



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DINÂMICAS
TERRITORIAIS E SOCIEDADE NA AMAZÔNIA
ÁREA: INTERDISCIPLINAR



LUCIANO LAURINDO DOS SANTOS

**SUJEITOS ASSENTADOS E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO FORMAL NO
CAMPO: UM ESTUDO DE CASO NO ASSENTAMENTO 26 DE MARÇO EM
MARABÁ.**

MARABÁ-PA

2015

LUCIANO LAURINDO DOS SANTOS

**SUJEITOS ASSENTADOS E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO FORMAL NO
CAMPO: UM ESTUDO DE CASO NO ASSENTAMENTO 26 DE MARÇO EM
MARABÁ.**

Dissertação de mestrado elaborada junto ao Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia – Área de Concentração: Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia, para a obtenção do título de mestre.

Orientador: Prof. Dr. Ivan Costa Lima

Marabá-PA.

2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Josineide Tavares, Marabá-PA)

S237s Santos, Luciano Laurindo dos.

Sujeitos assentados e sua relação com a educação formal no campo: um estudo de caso no assentamento 26 de março em Marabá. / Luciano Laurindo dos Santos. – 2015.

130 f.; 29,7 cm

Orientador: Prof. Dr. Ivan Costa Lima.

Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará.

Inclui referências

1. Educação rural – Marabá, (PA). 2. Educação escolar – Marabá, (PA). 3. Movimentos sociais – Marabá, (PA). 4. Educação e Estado – Marabá, (PA). I. Título.

CDD - 22 ed.: 370.91734098115

LUCIANO LAURINDO DOS SANTOS

**SUJEITOS ASSENTADOS E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO FORMAL NO
CAMPO: UM ESTUDO DE CASO NO ASSENTAMENTO 26 DE MARÇO EM
MARABÁ.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia (PDTSA), da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, campus de Marabá, como um dos requisitos para a obtenção do título de mestre em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia.

Aprovado por:

Prof. Dr. Ivan Costa Lima (Orientador – UNIFESSPA)

Prof.^a Dr.^a Nilsa Brito (Examinadora – UNIFESSPA)

Prof. Dr. Manoel Calaça (Examinador – UFG)

Prof.^a Dr. Célia Regina Congílio (Suplente – UNIFESSPA)

Data: 27/04/2015.

MARABÁ-PA.

2015

AGRADECIMENTOS

Externo meus agradecimentos primeiramente a Deus, à minha família, em especial a minha mãe, dona Jove, aos colegas de curso, aos professores do programa, ao meu orientador prof. Dr. Ivan Lima, pela dedicação que teve a este trabalho ao longo do curso e aos amigos e professores do SOME, em especial, os de geografia que se sensibilizando com minha dificuldade em estudar, e ao mesmo tempo trabalhar em localidades distantes, decidiram ceder suas lotações próximas a Marabá, durante o ano de 2013, garantindo a minha permanência no SOME e, posteriormente, a conclusão deste curso de mestrado.

RESUMO

Neste trabalho nos propomos a estudar as concepções de educação no Assentamento 26 de Março, em Marabá-PA, a partir das organizações (associações) que compõem este assentamento, a Associação dos Trabalhadores Rurais do PA 26 de Março (Aproterra) e a Associação dos Pequenos Produtores Rurais Familiares do PA 26 de Março (Asprupam), e suas relações com a educação formal a partir do Sistema de Organização Modular de Ensino- SOME. Objetivamos a partir das concepções destas duas associações, problematizar as discussões em relação à educação do campo, suas implicações com a educação escolar ofertada pelo Estado do Pará. A metodologia utilizada é de cunho bibliográfico, a partir de um estudo de caso com aporte da história oral temática como possibilidade de compreender os dilemas humanos nesta relação. Os resultados indicam que a educação do campo, tal como se apresenta atualmente é fruto de um intenso processo conflituoso entre as elites deste país e os movimentos sociais. Tais conflitos vêm ocorrendo desde os primeiros séculos onde o país era colônia e se prolongam até os dias atuais. Ao longo dos tempos os movimentos sociais foram percebendo que a educação é também um instrumento de poder, e que precisavam de uma educação do e para o campo, uma educação que lhes garantisse liberdade, autonomia, enfim, cidadania. A educação que o Estado lhes oferecia em raros momentos, era/é totalmente adversa a seus interesses. Apontamos haver uma contradição entre dois projetos de se pensar a educação na região de Marabá, dentro do Assentamento 26 de Março. Isto se reflete já na sua própria organização, considerando a existência de suas associações, portanto, de concepções políticas diferenciadas, e que refletem na compreensão da importância ou não de como se dá a relação com a educação formal, empreendida pelo programa SOME. Neste sentido, consideramos que neste momento a educação formal se distancia da proposta educacional defendida pelo MST, a nível nacional, tornando-se única e exclusivamente uma escola no campo. Ficou evidenciado uma fragilidade por parte do setor de educação do MST/Marabá, por não possuir uma proposta de educação, em especial, de ensino médio, além de não ter uma análise formal a respeito do SOME, que se apresenta como uma representação de uma sociedade de classe que nega direitos neste caso, dos sujeitos do campo.

Palavras-chave: Educação do Campo; Movimentos Sociais; Educação Formal.

ABSTRACT

This article is part of a research in progress where it is proposed the study of the concepts of Education at the Assentamento 26 de Março, in Marabá-PA, according to organizations that compose this assentamento (the Associação dos Trabalhadores Rurais do PA 26 de Março (Aproterra) and the Associação dos Pequenos Produtores Rurais Familiares do PA 26 de Março (Asprupam)) and their relationship to the formal education from the Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME. The aim is to discuss points of view about the countryside education and its implications to the education offered by the Pará State. The methodology used is a bibliographic review from a case study. The preliminary results indicate that the countryside education, as it is nowadays, has been the result of an intense and conflictual process between the Brazilian elite and social movements. Those conflicts have been occurring in this country since Brazil was still a colony of Portugal. Throughout the time the social movements realized that education is also an instrument of power and they need education to guarantee their freedom, autonomy, and at last, citizenship. In addition, the education, that the State used to offer them in rare moments, was totally adverse to their interests. Whereas, it is an ongoing study that point to exist a contradictions between two projects of education in Marabá about the Assentamento 26 de Março. Considering the existence of their associations, it reflects the understanding of how important is the relationship between society and formal education undertaken by the SOME program.

Keywords: Countryside Education, Social Movements, Formal Education

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: VISTA AÉREA DO ACAMPAMENTO 26 DE MARÇO.....	27
FIGURA 2: PLANTA DO ASSENTAMENTO 26 DE MARÇO	29
FIGURA 3: ESCOLA MUNICIPAL CARLOS MARIGUELLA.	85
FIGURA 4: ESCOLA MUNICIPAL CARLOS MARIGUELLA.	85

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: QUANTITATIVO DE ALUNOS POR SÉRIE NO ANO DE 214 DA ESCOLA MUNICIPAL CARLOS MARIGUELA.	92
QUADRO 2: IDEB DO MUNICÍPIO DE MARABÁ	92
QUADRO 3: IDEB DA ESCOLA MUNICIPAL CARLOS MARIGUELLA 4 ^a /5 ^a ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.	93

LISTA DE MAPAS

MAPA 1: LOCALIZAÇÃO DO ASSENTAMENTO 26 DE MARÇO	20
MAPA 2: ENTORNO/VIZINHANÇA DO ASSENTAMENTO 26 DE MARÇO	24
MAPA 3: LOCALIZAÇÃO DAS ASSOCIAÇÕES APROTERRA E ASPRUPAM EM RELAÇÃO À ESCOLA MUNICIPAL CARLOS MARIGUELLA	101

LISTA DE SIGLAS

APROTERRA - Associação dos Trabalhadores Rurais do Assentamento 26 de Março

ASPRUPAM - Associação dos Pequenos Produtores Rurais do Assentamento 26 de Março

CEFFAS - Centros Familiares de Formação de Alternância.

