

A PERCEPÇÃO DOS ASSENTADOS E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO MÉDIO MODULAR E A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ASSENTAMENTO 26 DE MARÇO EM MARABÁ-PARÁ¹

SANTOS, Luciano Laurindo dos²; CURY, Mauro José Ferreira³

Resumo

Esta pesquisa é resultante de um estudo de caso sobre a realidade da educação aplicada no ensino médio no Assentamento 26 de Março, em Marabá, no estado do Pará. O artigo refere como estes assentados percebem a educação do ensino médio perante a política nacional de educação e a proposta pedagógica da educação do campo. Há uma relação com este modelo de educação do estado do Pará destinado aos assentados e demais pessoas do campo, com a educação apresentada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Para esse fim, foi necessária elucidar a maneira como os assentados percebem o ensino médio modular, a presença e atuação da escola no assentamento. A metodologia utilizada é de cunho bibliográfico, a partir de um estudo de caso com aporte da história oral temática, realizada com representantes da Escola, da Secretaria de Educação do Para (SEDUC-PA), do MST e Associações do Assentamento no ano de 2015. Os resultados indicam que o ensino médio modular se distancia da proposta educacional defendida pelo MST, sendo adverso aos interesses dos assentados, ao passo que não dialoga com a pedagogia da educação do campo.

Palavras-chave: Ensino Médio Modular; Assentados; Educação do Campo; MST; Marabá.

LA PERCEPCIÓN DE LOS ASENTADOS Y SU RELACIÓN CON LA ENSEÑANZA MÉDIA MODULAR Y LA EDUCACIÓN DEL CAMPO EN EL ASENTAMIENTO 26 DE MARZO EN MARABÁ-PARÁ

Resumen

Esta investigación es resultado de un estudio de caso sobre la realidad de la educación aplicada en la enseñanza media en el Asentamiento 26 de marzo en Marabá, en el estado de Pará. El artículo refiere cómo estos asentados perciben la educación de la enseñanza media ante la política nacional de educación y la propuesta pedagógica de la educación del campo. Hay una relación con este modelo de educación del estado de Pará destinado a los asentados y demás personas del campo, con la educación presentada por el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST). Para ello, fue necesario dilucidar la forma en que los asentados perciben la enseñanza media modular, la presencia y la actuación de la escuela en el asentamiento. La metodología utilizada es de cunho bibliográfico, a partir de un estudio de caso con aporte de la historia oral temática, realizada con representantes de la Escuela, la Secretaría de Educación de Pará (SEDUC-PA), el MST y Asociaciones del Asentamiento en el año 2015. Los resultados indican que la enseñanza media modular se distancia de la propuesta educativa defendida por el MST, siendo adverso a los intereses de los asentados, al paso que no dialoga con la pedagogía de la educación del campo.

Palabras clave: Enseñanza Media Modular; Asentados; Educación del Campo; MST; Marabá.

¹ Este artigo resulta de uma pesquisa de campo realizada no Assentamento 26 de março, no município de Marabá, no ano de 2015 como elemento norteador da dissertação de apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia, pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará.

² Geógrafo, doutorando em Geografia, Fundação Universidade Federal de Rondônia-UNIR, Bolsista CAPES. luciano_to@hotmail.com

³ Geógrafo, Pós-Doutor, Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE, Docente dos Programas de Mestrado e Doutorado em Sociedade, Cultura e Fronteiras-Campus de Foz do Iguaçu e do Mestrado de Geografia-Campus Marechal Cândido Rondon. Professor Permanente dos Programas de Mestrado e Doutorado em Geografia da UNIR. maurojfc@gmail.com

THE PERCEPTION OF THE SETTLED PEOPLE AND THEIR RELATIONSHIP WITH MODULAR HIGH SCHOOL AND THE EDUCATION OF THE FIELD IN THE RURAL SETTLEMENTS MARCH 26 IN MARABÁ-PARÁ

Abstract

This research is the result of a study case on the reality of applied education in high school in the Rural Settlement March 26, in Marabá, in the state of Pará. We present how these settled people settlers perceive high school education before the national education policy and Pedagogical proposal of the field education . It was sought to related this model of education of the state of Pará to the settled people and other people of the countryside, with the education presented by the Movement of the Landless Rural Workers (MST). For this purpose, it was necessary to elucidated the way the settled people perceived the modular high school, the presence and performance of the school in the rural settlement. The methodology used was bibliographical, based on a case study with thematic oral history, carried out with representatives members of the school, with the Pará Education Secretariat (SEDUC-PA) and with the MST and Settlement Associations in the year 2015 .The results indicated that modular high school distance from the educational proposal defended by the MST, being adverse to the interests of the settled people, while it does not dialogue with the pedagogy of the field education.

Keywords: Modular High School; settled people; Field Education; MST; Marabá.

1. Introdução

O artigo apresenta uma reflexão acerca da relação entre as noções do MST e dos assentados ligados a este movimento com as perspectivas envolvendo a educação, neste caso, as modalidades de ensino médio para o campo, a qual abarca olhares diferentes sobre a educação. No entanto, considerar a ideia de diálogo (de todos os atores, incluindo o MST) como questão relevante à problemática levantada.

Estabelece a interlocução com os referencias teóricos, com base no ideal de educação de Paulo Freire e Gaudêncio Frigotto, além dos enunciados ligados aos movimentos criadores das escolas desses territórios, apresenta uma antiga luta por visibilidade de parte dos assentados ligados ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-MST, por uma educação que seja vinculada integralmente a sua lida diária, que os inclua como sujeitos de direitos e possibilite a construção de suas autonomias. Uma educação do campo.

Trata-se de uma discussão no que tange às singularidades do campo, dos assentados, e das conexões emancipatórias relacionadas com a terra, bem como no tocante ao olhar à escola como elo nesse processo de reconhecimento e fortalecimento desses territórios nas relações com o mundo.

Nesta perspectiva, o artigo apresenta a percepção dos assentados em relação ao ensino médio modular no Assentamento 26 de Março em Marabá-Pará, especificamente no que concerne a materialização desta modalidade de ensino na Escola Municipal Carlos Marighella, localizada neste assentamento.

O ensino médio modular funciona neste assentamento desde o ano de 2008. A implantação desta modalidade de ensino foi efetivada mediante inúmeras solicitações por parte dos assentados que almejam ver seus filhos estudando na escola do assentamento, findando o cansativo e perigoso deslocamento diário para estudarem em escolas na cidade de Marabá, distante cerca de 20 km.

No entanto, após vivenciarem a estrutura organizacional desta modalidade de ensino, demonstram descontentamentos, por perceberem inúmeras problemáticas, sendo o distanciamento deste modelo de educação do estado do Pará, no que concerne ao arcabouço teórico da educação do campo. Possuindo característica de educação no campo, ou seja, um modelo de educação que não leva em conta os reais interesses e aspectos do cotidiano dos sujeitos do campo no processo educativo, invalidando inúmeros aspectos diários de lutas e conquistas como parte da escola. Impossibilitando-os de terem na educação um instrumento de autonomia e transformação social, política e econômica.

Este assentamento está localizado no município de Marabá, sudeste do estado do Pará, possui 206 famílias, foi oficialmente constituído em 19 de dezembro de 2008, conforme a Portaria nº 67 de dezembro de 2008, publicada no Diário Oficial da União.

2. Procedimentos metodológicos

A proposta metodológica utilizada para a realização deste trabalho de pesquisa foi o estudo de caso. Segundo Yin (2001) trata-se de uma maneira no fazer científico, onde há uma investigação de fatos na conjuntura do seu contexto, onde, às vezes, não estão estabelecidas as fronteiras do fato ou fenômeno e o contexto. Entretanto, o autor reconhece que o desenvolvimento de projetos de investigação constitui uma componente difícil quando se realizam estudos de caso, pois, ao contrário de outras estratégias de investigação, os projetos de estudo de caso não foram ainda sistematizados.

