SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

LARISSA DE NAZARÉ CARVALHO DE AVIZ

JUVENTUDE, EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS: relações entre conhecimentos escolares e saberes sociais dos jovens de ensino médio no interior de uma escola de assentamento/PA.

Belém/ PA

2016

LARISSA DE NAZARÉ CARVALHO DE AVIZ

JUVENTUDE, EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS: relações entre conhecimentos escolares e saberes socais dos jovens de ensino médio no interior de uma escola de assentamento/PA.

Dissertação de Mestrado em Educação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculado ao Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito necessário para obtenção de título de mestre.
Orientado por: Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo.

Belém/PA
2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFPA

Aviz, Larissa de Nazaré Carvalho de, 1990-
Juventude, educação e movimentos sociais : relações entre conhecimentos escolares e saberes sociais dos jovens de ensino médio no interior de uma escola de assentamento/PA / Larissa de Nazaré Carvalho de Aviz. - 2016.

Orientador: Ronaldo Marcos de Lima Araujo.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2016.

1. Assentamentos humanos - Educação - Parauapebas (PA). 2. Adolescentes - Educação - Parauapebas (PA). 3. Estudantes do ensino médio - Parauapebas (PA). 4. Escola Crescendo na Prática (Parauapebas - PA). I. Título.

CDD 22. ed. 373.26091734

LARISSA DE NAZARÉ CARVALHO DE AVIZ

JUVENTUDE, EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS: RELAÇÕES ENTRE CONHECIMENTOS ESCOLARES E SABERES SOCAIS DOS JOVENS DE ENSINO MÉDIO NO INTERIOR DE UMA ESCOLA DE ASSENTAMENTO/PA.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), na Linha de Pesquisa Políticas Públicas Educacionais do Instituto de Ciências da Educação (ICED), da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação. Orientador: Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo.

BANCA EXAMINADORA:

_____

Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo - PPGED/ICED/UFPA
Orientador

_____

Dr. Gilmar Pereira da Silva - UFPA
Membro interno

_____

Dra. Maria Clara Bueno Fischer - UFRGS
Membro Externo

Aprovado em: 14/07/2016.

AGRADECIMENTOS

O destino a que se pretende chegar, muitas vezes, deságua em caminhos fortuitos, por vezes felizes ou em situações de “dor”. A dor de se prostrar por horas e horas, dias e dias e faz alcançar o “fim”, que não se esgota, porque, na verdade, sempre haverá novas inquietações e nesse desaguar de ideias, dores, alegrias, buscas e superações a fé em Deus sustentou o equilíbrio entre permanecer e desistir.

À minha família, de quem resgatei as raízes do ser “colona”, filha de agricultor. Aos meus pais, por quem possuo grande amor e carinho e a quem não posso deixar de agradecer por tudo que tenho conquistado. Essa força vem de lá, do seio familiar, do amor eterno que eles me revestem.

Ao meu irmão Marcus Aviz, que sempre paciente e companheiro me entendeu e ajudou-me a retornar para buscar meus objetivos.

Ao meu amigo/namorado e companheiro de todos os momentos Élido Santiago. Obrigada por toda força e carinho dedicado.

Saliento também, que a materialização desse trabalho paira na troca de conhecimento que foi constituído desde o início, com o professor e orientador Doriedson Rodrigues, que se dedicou junto a mim ao desenvolvimento da pesquisa, mesmo quando tivemos algumas intempéries para desistir. Entre trocas de saberes e conhecimentos, conseguimos concluir com êxito nosso trabalho.

Ao professor Ronaldo Marcos de Lima Araujo, meus agradecimentos fraternos, por ter orientado e acreditado nesse trabalho sobre a educação da classe trabalhadora, obrigada professor.

Agradeço aos professores que me ajudaram a pensar melhor a pesquisa, professor Gilmar Silva, grande pesquisador na área de trabalho e educação e grande ser humano. Meus agradecimentos pelas contribuiçõesàs professoras Maria das Graças e Maria Clara Bueno.

À minha amiga, professora, grande mulher e profissional, Auxiliadora Maués,que ainda enquanto condição de estudante da graduação em Igarapé-Açu estendeu a mão para mim na intenção de me auxiliar na minha jornada acadêmica, sempre disposta ajudar àqueles que a procuram. Obrigada Auxiliadora Maués, sempre serás minha auxiliadora na vida, a você eu agradeço imensamente por esta conquista e por tantas outras que me ajudaste a materializar.

Amigo, companheiro na vida acadêmica e também profissional, Adenil Rodrigues, obrigada pelo incentivo, pelo ombro amigo, pelas contribuições teóricas sobre minha pesquisa. João Marcelino, José Joaquim, Dierge Alline e Glaydson Canelas, agradeço por toda força, palavra amiga, por acreditarem que seria possível e pelas infinitas vezes que me fizeram retornar com novas ideias ao trabalho. Aos demais colegas do Curso de Mestrado em Educação da UFPA,o meu muito obrigada!

Ao grupo GEPTE e projeto OBEDUC, por todo aprendizado, ajuda financeira e contribuições com à minha formação humana e intelectual, foi nele que tive minhas primeiras experiências na área da pesquisa em educação.

Aos alunos jovens, professores e coordenadores da Escola Crescendo na Prática pela contribuição para a pesquisa.

Aos que não citei, mas que sempre se mantiveram em contato comigo, estabelecendo o elo, entrea força na fé e o conhecimento científico.

Aprendam, porque vamos precisar
de toda vossa inteligência.
Protestem, porque vamos precisar
de todo vosso entusiasmo.
Organizem-se, porque vamos precisar
de toda vossa força
Antonio Gramsci

RESUMO

A pesquisa tem por objetivo analisar a integração/fragmentação entre os saberes sociais produzidos por jovens do assentamento Palmares II e os conhecimentos escolares, na perspectiva de luta de classes, no contexto educacional do ensino médio da escola Crescendo na Prática-Pará.A pesquisa foi realizada com os jovens do 3º ano do ensino médio no ano de 2015 e teve como *lócus* a Escola Crescendo na Prática, situada no assentamento Palmares II, no município de Parauapebas – PA. Metodologicamente a pesquisa foi realizada por meio da abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, sendo o principal instrumento para coleta de dados, a entrevista semiestruturada. As entrevistas foram realizadas em dois momentos: o primeiro com um grupo de 12 jovens entrevistado por cerca de 50 minutos com o objetivo de selecionar os respondentes da entrevista que focou nas questões norteadoras da pesquisa e, no segundo, com cinco jovens sujeitos selecionados, dois rapazes e três moças. Os dados resultantes dessas entrevistas foram analisados à luz da Análise de Conteúdo. Quanto ao método, a pesquisa baseia-se no Materialismo Histórico e Dialético, o qual possibilitou a compreensão da realidade estudada, onde as categorias c*ontradição* e *historicidade* tiveram sua importância para a efetivação desse estudo. Assim, as incursões feitas apontaram que existe um certo distanciamento entre o ensino médio institucionalizado a partir da intervenção da Secretaria do Estado de Educação – SEDUC/PA e o espaço constituído e reivindicado pelo movimento social. Através dessa institucionalização, foi determinado um processo de ensino e aprendizagem fragmentado, excludente, baseado apenas no cumprimento dos módulos.

Palavras-chave: Juventude de assentamento**;** Educação do Ensino Médio; saberes sociais e conhecimento escolar.

ABSTRACT

The research aims to analyze the integration/fragmentation between social knowledge produced by young Palmares II settlement and school Knowledge, the class struggle perspective in the educational environment of higt school teaching Growing in Practice-Para. The research was carried out with the youth of the 3rd year of high school in 2015 and had the locus School Growing up in practice, located in Palmares II settlement in the municipality of Parauapebas- PA. Methodologically research maintains a qualitative approach of a case study. It is the main tool for data collection, semi-structured interview. Interviews were conducted in two stages: the first in a group of 12 young people was interviewed for about 50 minutes in order to select respondents of the interview would focus on guiding questions and the second were interviewed five young subjects who were selected for this research, two boys and three girls. Data from these interviews were analyzed based on the analysis of the content. A reference on the method, is based on the Historical and Dialectical Materialism, which enabled the understanding of the studied reality, where the contradiction and historicity categories had their importance for the realization of this study. Thus, the raids showed that: there is a certain gap between high school institutionalized from the Secretariat of State intervention Education -SEDUC / PA that space constituted and claimed by the social movement. Through this institutionalization was given a fragmented teaching-learning process, exclusionary, based solely on fulfilling the modules.

Keywords: Youth settlement; high school education; social knowledge and school knowledge.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 O crescimento demográfico de Parauapebas dos anos de 1991 a 2015
Quadro 02 Estrutura Física da Escola Crescendo na Prática
Quadro 03 População Jovem no Estado do Pará por Grupo de Idade Segundo a Situação do Domicílio
Quadro 04 Descrição dos sujeitos da pesquisa na escola Crescendo na Prática
Quadro 05 Situação quanto à militância
Quadro 06 Perfil dos jovens
Quadro 07 Síntese da entrevista com o coordenador
Quadro 08 Síntese das categorias analíticas
Quadro 09 Síntesedas categoriassaberes sociais e conhecimento escolar

LISTA DE TABELAS

Tabela 01Composição familiar
Tabela 02 Tempo de estudo na escola Crescendo na Prática
Tabela 03 Sobre a ocupação- Trabalho Familiar-
Tabela 04 Demonstrativo da análise pelo conteúdo das suas definições de escola
Tabela 05 O ensino médio narrado pelos jovens

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABRA	Associação Brasileira de Reforma Agrária
CUT	Central Única dos Trabalhadores
GEPTE	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação
DAZ	Agriculturas Amazônicas e Desenvolvimento Agroambiental
MST	Movimento dos trabalhadores Sem Terra
UFPA	Universidade Federal do Pará
MASTER	Movimentos de Agricultores Sem Terra
ULTAB	União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas
CTP	Comissão Pastoral da Terra
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
EJA	Educação de Jovens e Adultos
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SAC	Relação entre saber e conhecimento

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 12

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA 17

1.1.1 A origem do MST no Brasil 19

1.1.2 Escola Municipal de Ensino Fundamental Crescendo na Prática 23

1.1.2.1. O Ensino Médio na escola e sua institucionalização**.** 28

1.1.3 A juventude 39

1.1.3.1. Os jovens da pesquisa 47

1.2 O PROBLEMA 48

1.3 HIPÓTESE 49

1.4 QUESTÕES NORTEADORAS 49

1.5 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO 50

2 REFERENCIAL TEORICO-METODOLOGICO 51

2.1 A CARACTERÍSTICA DA PESQUISA – OS SUJEITOS DA PESQUISA 54

2.2 ABORDAGEM QUALITATIVA 61

2.3 ESTUDO DE CASO: DOS CAMINHOS PRETENDIDOS 64

2.4 ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS E ANÁLISE DOS DADOS 65

2.4.1. Análise do Conteúdo 66

3. REFERENCIAL TEÓRICO CONCEITUAL 70

3.1. SOBRE SABERES SOCIAIS E CONHECIMENTO ESCOLAR 70

3.1.1 O saber 71

3.1.2. Saber social 72

3.1.2.1 Saber social na dimensão política 75

3.1.2.2. A relação entre saber e poder. 76

3.2 CONHECIMENTO 77

3.2.1. Conhecimento Escolar 80

3.2.1.1 Escola e luta de classes 84

3.2.1.2 O conhecimento escolar e os princípios do MST. 86

3.3 A ESCOLA E O SABER: INTEGRAÇÃO OU FRAGMENTAÇÃO? 91

3.4 UMA INTEGRAÇÃO POSSÍVEL: SABERES E CONHECIMENTOS 94

3.4.1 Síntese para análise da integração/fragmentação na relação SAC 97

4 JUVENTUDE, EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS: RELAÇÕES DE FRAGMENTAÇÃO E INTEGRAÇÃO ENTRE CONHECIMENTOS ESCOLARES E SABERES SOCIAIS 101

4.1 O PERFIL DO JOVEM ENTREVISTADO 102

4.2 O JOVEM, O MST E O CONHECIMENTO ESCOLAR**:** procedimento de análise do conteúdo 105

4.2.1 A escola do conhecer e do saber 109

4.2.2.1 A escola do conhecer 111

4.2.3 A Escola como condição essencial para vida 115

4.2.4 A escola é lugar de preparação para o futuro: trabalho e universidade 116

4.2.5 A escola enquanto conquista 119

4.3A RELAÇÃO DE INTEGRAÇÃO/FRAGMENTAÇÃO ENTRE OS SABERES SOCIAIS E CONHECIMENTOS ESCOLARES 122

4.3.1 A fragmentação do saber social e conhecimento escolar narrada pelos jovens. 122

4.4 O JOVEM E A RELAÇÃO COM O SABER 127

4.4.1 O saber e a rede de relações sociais 130

4.4.2 O saber social constituído nas atividades do MST 132

4.4.3 A relação de integração do saberna escola e a formação dos jovens. 135

4.4.4 O movimento de contradição narrada pelos alunos 137

4.5 SÍNTESE DA ANÁLISE DA INTEGRAÇÃO/FRAGMENTAÇÃO DA RELAÇÃO SABERES SOCIAIS E CONHECIMNETO ESCOLAR: CONQUISTA E CONTRADIÇÃO 139

5 CONCLUSÃO 142

REFERÊNCIAS 148

APENDICE A 155

ANPENDICE B 156

APENDICE C 158

APENDICE E 161

ANEXO I 162

1 INTRODUÇÃO

Juventude, educação e movimentos sociais: relações entre conhecimentos escolares e saberes sociais de jovens de ensino médio, no interior de uma escola de assentamento/PA, é o título deste trabalho, que nasce com a finalidade de analisar, a partir de uma perspectiva dialética, a integração/fragmentação entre os saberes sociais produzidos por jovens do assentamento Palmares II e os conhecimentos escolares, na perspectiva de luta de classes, no contexto educacional do ensino médio da Escola Crescendo na Prática-Pará.

Partimos da compreensão de que a escola deve exercer na vida das pessoas a função educativa e emancipatória primordial para sua formação social. Para tanto, se faz necessário conhecermos que escola é essa e de que maneira ela vem sendo constituída. No caso da pesquisa, especialmente, a escola de ensino médio destinada aos jovens em área de assentamento.

Nesse viés, olhar para dentro da escola exige fazermos uma incursão sobre a educação, que é dedicada a tantos trabalhadores que têm sua realidade/prática social muitas vezes negada no processo de formação/educação, quando a prática escolar visa apenas adequar o trabalhador às condições técnicas da produção e às relações econômicas e políticas que atendem aos interesses das classes dominantes. (GRZYBOWSKI, 1986).

Discordando da perspectiva dominante de escolarização para as classes subalternas, a educação deve ser compreendida enquanto desenvolvimento de potencialidades e apropriação do saber social. Como discorre Grzybowski (1986), trata-se de buscar na educação conhecimentos e habilidades que valorizem uma melhor compreensão da realidade, da história e elevem a capacidade de valorizar os próprios interesses econômicos, políticos e culturais.

Sobre o ponto de vista da dualidade de interesses contida na educação, Arroyo (2002) nos diz que há uma luta pela educação da classe trabalhadora, pois a burguesia não tem interesse que aquela tenha conhecimento sobre seus direitos, haja vista ser conveniente para o capitalismo que os mesmos não sejam esclarecidos, o que implica certamente, uma maneira mais eficaz de “controlar, reprimir o saber, a educação, a organização e constituição da classe trabalhadora”.

Nessa perspectiva, a educação perde o sentido de formação integral compreendida como aquela que enseja a formação do homem na sua plenitude, considerando amplas potencialidades.

Sobre este ponto Araujo (2013) nos diz que a educação escolar deve se comprometer com a utopia de uma formação inteira, responsável pela socialização do saber sistematizado de forma inteira, que promova o desenvolvimento do sujeito e suas amplas faculdades mentais e físicas. E mais, compor um projeto que traz um conteúdo político-pedagógico engajado, comprometido com o desenvolvimento de ações formativas integradoras, onde seja valorizada a integração do saber, e também a integração do saber ao conhecimento escolar, capazes de promover a autonomia e ampliar os horizontes (a liberdade) dos sujeitos das práticas pedagógicas, professores e alunos, principalmente.

Em síntese, é necessário superar a visão da educação fragmentada, reducionista estabelecendo a relação entre educação e prática social, considerando o contexto social, político e histórico, como Grzybowski (1986) assegura:

> Por isto é necessário pensar a educação a partir da sua determinação, isto é, das contradições sociais que delimitam as possibilidades e limites da produção e sistematização, apropriação e difusão do saber pelas diferentes classes, nas diferentes conjunturas de correlação de suas respectivas forças sociais. [...] a educação deve ser pensada em relação a questão da elaboração e apropriação de um saber social. (GRZYBOWSKI, 1986. p.49).

A partir dessa discussão, consideramos que o saber social e sua relação social e dialética exercem a possibilidade da produção e organização do saber pelas diferentes classes e, com a ênfase nesse segmento, a educação deve ser pensada, na relação entre os saberes sociais e o conhecimento escolar dos jovens de ensino médio.

Partimos da indicação de Damasceno (1995, p.84), que enfatiza que o “saber é toda atividade discursiva e intelectual que consiste em tentar validar com o auxílio de argumentos ou operações, uma produção ou uma ação”.Desse modo, os saberes que analisamos nesta pesquisa são os sociais, aqueles que resultam das relações sociais, políticas, históricas de determinado grupo social e que servem como estratégia para organizar, estruturar e fortalecer o movimento social. Eles estão integrados com o tipo de sociedade que interessa, pois apresentam como alternativa à superação das contradições impostas pelo capital como um saber socialmente determinado (GRZYSBOWSKI, 1986).

Ao considerar que os saberes sociais nascemdessa vertente, Arroyo (2012) nos fornece subsídios para pensar uma educação dos trabalhadores em que haja a valorização dos saberes do próprio trabalho, pois ao se negar este fato, nega-se a cultura, a história, as habilidades, valores e atitudes que a educação possuem. Além disso, é um saber social

determinado que visa a organização do grupo social, para que a sua identidade, seus objetivos políticos, econômicos sejam alcançados e fortalecidos. E esse saber junto ao conhecimento escolar na sua integração é que torna possível a esses segmentos à sua materialização, pois enquanto grupo social pertencente ao assentamento Palmares, os trabalhadores precisam seguir imbricados com suas lutas de forma a fortalecê-las.

Essa possível integração e/ou fragmentação é que nos faz pensar no ensino médio destinado aos jovens na Escola Crescendo na Prática, pois consideramos, de acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (s/d) que essa integração na educação dos trabalhadores ocorre com objetivos e métodos da formação geral e da formação específica em um projeto unitário, o que pressupõe dizer que os jovens são sujeitos de conhecimento, para os quais a experiência formativa é "[...]um meio pelo qual seus saberes são confrontados com saberes de outros tipos".

A perspectiva de integração de que falamos se expressa também pela existência de instituições, que assumem de maneira comprometida e conjuntamente com a sociedade a proposta de um ensino pautado por uma formação que considere esses saberes socais. Para além disso, ela se expressa ainda pela existência de práticas sociais e educativas destinadas a assegurar o "acesso sistemático e contínuo aos saberes sociais disponíveis" (TARDIF, 2014, p. 34).

Compreendemos ainda a ideia de integração como uma referência pedagógica orientadora de práticas formativas que pressupõem desenvolver nas pessoas - as crianças, jovens e adultos -, a ampliação de sua capacidade de compreensão das especificidades da realidade na qual estão inseridos e da relação desta com a totalidade social (ARAUJO, 2013).

Isto posto, entendemos que os saberes sociais pertencentes às relações sociais e políticas vivenciadas por esta parcela da classe trabalhadora são reflexos de um processo histórico e dialético constituído de significados, conhecimentos, valores e atitudes, conforme Gryzibowski (1986).

Desse modo, gostaríamos de explicitar a minha aproximação com a temática, a fim de ajudar os leitores a situarem melhor o trabalho e minha justificativa pessoal para trabalhar com tal temática. Iniciou, desde a minha infância, pois sou filha de agricultores pertencentes ao município de Igarapé-Açu, no estado do Pará, onde o desejo e o estímulo pela área do campo sempre foram presentes. As experiências marcadas pelos saberes do trabalho, que meu pai e minha mãe passavam para nós, sobre a terra adubada, sobre a

plantação e colheita de frutas para nosso sustento, mantém até hoje o significado em minha vida.

Quando nos insermos no mundo acadêmico em 2008, por meio do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, no Campus X de Igarapé-Açu/PA da Universidade do Estado do Pará, houve uma a proximação da atividade de pesquisa sobre a educação de jovens e adultos, na disciplina Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos – EJA, que possibilitou a realização de um diagnóstico realizado a partir da nossa inserção no espaço rural, que nos permitiu um levantamento de aspectos referentes ao trabalho e educação dos alunos da EJA.

Na oportunidade, pudemos compreender o quanto o conhecimento escolar é importante na vida de um agricultor, visto que alguns conhecimentos produzidos na escola é que ajudam esse trabalhador nas suas relações com o mercado – relação agricultor e atravessador –, com a prática de trabalho, leitura de produtos, medidas, dados numéricos, valor de produtos, e, principalmente, ajudam esses sujeitos a materializarem alguns de seus projetos organizando meios para a venda de seus produtos como a carteira de motorista e aprendendo a ler e escrever.

Com a entrada, em 2012, no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação/GEPTE, nos aproximamos das temáticas que destacam as relações estabelecidas entre o mundo do trabalho, educação e juventude, participando de atividades junto a juventude do Ensino Médio em escolas públicas na região metropolitana Belém/PA, por meio do projeto Ensino Médio EM diálogo[1].

Esse contato foi de suma importância para as reflexões acerca das questões que se referem a temática estudada, sobretudo as voltadas para a juventude. Em especial quando relacionamos especificamente ao ensino médio, pois compreendemos que este tem sua composição frágil e controversa, pois, até os dias atuais as discussões enveredam “pelos persistentes problemas do acesso e da permanência, seja pela qualidade da educação oferecida, ou, ainda, pela discussão sobre a sua identidade”(KRAWCZYK, 2011, p. 3).

[1] O projeto “Diálogos com o Ensino Médio”, Belém/PA, implementado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTE) da Universidade Federal do Pará(UFPA), no âmbito do Programa Ensino Médio Inovador, tinhacomo finalidade estimular o diálogo entre professores e estudantes para a melhoria das condições de oferta da escola pública de Ensino Médio no Brasil. O projeto se desenvolveu em três eixos: 1) a formação de professores e estudantes do ensino médio; 2) a relação Universidade e escolas do ensino médio 3) a produção, sistematização e socialização de conhecimentos sobre a condição e o fazer juvenil na escola de ensino médio.

Ainda durante a participação no Grupo de Pesquisa – GEPTE, os debates profícuos sobre trabalho e educação pautadas em Vendramini e Machado (2011, p.29) lançaram o desafio de pensar que "a vinculação trabalho e educação é concedida não só como meio de aumentar a produção social, mas como único método de produzir homens plenamente desenvolvidos", ou seja, só é possível pensar a educação quando ocorre sua articulação com o trabalho, uma vez que a educação é voltada para a formação do homem, que é fruto do próprio trabalho.

Ainda em 2012, quando da inserção no curso de especialização "Agriculturas Amazônicas e Desenvolvimento Agroambiental" (DAZ), enveredamos pelas abordagens teóricas, sobre agricultura familiar, agricultura amazônica, formas de manejo, práticas de trabalho, que possibilitaram conhecer – teoricamente – o homem do campo, e, principalmente, as diferentes relações que o homem do campo estabelece com o trabalho, educação, com o meio social.

Na ocasião, enfatizamos a pesquisa de campo[2] realizada no município de Paragominas no contexto das comunidades do projeto CAIP[3], assentados ali existentes, sendo elas: ribeirinhas, indígenas, quilombolas. Essa experiência foi importante, pois foi possível outro "olhar" para o campo, ajudando a compreender as relações e interesses existentes do homem do campo - neste caso relacionado a esta pesquisa, além de possibilitar a realização de um estudo em torno da comunidade Mandacaru[4], a qual teve como tema "Educação Amazônica: o contexto da Educação Ambiental em Paragominas", analisando-se de que forma estava sendo trabalhada a Educação Ambiental nesse município, após a implementação do conjunto de políticas públicas denominadas municípios verdes, tendo como lócus de pesquisa escolas tanto do meio rural quanto do meio urbano.

Foram nestes espaços por onde andamos, que o desejo de pesquisar sobre a educação dos trabalhadores do campo, mais diretamente sobre a educação e os saberes dos jovens, se aguçou, pois com as experiências que tivemos na especialização,

[2]Pesquisa sobre o perfil da agricultura familiar desenvolvida no assentamento CAIP em Paragominas/PA. Desenvolvida pelos alunos do curso de Especialização em Agriculturas Amazônicas e Desenvolvimento Agroambiental, coordenado pelo grupo de pesquisa CIRADE, 2013.

[3]CAIP- é um assentamento localizado no Km 22 de Paragominas/PA, fruto de uma desocupação da empresa madeireira nos anos 90.

[4]Mandacaru/PA está localizado no Km 22 de Paragominas.É reduto de produção leiteira e agropecuária. Apresenta duas Escolas municipais- Escola M.E.F. Carrosel e Escola M.E.F. Caminho do Saber. (PINTO *et al*, 2009, p.34)

juntamente aos estudos no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação-GEPTE, o elo foi estabelecido e o tom para minha pesquisa acadêmica no mestrado se sistematizou..

O ingresso no mestrado na linha de Políticas Públicas Educacionais em 2014, foi o momento de início das leituras que articulavam educação, trabalho, juventude e os saberes - sendo este último, um tema desafiador, como objeto de estudo específico.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA

Neste item apresentamos as reflexões sobre a Escola Crescendo na Prática e a constituição do Ensino Médio com o objetivo de considerar a problematização deste estudo e o que nos levou a pesquisar tal espaço. Primeiramente, consideramos importante destacar a história da formação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra no Brasil e no Pará, para compreender o processo dialético que resultou em vários pontos de referência para que ele se tornasse um dos maiores movimentos sociais da América Latina.

Cabe frisar que o MST é no Brasil o movimento social de maior força e o mais avançado no que se refere às questões que envolvem as lutas do campo, sendo que o principal motivo desse reconhecimento diz respeito á sua trajetória, s lutas e embates travados na luta pela terra, que o tornou protagonista de muitas conquistas no bojo das lutas por reforma agrária, e também da busca pela melhoria da educação do campo, estrutura, cursos técnicos, entre outros (CALDART et AL, 2014).

No ano de 2014, o MST completou 30 anos e sua trajetória é fortemente assinalada pelos aprendizados e ensinamentos da vida no campo. Do ponto de vista educacional, os dados do setor de educação do MST mostram que em 2010 o número de escolas, em área de influência do MST ou coordenação (assentamento e acampamento), era de aproximadamente duas mil escolas. Sendo que 250 (duzentos e cinquenta) tinham educação fundamental completa e apenas 50 (cinquenta) possuíam o ensino médio (DALMAGRO, 2011, p.43).

Segundo os dados do INEP no ano de 2014, o número de escolas em área de assentamento registra 4228 escolas, sendo que o Pará lidera, com 1042 (mil e quarenta e duas) escolas em área de assentamento, sendo 159 (cento e cinquenta e nove) escolas de ensino médio. Trata-se, pois, de uma configuração escolar que se manifesta nas engrenagens do movimento, seja por sua influência do MST ou sob sua coordenação, a

qual configura o desenvolvimento do conhecimento escolar em consonância com os preceitos do movimento para a formação do sujeito assentado.

Desse modo, trata-se de um movimento social, que tem se dedicado a lutar por educação, especificamente por espaços escolares, pois a escola é para eles necessidade objetiva de acesso de crianças, jovens e adultos ao ensino, além de ser um espaço que corrobora para materialização de sua política, filosofia e pedagogia.

Caldart e Alentejano (2014) abordam a questão, considerando que uma das principais contribuições do MST para o campo da pesquisa tem sido justamente a sua importância em se colocar como método de aprofundamento do conhecimento como forma de luta política, estabelecendo assim relações com as teorias, as práticas, com os intelectuais e com universidades, colaborando concretamente para a consolidação do movimento, trazendo para a prática de seus militantes a necessidade de estudar, de pesquisar e compreender a realidade em que estão inseridos para que possam utilizar o conhecimento científico como instrumento para luta da classe trabalhadora.

Esse é o elo que se configura quando tratamos dos estudos de saberes sociais e o conhecimento escolar relacionado ao movimento social, visto que o MST tem sido palco de fortes discussões sobre as práticas científicas comprometidas com as lutas da classe trabalhadora, do campo e da cidade. Essas discussões segundo Caldart e Alentejano (2014) se materializaram nos seguintes espaços:

- Seminário “Pesquisa e Movimentos Populares”, que ocorreu em 1993, com a proposta da criação do seu departamento de ensino superior, primeira entidade educacional e de pesquisa que o MST integrou entre 1989 e 1995. O Seminário teve como objetivo responder a pergunta: o que significa fazer pesquisa a serviço dos Movimentos Populares?

- I Encontro Nacional de Articulação dos Pesquisadores do MST, realizado em São Paulo 1998, com o objetivo de articular o trabalho de pesquisa no MST. A divulgação dos resultados desse Encontro incluiu a primeira agenda de pesquisa do MST.

- II Seminário Nacional “O MST e a Pesquisa” ocorrido em 2007 e discutindo a relação entre pesquisa e educação científica nas escolas e cursos formais do MST. A pauta teve destaque sobre o desafio da contribuição dos intelectuais e das universidades para transformar os movimentos sociais de trabalhadores em “intelectuais coletivos de classe”. Nesse momento, o documento final reafirmou a pesquisa como necessidade vital da organização enquanto estratégia para formação de quadros e ferramenta de luta

política, ressaltando o desafio de apropriação pelos militantes do materialismo histórico-dialético como método e como visão de mundo.

- III Seminário Nacional O MST e a Pesquisa, em 2014, quando as discussões caminharam sobre o Projeto de Reforma Agrária Popular e suas exigências à apropriação da ciência e às práticas de pesquisa nos processos formativos de trabalhadores vinculados aos movimentos sociais (CALDART E ALENTEJANO, 2014, p.8-9).

O conjunto de eventos explicitados revelam que o movimento estabelece uma relação com a educação, com o ensino e a pesquisa científica, o que nos faz interpretar que se trata de um movimento que não tem única causa e que há em seu interior a articulação entre a luta dos trabalhadores e pesquisa científica, pois, que considera a educação enquanto ferramenta de luta política e aprofundamento do conhecimento, por assim dizer, entre os "intelectuais orgânicos da classe trabalhadora" e as "organizações de trabalhadores do campo e da cidade" (GRAMSCI, 1991).

1.1.1 A origem do MST no Brasil

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra- MST é datado de 1984, no contexto de lutas contra a política agropecuária que se instalava durante o regime militar (1964-1985), momento em que era basicamente impossível qualquer nível de organização popular, sindical, política, o que pressupõe entendermos o molde capitalista da época, baseado no desenvolvimento industrial. O ano de 1960 marca exatamente a força política e econômica que vinha a se desenvolver no Brasil durante o regime militar com influência dos Estados Unidos e sua ideologia de menos salário e mais mercado para a emancipação do capital, ou seja, o momento que veio a se instalar no Brasil foi a expropriação, expulsão dos trabalhadores de suas terras e exploração dos trabalhadores assalariados.

Conforme Caldart (2007), o MST é fruto de uma questão agrária estrutural e histórica no Brasil, que nasce, especificamente, no centro-sul do país com o primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, realizada em 21 a 24 de janeiro de 1984, em Cascavel, no Estado do Paraná. Outro ponto a ser destacado, diz respeito ao cenário de migração de um grande número da população do campo para as cidades, por motivo da industrialização do campo, da substituição do homem pela máquina, a falta de trabalho para esses sujeitos oportunizou a resistência e a inquietação dos colonos o que gerou a busca de alternativas de luta pela terra nas regiões onde viviam. Nesse contexto, a

implantação de uma agricultura baseada nas práticas capitalistas expulsou, do meio rural, de forma muito rápida grandes números da população, famílias inteiras “que viviam como arrendatários, meeiros, posseiros, parceiros e até mesmo pequenos agricultores que, por fatores diversos, haviam perdido suas terras” (LAUREANO, 2007, p. 37-38). Esses fatores ocasionaram

> [...] o aguçamento das lutas e conflitos no campo, e na luta por terra. Coube aos trabalhadores unirem suas forças e demonstrarem capacidade de mobilização e conquista de posições com a organização de “42 acampamentos até o final de 1985, com mais de 11.500 famílias sem-terra, espalhadas por vários estados do país” (LAUREANO 2007 APUD GRZYBOWSKI, 1991, p.16).

São esses sujeitos expulsos de suas terras, explorados e perseguidos, que compuseram o MST. O primeiro registro de organização massiva dos trabalhadores é datado do dia 07 de setembro de 1979 na cidade de Ronda Alta no Rio Grande do Sul, na terra da gleba Macali, havia um número de mais de 1700 famílias sem trabalho, pois, tinham sido expulsos das terras dos índios Kaigang. Desse modo essas famílias buscaram novas terras para poderem trabalhar, muitos acabaram aceitando a proposta do governo federal e se deslocaram para as regiões centro-oeste e norte, na conhecida “novas fronteiras agrícolas”(LAUREANO, 2007, 82).

A década de 70 foi marcada por fortes movimentos e após a ditadura, por volta de 1984, a população brasileira reinicia seu processo de reorganização popular. A CUT, por exemplo, nasce nesse contexto e o MST também começa a ser gerado, onde houve base em movimentos populares anteriores como o Ligas Camponesas, Movimentos de Agricultores Sem Terra (MASTER) e pela União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas – ULTAB (MORENO, 2013, p.54).

A crise do processo de industrialização, que na década de 80 foi freado, na chamada “década perdida”, e também pelos insucessos dos colonos que migraram para a região norte do país, potencializaram a consolidação do MST enquanto uma base social disposta a lutar, “que não aceita nem a colonização nem a ida para a cidade como solução para os seus problemas. Quer permanecer no campo e, sobretudo, na região onde vive” (LAUREANO, 2007, p.3). Outro ponto a ser considerado é que em meio a esse processo de industrialização do campo, o camponês é “exprimindo pelo latifúndio; e na cidade é forçado a viver nas favelas, talvez pior que as senzalas” e com isso o camponês descobre

que “se ficar, o latifúndio come; e se correr para a cidade o empresário pega” a saída certamente é ficar e enfrentar o sistema capitalista (Idem, p.41). Com isso, o autor supracitado (2007, p.83), define o MST:

> O MST é um movimento que representa a luta de agricultores acostumados com o trabalho familiar e que resolveram lutar pela terra. Pessoas que descobriram na luta e aprenderam a creditar, e assim passam a defender, que terra é de quem nela trabalha. Lutam contra o monopólio da terra em mãos de poucos os latifundiários. Para o MST, o latifúndio representa toda forma de exclusão: política, social e econômica da maioria da população.

É válido destacar que em meio a esse processo de desenvolvimento do MST, houve também a presença da igreja, baseado na teologia da libertação e Concílio Vaticano II, a igreja estava sensível a esses acontecimentos sociais e por outro lado se preocupava com o avanço das forças de esquerda no campo, o “perigo comunista”.

A presença da igreja foi mais forte nos estados do Paraná e Santa Catarina e essa presença ecumênica deu unidade/organicidade ao movimento evitando a fragmentação. A Comissão Pastoral da Terra (CPT) que surgiu em 1975, em Goiânia, foi de suma importância para a reorganização das lutas dos trabalhadores rurais, pois passou a “conscientizar” os camponeses na busca de uma organização homogenia entre eles, uma forma de unir os interesses e politizar os trabalhadores (MORENO, 2013).

Segundo Stédile e Fernandes (1999), existem três aspectos decisivos para compreendermos o surgimento do MST na luta pela reforma agrária no Brasil:

1. O **aspecto socioeconômico**: em que houve a mecanização da lavoura na região Sul do país, desencadeado pela introdução da soja, em 1970 e ocorreu o movimento de migração para o Pará, Rondônia e Mato Grosso. (p. 16)

2. O **aspecto ideológico**: a colaboração dos padres, pastores, agentes pastorais, seroa com *o trabalho pastoral, principalmente da Igreja Católica e da Igreja Luterana* (p. 19), que foi imprescindível para a organização dos camponeses, pois, eles *discutiam com os camponeses a necessidade de eles se organizarem* (p. 20).

3. O **aspecto político**: momento de luta pela democratização do país, onde a luta pela reforma agrária somou-se ao ressurgimento das greves operárias, em 1978 e 1979:. *a luta pela democratização da sociedade brasileira e contra a ditadura militar, que criou as condições necessárias para o surgimento do MST*(p. 23).

Destacamos o aspecto ideológico para retratarmos que por muito tempo a igreja católica influenciou a formação desses sujeitos, na perspectiva de fazê-los lutar por seus

direitos, quando deixava de lado o seu trabalho messiânico e passava a influenciar os camponeses à organização, onde passou a dizer:*Tu precisas te organizar para lutar e resolver os teus problemas aqui na terra* (p. 20).

Desse modo, compreendemos que o movimento tem em suas raízes resistir ao capital de modo que não seja submisso aos comandos e controles da política externa ao movimento, mas que busque meios de garantir a sua "sobrevivência" no sistema. Ttrata-se de uma luta não apenas de direito pela terra, mas também prima por boas condições de produção e comercialização que exprime a sua inserção na divisão do trabalho.

Segundo Moreno (2007, p. 62), na prática, os objetivos do MST vêm sendo desdobrados numa multiplicidade de ações coletivas, que seguem desde as reivindicações para conquistas imediatas a luta por seus direitos de cidadania e transformação sócio-político-culturais, com *ações incisivas de luta na promoção de acampamentos e nas ocupações são resultado de um esforço enorme de organização coletiva fundamentos em princípios marxistas-leninista*[12].

O 1º Encontro Nacional Sem Terra, realizado no ano de 1984, em Cascavel no Estado do Paraná, marca a união/concretização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e a efetiva organização dos trabalhadores nas discussão de seus interesses. Nesse momento, reuniram-se 92 representantes entre sem-terra, sindicalistas, agentes da pastoral e assessores diversos; representante da ABRA (Associação Brasileira de Reforma Agrária), da CUT (Central Única dos Trabalhadores). Essa união de trabalhadores e movimentos sociais ordenou a luta pela terra no Brasil.

Nesse momento, efetiva-se o MST, um movimento popular de massa, no qual não há restrição de cor, raça, cultura. A sua organização não se restringe apenas a homens ou a mulheres, o movimento abre espaço para todas as gerações. Como corrobora Fernandes (2000 apud LAUREANO, 2007, p. 85):

> Mais do que as decisões e objetivos, a própria realidade construída pelos sem-terra definia com peculiaridade as suas próprias características. O Movimento foi se fazendo com lutas massivas, tendo a participação das famílias e a religiosidade popular como elementos aglutinadores. Esse caráter popular de uma forma de organização em que participam as mulheres, as crianças, os homens, os jovens e os anciãos diferenciava o movimento de outras organizações políticas. Durante a formação do movimento, as famílias criam espaços de participação porque a dimensão da luta envolve todos. Na constituição do MST, foi-se aprendendo que a luta não era apenas por um pedaço de

> terra, era uma luta permanente pela dignidade e pela vida. Daí a necessidade de participação de todos.

Ou seja, a luta dos trabalhadores do MST não surgiu apenas por vontade do camponês, mas também porque o cenário era de luta pela democracia, pela reforma agrária *o que somou-se com ao surgimento das greves operárias, em 1978 e 1979 e a luta pela democratização da sociedade* (STEDILE e FERNANDES, 1999).

Outro elemento a ser considerado nesse contexto de constituição do movimento diz respeito aos seus constructos para a juventude, pois é um movimento que busca meios para garantir que os jovens permaneçam no assentamento, uma vez que muitos acabam saindo do assentamento em busca das "seduções" do capital sendo este um dos motivos pelos quais o MST procura promover a formação política de toda família.

Segundo Caldart (2001), o MST nos seus 16 anos completados em 2000, contabilizava um número de aproximadamente 250 mil famílias assentadas e de 70 mil famílias acampadas, sendo que 100 mil crianças e jovens encontravam-se estudando em escolas conquistadas em áreas de assentamento espalhados pelo Brasil inteiro.

Para o Movimento, o estudo é condição para o desenvolvimento da organização do mesmo, uma forma de assumir o trabalho de superar as dificuldades e o isolamento do meio rural brasileiro. Isto envolve a tarefa de árdua da luta contra o "***latifúndio do saber***: *discurso que circula entre os sem terra* (CAMPOS, 2003, p.51).

Com isso, é possível atribuirmos que o movimento social é fruto de uma reação contra as forças opressoras, que buscam paralisar o movimento social de alguma forma para que a identidade o seu poder de "voz" se perca. Na verdade, o movimento é o resultado de um processo em permanente construção com a contribuição da cultura e da história do nosso povo. O MST celebra as lutas em sua caminhada de forma a não esquecer os que tombaram lutando e de forma que as novas gerações possam aprender com as experiências já vividas, e nesse contexto a educação contribui para a formação desse sujeito, uma vez que estabelece a influência na vida de crianças, jovens e adultos nos próprios assentamentos.