CPC - Centros Populares de Cultura

FEP - Fundação Educacional do Pará

FETRAF - Federação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

JAC - Juventude Agrária Católica

JIC - Juventude Independente Católica

JOC - Juventude Operaria Católica

JUC - Juventude Universitária Católica

MASTER - Movimento dos Agricultores Sem Terra

MCP - Movimento de Cultura Popular

MEB - Movimento de Educação de Base

MST - Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

N'UMBUMTU - Núcleo de Pesquisa e Extensão em Relações Étnico-Raciais, Movimentos Sociais e Educação.

PDTSA - Programa de Pós-graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia.

PT - Partido dos Trabalhadores

RESAB - Rede de educação do Semiárido

SEDUC - Secretaria de Estado de Educação

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

SOME - Sistema de Organização Modular de Ensino

ULTAB - União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil

UNIFESSPA - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

URE - Unidade Regional de Ensino

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. ELEMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	17
1.1 JUSTIFICATIVA	17
1.2 PROBLEMA DA PESQUISA	18
1.3 OBJETIVOS.....	18
1.4 METODOLOGIA.....	19
1.5 CARACTERIZAÇÃO DO LÓCUS DA PESQUISA.....	22
1.6 A EDUCAÇÃO NO CAMPO NO ESTADO DO PARÁ ATRAVÉS DO SISTEMA MODULAR	30
2. O PROJETO DE EDUCAÇÃO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO NO BRASIL	37
2.1 A TRAJETÓRIA DO MOVIMENTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL	50
2.2 O CAMPO ENQUANTO TERRITÓRIO EM DISPUTA	55
2.3 O MST COMO SUJEITO PEDAGÓGICO.....	59
2.4 A ESCOLA DO CAMPO NO CONTEXTO DAS LUTAS DO MST.....	64
2.5 AS TEORIAS PEDAGÓGICAS DE REFERÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	71
2.6 A ATUAÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO DO CAMPO	72
3. OCUPAR E RESISTIR: DA FAZENDA CABACEIRAS AO ASSENTAMENTO 26 DE MARÇO	76
3.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA E O TRABALHO DE CAMPO	77
3.2 A ESCOLA MUNICIPAL CARLOS MARIGUELLA: INSTRUMENTO PROVISÓRIO PARA A CONQUISTA DA TERRA E/OU PERMANENTE PARA EMANCIPAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL? 81	
3.3 O ENSINO MÉDIO MODULAR NO ASSENTAMENTO 26 DE MARÇO	93
4. ORGANIZAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO FORMAL NO ASSENTAMENTO 26 DE MARÇO	96
4.1 AS ASSOCIAÇÕES APROTERRA E ASPRUPAM: MATERIALIZAÇÃO DE CONFLITOS INTERNS NO ASSENTAMENTO 26 DE MARÇO	98
4.2 A PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA, EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO FORMAL NO ASSENTAMENTO.	113

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS	126

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objeto o ensino médio modular, (SOME), no Assentamento 26 de Março em Marabá. Optamos por estudar as concepções de educação formal a partir das organizações sociais, especificamente as associações¹ que compõem este assentamento, a Associação dos Trabalhadores Rurais do Assentamento 26 de Março (APROTERRA) e Associação dos Pequenos Produtores Familiares Rurais do PA 26 de Março (ASPRUPAM).

Objetivamos a partir das concepções destas duas associações, problematizar as percepções a respeito do SOME, visto que este assentamento é fruto do processo histórico de lutas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), movimento que a partir dos anos de 1990 assume uma posição de destaque, em relação aos outros movimentos sociais nas proposições por educação no/do campo. Entendemos a educação do campo na perspectiva de Silva (2006), que situa ser esta uma proposta alternativa de educação inserida no conjunto de processo histórico de lutas dos movimentos sociais.

Para discutirmos a educação do campo se faz necessário contextualizar que tal projeto se liga a diferentes processos sociais e econômicos, gestado pelos movimentos sociais ao longo de vários séculos no Brasil, como uma intervenção social e política na educação.

Reconhecemos que há uma contribuição pedagógica, que os movimentos trazem para refletirmos sobre a educação no/do campo através das práticas educativas gestadas em vários movimentos sociais em nosso país. Essas práticas do ponto de vista ético, político e pedagógico, que geram um repertório de concepções, práticas e ferramentas que foram sendo construídas e reconstruídas pelos movimentos sociais e organizações não governamentais na implementação das escolas do campo, geridas ou não por estes movimentos.

Não se pode negligenciar também que a educação do campo é um conceito próprio do nosso tempo histórico e que, somente, pode ser compreendido/discutido no contexto de seu surgimento: a sociedade brasileira atual e a dinâmica específica que envolve os sujeitos sociais do campo. Portanto, na perspectiva de contribuir na ampliação das discussões sobre a educação do campo nos propomos a realizar este trabalho, visto que acreditamos que é com análises de experiências, onde quer que estas se passem, que os desafios teóricos e práticos desta proposta pedagógica serão pouco a pouco compreendidos e superados.

¹ Nesta pesquisa trataremos as associações do Assentamento 26 de Março como sendo organizações sociais. Seguiremos a análise teórica de SOUZA, R. S. de. A Condição Organizacional: o Sentido das Organizações no Desenvolvimento Rural. Santa Maria: Ed. da UFSM. 2012.

O trabalho está organizado em quatro capítulos. Neste primeiro, intitulado: Elementos teóricos e metodológicos da pesquisa, apresentamos a pesquisa, as motivações para a sua elaboração, os objetivos, os caminhos metodológicos pelos quais percorremos, a caracterização do *lócus* da pesquisa e finalizamos com uma revisão teórica a respeito da educação do campo do Estado do Pará através do Sistema Modular de Ensino (SOME).

No segundo capítulo com o título: O projeto de educação dos movimentos sociais do campo no Brasil, buscou-se situar a origem e motivações de um projeto de educação para o campo, no intuito de estabelecer um breve resgate teórico deste processo secular; posteriormente, focamos numa análise da trajetória do movimento nacional de educação do campo, como sendo fruto deste processo secular de lutas dos movimentos sociais do campo no país. A seguir, apresentamos a escola do campo no contexto das lutas do Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-MST, por entendermos que este assume ainda na década de 1980 uma posição importante na luta pela reforma agrária e insere a educação como um instrumento, para além da conquista da terra.

Sendo assim, buscamos visualizar o MST como um sujeito pedagógico, no intuito de discutirmos que pedagogia é essa, como ela é posta em prática. Para isso, foi necessário realizarmos um resgate no sentido de identificarmos as teorias pedagógicas de referência para o MST, para a educação do campo. Finalizamos este capítulo analisando como o Estado brasileiro vem atuando em relação à educação do campo, com um foco específico no estado do Pará.

No terceiro capítulo, Ocupar e resistir: da Fazenda Cabaceiras ao Assentamento 26 de Março, buscamos inicialmente apresentar os sujeitos da pesquisa e descrever como foi o trabalho de campo, a seguir, apresentamos o processo de constituição deste assentamento, desde a ocupação da área até o momento da criação do Assentamento 26 de Março, um espaço de tempo de dez anos de resistência e sofrimento por parte das famílias sem terra.