Seguimos a estrutura indicada para realização do estudo de caso por Gil (1995), iniciando com a demarcação ou delimitação do fenômeno ou caso; em seguida a coleta de dados; triagem, apreciação e interpretação dos dados e elaboração do relatório final. Nessa proposta de estudo, o caso estudado foi à educação escolar, especificamente o ensino médio modular, ofertado pela SEDUC/PA. Os atores sociais envolvidos nesse caso são: os sujeitos assentados do Assentamento 26 de Março.

Os entrevistados foram os representantes das duas associações do assentamento, a Associação dos Trabalhadores Rurais do Assentamento 26 de Março-APROTERRA e da Associação dos Pequenos Produtores Rurais do Assentamento 26 de Março-ASPRUPAM, o

setor de educação do MST, a coordenação do ensino médio modular na 4ª Unidade Regional de Ensino sediados em Marabá, e um representante da Escola Municipal Carlos Mariguella que tenha atuado na direção e coordenação da escola e que possua mais tempo na instituição.

Para a análise documental foram selecionados documentos impressos: relatórios, ofícios e atas de reuniões da APROTERRA e ASPRUPAM, portarias da SEDUC/PA, mapas, relatórios, Plano de desenvolvimento do Assentamento, e leis estaduais.

Foi utilizada a história oral temática como técnica para elucidar a problemática de pesquisa. A escolha ocorreu por este ser um instrumento de esclarecimento de situações conflitantes, polêmicas, contraditórias e possibilitar o entendimento em torno de um objeto de estudo neste caso, a educação, assunto central definido.

Conforme indica Delgado (2006), a história oral temática é ininterruptamente social, nessa condição, as oralidades ou entrevistas oportunizam redes de opiniões, muitas vezes até diversas, provando que entrevistas não se sustentam sozinhas. Em relação à entrevista temática, o autor esclarece que estas entrevistas explicitam o dia a dia, as experiências de cada entrevistado ou participante. Tais entrevistas poderão fornecer elementos, informações, versões e interpretações sobre uma determinada questão em discussão.

Foram entrevistados um total de 7 pessoas, representante da SEDUC/PA, da coordenação do MST e do setor de educação do MST em Marabá, da Escola Municipal Carlos Mariguella, das associações APROTERRA e ASPRUPAM, e da coordenação do Assentamento 26 de Março.

As entrevistas foram de acordo com Delgado (2006); primeiro, definimos os potenciais entrevistados (representantes das associações APROTERRA e ASPRUPAM, da Escola Municipal Carlos Mariguella, do MST em Marabá, e da SEDUC/PA). Estas organizações são uma espécie de “tronco com múltiplos galhos”, pois, considera estas de maior relevância no processo histórico e social pesquisado, de acordo com os objetivos definidos pelo projeto de pesquisa.

Após o estabelecimento dos possíveis entrevistados, o segundo passo foi estabelecer um contato prévio, este foi realizado de maneira sequencial, um a um, no intuito de motivá-los para a realização da entrevista. Foi apresentado o projeto de pesquisa, a relevância do depoimento de cada uma destas pessoas. Posteriormente, foi preparado o roteiro de entrevistas, com as questões levantadas em fontes bibliográficas. Foram elaborados roteiros flexíveis e adequados à linguagem e ao vocabulário dos entrevistados, elementos como a história do assentamento, a implantação da escola

municipal, os primeiros desentendimentos entre as famílias, o que resultou na criação de uma nova associação constituíram como mapa da memória, no sentido de flexibilizar a condução das entrevistas temáticas.

A terceira etapa consistiu na realização das entrevistas temáticas, que para Delgado (2006), recomenda em manter alteridade e respeito; estabelecer um diálogo sincero e consistente com o entrevistado; deixar fluir a entrevista, evitando questionários rígidos, que possam interromper a narrativa; além de respeitar os momentos de silêncio e esquecimento. Evitou perguntas longas nas quais os entrevistados manifestassem antecipadamente sua opinião sobre o assunto em pauta; respeitou o temperamento e a personalidade do entrevistado.

Posteriormente repassamos o áudio e descrição deste, para avaliação pelos participantes da pesquisa, no intuito de verificar a aprovação quanto ao que foi dito na entrevista, indicando liberdade aos mesmos poder decisório quanto ao uso na pesquisa. Neste momento, foram assinadas declarações autorizando o uso das entrevistas para esta pesquisa.

Por fim, realizou-se a construção do relatório final, com a utilização dos relatos orais dos envolvidos neste caso pesquisado, sendo que não foram feitas correções ortográficas em nenhum momento, de acordo com as prerrogativas da história oral temática de acordo com YIN (2001) e MEIHY (2013).

3. O Ensino Médio Modular no Estado do Pará

Esta modalidade de educação surgiu de uma experiência de educação alternativa no Pará no início da década de 1980. Foi gestada pela Fundação Educacional do Estado do Pará (FEP) em 1980 e desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação a partir de 1982 até o presente momento, com a finalidade de ofertar ensino médio para suprir as demandas do interior do estado (TAVARES NETO, 1998).

A efetivação das atividades desta modalidade desenvolve-se, fundamentadas através de uma “parceria” entre o governo do Estado do Pará, representado pela Secretaria de Estado de Educação e as prefeituras municipais, e tal parceria materializa-se a partir de um convênio firmado entre as partes.

Nesta conjuntura, esta modalidade de ensino atrela-se à dependência administrativa do Estado, no entanto, na prática, quem o abriga são as escolas municipais, sob a gestão dos municípios conveniados. Isso ocasiona uma série de distorções no gerenciamento das unidades escolares de funcionamento, no que concerne a

acompanhamento de alunos e professores, aquisição de materiais de limpeza, didáticos e pedagógicos.

Os reflexos desta situação são visíveis, basta, por exemplo, observar as condições nos locais que as aulas são realizadas. A esse respeito, um estudo realizado nos municípios de Santarém e Belterra, ambos no estado do Pará, ao sinalizar que:

[...] as formas precárias de atendimento do referido programa, tais como a infraestrutura das escolas, principalmente do ambiente de sala de aula, implantação de bibliotecas, instalação de internet, quadras de esporte, ausência de profissionais técnicos pedagógicos para acompanhamento e avaliação da aprendizagem do SOME⁴ e, principalmente, o não cumprimento do calendário escolar [...] (OLIVEIRA, 2010, p. 100).

A realidade descrita por Oliveira é idêntica a do Assentamento 26 de Março, em Marabá. Acredita-se que a mesma, representa quase a totalidade da situação de funcionamento das escolas do campo em todo o país, salvo exceções, visto que, raramente, há no campo escolas com infraestrutura básica para propiciar os alunos, condições mínimas de aprendizagem.

Tal situação ocorre em função do estado do Pará dispor de pouquíssimas escolas estaduais no campo, sendo necessário, utilizar espaço físico cedido pelas escolas de ensino fundamental, principalmente no período noturno. Em relação ao acompanhamento pedagógico, Tavares Neto (1998) aponta que este deveria ser uma ação rotineira. No entanto, este aspecto, tem sido posto em segundo plano. Uma das explicações, segundo o autor é:

[...] consequência da escassez de recursos o acompanhamento pedagógico do programa junto aos municípios e localidades, que deveria ser uma ação rotineira, tem sido posta em segundo plano, isto pelo fato de não serem garantidos o transporte e as diárias para que os técnicos do sistema modular procedam um acompanhamento adequado [...] (TAVARES NETO, 1998, p. 105).