1.1.2 Escola Municipal de Ensino Fundamental Crescendo na Prática

A escola que conhecemos, e pela qual passamos nesta pesquisa, resulta de um processo de luta travada nos anos de 1996, em que a classe trabalhadora do o MST se

preocupou tanto pela conquista das terras da fazenda Ingá em Parauapebas no sul do Estado do Pará, como também para instaurar o projeto de educação que correspondesse aos interesses genuínos do movimento social.

Compreendemos que a educação do MST é uma necessidade, não apenas para obter conhecimento, mas também *uma necessidade fundamental para resolver os problemas da luta política.* (STELIDE, 2007, p. 18). Entender a escola para o MST é ultrapassar as dimensões simplista estabelecidas pela sociedade do "saber".

Portanto, tomamos a Escola Crescendo na Prática, como o caso a ser estudado nesta pesquisa, que fica situada no assentamento Palmares II, no sudeste do Pará, há 20 km de Parauapebas, cidade, que, segundo os dados do IBGE (2010), possui 153.908 habitantes, sendo 15.218 pertencentes a zona rural (7839 homens e 7379 mulheres) e, 138.690 da zona urbana, tendo uma área de 6.886,208 Km². Dessa população 52.707 são alfabetizadas, entre 15 e 29 o número de alfabetizados se aproxima de 37.162.

Em face a questão econômica e populacional, Parauapebas situa-se em uma região da Amazônia rica em minérios, durante os anos 60 a região foi palco do grande "formigueiro humano", resultado da grande ocupação de terras da região de Serra Pelada e adjacentes. A economia do município é baseada na extração mineral (ferro, ouro e manganês), sendo que na década de 60 foi descoberta a maior reserva mineral do mundo em Carajás, no então município de Marabá. Anos depois, o governo federal concedeu à Companhia Vale, à época estatal, o direito de explorar o minério (IBGE, 2010).

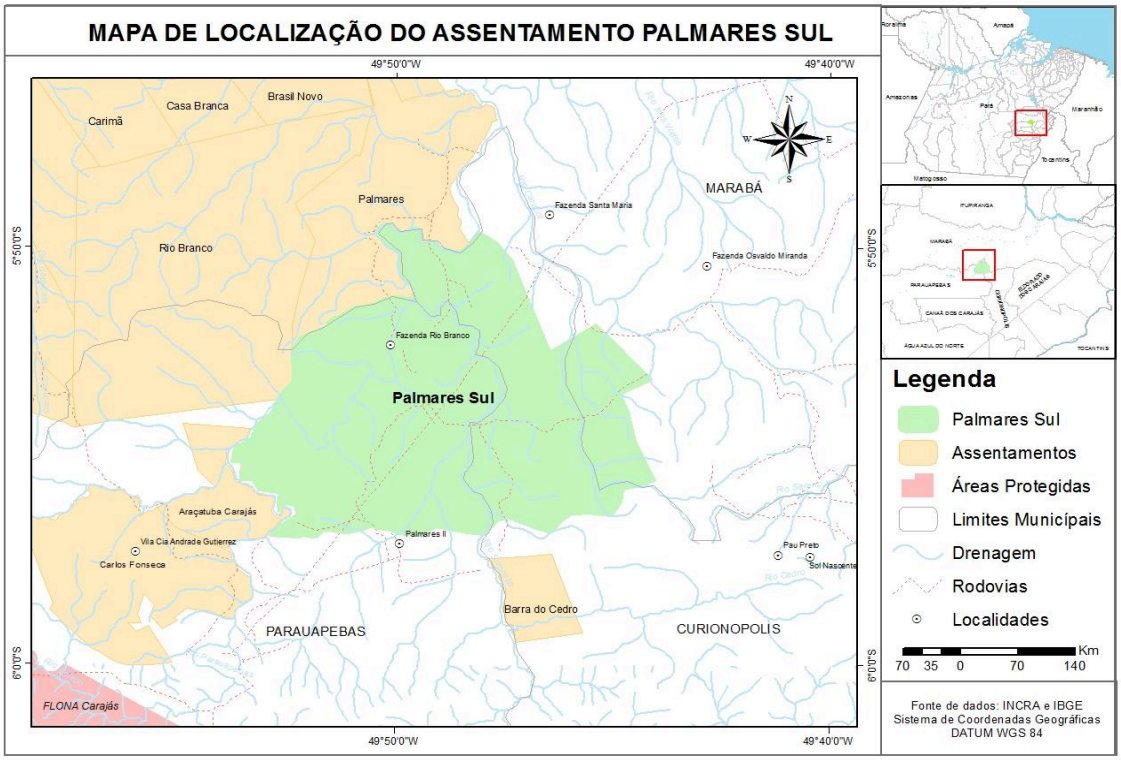
QUADRO 1: O CRESCIMENTO DEMOGRÁFICO DE PARAUAPEBAS DOS ANOS DE 1991 A 2015

ANO	PARAUAPEBAS	PARÁ	BRASIL
1991	53.335	4.950.060	146.825.475
1996	73.831	5.466.141	156.032.944
2000	**71.568**	**6.192.307**	**169.799.170**
2007	133.298	7.065.573	183.987.291
2010	**153.908**	**7.581.051**	**190.755.799**
2015	**189.921**	**8.175.113**	**204.450.649**

Fonte: IBGE: Censo Demográfico 1991, Contagem populacional 1996, Censo Demográfico populacional 2007 e Censo Demográfico 2010.

O assentamento Palmares II[5], onde está situada a escola Crescendo na Prática, possui uma área de 16.111 hectares, com aproximadamente 2000 (duas mil) famílias assentadas, fruto de uma ocupação que ocorreu em meados de 1990 na Fazenda Ingá.

Mapa 1- Localização do assentamento Palmares II (Sul)



Primeiramente no Estado do Pará, quando a imigração de um grupo de assentados que saíram de Conceição do Araguaia para ocupar as terras, onde hoje se encontra Palmares, a ocupação deriva do contexto social que transcorria na época, da famosa "Serra do Carajás" espaço de grande exploração de ouro na região sul do Pará. Nesse período várias pessoas migraram para essa região na busca de "melhores condições" de vida (Entrevista, fevereiro de 2015).

O efeito dessa transposição populacional resultou de alguns acontecimentos importantes, que contemplaram: a) os projetos de colonização, realizados pelo governo federal, através do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra); b) o

[5]Dados do INCRA (2000)revelam que o número de assentamentos pertencentes a área Pará/Marabá chega a 505, com número de 71.868 famílias assentadas, a área total 4.641.357,16 (ha). O número de assentamento com mais de 10 anos chega a 434, com o número de famílias 64. 486, com relação a assentamentos com menos de 10 anos 71 tendo 7.382 famílias.

grande “bum” do ouro de Serra Pelada; e c) os empregos do Projeto Grande Carajás e da Companhia Vale do Rio Doce (CVRD), que, em conjunto, trouxeram para a região trabalhadores de todo país (CAMPOS, 2010, p. 84).

Segundo o mesmo autor, quando o MST chegou no Pará, 1989, a ocupação de terras e seus conflitos se dava através do Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR), ligado à Federação dos trabalhadores da Agricultura (FETAGRI) ou mesmo pelas mãos da liderança responsável pelas invasões.

Figura 01: Castanheiras de Eldorado dos Carajás, registram a homenagem aos trabalhadores rurais assassinados em 17 de abril de 1996. Fonte: CAMPOS, 2010.

Após a ocupação da fazenda Rio Branco, desde 1992 que só teve fim em 1995 quando saiu o termo de desapropriação das terras pelo INCRA, tornou-se possível o assentamento das 517 famílias, cenário em que, posteriormente, registrou-se o massacre de Eldorado de Carajás[6], fato que apressou o reconhecimento das terras pelo INCRA.

Conforme Campos (2010), com a conquista da terra e a divisão dos lotes, foi constituído o assentamento, onde eles fincaram as estacas da escola e a cobriram com lona, chão de terra e em assembleia escolheram o nome Crescendo na Prática e decidiram

[6] Massacre que ocorreu na “curva do S” da PA-150 no dia 17 de abril de 1996, onde 19 componentes do MST foram mortos.

prosseguir a luta pela institucionalização, pela melhoria das condições de trabalho e pela erradicação do analfabetismo no assentamento.

Nessa perspectiva, nasceu junto com as atividades educacionais desenvolvidas ainda em Marabá no ano de 1992 e foi organizado pelo setor de Educação do MST. No mesmo ano, o acampamento segue para Parauapebas e a escola ficou desativada por dois meses, pois durante este período estavam acampados em frente à Câmara Municipal de Parauapebas. Somente em 02 de abril de 1996, a Escola foi reconhecida e os funcionários foram contratados, primeiramente, somente com o ensino fundamental.

A Escola Crescendo na Prática[7] nasce exatamente em 1996, como atestam as falas das entrevistas colhidas na pesquisa de campo, Campos (2010), com os alunos, pais, professores, no qual percebemos o sentimento de pertença e de conquista pode ser percebido nos trechos de A, B, C e D quando dizem:

> "Essa escola foi uma conquista nossa, né?" (A). "A gente foi pra frente da prefeitura, todo mundo, né? Os alunos, os professores, nossos pais, né? Aí gente ficou acampado lá até a prefeitura receber a gente e acertar que ia fazer nossa escola". (B)
> "Pra conquistar essa escola aqui foi uma luta danada... a gente passou muito tempo lutando, brigando, teve até greve de fome lá na prefeitura uma vez pra poder a prefeita receber a gente". (C)
> "Não foi ninguém não que trouxe essa escola pra cá, não, fomos nós que construímos essa escola aqui, com a nossa luta, os professores, nossos pais, a gente foi várias vezes em caminhada até lá em Parauapebas pra poder ter essa escola aqui, né?".
> (Relatos feitos por aluno em entrevistas realizadas em diferentes datas durante o período de nossa pesquisa de campo, Assentamento Palmares II, Belém/Pará/Brasil *Apud* CAMPOS, 2010).

Como podemos perceber nas falas, a escola é fruto da luta de pais, professores, alunos, que durante os anos de 1996 colocaram-se em marcha para ocupar a sede da prefeitura de Parauapebas em busca da implantação da escola Crescendo na Prática. Ou seja, a escola foi constituída após árduo trabalho pelos militantes e corresponde aos interesses por educação escolar de qualidade que atenda os filhos do grupo de trabalhadores oriundos do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST que é fruto de luta política, social e territorial.

No momento da entrevista, o número de estudantes era de 1332 estudantes, incluindo o ensino regular, educação infantil, ensino fundamental e médio, sendo 460

[7]Conforme o Anexo 1, que trata do documento sobre o histórico da escola Crescendo na Prática.

alunos do ensino médio e na modalidade EJA, deste número 20 alunos são pertencentes ao 3º ano do ensino médio, sujeitos de nossa pesquisa.

Por sua vez, a preocupação da escola está presente desde o início da construção do assentamento, em seus primeiros acampamentos: a necessidade do acesso à escola por parte dos jovens/crianças para que fossem alfabetizados.

Para Dalmagro (2011), para o MST a escola é vista como um espaço onde crianças e adolescentes estão se formando como seres humanos integralmente, isso implica dizer que não é apenas um lugar para a aprendizagem teórica, porém é o lugar do saber, do "estudo e trabalho".

Todavia, o acesso ao conhecimento elaborado do conhecimento escolar não deve ser visto como um fim em si mesmo, mas como uma relação de integração com a realidade e da sua transformação. Justifica aqui a práxis, enquanto articulação entre teoria e prática, "na qual o envolver do homem com a realidade vai produzindo saberes que se emolduram à medida que se vão gestando no cotidiano dos sujeitos." (RODRIGUES, ARAUJO E SILVA, 2014, p. 170). Acrescentamos a anuência da perspectiva adotada pelos autores na dimensão em que o saber social e o conhecimento tomem sua importância para que a formação integral assumida pelo MST se efetive no cotidiano escolar das instituições assumidas pelo movimento.

1.1.2.1. O Ensino Médio na escola e sua institucionalização**.**

Diante da grande fragilidade do acesso à educação pública de qualidade por parte dos filhos dos trabalhadores do assentamento Palmares II, a fase de institucionalização do Ensino Médio modular ganha força em 2005, cujos fatores responsáveis por essa situação estão primeiramente: a) necessidade social; b) necessidade da comunidade estudantil e c) materialização do direito ao ensino.

Desse modo, compreendemos as dificuldades recorrentes para a constituição de políticas públicas para a universalização do ensino médio e, entre estas, está a definição de sua identidade, que ultrapasse o sentido de "trampolim" para a universidade ou a formação profissional (KRAWCZYK, 2011).

O Ensino Médio, historicamente marcado por sua indefinição de identidade, pois ora está para a formação dos alunos para estudos posteriores, ora para a preparação para

o mundo do trabalho, isto é, a rigor esse nível de ensino tem sido direcionado a preparar o sujeito para o vestibular ENEM[8] e para o mundo do trabalho.

Este fato resulta principalmente, das etapas de sua institucionalização desde a reforma educacional Ministro Francisco Campos (Decreto nº 18.890/31) até recentemente com o parecer CNE/CEB nº 07/2010 e a resolução CEB nº 04/2010 que delibera as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica. Muitas são as distinções e mudanças ocorridas, principalmente, sobre sua função social, que com a LDB (Lei nº 9.394/96) e suas modificações, considera:

> Tendo em vista que a função precípua da educação, de um modo geral, e do Ensino Médio- última etapa da Educação Básica- em particular, **vai além da formação profissional, e atinge a construção da cidadania,** é preciso oferecer aos nossos **jovens novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual,** assegurando-lhes o acesso ao conhecimento **historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos**, sem perder de vista que a educação também é, em grande medida, **uma chave para o exercício dos demais direitos sociais** (BRASIL, 2013, p. 145).

Ou seja, a partir da LDB/96 a estrutura disciplinar foi substituída por conhecimento e saberes. Para isso, fundamenta-se uma base curricular comum obrigatória e uma base diversificada de responsabilidade das escolas, como o PPP. Assim se garantiria o diálogo da escola com a comunidade e a realidade social da qual faz parte.

Desta feita, o ensino médio desde meados 1990 vem se expandindo de maneira mais significativa, porém sua obrigatoriedade- faixa dos 15 aos 17 anos de idade- é marcada por meio da Emenda Constitucional n.59/2009, e também pela pressão realizada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF.

Esse processo de ampliação não pode ser caracterizado enquanto universalização, nem democratização do ensino médio. Uma vez que a porcentagem de jovens fora da escola, além dos índices de reprovação e evasão devem ser considerados (KRAWCZYK, 2011)

O ensino médio acentua-se o momento em que os jovens estão configurando seus horizontes, em termos de cidadania e de vida economicamente ativa, onde a experiência educativa, nessa fase, deve proporcionar o desenvolvimento intelectual e a apreensão de elementos culturais que possibilitem a configuração desses horizontes.

[8] Não é objetivo, nesta pesquisa, realizar uma análise sobre o ENEM, mas estreitar o entendimento do que tem sido o papel do Ensino Médio.

Com isso, consideramos que a categoria contradição ajudará a compreender esse processo de escolarização do Ensino Médio que possui o MST suas relações e contradições que possuem os saberes sociais e conhecimentos escolares na sua essência.

No caso do Crescendo na Prática, no entanto, houve a necessidade de lutar também por uma forma institucionalizada de Ensino Médio, já que o Estado oferecia esse nível de ensino por meio do Módulo. Esta forma de ensino, por não motivar os alunos a permanecerem no local, foi base de luta para que fosse institucionalizado, como se pode perceber nas falas do coordenador e dos professores de –Filosofia e Sociologia- que mostra que a institucionalização do ensino médio na escola Crescendo na Prática, datado desde 2005, primeiramente enquanto modular, só em 2014, após momentos de debates, ocupação e apreciações junto a Secretaria de Educação do Estado do Pará – SEDUC, passou a ser regular:

> O aluno terminava a oitava série, ele saia e ia estudar em Parauapebas, ai várias escolas lá, e tinha uma escola exclusiva praticamente pra receber os alunos de Palmares né? Que é uma escola mais próxima daqui da parada de ônibus né? Então, em 2004 a gente iniciou um debate pra construção do ensino médio né.
> Então em 2005, tivemos as primeiras turmas de ensino médio modular, que era o *que o estado podia oferecer* (COORDENADOR, 2015).

Esses pontos surgem a partir do momento em que a comunidade percebe que o direito ao acesso do ensino encerra no ensino fundamental e os alunos teriam que se deslocar para o centro da cidade para poder concluir seus estudos, fato este que concentrou inquietações e reprovações tanto por parte da escola, comunidade e alunos.

Esses pontos surgem a partir do momento em que a comunidade percebe que o direito ao acesso do ensino encerra no ensino fundamental e os alunos teriam que se deslocar para o centro da cidade para poder concluir seus estudos, fato este que concentrou inquietações e reprovações tanto por parte da escola, comunidade e alunos.

Tão relevante, em relação a essas falas o *que o Estado podia oferecer* tem a tônica de conformação por parte da comunidade, por ser submetido às condições de educação incompatível com a formação humana e o empoderamento dos saberes sociais. No entanto,o ensino médio modular “conquistado” neste momento não garantiu aos alunos as condições necessárias e suficientes para o desenvolvimento da relação entre os saberes sociais e o conhecimento escolar, tão relevante para o processo de ensino-aprendizagem desses jovens pelo distancialmento cultural e político dos conhecimentos por ela veiculados em relação à realidade em que viviam os alunos do movimento..

Nessa situação, o que ocorre é a fragilização da própria cultura, do próprio saber social da comunidade local, pois as relações entre professor e aluno foram demasiadamente difíceis, com sérios problemas de disciplina, compromisso, respeito e reconhecimento de que a educação que estava sendo constituída naquele momento, pertencia a uma área de reforma agrária.

> E aí vinha professores, que não tinha a ver com a realidade, que disputavam muito, vinha a maioria de Belém, e de outros lugares que não conheciam *o local né*.
> E nós tínhamos muitos enfrentamentos, principalmente por preconceito por ser aluno de assentamento, de reforma agrária né.
> ai o aluno se perdia, praticamente perdia a disciplina, tinha que pagar disciplina por que o professor tinha abandonado a turma (COORDENADOR, 2015)

Um impasse perceptível na fala do coordenador foi o caso dos professores que vieram fazer parte do ensino médio modular, provenientes de fora do assentamento, sem práticasadequadas e com dificuldades de trato na educação dos jovens do ensino médio no contexto do movimento.

A educação aqui introduzida ocorreu de "fora para dentro", não houve diálogo com a comunidade e nem mesmo a valorização da realidade da comunidade:*e aí vinha professores, que não tinha nada haver com a realidade, que disputavam muito, vinha a maioria de Belém, e de outros lugares que não conheciam o local* (COORDENADOR, 2015).

Assim, compreendemos que o Ensino Médio que vem sendo consolidado no contexto do assentamento Palmares II, desde 2005 no ensino modular[9], é também um espaço de disputa, pois o ensino médio fortalece a formação do sujeito para inserção na universidade, o que não nega que esse sujeito também tenha a sua formação política,cultural, histórica valorizada nesse processo, ponto central da tese estabelecida pelo MST, de defesa da educação enquanto "coração do movimento" , uma educação pautada na valorização da cultura, da vivência desses sujeitos, que se estruturam, principalmente, a formação política, ideológica e histórica.

[9] No ensino médio modular cada disciplina é trabalhada de forma individual (uma por vez), por um período de tempo e atende às exigências de sua carga horária anual. No caso, por exemplo, de Língua Portuguesa, a carga horária de uma determinada série poderá ser concentrada num período de trinta e dois (32) dias com seis (6) horas/aula por dia (ANDRADE, 2008).

A grosso modo, a institucionalização do ensino médio modular, mesmo sendo reconhecido não assegurou as condições mínimas para o seu funcionamento e se manteve de maneira “irregular e precária”. Embora essa tenha sido uma conquista após um longo processo de luta, as primeiras turmas foram concentradas em uma casa alugada pelo governo, com infraestrutura inadequada para concentrar os alunos, pois, “era um lugar que era uma casa de família arrendada por não sei quantos milhões pra permanecer num sei o quê, mas lá não tinha condições de ser escola lá era difícil de ensinar, eu tive muita dificuldade de ensinar, achava poeiral na escola, [...], mas graças a Deus nós viemos pra cá diminuiu mais.” (PROFESSOR1, 2015).

Foto 2: Escola Municipal de Ensino Fundamental Crescendo na Prática, Palmares II.
Acervo Pessoal de Pesquisa de campo (AVIZ, 2015).

Ou seja, as condições das primeiras turmas do ensino médio carregavam uma situação demasiadamente difícil, desde a sua estrutura física até a lotação de professores que via de regra não tinham vínculo efetivo de trabalho, sobretudo do ponto de vista, estrutural e da falta de compromisso por parte do corpo docente com relação a formação dos jovens:

> Então tínhamos muito problemas, muitos enfrentamentos, vários de vocês vieram e abandonavam as turmas, e voltavam, que disse que não iam dar aula e ficavam assim mesmo (COORDENADOR, 2015).

Nesses trechos, compreendemos a situação em que as aulas do ensino médio ocorriam, aliás a forma como fora tratada a inserção do modular por parte, principalmente dos professores. O descompromisso com a formação dos jovens se afirmou no simples

exercício do cotidiano escolar e o descumprimento dos módulos foi maior que o desejo de contribuir para a unidade teórico e prática (RODRIGUES, ARAUJO E SILVA, 2014).

A partir disso, ressaltamos que a conquista do ensino médio modular na Escola se deu principalmente, pelo movimento constante que foi instalado no interior do movimento social, mas ainda sim relacionado a uma lógica de reduzir a educação da classe trabalhadora, o que significa dizer, que a educação da classe trabalhadora não tem espaço, pois não é interesse da burguesia que a classe "[...] desfrute dos prazeres da cultura e do coletivo das letras, das artes e do espírito, seu *locus* não está ai, seu papel será preparar a festa, produzir os alimentos, trabalhar" (ARROYO, 2002, p.92).

Com isso, os alunos revelaram insatisfações com uma escola exageradamente teórica, alheia a muitos problemas que eles enfrentavam fora dela, "que não os tomava como interlocutores possíveis e que também não lhes oferecia a estrutura material e o suporte profissional necessários para cumprir mesmo aquilo que é legal", ou seja, a educação que se tem apresentado ao Ensino Médio, muitas vezes, que que não corresponde ao que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação(Lei nº9 9.394/96) propõe ao Ensino Médio: a) a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando a continuidade dos estudos; b) a preparação para o trabalho e a cidadania; c) o aprimoramento do educando (ético, intelectual e crítico); e d) a compreensão dos fundamentos científicos- tecnológicos dos processos produtivos (teoria e prática).

Atualmente a escola, possui uma boa estrutura, destacando que a conquista se deu, principalmente, pela luta que foi estabelecida, desde as primeiras habitações nesse território.

QUADRO 2: ESTRUTURA FÍSICA DA ESCOLA CRESCENDO NA PRÁTICA

ESTRUTURA	**QUANTIDADE**
BIBLIOTECA	UMA
LABORATORIO DE INFORMÁTICA	UM
SALA DE LEITURA	UMA
QUADRA ESPORTIVA	UMA
SALAS DE AULA	VINTE E SETE
SALA DA DIRETORIA	UMA
SALA DE SECRETARIA	UMA
SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS PARA ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	UMA
SALA DOS PROFESSORES	UMA
SECRETARIA	UMA
FUNCIONÁRIOS	CENTO E VINTE SETE
COZINHA	UMA
BANHEIRO	QUATRO
REFEITORIO	UM
ALMOXARIFADO	UM

PÁTIO COBERTO	UM
EQUIPAMENTOS	
COMPUTADORES ADMINISTRATIVOS	SETE
COMPUTADORES PARA ALUNOS	TRINTA E TRÊS
TVs	DUAS
COPIADORAS	SEIS
EQUIPAMENTO DE SOM	UM
IMPRESSORAS	SEIS
DVD	UM
EQUIPAMENTO DE MULTIMÍDIA	DEZESSEIS
PROJETO MULTIMIDIA	UM

Fonte: Dados do Censo escolar 2014.

Como vimos, da sua legitimação aos dias de hoje, há um crescimento significativo em todos os aspectos na escola estruturada e registrada na rede de Ensino Fundamental da cidade de Parauapebas.

Durante nossa pesquisa, percebemos que a instalação da Escola trouxe algumas vantagens para o assentamento, como o prédio novo, estruturado para os fins das atividades escolares. Por outro lado, houve alguns problemas que se apresentaram no decorrer da constituição do ensino médio, principalmente quanto ao corpo docente da escola, pois os professores não pertenciam ao assentamento, o que dificultava a relação e desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Como exposto nesse diálogo:

> [...]E nós tínhamos muito, muito enfrentamento, principalmente por **preconceito por ser aluno de assentamento**, de reforma agrária né? E isso as pessoas não estavam preparadas pra enfrentar, pra dar aula em área de assentamento e nem em outras áreas né, porque eles eram modular, eles dá aula em campo, mas não tinha formação pra dar aula em campo né? Então tínhamos muito problemas, muitos enfrentamentos, vários de vocês vieram e abandonavam as turmas, e voltavam que disse que não iam dar aula e ficava assim mesmo, ai o aluno se perdia, praticamente perdia a disciplina, tinha que pagar disciplina por que o professor tinha abandonado a turma [...] (COORDENADOR, 2015).

Nesse aspecto, percebemos o dilema existente na escola, pois a fala mostra que houve nesse processo muitos enfrentamentos que passaram desde a formação dos professores ao preconceito existente entre os assentados. Além desse, outro ponto colocado foi a falta de compromisso por parte dos professores com a formação dos alunos "vários de vocês vieram e abandonavam as turmas, e voltavam e diziam que não iam dar aula e ficavam assim mesmo." (COORDENAÇÃO, 2015).

De certa forma, o modo como o ensino médio modular foi desenvolvido refletiu no estabelecimento o movimento descompromissado com a formação humana desses alunos, que de certa rompe com um dos princípios estabelecidos pelo próprio movimento, que envolve principalmente a questão do corpo docente pertencentes ao assentamento, justamente para garantir o fortalecimento da identidade e emancipação do saber social.

Sobre este aspecto, o CNE Nº 23/2007, estabelece que a escola do assentamento deve ter:

- Professores simpatizantes da reforma agrária;
- Conteúdos incluindo a história do MST;
- Livros contendo a experiência dos sem-terra; e
- Relação professor-aluno como uma relação de companheirismo.

No que tange a Resolução nº 02, de 28 de abril de 2008, é destacado em seu Artigo 1º (2013, p.275) que, verificamos também a concepção da escola de assentamento.:

> A Educação do Campo compreende a Educação Básica em Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida-agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentamentos e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

Com isso, identifica-se que a Educação no assentamento deva atribuir interesses diferenciados ao que nos revela o depoimento abaixo sobre a luta que veio sendo travada para conseguir o ensino médio na escola Crescendo na Prática.O relato abaixo assinala o seguinte:

> [...] eu estudei aqui o ensino fundamental, completei o fundamental, na época em que eu estudei, não tinha o ensino médio, em 2001, 2002 terminei o ensino fundamental, não tinha o médio, ai os alunos se deslocavam pra Parauapebas, tinha um ônibus que levava os alunos pra estudar em Parauapebas, **o aluno terminava a oitava série, ele... saia e ia estudar em Parauapebas**, ai várias escolas lá, e tinha uma escola exclusiva praticamente pra receber os alunos de Palmares (né?) Que é uma escola mais próxima daqui da parada de ônibus [...] Então, em 2004 **a gente iniciou um debate [...], pra construção do ensino médio [...], no ano de 2004 a gente iniciou um debate pra construção da escola do ensino médio** (iii)... a ideia era que, essas crianças não, esses alunos não pudessem mais ter que se deslocar da comunidade para estudar fora[...] Então 10 anos depois da escola fundada, iniciou o

> ensino médio [...] Então em 2005, tivemos as primeiras turmas de ensino médio modular**, que era o que o estado podia oferecer** [...] (Coordenação do Ensino Médio, 2015)

Trata-se de uma luta que é fundamental, quando tratamos da educação da classe trabalhadora, as lutas são constantes e o desafio para se ter o pouco acesso a este nível de ensino é marcado por uma lógica homogeneizadora de pouca "educação" e muita escolarização para os sujeitos que fazem parte desse processo de construção do conhecimento científico.

Sob este viés, os estudos de Caldart (2010), Hage (2009) evidenciam que as dificuldades na educação do campo são inúmeras. Dentre eles merecem destaque: a falta de formação e capacitação adequadas do professor para estar inserido em tal realidade; a falta de políticas públicas que priorizem este espaço como estratégico para construção de conhecimentos; desenvolvimento e investimento para a agricultura familiar e ainda as dificuldades de acesso encontradas pelos estudantes.

Para Arroyo (2014), os jovens e adultos que chegam ao ensino médio carregam em si uma experiência de luta pela escola, pelo conhecimento, experiências de tensas relações entre trabalho-sobrevivência-estudo. Isso decorre, principalmente, da realidade que nos apresenta, de que nem todos têm lugar na escola, que é restrita, sendo os filhos de trabalhadores os menos favorecidos, uma vez que a "educação tornou-se um instrumento da sociedade capitalista, vista, grosso modo, como mercadoria, como espaço de disputa".

Nesse contexto pouco há interligação com os saberes sociais, práticas sociais dos sujeitos que fazem parte desse processo de formação, na verdade a educação ganha sentido enquanto fator de desenvolvimento, situação que a reduz para formação de recursos humanos, formadora de capital humano, "onde as questões educacionais se reduzem a uma contabilidade, em última análise, de custo/benefício" (GRZYSBOWSKI,1986, p.49). Além disso, há a necessidade de criar o coletivo pedagógico e a formação permanente dos educadores e educadoras, onde é possível constituir uma equipe ou núcleo de educação com objetivo de discutir sobre as práticas de educação do acampamento focando em torná-las cada vez mais orgânicas.

Ou seja, a prática escolar que alguns professores exerciam/exercem no ensino médio modular rompia com os princípios do próprio movimento. No entanto, com esses constantes problemas e enfrentamentos desencadearam em 2009 uma paralização pelos alunos do ensino médio na escola Crescendo na Prática.

> Teve uma crise, vamos dizer assim uma crise em 2009 né, isso no ano de 2009, **os alunos decidiram parar as aulas do ensino médio né**, em forma de manifesto né, e que não dava mais pra ficar do jeito que tava, sem professor, nunca terminava o ano, o conteúdo do outro ano, o **professor não respeitava a dinâmica da escola e nem dos alunos**, então nós decidimos parar durante uma semana, e todos os alunos foram pro **acampamento pedagógico da juventude**, na curva do S, lá onde aconteceu o massacre do Eldorado dos Carajás, e lá nesse encontro nós tivemos a grande audiência pública em que nós solicitamos que o a coordenação do ensino médio descesse pra conversar com a gente né, dialogasse né, então veio a coordenadora do ensino médio na época [...] (Coordenação do ensino médio, maio de 2015).

Nesse momento é estabelecido o diálogo com a coordenação do ensino médio, onde os representantes do MST, exigiram que fosse atendido o pedido de ser instituído o ensino médio regular, pois já estava construída uma proposta para ser colocada em prática pelos coordenadores e professores do próprio assentamento.

Porém mais uma vez, ocorreu o descaso para ser aceito a propostas deles, quando a Coordenação do Ensino Médio do Pará não homologou o pedido e para a inquietação desses sujeitos que, mais uma vez, não obtiveram êxito em relação a institucionalização do ensino médio regular.

Mais tarde, especificamente em 2010, ocorreu outra forma de protesto e a coordenação do ensino médio e alguns professores decidiram não matricular os alunos do ensino médio na escola em questão e efetivaram a matrícula de todos eles em uma escola em Parauapebas.

> [...] então passou 2009 né, veio a questão política, troca de governo. Aíi em 2010, ai recomeça tudo de novo né, então continuamos com modular, [...], com todos problemas que te falei, continuamos com modular só em [...] e, agora já recente em 2013 nós conseguimos passar pro regular. Decidimos o seguinte de uma forma não muito planejada nós decidimos não matricular os alunos no modular mais, nós cancelamos, isso sem autorização da SEDUC, via município nós cancelamos todas as matrículas dos alunos do modular e matriculamos os alunos em uma escola de Parauapebas, numa escola regular (COORDENAÇÃO,2015).

E mais:

> É, todos os alunos numa escola regular, no ensino médio. Ao fazermos isso nós geramos uma crise no estado né, por que não pode né, como é que nós vamos matricular numa escola regular, mas ao fazer isso o estado foi forçado a gerir carga horária, ai foi forçado a gerar os professores pra cá. Então no ano de 2013 nós tivemos toda a equipe contratada daqui, mas não foi assim, nós organizamos toda, nós fizemos

> toda essa manobra pra tentar garantir o **ensino regular, não que nós achávamos que era melhor mas, por que nós tínhamos a ideia que a equipe seria daqui sendo na prática, a equipe seria daqui,mas não foi, novamente o estado não cumpri seu papel. (**COORDENAÇÃO, 2015).

Essa postura tomada pela coordenação da escola os levou a alcnçar parcialmente o objetivo esperado, e então em 2014 foi efetivamente reconhecida na escola Crescendo na Prática o ensino médio regular, de caráter estadual, que manifestaram a luta e o desejo de mudança para com a educação desses sujeitos.

Nesse processo apresentavam como proposta, que todos os professores a assumir o ensino médio fossem do próprio assentamento, por isso organizaram a documentação de vários professores e encaminharam a SEDUC, com objetivo de que fosse aceitas as indicações para que então iniciasse um processo valorização da identidade do movimento, também no ensino médio. Isso porém, não foi possível, pois os professores que assumiram vieram a maioria de Parauapebas e de outros municípios e somente dois professores pertenciam ao assentamento.

Após quatro anos de luta, reuniões, demarcação de identidade, a escola Crescendo na Prática alcançou o ensino médio regular, e a escola recebeu o nome de(ainda em tramitação no momento da pesquisa) Onalicio Araujo Barros[10], homenagem ao militante que morreu na comunidade em 1997, na disputa da fazenda vizinha, com os militantes. A ideia foi debatida, como se pode atestar: "nós temos uma área pra construir a escola já, então é, no ano passado né, passamos um ano tentando resolver essa pendencia de professor, **conseguimos dois contratos pra cá de pessoas daqui apenas dois de português** e matemática, que a gente achava imprescindível, com essa formação".

Outro ponto a ser destacado é que essa institucionalização não permitiu que os princípios do MST mantivessem espaço junto ao conhecimento escolar, nem mesmo o próprio PPP da escola do Ensino Médio, no momento da entrevista, encontrava-se em construção, "então nós agora estamos criando o PPP da escola, organizando a proposta pedagógica né? Tentando incorporar nós enquanto escola mesmo", fato este que revela a frágil posição dos interesses da classe trabalhadora. O movimento lutou pelo ensino

---

Há de se observar que as turmas de ensino médio presentes na escola Crescendo na Prática pertencem hoje, a escola Estadual de Ensino Médio **Onalicio Araujo Barros- homenagem ao "companheiro" de luta que foi assassinado-**, pois, ainda, não tem prédio próprio da escola e somente no ano de 2014 o Estado reconheceu o ensino médio regular.

médio no âmbito do assentamento Palmares II, no entanto, a formação que foi sendo estabelecida desde 2005, fragmentou a formação desses jovens.

Os objetivos que estes percorrem para a manutenção dessa "nova" conquista, o ensino médio regular, veio estabelecendo novas metas, novas planos, o que no momento da entrevista, encontrava-se ainda "crus" em construção diante de tanto desafios que passariam a ser conduzidos por eles, uma vez que, nem todos os moradores do assentamento mantém aproximação com o movimento, e muitas vezes, não aceitam a participação dos jovens nessas atividades, fato que percebemos ser um entrave para que a proposta do MST de uma formação atrelada ao movimento ocorra de fato.

1.1.3 A juventude

> O que é ser jovem? É uma mistura de tudo, é um pouco de loucura de criança com uma mistura de adulto, de querer ser adulto, acho que é o momento mais importante da vida da gente, por que é o momento que a gente vai ter que decidir o que você vai querer ser, a gente tem que pensar com calma, muita calma nesse momento pra não errar né, e se arrepender depois. (A5)

A juventude a qual experienciamos nesse trabalho é a da classe trabalhadora, que vive a realidade do assentamento Palmares II, 20 anos de existência e resistência. Ou seja, são jovens que têm rosto definido, com faixa etária entre 16 e 17 anos. Janata (2012, p. 113) em sua pesquisa de doutorado "Juventude que ousa lutar!": trabalho, educação e militância de jovens assentados do MST", fomenta que o termo juvenis deriva da compreensão "aquele que está em plena força da idade".

Para ela, a definição de juventude perpassa pela compreensão do entrelaçamento entre as condições **etárias e de classe**, uma vez que o período etário corrobora para demarcar e proporcionar objetividade no tratamento com as problemáticas.

Para Janata 2012 (apud Foracch, 1997), 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".

Acerca dos conceitos e definições que nos orientam, partimos do entendimento de juventude baseado em Frigotto (2011, p. 99), o qual não é possível pensar em juventude e sim em "juventudes", pois:

> Toma-se a juventude não como uma abstração, mas como sujeitos sociais concretos teremos como resultado empírico a existência de várias juventudes, ainda que demarcada pela cisão de classe e frações de classe. Juventude no singular apenas existe enquanto definição geracional para caracterizar a população entre 16 e 29 anos de um país ou determinada região.

Ou seja, o jovem faz parte de uma sociedade que se comporta conforme o modo de produção do capital e os jovens sendo sujeitos dessas relações sofrem influências do sistema que é imbuído de desigualdades, numa sociedade dividida em classes.Desta forma, compreende-se que os jovens têm rosto definido, culturas, influências, desejos e projetos variados, é a juventude da classe burguesa e a juventude da classe trabalhadora; é a juventude da cidade e a juventude do campo, dentre outras particularidade (FRIGOTTO, 2011).

Ainda de acordo com o mesmo referencial, entendemos a juventude dentro das relações sob a influência do capital, o que condiciona compreender que ela não possui características únicas, pois, de modo contrário se desconsideraria a diversidade cultura/social que esses jovens estão inseridos.

Sobre essa fase, Dayrell (2003) justifica que a juventude constitui um momento determinado, porém não se reduz a uma passagem apenas, ela é influenciada pelo meio social concreto, no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona.

> Assim, os jovens pesquisados constroem determinados modos de ser jovem que apresentam especificidades, o que não significa, porém, que haja um único modo de ser jovem que apresentam especificidades, o que não significa, porém, que haja um único modo de ser jovem nas camadas populares (Ibidem, 2003, p. 42).

Alves e Araujo (2015) corroboramessa perspectiva, ao problematizar que não existe juventude e sim juventudes, pois consideram assim como Janata (2012) e Frigotto (2002), que os jovens compõem uma complexidade variável, que se pode distinguir por suas diversas maneiras de existir, nos diferentes tempos e espaços sociais. Nesse sentido, esses argumentos são muito importantes para chegarmos a definição da que juventude de estamos falando. Trata-se, pois, da juventude amazônica que é constituída sob uma condição diversa, na qual são consideradas as singularidades étnicas, biológicas, econômicas e social e, além disso, a condição de classe (ALVES e ARAUJO, 2015, p. 16).

Esses jovens representam a fração da classe trabalhadora, o elo de continuação das lutas do movimento social, são estudantes do 3º ano do ensino médio, primeira turma a ser formada no ensino médio regular, pois como foi citado, a educação do ensino médio passou por um processo de tramitação de modular para regular.

São eles filhos dos trabalhadores que moram no assentamento Palmares II, que migraram dos Estados do Maranhão, Ceará, Amapá, Paraná, etc, e que vieram para trabalhar na grande extração de ouro na Serra dos Carajás, são filhos não da luta, mas resultado da luta.

Uma análise inicial mostra que a rica experiência de alguns desses jovens, num grupo de 5 pesquisados 3 participam do movimento e fazem parte das atividades, estudos, reuniões, acampamentos que têm como objetivo a luta do movimento para com seus interesses e anseios. Todos eles mantêm o reconhecimento do MST e atribuem importância ao trabalho que se fez, por exemplo, para a conquista da escola, do próprio ensino médio, que para eles corporifica o próprio movimwnto. As normatizações que definem a juventude relacionam-se à faixa etária:

- O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) define a adolescência como o período dos 12 aos 18 anos.
- A "Lei do Aprendiz" (BRASIL, 2000) a qual destaca a proibição de qualquer trabalho a menores de 16 anos, salvo na condição de aprendiz, a partir dos quatorze anos.
- 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).
- 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, estipula a idade de 15 a 29 anos a ser atendida pelos projetos e programas voltados à juventude (BRASIL, 2005b).

Tal normatização nos faz chegar a definir a juventude pelafaixa etária compreendida entre os 15 a 29 anos e por isso é importante também destacar o aspecto histórico e transitório desse segmento social. Castro (2012) aponta que o termo jovem do campo surgiu desde o século XVIII, no estudo de Pestalozzi sobre populações camponesas, que já utilizava os termos como: jovem rural, jovem camponês, jovem do campo. Os jovens do MST se caracterizam, principalmente, por serem filhos da classe trabalhadora rural, fato este que nos faz incursionar na discussão sobre jovem e trabalho.