Posteriormente, realizou-se um esboço histórico da educação formal desde a época de acampamento até o assentamento, observando como o MST, numa conjuntura nacional pensa o papel da escola dentro de um assentamento de reforma agrária e assim, corroborando com as relações destes sujeitos com a questão educacional a nível local, pensando qual o papel que a escola ocupa neste processo de conquista da terra e desenvolvimento do assentamento. Finalizamos este capítulo analisando a questão do ensino médio modular, observando como esta proposta de educação formal se inseriu no assentamento e, se há um diálogo com a proposta pedagógica do MST, a partir da Escola Municipal Carlos Mariguella.

O último capítulo, dedicado à análise dos dados, intitulamos de: Organizações sociais e educação formal no Assentamento 26 de Março. A princípio buscamos um marco teórico para um debate em torno do conceito de organizações, no intuito de enquadrarmos as associações Aproterra e Asrupam, como sendo organizações sociais.

Posteriormente, apresentamos as duas associações como uma materialização de conflitos internos do assentamento, esboçando todo o contexto de surgimento de ambas as associações e observando se estas se relacionam com a escola e que papéis desempenham no âmbito do assentamento. Em seguida, apresentamos as percepções dos sujeitos da pesquisa em relação à educação formal no assentamento, ou seja, o caso do ensino médio modular, ofertado através do Sistema Modular de Ensino (SOME).

Por fim, nas considerações finais, discutimos os resultados obtidos ao final deste trabalho de pesquisa.

1. ELEMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nesta parte do trabalho, apresentamos as nossas motivações para esta pesquisa. Optamos, inicialmente por descrever os elementos teóricos e metodológicos desta pesquisa, no intuito de facilitar a leitura e posteriormente a compreensão do problema estudado.

1.1 JUSTIFICATIVA

Esta proposta de estudo é fruto das experiências ao longo de 05 anos como professor de geografia do (SOME), da rede estadual de educação do Estado do Pará, 4ª Unidade Regional de Ensino (URE), em Marabá, onde trabalho desde ano de 2009.

Esta Unidade Regional atende a um total de 17 municípios², todos eles possuem comunidades rurais, onde o ensino médio é ofertado através do SOME, ao todo são 34 localidades, com um total de 30 mil alunos matriculados, sendo que, somente o município de Marabá possui 10 comunidades assistidas pelo SOME. Ao longo dos 05 anos de trabalho no programa percorri várias comunidades, em vários municípios lecionando geografia, em vila de garimpos, em projeto de assentamentos rurais, vila de pescadores, de extrativistas, vilas de projetos de colonização criados pelo governo militar, dentre outras. No entanto as experiências em áreas de projetos de assentamentos rurais provenientes da política de reforma agrária foram em maior número, isto devido parte das comunidades atendidas pelo SOME serem de áreas de assentamentos.

Apesar de permanecer cerca de três meses em cada localidade, convivendo em um ambiente escolar com os sujeitos-alunos, vivenciei inúmeras situações que jamais esquecerei, as mais comuns são de crianças-mães, com 01 a 02 filhos dentro da sala de aula, maltrapilhos e visivelmente mal alimentados, jovens no terceiro ano do ensino médio que não conseguem ler um texto simples de geografia; idosos, com mais de 75 anos frequentando as aulas com o desejo de concluir o ensino médio; salas de aula com temperaturas beirando os 35 graus e sequer um ventilador para amenizar a situação. Ouvindo de alunos que sonham em ser médicos, advogados, dentre outras profissões, mas, jamais, professores.

² Abel Figueiredo, Bom Jesus do Tocantins, Brejo Grande do Araguaia, Canaã dos Carajás, Curionópolis, Eldorado dos Carajás, Itupiranga, Jacundá, Nova Ipixuna, Palestina do Pará, Parauapebas, Piçarra, Rondon do Pará, São Geraldo, São João, São Domingos do Araguaia.

Em boa parte das localidades que lecionei, professores são tratados como sábios, a única fonte de conhecimento, pois livros são raros, só são acessíveis quando o professor leva e distribui nas salas, depois de peregrinar em escolas da zona urbana atrás de doações destes materiais, na maioria subutilizados. Essas experiências, portanto, nos instigaram a propor esta investigação. Entendemos isso como uma responsabilidade social que tenho que cumprir. Portanto, à medida que propomos este trabalho de pesquisa estamos tomando uma posição diante de uma realidade que há anos nos incomoda e que precisa ser estudada e transformada.

Portanto, esta pesquisa é importante ao passo que é uma intervenção na realidade em que trabalhamos como professor. A realidade da educação das classes populares, neste caso específico dos assentados provenientes da política nacional de reforma agrária em Marabá.

1.2 PROBLEMA DA PESQUISA

- Quais as concepções de educação das associações que compõem o Assentamento 26 de Março e se há contradições e tensões com a estrutura formal de ensino na Escola Municipal Carlos Mariguella?

1.3 OBJETIVOS

Geral:

- Compreender as concepções de educação das associações que compõem o Projeto de Assentamento 26 de Março e de que forma esta educação se materializa na Escola Municipal Carlos Mariguella.

Específicos:

- Evidenciar a estrutura educacional formal oferecida no Assentamento 26 de Março;
- Analisar como a escola se apresenta hoje no assentamento, observando se há uma articulação das práticas educativas formal com as prerrogativas propostas pelos assentados;
- Analisar documentos educativos que informam as associações presentes no PA 26 de Março.

1.4 METODOLOGIA

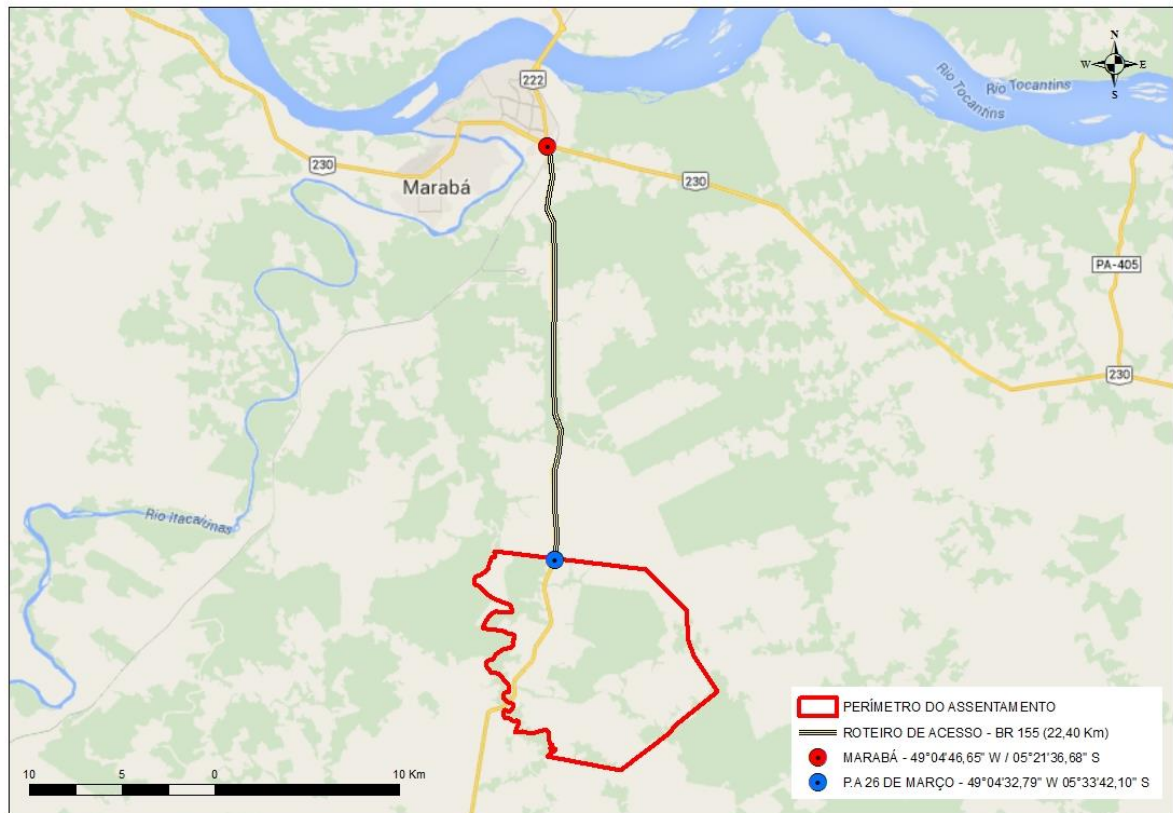
A proposta metodológica escolhida para a realização deste trabalho de pesquisa foi o estudo de caso. Pretende-se adquirir com o uso desse método a compreensão desse fenômeno social, e não apenas sua descrição. Esse método é indicado para compreender fenômenos sociais complexos. Em resumo, o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real. Além do mais, permite a compreensão aprofundada do fenômeno enquanto totalidade.