As problemáticas apontadas anteriormente nos permitem compreender que o ensino médio modular não possui projeto político pedagógico, documento necessário para direcionar qualquer modalidade de ensino, além, de não ser prioridade por parte do governo do estado do Pará mesmo, o qual, conforme observamos nas pesquisas de Tavares Neto (1998) e Oliveira (2010), sempre esteve em segundo plano, funcionando sob pressão, principalmente dos assentados e demais moradores do campo que não tem condições de estudarem na cidade.

⁴ Sistema de Organização Modular de Ensino, denominação utilizada pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Pará para denominar o ensino médio modular.

O ensino médio modular possui como ponto de partida e de chegada a cidade, desconexo do campo, das experiências dos assentados. Oliveira (2010) demonstrou esta situação ao indicar que:

[...] por outro lado, o SOME não vivencia processos informativos e formativos relacionados à produção local, seus conteúdos voltam-se à preparação para o vestibular e ao processo de urbanização [...] (OLIVEIRA, 2010, p. 105).

Em relação à expansão do programa, (TAVARES NETO, 1998), observa que o aumento do número de localidades atendidas, não foi acompanhado por uma gradual ampliação da infraestrutura que deveria dar suporte a esse crescimento. A respeito desse processo, faz a seguinte observação:

A maneira que essa expansão foi realizada sacrificando a qualidade em função da quantidade, produziu um agravamento nas debilidades operacionais do projeto, principalmente porque, neste período tiveram suas demandas atendidas municípios e localidades, cujas precariedades infraestruturais e financeiras não permitiam que fossem cumpridas plenamente as atribuições determinadas no convênio entre SEDUC e prefeituras. Por outro lado, a SEDUC também se distancia cada vez mais de suas atribuições, visto que o departamento de 2º grau, não tem verba específica que garanta o cumprimento de suas atribuições tais como determinadas no convênio e também conta como um conjunto de técnicos insuficientes para atender as atividades de rotina em Belém e as atividades pedagógicas no município [...] (TAVARES NETO, 1998, p.120 e 130).

Por outro lado, como reflexo dessa expansão sem planejamento, Oliveira (2010) ao investigar as percepções que os atores (diretores, coordenadores pedagógicos, professores, alunos, egressos e membros da comunidade) desta modalidade de ensino, no que concerne sobre suas percepções a respeito dos elementos administrativos e pedagógicos deste, em dois municípios Belterra e Santarém, a autora aponta ter observado que:

Professores e alunos denotam sintonia ao responderem que existem precários processos, instrumentos ou estratégias de informação, orientação e apoio ao desenvolvimento do SOME. A maioria dos alunos (67%) se ressentem de sequer obterem informações mínimas no ato de suas matrículas. Quando as mínimas informações circulam dão apenas no âmbito da escola local ou polo. Há poucas referências da escola sede e sequer mencionam a SEDUC, principal responsável pelo SOME. Os professores, por sua vez, expressam opiniões contrárias quanto à promoção pela SEDUC, de encontros, seminários ou cursos específicos para o SOME. Afirmação que é confirmada, em certa medida, pelo depoimento dos diretores e coordenadores pedagógicos das sedes e das escolas polos, os quais não são solicitados a participar de eventos de planejamento, acompanhamento ou avaliação do SOME [...] (OLIVEIRA, 2010, p.96).

Quanto à principal contribuição desta modalidade de ensino para os jovens alunos e a comunidade, em geral, houve consenso que o mesmo apesar de permitir a permanência

de seus filhos na própria comunidade, dado prosseguimento aos estudos em nível médio. Visto que antes deste, viam-se obrigados a enviá-los para a cidade, onerando seus poucos recursos, privando-os da convivência familiar e perdendo a colaboração dos jovens no trabalho familiar habitual, indicaram insatisfações ao afirmarem que esta modalidade de ensino se distancia do dia a dia no campo (OLIVEIRA, 2010).

Está mesma percepção foi identificada na região sudeste do estado do Pará, especificamente no Assentamento 26 de Março, em Marabá, a qual apresentamos neste artigo.

Entender, o processo de autonomia nesta modalidade de ensino, como em qualquer unidade escolar está intrinsecamente relacionado à democratização, em que a participação coletiva deve ser orientada pelo atendimento aos interesses dos assentamentos e comunidades envolvidas. Entretanto, há um longo caminho a ser trilhado. Para a autora carece ainda de envolvimento de todos os parceiros, partilhada por gestores, professores, alunos, pais, funcionários e comunidade em geral.

No entanto, as perspectivas de mudanças, os diálogos com os movimentos sociais, especialmente o MST, são bastante limitados, o formato desta modalidade de ensino explicitamente, não atendem os anseios dos assentados e do MST, tornando assim uma educação de “cima para baixo” um formato pedagógico bastante criticado pela educação do campo, a partir de autores como Caldart (2004, 2008, 2010), Fernandes (1999, 2008, 2009, 2014), MST (1996), dentre outros, que defendem uma educação que sirva de instrumento para sua autonomia e liberdade, conforme defendia Paulo Freire.

Os estudos desses pesquisadores permitem inferir que em geral ocorre uma posição de controle por parte do Estado, evitando diálogo com os movimentos sociais, em especial o MST. Um exemplo dessa situação no estado do Pará foi a criação e promulgação da Lei Estadual Nº 7.806, de 29 de abril de 2014, que dispõem sobre a regulamentação e o funcionamento deste, tornando o ensino médio modular uma política pública educacional do Estado do Pará.

Esta modalidade de ensino, segundo o artigo 4º da lei, terá os seguintes objetivos e fins:

I - assegurar o direito a uma escola pública, gratuita e de qualidade; II-levar em consideração a diversidade territorial, reconhecendo os diversos povos do campo, das águas, das florestas e das aldeias, a fim da compreensão da dinâmica sócio espacial da Amazônia; III- Valorizar atividades curriculares e pedagógicas voltadas para o desenvolvimento sustentável, baseando-se na economia solidária e na inclusão dos povos que vivem no campo; VI- garantir a manutenção dos laços de convívio familiar e comunitário dos jovens e adultos que, por necessidade de acesso e/ou continuidade dos estudos, teriam que se afastar dos costumes e valores de

suas comunidades; V- possibilitar aos alunos a conclusão de seus estudos no ensino fundamental e médio; VI- garantir um ensino de qualidade levando desenvolvimento e justiça social a todas as regiões do Estado. (PARÁ, Lei Estadual Nº 7.806, de 29 de Abril de 2014).

Note-se que no texto da lei não há alusão à educação do campo enquanto objetivo do ensino médio modular. Tal indício permite depreender que a resistência do Estado do Pará em relação à institucionalização de uma política de educação do campo, é talvez o principal problema para a efetivação desta, enquanto política pública.

Quanto à gestão deste, apresenta-se que conforme aponta o artigo 9º, da seguinte forma: um supervisor pedagógico por município e no mínimo um assistente administrativo, também por município, ambos lotados na escola sede, aquela localizada na zona urbana.

Nestas circunstâncias, pode-se depreender que ocorrerão auxílios e acompanhamentos pedagógicos. Visto que o Estado não oferece servidores e veículos e quantidade e condições suficientes para tal demanda. Os problemas desta modalidade de ensino continuam sendo, principalmente, os de cunho pedagógicos e de infraestrutura.

O ensino voltado aos interesses do MST e dos assentados, na perspectiva da educação do campo, nesta conjuntura ora apresentada no estado do Pará, continua sendo um campo de disputas. A alternativa, para implantação da educação do campo, neste contexto, seria fazer com que o Estado assumira a educação do campo. Entretanto, percebemos que há um longo caminho a ser trilhado nesse sentido. Cabe no momento, um intenso processo de debate no sentido de fortalecer e implementar a teoria e a prática da educação do campo, uma proposta de educação fiel a todo o seu processo histórico, conforme indicam Caldart (2004, 2008, 2010), Fernandes (1999, 2008, 2009, 2014), Souza, (2012) Munarim (2009), Nascimento (2009), na perspectiva de garantir autonomia e fortalecendo os territórios desses sujeitos.