Outro ponto, não menos importante é que na conjuntura do meio rural, essa juventude é muitas vezes "esquecida" pelo Estado, pois uma vez que as políticas públicas para ela são escassas, emerge a necessidade de incentivar a lutar por seus direitos, por educação, por moradia, enfim. E no contexto do MST, esse fato se faz presente. Com isso é válido frisar o entendimento do movimento, segundo Souza (2006, p. 21):

> O MST possui a especificidade de ultrapassar os limites do tradicional conceito de movimento social. Possui condutas de movimentos **reivindicativo, político e antagonista**. Compreendemos, portanto, o MST como um movimento social, sem esquecer que ele carrega características de sujeitos coletivos que estão na esfera do Terceiro Setor, pois é um movimento que possui uma rede de relações que gera formação escolar, técnica, que gera parcerias e assessorias; que luta por "poder" nas relações sociais que constrói e naquelas que participa como parceiro. Possui uma rede de relações formadas internacionais formando oposição a política de cunho neoliberalista.

Compartilhamos da análise de Souza sobre a definição de MST, no direito de destacar que este é um movimento social com suas especificidades e complexidades e por nos possibiltar refletir que suas relações são além do ambiente rural, são ações políticas que buscam a negociação para educação, para as relações, e mesmo para o poder.

Desse modo, não podemos negar que a juventude do campo carrega em si, um contexto histórico/social nos moldes da luta de classes, pois a sociedade apresenta-se dividida entre burgueses e proletários, pela determinação própria das relações sociais capitalistas. Janata (2012) considera que os jovens de áreas de reforma agrárias são sujeitos concretos e que por mais que tenham em sua essência jovens da classe trabalhadora, apresentam particularidades, que devem ser entendidas a partir da base teórica do materialismo dialético para focar que se trata de uma juventude que tem seu processo histórico formativo pautado na consolidação de uma visão de mundo, crítica e criativa. O Jovem do MST é aquele que necessita uma educação pautada que possa:

> [...] 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 (JANATA, 2012, p.8 apud MST, s/p).

Ou seja, é uma educação enraizada no **mundo do trabalho**, da cultura, da participação política, uma educação que ocorre a vida inteira, caracterizando-se como continuada ou "autoeducação de iguais" (MÉSZÁROS, 2005). Fischer e Franzoi (2009, p.43) colaboram com algumas ideias sobre trabalhador-aluno, e que pressupõe as perspectivas do jovem em relação ao trabalho e educação.

> O trabalhador-aluno, em geral, não se beneficia da forma e do conteúdo dos currículos escolares, por esses não serem construídos tendo como base sua atual condição sociopolítica e cultural e sua potencialidade de transformar o mundo. A designação «aluno-trabalhador» é encontrada nas mais diferentes propostas de educação e qualificação profissional. Em algumas, a pessoa do aluno é reduzida à mercadoria força de trabalho, e o **que se deseja é capacitá-lo para a realização das funções que já exerce ou poderá exercer no mercado de trabalho**. Essa é uma perspectiva limitada. Considera-se pertinente que a categoria central, organizadora do processo educativo, seja o «trabalho» – na sua dimensão ontológica e histórica – e não o emprego.

Essa reflexão nos traz o diálogo entre o trabalho e a educação, pois tendo esse jovem do assentamento como sujeito da pesquisa, entende-se que ele compõe aclasse trabalhadora, e sua educação e a produção dos saberes têm características específicas, entre elas, o modo como eles absorvem o sentido da conquista do ensino médio para sua vida.

Como nos definemos fragmentos abaixo:

> [...] é que eu venho ter mais conhecimento né? Saber um pouco mais, pra mim ter um futuro bom né, pra mim ter uma vida confortável, no caso os estudos vão me dar um futuro confortável, porque quanto mais estudar**, mais eu vou ter um emprego melhor**! **Se eu tiver um emprego melhor eu vou ganhar bem, se eu ganhar bem vou dar vida boa pra minha família**! ((Risos)) (Entrevista, concedida 08 de maio de 2015)

Compreendemos que para a classe trabalhadora, as oportunidades de educação são limitadas, pois o próprio governo dificulta que a classe tenha esse acesso, por isso o espaço do conhecimento é dito como espaço de ocupação, de disputa, pois é anseio da classe ocupar o *latifúndio do saber*, ter acesso ao conhecimento acumulados socialmente.

Vemos também como que a educação está entrelaçada ao trabalho, a realização de conseguir um bom emprego para suprir as necessidades fisiológicas. A educação é

vista enquanto possibilidade de transição ao mundo do trabalho e não enquanto formação integral, partindo do conhecimento geral da vida social, para assim, depois, instrumentalizar-se para o exercício profissional. "A escola de ensino médio contém, sobretudo, a promessa de um futuro melhor: integração, inclusão no mercado de trabalho, promessa de autonomia individual etc. Existe claramente uma diferença entre tempos interiores (sentimentos, experiências, emoções) e tempos exteriores". (KRAWCZYK, 2011. p. 13)

Partindo dessas compreensões é que buscamos apreender as estatísticas que tratam da população juvenil na faixa etária de 15 a 29 anos. No que concerne aos dados, o IBGE (2010)[14] revela que a população pertencente a região norte atinge 15.864.454 indivíduos, sendo 7.581.051 no estado do Pará e 2.243.780, na faixa etária entre 15 e 29.

QUADRO 3: POPULAÇÃO JOVEM NO ESTADO DO PARÁ POR GRUPO DE IDADE SEGUNDO A SITUAÇÃO DO DOMICÍLIO

SITUAÇÃO DO DOMICÍLIO	GRUPO DE IDADE
	15 A 29 ANOS
URBANO	1.566.371
RURAL	677.409
PARAUAPEBAS	52.381
BRASIL	**51. 340.478**

Fonte: IBGE, Censo Demográfico de 2010.

Neste sentido, observamos que a juventude pertencente a população rural, com a faixa etária entre 15 e 29 anos, representa 31%, o que nos remete àreflexão sobre os motivos que levam esses sujeitos a saírem do campo, que, segundo Frigotto (2010) anda estão relacionados à busca de outras formas de trabalho, estudo e outros motivos afins.

Sobre este ponto é importante utilizar a compreensão do trabalho como **princípio educativo**, no qual, o trabalho apresenta-se como caráter formativo e da educação com função humanizadora, em que se desenvolvem todas as potencialidades do homem (CIAVATTA, 2014).

Para Frigotto, Ramos e Ciavatta (s/d, p. 6) baseados em Saviani (1989) o trabalho como princípio educativo pode ser considerado em três segmentos:

- O trabalho é princípio educativo quando determina o grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto.

- No segundo, o trabalho é princípio educativo quando coloca exigências específicas no processo educativo, em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo.
- É produtivo à medida que determina a educação como uma modalidade especifica e diferenciada de trabalho: trabalho pedagógico.

O trabalho como princípio educativo resulta do entendimento de que é preciso manter no processo educativo a – educação integrada ao trabalho pedagógico e relacionar a realidade - trabalho que educa.

Consideramos que o trabalho deve ser a categoria central do processo educativo, deve ser entendido na sua complexidade, na qual tem a formação do homem em sua completude, de forma integral, humanizadora.

Gramsci (1991, p. 4) aborda que "a atividade teórico-prática do homem cria os primeiros elementos de uma intuição, liberta o homem de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo". Ou seja, o trabalho como princípio educativo humaniza, forma e equilibra o desenvolvimento da capacidade de trabalho manual e também intelectual.

Considerando estes fatos, observamos que poucos estudos têm sido realizados sobre essa temática – especificamente que discutam os saberes sociais produzidos pelos jovens assentados, ao mesmo tempo em que se abre a oportunidade de conhecer a educação que é desenvolvida pelos movimentos sociais, neste caso o MST. Esse aspecto mostra a relevância desta pesquisa pesquisa que trilha caminho do trabalho como princípio educativo para analisar o contexto da escola Crescendo na Prática em Parauapebas, no sudeste do Pará.

Com isso, consideramos ser importante o aprofundamento em estudos que enfatizam as lutas dos trabalhadores em seus diferentes contextos, principalmente, sobre educação dos jovens que estão inseridos na realidade do assentamento do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST.

Consideramos que:

a. A conquista do Ensino Médio não significa que existe um ensino que seja integralmente segundo os anseios e desejos do movimento. Caso a luta não seja permanente, eles abrem espaço para disseminar a negação da própria identidade do movimento no assentamento. Não podemos negar que a própria conquista acaba por fragilizar o próprio movimento.

b. O Ensino Médio: o Ensino Médio que os alunos pesquisados acessam é caracterizado como público, estatal, mas que possui coordenação do MST. O que não significa que as relações entre Estado e escola sejam homogêneas, até porque a coordenação não tem tanta autonomia. Como por exemplo, a escolha dos professores para o Ensino Médio, que foram contratados de outros municípios. Sendo assim, a relação dos sujeitos que integram o terceiro ano do Ensino Médio como os princípios do MST não é unânime, nem mesmo hegemônico. Como destaca Messias Marques (coordenador do Ensino Médio da escola Crescendo na Prática), "É... nós arrumamos todos os documentos dos professores daqui da comunidade direitinho, mas não saiu nem um contrato daqui. Todos os contratos foram de Parauapebas, mas infelizmente, então, não deu certo o que nós projetamos novamente, então o ensino médio começou regular, mas mesmo assim já foi melhor por que a gente já começou a se comparar quanto escola né, começou a criar uma identidade[...]"

c. A juventude - tratamos de jovens que vivem no assentamento Palmares II, filhos de assentados que vieram para trabalhar na região da Serra dos Carajás; nesse processo houve a ocupação das terras que hoje é reconhecido como Palmares. São eles que vivem a experiência da primeira turma do terceiro ano a ter o Ensino Médio regular.

d. A relação de saberes sociais e conhecimentos escolares dentro desse discurso a educação não se reduz à mera necessidade escolar, mas assume uma importância em si mesma como elemento que ajuda a fortalecer o próprio movimento do MST, quando há essa valorização do saber social - produzidos socialmente, que concentram como objetivo o fortalecimento do movimento, por meio do trabalho, da história, das relações sociais, ou seja, na sua dimensão histórica, filosófica e política, junto a escola, integrado aos conhecimentos escolares (o conteúdo, a prática pedagógica, etc.) há a perspectiva de superar o modelo hegemônico de educação e fortalecer a ocupação do campo do saber, registrando-se a luta de classes.

Quando nos dedicamosa analisar a relação dos saberes sociais e os conhecimentos escolares dessa juventude que está inserida no Ensino Médio no interior do assentamento Palmares II, buscamos discutir exatamente a importância que se tem na integração desses elementos, na busca de valorizar o saber social que resulta da formação política que têm esses jovens, sem negar as contradições existentes, o processo dialético e histórico no bojo da relação com os conhecimentos escolares, que estão para fornecer conhecimento em sua dimensão científica.

1.1.3.1. Os jovens da pesquisa

Assim, ao pesquisar a relação entre os conhecimentos escolares e os saberes sociais da juventude da escola Crescendo na Prática, no assentamento Palmares II, com uma investigação qualitativa, segundo Minayo (2007), o ambiente em que estão inseridos os jovens deverá ser levado em consideração, tendo como sujeitos 5 jovens, dois rapazes e três moças, entrevistados em dois momentos: o primeiro em um grupo de 12 jovens, quando tivemos o primeiro contato, uma conversa de aproximadamente 50 min.; e uma conversa individual,no dia seguinte quando encontrei os alunos na escola e onde conversamos individualmente, sobre as questões abordadas na pesquisa. Aqui registramos que eles estão identificados com a representação de **A1, A2, A3, A4 e A5**, para manter o anonimato dos alunos, visto que todos assinaram o termo de consentimento, conforme anexo (D).

O foco das entrevistas[17] segue: o perfil desses jovens, a relação com a escola-conhecimento escolares e com o MST a relação com os saberes sociais, buscando aprofundar de forma minuciosa a materialização dessa realização. Suas trajetórias estão apresentadas em ordem crescente de idade.

- A1, 18 anos, nasceu em Parauapebas e foi para Palmares II com 3 anos de idade. Estuda na escola Crescendo na Prática desde a pré-escola. Filha de pais agricultores que vieram do Maranhão. Trabalha na lanchonete da família, não faz parte das atividades do MST. Tem a pretensão de se formar em duas áreas: Engenharia Ambiental e Medicina.
- A2, 17 anos, mora no assentamento Palmares II. Nasceu em Paraupabas, mas sempre morou em Palmares. Seus pais vieram do estado do Maranhão- ajudaram na ocupação do assentamento Palmares II, atualmente eles não participam ativamente do movimento, apenas das reuniões- o pai trabalha de sinaleiro e sua mãe é professora da educação fundamental na escola Crescendo na Prática. Tem a pretensão de se formar em Nutrição.
- A3, 17 anos, nasceu no Paraná, veio para Palmares em 2014 e mora no interior de Palmares II, segundo ele, na “roça”. Filho de pais agricultores, veio no ano de 2014 para conhecer o pai que está em Palmares II morando há algum tempo, faz parte do movimento, já foi para o acampamento que aconteceu na Curva do “S” (em abril de 2015), momento de luta pela reforma agrária. Tem a pretensão de se formar em técnico em agropecuária.

- A4, 16 anos- no momento da entrevista estava há 11 meses no assentamento Palmares II- nasceu em Macapá e veio para o assentamento para estudar na escola do movimento e contribuir para a formação do grêmio estudantil. Trabalha no "Mais Educação" na escola Crescendo na Prática. Participa do movimento desde quando chegou em Palmares II. Tem a pretensão de se formar em dois cursos: Direito e Ciência Política.
- A5, 18 anos, nasceu no Maranhão e veio junto com os pais para Parauapebas, e em 2010 dirigiram-se à Palmares II. Estuda na Escola Crescendo na Prática desde 2011 e também participa do movimento Levante. Trabalhou no "Mais Educação", mas parou para dedicar-se aos estudos. Tem a pretensão de se formar em moda.

1.2 O PROBLEMA

No que se refere ao **problema** que nos direciona nesta pesquisa, é necessário apreciarmos as reflexões que foram postas, na ânsia de se fazer relação com o todo para então chegarmos a particularidade do objeto - a relação entre saberes sociais e conhecimento escolar - visto que o caminho percorrido para apresentar tal problema exigiu reflexões preliminares, o qual compreendemos que a tese do movimento social, em foco, busca construir um trabalho que valorize os sujeitos do movimento social e que caminhe para o fortalecimento da identidade do mesmo.

Em face dessa questão que envolvia nossas aspirações e trabalho é que chegamos a essa reflexão – enquanto grupo social, fração da classe trabalhadora, e emvirtude da própria representatividade que têm, os jovens do assentamento Palmares II, sobre os saberes sociais (que derivam das relações sociais e políticas do movimento social que faz parte desse contexto), integrados aos conhecimentos escolares (que é o conhecimento científico, sistematizado, organizado), no contexto educacional do 3º ano do ensino médio - no interior da escola Crescendo na Prática-Pará.

Com isso buscamos responder a seguinte questão: como se materializa a integração e/ou fragmentação entre os saberes sociais e os conhecimentos escolares na perspectiva de luta de classes, no contexto educacional do ensino médio da escola Crescendo na Prática-Pará?

1.3 HIPÓTESE

O Pressuposto do qual partimos é que: a educação escolar esteve presente desde o início do Movimento Sem Terra em seus primeiros acampamentos e depois, nos assentamentos, com a necessidade de incorporar a escolarização no processo de educação, considerando a perspectiva ampliada de educação do próprio movimento Sem Terra. Portanto, a educação para o movimento social é estabelecida enquanto superação frente à sociedade capitalista, ou seja, para eles educar é fundamentalmente formar para a transformação e superação da sociedade capitalista, e é imprescindível para tal materialização a relação entre os saberes sociais e conhecimento escolar, uma vez que é pelo saber social (que são conhecimentos e habilidade, valores e atitudes) que ocorre o fortalecimento dos interesses de determinado grupo social.

Desse modo, nossa hipótese de trabalho apresenta que a escola Crescendo na Prática no assentamento Palmares II, atribui a relação de integração do saber social ao conhecimento escolar, elemento indispensável para a formação do sujeito/jovem em seus aspectos políticos, ideológico, cultural e afins, na perspectiva de luta de classes.

1.4 QUESTÕES NORTEADORAS

Desse modo indagamos: (*i*) Quais as coerências/incoerências entre o Ensino Médio, implementado e conquistado pelo MST para o assentamento em questão, e os interesses da classe trabalhadora?; (*ii*) Quais os saberes sociais e conhecimentos escolares podem ser identificadosno contexto do ensino médio da Escola Crescendo na Prática?

Os objetivos pautaram, de modo geral uma descrição analítica de como se materializa a relação entre os saberes sociais produzidos pela juventude, do assentamento Palmares II e os conhecimentos escolares, na perspectiva de luta de classes, no contexto educacional do Ensino Médio da escola Crescendo na Prática-Pará, para se especificarem eu outros desdobramentos de: Analisar as aproximações entre o Ensino Médio implementado no assentamento em questão, conquistado pelo MST, e os interesses da classe trabalhadora; analisar de que forma são constituídos os saberes sociais pertencentes aos jovens de ensino médio da Escola Crescendo na Prática e discutir de que forma os saberes sociais são integrados e/ou fragmentados no processo de formação sociopolítica e educacional dos jovens do ensino médio.

1.5 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Na primeira parte, apresentamos o o tema, a trajetória da pesquisadora e o interesse em pesquisar a educação do ensino médio de jovens do assentamento Palmares II no sudeste do Pará., bem como uma breve justificativa da pesquisa e o encontro do problema, apresentando as principais categorias que orientam a pesquisa. Pretendemos situar o leitor sobre a importância dessas categorias para entender a integração/desintegração entre os saberes sociais e o conhecimento escolar no contexto da educação do ensino médio no interior de uma escola no assentamento do MST.

O Capítulo 2 apresenta os caminhos metodológicos da pesquisa, em suas diferentes etapas, mostrando a orientação teórica no campo do materialismo histórico dialético e a pesquisa de cunho qualitativo do tipo estudo de caso, bem como o instrumento para a geração de dados que foi a realização de entrevista semiestruturada, com cinco alunos do 3º ano do ensino médio, dois professores e um coordenador do ensino médio.

No Capítulo 3, tratamos de compreender o referencial teórico conceitual “Saberes sociais e conhecimento escolar”, situando-os em um contexto conceitual mais rico que incorpora o movimento dialético do saber, em que é possível compreender a relação/integração-fragmentação entre saberes e conhecimentos sendo estes elementos complementares. Ou seja, entende-se que a categoria saberes sociais engloba a categoria conhecimentos.

Por fim, o Capítulo quatro,com a análise dos dados, baseada no aporte teórico junto a compreensão das falas dos sujeitos, chega-se aos nossos objetivos, o caminho que nos levou a analisar e extrair os significados de cada fala dos sujeitos.

2 REFERENCIAL TEORICO-METODOLOGICO

Neste capítulo apresentamos o referencial teórico metodológico que direcionou a pesquisa sobre a relação de integração/fragmentação entre os saberes sociais e conhecimentos escolares dos jovens de ensino médio da escola Crescendo na Prática no assentamento Palmares II, localizada no sudeste do Pará.

O primeiro passo na efetivação da pesquisa deu-se em torno do estudo bibliográfico, na fase da delimitação do tema[11], realizamos estudos de livros, artigos, teses, dissertações relacionados sobre saberes, conhecimentos, educação do MST, Juventude, e também consultamos dissertações e teses[12] que tratassem da temática histórica do assentamento, bem como de questões que envolviam a Escola Crescendo na Prática.

Nesse processo de investigação e sistematização sobre o assentamento, percebemos que os objetivos das pesquisas estavam direcionados a três segmentos: o econômico/agricultura familiar, a representação de liderança e ao educacional - ensino fundamental. Então pensamos, que sentido teria contar o que, de alguma forma, já fora contado e que contribuições essa pesquisa poderia dar, no sentido de ir para além do que já havia isso investigado.

Buscando elementos que pudessem contribuir no que confere a educação da classe trabalhadora da Escola Crescendo na Prática, em especial a conquista do Ensino Médio, optamos por trabalhar sob a perspectiva de analisar de como se materializa a

[11]Referência as categorias que inicialmente nos orientam para responder os objetivos e questionamentos da pesquisa, baseando-se para juventude Frigotto (2004, 2011), Carrano e Sposito (2003), Dayrell (2003), Araujo e Alves (2013); para trabalho e educação Gramsci (1991), Pistrak (2005), Nosella (2002) e Frigotto (2010), para movimento social Lureano (2007) Souza (2006),Gohn (2012) para conhecimento escolares e saberes sociais Grzybowski (1986), Rodrigues (2012) e Damasceno (1995) , Tardif (2008), Kuenzer (2012), Fischer (2008),Schwartz (2000), Rodrigues (2012) e Arroyo (2002) para o referencial metodológico temos Thiollent (2011), Frigotto (1994), Severino (2011), Minayo (2007), Schaff (1991), Kosik (1995) e Yin (2010).

[12] As pesquisas que mantém referência ao assentamento Palmares II-PA, são: **Souza (2010**) que trata sobre as possibilidades atuais de **reprodução social e econômica** do campesinato no assentamento Palmares II-PA, buscando compreender os possíveis fatores que vem permitindo ou não a ruptura com a tese do ciclo e fronteira e em contraposição permitindo certa estabilização aos camponeses assentados. **Campos** (2003) Práticas de letramento no meio rural brasileiro: A influência do movimento Sem Terra na escola pública de assentamento de reforma agrária, que trata sobre a influência do movimento Sem Terra, entendido como uma comunidade discursiva que atua institucional e intencionalmente na formação dos trabalhadores rurais brasileiros. **Moreno (2011**) analisa como as **ações desenvolvidas pelos militantes e participantes do Projeto de Assentamento Palmares II**, em Parauapebas-PA, contribuem ou não para consolidar **uma prática política** solidária afinada com o ideário do MST, desde a fase de acampamento até o assentamento. **Assis (2007)** A tese procurou compreender o sentido que **as ações coletivas dos agricultores familiares** e de suas entidades representativas têm assumido no sudeste paraense nos últimos anos. **Felipe (2009) Entre campo e cidade: infância e leituras entrecruzadas – um estudo no assentamento Palmares II, Estado do Pará. Trata da questão da leitura, escrita das crianças.**

relação entre os saberes sociais produzidos pela juventude do assentamento Palmares II e os conhecimentos escolares na perspectiva de luta de classes.

Entendemos que “quem se inicia na Pesquisa Educacional precisa conhecer diferentes caminhos para poder reinventar o seu próprio” (FAZENDA, 2010, p.1). Isto é, para se chegar à análise esperada do conteúdo pesquisado é necessário introduzir a leitura bibliográfica, pois este passo nos permitirá conhecer o objeto de pesquisa, as mediações e as perspectivas que têm sido consideradas nas análises.

Concordamos com Thiollent (2001, p.34) ao sustentar que numa pesquisa “é preciso pensar, buscar ou comparar informações, articular conceitos, avaliar ou discutir resultados, elaborar generalizações etc.”, investir em elementos que constituam “uma estrutura de raciocínio subjacente à pesquisa”.

Assim, desenvolvemos os caminhos da pesquisa de campo, a qual esteve baseada em Severino (2011), o “objeto/fonte deve ser abordado em seu meio ambiente próprio”, isto é, a pesquisa empírica foi realizada no ambiente natural, na Escola Crescendo na Prática localizada no assentamento Palmares II, em Parauapebas/PA -MST – Movimento Social dos Trabalhadores Sem Terra.

Nesse sentido, vamos percebendo que só é possível analisar e começar a entender o cotidiano escolar em suas lógicas, através de um grande mergulho na realidade cotidiana da escola e no sentido de exercitar o “olhar” da realidade para além das aparências, pois é preciso estar atento/a a tudo o que nela se passa, acredita-se, repete-se, cria-se, inova-se ou se conversa (ALVES E GARICA, pp. 270- 271).

Com isso, compreendemos que a pesquisa é do tipo estudo de caso, com uma abordagem qualitativa, tendo como referencial o materialismo histórico dialético, para analisaras entrevistas semiestruturadas geradas entres os jovens selecionadostendo como ferramentea de análise desses dados a análise do conteúdo.

Optamos pelo estudo de caso, qualitativo, pois a pesquisa baseia-se na construção do conhecimento, de forma a considerar a realidade e sua compreensão em várias dimensões [...] “o conhecimento gerado pelo estudo de caso é diferente do de outros tipos de pesquisa porque é mais concreto, mais contextualizado e mais voltado para a interpretação do leitor.” (ANDRE, 2013).

Por ora, ao estudarmos este fenômeno, estamos lançando a construção do conhecimento mais concreto, contextualizado, pois vamos nos dirigir ao “olhar” sobre a realidade não só educativa, mas também sócio-política vivida por esses sujeitos.

Conforme nos diz Damasceno (1995), para se ter acesso ao “saber dos atores sociais, dos educadores, ou de grupo social”, o caminho consiste em interrogá-los, questionar os motivos, as razões, os argumentos, a respeito das suas ações e dos seus discursos, buscando atingir o “episteme cotidiano”, não esuecendo que todo esse saber tem uma dimensão social.

Por isso, ao incorporarmos a pesquisa qualitativa na base metodológica do estudo do objeto significa dizer que a fonte de investigação é o ambiente natural. Além disso, o pesquisador é o sujeito principal para obtenção dos dados que foram anotados, gravados, registrados durante a pesquisa *in lócus*.

Desse modo, optamos por citar os caminhos percorridos da pesquisa, para que assim possamos demonstrar o passo-a-passo da investigação. Compreendemos que esta exposição colabora para a organização das técnicas e geralçao dos dados, que de certo modo envolveram outros passos contributivos.

- Pesquisa bibliográfica para o estudo do Objeto.
- Participação em reuniões referentes ao Encontro Popular da Juventude do Campo e na cidade, onde estavam presentes representantes do MST do Estado do Pará.
- Participação no Encontro Popular da Juventude do Campo e na cidade.
- Diálogo com alguns jovens do MST, Levante, Negritude, etc..
- Entrevista com o representante do MST, Ulisses Manaças.
- Visita de conhecimento da escola.
- Entrevista com os alunos, primeiramente com 12 alunos (grupo), depois com 5 alunos.
- Entrevista com a coordenação do Ensino Médio.
- Entrevista com 2 professores do ensino médio- Filosofia e Sociologia.
- Leitura e análise das respostas.

É nesse sentido que realizamosesta pesquisa, seguindo a perspectiva do materialismo histórico dialético, à luz do entendimento de que a ciência e o processo científico não são imunes aos embates reais que se dão na sociedade de classe e ainda o que nos afirma Bachelard (1996, p.8) que para confirmar cientificamente a verdade, é preciso confrontá-la com vários e diferentes pontos de vista.

Pensar uma experiência é, assim, mostrar a coerência de um pluralismo inicial. Neste sentido, o conhecimento histórico-crítico é um instrumento de luta.

Além disso, quando o "conhecimento expõe a historicidade do real, nas determinações que o constituem nos seus diferentes âmbitos - social, econômico, político, cultural, etc. - e este conhecimento, como indicou Marx, se transforma em força material revolucionária."

Bachelard (IDEM), baseado em Marx, Engels, Gramsci e Lenin, considera:

> O conhecimento que se constitui em força material gesta-se na práxis revolucionária; portanto não é o da ciência positivista e funcionalista que alimenta a reprodução do capital. Revolucionário é o conhecimento que se constrói dentro da concepção materialista histórica da realidade humana e do método dialético materialista histórico, que busca sua compreensão (Ibidem, 1996, p.111).

Compreendemos que a pesquisa sobre os saberes sociais e o conhecimento escolar dos jovens assentados, a partir da educação escolar desenvolvida pela ???? ..., possibilitará a reflexão acerca de uma realidade que envolve hoje uma parcela da juventude, que faz parte do movimento social - MST, que mantém a juventude como fruto da organização iniciada lá em 1996.

Por meio da observação e de entrevista semiestruturada, adentramos na escola Crescendo na Prática (nosso primeiro contato com os sujeitos), ouvimos 05 estudantes do 3º ano do ensino médio, o coordenador do ensino médio e 2 professores. No total entrevistamos 8 sujeitos, durante o mês de maio de 2015, no assentamento Palmares II no sudeste do Pará.

Este Capítulo encontra-se dividido em quatro seções. Na primeira apresentamos a característica da pesquisa, destacando de modo geral os caminhos percorridos nesse estudo. Na segunda seção, discorremos sobre a abordagem qualitativa. Em seguida, tecemos reflexões sobre o estudo de caso que realizamos. Na última seção discutimos técnicas de análise dos dados.

2.1 A CARACTERÍSTICA DA PESQUISA – OS SUJEITOS DA PESQUISA

No primeiro contato, os alunos do 3º (terceiro) ano do ensino médio da escola Crescendo na Prática perfaziam o total de 20 alunos, dos quais foram entrevistados[13] 12 alunos, todos morando no assentamento Palmares II e suas adjacentes.

[13]Para a entrevista com os alunos a coordenação contribuiufazendo o contato com os alunos e orientando os mesmos a participarem desse diálogo, estabelecendo confiança da pesquisadora com os mesmos.

Nesse momento, a entrevista ocorreu no âmbito da escola, onde foi possível a aproximação com os alunos e realizar um mapeamento daqueles que possivelmente poderiam contribuir para a pesquisa. Alguns alunos demonstraram interesse em participar das entrevistas, outros não demonstraram disposição para tal. Isso foi um dos motivos que nos levou, no segundo momento, a escolher os 5 alunos que foram entrevistados. As falam foram registradas em gravador digital, além de algumas anotações que foram feitas no decorrer das entrevistas.

Ainda nesse momento inicial, fizemos uma entrevista com o coordenador de Ensino Médio e dois professores- um de filosofia e outro de sociologia – e ressaltamos que os professores ainda estavam voltando para a escola, pois encontravam-se em greve, motivo que dificultou a realização de entrevistas com um maior número de alunos e professores. Também participamos, a convite do professor, de uma aula de Filosofia, da turma do 2º (segundo) ano do Ensino Médio, quando foi possível conhecer a prática pedagógica do professor, bem como o conhecimento escolar que estava sendo trabalhado.

O segundo momento da pesquisa de campo ocorreu no dia 12 de maio de 2015, quando entrevistamos cinco alunos, com dois homens e três mulheres. Nesse momento, as entrevistas ocorreram individualmente com cada entrevistado e com duração que variava entre 30 à 40 minutos.

Além da conclusão de todo o Ensino Médio na escola, os critérios para a escolha dos jovens também contemplou os seguintes eixos: - participação ou não na militância; trabalho, moradia; continuação dos estudos; pertencerem a primeira turma a se formar no Ensino Médio regular, que foi institucionalizada em outubro de 2014, conforme já mencionado no contexto da constituição do ensino médio na escola Crescendo na Prática.

Dessa forma, partimos para o entendimento da realidade social determinadao caso específico, a escola Crescendo na Prática, com o enetendimento de que a pesquisa não é neutra e de que a constituição do homem está integrada ao movimento do real.

Nesse sentido, o número de entrevistados totaliza 8 entrevistados: 5 alunos, 2 professores e o coordenador do Ensino Médio. Os dados referentes aos alunos, professores e coordenação, que foram mantidos no anonimato, são apresentados nos seguintes quadros:

Quadro 04 – Descrição dos sujeitos da pesquisa na escola Crescendo na Prática

DEFINIÇÃO	DESCRIÇÃO
COORDENADOR DO ENSINO MÉDIO	Formação em Letras, e Pós-graduação em gestão e orientação escolar. E, além disso, uma pós-graduação em artes e linguagem nas escolas. Trabalha na escola há 11 anos exercendo funções tanto no município, como no Estado. Sendo que, no que diz respeito a seus vínculos trabalhistas, no município é concursado e no Estado é contratado.
PROFESSOR DE FILOSOFIA	Formação em Filosofia e Teologia. Especialização em História da Filosofia e também em Educação do Campo. Oriundo de Fortaleza/CE, veio para Paraupebas em 1991, onde trabalhou na escola Eduardo Angelim. Ficou de1991 a 2001 trabalhando indiretamente com os assentados do MST, desde as primeiras turmas do ensino fundamental na escola Crescendo na Prática o professor estava presente.
PROFESSOR DE SOCIOLOGIA	Formação em Ciências Sociais, Sociologia. Trabalha há dois anos na escola Crescendo na Prática. Não participa do MST e tão pouco conhece a realidade do movimento.
ALUNO 04	A4, 16 anos, morava em Palmares há 11 meses, veio do estado do Amapá para Palmares para estudar na escola Crescendo na Prática. Segundo ele, a sua ida para o assentamento se deu pelo interesse em participar do Movimento e estudar.
ALUNO02	A2, 17 anos, estuda na escola Crescendo na Prática. Seus pais vieram do estado do Maranhão para trabalhar.Segundo ela, eles ajudaram a fundar o assentamento Palamres II.
ALUNO03	A3 17 anos, nasceu no Paraná e veio para Palmares em 2014**;**filho de trabalhador que veio para o Pará em busca de emprego. Railander e sua família “moram na roça”, como ele diz,no interior de Palmares.
ALUNO05	A5 tem 18 anos, nasceu no Maranhão-Barra do Corda-, e veio ainda criança para Parauapebas. Seu pai veio primeiro em busca de trabalho e logo depois mandou dinheiro para que o resto da família viesse para Parauapebas: mãe e duas filhas, Ana Paula e sua irmã.
ALUNO01	A1, 18 anos de idade, estuda no terceiro ano do ensino médio. Veio do Maranhão quando ainda era criança com seus pais e irmãos.Mora em Palmares desde os 4 anos de idade. Primeiro veio seu pai para Palmares, que fazia parte do MST, e logo conseguiu um lote para construir a casa.

Fonte: Elaboração do autor(DADOS DA PESQUISA, 2015)

Quadro 05- Situação quanto à militância

DESCRIÇÃO	QUANTIDADE
Possui vínculo com o MST	4 — 3 alunos; 1 professor; 1 coordenador do Ensino Médio
Não possui vínculo com o MST	3 — 2 alunos; 1 professor

Reconhece a importância do MST no contexto da escola.	8 – todos (alunos, professores e a coordenação)
Reconhece a importância do MST, porém não faz parte das ações.	3 – 2 alunos; 1 professor

Fonte: Elaboração do autor (DADOS DA PESQUISA, 2015)

Os três jovens[14] identificados, que mantêm relação com a militância, afirmam nos depoimentos alguma aproximação com os jovens que constituem o Movimento LEVANTE[15] no contexto do assentamento Palmares II. Além disso, são jovens que têm entre os seus familiares, pelo menos um que já fez ou faz parte do movimento MST. Este aspecto também influencia na aproximação e mesmo na participação dos jovens nas atividades que acontecem sobre a coordenação do MST, como por exemplo – Encontro dos Sem Terrinhas e Acampamento Pedagógico na Curva do S. Sobre esse ponto consideramosno delineamento do perfil de todos os alunos, os eixos da militância, trabalho e continuação dos estudos.

[14]Nesse grupo, considera-se o depoimento de A5 (entrevista concedida em 12/05/2015); A3 (entrevista concedida em 12/05/2015) e A4 (entrevista concedida em 12/05/2015)

[15] LEVANTE POPULAR DA JUVENTUDE, é uma organização de jovens militantes voltada para a luta de massas em busca da transformação da sociedade.Deste modo, nos organizamos a partir de três campos de atuação: frente estudantil, frente territorial e frente camponesa. (http://levante.org.br)

Quadro 06- Perfil dos jovens

NOME	**IDADE**	**PARTICIPAÇÃO NO ACAMPAMENTO PEDAGÓGICO E SEM TERRINHA**	**MILITÂNCIA**	**TRABALHO**	**CONTINUIDADE DOS ESTUDOS**
A4	16 anos	Participou do acampamento pedagógico e Encontro dos Sem Terrinhas	Estava há pouco tempo no assentamento Palmares II, veio Por tanto, não se considera um militante, mas alguém que contribui com as atividades do MST.	Desenvolve tarefas no programa Mais Educação.	Deseja cursar dois cursos: Direito e Ciências Políticas.
A2	17 anos	Nunca participou de nenhuma atividade do MST. Não tem interesse.	Não participa	Desenvolve tarefas domésticas.	Deseja cursar Nutrição no Estado do Maranhão. Faz alguns cursos técnicos de hotelaria, administração e inglês
A3	17 anos	Participou do acampamento pedagógico na Curva do S.	Estava se inserindo aos poucos no movimento. Gosta de participar e deseja continuar.	Não trabalha em atividades do campo. Sua dedicação é para os estudos.	Deseja cursar Agronomia e também fazer o curso técnico no IFPA.
A5	17 anos	Participou do Encontro dos Sem Terrinhas.	No momento não estava tão frequente no movimento, mas participa sempre quando pode.	Desenvolve atividades domésticas.	Deseja cursar moda.
A1	18 anos	Nunca participou de nenhuma atividade do MST. Não tem interesse.	Não participa.	Trabalha na lanchonete da família.	Deseja cursar Engenharia florestal e Medicina.

Fonte: Elaboração do autor (DADOS DA PESQUISA, 2015)

Objetivamos desenvolver uma pesquisa compreendendo a dialética como processo de materialização da relação entre os saberes sociais e conhecimentos escolares. O perfil desses jovens - sua relação com o movimento, suas percepções sobre a escola e sobre o movimento - contribuiu para compreendermos o ser social e seu contexto.

Desse modo, para a compreensão do objeto de nossa investigação - **a relação entre os saberes sociais e os conhecimentos escolares** dos jovens de ensino médio em área de assentamento - , pressupôs entendermos que é preciso ultrapassar o imediatismo e avaliar a essência em que esses sujeitos estão inseridos. Como nos afirma Kosik (1976, p.13).

> [...] Mas a coisa em si não se manifesta imediatamente ao homem. Para chegar a sua compreensão, é necessário fazer não só um certo esforço, mas também um *détour*.

Ou seja, é necessário compreender as relações estabelecidas no interior da escola Crescendo na Prática no assentamento Palmares II-PA, na consonância que a educação desenvolvida para esses sujeitos se constitui enquanto luta de classes, uma vez que os saberes sociais são instrumentos de luta com objetivo de tornar "vivo" seus interesses hegemônicos, além disso é uma escola que tem sua trajetória amalgamada com as lutas significativas no assentamento.

Isto posto, a perspectiva do método dialético conduziu nossa pesquisa junto a pesquisa qualitativa, na qual compreendemos a "dialética" como atributo da realidade e não do pensamento, como assinala Kosik (1995), "a dialética trata da coisa em si". Mas a coisa em si segundo Frigotto (1994, p. 79) não se manifesta imediatamente ao homem. Ou seja, é preciso romper com as aparências e adentrar à sua compreensão, é necessário fazer não só certo esforço, mas também um *detour* (KOSIK,1995).

> Como as coisas se mostram ao homem diretamente tal qual são e como o homem não tem a faculdade de ver as coisas diretamente na sua essência, a humanidade faz um *detour* para conhecer as coisas e a sua estrutura. Justamente porque tal *detour* é o único caminho acessível ao homem para chegar à verdade, periodicamente a humanidade tenta poupar-se esse trabalho desse desvio e procura observar diretamente a essência das coisas (o misticismo é justamente a impaciência do homem em conhecer a verdade). Com isso corre o perigo de perder-se ou de ficar no meio do caminho, enquanto percorre tal desvio (Ibidem, 1995, p. 27).

A dialética existe na realidade dos objetos que a pesquisa direciona, “ela se expressa nas relações, nas mediações ou conexões e contradições que constituem uma totalidade concreta” (FRIGOTTO, 2014, p. 129).

O materialismo histórico dialético é o mais adequado referencial para junto com a pesquisa qualitativa revelar explicações coerentes, lógicas e racionais para o fenômeno da sociedade que esta pesquisa se propõe, além disso, o materialismo histórico dialético pressupõe a interpretação dialética do mundo (TRIVINOS, 1987).

Com isso, entendemos que o materialismo dialético tem em seu cerne a prática social enquanto unidade de transformação da realidade e que pode sustentar uma anaálise dos fenômenos sociais em seu movimento, “é evidente que a verdadeira riqueza intelectual do indivíduo depende apenas da riqueza das suas relações reais. Só desta forma se poderá libertar cada indivíduo dos seus diversos limites nacionais e locais”, ou seja, o materialismo se estrutura na produção de conhecimento a partir da sua relação com a materialidade (MARX e ENGELS, 1896, p.22).

Desse modo, cabe conceituar o que é materialismo dialético e histórico, que Segundo Trivinos (1987, p.51):

> é a base filosófica do marxismo e como tal realiza a tentativa de buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento. Por um lado, o materialismo dialético tem uma longa tradição na filosofia materialista e, por outro, que é também antiga concepção na evolução das ideias, baseia-se numa interpretação dialética do mundo [...] O materialismo dialético significa a superação do materialismo pré-marxista, no que este tem de metafísico e idealista.[...] Através do enfoque dialético da realidade, o materialismo dialético mostra como se transforma a matéria e como se realiza a passagem das formas inferiores às superiores.

Isto é, o materialismo dialético tem como cerne analisar a transformação lógica da matéria, ou seja, demanda a análise da sociedade, do movimento que ela faz, e é a partir desse movimento que é possível entender a essência do objeto.

Para Trivinos (1987, p.51), do materialismo histórico resulta o estudo das leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens no desenvolvimento da humanidade”, porque ela busca explicar os fatos históricos em sua essência, em seu aprofundamento histórico observando o quanto esses fatos já sofreram alterações.