Segundo Yin (2001) trata-se de uma forma de se fazer pesquisa investigativa de fenômenos atuais dentro de seu contexto real, em situações em que as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não estão claramente estabelecidos. 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.

Para Gil (1995), o estudo de caso não apresenta uma estrutura rígida para sua delimitação, mas, é possível definir quatro fases que demonstram seu delineamento. Iniciando com a delimitação da unidade-caso; coleta de dados; seleção, análise e interpretação dos dados e elaboração do relatório final.

Nessa proposta de estudo, o caso a ser estudado é a educação escolar, especificamente o ensino médio modular, ofertado pela SEDUC/PA através do SOME. Este se passa na Escola Municipal Carlos Mariguella³, no Assentamento 26 de Março, município de Marabá. (mapa 01). Os atores sociais envolvidos nesse caso são: os sujeitos assentados do Assentamento 26 de Março. Os entrevistados foram os representantes das duas associações, a Aproterra e Asrupam, o setor de educação do MST em Marabá, a coordenação do SOME da 4ª Unidade Regional de Ensino em Marabá, e um representante da Escola Municipal Carlos Mariguella que tenha atuado na direção e coordenação da escola e que possua mais tempo de casa.

³ Carlos Mariguella foi militante comunista desde a juventude, deputado federal constituinte e fundador do maior grupo armado de oposição à ditadura militar – a Ação Libertadora Nacional. Ver mais in: MAGALHÃES M. Mariguella: O Guerrilheiro que Incendiou o Mundo. 1ª Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

MAPA 1: LOCALIZAÇÃO DO ASSENTAMENTO 26 DE MARÇO

ELABORAÇÃO: ZACARIAS COSTA DE SOUZA, (2014).

Em relação aos procedimentos adotados para coleta dos dados foram os seguintes: análise documental, observação direta e entrevistas temáticas, a partir da história oral temática, conforme Delgado (2006), Meihy (2013) e Gomes (1994).

Para a análise documental foram selecionados documentos impressos, a partir de atas, portarias, mapas, ofícios, relatórios, Plano de desenvolvimento do Assentamento, coletados ao longo da pesquisa de campo.

Neste estudo observamos a educação formal, em especial o ensino médio ofertado pela SEDUC/PA através do Sistema de Organização Modular de Ensino na Escola Municipal Carlos Mariguella e a relação das associações do assentamento 26 de Março com esse ensino formal.

A observação é obtida por meio do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado, para recolher as ações dos atores em seu contexto natural, a partir de sua perspectiva e seus pontos de vista. (CHIZZOTTI 2006).

Sobre as características dessa técnica o autor descreve que:

A observação direta pode visar uma descrição “fina” dos componentes de uma situação: os sujeitos em seus aspectos pessoais e particulares, o local e suas circunstâncias, o tempo e suas variações, as ações e suas significações, os conflitos e

a sintonia de relações interpessoais e sociais, e as atitudes e os comportamentos diante da realidade [...] (CHIZZOTTI, 2006, p.90).

Ainda, a respeito dessa técnica, o autor aponta que exige, porém, cuidados e um registro adequado para garantir a fiabilidade e pertinência dos dados e para eliminar impressões meramente emotivas, deformações subjetivas e interpretações fluidas, sem dados comprobatórios.

Esta dimensão metodológica conta ainda que na concepção de Meihy (2013), há três gêneros distintos em história oral: a história oral de vida; história oral temática e tradição oral. O que distingue cada gênero é modo de condução/captação/utilização das entrevistas.

Em relação à história oral temática, o autor aponta que esta possui como cerne, o caráter documental decorrente das entrevistas. A existência de um foco central que justifica o ato da entrevista em um projeto recorta e conduz a possíveis maiores subjetividades. Em história oral temática, o que deve presidir são os questionários que precisam estabelecer critérios de abordagem de temas.

Optamos para este trabalho a utilização da história oral temática como técnica para elucidarmos o problema proposto nesta pesquisa. Esta foi útil na investigação do problema ora apresentado. A escolha ocorreu por este ser um instrumento de busca de esclarecimento de situações conflitantes, polêmicas, contraditórias e possibilitar a discussão em torno de um assunto central definido.

A contundência faz parte da história oral temática que se explica no confronto de opiniões firmadas. Assim, por natureza, a história oral temática é sempre de caráter social e nela as entrevistas não se sustentam sozinhas ou em versões únicas. Esta deve promover debates com redes capazes de nutrir opiniões diversas (DELGADO 2006).

Para Delgado (2006) a entrevista temática se refere a experiências ou processos específicos vividos ou testemunhados pelos entrevistados. Tais entrevistas poderão fornecer elementos, informações, versões e interpretações sobre uma determinada questão em discussão.

Em relação à preparação das entrevistas, seguimos os apontamentos de Delgado (2006). Primeiro, definimos os potenciais entrevistados (presidentes atuais das associações, ex-presidentes, diretor da escola municipal, liderança do MST local, coordenação regional do SOME). Definimos estas organizações como sendo uma espécie de “ tronco com múltiplos galhos”, pois, consideramos estas de maior relevância no processo histórico e social pesquisado, de acordo com os objetivos definidos pelo projeto de pesquisa, possibilitando assim a indicação de novas entrevistas, conforme a necessidade, até possuírmos uma quantidade de material que

permitiu comparações, a fim de destacarmos conteúdos divergentes e convergentes, contribuindo assim para a construção das evidências.

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. Nesse contato prévio, apresentamos o projeto de pesquisa, destacamos a relevância do depoimento de cada uma destas pessoas, buscamos explicar os objetivos da pesquisa e as possíveis formas de divulgação de seus resultados e dos depoimentos recolhidos.

Posteriormente, iniciamos a preparação dos roteiros de entrevistas, sendo este, síntese das questões levantadas durante a pesquisa em fontes bibliográficas, fontes primárias e nas informações recolhidas no momento do primeiro contato que tivemos com os futuros entrevistados. Buscamos nesse momento sistematizar informações, articulando-as com os problemas e questões que motivaram esta pesquisa. Visamos elaborar 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, resultando na criação de uma nova associação constituíram como mapa da memória, no sentido de flexibilizar a condução das entrevistas temáticas.

O passo seguinte foi a realização das entrevistas temáticas. Buscamos nesse instante um comportamento baseado nos preceitos indicados por Delgado (2006), 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. Evitamos perguntas longas nas quais os entrevistados manifestassem antecipadamente sua opinião sobre o assunto em pauta; respeitando o temperamento e a personalidade do entrevistado.