4. As bases educacionais da escola do MST

Para o MST, a escola tem cada vez mais importância, explicitando um pensamento diferenciado sobre a mesma no âmbito da pedagogia. MST (1999). Além disso, conforme aponta Caldart (2004), boa parte da reflexão pedagógica do movimento acontece no entorno da escola, exatamente pela escolha que fez em sua trajetória de fazer coincidir a tarefa da educação e da escola.

O MST enxerga na escola pelo menos duas tarefas específicas básicas: a primeira diz respeito à construção histórica do valor do estudo na conformação dos Sem Terra. A

segunda tarefa diz respeito às novas gerações, e especialmente ao cuidado pedagógico da infância com direito a terra. Um direito que não envolve apenas a terra enquanto superfície física, mas compreende um direito de reconhecimento das singularidades contextuais desses sujeitos. (CALDART, 2004).

Observa-se assim, na discussão apresentada, como o MST enxerga a escola, um espaço fundamental para o movimento, mais que precisa ter a funcionalidade que este precisa, para assim atender a seus anseios enquanto movimento social. Para Dalmagro (2011), a preocupação do MST com a escola está presente desde o início do movimento em seus primeiros acampamentos, e, depois assentamentos, por meio de uma necessidade objetiva: o acesso à escola por parte de crianças em idade escolar e de adultos analfabetos.

Para entendermos a relação do MST com a educação escolar, é necessário compreendermos a gênese desta relação, sobre isso Caldart (2004) aponta que as relações do MST com a educação escolar aparecem pelo menos cinco elementos. O primeiro elemento diz respeito ao contexto social objetivo em que se inseriu o nascimento do MST como um todo; o segundo elemento foi a preocupação das famílias sem terra com a escolarização de seus filhos; o terceiro elemento correspondeu a iniciativa de mães e professoras em levar adiante essa preocupação que aparecia nas famílias sem-terra; o quarto elemento a ser considerado tem a ver com as próprias características do MST, que acabaram produzindo as condições para que uma necessidade das famílias fosse transformada em tarefa de organização; o quinto e último elemento trata-se do perfil das pessoas que ajudaram a organizar o MST e que se tornaram suas principais lideranças.

Observa-se, que o MST, em especial o setor de educação apresenta outra concepção de escola, contrapondo assim o modelo “tradicional” com uma proposta de educação baseada em uma pedagogia buscando a emancipação dos sujeitos. A sistematização de experiências pedagógicas em escolas de assentamento e acampamento, juntamente com pesquisas científicas a respeito desta temática contribuiu no acúmulo e sistematização de informações importantes para o projeto de escola deste movimento.

Fica evidente uma preocupação quanto aos rumos da escola do MST, demonstra que é preciso ir além das questões práticas, vivências do movimento e ancorar-se na teoria. Nessa perspectiva de críticas da questão pedagógica do movimento em relação à escola, Caldart (2004) indaga que o MST não assumiu a escola como uma de suas tarefas para construir uma escola revolucionária modelo, mesmo que, segundo a autora, este até pudesse ser, no início, o propósito de alguns membros de seu setor de educação, notadamente daqueles que tinham sua origem no mundo da pedagogia e pretendiam fazer do movimento o espaço de realização de suas utopias pedagógicas.

Ao incluir a escola em sua própria organicidade, o MST almeja produzir um sentido libertador, transformador, para aquilo que a escola faz (ou pode vir a fazer), à medida que toma parte de uma dinâmica social que por sua vez está a produzir esse movimento sociocultural e educativo que projeta esse novo sentido, Caldart (2004).

No entanto, para Dalmagro (2011), o grande desafio para as escolas do MST esta condicionado a construção de uma nova unidade teórico-prática na escola, para que diferentes contribuições educacionais possam ser somadas e confrontadas, conforme este autor indica:

A dificuldade de construção de uma nova unidade conteúdo-forma da escola precisa ser vista no contexto capitalista, que possui um modelo escolar predeterminado e oferece uma escola muito ruim à classe trabalhadora. Além do mais, a sociabilidade socialista que orienta esse debate não está posta, portanto, uma nova síntese da unidade conteúdo-forma da escola não pode emergir neste momento. O que hoje podemos fazer é questionar, experimentar, acumulando elementos para a constituição de outra escola, ao mesmo tempo em que nos utilizamos e transformamos a escola atual para contribuir para a supressão da divisão da sociedade em classes. Refazer radicalmente o conteúdo e forma escolar é refazer o sentido educativo de uma sociedade; é uma questão que envolve a mudança do complexo sistema educativo e, para além dele, da totalidade social (DALMAGRO, 2011, p.59).

Esta observação expressa logo acima a respeito da escola direciona uma série de situações apontadas principalmente por Ribeiro (2002), ao apontar contradições entre a escola do MST e a realidade nos assentamentos. As quais precisam ser analisadas dentro de uma abordagem ampliada inserida na lógica capitalista.

4.1 A Escola Municipal Carlos Marighella: instrumento provisório para a conquista da terra e/ou permanente para emancipação e transformação social

O histórico da educação neste território (assentamento) teve início quando o MST na condição de precursor da luta pela terra a partir da década de 1990 no estado do Pará, organizou a ocupação da Fazenda Cabaceiras em Marabá, no ano de 1998, como instrumento para pressionar a reforma agrária.

Montando de imediato uma escola. A implantação da escola seguiu os moldes deste movimento, conforme podemos observar a oralidade da professora Rosângela, a qual trabalha na escola desde a sua fundação, ainda na época de acampamento:

Quando se faz um acampamento um dos primeiros setores a ser pensado é o setor de educação com professores voluntários que ainda hoje a gente tem tipo o “preto” ele foi professor voluntario hoje ele é vigia da escola faz educação do campo então ele foi voluntario professora Geciana veio da 1º de Março pra contribuir com a escola também como voluntario então a Liliane tava na militância mas também não

deixava de por que já tinha um pouco essa habilidade por magistério e tal a gente ia pensando e organizando a escola veio eu e Raimundo Moura pra organização mais interna da escola isso em 1999 e 2000 ai agente começou a fazer a pedagogia da terra em 2001 e sempre com muita organização do movimento o movimento sempre teve hoje com menos intensidade por que a escola já se configurou já tem 15 anos então já mas hoje como frente de educação... o movimento tem sempre intervenção dentro da escola então nos momentos assim de mais ataque político dentro da escola o movimento sempre teve muito presente ajudando a dar caminhos pra escola (ROSANGELA ALVES, professora na Escola Municipal Carlos Marighella, entrevista concedida em 21/10/2014).

O processo de construção da Escola Municipal Carlos Marighella teve início ainda na fase de acampamento da Fazenda Cabaceiras, começou a partir de uma ação voluntária de acampados que por terem, na época o ensino médio, algo raro entre os demais no acampamento, comprometeu-se em tornarem-se professores, aliados àqueles que já tinham experiência pedagógica.

Em um barracão improvisado, coberto de palha, não tinha paredes e os bancos eram feitos de pau a pique, funcionando, inicialmente com o multisseriado, a escola se materializou ainda na fase de acampamento. Nestas condições a escola funcionou de 1999, até a legalização da área e posterior mudança de local, no ano de 2008. Este histórico resulta dos enunciados dos participantes da pesquisa.