A história revela o fenômeno em sua “produção dos meios que permitem satisfazer as necessidades, a produção da própria vida material; trata-se de uni fato

histórico, de uma condição fundamental de toda a história, que é necessário, tanto hoje como há milhares de anos, executar dia a dia, hora a hora, a fim de manter os homens vivos" (MARX e ENGELS,1986, p.13).

Contudo, tanto o materialismo dialético, quanto o histórico são considerados nesta pesquisa como essenciais para o conhecimento do objeto a ser estudado, pois auxiliam na análise do real, partindo do entendimento que a realidade é materializada nas interrelações sociais.

O que nos interessa nesta pesquisa é exatamente isso que a partir dos sujeitos entrevistados seja possível analisar a essência do que dizem e como dizem, percebendo desse modo nas falas- (i) Contextualização educacional, (ii) falar sobre do trabalho, e os saberes sociais e conhecimentos escolares, enquanto objetos desta pesquisa.

Isto quer dizer que ao entrevistar o aluno, coordenação e professores identificamos pontos de referência de como o objeto poderia ser tratado, buscamos o envolvimento com o contexto da pesquisa, com os sujeitos que vão relevando pistas sobre o fenômeno da pesquisa, que não se restringe o contexto escolar, mas envolve o social, político e econômico.

2.2 ABORDAGEM QUALITATIVA

Não podemos negar também que o MST foi e é protagonista de grandes momentos de luta e resistência social..., além do que é um dos maiores movimentos da América Latina, que tem, entre seus objetivos de luta a reforma agrária popular "por sintetizar, na sua concretização, a conquista de outras lutas, tais como o direito social e subjetivo ao trabalho, à educação, à saúde, à cultura, ao lazer" (CALDART e ALANTEJANO, 2014).

Para Frigotto (2014), o conhecimento que interessa para a classe trabalhadora é aquele que ajuda a mostrar as formas preponderantes de DOMINAÇÃO e alienação e se constitui em guia da práxis transformadora das estruturas sociais, as quais produzem a alienação e a exploração, ou seja, o conhecimento crítico assinalado por Arroyo como aquele que acontece um momento da práxis social, enquanto fazer humano de classes sociais contraditórias, na produção do saber e da cultura.

Imbuídos por essa ideia, buscamos a investigação qualitativa, que segundo Minayo (2007, p. 299) trata do estudo da realidade concreta e em "primeiro lugar, deve proceder a uma superação da sociologia ingênua e do empirismo, visando a penetração

nos significados que os atores sociais compartilham na vivência de sua realidade", isto é, uma pesquisa que trabalha na investigação heurística que pressupõe a descoberta da pesquisa, a qual se objetiva.

Baseados em Bogdan e Biklen (1994 p. 47-51) compreendemos que a investigação qualitativa é aquela em que o investigador mantém uma aproximação maior com as experiências dos sujeitos investigados e que leva em consideração o meio em que o sujeito está inserido e, para além disso, atribui estratégias e procedimentos que permitam ao entrevistador considerar as experiências do ponto de vista do informador.

O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra.

Outro ponto que justifica a pesquisa qualitativa nesse trabalho é, pois, a intencionalidade na pesquisa social, uma vez que a investigação foi direcionada ao estudo de caso na escola Crescendo na Prática, que exigirá um tratamento qualitativo para a interpretação do material coletado, com a flexibilidade quanto aos objetos de estudo, por conta das modificações entre seus elementos (LUDKE e ANDRE, 1986).

Apresenta a descrição para abordar o fenômeno pesquisado, obtido no contato direto do pesquisador com a situação estudada, feita de forma minuciosa, interessando mais o processo da investigação do que simplesmente os próprios resultados e produtos.

> O processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechados e específicos no extremo. O investigador qualitativo planeia utilizar parte do estudo para perceber quais são as questões mais importantes (BOGDAN, 1994, p.16).

Além disso, a fonte direta dos dados foi o ambiente natural. Como nos afirmam Ludke e André (1986, p.11) a "pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra com o trabalho intensivo de campo", disso decorre a nossa ida à escola - Crescendo na Prática -, onde buscamos considerar situações em que se manifesta o fenômeno da proposta dessa pesquisa. Na abordagem qualitativa, buscamos considerar os indivíduos em seu contexto, no sentido de, observando-os, analisar os gestos, as palavras, ouvindo-os no seu local de formação, as vozes, os seus discursosreferentes ao conhecimento escolar e aos saberes sociais que estão direcionadas aos jovens do Ensino Médio. Conforme Chizzotti (1991, p. 79), compreendemos que:

> A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; O sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado.

Desse modo, vivenciamos por uma semana a rotina de alguns alunos do 3º terceiro ano do Ensino Médio, na escola Crescendo na Prática. Esta série foi escolhida por tratar-se da última turma de Ensino Médio, pelo tempo de experiência, reunindo condições que foram significativas para enriquecer a pesquisa.

Ouvir e analisar as falas desses sujeitos, certamente, nos possibilitou entender como o Ensino Médio estava posto a eles e, em especial, a relação com o nosso objeto de pesquisa.

Outra questão a destacar que, independentemente da posição que tome o investigador, na análise qualitativa ele/ela deve estar ciente das questões metodológicas e teóricas. Trata-se, pois, de uma investigação do real[16] onde irá ocorrer a descrição e análise desse ambiente. Desse modo, concordamos com Araújo (2012, p. 178) quando o autor afirma que:

> Compreendemos o adjetivo qualitativo sob duas perspectivas, primeiro por valorizar a ação do sujeito pesquisador no processo de análise e interpretação dos dados coletados; segundo como um tipo de pesquisa que, utilizando procedimentos próprios (entrevistas, observações, estudo de caso etc.) reconhece a impossibilidade de métodos quantitativos revelarem a essência do fenômeno.

Assim, adentramos a escola do assentamento do MST, Palmares II, não apenas com a intenção de descrever o processo de relação entre saber social e conhecimento escolar, mas também compreender o processo de luta política nesse espaço, pois estamos falando em uma perspectiva de luta de classes, onde os interesseemergentes interior dessa escola revelam a contradição dos interesses de classe.

Desse modo discutimos, para análise dessa pesquisa, os saberes sociais como resultantes de um conjunto de ações do movimento MST implementadas desde a educação fundamental na escola Crescendo na Prática, onde os alunos têm contato com a história do movimento, do assentamento, experimentam atividades que valorizam a

[16]"[...] Todavia, o mundo que se manifesta ao homem na práxis fetichizada, no tráfico e na manipulação, não é o mundo real, embora tenha a consciência e a "validez" do mundo real: é "o mundo da aparência"(Marx). (FRIGOTTO, 1994, p.19)

identidade do movimento, mesmo sabendo que essas ações foram mais acentuadas no ensino fundamental. Quanto ao ao Ensino Médio essas atividades estiveram mais ligadas à proximidade do alunos ao Movimento, pois assumia-se na escola o ensino modular, o que dificultavaa realização das atividades com os alunos.

Chizzotti (1991) destaca ainda que a pesquisa qualitativa dá ênfase à análise dos significados que os indivíduos dão às suas ações, às suas relações, à compreensão do sentido dos atos e das decisões dos atores sociais, ou mesmo aos vínculos indissociáveis das ações particulares com o contexto social em que estas se dão.

Desse modo, reafirmamos que, no caminhar desta pesquisa, o que nos interessou foi a fala, os gestos e os atos dos sujeitos que, por meio das entrevistas semi-estruturas e observação participante, fora, fundamentais para a análised que esses sujeitos acreditam, vivem e experimentam, de modo a considerarmos a essência do fenômeno que resulta da opção teórica do pesquisador.

2.3 ESTUDO DE CASO: DOS CAMINHOS PRETENDIDOS

Baseado em Chizzotti (1991, p. 102) para quem o estudo de caso é uma caracterização “abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular [...]”, esta pesquisa utiliza estratégias da investigação qualitativa para mapear descrever e analisar o contexto, as relações, as percepções a respeito da situação, fenômeno ou episódio em questão considerando as singularidades do mesmo.

Aqui também se justifica o estudo de caso por caracterizar especificidade de um caso- a **partir da escola Crescendo na Prática**, localizada assentamento Palmares II, Parauapebas, pois tratamos de um caso particular - o estudo sobre a relaçãodos saberes sociais e conhecimentos escolares, numa escola que possui o Ensino Médio e é coordenada pelo MST.

Trata-se, pois, de uma escola que tem como público filhos dos trabalhadores rurais, com aproximados 20 anos de idade e que surgiu da necessidade de garantir educação para os filhos dos assentados em sua primeira versão estruturada com lona e de pau a pique. E que, por volta de 1996, foi reconhecida pelo poder público, quando teve sua sede definitiva na Avenida Quilombo dos Palmares, no assentamento Palmares, há 22 Km de Parauapebas. (NUNES, 2013)

O estudo de caso é profícuo nesse caso por que:

> [...] é uma das maneiras de se fazer pesquisa em ciências sociais. Experimentos, levantamentos, pesquisas históricas e análise de informação em arquivos[...]. Em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo "como" e "porque", quando o pesquisador tem controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real. (YIN, 2001, p. 19).

A esse fato, acresce-se a possibilidade de construir o conhecimento na sua materialidade, contextualizado, levando em consideração as "ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas" que devem ser relacionadas à situação especifica onde ocorrem ou à problemática determinada a que estão ligadas" (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.18).

Assim, entendemos que aEscola Crescendo na Prática é fruto da luta dos trabalhadores do movimento MST, que surgiu na missão de educar os seus filhos e proporcionar a eles o saber socialmente produzido que oferece a o aprendizado de línguas e códigos.

Adentrando nessas considerações, podemos também especificar como se materializa a dialética entre os saberes sociais produzidos pela juventude do assentamento Palmares II, em sua articulação com os conhecimentos escolares na perspectiva de luta de classes, o que pressupõe a compreensão social, educacional, política e organizacional.

2.4 ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS E ANÁLISE DOS DADOS

Assim assumimos, no presente trabalho, a entrevista semiestruturada, por meio da qual esperamos a viabilização das categorias a serem descritas como fenômenos sociais. Mais porque, a entrevista é uma das principais técnicas de pesquisa e desempenha um importante papel, não apenas nas atividades científicas, como em muitas outras atividades. Por esta técnica de coleta de dados há interação entre pesquisador e entrevistado. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.33)

Desse modo, a entrevista semi-estruturada tem como característica o uso de questionários básicos que, apoiados em teorias e hipóteses, estão relacionadas à pesquisa e oferecem também amplo campo de interrogativas que podem ser fruto de novas hipóteses que vão surgindo.

Além disso, esse tipo de entrevista considera a teoria para orientar a ação do pesquisador, "elas são resultado não só da teoria, mas também de toda informação que o pesquisador recolheu sobre o fenômeno" (TRIVINOS 198, p. 146).

Para Minayo (2007), o roteiro de entrevista deve ser composto por “uma lista de temas que se desdobrem em indicadores qualitativos de uma investigação” e essa lista deve apresentar um conjunto de conceitos que constituam todas as faces do objeto de investigação.

Para alcançarmos o conhecimento da realidade pesquisada, elaboramos um roteiro para a entrevista com 12 perguntas temáticas a serem respondidas pelos alunos, professores e a coordenação do ensino médio (APÊNDICE A).

Falar com os professores configurou-se como um desafio, visto que muitos ainda estavam voltando para a escola por conta da greve que estava ocorrendo no Estado. Conseguimos entrevistar dois professores, o que possibilitou entendermos como estavam estabelecidas as (a) práticas pedagógicas, (b) a relação entre a escola e MST , (c) dificuldades para o processo de ensino-aprendizagem e (d) relação professor e Movimento. (APÊNDICE B).

Para a coordenação do Ensino Médio, nossas entrevistas seguiram: (i) contextualização histórica, política e pedagógica da escola, (ii) o trabalho, os saberes sociais e conhecimentos escolares, enquanto objetos desta pesquisa.(APÊNDICE C).

As entrevistas aconteceram na própria escola onde os alunos estudavam, em horário em que eles não estavam em aula em e dessa forma evitamos qualquer interferência no andamento das aulas.

Os dados obtidos através dos questionários foram analisados qualitativamente, de forma que fosse possível chegarmos às particularidades de cada fala. As entrevistas tiveram caráter indispensável para a realização da pesquisa.

2.4.1. Análise do Conteúdo

Baseados nos autores Deusdará e Rocha (2005) que definem análise do conteúdo como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que pressupõe uma técnica precisa e objetiva que seja considerada suficiente para garantir a descoberta do verdadeiro significado.

Para Severino (2007, p 121):

> É uma metodologia de tratamento de análise de informações constantes de um documento, sob forma de discurso pronunciados em diferentes linguagens: escritos, orais, imagens, gestos. Um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Trata-se de se compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações.

Envolve, portanto, a análise do conteúdo das mensagens, os enunciados dos discursos, a busca do significado das mensagens. As linguagens, a expressão verbal, os enunciados, são vistos como indicadores significativos, indispensáveis para a compreensão dos problemas ligados às práticas humanas e a seus componentes psicossociais.

A análise do conteúdo envolve técnica de cunho objetivo, sistemático e quantitativo, o qual prima pela interpretação do conteúdo coletado de forma descritiva. É a técnica que pressupõe definir as categorias e estabelecer a definição operacional de cada uma delas, também deve ser considerado a quantidade de elementos significativos na análise, além de considerar o comportamento simbólico (CARMO e FERREIRA, 1998, p.252).

Conforme Bardin (1977, p.42) o termo análise do conteúdo quer dizer:

> Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (qualitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Ou seja, trata-se de uma técnica que nos ajuda a interpretar o conteúdo coletado in lócus e, nesta pesquisa, possibilitou-nos agregar ao nosso material gerado nas entrevistas semiestruturadas com os alunos, os professores e a coordenação do Ensino Médio.

Desse modo, pautamos nesse entendimento de que a análise do conteúdo nos ajuda a conhecer aquilo que está por trás das palavras, sobre o qual temos que nos debruçar e compreender que existem significados nas mensagens que obtemos.

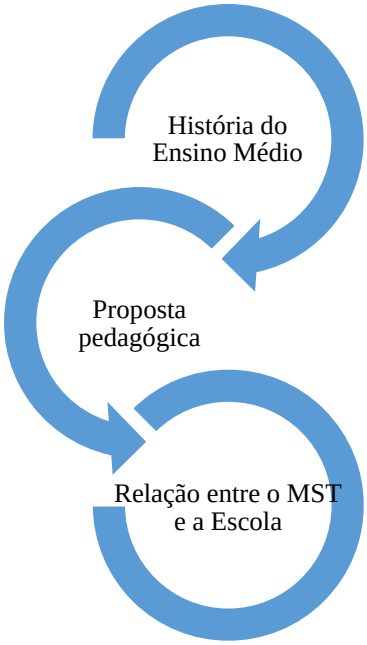
Em entrevista com o professor Messias, por exemplo, buscamos sistematizar o entendimento de como estava estruturado o Ensino Médio, bem como o contexto histórico da escola Crescendo na Prática, uma vez que este sujeito é integrante do MST e também estudou na escola desde o ensino fundamental, ou seja, ele é egresso da escola Crescendo na prática.

Suas palavras revelaram que a luta pelo Ensino Médio data de aproximadamente 10 anos, quando em 2005 foi disponibilizado apenas o ensino médio modular e as demais dificuldades para conseguir o Ensino Médio regula.

Foi a parti desse entendimento, que tomamos o coordenador pedagógico do Ensino Médio Messias da Silva Marques; como sujeito importante para nos orientar sobre o histórico da Escola Crescendo na Prática, sobre a proposta educacional, política, considerando que ele mesmo vem participando desse processo de conquista do Ensino Médio regular neste local.

QUADRO 07:

SÍNTESE DA ENTREVISTA COM O COORDENADOR



Fonte: Elaboração do autor

A fala do coordenador nosfez compreender de que forma estava a atual situação do Ensino Médio. Nas suas palavras, identificamos que desde 2005 o ensino era modular, o que se apresentava como problema ao ensino, uma vez que os professores não eram do assentamento e, então, a relação entre escola e Movimeto ficava difícil, pois um dos princípios da educação do assentamento é que os professores sejam do assentamento e entendam enquanto prática de ensino a importância do Movimento.

Nesse sentido, o quadro 05 coloca em destaque alguns pontos importantes para a análise do conteúdo coletado, nele apresenta-se os aspectos referentes às fontes de aquisição do saber social e do conhecimento escolar.

Quadro 08[17]**-** Síntese das Categorias Snalíticas

	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	**MODOS DE INTEGRAÇÃO**
Saberes Sociais	O trabalho, a família, a educação, a prática social no movimento	Pela história social do movimento e pela organização política, organização social, pela formação, pela prática do trabalho.

[17]Quadro construído com base no estudo de Tardif (2014) sobre saberes docentes e formação profissional.

Conhecimento Escolar	A escola primária e secundária, os estudos, os ambientes de formação; Nos instrumentos, livros didáticos cadernos, PPP,	Pela formação e socialização do conhecimento nas instituições. Pela utilização das ferramentas de trabalho, sua adaptação às tarefas.

Fonte: Elaboração do autor

Consideramos as duas Categorias de análise: Os saberes Sociais e o Conhecimento escolar: O saber social é construído nas relações sociais que são estabelecidas através da prática produtiva do homem, e se relaciona com o Conhecimento Escolar, seja no trabalho, na universidade, nas relações sociais, quando o homem aprende, compreende e constrói seus saberes.

Seus saberes são produzidos em suas relações de forma dialética, pois *é no seio das relações sociais determinada pelo modo de produção da existência que o homem se faz homem, constituindo-se ao mesmo tempo como determinado e determinante dessas mesmas relações.*

Como corrobora Rodrigues (2012, p.38), o saber estaria ligado ao indivíduo, apesar de resultar de relações quer com a natureza quer com outros homens, servindo-lhe para resolver problemas do cotidiano, e, portanto, em constante transformação, haja vista as diferentes necessidades vividas.

3. REFERENCIAL TEÓRICO CONCEITUAL

Neste capítulo, abordamos as categorias saberes sociais e conhecimentos escolares. Compreendemos que não é possível dar conta de todas as dimensões que estão presente na questão educacional da juventude e no ensino médio no contexto do assentamento Palmares II, no sudeste do Pará e, neste capítulo, abordamos as categorias saberes sociais e conhecimentos escolares..

Nosso objetivo nessa perspectiva é analisar essas categorias estabelecendo o entendimento, que saberes e conhecimentos são termos complementares e não termos que se excluem.

O saber social é compreendido enquanto instrumento de luta, organização e solidificação do grupo social aqui pesquisado, o MST. Justamente por isso, procuramos determinar como esse saber se apresenta enquanto parte integral ou fragmentada com os conhecimentos escolares para a expressão dos interesses e ações coletivas do movimento social em questão.

Desse modo, nossas reflexões apontam que o conhecimento se encontra dentro da categoria saberes sociais, pautado na explanação de Grzybowski (1986), o qual revela que saber social são habilidades, *conhecimentos*, atitudes e valores. Utilizamos das ideias de Caria (2002,2013), Zaidan (2003), Kuenzer (2011) Lopes (1999) Damasceno (1995) e Grzybowski (1986), para aprofundar o assunto.

Inicialmente, vamos esclarecer o conceito de *saber*, apontando os significados correlacionados a saberes sociais. Em seguida, abordaremos as reflexões sobre conhecimento, destacando-o enquanto elemento que sustenta nossa tese - que o saber e conhecimento são termos que se integram e não se excluem, baseados em estudos e autores que explanam esses conceitos. Na terceira seção, adotamos a explanação sobre a estrutura da educação do MST, buscando destacar o seu conhecimento escolar e quais as suas determinações.

3.1. SOBRE SABERES SOCIAIS E CONHECIMENTO ESCOLAR

Nesta seção, passamos a refletir sobre o conceito de saber e conhecimento. Entendemos que o saber é uma categoria que envolve em seu significado o conhecimento, conforme aborda Grzybowski (1986). Em seguida, apresentamos reflexões sobre

conhecimento de modo a apontar os elementos que levam a reflexão do objeto de pesquisa: *a relação de saberes sociais e conhecimentos escolares.*

3.1.1 O saber

Fernandes (2001) estabelece que o saber em seu sentido etimológico deriva da palavra sabor, é um sabor que não está nem no alimento nem no organismo, é uma junção que se constrói entre ambos. O saber é produzido nas relações sociais, pela experiência de vida histórica do sujeito.

Ou seja, o saber resulta de toda atividade que o homem estabelece em seu âmbito de trabalho, é um saber que faz parte de cada sujeito e são construídos nas relações sócio históricas e na convivência familiar (MARTINS, 2012).

Segundo Rodrigues e Araújo (2012), em seu sentido ontológico, os saberes nascem a partir da materialidade histórica dos sujeitos trabalhadores para que nela continuem a agir, seguindo os seus interesses de classe, sendo, portanto, essa materialidade histórica que oferece ao saber a característica social, mediada pelo labor, isto é, o saber está relacionado ao trabalho o saber/fazer do trabalhador.

Nessa perspectiva, o saber é essencial ao homem, pois, pela *relação social* que ele desenvolve, utiliza de seus saberes para se chegar a um objetivo ou resolver alguma questão que lhes interessa realizar.

Entendemos que esse saber é determinado nas relações históricas e que o homem o utiliza e transforma, conforme as suas necessidades e, por conseguinte, ao transformar esse saber como saber científico este passa a ser denominado de conhecimento. Todo saber é social por isso, é constituído por um conjunto de habilidades, atitudes, conhecimentos que o homem constrói com o seu meio social e com a natureza.

O estudo sobre saberes do trabalho, por exemplo, iniciou no ano de 1990, sob a perspectiva de analisar a situação do trabalhador no processo de produção, momento este que passou a chamar atenção para homens e mulheres que possuíam experiências no trabalho. E é nesse contexto que os estudos sobre a temática *saberes* ganha força, e “essa vertente vai incorporar, a partir dos anos 1990, uma perspectiva de análise que chama a atenção para os homens e mulheres que vivem as situações de trabalho, ou seja, para a experiência desses sujeitos” (SANTOS, 2003, p. 32).

Desta maneira, o saber está envolvido com a *vida social de luta de trabalhadores* que, de certa forma, buscam meios de sobrevivência de seus saberes contra as duras relações do sistema que impera em nossa sociedade capitalista..

Nessa perspectiva, o saber é fruto da materialidade histórica dos sujeitos trabalhadores, como corrobora Zaidan (2000, p.12) o saber é um modo de "conhecer-saber mais dinâmico", é um saber em construção, evolutivo e cultural podendo modificar-se "com o tempo e a experiência, portanto, provisório".

O saber então configura-se enquanto processo de transição que, pelo trabalho e no trabalho, são determinados outros tipos de saberes, pois o saber é:

- Resultado das relações de trabalho que o homem estabelece em seu meio social;
- Dialético, pois configura-se enquanto processo em transição, evolutivo, o vir a ser;
- Poder, pois configura os interesses de determinado grupo social.
- Histórico, econômico, social e político;

Nesse sentido, o saber é resultado da prática, vivência, que o homem estabelece na sociedade, que se constitui enquanto um conjunto de argumentos, pensamentos, ideias, juízos, os discursos que são organizados, pelo grupo social, para obedecer as exigências de racionalidade (ZAIDAN, 2003).

Para Damasceno (1995), baseado em Ouellet, Tardif (1994, p.84), o saber social intercepta na categoria do saber como erudito ao homem, o qual enfatiza que o "*saber é toda atividade discursiva e intelectual que consiste em tentar validar com o auxílio de argumentos ou operações, uma produção ou uma ação,*" e o saber social está para o conjunto de habilidades, valores, atitudes e conhecimentos pertencentes as classes sociais, que tem em sua essência o objetivo de chegar a materialização de seus interesses.

3.1.2. Saber social

Nesta seção, trabalheremos a conceituação de saberes sociais, ao se fazer a relação com os conhecimentos escolares e mostrar a articulação necessária para que ocorra a integração ou fragmentação dos saberes sociais no contexto em que está inserido.

Grzybowski (1986) destaca que todo "[...] saber corresponde a determinados interesses e, por isso, contém nele mesmo uma questão de poder e de dominação,o que

implica dizer que é sempre um *saber socialmente* determinado". Assim a luta contra a monopolização do saber pelas classes dominantes e pela sua socialização é, por isto, uma luta contra a dominação.

O saber social, baseado neste autor, pressupõe o saber determinado por interesses de uma determinada classe, o qual tem no saber uma forte dimensãocomo poder/dominação.

Esse saber contém nele mesmo a compreensão da organização de classe, pois em uma sociedade regida por interesses antagônicos, não basta apenas entender a sociedade é preciso produzir meios de contrapor as ideias que estão sendo impostas nela, por isso, o *saber social é aquele que "serve enquanto instrumento de organização e luta" (*Grzybowski 1986).

Com isso, o saber social, está envolvido com a materialidade da luta dos trabalhadores. Como nos aponta Grzybowski (1986, p.50, grifos nossos)

> Por saber social entendo o conjunto de conhecimentos e habilidades, valores e atitudes que são **produzidos pelas classes,** em uma situação histórica dada de relações, **para dar conta de seus interesses.** Trata-se do saber parcial que serve para identificar e unificar uma classe social, lhe dar elementos para se inserir **numa estrutura de relações sociais de produção e para avaliar a qualidade de tais relações, e, enfim, trata-se de um saber que serve de instrumento de organização e luta.**

Com isto, percebemos quão importante faz-se o estudo sobre saberes, cujo entendimento pressupõe tomar o grupo social, nesta pesquisa o MST, enquanto formador de um determinado saber social que tem relação com a economia, com o social, com a cultura e a política.

Zaidan (2012) reporta-se a Barth (1993), o qual compreende o conceito de "saber social como sendo evolutivo e cultural por ser pessoal/relacional/contextual, podendo modificar-se com o tempo e a experiência", trata-se então de inferirmos que o saber é transitório, pois "[...] é estruturado sem deixar de estar firmemente em construção, constituindo-se de sistemas como conjuntos de elementos interdependentes [...]", de modo que o homem necessita do saber social para dar conta de seus interesses de sua organização social. O o saber social é pois encarregado de possibilitar a transformação social.

É o que vem nos dizer Vásquez (2011), pois para ele o homem é um ser social e histórico, na compreensão de que o sujeito está imerso em uma rede de *relações sociais*

e enraizado em um determinado terreno histórico. O ser humano é o que é no processo de construção histórica.

Desse modo, o saber é produto da “práxis social”. Saber esse que contribui para a caracterização do trabalhador, por fazer parte da constituição do homem, que possibilita a ele a formação de uma concepção de mundo e ao mesmo tempo a indagação doe todo social . Um saber que dá margem para os movimentos sociais se movimentarem em sua luta constante a favor de seus interesses de classe e contra as correntes que vem para “calar” a sua voz. (MARTINS, 2011).

Diante disso, compreendemos que o saber social faz parte do movimento social, aqui estudado - o MST- na medida em que se constitui um movimento social, que busca manter sua identidade, sua história viva, e é por meio desse saber social, que isso se torna possível, pois como corrobora Grzybowski (1996) é o saber social que possibilita a engrenagem do movimento social, pois nele está contido uma questão de classe e luta.

Nesse sentido, concordamos com Grzybowski (1986) de que os saberes sociais são conhecimentos que expressam em seu interior as *relações sociais e a visão de mundo*, também as habilidade e experiências, participação e organização da classe trabalhadora. Neste caso, o grupo social utiliza do saber social como elemento de resposta às contradições existentes em nossa sociedade. É, pois, uma forma de buscar alternativas à superação da sociedade dividida em classes. Resulta e é, ao mesmo tempo, produção de alternativas e/ou resistência.

Isto posto, defendemos nesta pesquisa *o saber na sua dimensão social*, a partir do contexto do assentamento do MST Palmares II- PA, porque é produzido: (i) A partir de um grupo social, regido por uma formação em comum: são assentados do MST que apresentam uma organização política, social e educacional significante, permitindo analisar os *saberes como sociais* porque resultantes das relações sociais, econômicas, políticas, culturais estabelecidas no interior desse grupo.

Não menos importante está o fato de esse saber ser social porque: (ii) É produto da ação de sujeitos reais - a juventude do MST - que constroem uma materialidade histórica pautada na busca de condições adequadas de existência, muito corroborando para isso a luta por um Ensino Médio que lhes contemple a história incluindo o projeto de sociedade defendido pelo Movimento. Ou seja, trata-se de jovens que vivem no assentamento do MST Palmares II-PA, possuidores de uma história socialmente construída, pautada pelomeio social que estão inseridos.

3.1.2.1 Saber social na dimensão política

Nesta seção, abordaremos o saber na sua dimensão política no que tange ao entendimento daquele enquanto formação de *consciência de classe,* a posição social que se constrói, *significa também o poder de se tomar decisões, em processo de debate e interação entre os sujeitos*" (PANTOJA, 2015, p. 98).

O saber social apresenta em si a função para a organização política, social e econômica de determinado grupo social, então possui nele mesmo uma questão política, que é o saber responsável pelo arranjo da luta de classes.

Trata-se de significar estratégias de organização social da classe, pois compreendendo que *toda luta de classe é uma luta política* (VAZQUEZ, 2011, p. 168), não se nega que o Movimento contém nele uma luta que se apresenta diante da materialização política.

O saber na dimensão política resulta, primeiramente, da consciência de classe, entendido *aqui consciência*[18] *de classe a partir de Marx* (2003, p. 6) *a consciência da necessidade de entabular relações com os indivíduos que o cercam marca para o homem a tornada de consciência de que vive efetivamente em sociedade,* que é *"a vocação de uma classe à dominação significa que é possível, a partir de seus interesses de classe; de sua consciência de classe, organizar o conjunto da sociedade de conformidade com esses interesses."*

Portanto,compreende-se o modo como se absorve, como se vê a própria classe que pertence, cria-se a identidade de interesses que nas estratégias/organização/habilidades/atitudes/valores que registram a afirmação da classe em si, na luta pelos interesses coletivos.

Consideramos enfim, que o saber social em sua dimensão política, cria em si propriedades significativas para apreensão do que vem sendo experienciado no contexto da escola de Ensino Médio no assentamento Palmares II. Cria-se o entendimento que o saber social *pressupõe participação ativa política para modificar as relações de desigualdade social e de exploração econômica, desvelando-se as contradições*

[18]A consciência é pois um produto social e continuará a sê-lo enquanto houver homens. A consciência é. antes de tudo, a consciência do meio sensível imediato e de uma relação limitada com outras pessoas e outras coisas situadas fora do indivíduo que toma consciência; é simultaneamente a consciência da natureza que inicialmente se depara ao homem como uma força francamente estranha, toda-poderosa e inatacável, perante a qual os homens se comportam de uma forma puramente animal e que os atemoriza tanto como aos animais; por conseguinte, uma consciência de natureza puramente animal. (MARX E ENGELS, 1979, p.24)

estruturais da sociedade e opondo-se a conciliar interesses opostos, na busca de defender os interesses da classe trabalhadora (RODRIGUES, 2012, p.104).

3.1.2.2. A relação entre saber e poder.

Nosso objetivo é analisar a materialização dialética do saber, compreendendo-o na *dimensão econômica*, pois o saber passa pela problematização de que não é contido, muitas vezes, enquanto instrumento de emancipação humana, mas como mecanismo de perpetuação de desigualdades sociais, conforme aborda Rodrigues (2012).

Por isso, consideramos necessário realizar uma discussão sobre a instrumentalização do saber, pois tratando-se da perspectiva capitalista, esta não produz somente as condições materiais para disseminar-se, mas também utiliza das ideias, dos saberes necessários para que os trabalhadores tomem como *seus os interesses do mercado.*

Nosso objetivo nesse viés é destacar que o saber está relacionado aos interesses de classes, pois há trabalhadores que também disputam a emancipação do saber, a materialização do saber, e nesta pesquisa interessa-nos os jovens do Ensino Médio da Escola Crescendo na Prática no assentamento do MST Palmares II-PA, entendendo desse modo que o saber pressupõe poder.

Nessa linha de pensamento, Rodrigues (2012) argumenta que essa instrumentalidade do saber satisfaz a concepção burguesa, a qual utiliza de aparelhos ideológicos, como universidades, escola, para produzir/reproduzir conhecimentos que sirvam à harmonia do sistema capitalista.

Sobre este ponto Arroyo (2014), aborda que a diversidade social em suas ações e movimentos vêm fazendo do campo do conhecimento um te*rritório de ocupação e de disputa*, isto significa que o saber é um campo de disputa, principalmente, pelos movimentos ditos sociais seja este: o negro, o quilombola, o assentado e o indígena....

Como corrobora Nosella (2002,p. 30)

> É uma educação que se preocupa com a formação da mão-de-obra no sentido de torná-la mais adequada às novas funções nas fábricas e nos serviços modernos. Ao invés de cultuar as habilidades manuais, reforça o nivelamento cultural, o amor ao trabalho que liberta, amor à disciplina, transmite informações básicas de ciências naturais e

> mecânicas, difunde uma região natural, negando os fanatismos, defende o espírito laico e o individualismo civil.

E mais:

> O aparelho escolar contribui para a reprodução da qualidade da força de trabalho na medida em que transmite saber e regras de conduta (ler, escrever e contar) e tem um destino produtivo.
> Os alunos da rede escolar recebem também conteúdos científicos. Eis que o processo de **escolarização** contribui para a reprodução das condições materiais de produção na medida em que a produção social é uma transformação material da natureza, supondo o conhecimento objetivo sob as mais variadas formas (TRAGTENBERG,1990, p.42).

Por outro lado, essa questão nos levaa pensar que a escola pode ser entendida enquanto espaço de luta e possibilidades de conquistas aos trabalhadores, porém não como espaço decisivo, uma vez que a escola estatal, escola da classe dominante, não proporciona uma escola distinta as classes sociais. Para a classe burguesa, a escola para os trabalhadores precisa ser pobre e reprodutora da ideologia de dominação (DALMAGRO, 2011).

Isso quês dizer que por meio da produção de conhecimento escolar, é possível a constituição e reprodução dos princípios de uma sociedade capitalista, mas também de uma educação social, que busque superar a reprodução da sociedade hegemônica, que o homem incorpora e reproduz.

Desse modo, a educação é marcada por um forte campo de disputa, que perpassa tanto no campo das “concepções, organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe” (FRIGOTTO, 2010, p.27).

A perspectiva apresentada pela autora deste projeto é valorizar/construir uma escola que seja capaz de manter uma formação humana integral, que prime pelo diálogo com os saberes populares, saberes do cotidiano e valorização do sujeito enquanto ator social, e, primordialmente, desconstruir a proposta de uma educação alienante, que oprime e que torna o sujeito vítima do sistema de exploração do trabalho.

3.2 CONHECIMENTO

O saber é o “conhecer-saber”, conforme aponta Zeidan (2003, p. 87) apoiada em Fiorenti, Souza e Melo (1998) e o conhecimento encontra-se dentro da categoria saber.

Osaber, ao se modificar, torna-se mais específico, mais organizado cientificamente constituindo conhecimento, isto é, o saber está ligado ao senso comum, pragmático, é algo transitório para o conhecimento, que é mais organizado, sistematizado, um conhecimento "científico."

Para Martins (2011) ,*o conhecimento se articula numa sistematização mais formal produzido com mais rigor enquanto que o saber se articula em âmbito não formal, construído no processo de trabalho e em outros espaços.* Nessa perspectiva, concordamos com Rodrigues (2012), ao abordar que saberes sociais e conhecimentos são categorias correlatas, como assim assume Grzybowski (1986) ao estudar as questões educacionais no contexto da problemática camponesa. Ele considera os saberes sociais enquanto conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que são, por assim dizer, produzidos pelas classes para corresponder a determinados interesses.Nessa perspectiva, concordamos com Rodrigues (2012), ao abordar que saberes sociais e conhecimentos são categorias correlatas, como assim assume Grzybowski (1986) ao estudar as questões educacionais no contexto da problemática camponesa. Ele considera os saberes sociais enquanto conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que são, por assim dizer, produzidos pelas classes para corresponder a determinados interesses.

Dalmagro (2010), em sua tese de doutorado sobre "a escola no contexto das lutas do MST", atenta que o conhecimento na ontologia marxista caracteriza-se como essencial ao próprio ato de trabalho, isto é, a realização de um determinado trabalho exige do homem o conhecimento dos objetos ou mesmo da matéria prima, a qual se está trabalhando. O conhecimento é, pois, a articulação entre saber e ação cientifica, resultando no conhecimento organizado, científico, estruturalmente produzido (e aceito) na academia, por isso, se diz conhecimento.

Levando em consideração Caria (2002, p. 806) em seu texto *O uso do conhecimento: os professores e os outros*, o qual postula por um conhecimento dito abstrato, definindo enquanto *enunciados escritos, ou orais que têm por referência ao escrito, de natureza científico-ideológica, científico-técnica ou filosófico-ideológica* [...], isto é, são conhecimentos estruturados, organizados cientificamente, "[...] *em cuja organização formal podemos reconhecer propósitos de generalidade, de especialização temática ou problemática, de coerência interna e de sistematicidade no desenvolvimento da argumentação.*

Desse modo, entendemos que o conhecimento se encontra ligado ao saber, e este é dialético, o que nos assegura que são categorias complementares [...] *o saber pela*

actuação social ao nível macro determinado pelo nível micro de pensamento e acção será sempre sinônimo de conhecimento, não se distinguindo um do outro com isso, conhecimento e saberes são termos complementares (CARIA, 2013, p.19).

Conhecimento é um saber sistematizado, organizado que tem em seu corpo o cientificismo. *O conhecimento é como um conjunto de sistemas de conhecimento escrito, textos e narrativas variadas, de natureza científico-ideológica, político-técnica ou filosófico-jurídica.* (Ibidem, 2013, p. 5).

Lefebvre (1995) ressalta o conhecimento enquanto fato, pois compreende que, desde a vida prática, seja esta mais imediata e mais simples, nós conhecemos objetos, seres vivos e seres humanos. É indispensável *examinar e discutir os meios de aumentar esse conhecimento, de aperfeiçoá-lo, de acelerar seu progresso.*

Cabe frisar, que o conhecimento contém nele algumas características, que ,Lefebvre (1995) define:

a) Conhecimento é *prático*, pois antes de levar ao nível teórico, todo conhecimento começa pela experiência, pois há contato com as realidades objetivas.
b) O conhecimento é *social*, pois há relações entre os seres sociais sendo estabelecidas relações cada vez mais ricas e complexas. Essas relações entre os sujeitos acabam por transmitir –pelo exemplo ou pelo ensino- um imenso **saber** já adquirido.
c) O conhecimento também tem caráter *histórico*, pois todo conhecimento foi adquirido e conquistado. O conhecimento é construído, há que se partir da ignorância, seguir um longo e difícil caminho, antes de chegar ao conhecimento -A verdade não está feita previamente; não é revelada integralmente num momento predestinado. O conhecimento passa por um longo treinamento até ser revelado.

Desse modo, temos algumas aproximações teóricas que nos levam ao entendimento sobre o que é o saber e o que é o conhecimento. Nessa linha, entendemos os dois como termos complementares, pois o conhecimento encontra-se dentro da categoria dos saberes sociais, como foi exposto por Lefebvre(1995), pois ao categorizar o conhecimento enquanto (i) prático, (ii) social, (iii) histórico,é possível perceber que também pode caractyerizaro saber, por isso saber e conhecimento são elementos que se completam.

Com isso, destacamos que o saber se constitui nas relações sócio históricas, política e prática. O conhecimento é por assim dizer um "saber" sistematizado, organizado cientificamente, que serve para sistematizar/propagar ideias/consciência de nossa sociedade.

3.2.1. Conhecimento Escolar

Para Fidalgo e Machado (2011) *conhecimento escolar* é aquele que contém elementos da cultura e do conhecimento científico, que são considerados apropriados ao processo escolar de ensino-aprendizagem. É, pois, o conhecimento é organizado em currículos, matérias, disciplinas e programas escolares, processos sobre **os quais atuam diferentes forças**, pois há interesses sociais. Encontra-se inserido num contexto social como parte da transmissão dos conhecimentos acumulados em determinada cultura, o qual atende as exigências sociais **de formação diferenciada de tipos de pessoas, como parte do processo de reprodução da ordem social** (grifo nosso).

Passamos a refletir sobre conhecimento escolar na busca de realizar uma análise teórica e entendemos que o conhecimento se encontra dentro da categoria saber social de modo que o conhecimento é algo mais sistematizado que o saber e que estesofre uma estruturação "científica", acarretando novos sentidos e valores.

Lopes (1999), em seu livro **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**, trata do conhecimento escolar e suas inter-relações com o conhecimento científico e o conhecimento cotidiano, destacando que conhecimento escolar está estritamente ligado ao currículo, partindo do pressuposto de que é por meio do currículo/conteúdo escolar que há a organização, sistematização e planejamento do que se vai "ensinar" na escola e qual conhecimento que será apresentado aos estudantes.

Além disso, mostra que *o currículo é eminentemente um campo de políticas culturais, terreno de acordos e conflitos em torno da legitimação ou não de diferentes saberes, capaz de contribuir na formação de identidades individuais e sociais*. (Ibidem, 1999, p.16).

Isso quer dizer que o conhecimento escolar deve estar interligado à vivência, à prática diária, à cultura, ou seja, que, *embora a escola não seja restrita ao cognitivo, há nos processos curriculares uma centralidade do conhecimento e da cultura.* (LOPES, 1999, p. 18).