1.5 CARACTERIZAÇÃO DO LÓCUS DA PESQUISA

O Assentamento⁴ 26 de Março foi oficialmente constituído a partir da desapropriação da Fazenda Cabaceira, em 19 de dezembro de 2008, conforme a Portaria nº 67 de dezembro de 2008, publicada no Diário Oficial da União.

⁴ A palavra assentamento surgiu no âmbito da burocracia estatal brasileira, na década de 1980, para referir-se a diversas etapas da ação do Estado, no sentido da alocação de populações e da resolução de problemas de ordem socioeconômica.

A área faz limites e confrontações com outras áreas de fazendas e áreas de assentamento, sendo ao Norte, limitando com as terras das Fazendas, Bela Aurora e Mutamba, ambas de José Diamantino, empresário do ramo automobilísticos influente na região; ao Sul as terras da Fazenda Boa Esperança e Sítio São José; ao Leste, o Assentamento Escada Alta e Fazenda Santa Tereza e a Oeste, Fazenda Pousada, Chácara Vila Boa, e Assentamento Piquiá, (mapa 02).

O exame da cadeia dominial mostra que a Fazenda Cabaceira tinha em sua origem a partir de dois títulos expedidos em acordo com os trâmites legais. Esta era constituída por dois grandes imóveis rurais contíguos que somados perfazia uma área de 9.774,405 hectares. (BARROS, 2011).

Um dos títulos possuía uma área de 3,6 mil hectares, tendo sua gênese em um título de aforamento⁵ que o governo do Estado do Pará havia concedido a Nilo Alves de Almeida, em 1959, para a extração exclusiva de castanha. Esse título por sua vez deu origem à matrícula de número 11.505 no Cartório de Registro de Imóveis de Marabá. Exatamente três décadas mais tarde, ocorre então a transferência “enfiteuse”, como também pode ser chamado o aforamento, à empresa Jorge Mutran Exportação e Importação Ltda, que se torna assim a efetiva responsável pelo castanhal. A transição teve anuência dos órgãos estaduais competentes e os foros foram regularmente pagos pela família Mutran até o ano de 2008. Quando é lavrado o ato de emissão de posse pelo INCRA, criando-se oficialmente o Assentamento 26 de Março.

⁵ Uma espécie de aluguel de extensas áreas de castanhais, colocando sob o domínio das oligarquias locais o vasto estoque de castanhais públicos da região que tinha Marabá como centro político e econômico. Ver IN: EMMI, M. F. A oligarquia do Tocantins e o domínio dos castanhais. Belém, UFPA/NAEA, 1999.

MAPA 2: ENTORNO/VIZINHANÇA DO ASSENTAMENTO 26 DE MARÇO



ELABORAÇÃO: ZACARIAS COSTA DE SOUZA (2014)

Já a cadeia dominial do segundo e maior imóvel foi mais imbricada. Barros (2011) aponta que sua matrícula, registrada no cartório sob o número 394, diz respeito a uma área originalmente de 6.406, 4620 hectares. Sua raiz remete a um título definitivo de compra de terra pública feita em 1942 A. Mourão & Cia., uma das principais firmas de comércio e transporte de castanha que operava na região de Marabá naquela época.

A conversão do Castanhal Cabaceiras em fazenda de gado de corte iniciou poucos anos depois da aquisição da área pela família Mutran, na primeira metade da década de 1990 em função do seguinte contexto:

Com o advento da ditadura militar e da política de desenvolvimento da Amazônia, baseada nos “grandes projetos” a participação da extração vegetal na economia do estado perde importância frente ao avanço do capital industrial e financeiro, mais interessado no setor de minérios e de pecuária extensiva. O declínio da economia calcada na castanha, que levou ao acasos das oligarquias, também se deve ao outro fator que modificou substancialmente a dinâmica socioeconômica do polígono dos castanhais. O aumento do fluxo de migrantes, sobretudo camponeses nordestinos para região de fronteira amazônica, em decorrência da ditadura militar para ocupar a floresta, intensificou os conflitos por terras e aumentou a necessidade de áreas para a reforma agrária. Assim na região de Marabá, a expansão do capital financeiro e industrial, de um lado, e a chegada massiva de camponeses em busca de terra, de outro, alteraram profundamente o próprio significado de propriedade rural. A economia extrativa perde, então, espaço para o capitalismo de tipo rentista que usa a

propriedade da terra como patrimônio para especulação, em que os grandes grupos empresariais sediados no Centro-Sul do país encontram-se mais interessados nos incentivos fiscais da SUDAM do que na atividade agrícola propriamente dita. (BARROS, 2011, p. 69).

Observa-se que os castanhais que até então eram dominados tanto do ponto de vista político como econômico pela oligarquia da castanha, aos poucos passa de ator coadjuvante para um papel menos expressivo devido, principalmente, ao capital internacional que se voltou para a região em função do Programa Grande Carajás-PGC⁶, na década de 1980, enfraquecendo assim a economia da castanha (EMMI, 1999).

Hébette (2004) aponta que os conflitos violentos no campo pela posse da terra, em especial no sudeste paraense são resultantes deste preocupante processo, gerando uma ebulição social e um aprofundamento da miséria, aliados a fatos como o “esgotamento” da mina de ouro de Serra Pelada e o desemprego crescente de muitos migrantes atraídos pelas promessas de progresso que rondava a instalação do Projeto Grande Carajás.

Em resposta aos violentos e intensos conflitos pela posse da terra, nos fins da década de 1970, especificamente no sudeste paraense, surgem os primeiros sindicatos de trabalhadores rurais. Nesta época, segundo Assis (2007) os problemas eram diversos, como exemplo: falta de reconhecimento público, a exclusão do mundo da política e a marginalização econômica durante décadas serviram como uma cortina que sempre dificultou a visualização desse segmento da população, bem como de suas demandas e resistências cotidianas.

Em nível nacional Fernandes (1999) ressaltou que de 1979 a 1984, aconteceu o processo de gestação do Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-MST, esta gênese aconteceu no interior dessas lutas de resistência dos trabalhadores contra a expropriação, a expulsão e o trabalho assalariado. No ano de 1989, o MST começou seu processo de territorialização no estado do Pará.

No dia 10 de janeiro de 1990, o MST fez sua primeira ocupação no Pará, no município de Conceição do Araguaia, no Sudeste Paraense, quando cem famílias ocuparam uma área da fazenda Ingá. Iniciavam, assim, as ações do MST no Pará: sem-terra lutando junto com posseiros em um dos estados de maior violência contra os trabalhadores rurais.

Sobre a importância do ato de ocupar, Fernandes (2009) lembra que a ocupação é uma forma de luta, é uma ação popular que compreende tempo e espaço na transformação da

⁶ O Projeto Carajás, oficialmente conhecido como Programa Grande Carajás, é um projeto de exploração mineral, iniciado em 1980, estende-se por 900 mil km², engloba terras do sudeste do Pará, norte do Tocantins e sudoeste do Maranhão. Ver In: HALL, A. L. Amazônia desenvolvimento para quem? Desmatamento e conflito social no Programa Grande Carajás. Rio de Janeiro. Zahar, 1991.

realidade. Esclarece que é preciso distinguir o ato de ocupar com o processo de ocupação. O ato de ocupar é um momento desse processo, que se inicia na formação dos grupos de famílias, na realização dos trabalhos de base e desenvolve-se no acampamento, nas negociações, nos enfrentamentos, nas manifestações, na conquista da terra e nas lutas seguintes, um elemento fundamental para a conquista da terra.