A respeito do funcionamento da escola na fase de acampamento, Gizelda, coordenadora e integrante da coordenação estadual do MST no Pará em sua oralidade nos apresenta que:

[...] A escola funcionou nos primeiros dois anos ainda numa negociação que a gente fez para que a documentação – para que as crianças não perdesse o ano – saíssem pela escola aqui do assentamento 1º de Março. E no segundo ano de acampamento, o município reconheceu a escola, registrou a escola. É uma das primeiras escolas dos acampamentos nossos que não é anexa, que não é vinculada a nenhuma outra escola. Ela foi registrada ainda no processo de acampamento. A primeira escola registrada responsabilidades com esses estudantes. Tem que manter educadores, pessoal de servente, manter vigia. [...] e todo material da secretaria, para parte de registro de matrícula, de boletim, essas coisas todas tem que ser mantidas pelo município. E a escola tem um nome um registro, e ela mesma pode emitir a documentação dos próprios estudantes. [...] a escola acaba tendo essa centralidade na comunidade no ponto de vista da resistência também. Cumpre um papel importante (GIZELDA, coordenadora do MST, BARROS, 2011, p. 170).

A oralidade da Giselda, ao tratar da escola indica que um dos fatos que mais contribuiu para a consolidação da luta pela terra na fase de acampamento foi o reconhecimento oficial do governo municipal, em Marabá, da Escola Municipal Carlos Marighella.

Portanto, o caso estudado, apresenta similaridades ao realizado por Cericato (2008), nos Assentamentos Ireno Alves dos Santos e Marcos Freire em Rio Bonito do

Iguaçu, região Centro-Oeste do Paraná. Ambas as escolas, na época de acampamento não sofreram influências externas a ponto de “desmantelar” o planejamento do MST para com a escola. Situação que vai se inverter posteriormente em ambas às escolas quando se oficializam perante o Estado.

Com a criação do Assentamento 26 de Março, no ano de 2008, a Escola Carlos Marighella, foi realocada. O local escolhido foi um galpão da antiga fazenda. Única estrutura existente e que podia ser utilizada pela escola.

No entanto, observou-se que a partir do momento em que a Escola Municipal Carlos Marighella passa a ser institucionalizada pelo governo municipal, no ano de 2009, com indicação de diretores e professores concursados que não possuem nenhuma ligação com o MST e especificamente com a sua causa, ocasionou um processo de rupturas com a proposta de educação do campo ate então aplicada.

Devido à chegada de professores, que não tinham nenhuma relação com o campo, surgimento de conflitos entre os professores recém-chegados e os professores que moravam no assentamento, e a substituição do controle da escola, a qual saiu do controle d MSTE e passou para a Secretaria Municipal de Educação de Marabá. Este histórico resulta dos enunciados dos participantes da pesquisa.

Cericato (2008) aponta os mesmos problemas no seu estudo, ao indicar que quando a escola passou a ser institucionalizada pelo Estado.

Conforme observamos abaixo:

O assentamento estava sendo estruturado e da mesma forma como na comunidade assentada, em que ocorreu um retrocesso daquela organização observada no acampamento. Processo semelhante acontece na escola. Além da vinculação ao Estado, a escola é transferida para a comunidade Centro Novo em 2003, numa estrutura construída pelo Estado. Assim aos poucos os professores deixam de ser indicados pelo Movimento, os pais devido a distancia entre os lotes e a escola, participam menos das reuniões e processos decisórios e a proposta pedagógica elaborada e efetivada em conjunto, entre as três escolas estaduais existentes, passa a ser independente a cada escola (CERICATO, 2008, p. 158).

Com a gestão da escola dirigida pela SEMED/Marabá, a partir de 2000, o trabalho político pedagógico, estava implementado, foi aos poucos desestruturado. Situação similar ao exposto anteriormente.

No entanto, ao fazer um paradoxo entre as épocas de acampamento e assentamento, no apresentado por Cericato (2008, p. 203) tendo como foco a escola, e compararmos a este estudo no Assentamento 26 de Março, ficou evidente a escola estudada pela autora no Paraná foi ao longo do tempo se modificando, deixando de ser uma escola dos sem terra e para os sem terra, uma escola do campo, para uma escola,

simplesmente no campo, com vínculos tênues com esses sujeitos que foram e são a razão de sua existência.

A Escola Municipal Carlos Marighella apresenta uma conjuntura semelhante ao caso da escola do Paraná, logicamente, apesar de estar em regiões diferentes no país, a questão agrária na sua conjuntura da luta pela terra e pela educação, de norte a sul, leste a oeste, são marcados pelos mesmos sinais de exclusão de direitos, sonhos, liberdade e muitas lutas.

Portanto, todas as questões apresentadas anteriormente a respeito da educação ao longo do período de acampamento e posteriormente, se materializam em problemas atuais, gerando um ambiente carente de infraestrutura e com problemas recorrentes de disputas e conflitos internos e externos sobre os rumos da educação neste recente território.

5. A percepção dos sujeitos assentados em relação ao ensino médio modular no Assentamento 26 de Março

O MST percebe e trabalha em uma conjuntura nacional, a educação, enquanto instrumento importante, visto que luta por uma educação libertadora, emancipatória, pressuposta na aprendizagem de conhecimentos do lugar e do mundo, para que o sujeito seja livre para escolher. Uma educação pensada/construída pelos e para os sujeitos sem terra, uma educação que sirva como instrumento de liberdade, autonomia e lhes garanta a dignidade enquanto sujeitos (CALDART, 2004; D' AGOSTINI, 2011).

Seguindo esta premissa, Arroyo (2012) nos esclarece que há outros sujeitos e outras pedagogias, e raramente a liberdade para implantar suas pedagogias é aceita pelo Estado. O MST, luta para implementar sua própria pedagogia, por indicar que esta pode lhes propiciar a libertação das amarras da opressão e do esquecimento.

É nesse embate de proposta de educação, Estado versus MST, que pretendemos lançar mão do desafio de discutir uma pedagogia estatal, numa área de assentamento pensada/gestada e conduzida pelo MST.

Em relação à percepção de autores sobre a educação estatal em áreas de assentamento, Arroyo (2012), Caldart (2004, 2008) dentre outros, afirmam que são em geral, pedagogias que excluem, pelo fato de não oferecerem condições de trabalharem na escola o dia a dia do assentamento. Não terem os sujeitos como elementos centrais do processo educativo por terem suas experiências invalidadas, além de ser uma pedagogia que não possibilita a autonomia destes.

No entanto, é importante nos reportamos à compreensão da valorização da educação para o MST na sua conjuntura regional, conforme aponta a representante do MST:

[...] ela é no processo de formação de desenvolvimento dos sujeitos ela é um processo de emancipação consciência que a gente considera que a educação é um direito da pessoa enquanto ser humano e isso o movimento sem terra parte de que a educação é um direito de todos de todo o homem de toda mulher todo jovem todo adulto toda criança tem o direito de ter acesso a educação tem o direito de se apropriar dos signos da linguagem da matemática da história da geografia se se apropriar mesmo dos conhecimentos construídos ao longo da história da humanidade então considerando a educação como esse direito é o MST considera que ela é de fundamental importância na formação de sujeitos sociais sujeito história bom, pra nos é assim tanto que uma das primeiras ações militar no ato da ocupação da terra é logo em seguida e a organização das vida das pessoa no acampamento e a construção da escola é então construção do barracão coletivo que vai se preocupar se dar conta é dessas necessidades né dessas necessidades subjetivas do ser humano primeiro é a educação de entrar em contato com esse mundo de ter conhecimento é mais elaborado e sistematizado ao longo da história o movimento sem terra não abre mão disso acha de suma importância no processo de luta pela terra com que as pessoas estejam de fato buscando sua emancipação e aí pra nos o conhecimento ele é necessário de fundamental importância nessa construção [...] (MARIA RAIMUNDA, coordenadora do setor de educação do MST/Marabá, entrevista concedida em 06/10/2014).