Conforme Fidalgo e Machado (2011), o conhecimento escolar pressupõe em seu conteúdo tanto elementos da cultura como elementos científicos, que são considerados adequados ao processo de ensino-aprendizagem e organizados na escola em currículos, matérias, disciplinas e programas escolares.

Cabe ressaltar que nesse contexto há interesses, políticos e sociais que circulam a estrutura do conhecimento dito científico em nossa sociedade.

> Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, p. 13).

Ou seja, o conhecimento escolar corresponde às necessidades de organização, "socialização do saber sistematizado" para formação da sociedade. É por isso um processo que segue a reprodução da ordem social e a escola, por sua vez, é onde ocorre disputas em torno da definição do conteúdo desse conhecimento e dos instrumentos que corroboram ao acesso à sua distribuição.

Para tanto, compreendemos que o conhecimento escolar passa, antecipadamente, por um processo de seleção e organização seguindo critérios, de tal modo que esse procedimento tem o objetivo de permitir que o aluno possa compreender, em grau mais profundo, a realidade da qual faz parte, na qual será inserido e sobre qual atua, resultando na inserção deste sujeito inserido num contexto social como parte da transmissão dos conhecimentos acumulados em determinada cultura.

Sobre este ponto, Lopes (1999, p.21) pautada nos autores Chervel e Forquin, aborda que:

> O conhecimento escolar é essencialmente uma cultura de segunda mão em relação à cultura de criação: é subordinada à função de mediação didática e determinada pelos imperativos decorrentes dessa função. Ou seja, o conhecimento científico e/ou erudito não pode ser transmitido na escola tal qual é produzido. Há necessidade de processos de transposição didática, capazes de tornar os saberes escolares dotados de especificidade, frente aos conhecimentos científicos e/ou eruditos.

Ou seja, o conhecimento escolar passa por uma "adaptação", "subordinação" do como e do que deve ser ensinado nas escolas. É uma questão de didática, isto é, o conhecimento científico não pode ser ensinado/transmitido na escola na sua forma

primária. Utiliza-se dos procedimentos pedagógicos para aplicação dos conhecimentos: de história, geografia, matemática, física, química, entre outros para a formação do sujeito:

> [...] na definição do conhecimento escolar: 1) **trata-se de um conhecimento selecionado a partir de uma cultura social mais ampla,** que passa por um processo de transposição didática, ao mesmo tempo que é disciplinarizado; 2) constitui-se no embate com os **demais saberes sociais, diferenciando-se dos mesmos**. Em síntese, o conhecimento escolar define-se em relação aos demaissaberes sociais12, seja o conhecimento científico, o conhecimento cotidiano ou os saberes populares (Ibid, 1999, p.26).

O autor Gomez (2002), em seu texto *Processo de trabalho e processo de conhecimento*, contribui com a ideia de que há um processo de formação problemática de conhecimento e formação de consciência, visto que, no terreno da educação e trabalho há formas imediatas de ensino, de transmissão do conhecimento ao trabalhador, principalmente quando relacionado aos cursos profissionalizantes, que em sua essência derivam: disciplina, desqualificação, monotonia, competição.

É preciso que os alunos assumam seus espaços e passem a se apropriar do saber sistematizado, aqui compreendido enquanto conhecimento escolar, para que tenham seus direitos garantidos e não só para ocupar o latifúndio do saber, do escrever, da leitura, da cultura e é por isso que a educação da classe trabalhadora necessita, e com urgência, da luta constante da significação do saber social e a sua integração ao conhecimento escolar.

Dessa forma, estamos falando de uma escola de classe, a qual, nas palavras de Snyders (1976, p.30) [...]*numa sociedade dividida em classes, a escola é uma escola de classe, só podia ser uma escola de classe", e essa escola é marcada pelas lutas sociais que "[...] não se detém respeitosamente no limitar do recinto escolar*.

Assim, à luz das organizações sociais, em especial o MST, central nessa pesquisa, a educação é um campo de disputa e, ao mesmo tempo, resultado da disputa, por isso, é necessário reconhecer que a educação - a diversidade de práticas educacionais- se constitui e, ao mesmo tempo expressa, na luta entre classes sociais e se configura no confronto de propostas de (re)elaboração/(re)apropriação de saberes sociais, pois a educação é exatamente o espaço contraditório em que as classes procuram se apropriar/ou podem se apropriar de um saber **adequado aos seus interesses de classe.**

> Vê-se, assim, que para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-

> assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convencionamos chamar de "saber escolar".(SAVIANI,1996p.13).

Vislumbramos desse modo a defesa por uma educação que valorize a emancipação do sujeito, que compreenda o processo histórico do conhecimento escolar, tomando a crítica e a reflexãoé o propõe o Movimento social do qual o sujeito faz parte.

Essa questão tem desdobramentos, corroborando comGrzybowski (1986) e Damasceno (1995), na intercessão de que a educação deve ser pensada em relação à questão da elaboração e apropriação e um saber social, pois o saber social é aquele que serve para unificar e identificar uma classe social e principalmente um saber que serve de instrumento de organização e luta.

Nesse contexto, nos referimos ao ensino médio desenvolvido na Escola Crescendo na Prática, pois entendemos estes enquanto sujeitos sociais que possuem seus próprios interesses enquanto escola.

O conhecimento é, pois, visto enquanto variável importante para a organização social e econômica, [...] revitalizando o debate sobre os **saberes** necessários na sociedade contemporânea, e mais [...] uma realidade complexa que tem em seu contexto o currículo como um espaço de disputa entre diferentes setores sociais. O que é válido frisar que:

> O **currículo do ensino médio sempre foi um campo de disputa** entre diferentes projetos sociais, que concorrem pela apropriação de parcela do conhecimento socialmente produzido, e entre distintos grupos profissionais pelo seu potencial de ampliação da inserção no mercado de trabalho (KRAWCZYK,2011, p. 4).

Nota-se que o conhecimento, a ser repassado para a sociedade é, de certo modo, alvo de disputa, e também identificado como o capital mais importante do trabalhador nas novas formas de produção, isto é, o discurso da classe dominante é que o Ensino Médio serve para facilitar a inserção do sujeito no mercado de trabalho e nada além disso.

Desse modo, entendemos os jovens assentados enquanto sujeitos que mantêm um conjunto de conhecimentos e habilidades, valores e atitudes que são produzidos em um contexto de organização política, educacional e social e/ou enquanto luta de classes. A educação nesse contexto, compreende-se enquanto formação/construção de um saber social que é direcionado para dar conta dos interesses de tal grupo social.

A escola é o ambiente nascido junto ao assentamento Palmares II, por volta de 1996, e isso implica dizer que a escola se constitui enquanto materialidade das lutas e idealização política do MST;

- A forma e o conteúdo desse saber resultam das relações sociais
- Saberes sociais estão atrelados aos interesses da classe trabalhadora, O MST, o qual dispõe de instrumentos que orientam sua organização enquanto classe.

Por fim, compreendemos o saber social enquanto instrumento de organização da classe trabalhadora, capaz de atender aos interesses ou necessidades imediatas de tal grupo social, é um saber socialmente constituído.

Nessa linha de raciocínio, compreendemos que a escola representa o espaço significativo para que os jovens e seus saberes sociais, tornem-se elementos integrados/fragmentado aos conhecimentos escolares, visto que é a instituição, em que os interesse de classe são apresentados, a escola do MST, se abre para um novo jeito de trabalhar as práticas e teorias de educação constituídas historicamente desde os interesses sociais e políticos dos trabalhadores (NETO,2014).

3.2.1.1 Escola e luta de classes

Com base nos pressupostos acima, entendemos que conhecimento escolar encontra-se dentro da categoria conhecimento científico e que, como uma atividade que objetiva o ensino/aprendizagem, utiliza de meios pedagógicos, didáticos para se concretizar, ou seja, o conhecimento escolar é valorizado *socialmente, é sistematizado e pré-definido*. (LOPES, 1999,p. 16).

A educação a qual nos referimos nesta pesquisa deve ser vista soba perspectiva da luta de classe, pois trata-se da educação, e dentro dessa lógica estamos falando da educação de jovens do Ensino Médio, que é desenvolvida no seio do assentamento do MST Palmares II no sudeste do Estado do Pará. Sabemos que a educação que é apresentada para os filhos e filhas de trabalhadores é tida enquanto “dose homeopática”, em que a educação destinada as camadas populares devem seguir a lógica de pequenas doses de conhecimento, estrutura escolar, escola e professores a estes sujeitos (MARTINS, 2013, p.110).

Orso (2013) aborda que para compreender a educação é preciso que compreendamos a sociedade, pois no contexto sócio histórico da humanidade a educação

se molda em cada tempo e espaço, para atender os próprios interesses da sociedade naquele dado momento, ou mesmo:

> [...] a educação tende a refletir a sociedade que a produz, pois, expressa o nível de compreensão dos que a fazem, permitida pela sociedade de cada época, de acordo com a etapa de desenvolvimento e das relações sociais(p.51).

Com isso, compreendemos que a educação contém nela mesma uma luta de classe[19], a qual não se pode ignorar, mas sim adentrar à compreensão de que ela é dual porque resulta da sociedade capitalista que é dividida em duas classes: a burguesia e o proletariado.

A educação, de um lado, é subserviente ao modo de produção capitalista que é baseada no individualismo, ressalta a competição, a concorrência, premia a produtividade e pune pelos resultados não desejados.

> Desse modo, falar da educação numa sociedade de classes, numa sociedade capitalista, significa dizer que ela está voltada à conservação do *status quo*e à legitimação das estruturas sociais vigentes. Se quisermos ter outro tipo de educação não nos resta outra alternativa senão lutar pela transformação da sociedade (ORSO, 2013, p. 55).

Por outro lado, os movimentos sociais buscam promover a educação contra hegemônica, que permeia outros caminhos, para garantir direitos igualitários, dignidade humana, a qual também sustenta o ideário do fim da sociedade dividida em classes.

A educação, nesse sentido, é um espaço de luta política, de disputa política, pois:

> [...] na sociedade de classes, a educação se apresenta como um território de disputa, educar na perspectiva da ideologia dominante para manter a sociedade vigente, nas mesmas condições de exploração, ou apontar alternativas de acordo com os interesses históricos da humanidade para a superação das relações de exploração, bem como as desigualdades sociais (GONÇALVES, 2013, p. 66).

É nesse sentido que esta pesquisa se direciona para a análise da educação no contexto do MST, onde compreendemos que ela ser o "Coração do MST", e vir sendo tratada pelo Movimento como fundamental para formar a bases teóricas e pedagógicas do mesmo pois "*... ela é a responsável pela formação das pessoas que continuaram no assentamento, formação das pessoas que vão dirigir o assentamento, ela está relacionada à formação política das pessoas com o nosso projeto político e pedagógico*

[19] MARX, K e ENGELS, F. "Manifesto do Partido comunista"

(Pesquisa de campo, Fevereiro de 2015). Ou seja, a educação é muito mais do que a mera aquisição de informações para o Movimento; é a opção por uma teoria pedagógica que retome as reflexões da origem do movimento e o sentido de suas atuações políticas (LAUREANO, 2007, p. 96).

3.2.1.2 O conhecimento escolar e os princípios do MST.

A perspectiva do MST é valorizar/construir uma escola que seja capaz de manter uma formação humana integral, que prime pelo diálogo com os saberes sociais, desencadeando assim a valorização do sujeito enquanto ator social e desconstrua a proposta de uma educação alienante, que oprime e que torna o sujeito vítima do sistema de exploração do trabalho.

Isto posto, passaremos a tratar dos princípios e conhecimento escolar defendidos pelo MST, para partirmos para a análise da experiência escolar inserida no Movimento, a relação entre saberes sociaise os conhecimentos escolares dos jovens.

Seguindo essa questão, pautamo-nos no Caderno de Educação do MST (1996), número 08, em Arroyo (2014) e na dissertação de Lima (2012) para a explanação teórica sobre os princípios pedagógicos e filosóficos sustentados pelo MST, que são marcados por alguns pontos que evidenciam o objetivo da educação desse movimento social.

Para iniciar, a educação para o MST é um processo responsável pela inserção da pessoa humana na sociedade, em que esta se transforma e transforma a sociedade, por isso *ela está sempre ligada com um determinado projeto político e com uma concepção de mundo* (CADERNO DE EDUCAÇÃO DO MST, p.5).

Destarte, considera-se, a partir do MST, a educação como uma das dimensões da formação humana, *compreendida a priori como no sentido amplo da formação*, como também no *sentido mais restrito de formação de conjuntos para a organização do movimento e para o conjunto das lutas do trabalhadores.*

Arroyo (2014) corrobora esta compreensão de educação ao defender que todo conhecimento tem sua origem nas experiências sociais. Os jovens e os trabalhadores trazem experiências e conhecimentos radicais sobre as relações entre trabalho (que aqui podemos compreender o trabalho não material e material) e conhecimento.

Nesse ponto consideramos a integração enquanto princípio político, social, pedagógico para chegarem à escola os saberes sociais enquanto elementos essenciais para a formação da classe trabalhadora, pois entende-se que a partir dessa apropriação é

possível garantir uma educação de qualidade e democrática aos jovens/crianças/adultos. (Este item será abordado no item 3.4)

> Nos movimentos sociais pode-se perceber uma busca, especialmente por parte de suas lideranças, **para delimitar uma identidade específica**, bem como para **construir uma identidade coletiva**, um sentido de pertencimento ao grupo em questão. A identidade é construída, sempre de acordo com a **orientação político-ideológica do movimento**, procurando, assim, uma certa homogeneidade na ação dos atores envolvidos. (PIANA, 2000, p. 20, grifos nossos)

A garantia para delimitar a educação e, em especial, a identidade do Movimento pauta-se no princípio filosófico que tem em seu corpo a visão de mundo, concepções gerais em relação à pessoa humana, à sociedade e em especial à educação, e como eles estruturam a educação do MST(GRZYBOWSKI,1996).

Em primeiro lugar, o princípio filosófico trata da educação para a *transformação social*. Decerto a educação assume o projeto político-pedagógico que tem em sua essência vincular-se a relações sociais que visam a transformação da sociedade atual e a constituição de uma nova ordem social. A educação é compreendida enquanto práxis, da qual decorre da educação dos sujeitos para assumirem a postura realista, crítica e reflexiva.

Para Gramsci (2010), educar é para que os sujeitos façam parte da luta política contra os poderes, consequentemente apreender o sistema político que está sendo apresentado para que estes tenham uma opinião própria sobre o poder político.

Para o mesmo autor a educação também é compreendida como *Educação de Classe* aquela que valoriza a organização dos conteúdos baseados na criação de métodos na perspectiva de construir a hegemonia do projeto político das classes trabalhadoras.

Essa categoria - saber social - também tem o propósito de fortalecer o poder popular e a formação de militantes, isto é, uma educação que desenvolva a *consciência de classe, consciência do próprio interesse de classe.* (VÁZQUEZ, 2001, p. 311)

É categórico quanto à defesa da educação para formação da consciência de classe, considerando que é quando a classe trabalhadora tem consciência dos seus interesses fundamentais. Reconhecer-se enquanto classe proletária é o primeiro passo, e esse construto parte da *consciência da oposição antagônica do proletariado com os interesses da burguesia e com a necessidade de organizar-se e atuar para conquistar o poder político e exercer sua dominação*(Ibidem, 2011, p. 313).

Outra categoria pauta na *educação massiva* considerando o direito de todos à educação, em sua diversidade, com especial ênfase à *escolarização*. Isto é,

> [...] aprendemos que *os saberes que podem ser apropriados* e produzidos através da escola fazem muita diferença *na formação integral que* pretendemos para os trabalhadores e as trabalhadoras, em todas as idades. **Daí a importância da nossa mobilização em torno de bandeiras de luta como estas**: "toda criança na escola... aprendendo!" "Todos os jovens ao estudo!" "Nenhum assentado que não saiba ler, escrever e fazer conta!" (CADERNO DE EDUCAÇÃO DO MST, 1996, p. 8, grifos nossos).

Esta afirmação extraída do Caderno de Educação do MST revela que é categórica a integração dos saberes ao processo de escolarização dos sujeitos assentados, o que indubitavelmente confere a essa formação a valorização (e crítica) da realidade atual, as experiências, as relações sociais estabelecidas.

Além desse, tem-se a categoria *Educação organicamente vinculada ao movimento social*, onde as lutas, as atividades de acampamentos estejam integradas à educação escolar, pois acredita-se que essa relação acontecendo, a educação torna a formação do sujeito participativa no processo de mudança/transformação social, compreendendo a luta, a organicidade da educação do movimento.

À propósito, a *Educação para ação* vincula-se a este objetivo de formar sujeitos capazes de intervir e transformar prática (material) da realidade. Nesse ponto é válido destacar que o compromisso do Movimento está baseado no desenvolvimento da consciência organizativa, onde os sujeitos são capazes de passar da crítica à ação organizada de intervenção concreta na realidade.

Nas contribuições de Arroyo (2014), a educação dos movimentos sociais precisa ser autêntica na ânsia de conquistar maior espaço sob o latifúndio do saber, estabelecendo em todo processo a luta constante pelo conhecimento organizado, científico e tecnológico estabelecido.

Não menos importante, a *Educação para o trabalho e a cooperação*, (aqui é outra "categoria" do Movimento aborda os desafios que a educação e a escola devem ter com os desafios do seu tempo histórico. Isto é, trata-se de considerar o meio, as relações de trabalho vigentes, e, neste caso, a questão da luta pela reforma agrária e os desafios que esta coloca para a implementação de novas relações de produção no campo e na cidade.

Para o princípio pedagógico, aquele que se refere ao jeito de fazer e pensar a educação, o que pressupõe dizer o que trabalha a reflexão metodológica dos processos

educativos, aprimoramento pedagógico, atividades diferenciadas entre a escola de educação infantil e a escola de ensino médio, o que se revela nesse contexto que os princípios filosóficos e pedagógicos do MST são os mesmos.

Entre os princípios pedagógicos, destaca-se a defesa da formação de pessoas que saibam articular teoria e prática, ou seja, na concepção do MST, quem não tem capacidade de relacionar uma coisa com a outra, resolver problemas com questões da militância não pode ser chamado de “bem educado”.

> Um processo pedagógico que se assume como político, ou seja, que se vincula organicamente com os processos sociais que visam a transformação da sociedade atual, e a construção, desde já de uma nova ordem social, cujos pilares principais sejam, a justiça social, a radicalidade democrática, e os valores humanistas e socialistas. (CADERNO DE EDUCAÇÃO DO MST,1996, p.6)

A educação do MST assume, assim, um caráter de transformação social. É uma educação que se manifesta na luta por igualdade social, por distribuição de terra, por justiça e valores humanistas e socialistas.

A proposta de educação do MST é resultado de experiências vindas principalmente dos anos 90, quando houve um grande cenário de luta pela terra e pela escola pública,e em função, principalmente,da organização e força política que detêm os sujeitos do MST.

Desse modo, a proposta de conhecimento escolar do MST perpassa pela condição da relação entre teoria e prática, visando a transformação da sociedade atual e a construção de uma educação omnilateral, ou seja, a formação do homem em suas várias dimensões – intelectual, cultural, artística, afetiva, prática – o que nos leva a reflexão sobre os conhecimentos escolares que têm sido trabalhado na escola de ensino médio do assentamento Palmares II do MST.

No caderno de educação do MST é afirmado que a escola não é apenas lugar de conhecimento teórico, mas também de um conhecimento escolar que prime pela prática social dos estudantes, pois este é a base do processo formativo do Movimento.

Para Grzybowski (1986, p. 51),

> Na perspectiva das classes subalternas, em especial dos trabalhadores, a educação é, antes de mais nada, desenvolvimento de potencialidades e apropriação do saber social. Trata-se de buscar na educação conhecimentos e habilidades que permitam uma melhor compreensão da realidade e elevem a capacidade de fazer valer os próprios interesses

> econômicos, políticos e culturais dos diferentes segmentos sociais de trabalhadores deve ser.

O que entendemos nesse processo é que a escola é uma instituição importante para o assentamento, pois é nesse espaço que acontece a construção/aprendizagem dos princípios do MST, da política, as ideias e a identidade de um militante, seja essa formação na perspectiva do ensino ou capacitação. Conforme o caderno de educação do MST, 1996:

a) As questões da realidade são as que levam à construção do conhecimento, porque são elas que geram a necessidade de aprender. Um ensino livresco, centrado em conteúdos estanques e que ninguém sabe para que servem, nunca vai levar ao conhecimento. Leva à decoreba e ao tédio em sala de aula. Foi desta reflexão, aliás, que surgiu o "método de ensino através de temas geradores", que são justamente questões extraídas da realidade, seja a mais próxima ou atual, seja a mais distante no tempo e no espaço, em torno das quais se passa a desenvolver uma determinada unidade de estudos, integrando conteúdos, didáticas e práticas concretas dos educandos.

b) Partir da realidade mais próxima e já um pouco conhecida pelos educandos, tem se mostrado um facilitador da aprendizagem. Por exemplo, entender a situação da produção do nosso assentamento. Porque se consegue partir dos conhecimentos que os/as estudantes já têm e ir ligando com novas informações, estudos e discussões que, chegando à realidade nacional e até internacional, vão acabar ajudando a entender melhor a própria situação do assentamento. Ou seja, se conhece transitando constantemente do particular ao geral e do geral ao particular. Quer dizer então que partir da realidade próxima é um jeito ou um método pedagógico para chegar ao conhecimento da realidade mais ampla, o que,por sua vez, deverá se reverter na capacidade de análise e de intervenção nas situações-problema que vão aparecendo na realidade que foi o ponto de partida do processo de conhecimento (CADERNO DE EDUCAÇÃO, 1996, p. 6).

Em suma, a proposta do conhecimento escolar do MST, parte da premissa de não ser apenas centrada nos conteúdos teóricos, mas também nos saberes sociais dos sujeitos do assentamento. Acredita que os conteúdos são um meio pelo qual se pode atingir seus objetivos, que são pautados na justiça social. São conteúdos que primam pela distribuição igualitária dos conhecimentos produzidos pela humanidade.

É um conhecimento que se constrói a partir das relações sociais concretas, da vivencia estabelecida entre eles, no seu processo de luta, de necessidades e principalmente de suas ideias e valores. É um conhecimento, por exemplo, que sirva para entender a

situação da produção do assentamento, ou seja, a realidade que os educandos estão inseridos.

Do ponto de vista pedagógico, trata-se de partir do saber local/ cotidiano que os/as estudantes já têm e ir ligando com novas informações/conhecimento escolar, que perpassam por disciplinas de história, geografia, ciências, entre outros. Partem da realidade local para o geral, estabelecendo um método pedagógico de análise que relaciona parte e todo, da visão de mundo do Movimento, não restringe esses alunos à produção de uma visão apenas do seu assentamento.

Ressaltamos que o saber social está relacionado ao processo de construção do conhecimento escolar, quando busca relacionar tanto o conteúdo dos livros, como o que diz o professor entrevistado na escola, bem como a educação que vem dos pais e os saberes vivenciados entre eles – alunos, saberes estes construídos nas relações sociais estabelecidas do assentamento.

Desse modo, compreendemos que a escola é uma agência de educação muito importante, pois é ela a responsável pela intensificação da perspectiva que se tem no movimento social, é nela que ocorre grande parte da construção e/ou demonstração da ideologia do MST (NETO, 2014).

Em suma, compreendemos o uso dos saberes sociais e conhecimento escolar como categoria de análise dessa pesquisa, utilizando conhecimento enquanto saber, pois acreditamos que “toda ciência é um saber, mas nem todo saber é cientifico” (LOPES, p.97), adotamos também que o saber social faz parte da organização social – O MST- enquanto instrumento de luta de sobrevivência da sua identidade para que não se percam os seus princípios enquanto organização social, e a escola por se reportar a instituição do ensino, que transfere o saber precisa estar interligada ao movimento.

3.3 A ESCOLA E O SABER: INTEGRAÇÃO OU FRAGMENTAÇÃO?

Continuamos a buscar resgatar o homem integral, a buscar práticas educativas que efetivamente corroboram para que ocorra a integração entre teoria e práxis, do saber com o conhecimento. Mas o que significa integração? Ou como que podemos materializar a integração do saber social ao conhecimento escolar?

Para início de diálogo, compreendemos integração e fragmentação como binômio (só podemos falar de uma quando nos remetemos a outra), onde integrar contém o sentido de “completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no

diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos", ou seja, quando tratamos da integração do saber social e conhecimento escolar nos reportamos a tratar estes como categorias inseparáveis no processo de formação humana. (CIAVATTA, 2010, p. 84).

Nesse ponto, ousamos destacar que o saber social ao ser valorizado, na formação dos trabalhadores, junto à escola possibilita a sua emancipação, no que tange a contribuir com o desenvolvimento de uma mente crítica-reflexiva. A práxis é oportunizar a esse sujeitos o conhecimento da realidade atual, assim como defende Pistrak (2011) em seu livro "A escola do trabalho". Para ele o sujeito necessita conhecer o mundo, conhecer a realidade atual e fazer parte dela. O saber social deve, prioritariamente, para além de objetivar o fortalecimento do grupo social, fazer a formação política, reflexiva no que diz respeito à realidade em que está inserido.

É dever das representações sociais (Militantes, pais, coordenação escolar) apresentarem posicionamento político, ideológico e social, perguntando-se que sujeitos querem formar, que homens desejam constituir e se há a valorização do saber social no processo de formação desses sujeitos.

Nesse contexto, é necessário refletir sobre a escolarização, principalmente sobre quais conhecimentos científicos têm sido valorizados para constituir o currículo escolar. Integrar é admitir a posição política, ideológica e social baseada na omnilateralidade, na constituição do homem em sua completude, no seu todo, a formação em todas as suas dimensões culturais, familiares, sociais, políticas.

> **Omnilateralidade** quer dizer "a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico." (FRIGOTTO, 2012, p. 226).

Ou seja, a omnilateralidade pressupõe integração quando direcionada ao processo de formação humana pautada em princípios marxistas, que tem em seu centro a busca pela emancipação humana. Omnilateralidade articula o trabalho não material, o trabalho intelectual e o trabalho manual.

Portanto, a integração está muito além da escola, destacamos, é uma posição política, que exige atitude democrática, pensando coletivo, que congratula na emancipação do indivíduo, e essencialmente, na valorização do saber social do mesmo.

Sobre isso Rodrigues e Araújo (2011, p.3) corroboram a perspectiva de que a integração está além de uma questão curricular ou mesmo de posição docente, ela exige:

> que a compreensão de um projeto de ensino integrador pressupõe a edificação de uma práxis revolucionária. Não é, portanto, uma questão curricular, de reestruturação dos programas e projetos de ensino, mas uma questão fundamentalmente política e filosófica. Depende muito mais do **posicionamento que a instituição e o profissional da educação assumem frente à realidade do que dos procedimentos didáticos** que são pautados pela organização do curso e que serão utilizados pelos docentes. Estes são necessários, mas não suficientes para que as práticas discursivas sobre uma educação crítica e transformadora passem a ser, de fato,convertidas em ações pedagógicas. (grifos nossos).

Ou seja, a integração no ensino, perpassa por alguns pressupostos que são importante para compreendermos a possibilidade à integração

a) **O primeiro pressuposto está vinculado ao projeto social:** onde tem-se o poder público e o corpo escolar caminhando com a proposta de formação que ultrapasse os interesses do capital.

b) **O segundo pressuposto está vinculado ao projeto escolar**: onde tem-se a integração entre as finalidades e os objetivos da escola à prática pedagógica, revolvendo-os efetivamente concretos (MACHADO,2010, p. 82).

Isso inclui considerar as estratégias acadêmica-cientificas (currículo e processo ensino-aprendizagem).

c) O terceiro pressuposto articulação escola e meio social: onde há a articulação entre escola e família, onde a escola deve levar em consideração a visão do aluno tem de si mesmo; também das possibilidades de inserção social e laboral que o mundo externo lhes oferece e visão das modalidades formativas oferecidas pela escola.

> Como elemento aglutinador, gerador de coesão social, a escola deve se **tornar um lugar de memória, de resgate de identidade, da compreensão do presente incorporado as dificuldades,, as lutas e as conquistas do passado**, suas representações na forma de imagens e de documento, seus símbolos carregados de história e de significados. (CIAVATTA, 2005, p.16).

d) **O quarto pressuposto condiz coma relação da formação integrada enquanto democracia participativa:** a integração não ocorre sob o autoritarismo, porque deve ser uma ação coletiva, uma vez que o movimento de integração é, necessariamente, social e aprecia mais de um participante, além disso, *há de se dar ao aluno horizontes de captação do mundo além das rotinas escolares, dos limites do estabelecido e do normatizado.* [...],(MACHADO,2010, p. 82).

e) O quinto pressuposto condiz à estrutura da instituição escolar: é preciso considerar a infraestrutura física, recursos e material didático e corpo escolar em que exista a valorização desses, mantendo a relação democrática respeitosa.

Sobre isso Rodrigues, Araujo e Silva (2014) apontam que a proposta de integração no ensino requer antes de tudo,uma atitude diante da proposta pedagógica no processo de ensino-aprendizagem, com a apropriação do conhecimento como resultante de ações didáticas em torno da unidade teoria-prática, e em que as verdades resultem da imersão dos sujeitos no trato com a realidade, compreendida em sua totalidade.

Portanto, integração quer dizer unidade, compreensão da constituição das partes no todo, é uma ação que envolve atitude transformadora, democrática e política- e nesse caso – por outro lado é integrar o saber social ao conhecimento escolar.

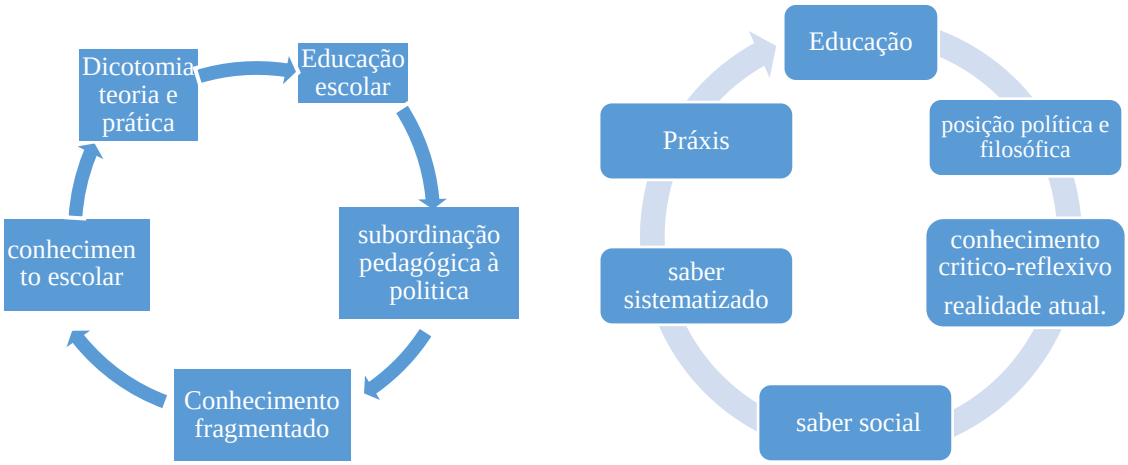
3.4 UMA INTEGRAÇÃO POSSÍVEL: SABERES E CONHECIMENTOS.

Ao tornar o saber social e conhecimento escolar como processo dialético no âmbito de uma escola no assentamento do MST, queremos dizer que o saber social, colabora para que o MST se constitua como Movimento que busca manter sua identidade, sua história, e é por meio desse saber social que isso é possível. Como corrobora Grybowski (1996) é o saber social que possibilita a engrenagem do movimento social, pois nele está contido uma questão de classe e luta.

Desse modo, a escola é responsável por formar esses sujeitos e, nesse contexto, a educação, quando compreendida como totalidade social, onde as múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos constitui-se enquanto integração.

Por outro lado, a contradição se dá pela fragmentação do saber produzida pela escola. Processo pelo qual rompe com a utopia da formação integral do homem e da mulher. É, pois, uma educação fragmentada, que não valoriza o ser social e histórico nos processos de ensino-aprendizagem. Assim, o saber social e o conhecimento escolar se tornam dicotômicos, não constituindo-se uma unidade dialética. Este fato resulta, em especial, nos currículos das escolas convencionais,a contribuição para a manutenção do *status quo* da sociedade burguesa.

A. Fragmentação B. Integração



Fonte: Produção do autor

Essa abordagem nos remete ao entendimento de que há necessidade de uma atitude integradora que pressupõe uma atitude pedagógica transformadora na escola e que supõe, primeiramente, a posição política e filosófica no entendimento do ensino como práxis “atitude humana transformadora da natureza e sociedade” (VAZQUEZ, 2011, p.51).

Tal posição pedagógica envolve, do ponto de vista adotado na dissertação, a integração dos saberes sociais com os saberes sistematizados, que é o conhecimento científico, ou seja, é a integração da escola com as atitudes sociais, da realidade tomada enquanto contribuição na formação do sujeito, neste caso no sujeito jovem que vive no assentamento Palmares II.

Trata-se de compreender a escola enquanto prática democrática, com atitude transformadora tanto por parte da coordenação do ensino, quanto dos docentes e discentes.

> Em termos pedagógicos, trata-se da postura docente que propicia um ensino emque pensar e fazer se encontram integrados no cotidiano escolar de qualquer disciplina, seja esta ligada às artes, ao desporto, ao domínio específico de uma especialização da esfera do trabalho, independente, inclusive, do desenho curricular em que se esteja trabalhando (não que isso não sejaimportante).(RODRIGUES E ARAUJO, 2011, p.7).

Nesse exposto, compreendemos que a postura docente é de fundamental importância para que o ensino em sua integração ocorra, pois este é o responsável pelo processo formativo que é estabelecido na sala de aula. Quando o corpo docente compreende as lutas, os desejos, os anseios do movimento social e faz parte dele, está por se encaminhar na apropriação do saber social do grupo social implicado na escola e isto reflete na sua prática educativa.

No contexto da reflexão sobre saber social, entendemos que o saber é algo próprio do ser humano, pois este tem em sua vida a necessidade do trabalho em determinadas relações sociais. O saber é o trabalho não material bem como a educação, logo, do ponto de vista da integração, saber e educação encontram-se fielmente na mesma relação, de tal modo que para assegurar a formação do homem é necessário assumir o saber social como elemento constitutivo e indispensável. O saber social é gerado nas relações sociais e de trabalho que o homem estabelece com o meio e com outros grupos de trabalhadores.

Desse modo, ao inferimosque o saber social e o conhecimento escolar são dois poderosos instrumentos para o processo de formação do homem, pois as pessoas "[...] *aprendem como ensinar- e- aprender torna-se inevitável para que os grupos humanos sobrevivam agora e através do tempo, é necessário que se criem situações onde o trabalho e a convivência sejam também momentos de circulação do saber*"(BRANDÃO, 1984, p.34).

O que pretendemos definir, no plano das ideias, é que o saber social, ao ser integrado ao conhecimento escolar, propicia condições para que os aprendizes mergulhem na realidade social, a fim de (re)descobrirem os objetos de aprendizagem, isto é, o conhecimento do real que eleva os sujeitos ao conhecimento critico-reflexivo da realidade atual, que neste contexto é o próprio assentamento do MST. Por conhecimento crítico-reflexivo compreendemos que *se o homem conhece o mundo na medida que em que atua sobre ele de tal maneira que não há conhecimento à margem dessa relação prática para reduzir a mera visão, contemplação ou interpretação.* (VAZQUES, 2011, p.153).

3.4.1 Síntese para análise da integração/fragmentação na relação SAC[20].

Em termos epistemológicos, entendemos saberes sociais "[...] *como aos conhecimentos produzidos nas relações sociais*[..] e com isso esses saberes se apresentam em processo de construção (RODRIGUES, 2012).

Santos (2013), em sua pesquisa de mestrado sobre "A pedagogia da Alternância na integração de saberes no PROEJA quilombola no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) - Campus Castanhal", analisa a integração entre os saberes trazidos pelos alunos de suas comunidades com os saberes adquiridos na formação regular no momento de tempo-escola, e aqui entendemos enquanto saber social, por se tratar de uma comunidade quilombola, e saber científico.

> [...] Neste momento inicial, o curso abordou questões da história e cultura das comunidades quilombolas dos alunos do curso, ou seja, o momento de realizar um diagnóstico do que os alunos trazem de experiências, saberes, tradições, costumes, conhecimento para a construção de sua formação. Depois de um mês de aulas teóricas e práticas, retornam à comunidade. (SANTOS, 2013, p. 64).

Essas primeiras impressões nos ajudam a compreender de que forma pode ser analisada a integração entre os saberes sociais e os conhecimentos escolares, não perdendo de vista que o saber cientifico nesse contexto corrobora para atividade de alternância de uma comunidade quilombola, ou seja, tratae de um curso técnico em agronomia que tem em sua construção, conteúdos e elementos que possibilitem à sua distribuição,.como argumenta Santos (IDEM). O depoimento abaixo revela a condição em que é estabelecida a relação entre saber social e saber científico:

> Procuro trabalhar com os alunos sempre fazendo uma correlação entre o que é conhecido como matemática formal com justamente o cotidiano né, procuro utilizar muitos exemplos cotidianos, pra fazer, pra fazer justamente sentido né, essa questão, o que eles estão estudando com o que eles vão usar no dia a dia, na vida prática. (Nilson, professor do Instituto Federal do Pará, Castanhal-PA. Apud Santos, 2013)[21].

Com esses argumentos, percebemos que o professor pesquisado propõe em sua prática pedagógica a contextualização dos assuntos trabalhados junto as experiências que os alunos trazem para a sala de aula, isto é, há relação com a realidade do alunado, fator

[20]Esse termos refere-se a saberes e conhecimentos- SAC
[21]Trata-se de dados da pesquisa da dissertação de mestrado, SANTOS (2013)

este que corrobora para que seja considerado enquanto prática a integração entre os saberes sociais e os saberes científicos.

Seguindo esta linha de raciocínio a educação que interessa aos trabalhadores é pautada em princípios da criatividade, da política, de uma educação solidária, que faça valer a opinião tanto dos alunos, quanto da comunidade, é uma educação de caráter social, que valorize o saber do sujeito para a compreensão da realidade.

É válido frisar também que atribuímos à noção de saber social um sentido extenso, que engloba conhecimentos, as competências, as habilidades, e as atitudes dos jovens, ou seja, aquilo que é reconhecido enquanto saber-fazer e de saber-ser. (TARDIF, 2014)

Para Rodrigues (2012), os saberes sociais são sistematizados pelos intelectuais orgânicos que se encontram no interior da própria organização dos trabalhadores, onde existir um grupo social organizado, sobretudo, existirá uma estrutura social de produção de saber.

Concordamos com este autor, ao inferir que os saberes sociais se ligam a uma perspectiva pragmático- revolucionário, onde embora contribuam para a satisfação de necessidades imediatas, projetam ações dos trabalhadores para uma realidade que vá além das ideias capitalistas. O **Quadro 09** apresenta uma síntese das categorias saberes sociais e conhecimento escolar.

QUADRO 09: SÍNTESEDAS CATEGORIASSABERES SOCIAIS E CONHECIMENTO ESCOLAR.

SABERES SOCIAIS	**CONHECIMENTO ESCOLAR**
Objetivos 1. Permitem a organização, sistematização do grupo social. 2. Constituem o conhecimento produzido pelo grupo social para atender seus interesses (seja este nas relações sociopolítica, cultura) 3.Permitem a expressão concreta de um determinado grupo social. 4.Permitem gerar conhecimentos, atitudes,valores e habilidades para apreender determinado grupo social.	**Objetivos** 1. Permite a organização pedagogica da escola. 2. Constituem conhecimentos sistematizados no âmbito cientifico. 3. Determinam o aprendizado dos alunos na escola. 4. Constituem como conhecimento sempre em construção.

Fonte: Elaboração do autor

Consideramos saber social no contexto do assentamento do MST Palmares II-PA, por estarmos tratando de:

- Um grupo social que é regido por uma formação em comum: são assentados do MST, que apresentam em seu centro a organização política, social e educacional significante o que permite analisar os saberes sociais presentes dessa relação social;
- A juventude que estamos falando vive no assentamento do MST Palmares II-PA, reconhece a história e o meio social que estão inseridos e o saber social está presente nessa relação;
- A escola é o ambiente que nasceu junto ao assentamento Palmares II, por volta de 1996, o que implica dizer que a escola se constitui enquanto materialidade das lutas e idealização políticas do MST;
- A forma e o conteúdo desse saber resultam das relações sociais de onde emergem;

Saberes sociais estão atrelados aos interesses de um segmento da classe trabalhadora, os camponeses organizados no MST, o qual dispõe de instrumentos que orientam sua organização na perspectiva de classe social – classe trabalhadora.Diante desses pontos, ressaltamos a importância de considerar os aspectos acima ao analisar os saberes, visto que é por meio desses que é possível encontrar indícios nas entrelinhas do discurso, o que efetivamente a essência revela.

Desse modo, notamos algumas características que nos levam ao entendimento dessas duas categorias, o que se presume fundamental para que se chegue a síntese da relação integração/fragmentação dos saberes sociais e escolares.