É a partir desta explicação de Fernandes que compreendemos o significado das ocupações para o MST. Barros (2011) lembra que é neste intuito de conquistar a terra que ocorreu a motivação do MST para a ocupação da Fazenda Cabaceira. (figura 01). O autor descreve que na época, integrantes deste movimento social suspeitavam que a fazenda tivesse sido “grilada”, ou seja, apropriada por meio de documentos fraudulentos. Essa foi uma das justificativas levantadas por algumas lideranças do MST, em entrevistas a veículos de comunicação locais, para justificar a ocupação da Fazenda Cabaceiras. Além do mais, Barros (2011) revela que desde sempre os planos dos coordenadores do MST era concentrar esforços na conquista de áreas próximas aos centros urbanos.

Sobre o dia e a maneira como ocorreu a ocupação da Fazenda Cabaceira, o autor assim a descreve:

Já caía o fim da tarde na chuvosa sexta-feira do dia 26 de março de 1999 quando cerca de 1.200 famílias sem-terra deixaram a cidade de Marabá em direção à rodovia PA-150, rumo ao sul do Estado. No começo a maioria tentava se abarrotar nas caçambas de caminhões, mas era tanta gente que o melhor mesmo foi marchar pela estrada até a Fazenda Cabaceiras. A massa de milhares de pessoas cortou a cerca de arame e entrou na fazenda, na margem direita da rodovia. (BARROS, 2011, p. 158).

Essa ocupação já vinha sendo gestada pelo MST, já que segundo Barros, a direção do movimento tinha em mente outras áreas para serem ocupadas, além da Fazenda Cabaceira.

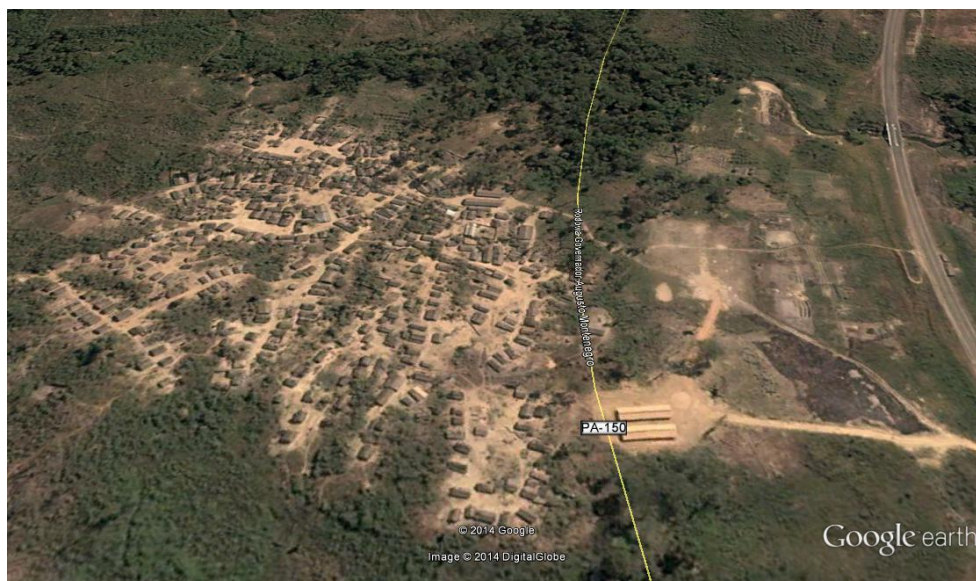


Figura 1: Vista Aérea do Acampamento 26 de Março

Fonte: Google Earth (2014)

A respeito da escolha do dia 26 de Março para realizar a ocupação o mesmo autor descreve que foi uma espécie de homenagem a dois trabalhadores rurais vinculados ao MST que haviam sido mortos no dia 26 de março de 1998, em Parauapebas, em um conflito por terra.

Ao descrever o processo de ocupação da Fazenda Cabaceiras pelo MST, Barros (2011, p. 169) o faz em relação a dois momentos:

No começo o acampamento foi dividido em grandes grupos de 40 a 60 famílias. Também foram organizados setores para garantir assistência às famílias, como o de saúde, (a fim de acessar o poder público em caso de necessidade), o de educação (para construir e organizar a escola), o de segurança (para garantir a integridade dos trabalhadores), sem falar nas atividades agrícolas propriamente ditas, necessárias a manutenção das famílias, divididas por grupos de famílias que tinham liberdade para decidir sobre a própria organização do trabalho. Num segundo momento, a organização interna do acampamento foi repensada. Os grupos iniciais de algumas dezenas de famílias foram reduzidos e se transformaram em núcleos que reuniam de 10 a 20 famílias. [...] a idéia era consolidar estruturas já antevendo a futura constituição do assentamento.

A respeito da organização realizada pelo MST no acampamento, observa-se que o movimento dividiu os acampados em grupos, estabelecendo funções específicas a cada grupo. Logo na primeira oportunidade o MST estabeleceu dentre esses setores ou grupos, um específico para a educação, cujo objetivo segundo o autor era construir e organizar a escola. Uma escola com uma proposta pedagógica baseada na educação do campo.

O assentamento 26 de Março foi planejado pelo MST para contemplar 206 famílias que resistiam acampadas às margens do portão de entrada da fazenda. Para tanto, o acampamento foi dividido em seis grandes vilas que, a princípio, deveriam abrigar as famílias

organizadas sob os 21 núcleos de base constituídos na reta final do acampamento. Cada vila abrigaria mais de um núcleo. Porém, durante o processo, o autor cita que foi necessário fazer novos arranjos, tanto que o 21º núcleo acabou extinto e incorporado a outros já existentes. No entanto, Barros (2011) este não explica o real motivo da extinção de um dos núcleos.

A destinação dos 206 lotes foi realizada por sorteio, conforme os núcleos iam sendo sorteados os sem terra decidiam internamente como fariam a repartição dos lotes nas vilas selecionadas.

A planta do assentamento foi concebida sob o formato de “raio de sol”⁷. Conforme a figura 02. As vilas funcionariam como uma espécie de centro onde seriam construídas as casas dos futuros assentados. O objetivo, segundo apontou Barros (2011), seria reforçar os laços de companheirismo dos núcleos já formados no acampamento.

Porém, segundo o autor, os laços de companheirismo e amizade foram temporários, conforme este descreve o episódio de rompimento de parte do grupo.

O MST planejava construir as casas em regime de mutirão, o que no entendimento da coordenação do movimento economizaria recursos e possibilitaria o erguimento de edificações de acordo com os gostos e as necessidades dos trabalhadores. Porém não houve acordo com o INCRA e a tarefa de construção das casas foi delegada a uma empresa que venceu a licitação aberta pelo órgão público federal. Esse episódio, por sinal, precipitou uma cisão entre os assentados e fez com que dois núcleos, do total dos 20 que originalmente haviam sido formados, quando da divisão dos lotes, se desligassem do MST. (BARROS, 2011, p.176).

Após este fato, o Projeto de Assentamento 26 de Março passa a ter duas organizações internas representando os assentados. A Associação dos Trabalhadores Rurais do PA 26 de Março (Aproterra), fundada em maio de 2009 e a Associação dos Pequenos Produtores Familiares Rurais do PA 26 de Março (Asprupam). Formada poucos meses depois da Aproterra.

⁷ A proposta do MST, de um modelo circular, tem como princípio diminuir as distancias entre os lotes e distribuir, em oposição à agrovila centralizada, núcleos de moradia no meio dos círculos. Esse modelo também conhecido como raio de sol, objetiva convergir os lotes em direção ao núcleo de moradia.