De fato, a educação observada na fala da representante do setor de educação do MST em Marabá como sendo de extrema importância para os sujeitos sem terra, há uma preocupação com a educação enquanto instrumento de formação humana, de direito mesmo, é uma prioridade para o MST enquanto movimento social. Neste sentido, em qualquer acampamento do movimento, a escola é parte fundamental.

A presença de uma escola é um fator relevante no processo de resistência e conquista do assentamento, conforme percebemos na oralidade de Valdemar Pereira, ao afirmar que:

A educação é em primeiro lugar dentro do assentamento do primeiro dia de ocupação [...] é um lado que garante e segura [...] qualquer processo dentro de uma área em qualquer lugar do mundo [...] o movimento trabalha da seguinte forma, a partir do momento que ocupou uma terra hoje, amanhã cedo a primeira demanda que tem já é encaminhar um coletivo aí grande pra construir um barracão pra ser o espaço pra sala de aula e daí por diante [...] (VALDEMAR PEREIRA, representante da associação APROTERRA e coordenador do Assentamento 26 de Março, entrevista concedida em 25/09/2014).

Há explicitamente uma percepção de que a escola se apresenta como um instrumento que lhes fortaleciam diante de um eventual processo de reintegração de posse.

Em outra oralidade, a respeito da importância da educação no assentamento, Raimundo⁵, representante da associação Asprupam indicou que:

Olha agente compreende o papel da educação assim hoje pra nós ela é tudo porque se você educa seu filho ele pode ter um futuro melhor um, emprego melhor [...] as crianças nossas aqui com cinco anos elas já sabem mexer em computador sabe mais de que os pais da tecnologia que a gente quer um futuro melhor pra eles [...] (RAIMUNDO, representante da associação ASPRUPAM, entrevista concedida em 20/08/2014).

A oralidade do participante da pesquisa, denominado Raimundo se contrapõe aos pressupostos do MST no que concerne ao papel da educação para os sujeitos assentados, por defender esta como sendo um instrumento para garantia de autonomia, e não, como condição para o mercado de trabalho.

Para Valdemar Pereira, a educação é também importante, conforme se observa na sua oralidade abaixo:

[...] eu acho muito importante que cada assentado coloque seus filhos no colégio e que nossos filhos aprenda a desenvolver [...] que cada pai de família possa ta colocano seus filhos por mais a dificuldade por causa do trabalho da roça dessas coisa toda mas o filho tem que ta inserido no colégio por que a educação é uma coisa muito importante na vida do ser humano (VALDEMAR PEREIRA, representante da associação APROTERRA e coordenador do Assentamento 26 de Março, entrevista concedida em 25/09/2014).

Portanto, observou-se um discurso favorável em relação à importância da educação como um instrumento capaz de propiciar melhores condições de vida para os assentados.

No entanto, quanto à percepção a respeito do ensino médio modular, o senhor Valdemar Pereira, em sua oralidade afirma que:

A necessidade é grande do povo, o ensino médio não é cem por cento isso é claro em e temos dificuldade e de qualquer forma pra o momento em que a gente vivia antes: ele tá numa vantagem na minha avaliação de setenta e cinco por cento de vantagem [...] o tempo que eu acho muito curto com as pessoas (VALDEMAR PEREIRA, representante da associação APROTERRA e coordenador do Assentamento 26 de Março, entrevista concedida em 25/09/2014).

Nota-se uma avaliação positiva, no entanto, há uma crítica em relação aos módulos de disciplinas, considerado por Valdemar Pereira como curto, ou seja, pouco tempo de aulas.

⁵ Nome fictício, condição estabelecida na entrevista para utilização de sua oralidade.

Eu considero bom considero bom o ensino médio eu considero bom e outro ai [some é a sigla sistema de avaliação modular de ensino] então eu considero sim e por isso nos tem brigado e venha continuar o ensino médio dentro do assentamento [...] não to bem lembrado por que no inicio eu não estava envolvido mas com certeza o movimento interviu no meio juntamente com a associação partiu pra cima pra poder ter é esse ensino médio dentro do assentamento e também junto com a comunidade por que se não fosse pela comunidade não existiria esse ensino médio (VALDEMAR PEREIRA, representante da associação APROTERRA e coordenador do Assentamento 26 de Março, entrevista concedida em 25/09/2014).

Observa-se, outra avaliação positiva do ensino médio no assentamento, e o entrevistado aponta indícios da intervenção da associação Aproterra para a implantação deste.

[...] olha agente não conhece muito bem assim porque os alunos nosso aqui não participa do modular mas... num é ruim de todo...por outro lado a gente fica com o pé atrás porque os alunos ficam um período em aula e tem um período que não tem aula e hoje em dia a juventude ta muito solta... tem muita coisa ruim pra oferecer pros jovens então no meu entendimento quanto mais tempo o aluno hoje tá na sala de aula melhor é pros pais [...] olha nós somos a favor mesmo da escola municipal[do ensino regular de ensino] é desse ensino regular nós somos mais favorável a ele... (RAIMUNDO, representante da associação ASPRURAM, entrevista concedida em 20/08/2014).

Pertencente à outra associação do assentamento, a ASPRUPAM, afirma ter poucas informações a respeito do ensino médio modular, e ao avaliar o mesmo, ao nosso entender da uma nota mediana, afirmando a preferência pelo ensino regular.

Evidencia-se que ambas as associações parecem não acompanhar o ensino médio, fato que nos faz supor que a educação não seja um elemento discutido nas reuniões destas associações, as principais representantes dos assentados, exceto o MST perante a sociedade.

Em relação à avaliação do ensino modular por parte do MST, a entrevistada, Maria Raimunda, fez a seguinte análise:

[...] a gente sempre teve muita dificuldade com o médio modular talvez hoje menos mais nos tivemos muitas dificuldades desde a estrutura que a gente não tinha tanta e acho que ainda não temos pra pra atender pra receber os educadores que vinham de fora a gente teve muita dificuldade com educadores que chegava se deparava com uma casa que eles não gostava que era ruim que não sei o que e também do próprio ensino por que o educador já vem com seu planejamento pronto quando ele chega é uma área de assentamento com os meninos com uma cabeça diferente inclusive a gente tem tido embates de dos alunos com os educadores o educador defende uma coisa a posição não aceita o posicionamento dos educados que já tem uma outra concepção inclusive uma concepção política inclusive na cabeça que discute que participa de mobilizações que viaja com nossos educandos nossos jovens que tem um coletivo de juventude ai que estuda mas que também viaja e que o educador também as vezes não compreende isso que vem lá do SOME com o planejamento feito não flexibilidade as vezes outros não a gente já conversa na secretaria tem mobilização tem atividade e ele já canaliza pra isso que pra gente seria o melhor que o educador chegasse e compreendesse o espaço do aluno não

que o aluno tem que se adequar a ele mas ele que tem se adequar a comunidade ver quais são suas necessidade reais do educando então a gente tem muita dificuldade em relação a isso [...] (MARIA RAIMUNDA, coordenadora do setor de educação MST/Marabá, entrevista concedida em 06/10/2014).

Observa-se que as dificuldades apontadas por Maria Raimunda em relação ao ensino médio modular são pontuadas em relação à casa dos professores, descrita como sendo ruim. Outra situação apontada é o perfil do professor que chega ao Assentamento 26 de Março para trabalhar com o ensino médio que não dialoga com a comunidade escolar, vindo com um planejamento pronto. O professor e demais servidores da escola, não precisam ser do movimento, mas precisam dialogar reconhecer e respeitar a singularidade do assentamento.

A questão da falta de diálogo entre os professores do ensino médio modular e as comunidades do campo, principalmente nas áreas de assentamentos ligados ao MST, tem como causa o desconhecimento de boa parte dos professores da pedagogia do MST. Somente no ano de 2014, houve um evento, uma espécie de seminário para discutir a educação do campo, na cidade de Marabá, com a participação de professores da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) do curso de licenciatura em educação do campo, representantes do MST e os professores do ensino médio modular da 4ª Unidade Regional de Ensino-URE/Marabá.