O estudo do saber, nesse contexto, preocupa-se em analisar a sua relaçãono que tange a sua integração/fragmentação. Passamos a clarificar os processos constitutivos, baseado em Grzyboski (1986), com o objetivo de desvendar os pontos de integração entre os saberes sociais e conhecimento escolar. Em síntese :

- A educação compreendida enquanto prática social - Interesses na prática educacional efetiva;

- A educação com o dever de ser pensada em relação a questão da elaboração e apropriação de um saber social- como instrumento de organização e luta;
- A relação da escola com o meio social - Interesses de classe;
- A apropriação e importância do papel da educação para o sujeito-criança, jovem/adulto, estejam relacionadas ao desenvolvimento de potencialidades e apropriação do saber social;- Corrobora para o fortalecimento do movimento;
- A consideração dos conhecimentos e habilidades, que permitam uma melhor compreensão da realidade, enquanto totalidade, e a realidade local; - realidade atual;
- Apropriação/difusão do saber/ conhecimento escolar e das condições de desenvolvimento das capacidades humanas (físicas, morais e intelectuais.) - Valorizar as experiências de vida dos discentes;
- Trata-se também de ver as bases ideológicas que têm se constituído no seio da educação escolar, bem como os próprios saberes que se constituem a partir da própria relação entre os jovens e o saber sistematizado.

Notamos que esses conceitos acima pressupõem entendermos que saberes e conhecimento mantêm sua importância para o estudo, pois o interesse de apresentar esses conceitos surgem da necessidade de aprofundar as reflexões no mundo do saber, educação e juventude.

4 JUVENTUDE, EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS: RELAÇÕES DE FRAGMENTAÇÃO E INTEGRAÇÃO ENTRE CONHECIMENTOS ESCOLARES E SABERES SOCIAIS

A partir deste momento nos lançamos ao desafio de analisar como ocorre a relação entre os saberes sociais produzidos pela juventude do Ensino Médio da Escola Crescendo na Prática, em sua integração com os conhecimentos escolares na perspectiva da luta de classes, dando atenção principalmente ao entendimento do que é conhecimento escolar dentro da prerrogativa de lutas de classe de uma escola que nasce como resultado das lutas sociais, travadas desde 2005 junto ao poder público.

Ou seja, buscamos compreender se enquanto grupo social, fração da classe trabalhadora, e em virtude da própria representatividade que tem, os jovens do assentamento Palmares II têm os saberes sociais (que derivam das relações sociais e políticas do movimento social que faz parte desse contexto), integrados aos conhecimentos escolares (que é o conhecimento científico, sistematizado, organizado), no contexto educacional do 3º ano do ensino médio- no interior da escola Crescendo na Prática-Pará.

A Escola Crescendo na Prática, e dentro dela, o Ensino Médio constitui o espaço da educação escolar de, jovens e adultos do assentamento Palmares II no Sudeste do Pará. Reconhecemos, entretanto, que nesse lugar, considerando as características que demarcam o movimento social, neste caso o MST, para além do campo formal, as práticas educativas evidenciadas pela produção e formação dos sujeitos encontra campo fértil para a conjugação. Sobre isso Arroyo (2002) nos ajuda a compreender que a escola não é o único espaço que detém a educação, assinalando que o meio social contribui proficuamente para a formação do indivíduo e ainda, que é por este meio das relações sociais que se constituem as apropriações dos saberes.

Desta maneira, temos a possível distinção entre educação entendida enquanto instrução, e a educação entendida enquanto produção-formação dos sujeitos, no que tange à construção da identidade de uma classe, sendo isto compreendido enquanto movimento dialético. Neste caso, uma movimentação que nos ajuda a compreender a ação escolar como elemento que permite que sejam acrescentadas novas dimensões as ações desenvolvidas, e que por sua vez enriquecem as anteriores, atendendo assim aos interesses de classe (SAVIANI, 2011).

Reforçamos o entendimento de que a Escola Crescendo na Prática entre 2005 a 2013, apresentava em sua base curricular vinculada ao ensino médio modular e só em 2014 começa a trabalhar com a matriz do Ensino Médio regular, como exposto na caracterização do lócus da pesquisa e, com o fim de analisar o que dizem os relatos dos sujeitos pesquisados, e que apresentamos neste capítulo as evidências dos dados coletados por meio da realização de entrevistas semiestruturadas. Estas foram aplicadas na escola Crescendo na Prática no decorrer do mês de maio de 2015, com um grupo de cinco alunos. Para construção de uma sequência capaz de nos auxiliar na compreensão dos resultados obtidos, partimos da organização inicial dos dados acerca do perfil social, econômico e escolar de cada jovem pesquisado.

Num segundo momento, demos tratamento e apresentamos as análises das respostas que obtivemos no momento em que indagamos acerca da importância da escola e do ensino médio na vida dos estudantes, tentando compreender o que cada um pensa a respeito do papel da escola, buscando dessa forma *analisar as coerências/incoerências entre o Ensino Médio no assentamento Palmares II, aos interesses da classe trabalhadora.*

Na sequência, abordamos a questão da relação do jovem e o saber social, tentando identificar os saberes sociais pertencentes aos jovens de ensino médio, as suas experiências enquanto partícipes das atividades do movimento, bem como os saberes sociais por eles experimentados e ainda, a compreensão que os mesmos apresentam sobre o movimento.

No quarto momento, sustentamos a discussão sobre os pontos de integração/fragmentação da relação entre os saberes sociais e os conhecimentos escolares dos jovens do ensino médio, e por fim, exercitamos uma síntese acerca das análises, dos elementos que nos fizeram refletir em torno da problemática levantada nesta pesquisa, bem como da confirmação, negação e/ou diálogos possíveis com as hipóteses e objetivos elencados.

4.1 O PERFIL DO JOVEM ENTREVISTADO

As entrevistas foram realizadas com 05 estudantes do 3º ano do Ensino Médio da escola pública municipal de ensino fundamental Crescendo na Prática. A idade entre 16 a 18 anos de idade, como relatado anteriormente. Dos 05 entrevistados dessa classe, todos são pertencentes a famílias que vivem ou viviam em outros estados, tais como:

Paraná, Maranhão e Amapá. Três deles vieram com os pais do estado do Maranhão, dois vieram de outros estados – Amapá e Paraná. Os mesmos estavam morando há mais ou menos 1 ano no assentamento em Palmares II. Os principais motivos que os trouxeram para o assentamento encontram justificativa na necessidade de estar perto da família e ainda de estudar.

Para uma visualização bem didática construímos duas tabelas que retratam os dados acerca da composição familiar e ocupação dos jovens. Abaixo apresentamos a Tabela 01, que evidencia aspectos em relação à composição familiar

Tabela 1 – COMPOSIÇÃO FAMILIAR

SUJEITOS	COMPOSIÇÃO	Nº DE FILHOS	TOTAL
A1	Pai e mãe	04	06
A2	Pai e mãe	03	05
A3	Pai e mãe	08	11
A4	Não informou. Mora com a tia.		
A5	Pai e mãe	02	04

Fonte: Elaborado pelo autor (Dados da pesquisa, 2015)

Na tabela 01 podemos nela observar uma composição familiar variada, entretanto, não dissonante do que no geral vemos. Duas coisas nos chamam atenção: uma se deve ao fato de quatro dos cinco entrevistados revelarem viver com o pai e a mãe, considerado as evidências da atual configuração e estrutura das famílias hoje e ainda, do número de filhos que variam entre 02 (dois) filhos até 08 (oito) filhos.

Com relação à vida escolar desses jovens dois (02) deles estudaram desde a educação infantil, um (01) deles chegou até a “oitava série”, onde cursou o ensino fundamental da Escola Crescendo na Prática e, outros dois (02) estudantes estavam estudando desde o segundo ano do ensino médio. Na tabela 02 é possível observar o tempo em que cada sujeito permanece na escola, pelas falas que possibilitaram entender a dimensão do saber social quando presente na escola, que será exposta posteriormente, pois identificamos que no Ensino Médio o saber social está sendo fragmentado quanto ao ensino fundamental.

Sobre esse ponto, é válido ressaltar o tempo em que estes sujeitos estavam estudando na escola, visto que, em sua maioria, os que estão menos tempo no assentamento, estes estão incluídos no movimento social.

Tabela 02- TEMPO DE ESTUDO NA ESCOLA CRESCENDO NA PRÁTICA.

SUJEITO	TEMPO NA ESCOLA
A1	13 anos
A2	13 anos
A3	1 ano (2ºano do ensino médio)
A4	1 ano (2ºano do ensino médio)
A5	5 anos

Fonte:Elaboração do autor (Dados da pesquisa)

No que diz respeito à questão econômica das famílias, o relato deles mostra que a maioria deles trabalha na terra. A atividade básica é a agricultura familiar para subsistência (venda e consumo). Dentre eles, a presença de grupos de autônomos que trabalha com o comércio local e, outros que trabalham nas empresas que prestam serviços na região de Parauapebas.

Vejamos a tabela 03 com a demonstração acerca da ocupação e trabalho das famílias do assentamento Palmares II.

Tabela 03 – SOBRE A OCUPAÇÃO-TRABALHO FAMILIAR

INDICADORES	SUJEITO	IRMÃO	IRMÃ	PAI E MAE
A1	Toma conta da lanchonete da família	Trabalha na Vale	Trabalha na Vale	Pai – “Vanzeiro” motorista de van. Mãe – Dona de casa
A2	Estuda e faz cursos técnicos	Trabalha na empresa de Ferrovia	Estuda	Pai – autônomo Mãe – Professora
A3	Estuda e trabalha no programa “mais educação”	Não informou	Não informou	Tia – É coordenadora do Ensino Fundamental da escola Crescendo na Prática
A4	Estuda	Não informou	Não informou	Pai- Trabalha na roca. Mãe- dona de casa
A5	Estuda *anteriormente trabalhava no programa “mais educação”		Casada e dona de casa	Pai- Autônomo Mãe- Dona de Casa

Fonte:Elaboração do autor (Dados da pesquisa)

Diante do exposto, podemos inferir que de maneira geral o panorama dos entrevistados revela que pertencem a classe econômica de baixa renda. Das falas ainda vimos que estes tiveram poucas oportunidades de estudo e de trabalho. Todos são filhos de trabalhadores do campo, que migraram de suas regiões para tentar melhorias de trabalho e condições de vida, a maioria deles, em Serra pelada, e ao se depararem com as

tantas dificuldades e problemas da vida naquele lugar, foram aos poucos buscado outra alterativa de vida, dentre elas, a ocupação das terras de Palmares II, lugar onde foram se identificado, criando raízes e firmando elos com o lugar.

Das muitas falas e informações que obtivemos nos chamou atenção foi o fato de apenas um deles ter a mãe que possui o ensino superior, fato este, que nos ecoe a análise ao que Arroyo (2002) que a educação para a classe trabalhadora é restrita, nem todos têm a mesma possibilidade de ocupar um espaço na sala de aula, compreendemos a classe trabalhadora a que nos referimos contém experiências exitosas em relação ao desejo pelo estudo.

São, portanto, jovens pertencentes à classe trabalhadora, que têm na escola uma porta de "mudança", escola muitas vezes que se reduz a acesso para o mercado de trabalho. São eles jovens que têm seu direito por educação, no assentamento, iniciado nos anos 1996, que sabem avaliar a importância de sua representação para a pesquisa, além do reconhecimento dos valores, atitudes e saberes ligados a este grupo social.

4.2 O JOVEM, O MST E O CONHECIMENTO ESCOLAR**:** procedimento de análise do conteúdo

Buscamos,por meio das falas dos jovens identificar, o sentido da escola/do ensino médio para eles. Na análise, direcionamos nosso olhar na tentativa de perceber qual a importância que a escola apresenta na vida dos estudantes, estreitando as observações naquilo que nos pareceu semelhantes e divergente entre os depoimentos de todos os sujeitos/jovens pesquisados

Para as análises deste item, partimos do suposto de que a educação é um processo de trabalho. Sobre isso Saviani (2009) nos diz que ela insurge no meio das relações de trabalho, e ainda que ao homem para o desenvolvimento de qualquer atividade para sua subsistência exige a formulação de meios intencionais para determinado fim, é isso pois, o próprio processo de trabalho. Nos diz ainda que [...] *a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Assim sendo, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana*(SAVIANI, 2009).

O autor nos traz a reflexão que a educação é um fenômeno essencial na vida do ser humano, e se dá por meio das relações estabelecidas entre o homem e o meio, onde ele se educa e se apropria de saberes provenientes das necessidades humanas, em especial do trabalho.

Nesse viés, Charlot (2001) relata sobre as possibilidades dos jovens estabelecerem conexões com os saberes, a qual assume que o ensino público brasileiro ainda não garante aos alunos as condições necessárias e suficientes para o desenvolvimento de uma relação significativa com o(s) saber(es), este fato resulta, principalmente, da baixa qualidade do ensino e a inadequação da escola aos jovens das camadas populares que a frequentam. Partindo deste entendimento, podemos dizer que o que efetivamente caracteriza esse processo é fundamentalmente a posição política diante do que se acredita e ainda do reconhecimento dos sujeitos que se deseja formar. Desse modo, as análises aqui apresentadas seguem sobre as falas dos alunos em suas narrativas sobre a pergunta *da importância da escola para a vida e,* ainda de qual a compreensão desses jovens acerca do ensino, da estrutura escolar e mesmo do saber social e sua integração junto ao conhecimento escolar.

Dos registros obtidos, conseguimos chegar a algumas categorias de análises (conforme Tabela 04) que nos ajudaram a fazer aproximações entre aquilo que os alunos relataram sobre suas relações com a escola e os saberes, por meio do roteiro de entrevista construído para esse fim (APÊNDICE A). Sendo assim, as categorias aqui apresentadas surgiram a partir de um percurso em que construímos um conjunto de quadros descritivos e posteriormente analíticos, que foram se constituindo em elemento fundamental para chegarmos as categorias, que com o passar dos estudos foram “crescendo na prática”, com evidências da relação com o campo/com o meio empírico que nos trouxeram reflexões significativas para a reorganizar este trabalho.

Tabela 04 – DEMONSTRATIVO DA ANÁLISE PELO CONTEÚDO DAS SUAS DEFINIÇÕES DE ESCOLA

Situações Explicitadas	Categoria elencadas	Frequência de respostas
É que eu venho a ter mais conhecimento; saber um pouco mais. (1) Na escola a gente aprende bastante coisa. (1) Sem a escola a gente não teria conhecimento de nada (3) A escola como um local preciso para ter conhecimento. (4)	**Relacionado à questão de aprender/conhecimento/habilidades/valores** ⇩ **A escola do conhecer e saber.**	5- Todos os alunos reconhecem a escola como local para "aprender, conhecer, saber"
Vê tipo História!? Pesquisar as coisas do passado. Se eu não tivesse na escola ia saber disso como do passado? É importante pra isso. (3) Cálculo é matemática, só que eu não sou aquela uma que sei muito sobre a matemática, mais assim, eu procuro bastante saber, entender, porque é uma área que eu gosto muito. (1) Eu gosto muito de geografia, mas a que eu mais me identifico é de biologia porque a gente estuda o **corpo humano a gente conhece o corpo humano (2)**		
Porque quanto mais estudar, mais eu vou ter um emprego melhor. Se eu tiver um emprego melhor eu vou ganhar bem. (1) Porque ela ajuda muito na vida futura, no que eu quero me formar. (2) A educação que eu tenho na escola ajuda muito, mas não é o essencial pra fazer uma prova na faculdade. (4) **P**orque assim, eu não sou rica, mas isso é tudo que eu tenho, meu estudo. (5)	**Relação à situação de realização de vida futuro.** **Escola como instrumento de acessão para a vida futura: trabalho e universidade.**	1Uma aluna expõe ter a escola como instrumento para se ter um bom trabalho. 3Os demais atribuem a escola o papel de instrumento para a vida futura.
Mas é essencial, porquê sem estudo a gente não é nada. (2) Mas isso é tudo que eu tenho, meu estudo, a escola é essencial na minha vida, acho que é tudo. (5) Pra minha educação! Sem a escola a gente não teria conhecimento de nada. (3)	**Escola como condição essencial para vida**	3- Três alunas percebem a escola como essencial para a vida, ou seja, para além dos conhecimentos escolares, existe a valorização da escola para o cotidiano, para conhecer o mundo também.
Eu também gosto mesmo dessa escola porque ela foi uma conquista**. (2)** **P**orque antes dessa escola, porque o nome sempre foi crescendo na prática, só que era uma escola coberta de palha **(2)**	**Escola enquanto conquista**	2- Duas alunas tiveram essa percepção da escola enquanto conquista do MST.

Fonte: (Dados da pesquisa)

Metodologicamente, considerando as questões que permitiram respostas mais relevantes para atender aos objetivos da pesquisa, organizamos os elementos que foram citados de maneira recorrente pelos estudantes no que diz respeito a escola, ao saber social em sua integração/fragmentação com os conhecimentos escolares. O que nos propusemos a responder através da sistematização desses dados, foi:

- Quais as aproximações/distanciamentos entre o Ensino Médio atende aos interesses da classe trabalhadora?
- Que relação a escola tem com os saberes sociais? Que saberes e conhecimentos escolares pertencem a estes jovens?
- Os saberes sociais são integrados e/ou fragmentados no processo de formação desses jovens do Ensino Médio?

As respostas dos estudantes foram gravadas e posteriormente transcritas. No decorrer do processo, nos deparamos, muitas vezes, com dificuldades para entender as falas, porém nada que viesse a prejudicar nossas análises. Para a referência da análise de conteúdo, trabalhamos de acordo com Franco (2012) que indica que esta ferramentaatende o reconhecimento "do papel ativo do sujeito na produção do conhecimento", e mais, que é este procedimento via de regra que nos permite a analisar as falas, os gestos e os documentos. Assim analisar o conteúdo é levar em consideração a contextualização do depoimento, pois este ponto deverá ser considerado no momento da análise das falas.

Desse modo a análise do conteúdo se constitui pela:

> [...] mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente, ela expressa um significado e um sentido. Sentido que não pode ser considerado um ato isolado. (FRANCO, 2012, p. 21).

Assim, investimos, inicialmente, no recurso de pré-análise, que representa, nos procedimentos de análise de conteúdo, a fase de organização do material empírico. Momento onde são feitas as buscas iniciais a partir das intuições, a partir dos primeiros contatos com o material coletado. Nesse momento é realizada a "peneira" das falas que deverão se tornar em significados e sentidos diante do objetivo metodológico e teórico da pesquisa (FRANCO, 2012). Cabe ressaltar que as tabelas que seguem foram construídas

com objetivo de demonstrar a partir de uma abordagem qualitativa, as inter-relações com os fatos, com análises de outros pesquisadores e com os resultados de outras pesquisas, neste caso, particularmente, a pesquisa de Santos (2012), Janata (2012) e Castilho (2009).

4.2.1 A escola do conhecer e do saber

A partir das primeiras incursões analíticas, destacamos enquanto categoria empírica aquela que acabou por emergir de forma mais incisiva da escola enquanto instituição do aprender, do saber e do conhecimento.

Ao analisar as falas dos alunos podemos constatar que, em primeiro lugar, a escola serve como lugar de *aprendizagem*, lugar para ter *conhecimento*, *habilidades*, ou seja, saber mais, porém esse conhecimento aqui citado, muitas vezes, é no sentido para ter *ascensão na vida*. A escola passa a ter a função, como exposto na **tabela 04**, por exemplo, enquanto meio para se alcançar um bom emprego e ter uma vida melhor.

> É que eu venho a ter mais conhecimento; saber um pouco mais. (A1)
> A escola como um local preciso para ter conhecimento. (A4)

De maneira mais comum, como observamos na fala da aluna A4, a escola de ensino médio assume o papel de ambiente próprio para a apropriação dos saberes sistematizados, mas, por outro lado, as falas assumem também o significado da presença do *saber social*, porém, muitas vezes, essa integração não tem fixado sua importância – e consciência - no processo de formaçãohumana dos jovens, pois percebemos que os dados apontam para a fragmentação do saber social quando no Ensino Médio esse saber não tem espaço.

> Ele só vem dá aula dele normal, vem explica. (A2)
> No ensino médio nunca teve, estudar sobre a questão do movimento. (A3)

Nas falas supracitadas, temos observado que, no que tange à instituicionalização do ensino médio modular, este fato desencadeou a forte organização do conhecimento escolar fora da realidade da comunidade do assentamento Palmares II. Este fato veio sendo protelado durante dez anos (indicar a seguir quais dez anos), o que evidencia um dos motivos pela fragmentação entre o saber social e conhecimento escolar.

Assim, esse achado converge para as reflexões que têm suscitado Rodrigues, Araujo e Silva (2014) sobre o ensino integrado, pois esta posição implica acolher os conhecimentos como resultantes da imersão dos homens na realidade, assim como valorizar a produção coletiva desses conhecimentos, na ânsia de promover aos aprendizes/jovens condições para (re)descobrirem os objetos de aprendizagem.

Depreende daí a importância de compreender que o direito à educação não se limita à escola, mas acontece para além dela. Conforme nos apresenta Arroyo (2002) em texto intitulado "Direito do trabalhador à educação", é preciso defender o direito do trabalhador à educação, bem mais do que defender escola para todos.

Tais elementos nos levam à compreensão da institucionalização do ensino médio na escola Crescendo na Prática[22], que perpassou tanto a conquista da escola, quanto, especificamente, do ensino médio. Atribui-se à educação, no sentido de direito para todos e não o direito dos trabalhadores à educação, pois, na legalidade dessa conquista, conseguimos extrair que o papel da escola para atender aos interesses da classe trabalhadora não pode esgotar-se nesse propósito, em especial nessa escola que é fruto de muitos embates e lutas junto ao poder público. Mas é preciso garantir a eles uma educação que prime tanto por seu desenvolvimento intelectual como pela valorização dos saberes que eles possuem da sua cultura, do próprio movimento social que está sendo construído por alguns deles.

Ao nos referirmos às falas, chegamos a inferir que esta educação que se assume no Ensino Médio toma sentido de instrumento para atingir os espaços da universidade ou do mercado de trabalho. Podemos extrair que a instituição escolar dentro do assentamento Palmares II tem o tom de escola convencional, na qual o discurso de formação para o mercado de trabalho faz parte. Não estamos aqui suprimindo a importância da formação que tem sido instituída na escola, ainda que somente no campo do discurso, porém é necessário avançar nas análises e compreendermos que a escola no assentamento é resultado das lutas que se estabelecem para a efetivação da garantia de direitos e, ainda ao que se infere, há necessidade de continuar a peleja por um processo de ensino-aprendizagem que esteja pautado na formação humana integral. Como sucede o princípio da educação regida por este movimento:

> A educação no MST assume este caráter de omnilateralidade, trabalhando em cada uma se suas práticas, as várias dimensões da

[22]Apresentado no primeiro capítulo desse trabalho.

> pessoa humana e de modo unitário ou associativo, em que cada dimensão tenha sintonia com a outra, tendo por base a realidade social em que a ação humana vai acontecer. (CADERNO DE EDUCAÇÃO, p. 13).

Isto significa dizer que a educação do MST tem entre seus princípios fundamentais sustentar uma formação humana que valorize as dimensões política-ideológica, a organizativa, a técnico-profissional, a cultura, as habilidades, valores, atitudes, os saberes, a afetividade e a dimensão religiosa.

Mas como garantir esse desejo? Após o percurso teórico apresentado no capítulo anterior, chegamos a dar sentindo à perspectiva de *integração* apresentada, representada como a *completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos* (CIAVATTA, 2010, p.84).

Para chegar ao seu âmago, é preciso, primeiramente, ter uma posição política, e este ponto envolve principalmente o corpo escolar como o todo. Como definem Araujo, Rodrigues e Silva (2014) trata-se de um ensino que precisa ser compreendido por meio de um projeto ético-político que se configure pelo reconhecimento da realidade em sua totalidade e, em especial, pelo serviço da transformação social.

Depreendemos a partir de tais constatações ser a escola deo Ensino Médio no sentido e valor que tem assumido para os jovens, o primeiro impasse para que a integração entre o saber social e o conhecimento escolar ocorra. É evidente que se a escola tem assumido caráter de formação convencional implica resultados que afastam o processo de formação na perspectiva unitária, que aqui defendemos como prática necessária para a formação integral do sujeito.

4.2.2.1 A escola do conhecer

Analisando as unidades de registro, percebemos no conteúdo as subcategorias que se encaixam na percepção da escola enquanto instituição do aprender, saber e do conhecimento.

No decorrer das falas, outro ponto sobre a escola nos chamou atenção. Trata-se exatamente do *conhecimento* escolar, relacionado às matérias específicas de Geografia, História, a Matemática, Língua Portuguesa e Sociologia. Eles tomam a escola como lugar

de conhecimento e atribuem capacidades intelectuais diretamente a essas áreas do conhecimento, como exposto nos trechos das falas dos sujeitos da pesquisa:

> "Mexe muito com cálculos"; "a disciplina que mais gosto em **cálculo é matemática**, só que eu não sou aquela uma que sei muito sobre a matemática, mas assim, eu procuro bastante saber, entender, porque é uma área que eu gosto muito." (**A1)**
>
> "Eu gosto muito de geografia"; "a que eu mais me identifico é de **biologia** porque a gente estuda o corpo humano a gente conhece o corpo humano" (**A2)**
>
> "Eu gosto de **sociologi**a"; "comecei a gostar quando estudei a teorias, sabe? As teorias de Karl Marx, Marx e Engel, aí tem o Che Guevara também que é era um (...) como é que posso falar? Não era um (...) esqueci o nome agora. Aí eu tô lendo os pensamento de Che Guevara, aí tô lendo só que falha a memória de vez em quando." (**A3)**

Temos aí o segundo ponto que nos envolve nas análises sobre a importância da escola para esses sujeitos e, ao mesmo tempo, nos dá pistas para compreendermos como essa escolarização e os conteúdos trabalhados atendem aos interesses dos jovens.

Nas falas observamos que os conhecimentos escolares (Português, Matemática, Biologia, Sociologia) mantêm significado para os alunos, são esses conhecimentos que de alguma forma constituem importância para a formação intelectual e comportamental deles. A escola é o ambiente de socialização desses conhecimentos sistematizados, que se aproximam das necessidades para o trabalho para a prova do vestibular ou para a profissão que desejam atingir, como por exemplo, Medicina, Engenharia, Ciência Política.

Desse modo, compreendemos em uma perspectiva utilitária do conhecimento escolar, seja ela atual ou futura. É o que podemos perceber através dos trechos.

> Mais com Física, Química, mas depois de um tempo eu comecei estudar **História** eu me envolvi com conhecimentos de ideologias, tentei entender um pouco mais sobre política e acabei me interessando."(**A4)**
>
> **"**Eu gosto de P**ortuguês**, Sociologia e Filosofia"; "porque fala sobre a sociedade né, ai eu gosto"; "a **saber me comportar**, me expressar de diversas formas."; "O português que ajuda mesmo, a escrita, a pronuncia tudo." (**A5)**
>
> "Porque ela ajuda muito na vida futura, no que eu quero me formar.." (A2)

Vinculados a esse entendimento Charlot (2001) em seu livro “Os jovens e o saber perspectivas mundiais” corrobora com a reflexão de que as atribuições intelectuais devem ser observadas enquanto necessidade de reforçar os pilares da alfabetização elementar, por um lado tendo as exigências ou pré-requisitos para o conhecimento essencial, principal para se manter na sociedade e para alcançar um espaço no *latifúndio do saber.*

Ou seja, na escola aprende-se a ler, escrever, contar, conhecer a História, Geografia enfim, sem essa base, certamente, seria mais difícil realizar atividades mais complexas e necessárias para a vida, e em especial, a necessidade do “saber” para ter acesso a Universidade e ao trabalho, como temos observado, por exemplo, na fala do aluno **A4** que diz: “eu preciso entender Português que é nossa linguagem padrão, Matemática para o caso que convenha a fazer alguma prova, para entrar numa faculdade.”

A questão aqui não é negar o conteúdo aprendido, mas de observar esse processo de escolarização que tem sido direcionado a atender aos interesses da classe trabalhadora, pois estamos mediante de jovens que apresentam saberes sociais correspondente ao grupo social ao qual pertencem – MST.

É interessante observar a ênfase dada aos conteúdos disciplinares, que tem sido repetida enquanto padrão comportamental social (“Mexe muito com cálculos”, “a gente conhece o corpo humano”, “a **saber me comportar**, me expressar de diversas formas”).

Por outo lado, parece-nos que esses conteúdos também têm sido espaço para integrar o saber social ao conhecimento, como vemos nas falas A3 e A4, que fazem parte do Movimento Social, já realizaram encontro pedagógico na curva do S (“comecei a gostar quando estudei a teorias, sabe? As teorias de Karl Marx, Marx e Engel”, eu me envolvi com conhecimentos de ideologias, tentei entender um pouco mais sobre política e acabei me interessando). Para esses jovens a vivência junto ao movimento tem sido a oportunidade de conhecer mais sobre as ideologias, sobre a sociedade. A exemplo disso, vimos nas falas A4 seu interesse em seguir a carreira política e essa aproximação se deu após seu contato tanto com os estudos do MST- nos acampamentos- mas também com as aulas de História e Sociologia.

É nesse sentido que afirmamos sentir a diferença da proposta de integração do saber social ao conhecimento escolar, pois quanto mais próximo está o jovem do movimento, ele tende a compreender o “mundo” e as relações sociais de um modo mais emancipatório e integral.

Por outro lado, observamos entre os alunos que não se aproximam das atividades do MST tende a ocorre a fragmentação na relação entre o saber social e o conhecimento escolar, uma vez também que essa prática tem sido externa à escola, porque não tem sido pontuado que a formação desses jovens esteja integrada ao movimento social. São atuações que seguem caminhos externos à escola e isso tem sido outro ponto que dificulta a permanência de uma formação diferenciada no seio de uma escola no assentamento que, como vimos, foi resultado de uma conquista. Por isso, não estamos falando de qualquer escola, nós estamos nos dirigindo sobre um caso que é parte da história de determinado grupo social(o que veremos adiante).

Para esses jovens, a escola tem função da utilidade do recurso aprendido, que nesse contexto tem sido o caráter de formação para a composição e serviço da disciplina. Porém também nas falas observamos a importância das disciplinas/conteúdos como espaço para integraros saberes sociais, aqueles que estão presentes nas relações subjacentes dos alunos, este fato ponderamos enquanto positivo para o processo de formação desses sujeitos e não só para a própria valorização da cultura do movimento social.

Vejamos, então, se a escola se configura como espaço de socialização do saber sistematizado, muitas vezes tem assumido a aparência de uma concepção ativa da educação, facilitada pelo linguajar técnico, onde acaba por reduzir a questão social e política da educação a uma questão de engenharia de produção, com minimização de custos e maximização de benefícios. Ou seja, a educação escolar não poderia deixar de ser pensada como um processo social determinado historicamente na e pela correlação entre forças sociais dadas, suas necessidades e possibilidades de organização e participação (GRYZBOWSKI, 1986. p.49).

O papel da escolarização do Ensino Médio, nesse primeiro contato de análise, tem sido garantir as aprendizagens normativas, o qual revela-se por meio de algumas falas que denotam pouca importância do contexto de compreensão do mundo e da realidade atual. Isso implica na percepção do distanciamento/fragmentação em face dos próprios princípios filosóficos e pedagógicos que mantém o Movimento.

Este tem sido mais um ponto que dificulta integralizar às relações subjetivas desses sujeitos, e até o presente momento nós não podemos considerar que há no interior dessa escola o Ensino Médio integrado com integração entre saberes sociais e conhecimentos escolares. Depreendemos que essas duas categorias têm sido tratadas de forma dissociada do ambiente escolar, onde, na ocasião, através de algumas falas dos

alunos que fazem parte das atividades do movimento. Eles relevam que no momento das aulas os professores, pouco ou nada associam ao saber social.

Essas constatações exigem um processo de reflexão que leve a pensar a educação a partir da suas determinações, das contradições sociais que delimitam as possibilidades, os limites da produção e sistematização, a apropriação e difusão do saber pelas diferentes classes e nas diferentes conjunturas de correlação de suas respectivas forças sociais.

4.2.3 A Escola como condição essencial para vida

Do trabalho de análise, emergiram elementos complementares para a compreensão da escolarização que têm sido direcionados a atender aos interesses da classe trabalhadora. Tais elementos têm sido apresentado neste tópico a partir da categoria " a escola como condição essencial para a vida", conforme demonstrativo na tabela 04.

Iniciamos nossas análises com a fala do informante A3 que, além de realizar a abordagem da importância da escola para obter o *conhecimento escolar*, também revela a educação para além da escola, para o conhecimento da vida**,** *enquanto condição essencial para a vida*, quando ele diz: "*Sem a escola a gente não teria conhecimento de nada*.".

Nesse ponto, percebemos a importância que esse jovem atribui à escola, reforçando que esta característica atende ao que Gryzbowki (1986) e Saviani (2011) definem, a escola é essencial para que a classe trabalhadora tenha acesso ao saber sistematizado/conhecimento e mais, é o local onde os saberes devem ser apropriados e utilizados a favor da classe, enquanto práxis.

A escola torna-se mais que o aprender. Ela é vista enquanto parte integrante da vida desses jovens: "*mas isso é tudo que eu tenho, meu estudo, a escola é essencial na minha vida, acho que é tudo* (A5)". Este fato pode ter relação a condição econômica do sujeito também e a escola é o local onde este pode ser "alguém" na vida "*mas é essencial, por que sem estudo a gente não é nada. (*A2)". O não se tornar alguém, neste caso, advém do sentido de que ter o conhecimento enquanto fator indispensável, para ser alguém, para ocupar um espaço diferente na sociedade, para mudança de vida. Atribuem à questão econômica, a possibilidade de "ser alguém" e ao "estudo" o meio de se alcançar um futuro promissor, desta maneira o sentindo atribuído nessas falas tem relação com a dimensão econômica do saber.

Fato este que se aproxima das contribuições de Rodrigues (2012), quando ele destaca que o saber/conhecimento se torna mecanismo de perpetuação de desigualdades sociais, em que distribui ideias para que os trabalhadores tomem como *seus os interesses do mercado.*

Tragtenberg (1990) vem na mesma direção admitindo que o aparelho da escola contribui muitas vezes para a reprodução da qualidade da força de trabalho, quando na ocasião transmite saber e regras de conduta (ler, escrever e contar) para um fim produtivo.

Compreendemos que a escola tem sido considerada por esses alunos como espaço de ser "alguém" não no sentido de que tudo irá se resolver através dela, mas para eles esse é o espaço por meio do qual as expectativas de mudança podem acontecer. Mudanças no sentido de melhoria de vida, acreditando que por meio da escola é possível essa mudança de vida. Portanto, a escola enquanto local de transição para o futuro melhor, um futuro promissor, que irá se efetivar quando eles puderem ocupar um "bom" emprego. Percebemos ainda as estratégias existentes da escola convencional, que nega a aproximação com a realidade atual, com o saber social dos jovens, contribuindo para a formação que não tende a emancipação humana, porém enquanto instrumento do saber ao poder (Vejamos a seguir o saber enquanto instrumento para o poder).

4.2.4 A escola é lugar de preparação para o futuro: trabalho e universidade

Ao observar as falas, percebemos que, na sua maioria, estão destinados à escola enquanto utilidade para o trabalho e para o acesso à universidade. Dentre os diversos argumentos levantados pelos estudantes, o maior peso se relaciona à escola ou à escolarização à sua utilidade futura, formação ou preparação para o trabalho, no que diz respeito a empregabilidade ou mesmo ascensão social. Aqui o interesse é de considerar como o *conhecimento escolar* tem sentido de utilidade, de i*nstrumento* para algo imediato, e não como engrandecimento humano ou mesmo a formação humana integral, que precede a valorização do todo, em especial, do saber social presente no contexto do assentamento, ou mesmo, como local de socialização entre as atividades do movimento e as atividades escolares (será exposto no tópico seguinte).

Interessante a ser considerado sobre *a escola enquanto lugar de preparação para o futuro* pode ser evidenciada na fala dos informantes A1, A2 e A4 quando respondem, de forma significativa, que a função de civilização, de extensão a conquistas

futuras, enquanto empregabilidade (mercado de trabalho), o que podemos antecipar, por hora, é que isso pode se dar em função da posição política, pedagógica, filosófica, que o corpo escolar tem assumido. Vejamos:

> **[...] porque sem estudo a gente não é nada**, **porque ela ajuda muito na vida futura**, **no que eu quero me formar** (A2, grifos nossos)
>
> [...] porque quanto mais estudar, mais eu **vou ter um emprego melhor**. Se eu tiver um **emprego melhor eu vou ganhar bem**. (A1)
>
> A educação que eu tenho na escola ajuda muito, mas não é o essencial pra **fazer uma prova na faculdade**. (A4)

Como podemos observar a escola incorpora o sentido de futuro profissional. Essa ênfase tem base na intenção de ter um emprego "melhor" para ter uma boa remuneração ou ingressar na Universidade. Este fato nos revela o sentido da educação enquanto instrumento para se chegar a determinado fim à relação mercadológica. O Saber é reduzido à utilidade econômica, onde quanto mais saber mais poder.

A dimensão do saber enquanto poder, como exposto por Tragtenberg (1990) e Rodrigues (2012), está presente neste discurso que os jovens, ao definir a importância da escola/escolarização para sua vida a deixam como *meio* para alcançar, de forma imediata ou futura, a garantia da sua sobrevivência. Ou seja, a escolarização do ensino médio da escola em questão, atribui como condição para uma possível e futura melhoria no modo de vida socioeconômico dos estudantes.

O saber/o conhecimento escolar em muito tem sido compreendido na dimensão econômica pois, na medida em que o conhecimento se apresenta para os alunos com esse sentido produtivo, reproduz, concomitantemente, as condições materiais de produção capitalista. Desse modo, a escola, ao instrumentalizar o saber, satisfaz a concepção burguesa, a qual utiliza de aparelhos ideológicos, como universidades, escola, para produzir/reproduzir conhecimentos que sirvam à harmonia do sistema capitalista. De fato, a escola é um espaço de disputa, onde o saber sistematizado incorpora o sentido político, ideológico, social da sociedade ou do meio que está responsável por repassar/ensinar os sujeitos mas, ao mesmo tempo

Desse modo, essas análises destacam a importância para a importância do conhecimento escolar e sua aplicação teórica imediatista, dentro da mesma lógica da escola capitalista, em que o saber sistematizado é "fonte de sustentação econômica" (GOMEZ, 2002, p. 43)

Sobre isso falamos especificamente do nosso estudo de caso, o ensino na escola de Ensino Médio no assentamento Palmares II, tem sido tendenciosamente voltado para atender os interesses da escola elementar à classe burguesa, que envolve mais a racionalidade "mercadológica" do que à educação da classe trabalhadora, que, veemente, ampara os direitos do espaço do saber social nessa esfera institucional. Nesse ponto, podemos observar a **tabela 05** que segue:

Tabela 05- O Ensino médio narrado pelos jovens

Situações Explicitadas	Categoria elencadas	Frequência de respostas
"[...] pra mim o ensino médio significa... com certeza pra eu **subir numa escada** eu preciso me preparar mais por que depois que eu sair do ensino médio, claro, poder cursar uma faculdade". (A1) ter mais conhecimento pra poder fazer uma faculdade bacana e não ter tanta dificuldade, tentar ler bastante agora, por que o importante é o agora!". (A1) "[...] o **ensino médio é uma preparação pra o vestibular**, pra uma universidade! Se não me engano foi isso que o professor falou. Uma preparação, do 3º ano também [...]" (A3) "Eu acho que o ensino médio é uma preparação né, pra fazer um curso, faculdade, por que de uma certa, forma é bom, e um pouco cansativo, e isso ele vi nos ajudar a decidir o que a gente quer pro futuro [...]" (A5)	**Ascensão na vida** **Preparação para o futuro**	5-Todos os alunos apresentam ter o mesmo entendimento sobre o ensino médio.
Ele ajuda bastante, porque tem certos assuntos que a gente fica pensando é **porque eu tô vendo isso não sei pra quê, mas lá na faculdade, eu acredito que essas coisas que a gente não dá tanto valor vai ajudar bastante. (**A2**)** **O** ensino médio? O professor me explicou que, um negócio que alguma coisa que eu não tô lembrado. (A3)	**O sentido do ensino médio**	2- Duas alunas falam sobre não compreender alguns assuntos que estudam no ensino médio. Qual a sua função.
"só que eu vejo aqui que a **preparação aqui é ruim**." (A3) "[...] por que como é que eles querem que a gente esteja preparado se a gente não tem professor, **professor não vem, a gente não estuda, como é que faz**?" (A3) "Porque tanto nessa conta nas outras escolas o ensino **delas é precário,** e pra uma pessoa poder passar numa prova ela precisa estudar bem em livros e na internet, pois, tudo o que ela vai terminar a escola não é o suficiente." (A4)	**Ensino médio precário** ↓ **Limites do ensino médio.**	3- Três alunos compreendem o ensino médio e seus limites, desde o conteúdo a falta de professores.

Fonte:Elaboração do autor (Dados da pesquisa)

Os pontos acima apresentados podem ser compreendidos a partir da ótica da escolarização desses sujeitos, que passa a ser compreendida enquanto "precondição para sobreviver na lógica da sociedade capitalista", e neste fato, resume-se outro ponto da fragmentação em que tem sido desenvolvido o Ensino Médio desses sujeitos da classe trabalhadora. Chegamos a inferir que a educação doEnsino Médio desenvolvida no e não do assentamento, pois, observamos por meio das análises, que o processo fragmentação latente deriva principalmente da anuência do currículo proposto pelo sistema de

educação, e aí a educação não é instrumento da emancipação humana, mas *mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema* (MESZAROS,2008, p. 15).