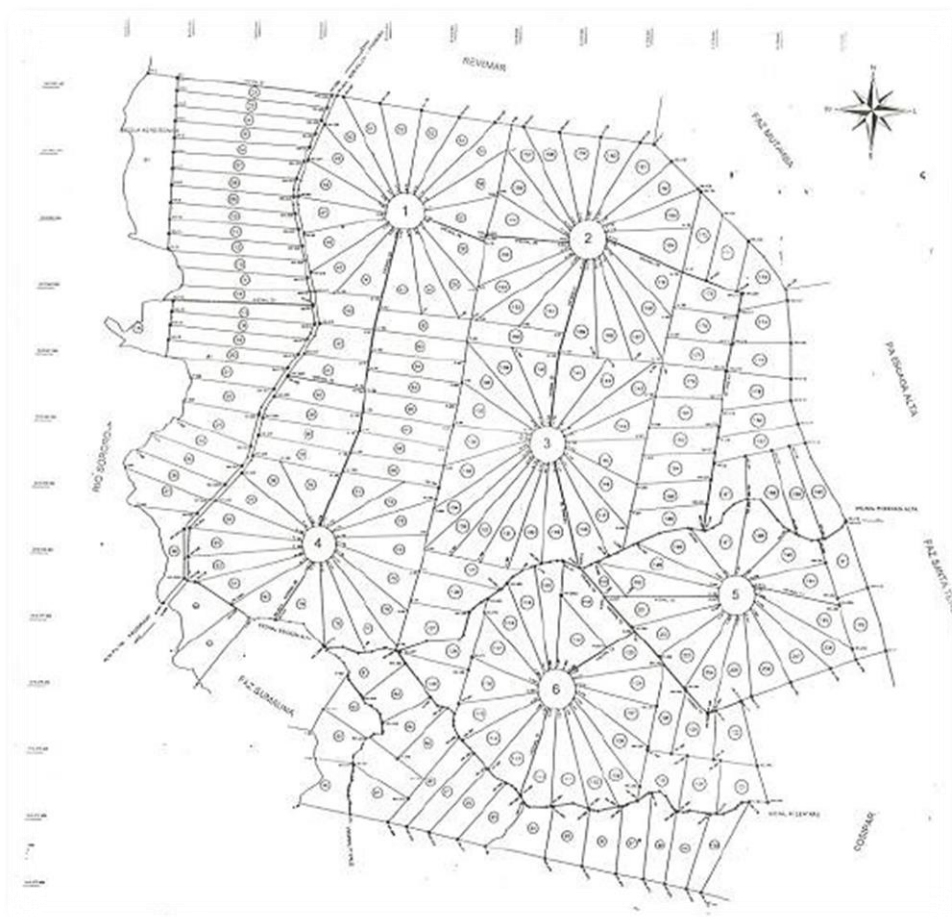


Figura 2: Planta do Assentamento 26 de Março

Fonte: INCRA

Vendramini (2002) aponta que o espaço do assentamento é um espaço contraditório em si, ao construir experiências inovadoras na sua base material num mundo que reproduz as velhas relações de produção. Para a autora, é nesse movimento, entre conflitos e disputas, que as pessoas educam-se, quando elas possibilitam a experimentação de algo novo e a perda das ilusões.

A autora observa que essa dialética passado/presente/futuro não exime o movimento de vivenciar muitas tensões, provocadas pelos limites históricos e pelas condições políticas, que impedem a realização da reforma agrária na perspectiva apontada pelo MST.

Portanto, e com base nesta visão dos conflitos de interesses em áreas de assentamentos que buscaremos compreender o caso em análise no assentamento 26 de Março.

Um elemento importante que não podemos desprezar é que, antes da criação de um assentamento, existe o “nós”, o movimento social, no caso o MST dando um sentido, um objetivo único a todos os sem terra. Posteriormente, com a criação do assentamento inicia-se um processo de distanciamento entre os sujeitos, que a partir de então começam a planejar seu

futuro em seus lotes. Ou seja, o “eu”, soma-se a essas observações as “novas” situações que precisam ser superadas (principalmente relacionadas à infraestrutura dos lotes), onde cada um inicia um novo ciclo buscando resolver os seus problemas individuais, na maioria dos casos.

Desconhecemos na literatura a existência de algum assentamento no Brasil que não passou por este processo. O assentamento 26 de Março vivenciou também esta situação em que os assentados entram para seus lotes com grandes problemas, principalmente, de infraestrutura, a resolver. Barros (2011) descreve que após a criação oficial do Assentamento 26 de Março, os camponeses beneficiários da reforma agrária se deparam com uma série de dificuldades e desafios para a consolidação do assentamento. O autor refere-se, sobretudo, aos obstáculos que precisam ser transpostos para garantir a viabilidade econômica, que por sua vez, permitiam a reprodução social das famílias que lá vivem.

Esta condição de sobrevivência deixa em segundo plano, outras questões importantes como é o caso da educação, tema que será abordado em seguida.

1.6 A EDUCAÇÃO NO CAMPO NO ESTADO DO PARÁ ATRAVÉS DO SISTEMA MODULAR

O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) surgiu de uma experiência de educação alternativa no Pará, no início da década de 1980, a qual começou a funcionar em apenas quatro municípios pioneiros (Igarapé-Açu, Curuçá, Nova Timboteua, e Igarapé-Mirim). Foi criado 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 do sistema modular 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.

A Constituição Federal (CF) estabelece que competem aos Estados a obrigatoriedade referentes ao ensino médio e aos municípios cabe a obrigatoriedade do ensino fundamental, conforme o Art. 30 inciso VI.

Logo, parece que há indícios de irregularidades nesses “convênios ou parcerias”, visto que há uma determinação legal das funções de cada um dos entes quanto à educação. Concordamos com Tavares Neto (1998) quando ao discutir esta relação entre prefeituras e

SEDUC, aponta que tais “convênios ou parcerias” poderiam ser questionados quanto à sua legitimidade. Fato esse considerado grave pelo autor, que na sua análise, de imediato o funcionamento do programa baseado neste formato se torna inviável, isto é função do jogo de “empurra-empurra” descrito por Oliveira (2010), onde as prefeituras e a SEDUC ficam trocando acusações e fugindo de obrigações pedagógicas, de infraestrutura, etc.

Nesta conjuntura, o SOME 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, polos do programa. Entre eles inúmeros diretores de escolas municipais não se sentem na obrigação de receber e acompanhar os alunos do ensino médio nas dependências da escola.

Em função desse famoso jogo de “empurra-empurra”, onde as responsabilidades quanto ao pleno desenvolvimento das atividades do SOME são sempre um grande problema, os reflexos desta situação são visíveis, basta, por exemplo, observar as condições nos locais que as aulas do SOME são realizadas. Um estudo realizado nos municípios de Santarém e Belterra apontou 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 SOME e, principalmente, o não cumprimento do calendário escolar. [...] (OLIVEIRA 2010, p. 100).

Acredita-se que essa realidade descrita representa quase a totalidade da situação de funcionamento do SOME no Estado do Pará, visto que, raramente, há no campo escolas com infraestrutura decente para propiciar os alunos, condições mínimas de aprendizagem. O programa funciona em espaço físico cedido pelas escolas de ensino fundamental, geralmente espaços ociosos existentes nessas unidades escolares, principalmente no período noturno. As escolas polos, local de funcionamento do SOME, têm a função de dar conta dos documentos dos alunos do SOME, para enviar a escola sede, localizada na zona urbana do município, geralmente do âmbito estadual (OLIVEIRA, 2010).

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).

Os apontamentos nos permitem compreender que o SOME não possui um projeto político pedagógico. No entanto, este autor, cita em um trecho do seu trabalho que o programa possui princípios pedagógicos baseados nos princípios de Paulo Freire e Moacir Gadotti.