Rosângela relata também a relação com a 4ª URE/Marabá, ao apontar que:

[...] a gente sempre teve embates com a 4ª URE inclusive já ocupamos a 4ª URE só pra ter uma ideia assim porque agente pensa que nos tentamos no conjunto do movimento fazer um movimento dentro de áreas mais próxima em relação essa rotatividade até mesmo essa rotatividade dos educadores a gente acha que dava pra quarta URE consolidar uma proposta melhor pras áreas e no entanto a gente não teve êxito até agora é: em palmares o ensino médio não é mais SOME já e foi uma mobilização do movimento inclusive pra isso... pra lá já tem a gente pensa que pra cá deveria se não... se torne regular... se torne uma rotatividade menor dos educadores... que os educadores possa se firma mais dentro do espaço... ele já vai conhecendo... pra ele ter mais capacidade pra trabalhar com as comunidades... não só nossa comunidade mas as comunidades que existam o ensino médio acho que deveria dar uma priorizada nisso... (ROSANGELA ALVES, professora e representante da Escola Municipal Carlos Marighella, entrevista concedida em 21/10/2014).

Pode-se inferir que há um clima de conflitos entre sujeitos professores da Escola Municipal Carlos Marighella e o ensino médio modular. Os professores do ensino médio modular são acusados de não se interessarem, de maneira geral, pela educação do campo e não compreenderem a importância deste pensar uma educação diferenciada. Há de se reconhecer que na escola, vários professores são do MST, e vem ao longo do histórico da escola buscando inserir atividades e práticas pedagógicas condizentes com os preceitos do

MST, e os professores do ensino médio que não são do MST, na maioria das vezes desconhecem a pedagogia deste.

Em relação à percepção da representante do Setor de Educação do MST em Marabá, sobre o ensino médio modular no assentamento 26 de Março, a mesma em sua oralidade apresentou que:

Em relação à modalidade a oferta em forma de módulos e tal o MST assim não tem uma avaliação formal Mas o que a gente tem discutido que ela é interessante por que pode dialogar com a pedagogia da alternância que o MST trabalha só que a oferta dos módulos pode dialogar com a alternância só que ela não dialoga ou você tem aula ou você não tem e também a avaliação da gente foi como já fizemos em outros espaços agente teve muitos problemas no modulo pela ausência de professores que tem pra muitas comunidades nas nossas se agravava ainda mais a formação dos professores é específico na sua área mas faltava uma formação continuada no sentido de entender as comunidades de assentamento e reforma agrária as comunidades do campo principalmente essas que são vinculadas a ações sociais que tem uma que disputam na sociedade muitos conceitos como é o MST o MST é um movimento de luta permanente e logo as pessoas os estudantes sofriam muitos preconceitos por parte dos professores em sala de aula por que eles iam trabalhar nos assentamentos mas desrespeitavam toda uma história de vida dos estudantes a historia de vida da localidade e isso vivenciou muitos conflitos e isso se deve a uma falta e formação permanente continuada pros professores e dialogo também pra eles conhecerem mesmo quem vai ar aula de matemática de português e geografia de ciências de arte que ele soubesse no território que ele tava e quais as implicações na vida das pessoas ali e pensamento dele pode pensar diferente não tem nenhum problema mas que ele conhecesse e ai muitos parece que não sabia da realidade [...] (MARIA RAIMUNDA, coordenadora do setor de educação do MST/Marabá, entrevista concedida em 06/10/2014).

A crítica à falta de formação específica para os professores de o ensino médio modular, na oralidade de Maria Raimunda, representante do MST, é fator gerador de um entrave no processo de diálogo com a pedagogia deste movimento. Ao longo dos anos que trabalhamos como professor neste programa, convivemos diariamente com inúmeros colegas professores que, talvez, por falta de uma formação neste sentido, enxergam o MST e os sujeitos assentados como desordeiros e de difícil relacionamento.

Outra crítica apresentada pela entrevistada do MST aponta que:

[..] a falta de gestão do modulo... não tem gestão não tem acompanhamento pedagógico... não tem nada não tem nenhum controle o professor dava aula quando queria como queria e tudo isso a nossa avaliação que foi gerando mesmo problema no ensino e no aprendizado dos jovens da comunidade... era uma turma muito de adulto que tinha lá também... tinha bastante adulto agente acha que na formação do sujeitos direto do ensino médio foi bastante prejudicada... por falta dessa falta de compromisso do poder publico com que ele é responsável pela ação do professor lá dentro...e muitos aproveitam que não tem gestão e nenhum tipo de controle no modular pra fazer exatamente aquilo que quer e que não quer no outro você tem de fato o espaço onde os professores ficam as aulas acontecem no assentamento as [...] (MARIA RAIMUNDA, coordenadora do setor de educação do MST/Marabá, entrevista concedida em 06/10/2014).

É fato curioso, o ensino médio modular, ao longo de mais de 30 anos não possuir um acompanhamento pedagógico e também não dispor de um projeto político pedagógico. Essa crítica acima referente a uma falta de gestão pedagógica é notória.

[...] a infraestrutura é péssima é muito ruim não dá as condições não são colocadas só que a gente sempre se colocou também num numa postura de cobrança de que ela tem que existir...tem existir a aula e tem que existir as condições pro professor só que é um dos compromissos do acordo em relação aos professores do modulo que ai é uma falta da prefeitura que ela que é responsável por garantir essa infraestrutura para permanência dos professores no assentamentos e nos acampamentos onde eles estão dai agente tem um conjunto de criticas como aconteceu mas também sempre olhamos o modulo pensando assim do que a gente faz que seria muito interessante o modo modular se agente conseguisse fazer dele uma reflexão e fazer uma reorganizada para as áreas de assentamento pras comunidades camponesas ele tem uma proposta que dialogaria bastante com a pedagogia da alternância e essa ideia de campo que a gente tem com essa formação até pela própria base do que é a licenciatura em educação do campo eu acho que teria uns diálogos interessantes a ser feito se a gente já apresentou propostas varias vezes na SEDUC no sentido da gente dar uma nova reconfiguração pro modular pra que ele atendesse a mudança era pouca mas teria que ter algumas mudanças pra atender as comunidades camponesas (MARIA RAIMUNDA, coordenadora do setor de educação do MST/Marabá, entrevista concedida em 06/10/2014).

À crítica referente à infraestrutura é algo recorrente no ensino médio modular, ao longo desses mais de 30 anos. O Estado do Pará se esquivou dessa responsabilidade, repassando a mesma para as prefeituras, na forma de uma parceria, que quase sempre não é efetivada. Como produto deste imbróglio entre Governo Estadual e Municipal, as condições de trabalho para os professores do ensino médio modular são geralmente precárias.

Portanto, ficou evidente que as críticas ao ensino médio modular, por não conseguir dialogar com os sujeitos assentados e visto que os professores não recebem uma formação específica para lidar com esse público, desconhecendo assim sua realidade, seus anseios, suas percepções sobre a sociedade, e sua maneira de enxergar a escola, a educação.

O ensino médio modular entra em choque com a proposta pedagógica do MST em âmbito do assentamento, visto que há um distanciamento das experiências diárias dos assentados das práticas escolares, tornando a escola um local que não dialoga com seu dia a dia. a percepção e o entendimento de escola e educação, são os principais elementos em choque no assentamento. Ao observarmos o histórico do programa a partir dos trabalhos de Tavares Neto (1998) e Oliveira (2010), ficou perceptível que o governo do Estado do Pará pouco se dispôs a pensar e planejar o ensino médio modular. Fato que comprova esta situação de falta de planejamento e gestão do programa é observar que ao longo de mais de

30 anos, este não possui projeto político pedagógico e muito menos material didático para uso nas aulas.