O privilégio pela formação em Ensino Médio, bem como a escola Crescendo na Prática, foi uma *conquista*, fruto de momentos de luta, ocupações, reuniões, que os levaram a ocupar o *espaço do saber*, configurando que a educação é, pois, um espaço de luta. Mas anuncia a reflexão que no Ensino Médio, apesar de compreendido enquanto processo de conquista, é "no" assentamento Palmares II[23] e não "do" assentamento Palmares II. O que pressupõe dizer que as forças antagônicas se fazem presente no seio desse movimento social.

Essa situação assegura, a partir da relação de finalidades da educação que não têm sido estabelecida entre conhecimento escolar e saber social, resultando em fragmentação. Os depoimentos seguintes desvelam práticas pedagógicas que não assumem a orientação de autonomia na vida social, bem como na produção teórica e prática que sirva de base para a construção de uma nova sociedade.

A partir de Araujo, Rodrigue e Silva (2014) compreendemos que, para uma prática pedagógica integradora, é preciso a valorização da atividade, autônoma e transformadora de docentes e discentes, também o fortalecimento da ação coletiva e cooperativa e o compromisso com a elevação progressiva da autonomia dos indivíduos.

Tomar a relação entre conhecimento escolar e saber social nessa perspectiva de integração/fragmentação pressupõe o reconhecimento " dos processos escolares com a realidade", em que a luta de classes, a contradição seja a essência desse processo (Ibidem, 2014,p.175).

4.2.5 A escola enquanto conquista

O que podemos perceber é que esse primeiro quadro de análise sobre a educação do Ensino Médio desta escola, destinada a atender aos interesses da classe trabalhadora, não leva em conta os meandros da constituição histórica exercida pelo Movimento Social frente ao processo de luta contra os interesses contrários à educação aos quais o trabalhador têm direito. Pelo contrário, observamos que as relações estão embasadas em

[23]Sobre essa distinção "no" e "do" compreendemos segundo Caldart (2005) a educação do campo é um projeto educacional compreendido a partir dos sujeitos que tenham o campo como seu espaço de vida. Assim, ela deve ser no e do campo. **No** porque o povo tem o direito de ser educado no lugar onde vive **e do** pois o povo tem o direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação vinculada a sua cultura e as suas necessidades.

conhecimentos conteudistas que se limitam a compreender a realidade existente, visto que muitos desses jovens trazem o saber social (saber sobre a política do movimento, saber popular, saber social) e que poderiam ser aproveitados nas práticas educativas; assim, estas se mostrar atentas a esses fatos para melhor formação do sujeito.

Semeraro (2006), baseado em Gramsci, analisa o conhecimento a partir dos interesses da classe trabalhadora, que inspira as classes populares a passar por um processo constitutivo de sua identidade, de sua intelectualidade e por uma educação que exija a construção rigorosa de um saber mais avançado e socializado.

É precisamente neste âmbito que está a crítica e o desafio ao ensino médio desenvolvido aos jovens da classe trabalho no assentamento Palmares II. A escola é lócus de dominação e, portanto, de conflito, de resistência. É fruto de intenso processo de reivindicação pelos direitos sociais: primeiro, à posse de terra e, posteriormente, à educação. É marcado por intenso repasse dos valores do Movimento dos trabalhadores Sem Terra e daqueles que iniciaram a ocupação que resultou no assentamento Palmares II. Para tanto, é imprescindível analisar profundamente as relações sociais estabelecidas, nesse contexto, expressando a luta de classes que as constituem.

Fielmente, as falas dos jovens remetem à construção e reprodução dos saberes sociais de forma mais acentuada, a partir da sua inserção nas atividades do MST ou Levante. A consciência da luta pela terra marca a fala dos jovens. Todos eles afirmaram conhecer o movimento e seu papel frente à garantia de direitos para a comunidade. Os sujeitos ouvidos moram em Palmares II,num período que vai de 11 meses a 17 anos, entretanto todos afirmam que foi a luta do Movimento que permitiu a regularização do assentamento frente ao Incra e, consequente, a inauguração da escola “Crescendo na prática” enquanto escola de ensino fundamental e, posteriormente, de ensino médio.

Alguns analisaram a escola Crescendo na Prática enquanto processo de c*onquista* desencadeada pelo movimento do MST, assim como forma de resistência dos trabalhadores a submeter-se totalmente ao controle do governo e dos latifundiários.

Baseados na fala da aluna A2 que, entre todos, foi a que nos chamou atenção ao expor na narrativa, *“eu também gosto mesmo dessa escola porque ela foi uma conquista”* o sentido de *conquista* revela que a mesma mantém sua aproximação com o saber social presente nas relações sociais estabelecidas no centro do assentamento, além disso compreendemos a aproximação dela com o saber social histórico, da escola e do próprio Movimento, quando constatamos que o pai e a mãe são pertencentes ao Movimento, e não só, ela vê o Movimento enquanto instituição que luta pelos direitos coletivos da

comunidade. Apreendemos elementos que demonstram a aproximação política, sem deixar de lado a importância do conhecimento escolar enquanto instrumento para se conquistar um lugar na universidade.

Ao iniciar sua reflexão, a aluna A2 parte do conjunto de questões de ocupação e reivindicação junto ao poder público para conquista da escola de ensino fundamental e médio, ou seja, na análise circunstanciada dos fatores, concordamos que a contradição fundamental entre saber social e conhecimento escolar está na manutenção de um processo educativo que nega o saber socialmente construído em que essas relações se expressam no movimento social e nas relações sociais por elas vividas.

Istoquer dizer que,nesse conjunto de falas, observamos que os jovens possuem saberes sociais que foram apropriados tanto na escola (no ensino fundamental), quanto nas suas redes de relações sociais, pois é por meio desse movimento dialético que eles tomam conhecimento sobre a realidade que os cerca e ao mesmo tempo, tornam-se sujeito que estabelecem entre a apreensão de conhecimentos, valores, atitudes e habilidades que os tornam capazes de intervir no meio social, de lutar pelos interesses do movimento social.

Para efeito desse diálogo, Arroyo (2002) pondera que o processo educativo é inseparável do movimento social e a educação não se reduz à escolarização e, consequentemente, não pode separar o sujeito do processo de educação que se dá nas relações sociais/saber social, escola e trabalho, bem como não pode separar a teoria da prática. Grzybowski (1986, p.51-52) argumenta que se “trata de buscar na educação conhecimentos e habilidades que permitam uma melhor compreensão da realidade e elevem a capacidade de fazer valer os próprios interesses econômicos, políticos e culturais”.

É nessa direção que encontramos a educação enquanto luta de classes, pois, há um movimento externo a escola (atividades do MST e Movimento Levante) que mantém os sujeitos mais próximos de uma formação diferenciada e, por que não dizer, de uma formação que desenvolve a autonomia, a liberdade de expressão e condições que expressam a práxis.

O que há é uma dupla dominação, de um lado a burguesia se apropria do saber para “afirmar e impor sua identidade e poder de classe” e, por outro, existe um movimento que tenta se manter vivo na ânsia de determinar seu espaço, no que tange, principalmente a identidade, o saber social, a cultura (ARROYO, 2002, p. 86).

4.3A RELAÇÃO DE INTEGRAÇÃO/FRAGMENTAÇÃO ENTRE OS SABERES SOCIAIS E CONHECIMENTOS ESCOLARES

O texto aqui apresentado foi organizado a partir das etapas pré-analíticas, buscando fazer a uma síntese das questões organizadas no roteiro de entrevista, com o objetivo principal de subsidiar caminhos para resposta às seguintes questões: 1. Que relação têm os jovens com os saberes sociais? Que saberes e conhecimentos escolares pertencem a estes jovens? 2. Os saberes sociais são integrados e/ou fragmentados no processo de formação escolar desses jovens do ensino médio?

O primeiro espaço de discussão foi para analisar os relatos, dos alunos sobre a forma como ecoa nas falas a questão da fragmentação entre os saberes sociais e os conhecimentos escolares. É válido frisar que este saber encontra-se muitas vezes de forma inconsciente nos sujeitos e que teremos de tecer as intersecções e ir além das aparências para se chegar *a coisa em si* (GRZYBOWKI, 1986; DAMASCENO, 1995).

No segundo espaço, compreendemos os aspectos que correspondem a materialização na relação de SAC. Num primeiro momento, as reflexões que faremos sobre a questão do processo de fragmentação serão focadas em dois segmentos: - o corpo docente e a estrutura curricular. Num segundo momento, focaremos a aproximação que esses jovens mantém com o saber social e com o conhecimento escolar. Ou seja, nos ocupamos em abordar os pontos em que a integração entre essas dimensões tem se materializado ou mesmo aproximado os jovens à constituição do saber social.

Desse modo, percebemos que, no empenho de manterem suas redes de relações sociais, ocorre certo empoderamento sobre o saber social, principalmente naqueles que mantêm algum elo com o movimento, pois inferimos que quanto mais ligado ao movimento o aluno estiver – seja na escola ou nas atividades do MST - mais saberes sociais este terá se apropriado (e produzido).

4.3.1 A fragmentação do saber social e conhecimento escolar narrada pelos jovens.

Tratar da integração/fragmentação na relação entre saberes sociais e conhecimento escolar requer a compreensão, em primeiro lugar, sobre o posicionamento político dos responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem, de suma importância porque reflete na proposta da prática pedagógica que irá ser definida no ensino dos jovens.

Quando nos deparamos com a tarefa de compreender como ocorreu o processo de conquista do Ensino Médio na escola Crescendo na Prática (exposto no item 1.1.2), ouvimos o coordenador tratando da *institucionalização* da escola, que ocorreu em 2005, na modalidade Ensino Médio modular.

Observamos que a palavra institucionalização significa que o Ensino Médio incorpora os valores "de fora para dentro", ou seja, é algo imposto pelo poder público – currículo, conteúdo, as disciplinas em caráter de bloco, muito comum quando se trata da educação no campo. Observamos, assim, que esta proposta institucionalizada do Ensino Médio é pensada e utilizada de forma fragmentada, como forma de disciplinar a reprodução social e atenderas técnicas de ensino desarticuladas na realidade dos jovens e seus saberes sociais (conhecimentos, valores, atitudes e habilidades).

Por outro lado, Damasceno (1995) compreende que a educação da classe trabalhadora é, antes de tudo, desenvolvida de potencialidades e apropriação de um saber social, isso quer dizer que a escola é lugar de integrar conhecimentos, habilidades que permitam uma melhor compreensão da realidade e que elevem a capacidade de fazer valer os próprios interesses de classe, sejam os econômicos, políticos ou culturais.

É preciso garantir apropriação/difusão do saber e das condições de desenvolvimento das capacidades humanas (físicas, morais e intelectuais). E é nessa dimensão que a integração do ensino na relação do saber ao conhecimento faz sentido.

Trata-se de assumir a análise sobre o projeto escolar que está vinculado ao ensino médio, compreendendo os pontos de articulação da escola com o meio social, bem como as relações democráticas estabelecidas entre o corpo escolar e também pontos que revelem a questão da estrutura física da escola.

Tomamos como ponto de partida a fala dos alunos sobre a questão "como é a aula do professor?" Quando os alunos respondema esta pergunta fomos percebendo de que forma estão contidos aspectos da integração – primeiramente do projeto escolar. Vejamos o que dizem:

> "Ele só vem dá aula dele normal, vem explica, vem explica de novo detalhadamente." (A1)

> "No ensino fundamental eles valorizam bastante, mas no ensino médio é cada um por si..." (A5)

A fala da aluna A1 "vem dá aula normal" nos faz pensar no projeto de escola que está sendo desenvolvido com os alunos e a análise que fazemos é de que é uma aula que apresenta apenas os conteúdos na sua maioria. Na fala da aluna A5 ecoa o sentido de

individualidade, de um ensino que perpassa pelo entendimento que foge da cultura do próprio princípio do Movimento e da coletividade.

Cada um por si revela-se quanto cada indivíduo é responsável por sua aprendizagem, por seus interesses; o que foge mais uma vez do caráter da integração no ensino. O Ensino Médio é o momento em que o jovem está configurando seus horizontes, em termos de cidadania, do trabalho, muitas vezes, atribuindo-se ao mundo do trabalho, discurso este revelado anteriormente quando tratamos da escolarização do Ensino Médio.

Notamos, na seção "o jovem e o saber social", que as falas anunciam que os alunos mantêm apropriações sobre o saber social.Visto a grosso modo, são saberes resultantes das relações sociais que estão sendo estabelecidas, muitas vezes de fora da escola do Ensino Médio. Neste viés, atentamos para o que eles dizem a esse respeito, quando a pergunta é sobre o contexto histórico de Palmares na aula:

> É assim, agora no ensino médio que não **falam que os professores são de fora**, mas da quinta para a oitava se falava muito né. Sobre a história, como foi que começou (A1)
>
> Não muito, os professores que sempre perguntaram mas por curiosidade" (A2)
>
> Eu acredito que eles não sabem tudo mas eles sabem, um pouco da história. Sabem não tudo mas o principal digamos assim. (A2)
>
> **Não,** os professores aqui não ouvi falar disso não. Tocam no assunto sim, assim, eles falam. Tocam no assunto em aula que, mas estudar não. No ensino médio nunca teve, **estudar sobre a questão do movimento**. (A3)
>
> No ensino fundamental, os professores, **quase todas as professoras estão associadas ao movimento e do ensino médio apenas dois professores**, porque esse ano também são do fundamental o restante dos professores do ensino médio vem de fora, venham por contratos, eles não têm muito conhecimento do movimento. (A4)

Como podemos observar nas falas dos alunos é que, em sua maioria, os professores não pertencem ao Movimento, nem mesmo ao assentamento. A aluna A1, por exemplo, conhece a história do assentamento, porque sempre estudou na escola e no ensino fundamental os assuntos sobre o movimento eram bem mais presentes o que não ocorre no Ensino Médio, diretamente, mas sim indiretamente quando algum professor, que queira saber um pouco mais sobre o assunto, pergunta. O que evidencia que os próprios professores desconhecem a histórico do Movimento.

Sobre isso Araujo, Rodrigues e Silva (2014) defendem que para o ensino integrado é preciso uma atitude humana transformadora, isso é *pari passu* uma postura docente que transcenda o simples exercício do cotidiano escolar. Essa habituação nasce de um projeto político que almeja a transformação radical da sociedade, em que a ideia de integralidade no que diz respeito a formação do homem "é referência pedagógica central", pois garante tanto os conhecimentos científicos como os saberes sociais relacionados a direitos e deveres onde cada jovem tenha condições de garantir sua autonomia.

Na perspectiva assumida aqui, essa postura é indispensável para manter um ensino integrado coerente com a formação desses jovens. Nesse sentido e dentro do conceito dialético de contradição, é bom ressaltar que ao mesmo tempo que a escola integra ela fragmenta a relação entre SAC pois os processos educativos, aqui observados, desenvolvidos pelos professores do Ensino Fundamental acompanham a importância do saber social junto ao conhecimento escolar. Porém, quanto ao Ensino Médio, há a fragmentação, pois o corpo docente, em sua maioria, não faz parte do Movimento e nem mesmo reconhece o contexto histórico do Movimento em Palmares.

Essa afirmativa é convergente nas falas dos sujeitos A1 e A5, "**quase todas as professoras estão associadas ao movimento e do ensino médio apenas dois professores**, porque nesse ano também dão aula no Ensino Fundamental enquanto que o restante dos professores do Ensino Médio vêm de fora, trabalham por contrato e não têm muito conhecimento do movimento", "é assim, agora no ensino médio que não **falam que os professores são de fora**, mas da quinta para a oitava se falava muito, né. Sobre a história, como foi que começou".

> [...] aprendemos que *os saberes que podem ser apropriados* e produzidos através da escola fazem muita diferença *na formação integral que* pretendemos para os trabalhadores e as trabalhadoras, em todas as idades. Daí a importância da nossa mobilização em torno de bandeiras de luta como estas: "toda criança na escola... aprendendo!" "Todos os jovens ao estudo!" "Nenhum assentado que não saiba ler, escrever e fazer conta!" (CADERNO DE EDUCAÇÃO DO MST, 1996, p.8).

A partir desses aspectos, o ensino fundamental assume a integração entre SAC, para o que a atitude do professor faz toda diferença,porque é ele o responsável pelas atividades a serem desenvolvidas dentro da sala de aula e é, também, o responsável em promover ou não a formação humana revolucionária.

Nota-se que surge, enquanto problemática, primeiro a questão da relação curricular, no que tange a unidade teórica-prática, pois no decorrer da primeira seção,

compreendemos que a ênfase tem sido dada para que se assuma o exercício do cotidiano escolar. Vai-se então observando que a capacidade de compreensão da realidade, em especial os saberes sociais, ocorrem mais integrados no Ensino Fundamental, fato este que revela a fragmentação na própria constituição da relação estabelecida estre escola e movimento, pois quando os alunos chegam ao Ensino Médio, estes conteúdos são rompidos nas atividades pedagógicas. Outra problemática apontada é a posição do professor, pois as falas relevam que por este professor ser de fora do assentamento, a integração torna-se mais difícil, eles não conhecem nem mesmo o contexto histórico do movimento, resultando muitas vezes em leituras distorcidas sobre este. Neste ponto, há divergência no próprio princípio pedagógico do MST, quedefende que o corpo docente deve compreender e fazer parte do assentamento.

Concordamos com Araujo, Rodrigues e Silva (2014, p.168) ao afirmar que o professor mantém sua importância para a materialização do processo de integração, pois é preciso que este tome o conteúdo da práxis como prática integradora a seu trabalho docente. Compreendemos a "atitude humana transformadora requerida pelos projetos de formação que se antagonizam com a lógica do capital."

Por outro lado, quando os alunos se reportam a este momento, sobre o fato que em sua maioria os professores não conhecem a história, a realidade do movimento, eles atribuem também que são eles que falam da história do assentamento, da conquista para os professores. O que nos coloca a inferir o processo dialético- um incluindo-se/excluindo-se no/do outro, se destroem ou se superam (KUENZER, 1998, p.65) - existente nesse contexto, pois enquanto a escola de Ensino Médio ora "oprime" o saber social, o movimento "resiste" tornando os valores, as habilidades, conhecimentos vivo no centro das relações sociais estabelecidas.

> A gente fala, tenta defender o Movimento, **por que tem muito professor que vem pra cá pensando que Palmares é um horror**, ai eles vem pra cá percebem que não é nada é do que eles estavam imaginando, a gente explica. (A5).

E ao mesmo tempo em que oprime, sente a necessidade do saber/conhecer movendo-se durante o processo de trocas, ensino-aprendizagem, troca de conhecimento, entre professor-aluno, e isto configura o que nos diz Saviani (2011):é:

> Se a educação não se reduz ao ensino, é certo, entretanto, que ensino é educação e, como tal, participa da natureza própria do fenômeno educativo. Assim, a atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma

> coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos). (SAVIANI, 2011, p.13).

Embora para conhecer seja necessário romper com as aparências, observamos a integração/fragmentação no processo de ensino-aprendizagem, mesmo que não tenhamos aqui uma resposta definida sobre essa relação. Inferimos que tem operado em dado momento , ao mesmo tempo, explicitando-o e ao mesmo tempo escondendo-o. O próprio interesse dos alunos os condiciona à defesa do Movimento, pois eles mantêm em si o saber social. Já não se trata, assim, de sujeitos que apenas se interessam à mera instrução que é garantida no Ensino Médio, mas de modo contrário, observamos que para essa fração de classe interessa-lhes as atividades de formação "ampla e consistente que favoreça o desenvolvimento de sua autonomia e o reconhecimento de sua identidade de classe" (RODRIGUES, ARAUJO E SILVA, 2014, p.167).

4.4 O JOVEM E A RELAÇÃO COM O SABER

Para efeito do nosso estudo, nos deteremos nesta seção ao suporte que fundamenta nosso objeto: a relação de integração entre o saber social e conhecimento escolar.

A premissa para o desenvolvimento deste ponto perpassa pela questão do "saber social" enquanto conhecimento, habilidades, valores, atitudes que surgem com o objetivo de dar conta dos interesses de classe;um saber que serve para identificar e unificar uma classe social. Portanto, é um saber socialmente construído. Procuramos nos pautar nas reflexões de Rodrigues (2012), Gryzbowki (1986) e Damasceno (1986) no que repercutem suas pesquisas acerca da relação dos saberes sociais.

A questão está em pensar a educação do Ensino Médio dos jovens que vivem no assentamento Palmares II a partir da propriedade dos meios de produção do saber social, por isso, tratamos aqui de analisar os *saberes sociais pertencentes a estes jovens*, a partir de alguns apontamentos encontrados nos relatos deles, primeiramente, sobre as razões que os fazem conhecer o Movimento, seu papel no assentamento, as conquistas, o contexto histórico e seu objetivo.

Damasceno (1995) faz ver isso quando defende que para ter acesso ao saber social dos atores sociais, sejam estes professores, docentes ou mesmo de outro grupo

social, é necessário interrogá-lo, questionar os motivos, as razões, os argumentos a respeito de suas ações e dos seus discursos, com o objetivo de atingir o "episteme do cotidiano"

Desse modo, realizamos algumas inferências que nos levaram às aproximações com a categoria saber social, para buscarmos destacar nas falas dos sujeitos o seu processo de integração/fragmentação ao conhecimento escolar. O primeiro ponto é o reconhecimento da história de lutas do MST e dos assentados, relação que pode ser resumida pela fala de reconhecimento de A5.

> [...] eu acho importante, acho que se não tivesse isso a **gente não tinha conquistado o que a gente tem hoje**, isso eu acho importante! O que eles fizeram, acho muito importante isso, **por que não é à toa que nós temos essa escola**, aí tem a creche, ai tem a área infantil, que também é da creche, isso eu acho importante, por que se não tivesse isso a gente não tinha conquistado isso que a gente tem hoje, a gente tem uma escola linda e são muitos alunos (A5)

A jovem assume na fala o saber social revelado enquanto *instrumento de organização e luta*. Na aparência, esse processo é resultado de uma realidade de grande intensidade e de materialização para eles. Na essência, porém, é fruto de relações sociais em que o trabalho não material (ideias, habilidades, valores, atitudes) tem valor para agregar e garantir os interesses da classe trabalhadora. Na realidade, A5 ao expressar o entendimento sobrea escola, a creche e as conquistas como um todo, ela resgata o papel da coletividade que teve/tem o movimento e além disso, resgata a história do Movimento Sem Terra e seu processo de transformação meio social.

Isso indica que o posicionamento de coletividade desenvolvido inicialmente com esse grupo de trabalhadores foi com base na organicidade para atender aos seus interesses: “O que eles fizeram, acho muito importante isso, **por que não é à toa que nós temos essa escola**, aí tem a creche, ai tem a área infantil, que também é da creche, isso eu acho importante” (A5).

Em termos de estabelecimento do seu papel junto ao movimento, a aluna A5 revela sua participação nas atividades do MST. Por isso mesmo, é a acumulação de conhecimento (constituído no Ensino Fundamental da escola Crescendo na Prática) e da apropriação do saber social nas atividades do MST e relações nas relações sociais com outros indivíduos mais antigos que acontece o empoderamento do saber social (conhecimento, as habilidades, atitudes e valores). Daí inferimos, que a aluna apresenta duas *dimensões do saber* - um para o conhecimento construído nas relações sociais e o

outro o valor agregado às conquistas e manifestações enquanto participante do movimento.

Trata-se desse saber/conhecer que a aluna traz sobre as manifestações históricas estabelecidas em determinado momento para dar conta dos seus interesses, enquanto movimento social. Não estamos aqui delimitando que ela fez parte de ocupações desses momentos, porém ela possui o saber social, que foi *determinado* por suas relações sociais e que resultou nesse conteúdo, afinal, "todo saber corresponde a determinados interesses... é sempre um saber socialmente determinado" (GRZYBOWKI, 1986, p.50).

É também ao nível de concordância a a*titude,* enquantoelementoda dimensão do saber social. Internalizando a fala da informante A2, percebemos que as conquistas do movimento ocorreram também tendo como pano de fundo os moradores assentados que através da mobilização conseguiram alterar uma realidade difícil e obtiveram vitórias que melhoraram a qualidade de vida deles próprios. Aqui cabem as reflexões de Lima (2007, p.184): *A construção dessa representação de sujeitos sem terra se constitui na base do processo de construção do sujeito coletivo historicamente situado, ou seja, da identidade social, e, consequentemente, no fortalecimento do movimento* e acrescentamos, no fortalecimento da prática coletiva que tem enquanto finalidade a aprendizagem.

Continuemos, então, a observar o que os outros alunos trazem quanto ao saber social.

> Foi, **junto aos moradores, nossa escola né, mas praticamente tudo o que tem aqui posto de saúde nas casas**, o asfalto, a praça também. Isso tudo foi **conquista.** (A2).
> A história, com foi a luta. (A5).

Como podemos observar nos trechos, as alunas revelam a compreensão sobre a realidade do assentamento, em termos histórico, revelam conhecimentos, habilidades que a partir do processo de produção do saber foram sendo estabelecidas e apropriadas por elas, e em que revelam conhecer os próprios interesses, econômicos, sociais, política da comunidade. Isto quer dizer que as relações de conhecimento/saber não são unicamente determinadas na escola, uma vez que as alunas se apropriaram do saber social que foi estabelecido nas relações sociais e que elevam a capacidade de apreensão das luta e conquistas pelos trabalhadores travadas, mesmo sendo muitos deles, hoje, resultado da luta.

4.4.1 O saber e a rede de relações sociais

Outro ponto de destaque é que quase todos os jovens ouvidos já participaram de alguma programação do MST. Sendo que a influência para a participação partiu de pais, parentes e amigos que também residem no assentamento e fazem parte do círculo de convivência dos jovens. Conseguimos extrair essa categoria, a *rede de relações*, onde a integração aos saberes sociais se faz presente quando o sujeito estiver mais próximo de alguém, que faz parte ou já fez parte em algum momento do movimento, como por exemplo, os pais de alguns jovens.

Desse modo, a categoria rede de relações sociais, surgiu no momento de analisarmos as falas dos sujeitos, e nesse sentido compreendemos, segundo Gonçalves (2013) que é a visão analítica se foca nas relações entre indivíduos, na ênfase nos relacionamentos humanos como tema preferencial de análise, ou seja, "uma rede social é basicamente pensada como o conjunto real de vínculos de todos os tipos no interior de um conjunto de indivíduos".

Ou seja, por meio da rede de relações os jovens estabeleceram o elo com o movimento e significativamente se apropriaram de alguns saberes sociais resultado dessas relações. Grzybowki (1986) e Damasceno (1995) citam a questão das relações sociais como atividade primordial para a difusão dos saberes sociais, pois é por meio delas que os saberes são apropriados, socializados e tomam caráter educativo também. Vejamos:

> Primeiro porque meu pai, sim **meus pais fizeram parte disso**, eu lembro que ela sempre fala que quando eles se juntaram pra limpar aqui as ruas pra marcar os lotes, mãe era uma das cozinheiras, ela ficava cozinhando pra eles e meu pai foi um dos que ajudou a separar os lotes, que foi às casas, porque separaram os lugares onde ia ser cada uma casa e aí foi o sorteio, eu moro ali praticamente na rua principal que a rua que passa carro essas coisas e também tem livros né, **só que eu não leio muito livro, porque a gente já sabe a história pelas pessoas** (A2).

> Pelo fato de minha tia ser, fazer parte do movimento e ter vários de livros várias histórias pra contar também sobre movimento, sobre o assentamento eu obtive **conhecimento através dela** (A4).

> Agora no ensino médio que não falam que **os professores são de fora**, mas da quinta para a oitava se falava muito né. Sobre a história, como foi que começou, porque devido a **gente nascer aqui, a gente não sabe de tudo né. Aí sempre falavam sobre a gente, o professor passava pra gente fazer texto, redação sobre o MS**T (A1).

Nesse sentido, mesmo com os relatos que a identidade com o movimento se forma também durante o ensino fundamental, o que se percebe é que a maior parte dessa relação se dá em contato com pessoas próximas que participam ou participaram do movimento em algum momento. Ou seja, a escola representa a densa teia de relações na qual esta está inserida e que garantem o seu significado e sentido perante as demandas da comunidade e do MST como um movimento social. Por isso, a escola, em especial o ensino fundamental, é influenciada e influencia a construção do Saber Social que garante ao movimento as condições de legitimidade para o protagonismo na luta por direitos.

> Quer dizer, o saber social e' um saber gestado no cotidiano da vida, do trabalho e da luta diária, é a expressão concreta da consciência de um grupo social, um saber que é útil ao trabalho, aos enfrentamentos vividos cotidianamente por estes atores sociais (DAMASCENO, 1995, p.5).

Neste processo de novas adesões ao movimento, os movimentos de formação das crianças e dos jovens assentados se mostram muito efetivos. A3, em duas falas, mostra como a imersão nos valores do MST através de momentos de formação é importante para a filiação do jovem ao movimento. Diz ele:

> Teve uma pesquisa que a gente fez pra dentro das roças, pra pesquisar quem fez, aí comecei a conversar com os meninos e o pessoal daqui, começaram a falar da curva do S, do acampamento que tinha lá, uma semana acampados lá, aí ficou lá, aí a gente foi e começou **a pegar amizade com eles, aí foi falei com minha mãe, a mamãe deixou eu entra aí comecei** (A3).

Esse vínculo permitiu aos jovens alcançarem considerações significativas para se manterem integrados na construção do saber social, que por eles fora aqui citado. Primeiro, observamos jovens que mantêm sua visão sobre a importância que apresentam as lutas, habilidades e valores do movimento para a comunidade, e estas considerações são providas de redes de relações que “é uma estratégia social voltada para as relações entre os indivíduos em grupo” (GONÇALVEZ, 2013, p.9).

Durante as reuniões e formações as amizades feitas na vizinhança são fortalecidas e novas são formadas. A5 afirma que foi à reunião do movimento convidada por uma vizinha. Ela diz:

> Eu conheci uma amiga que é a Vangela, minha vizinha, ai ela participava, ai dela eu conheci o Pablo que é tipo um dos líderes daqui, ai através deles eu fui conhecendo novas pessoas, ai me apaixonei (A5).

No segundo momento observamos, a rede de relações sociais refletiu nos jovens, aqui citamos no pensamento e na ação, a participação e não participação dos mesmos nas atividades do grupo social, ou seja, essas relações são de suma importância para conduzir ao sentido da transformação, pois, é a partir "das relações e ações que realiza o homem age sobre o mundo e sobre si mesmo" (DAMASCENO, 1995, p. 2).

Ou seja, quando o jovem por meio das relações estabelece vínculos com as atividades do movimento, ele se modifica à medida que ele também transforma e todo o conjunto das relações da qual ele é o ponto central (Ibidem, 1995, p.2).

4.4.2 O saber social constituído nas atividades do MST

Nesta seção, procuraremos apresentar a relação dos jovens com os saberes sociais, a partir da sua inserção nas atividades do MST, buscando assim estender o elo entre o saber social e a prática educativa dentro do movimento.

Nesse sentido, através das falas dos sujeitos passamos a compreender o método das formações e reuniões que são estabelecidas no centro das atividades do movimento.

> Acontece, **programada sempre tem hora e data marcada, sempre acontece antes de algum evento,** cinco ou seis dias antes ou até mesmo semanas (A4).

> eu achei bem inovadora, bem legal e muito gratificante**, por que bastante coisa muda.** Mas a gente vai pra lá pra fazer homenagem e lembrar também o dia 17 de abril, do massacre, e também pra estudar lá também (A3).

> eles falam o que nós vamos fazer no evento, no caso do acampamento pedagógico eles falaram sobre o massacre de Carajás e também do que nós deveríamos ou não fazer no acampamento (A4).

> a gente tira um momento pra estudar, pra debater, eu acho assim essencial, a gente estuda sobre o passado, sobre as guerras mundiais, sobre outro movimentos sociais (A5).

Esses três jovens fazem parte do movimento, considerando-os participantes das reuniões, das atividades, dos cursos que o movimento oferece na escola. Eles apresentam em suas falas a apropriação do papel educativo que tem o movimento.

E sobre isso, explicitamente, pontos assumidos no caderno 8 da educação do MST, registra-se o princípio filosófico e pedagógico do MST, que busca desenvolver a educação ligada às lutas, à organicidade do MST, e também proclamando as estratégias, as regras de atuação e a justificativa da vida social.

O movimento de jovens, Levante[24] apresenta importante papel nessa formação de novos militantes. Durante as reuniões de formação, o jovem tem a oportunidade de conhecer a estrutura do movimento, os valores, os fundamentos e formas para a ação. A4 e A5 falam sobre a participação no Levante:

> As reuniões ela é com o pessoal do Levante movimento popular. É o levante da Juventude. Participam muito das reuniões eles falam muito da história, do movimento também ele falam o que nós vamos fazer no evento (A4).

> Ultimamente eu tô mais assim, mas eu já participei bastante, mas ultimamente eu não tô mais frequente com eu era, eu participo do movimento LEVANTE, movimento popular da juventude. (A5).

O Levante aparece como movimento de massa registrado pelos jovens, que estabelece o elo entre eles; este movimento aparentemente fica responsável pela promoção das reuniões com os jovens, promover os estudos e acampamentos também. É um movimento de caráter juvenil, que possui o objetivo de fomentar a consciência crítica com reflexões sobre fatos sociais e levar os jovens a se envolverem à luta em defesa dos direitos da juventude.

Outro ponto importante prima sobre a construção do senso de *coletividade* e relaciona-se com os dois aspectos analisados acima (consciência da importância da luta e participação no movimento). O pertencimento à comunidade com intuito de transformá-la é evidenciado nas falas dos jovens ouvidos nesta pesquisa. Além de participarem da construção do movimento através de mobilizações feitas em distintos períodos da vida, os jovens planejam dar continuidade aos seus estudos e regressar para

As relações que são construídas obedecem a um certo ritual para fortalecer e (re)significar os saberes e práticas resultantes das ações do movimento. Nesse sentido, há apropriação de saberes que fecundam a construção de identidades e que contribui para

[24]LEVANTE POPULAR DA JUVENTUDE, é uma organização de jovens militantes voltada para a luta de massas em busca da transformação da sociedade.Deste modo, nos organizamos a partir de três campos de atuação: frente estudantil, frente territorial e frente camponesa. (http://levante.org.br)

fortalecer o processo de luta e resistência contra as forças contrárias aos interesses da classe trabalhadora.

Arroyo(2002) argumenta que essas diferentes lutas educam a classe trabalhadora, redefinem sua visão de social, além do mais no mesmo movimento global em que realizam o social, os jovens se fazem como sujeitos conscientes com identidade coletiva.

É nesse processo educativo que os jovens percebem sua participação na comunidade, enquanto sujeitos importantes tanto na comunidade escolar quanto nas demandas do assentamento e em que se apreende que o fortalecimento do movimento é condição favorável para a transformação da situação atual e melhoria da condição material de todos no assentamento por vias da ação associada ou da iniciativa individual.

Como nos fala A3 sobre seu engajamento no MST e demonstra que o senso de coletividade, de organização e luta é fator importante para a mobilização das manifestações.

> A gente tava lá pra lutar! Tava pra... como é que posso falar, pra mostrar que a gente tava ali pra conseguir alguma coisa que era bom pra gente e pra sociedade (A3).

> por que eles tem uma luta constante que gente precisa no nosso dai-a dia, o que a gente mais necessita a gente tenta correr atrás. (A5).

Pelo exposto percebemos que a organicidade que o movimento vem destacando faz parte de um saber social, pois no íntimo dessas relações ocorre a organização de classe, a partir do trabalho coordenado por eles. O próprio trabalho produz meios de contrapor as ideias que estão sendo impostas pela sociedade, por isso, resulta de um *saber social que tem sentido de instrumento de organização e luta.*

Percebemos também o sentimento de apropriação de alguns desses jovens ao fazer parte das atividades do movimento, e não só, a propriedade que têm sobre a realidade e as necessidades que são fruto das relações materiais do assentamento.

O convencimento da causa da luta política é importante para a manutenção do movimento, devido a condições adversas, aosentimento de luta para a transformação constante como podemos perceber na fala que segue:

> Eu penso também em trabalhar fora e voltar pra cá, por que tem bastante gente que precisa também de algum técnico pra... pra, como que eu posso falar, pra administração, tipo pra ajudar esse povo que tem

> bastante terra aí, que não faz nada com a terra, pra ajudar a falar se tá precisando de algum produto, de alguma coisa pra fazer.... Um produto químico... natural. (A3).

Por este sentimento de responsabilização com a comunidade e sua transformação, os jovens ao traçarem planos para o seu futuro profissional, incluem o retorno à comunidade ou ao movimento. Este fato revela, entre as linhas, que a formação para esse jovem não está unicamente na conquista entre conhecimento-poder, mas está em uma dimensão social, em que as atitudes, valores e habilidades são dirigidas ao interesse da coletividade do grupo social.

4.4.3 A relação de integração do saberna escola e a formação dos jovens.

Ao longo de nossas análises, as contradições foram fazendo parte desse processo de afirmação/negação, expansão/negação da escolarização dos jovens em questão. Na variedade das falas podemos perceber não apenas um movimento em prol da participação dos jovens nas atividades no MST, mas um movimento de formação sociopolítica e educacional, que resulta da aproximação e inserção dos jovens nessa rede de relações.

Diante disso, as falas aqui expressas resultam da questão em que os saberes sociais estão a contribuir para a formação escolar e social desses jovens, quando, por meio dos assuntos debatidos nas atividades do MST, há a redefinição da visão social e escolar dos mesmos.

As respostas foram significativas para a compreensão da materialização da integração entre os saberes sociais e conhecimento escolares, mesmo que este fenômeno seja resultante das relações que estejam fora da escola de Ensino Médio.

> **A reforma agrária**, que eu lembre. Já me explicaram o que era reforma agraria, mas é que eu não consegui entender ainda o quê que é. Era isso também e sobre o massacre também. A luta era reforma agrária. (A3).

> Mas a gente vai pra lá pra fazer homenagem e lembrar também o dia 17 de abril, do massacre, e também pra estudar lá também. Lembra e estuda do que passou e o agora também. (A3).

> Sim, me ajuda, como em questões que envolve **ideologia, a políticasocial é a parte do governo em relação à terra que a terra tem que ser de todos, está na lei mesmo que toda terra não produtiva deve ser usada para fins de reforma agrária é isso**. (A4).

> Sim, o **movimento ele é contra o capitalismo e no mundo que a gente vive é um mundo capitalista né**, por que não é o caso da minha rotina, mas tem tipo gente que estuda, trabalha chega em casa não tem nada feito, você tem que fazer um monte de coisa, fica um dia muito puxado eles exigem muito de ti no emprego e você ainda não ganha o salário esperado. (A5).

Essas diferentes percepções nos ajudam a compreender o educar-se e formar-se dessa juventude, e aqui nos reportamos aos que estão mais próximos das atividades do movimento que estão mantendo um saber diferenciado e, ao mesmo tempo, em unidade um com outro, pois são saberes que os aproximam da formação crítica, reflexiva sobre as questões sociais/luta do movimento.

Do ponto de vista dos termos que estamos tratando, *integrar* o saber social significa reagir a favor da humanização do homem no sentido real do movimento efetivamente contra-hegemônico.

Rodrigues (2012, p.81) argumenta o seguinte:

> Os saberes sociais resultam de um processo coletivo de trabalho, provenientes das relações, das práticas organizativas e políticas que envolvem os trabalhadores, permitindo ao grupo social que os detém a inserção em determinadas relações econômicas, políticas e culturais, de modo que ele participe, integre-se e/ou **oponha-se, resista e lute no contexto dessas relações com o objetivo de uma nova hegemonia**. **Enfim, saberes sociais são formas de conteúdos socioculturais, políticos e econômicos que tendem a possibilitar a construção hegemônica**.

Precisamos compreender o que é essencial para o ensino, para a sistematização, organização do conhecimento escolar e não seria uma digressão afirmar que as formações do MST e Levante precisam estar mais presentes na ambiência da escola, na formação desses jovens. E preciso, assim, um permanente movimento social pela construção e empoderamento de uma escola de Ensino Médio alternativa, onde as práticas e concepções sobre o "todo social que desafia e questiona as práticas e concepções hegemônicas" esteja presente (ARROYO, 2002, p.79).

Na análise das falas mostra que o processo dialético entre o saber social está sendo construído por eles, pois o saber configura-se enquanto processo em transição,evolutivo, o vir a ser.

> Antes de vir pra cá eu só tinha uma percepção de governo, governo apenas fazer algo para ganhar algo em troca, mas após ao participar a cada vez mais do movimento eu aprendi que não é muito bom, eu tive outra visão, vai ser melhor pra mim, ou seja fazer uma coisa não só pra obter uma coisa em troca, mas sim pra outra pessoa outras pessoas (A4).

> Isso pensando coletivo, socializando naquilo que puder.
>
> Tipo, liberdade de expressão (A5).
>
> eu falei ontem eu não to nem aí pra sistema nenhum, minha vida eu levo: o que me der na telha eu faço, e, o que eu quiser eu posso, eu sou jovem, igual como falei ontem, o que eu quiser eu faço, liberdade de expressão né, falei ontem também. O que eu puder fazer eu faço, aí na minha vida isso daí é bom! É... sociologia é sociedade, só que tem vez que eu não to nem aí pra sociedade! não sei porque? (A3).
>
> não! isso aí não ensina não! eu acho que isso aí o MST não ensina não. Por que o MST ele tá aí pra sociedade, entendeu? eu não tô aí pra sociedade (A3).