No entanto, quando solicitados para avaliarem o ensino médio modular especificamente, sobre os anseios dos sujeitos sem terra, o representante da SEDUC/PA analisou que:

O SOME não é pensado para os sujeitos da reforma agrária. Foi pensado para contribuir com os jovens que terminaram o ensino fundamental e que precisam acessar o ensino médio [...] é tanto que o currículo dele é o mesmo currículo do ensino fundamental a única diferença é a forma de funcionamento que funciona por modulo mas assim [...] não é dizer que o SOME é um projeto voltado para os sujeitos da reforma agrária necessariamente mas é um projeto voltado pra os jovens que moram no campo e entre eles os jovens clientes da reforma agrária também [...] mas não um programa voltado para os sujeitos da reforma agrária especificamente [...] (JOSÉ DA CRUZ, representante da SEDUC/PA, entrevista concedida em 03/10/2014).

Ao indicar que o ensino médio modular é uma extensão do ensino médio no campo, e não do campo, inclusive com o mesmo currículo, fica evidente que os anseios da pedagogia do MST não são contemplados. Assim o entrevistado aponta que este programa, apesar de acontecer no campo, não possui nenhum vínculo com a educação do campo, José da Cruz:

[...] o SOME não é educação do campo é educação no campo ele acontece no campo se a gente pegar o currículo é o mesmo do ensino médio urbano não nenhuma diferença no currículo na metodologia o que difere é como ele é ofertado em vez de simultaneamente ter todas as disciplinas durante o ano um bloco de disciplina uma duas três quatro disciplinas dependendo da quantidade de turma que tem na vila... dependendo da disponibilidade de professor que a gente tem é a disciplina são dividida em 4 módulos num modulo de 50 dia o aluno pega português matemática história por exemplo e eles faz nesse período então o que difere o some do ensino médio regular é só isso o currículo é o mesmo não tem diferença então ele não é o SOME não podemos dizer que é uma proposta de educação do campo é uma educação no campo mas essa era uma reivindicação do movimento se eles pudessem participar sugerir um pouco até quem fosse os professores que atuassem nos assentamentos a gente tinha dificuldade como é que a gente montaria um circuito pegando só assentamentos tinha toda essa dificuldade e tinha toda essa questão também do período que a gente tava lá nos fizemos uma formação 2 dias ai a gente pegou uma contribuição do professor Evandro da UFPA pra fazer um pouco essa discussão da educação do campo é preliminar pra que os professores pudessem ter um pouco essa noção mas a gente não conseguiu avançar nessa discussão até por que a gente foi interrompido a gente retornou e as dificuldades eram bastante pra se fazer uma proposta dessa natureza mas a gente tentou tentou continuar mas o SOME efetivamente não é uma proposta de educação do campo [...] Quando é solicitado o SOME pra essas comunidades independentes de serem assentamentos da reforma agrária ou comunidades rurais a modalidade é a mesma os conteúdos oferecidos não são diferenciados então nesse sentido não diferencia esses sujeitos se eles são assentados ou se eles são de outra comunidade que não seja de assentado o objetivo é oferecer ensino médio no local onde o sujeito esta mas não exatamente voltado para assentamentos rurais (JOSÉ DA CRUZ, representante da SEDUC/PA, entrevista concedida em 06/10/2014).

Só recentemente com a Lei estadual nº 7.806 de 29 de abril de 2014, o ensino médio modular foi transformado em política pública de educação do campo do estado do Pará. As falas dos representantes da SEDUC/PA explicitam todo esse processo de negação de uma educação específica para os sujeitos da reforma agrária. Onde, desde o princípio este se apresenta como sendo um ensino médio no campo, uma extensão do ensino médio urbano.

Apesar de quase um ano de promulgação desta lei, não temos conhecimento de nenhuma ação da 4ª URE/Marabá, no sentido de cumprir o que está determina, como por exemplo, a criação de uma proposta curricular.

6. Considerações finais

Entendemos que há uma necessidade premente de estudos, proposições e reflexões acerca das perspectivas dos sujeitos do campo no intuito de explicitar e fortalecer o arcabouço teórico e de luta diária destes sujeitos que possuem proposições diferenciadas, próprias, construídas no seu processo histórico de lutas, sendo a educação um elemento considerado importante, visto com elemento central no processo de autonomia e relação com a terra.

Assim, buscamos apresentar, a partir de um caso específico envolvendo a educação no que tange ao ensino médio e as conflitualidades sobre o olhar da educação pelo estado do Pará e o MST, os quais abarcam olhares diferentes sobre a educação.

Estabeleceu-se neste artigo uma interlocução com referências teóricas e enunciados ligados aos movimentos criadores das escolas desses territórios, no caso os assentamentos, apresentando uma antiga luta por visibilidade por parte dos assentados ligados ao MST, por uma educação que seja vinculada integralmente a sua vida diária, que os inclua como sujeitos de direitos e possibilite a construção de suas autonomias.

Trata-se de uma discussão importante, especialmente, no que tange às singularidades do campo, dos assentados, e das conexões emancipatórias relacionadas com a terra, bem como no tocante ao olhar à escola como elo nesse processo de reconhecimento e fortalecimento desses territórios nas relações com o mundo, num momento histórico que o campo vem sofrendo inúmeras transformações em virtude dos interesses econômicos internacionais, gerando reflexos negativos sobre os sujeitos do campo, em especial os assentados.

Referências

BARROS, C. J. **O sonho se faz a mão e sem permissão: “Escravidão temporária e Reforma Agrária no Sudeste Paraense**. 2011. 251 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) - Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, 2011.

CALDART, R. S. **Educação do campo: Campo - Políticas Públicas – Educação**. Brasília: INCRA/MDA, 2008.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CERICATO, K. A. S. **Os princípios organizativos e a proposta pedagógica do MST: contradições de sua materialização na Escola Estadual Iraci Salet Strozak**. 2008. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Londrina - UEL. Londrina, 2008.

D’ AGOSTINI, A. A importância e a necessidade da teoria para a construção da Escola do MST. In: VENDRAMINI, C. R. (org) **Escola e Movimento Social: experiências em curso no campo brasileiro**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

DELGADO, L. A. **História Oral: Memória, Tempo, Identidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DALMAGRO, S. L. A escola no contexto das lutas do MST. In: VENDRAMINI, C. R. (org) **Escola e Movimento Social: experiências em curso no campo brasileiro**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

YIN, R. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman; 2001.

MEIHY, J. C. S. B. **História oral: Como Fazer, Como Pensar**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Princípios da educação no MST. São Paulo, 1996. (Caderno de educação, n. 8).

_____. **O que queremos com as escolas dos assentamentos**. São Paulo, 1999.

OLIVEIRA, R. M. **Elementos administrativos e pedagógicos do SOME nas percepções de seus atores**. 2010. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2010.

RIBEIRO, M. Formação cooperativa e educação escolar: realidades que se complementam ou se contrapõem? In: VENDRAMINI, C. R. (org). **Educação em movimento na luta pela Terra**. Florianópolis: NUP/CED, 2002.

SILVA, M. S. Da raiz a flor: produção pedagógica dos Movimentos Sociais e a Escola do Campo. In: MOLINA, M. C. (org). **Educação do Campo e Pesquisa: Questões para Reflexão**. Brasília: MDA, 2006.

TAVARES NETO, J. G. **O Lado Instituinte das Políticas Públicas de Educação no Estado do Pará e o Sistema Organização Modular de Ensino (SOME) 1980-1998**. 1998. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Curso de Mestrado em Educação: Políticas Públicas, Centro de Educação, Universidade Federal do Pará – UFPA, Belém 1998.

Enviado em: 10/11/2016

Aceito em: 28/07/2017