É nesse processo de educativo, expresso através das falas, que podemos entender que a apropriação do saber social (atitudes, valores, atitudes, conhecimentos) tem permitido não só dar conta dos interesses de classe, mas também refletir no campo educativo, quando eles se direcionam ao saber escolar e conseguem fazer essa articulação.

Nessa linha, existe uma pedagogia em marcha, na prática social, organizativa e cultural, onde a própria negação/afirmação do saber social contribui à educação/formação dos jovens do Ensino Médio da escola Crescendo na Prática.

4.4.4 O movimento de contradição narrada pelos alunos

Há uma configuração da imagem do Movimento que se apresenta com ranhuras que podem, de alguma maneira, entravar, confundir e por vezes ser negada pelos mais jovens, e até travar, inclusive, a entrada de membros mais jovens. Durante as entrevistas, a fama de um movimento marcado por “baderna”, “bagunça” e/ou “desordem” foi colocada como fator que afastava a participação dos jovens ouvidos. Mesmo aqueles que defendem as causas do movimento, ressaltam e percebem que a violência atribuída ao MST acaba por afastar a filiação de novos membros.

Ao tratarmos anteriormente da filiação e adesão ao movimento, identificamos que a imagem do MST não desfruta de aprovação unânime dentro do próprio grupo. Um dos fatores que espanta os jovens militantes ouvidos é a marca da violência praticada durante os protestos. A informante A2, mesmo mostrando aprovação dos ideais do movimento, sente-se desconfortável com o acirramento dos ânimos e consequente violência. Diz ela: *Acho bacana eu acho bacana, o ruim é que quando a gente vai fazer*

alguma manifestação assim às vezes rola confusão. Essas coisas todas, mas eu admiro muito MST (A2).

Entretanto o movimento, apesar de possuir o reconhecimento de sua importância, ainda traz uma imagem não uniforme entre os assentados e/ou dependentes daqueles que fizeram parte da gênese do Assentamento Palmares II. A1, apesar de reconhecer que o movimento teve importante papel na constituição e estruturação do assentamento, fala sobre sua chegada em Palmares II dizendo que: *Antes... nasci em Maranhão né? Até então a gente morava lá! Aí meu pai se envolveu com* ***esse negócio*** *de Sem Terra* (A1).

A expressão "esse negócio" mostra estranheza e até reprovação do aluno para com o movimento. Isso demonstra que mesmo em um assentamento não há uma imagem totalmente positiva do MST. Mais à frente, poderemos ver um dos aspectos que fundamentam a reprovação: a violência. Compreendemos que este processo é dialético, afinal, nem todos os sujeitos possuem uma imagem uniforme do movimento (como veremos no tópico a seguir), pois há momentos de aceitação/ negação do movimento decorrentes de alguns impasses que são relatados pelos alunos.

Essa questão nos leva a reflexão de que por um lado há o reconhecimento do movimento enquanto força política presente, em que os interesses comunitários são externados para o poder público e a partir daí uma corrente de oposição que consiste em elaborar, frentes de ocupação, que são estabelecidas e, por fim, proclamada algumas conquistas, por outro há a negação em alguns pontos desse movimento que estão exatamente em algumas metodologias de reivindicação, que sobrepõe a "luta pacífica" para ser lugar a luta com violência, como segue o tópico seguinte.

Já A4 afirma que as manifestações da juventude do MST são marcadas pela violência nos protestos. Ele destaca também a falta de organização do movimento de juventude do MST. Segundo ele:

> Muitas das vezes sim muita das vezes não porque nesses eventos acontecem muitas manifestações, e as manifestações da Juventude do MST, já não são pacíficas são altamente agressivas **e nenhum pouco organizadas isso não me encaixo muito não aprovo muito isso**, essas ações tomadas pela Juventude do movimento (A4).

Para esses jovens ouvidos, a violência funciona como fator desagregador à causa do movimento, motivando o afastamento dos mesmos e de outros. Entretanto, A5 diz que muito do que é falado do movimento é por falta de conhecimento do mesmo. Ela fala que o movimento também é um espaço *de formação e aprendizagem* sobre os acontecimentos da sociedade e os agentes que a compõem. Ela afirma:

> Apreender mais sobre as histórias, a gente estuda bastante, não é só, as vezes as pessoas se referem ao movimento como se fosse uma baderna, mas não é, tem o outro lado também entendeu! Que eles não veem, a gente tira um momento pra estudar, pra debater, eu acho assim essencial, a gente estuda sobre o passado, sobre as guerras mundiais, sobre outro movimentos sociais (A5).

Desta forma, através das falas dos sujeitos da pesquisa, percebe-se que o MST ainda carrega consigo uma identidade dual que mistura os valores pregados nas manifestações e os atos de enfrentamento violento que acontecem nesses atos. Dentre essas falas merece destaque a fala da aluna A5, que enfatiza o caráter pedagógico do movimento como os momentos de estudo que revelam a presença do saber social, pois as relações que são estabelecidas engendram os princípios do movimento, aquilo que leva o jovem a refletir sobre as histórias de guerras e sobre outros movimentos sociais.

Assim, conseguimos compreender que há a relação do saber social, visto que ele está sendo utilizado como conceito operacional que apresenta o conteúdo, que permite apreender e explicar o saber que está baseado na pratica produtiva, política, econômica e cultural da sociedade. Além disso observamos que o saber apreendido por esses jovens tem a função de estabelecer elo aos interesses à pratica social do grupo social especifico, que é o MST.

4.5 SÍNTESE DA ANÁLISE DA INTEGRAÇÃO/FRAGMENTAÇÃO DA RELAÇÃO SABERES SOCIAIS E CONHECIMNETO ESCOLAR: CONQUISTA E CONTRADIÇÃO.

A partir dessa organização institucional do Ensino Médio que tem sido travada no centro da escola Crescendo na Prática fica difícil desenvolver um ensino integrado que eleve o saber social como fator indispensável para a formação desses jovens.

Permanece, no entanto, em questão as formas em que acontece o processo de ensino – aprendizagem nessa sociedade (O assentamento do MST), que teve a conquista das terras nos anos 90 e, posteriormente, a conquista da escola. Como afirmou o

Coordenador do Ensino Médio, as ideias eloquentes de apropriação das terras levariam à desarticulação entre povo e o Estado, o que resultaria mais tarde, na conquista do Ensino Médio modular, em 2005.

Sintetizamos na seção 4.2 que a fragmentação não é um processo isolado, mas vem sendo estabelecida desde a institucionalização do Ensino Médio modular. Especificamente, o ato de institucionalização dessa modalidade de ensino, que trouxe alguns aspectos negativos para o desenvolvimento da educação nos princípios do movimento social. Cabe citar, a) a expropriação do saber social; b) A desvalorização do meio social; c) A falta de compromisso por parte dos docentes; quando eles não faziam parte do assentamento d) A fragmentação da relação entre saber e conhecimento no centro das aulas; e) A fragmentação na formação humana dos jovens e g) O currículo desvinculado da realidade do assentamento

Nesse linha de raciocínio podemos entender que a fragmentação dessa relação está, especialmente, na posição de um movimento que está perdendo sua identidade, suas articulações. Em outros termos, o processo em curso de configuração social do assentamento (outras famílias que não pertencem ao movimento, desarticulação entre movimento e Ensino Médio, enfraquecimento da articulação política) têm contribuído para que a fragmentação do saber social e conhecimento escolar venha sendo estabelecida.

Outra questão expressiva na seção 4.3, é que os jovens apresentam saber social, que mantêm, através das relações sociais, o empoderamento desse saber. Ou seja, sintetizamos que, quanto mais próximo o jovem estiver perto de alguém que faz parte do movimento, mais esse sujeito tem se apropriado do saber social e simultaneamente se interessado em fazer parte das atividades do movimento. E nessas atividades, que tem ocorrido fora da escola, eles desenvolvem habilidade, conhecimentos, valores e atitudes que correspondem aos interesses da classe.

Os alunos apresentam saber social, porém este indicativo não tem sido incorporado/integrado ao processo de formação desses jovens. Sintetizamos que a conquista do Ensino Médio acaba por negar o saber social desses jovens e afirmar conhecimentos fragmentados da realidade social que os cerca.

Compreendemos então que o movimento social é o meio indispensável para que sejam auferidos os interesses da classe trabalhadora e entendemos que esses jovens partícipes do movimento necessitam da integração desse saber social ao conhecimento escolar para que essa proposta venha fortalecer a classe e seus interesses de classe.

5 CONCLUSÃO

Esta será uma conclusão preliminar pela compreensão de que o processo de conhecimento é contínuo, o que presume, portanto, que a realização desta pesquisa abre novos caminhos para interrogações sobre a educação da classe trabalhadora.

A investigação está no âmago das relações sociais produzidas pela necessidade do homem relacionar-se com o meio. E a educação é o meio pelo qual o homem por objetivos, muitas vezes, comumente na mesma luta; A luta por uma educação de qualidade, gratuita e laica.

Expressar-se a favor, prioritariamente, por este direito é considerar que devemos ocupar o latifúndio do saber como assim comenta Arroyo (2014), defendendo o direito do trabalhador à educação e não simplesmente defender educação para todos.

Chegamos a experienciar o contexto de uma fração de classe (camponeses) organizados no Movimento dos Trabalhadores Sem-terra-MST- com objetivo de analisarmos como se materializa a dialética entre os saberes sociais produzidos pela juventude, do assentamento Palmares II, e os conhecimentos escolares na perspectiva de luta de classes, no contexto educacional do Ensino Médio da escola Crescendo na Prática-Pará. E não só, chegamos a engendrar conhecimentos que nos levassem a reflexão do ser e do saber enquanto instrumentos para a emancipação do sujeito. Pois bem, sobre este ponto chegamos à uma conclusão.

As colocações acima nos levam ao interior da problemática que foi expressa da seguinte forma: **como se materializa a integração, ou fragmentação, entre os saberes sociais e os conhecimentos escolares na perspectiva de luta de classes, no contexto educacional do Ensino Médio da escola Crescendo na Prática-Pará.**

O encaminhamento dessa problemática parte da hipótese de que a relação de integração entre o saber social e o conhecimento escolar transforma a estrutura da realidade política, econômica e social no interior do assentamento Palmares II, onde está situada a escola Crescendo na Prática. Como consequência, o jovem incorpora a autonomia, a práxis, o fortalecimento da ação coletiva e cooperativa, valores e atitudes para a emancipação de si, de sua consciência. Dessa forma, hipoteticamente, a escola Crescendo na Prática consideraria que o saber social é elemento indispensável para a formação do sujeito/jovem em seus aspectos políticos, ideológico, cultural e afins, junto com o conhecimento escolar, na perspectiva de luta de classes.Tal hipótese surgiu a partir

da compreensão de que há um movimento contra-hegemônico quanto à educação desses jovens.

Nessa linha de raciocino, podemos entender que a hipótese foi negada após as observações e constatações de que existe um certo distanciamento o entre Ensino Médio institucionalizado a partir da intervenção da Secretaria do Estado de Educação - SEDUC/PA naquele espaço constituído e reivindicado pelo movimento social. E através dessa institucionalização foi determinado um processo de ensino-aprendizagem fragmentado, excludente, baseado apenas no cumprimento dos módulos.

Para chegarmos a esse entendimento, nos ocupamos em exercitar o percurso investigativo, desde a materialização dos objetivos geral e específicos, pois a escolha do referencial metodológico foi significativo para tal.

O objetivo específico a que nos referimos, em primeiro momento, foi analisar até que ponto o Ensino Médio implementado no assentamento em questão, conquistado pelo MST atendia aos interesses da classe trabalhadora.

É nesse viés que observamos que dar-se-á a redução da escola como lugar do saber legítimo de um ensino compreendido como protagonista para se alcançar determinado trabalho ou ingressar na Universidade. Neste caso, percebemos características da escola pretensamente propedêutica, mas que incorpora a reprodução da sociedade capitalista, onde impera a segregação da finalidade da educação: aos trabalhadores a educação precarizada, enquanto as elites usufruem de uma educação enriquecida pela bagagem cultural e com caráter propedêutico, dando acesso à educação superior e a manutenção do *status quo.*

Em relação ao segundo objetivo, o qual presume analisar de que forma são constituídos os saberes sociais pertencentes aos jovens de ensino médio da Escola Crescendo na Prática, percebemos que a constituição dos saberes sociais está relacionada com a vivência que os sujeitos desta pesquisa mantem, em primeira ordem, com o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra em seus momentos de formação.

Segue-se a isso a rede social estabelecida pelos jovens com seus amigos, pais e parentes em seu cotidiano. Nos casos analisados, os jovens apresentavam valores, habilidades, conhecimentos e atitudes que, por vez ou outra, se encontravam integrados aos valores defendidos na constituição do assentamento e da escola através do movimento social. Mas isso não garantiu total aderência ao movimento, uma vez que dos cinco pesquisados três deles tinham participação na rotina do movimento.

A escola, especialmente o Ensino Médio, exercia função fragmentadora, visto que não havia relacionamento entre o cotidiano do assentamento e o conhecimento escolar, na realidade pesquisada, disperso no sistema disciplinar implementado pela SEDUC para aquela escola.

Fato interessante é que segundo os relatos a valorização do entorno e seu histórico de lutas estão presentes nas atividades do ensino fundamental, isso se deve ao fato do MST manter maior ingerência sobre o cotidiano escolar, bem como sobre a manutenção dos professores pertencentes ao próprio assentamento no corpo docente da escola.

Sobre o ultimo objetivo discutir de que forma os saberes sociais são integrados e/ou fragmentados no processo de formação sociopolítica e educacional dos jovens do ensino médio, notamos que a escola em seu Ensino Médio é difusora de um conhecimento não articulado com a história, com a luta, e com a vida da comunidade da qual pertence.

Fato ilustrativo é a atuação dos professores que vinham de fora do assentamento "davam as aulas deles" e iam embora sem dialogar com a complexidade de conhecimentos que ajudaram a formar Palmares II. Assim, o currículo efetivado na escola primava por um saber disciplinar, que enclausurava os conteúdos e não os permitia transitar por aquele espaço fruto de uma conquista no embate entre classes.

Ainda sobre este objetivo, a integração apresenta-se nas atividades coordenadas pelo MST, enquanto elemento integrador dos saberes sociais com o conhecimento escolar, visto que a formação desenvolvida no interior do movimento fortalece a compreensão do movimento histórico, da constituição social e das reflexões filosóficas que caracterizam a disputa entre as classes trabalhadora e burguesa.

As condições materiais concretas do assentamento refletem a contradição do modelo de produção capitalista e expõem a forma de exploração da classe trabalhadora. Disso a conquista da posse da terra é exemplo sensível aos jovens de Palmares II que ainda vivem a realidade de exploração do trabalho do homem pelo homem. Os jovens pesquisados, em boa parte, percebem que são fruto desta luta e possuem consciência, mesmo a escola funcionando como enfraquecedor, do papel que precisam desempenhar para a transformação da realidade vivida.

As atividades do MST são caracterizadas por momentos de apropriação de conhecimentos específicos, atitudes e habilidades por parte dos jovens gerando um efeito pedagógico sobre a função social do movimento. Os jovens que participavam das atividades desconstroem, a partir das falas, a visão de que o MST é um movimento

“bagunçado”. Durante as escutas apresentaram que há uma organização estratégica e pedagógica nos processos de mobilização e formação dos jovens assentado, mostrando assim a função dialética do movimento que se afirma a partir da apreensão da realidade para assim transformá-la.

Destarte a respostas dos objetivos da pesquisa, faz-se necessário também apresentar aqueles acontecimentos que podem ser vistos enquanto limitadores desta pesquisa.

O primeiro ponto, podemos acentuar, acontece devido ao contexto da greve dos professores da rede estadual de ensino, quando tivemos dificuldade em manter aproximação tanto com os alunos, como com o corpo docente. Nesse contexto, não fora possível escutar um número maior ou até mesmo todos os alunos do terceiro ano do Ensino Médio. Entretanto, acreditamos que o número de sujeitos pesquisados tornou a pesquisa significativa, mesmo que se destaque este fator enquanto limitador de possíveis generalizações.

Outro fator que merece destaque, enquanto limitador dessa pesquisa, é a quantidade de tempo em que nós estivemos no *locus* da investigação. Foram ao todo cinco dias nos quais imergimos na realidade do assentamento Palmares II. Apesar do curto tempo, a experiência vivida foi intensa, entretanto nos parece que se houvesse mais oportunidade de vivenciar aquela realidade, novas inferências poderiam surgir ou poderíamos dar mais corpo àquelas que estão neste texto.

Este trabalho pode servir como referência aos futuros estudos, mas enfrentou uma dificuldade significativana elaboração das análise foi a falta de referências bibliográficas que tratassem dos construtos saberes, conhecimentos, integração/fragmentação no contexto dos movimentos sociais, particularmente, do MST. Superamosisso com a tentativa criadora de interrelacionar as categorias estudadas.

Mesmo partindo do caráter que limita este estudo, vemo-nos no dever de trazer inferências e encaminhamentos para este estudo. As respostas dadas à questão central dessa pesquisa nos fizeram refletir em alguns pontos. Em primeiro lugar, é preciso de uma posição política unificada, que nos assegure a educação integral, destacando que esta não deve ser para poucos ou mesmo não pode ser de qualquer jeito. É preciso um projeto de educação democrática, que não se esgote no escolar e transborde significados e sentidos para as práticas sociais dos jovens, fazendo-se assim, viva nos constructos sociais, nas relações sociais, que o sujeito criança, jovem, adulto estabelecem com o meio, com sua realidade atual. É dar sentido ao que vem sendo construído na história, é dar

garantia à classe que tanto luta por “espaços”, sejam estes, escolas, universidades, trabalho de seu direito de experimentar o que por anos lhe fora negado.

A educação dos jovens do Ensino Médio do assentamento Palmares II, ganha relevância por ser, *a priori*, uma conquista que em meados de 2005 ganhava força no seio do assentamento, quando pais, alunos, professores e comunidade enfrentavam os “muros” condensados pelo poder público para atender aos desejos e necessidades desses sujeitos. Por isso, não nos reportamos a qualquer contexto de educação/escolarização, referimo-nos ao assentamento que tem história, que tem luta e que tem vida. É preciso olharmos as adjacências que tem-se constituído a educação desses jovens e que fazem com que aa dialética nos faça refletir que ora se nega, ora se confirma os saberes sociais por estes apreendidos.

Porém, o Ensino Médio não tem sido agregador dessa voz de valorização do saber social, o que dificulta tendermos à educação da transformação, de omnilateralidade como assim expostos no documento projetado pelo MST (Caderno de Educação Número 08), como anseio de chegar-se a materialização desses princípios num movimento que precisa envolver os jovens, dar voz a eles, intensificar a educação de massa, *integrar* o saber social ao conhecimento escolar.

É de suma importância que o corpo docente seja parte integrante desse processo, que se identifique com o movimento, que assuma seu posicionamento político, no sentido de garantir a construção do conhecimento nas dimensões política, social, critica, reflexiva e transformadora, que venha em especial, fortalecer o movimento e não, de alguma forma, fragmentar o que vem sendo expressado desde o ensino fundamental e nas formações do próprio MST.

Sobre este ponto, cabe-nos, inferir que o ensino fundamental vem atribuindo o sentido integrado entre saber social e conhecimento escolar e quando passamos ao Ensino Médio ocorre a fragmentação, porque, este corpo docente, muitas vezes, não assume o mesmo caráter que os professores do ensino fundamental, o que prejudica a relação entre o saber e o conhecimento.

A escola muitas vezes tem sido utilizada como espaço de reuniões, de cursos de projetos, porém a própria educação do Ensino Médio não está sendo incluída nesse processo. No entanto, permanece em questão as formas como acontecem o processo de ensino -aprendizagem nessa sociedade (o assentamento do MST). Como afirmou o Coordenador do Ensino Médio, as ideias eloquentes de apropriação das terras, levariam

à desarticulação entre povo e Estado, o que resultaria mais tarde, na constituição do Ensino Médio modular, em 2005.

Os alunos, em princípio, continuam com seus saberes fragmentados dentro do próprio *lócus* que foi resultado da luta dos trabalhadores. Só a conquista do Ensino Médio não garatiu a associação entre o saber local e o conhecimento constituídos nos programas e currículos para esse grau de ensino e assim acaba por negar o saber social desses jovens e afirmar conhecimentos fragmentados da realidade social que os cerca.

E é aí que tem que haver, na verdade, a progressiva conquista dos trabalhadores no domínio sobre seus interesses enquanto classe social, para o que é necessário intensificar uma efetiva posição política/ideológica para garantir, realmente, a formação onmilateral que o próprio princípio filosófico e pedagógico do MST almeja.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite**.A necessidade da orientação coletiva nos estudos sobre cotidiano- duas experiências**. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Orgs.). A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. O Marxismo e a pesquisa qualitativa como referencias para investigação sobre educação profissional. In: ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson S. (orgs.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012, p. 157-184.

ARAUJO, R. M. L**.** ; ALVES, João Paulo da Conceição . **Juventude, Trabalho e Educação: questões de juventudes na Amazônia**. In: XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2013, Lisboa. Atas do VI Seminário Luso-Brasileiro Educação, Trabalho e Movimentos Sociais das políticas às lógicas de ação.. Lisboa: IE-UL, 2013. v. 1. p. 246-259.A

ARAUJO, R.M.L; COSTA, A.M.R.; SANTOS, M.T. **Organização do trabalho pedagógico e ensino integrado**. Trabalho Necessário, ano 11, nº 17, 2013. B

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson S. (org.) **Filosofia da práxis e didática da educação profissional**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

ARAUJO, Ronaldo de Lima; RODRIGUES, Doriedson S.; SILVA, Gilmar Pereira. O ensino integrado como projeto político de transformação social. In: Revista Trabalho e educação. Belo Horizonte. V.23, n.1.Jan/abril 2014.p. 161-186

ARROYO, Miguel. **O Direito do Trabalhador à Educação**. In: MINAYO, Carlos et al. Trabalho e Conhecimento: Dilemas na Educação do trabalhador. São Paulo, Cortez, 2002.

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, Outras pedagogias.**Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BELEDELLI, Senira; MEDEIROS, Rosa Maria Vieira. **ASSENTAMENTO, SUA CULTURA, IDENTIDADE E ORGANIZAÇÃO**. In: Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina. Universidade de São Paulo, 2005.

BOGO, Ademar. **O movimento e as consciência social**. V Encontro de Educação e Marxismo, Educação e Emancipação Humana. Universidade Federal de Santa Catarina, 11, 12, 13 E 14 de abril de 2011.

BOGDAN, Robert; BILKEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma Introdução à Teoria a aos Métodos**. Porto: Porto Editora, 1994, p. 19-62 (Histórico, Características e Fundamentação Teórica da Pesquisa Qualitativa

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à analise do discurso**. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2002

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto no 7.352, de 4 de novembro de 2010**, .Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0109.pdf> Acesso em: 13 de setembro de 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação continuada, Alfabetização, Diversidade e inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** /Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de currículo e Educação Integral-Brasília: MEC, SEB, DICEI,2013, 542 p.

BOGO, Ademar. **O MOVIMENTO E A CONSCIENCIA SOCIAL**. V ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO MARXISMO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA.– UFSC – Florianópolis – SC – Brasil, 2011.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo**. In CALDART, Roseli Salete; FRIGOTTO, Gaudêncio; PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.p. 257-265.

CALDART, Roseli Salete. MST- Um novo sujeito social. In: LAUREANO, Delze dos Santos. O MST e a constituição: um sujeito histórico na luta pela reforma agrária no Brasil. 1ed. Expressão Popular: São Paulo, 2007

CALDART, Roseli Salete. ALENTEJANO, Paulo. **MST Universidade e pesquisa**. São Paulo: Expressão Popular, 2014.A

CALDART, Roseli Salete. **Reforma Agrária popular e pesquisa: desafios de conteúdo e forma da produção científica**. In: CALDART, Roseli Salete e ALENTEJANO, Paulo. MST Universidade e pesquisa. São Paulo: Expressão Popular, 2014.B

CASTRO, Elisa Guaraná de. **JUVENTUDE DO CAMPO**. In CALDART, Roseli Salete; FRIGOTTO, Gaudêncio; PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. P.437-444.

CASTILHO, Clarissa Silva de. **Os sentidos da escola e do saber: relatos de alunos de uma escola pública e de uma escola privada da cidade de São Paulo**. 2009. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

CARIA, Telmo H. **O uso do conhecimento: os professores e os outros. Análise Social**, vol. Xxx, vn (164), 2002.

CARIA, Telmo H. **Projecto de Investigação FCT-SARTPRO [PTDC/CS-SOC/098459/2008]- Saberes, Autonomias e Reflexividade no Trabalho Profissional no Terceiro Sector (SARTPRO)**. nº 35a (DT35a). Vila Real, 2013.

CARRANO, P. C. R. e SPOSITO, M. P. J**uventude e políticas públicas no Brasil**. Revista brasileira de Educação: set/out/nov/Dez nº24, 2003.

DALMAGRO, S. L. **A escola no contexto das lutas do MST**. In: VENDRAMINI, C. R. e MACHADO. Escola e movimento social: experiências em curso no campo brasileiro. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

DAMASCENO, Maria Nobre. **O saber social e a construção da identidade**. Contexto & Educação, UNIJUÍ, ano 9, n.38, p.19-39, abr/jun.1995.

DAYRELL, J. **A juventude no Brasil.** SESI, n. 30, p. 25-39, dez. 1999

_____.**O Jovem como sujeito social**. Revista brasileira de Educação: set/out/nov/Dez nº24, 2003.

DEUSDARÁ, Bruno. ROCHA, Décio. **Análise do discurso e Análise do Conteúdo aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória**. Revista ALEA, volume 7, nº 2. Dezembro 2005.

FAZENDA, Ivani (org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2010.

FERNANDES, Alicia. **O saber em jogo**: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FISCHER, Maria Clara Bueno; FRANZOI, Naira Lisboa. **FORMAÇÃO HUMANA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL diálogos possíveis**. Educação, Sociedade e Culturas. Nº 29, 2009, p. 35-51.

FIDALGO, Fernando e MACHADO, Lucília. **Dicionário de Formação Profissional**. NETE – Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação: Belo Horizonte, 2000.

FREITAS, L. C. de. **Formação de quadro técnicos ou formação geral? Riscos de falsos dilemas para o MST**. In: VENDRAMINI, C. R. e MACHADO. Escola e movimento social: experiências em curso no campo brasileiro. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise (Orgs). **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. 2 ed. São Paulo:Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. RAMOS, M. **O Trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores- Excertos. S/d.**

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O Enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In FAZENDA, Ivani. Metodologia da Pesquisa Educacional. São Paulo, Cortez, 1994

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O Trabalho, Conhecimento, Consciência e a Educação do Trabalhador: impasses teóricos e práticos**. In: MINAYO, C. Trabalho e Conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo, Cortez, 2002.

_____. A Educação como campo social de disputa hegemônica. In: **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010

_____. **Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas**. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 180-216.

_____. **Juventude, Trabalho e Educação: o presente e o futuro interditados ou em suspenso**. In: TIRIBA, Lia; CIAVATTA, Maria (orgs). Trabalho e educação de jovens e adultos. Brasilia: Liber livro editora UFF, 2011

_____. **A cientificidade do conhecimento e os processos coletivos de transformação da realidade social.** In: CALDART, Roseli e ALENTEJANO, Paulo (orgs.) MST Universidade e Pesquisa. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

GRAMSCI. Antonio. Organização da escola e da cultura. In: Os intelectuais e a organização da cultura. Ed. Cortez, São Paulo, 1991. Pp. 117-129

GRZYBOWSKI, Cândido. **Esboço de uma alternativa para pensar a educação no meio rural**. In: Contexto & Educação. Editora UNIJUÍ, ano 1, nº 4, out./dez.1986, p. 47-59

GOMEZ. Carlos Minayo [et al.]. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**.São Paulo: Cortez,2002.

JANATA, Natacha Eugênia.“**JUVENTUDE QUE OUSA LUTAR!”: [tese]: TRABALHO, EDUCAÇÃO E MILITÂNCIA DE JOVENS ASSENTADOS DO MST** / Natacha Eugênia Janata; orientadora, Profª. Drª. Célia Regina Vendramini - Florianópolis, SC, 2012.

KOSIK, Karel. **O Mundo da Pseudoconcreticidade e sua Destruição**. In: DIALÉTICA DO CONCRETO. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

KONDER, Leandro. **O que é Dialética.** Editora brasiliense: Brasília, 2005.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da Fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. São Paulo; Cortez.2011.

LAUREANO, D.S. **O MST e a Constituição um sujeito histórico na luta pela reforma agrária no Brasil**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

LEITE, Sérgio Pereira;. Assentamento Rural..In CALDART, Roseli Salete; FRIGOTTO, Gaudêncio; PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

LOPES, Alice Casimiro. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano.** Rio de Janeiro : EdUERJ, 1999.

MANACORDA, Mario A. **Marx e a pedagogia moderna.** São Paulo: Cortez, 2000.
MARX, K. **O Capital**, I, Seção I, Capítulo I.

MARX, K. & ENGELS. F. **Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARTINS, Egidio. **TRABALHO, EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS: um estudo sobre o saber e a atuação política dos pescadores da Colônia Z-16, no Município de Cametá-PA.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2011.

MINAYO, Cecília. **Categorias de análise e categorias empíricas**. In: MINAYO, Cecília. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 8º Ed. São Paulo: Hucitec. 2009.

NOSELLA, Paolo. **Trabalhado e Educação**. In: MINAYO, Carlos et al. Trabalho e Conhecimento: Dilemas na Educação do trabalhador. São Paulo, cortez, 2002

PAZ, Sandra Regina. A Escola e as políticas de formação da juventude: O dilema do "novo/velha" dualidade da Educação. In:_____. **Ensino Médio: políticas, docências, inclusão e cotidiano escolar**. Curitiba, PR: CRV, 2012**.**

PADILHA, V. **Dialética do lazer**. São Paulo: Cortez, 2006.

PRADO, Edna. O Ensino Médio e o desafio da qualidade. In:_____. **Ensino Médio: políticas, docências, inclusão e cotidiano escolar**. Curitiba, PR: CRV, 2012.

PISTRAK. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

Princípios da educação do MST. **Movimento dos trabalhadores Rurais sem terra: Reforma Agrária: semeando educação e cidadania**. Coletivo Nacional do Setor de Educação.Porto Alegre, julho 1996.

RODRIGUES, Doriedson do S. ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Trabalho, Saberes Sociais e identidade: a experiência de pescadores artesanais no Estado do Pará**. In: 35ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, RECIFE: ANPED, 2012

RODRIGUES, Doriedson do Socorro. **Saberes sociais e luta de classes: um estudo a partir da colônia de pescadores artesanais Z-16**. 335f. 2012. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação, Belém, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M.A.V.; SILVA JUNIOR, C. A. (org.). **Formação do educador**: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: editora da Unesp, 1996. https://pt.scribd.com/doc/34768332/saviani-1996, pesquisado em 20 de outubro de 2014.

SANTOS, Eloisa Helena. Processo de produção e legitimação de saberes no trabalho. In: GONÇALVES, Luis Alberto Oliveira. **Currículo e políticas públicas**. Belo Horizonte: Autentica, 2003.

SCHWARTZ, Yves. **A COMUNIDADE CIENTÍFICA AMPLIADA E O REGIME DE PRODUÇÃO DE SABERES**. In: REVISTA NETE- Trabalho e Educação. Nº7, jul/dez 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23ed. Ver. E atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, Maria Antônia. **Educação do Campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2014.

TREIN, Eunice; CIAVATTA, Maria. **O percurso teórico e empírico do GT Trabalho e Educação:** uma análise para debate. In: Revista Brasileira de Educação. Set/out/Nov/ Dez 2003 N° 24, p.140-164.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

THIOLLENT, Michel. **Crítica Metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Editora Polis, 1985.

VARGAS, Sonia Maria de**. Processos de formação e aprendizagem no meio rural**: O continuum família-escola. In: Revista Brasileira de Educação. Set/out/Nov/Dez 2003 N° 24.p. 95-106.

VENDRAMINI, C. R. e MACHADO I. F.(orgs). **A relação trabalho e educação nas experiências escolares do MST**. In: ____. Escola e movimento social: experiências em curso no campo brasileiro. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

YIN, Roberto K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001. (Seção 1 e Seção 2).

ZAIDAN, Samira. **Saberes experienciais e saberes pedagógicos- um estudo**. Trabalho & Educação- vol.12, n1-jan/jun, 2003.

APENDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA
NOME:
IDADE:
NATURALIDADE:
TURMA:

I – QUESTÓES
1) Como é sua rotina diária (escola/casa)?
2) Você trabalha?
3) Estuda desde quando na Escola Crescendo na Prática?
4) Qual a importância da escola para sua vida?
5) Você pensa em ir para Universidade? Qual curso pensa em cursar?

II – QUESTÕES ESPECÍFICAS
6) Quais disciplinas estudam no ensino médio?

7) Existe alguma que você mais gosta? Porque?

8) Como é a aula do professor? Eles costumam falar da história do MST, da Escola?

9) E com a realidade de vocês?

10) Você participa/participou de alguma atividade do MST? Comente.

11) O que você acha do movimento?

12) Sobre o Ensino Médio? Comente.

13) O que é ser jovem?

14) Gostaria de acrescentar alguma informação a mais

ANPENDICE B

ROTEIRO DE QUESTÕES PARA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

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?_____

SOBRE A ESCOLA:

1) Os professores da escola são do movimento? Como ocorre essa escolha?
2) Os conteúdos é você que escolhe? Há algum contato com a comunidade para escolher os **conteúdos**? Como isso ocorre?
3) Você tem dificuldades para trabalhar na escola? Comente.
4) Como é o seu trabalho diariamente? Comente

5) Há algo na escola que você acredita ser o diferencial para com a educação desses jovens?
6) Como é o seu trabalho com o Ensino Médio existe relação da prática do assentamento com as atividades/conteúdos aqui da escola? Conte-me sobre isso?
7) O MST faz alguma formação com esses jovens do 3º ano do ensino médio? Como é essa formação?
8) Quem são esses jovens que você ensina?

B) Questões

1. Quais os princípios que orientam o trabalho pedagógico da Escola? 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. Há relação das práticas diárias desses jovens com o conteúdo da escola? Quais são? Como acontece?

7. Como ocorre essa relação entre a escola e a SEDUC? Como se manifesta essa relação?

9. Há algo mais que você queira acrescentar?

OBSERVAÇÃO
Autorizo a utilização desta entrevista na pesquisa. ( )Sim ( ) Não
Autorizo a citação de meu nome na pesquisa. ( )Sim ( ) Não

APENDICE C

ROTEIRO DE 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?_____

SOBRE A ESCOLA:

1) Quantos anos tem a escola Crescendo na Prática?
2) E o Ensino Médio há quantos anos foi implantado na escola?
3) Como se deu esse processo de conquista?
4) Os professores da escola são do movimento? Como ocorre essa escolha?
5) E os conteúdos são os professores que selecionam? Há algum contato com a comunidade para escolher os **conteúdos**? Como isso ocorre?

B) Questões
1. Quais os princípios que orientam o trabalho pedagógico da Escola? Como eles se materializam?
2. Qual a importância da escola na formação dos jovens nesseassentamento do MST?

3. Quais as principais dificuldades encontradas na formação dosjovens? Quais os avanços?

4. Que conteúdos são compreendidos como necessários aosaprendizados desses jovens na atualidade? Eles já estão presentes naspráticas pedagógicas? De que forma?

5. A escola consegue fazer algum acompanhamento da trajetória dosjovens após se formarem acerca das suas inserções no trabalho, militância,continuidade dos estudos? Como ocorre?

6. Na sua compreensão, a escola Crescendo na Prática possibilita algo de novo naformação dos jovens em relação às outras escolas que conhece? Expliqueque novo seria esse.
7. Há relação das práticas diárias desses jovens com o conteúdo da escola? Quais são? Como acontece?

8. Como ocorre essa relação entre a escola e a SEDUC? Como se manifesta essa relação?

9. O MST promove atividades junto aos alunos? Comente um pouco sobre isso?

Quem são esses jovens que estudam na escola Crescendo na Prática?

10. Há algo mais que você queira acrescentar?

OBSERVAÇÃO
Autorizo a utilização desta entrevista na pesquisa. ( )Sim ( ) Não
Autorizo a citação de meu nome na pesquisa. ( )Sim ( ) Não

APENDICE D

TERMO DE CONSENTIMENTO

Prezado(a) professor(a)

Sou aluna do curso de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, sob a orientação do Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo (ICED/UFPA).

No momento estou realizando a etapa do levantamento de dados da pesquisa intitulada***"Juventude, Educação e Movimentos sociais:*** *a relação entre os saberes sociais e conhecimentos escolares dos jovens de ensino médio no interior de uma escola do assentamento/PA."* Por isso gostaríamos de contar com seu consentimento para participar voluntariamente, desta entrevista.

Sua participação é de fundamental importância, sem a qual não poderemos realizar esse estudo. Asseguramos o sigilo das informações, não sendo mencionado o nome do (a) entrevistado (a), pois as informações prestadas serão trabalhadas única e exclusivamente com o propósito de atender aos objetivos da pesquisa.

Parauapebas/ Palmares II/PA _____/_____/ 2015

_____ _____

Larissa de Nazaré Carvalho de Aviz
(Mestranda) Fone: 982915467

Assinatura do (a) entrevistado (a)

APENDICE E

TERMO DE CONSENTIMENTO

Prezado(a) aluno (a)

Sou aluna do curso de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, sob a orientação do Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo (ICED/UFPA).

No momento estou realizando a etapa do levantamento de dados da pesquisa intitulada***"Juventude, Educação e Movimentos sociais:*** *a relação entre os saberes sociais e conhecimentos escolares dos jovens de ensino médio no interior de uma escola do assentamento/PA."* Por isso gostaríamos de contar com seu consentimento para participar voluntariamente, desta entrevista.

Sua participação é de fundamental importância, sem a qual não poderemos realizar esse estudo. Asseguramos o sigilo das informações, não sendo mencionado o nome do (a) entrevistado (a), pois as informações prestadas serão trabalhadas única e exclusivamente com o propósito de atender aos objetivos da pesquisa.

Parauapebas/ Palmares II/PA _____/_____/ 2015

_____ _____

Larissa de Nazaré Carvalho de Aviz
(Mestranda) Fone: 982915467

Assinatura do (a) entrevistado (a)

ANEXO I

Parauapebas, 17 de maio de 99

HISTÓRICO DA ESCOLA MUN. DE ENS. FUND. CRESCENDO NA PRÁTICA

A Escola Crescendo na Prática iniciou suas atividades educacionais no acampamento em Marabá, organizado pelo Setor de Educação do MST. Na luta pelo Cinturão Verde (terra para agricultores) em Setembro de 1994.

Em Novembro de 94, o acampamento mudou para Parauapebas, a Escola ficou desativada dois meses por estar em local inconveniente (em frente a Câmara Municipal de Parauapebas).

Houve novamente mudança de acampamento, fomos para o chamado Zé de Areia. O Setor de educação reorganizou a Escola, a mesma voltando a funcionar com o apoio Técnico Pedagógico da SEMED de Parauapebas. Onde os professores trabalhavam somente por amor a luta, sem ajuda de custo e aprendendo com a realidade dos alunos e da nossa Sociedade.

A Escola não tinha estrutura adequada, as criança sentavam em bancos improvisados de madeira grosseira. Devido a Escola não ser reconhecida as criança não tinham direito a merenda escolar, dificultando o processo educacional.

Saímos do Zé de Areia (acampamento anterior) e ocupamos a fazenda Rio Branco no dia 15 de Maio de 1995, continuando o trabalho educacional da mesma forma. Ex.: Sem remuneração salarial, merenda escolar, estrutura adequada etc.

No dia 02 de Abril de 1996 a Escola foi reconhecida e os funcionários foram contratados.

Dia 05 de Abril de 1996 a Escola recebeu seu primeiro trenamento pedagógico do MST em Imperatriz do Maranhão, onde todos os funcionários participaram.

A partir daquele momento passamos a honrar seu nome, realizando todas as atividades coletivamente em transformação de um novo homem e uma nova mulher.

No dia 12 de Junho de 1996 houve a necessidade de mudarmos da vila provisória para a vila definitiva, tomando a construir outro galpão provisório (de pau-a-pique) funcionando as atividades educacionais no mesmo, nos anos de 1997, 1998, Janeiro e Fevereiro de 99. De acordo com o processo burocrático das leis governamentais, foram excluídos a maioria dos professores que iniciaram este processo, vindo de Parauapebas, professores para dar continuidade.

De acordo com acontecido, da Escola provisória ter sido queimada e a Escola definitiva estar quase concluída, passamos a trabalhar no novo prédio a partir de março de 99. Onde a mesma tem as dependências necessárias.

QUANTITATIVOS DE TURMAS DE ACORDO COM OS ANOS DE FUNCIONAMENTO

1994 Sete turmas
1995 Dez turmas
1996 Dezesseis turmas
1997 Dezoito turmas
1998 Vinte e uma turmas
1999 Vinte e uma turmas