O princípio filosófico de construção de um cidadão crítico e participativo apresenta-se no sistema modular de ensino nos termos de uma proposta educacional voltada para a formação no educando de uma atitude questionadora e interrogativa e que conduza à compreensão das peculiaridades da realidade regional e local. [...] A obra de Paulo Freire assume um papel importante na direção pedagógica adotada pelo sistema modular, principalmente quanto aos aspectos ligados à educação como prática social e emancipatória e na necessidade de desenvolver um conhecimento sistematizado vinculado a uma ação política [...] Outro autor importante, para a construção de uma certa "identidade pedagógica" do sistema modular, é Moacir Gadotti com sua "concepção dialética da educação", que sustenta a necessidade de construir um processo educacional a partir das contradições existentes na sociedade [...] (TAVARES NETO, 1998, p. 91,92).

As afirmações acima não possuem uma fonte de referência na obra de Tavares Neto (1998). Causa-nos um estranhamento, tais observações, visto que o autor descreve o processo de expansão do programa e a maneira como este é gerenciado, onde são levantadas inúmeras problemáticas, não há nenhuma indicação clara que aponta nesse direcionamento pedagógico de Paulo Freire e Moacir Gadotti. Outro fato, nessa mesma linha da discussão da proposta pedagógica do SOME é a afirmação feita pelo autor que o programa permite produzir ao nível do processo pedagógico, o respeito potencial às diversidades socioculturais existentes no Pará, (TAVARES NETO, 1998).

Logo, se não foi apresentada uma proposta política pedagógica e, o autor, afirma que os professores do programa são em sua grande maioria de Belém, desconhecem a realidade dos municípios do interior do estado, e boa parte desses professores não conseguem se adaptar nas comunidades. Portanto, há fortes indícios, a nosso ver que nos levam a crer que tornaria impossível essa afirmação do autor, quanto ao respeito às diversidades socioculturais.

Em outro trabalho Oliveira (2010) demonstrou através do resultado de sua pesquisa que para o SOME, o ponto de partida e de chegada do conhecimento é a cidade, aspecto que segundo ela, em princípio, o programa se propunha a evitar. Além do texto trazer em seu bojo dois aspectos antagônicos:

Por um lado, é uma experiência fundada em um exercício teórico-metodológico que busca tornar mais efetivo o papel do aparelho escolar institucional no meio rural. Oportunizar aquelas populações a conclusão da educação básica mediante a oferta do ensino médio no contexto em que vivem. Tem mostrado que imprime mudanças significativas na vida dos sujeitos pesquisados, como a inserção no mercado de

trabalho e a ascensão à educação superior aos egressos do programa [...] 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 no período de 1983 a 1986, houve uma ampliação considerável do SOME, chegando a atender a 40 localidades e possuir um total de 4 mil alunos. Entretanto, em sua análise, o aumento do número de localidades atendidas, não foi acompanhada por uma gradual ampliação da infraestrutura que deveria dar suporte a esse crescimento.

Segundo o autor, em 1995, o SOME possuía 8.305 alunos e 109 localidades do interior do estado e um total de 260 docentes. Já em 1997, o programa contava com 9.942 matrículas e no ano seguinte, alcançando 14.013 matrículas. A respeito desse processo de expansão latente, 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).

Ao investigar as percepções que os atores (diretores, coordenadores pedagógicos, professores, alunos, egressos e membros da comunidade) do SOME, a respeito dos elementos administrativos e pedagógicos do programa, em três escolas de peculiaridades diferentes (Planalto, Várzea e Ribeirinha), em dois municípios Belterra e Santarém, Oliveira (2010), nos aponta uma série de informações a respeito da visão daqueles sujeitos sobre o programa.

Em entrevistas realizadas com os professores e alunos do SOME, a autora observou 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 do SOME para os jovens alunos e a comunidade, em geral, houve consenso que o programa permite a permanência de seus filhos na própria comunidade, dado prosseguimento aos estudos em nível médio. Antes disso, 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.

Um dado que mais nos chamou a atenção, e que acreditamos comprovar que o Sistema Modular de Ensino (SOME) está distante da realidade do campo e dos seus sujeitos, foi o fato de que os alunos mencionarem que o SOME os prepara, 76% para a educação superior, 17% para o trabalho na área urbana e somente 2,1 % para as atividades no campo. (OLIVEIRA, 2010).

Entender, o processo de autonomia no SOME, como qualquer unidade escolar está intrinsecamente relacionado à democratização da organização escolar, em que a participação coletiva deve ser orientada pelo atendimento aos interesses das comunidades envolvidas. Entretanto, há um longo caminho a ser trilhado. Para a autora carece uma organização em conjunto de todos os parceiros, partilhada por gestores, professores, alunos, pais, funcionários e comunidade em geral.

Fica evidente conforme apontam os trabalhos de Oliveira (2010) e Tavares Neto (1998) que o modelo de educação que o Estado do Pará direcionado para o campo, através do SOME, se configura como educação no campo, visto que há uma centralização das decisões sobre os rumos do programa SOME junto à SEDUC. Os diálogos com os movimentos sociais, especialmente o MST, são bastante limitados, o formato do programa não atende os anseios dos sujeitos do campo, 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) dentre outros, que defendem uma educação pensada pelos e para os sujeitos do campo, uma “educação do campo”, uma educação que sirva de instrumento para sua autonomia e liberdade, conforme defendia Paulo Freire.

Em relação à educação do campo no Estado do Pará, e em especial a conjuntura do SOME, desde 1980, data de sua fundação, até os dias atuais, percebe-se claramente uma posição de extremo controle por parte do Estado, evitando diálogo com os movimentos sociais, em especial o MST.

Somente recentemente, depois mais de 30 anos de criação, que o SOME foi transformado em programa através da Lei Estadual Nº 7.806, de 29 de abril de 2014, que dispõem sobre a regulamentação e o funcionamento deste, tornando o SOME uma política pública educacional do Estado do Pará.

O ensino modular, segundo o artigo 4º da lei do SOME, 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).

Fica evidente a constatação de que não há alusão à educação do campo enquanto objetivo do SOME. Tal indício nos faz pensar 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.

A respeito da formatação curricular do SOME observa-se que em relação, por exemplo, a carga horária anual, o artigo 6º define que serão de 800 horas, distribuídos em pelo menos 200 dias letivos de efetivo trabalho escolar. O ano letivo será composto de quatro módulos desenvolvidos em, no mínimo, cinquenta dias letivos, para o desenvolvimento do conteúdo programático e aplicação de, no mínimo, duas avaliações em cada disciplina.

Quanto à gestão do SOME, este funcionara administrativamente, 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.

Percebe-se assim, que os professores continuarão trabalhando “sozinhos” nas comunidades, a tão sonhada “contribuição administrativa e pedagógica”, permanecerá na zona urbana, lá na escola sede, geralmente distante das comunidades. Nestas circunstâncias, duvida-se muito que ocorrerá um auxílio e um acompanhamento pedagógico.

Quanto ao “velho” problema da moradia, a casa dos professores na comunidade, constata-se que a situação de “empurra-empurra”, entre o governo do Estado do Pará e os municípios continuara, visto que a lei no seu artigo 19 buscou dividir responsabilidades com os

municípios, inserindo as parcerias como responsáveis pela manutenção das moradias dos professores. Dentre os municípios que estão sob a tutela da 4ª URE/Marabá, o município sede da unidade, é o que oferece as piores condições de moradia aos professores do SOME. Casas em condições precárias, sem as mínimas condições de estadia, na maioria das comunidades rurais.

Portanto, observa-se que a “lei do SOME” aponta indícios de que os problemas desta modalidade de ensino continuaram, principalmente, os de cunho pedagógicos e de infraestrutura que já perduram por décadas. O ensino de qualidade e a justiça social como fins desta lei, nesta conjuntura, continuarão sendo utopia, e os sujeitos do campo permanecerão recebendo uma educação de péssima qualidade, os professores morando em casas precárias e os jovens do campo tendo que abandonar suas tradições e suas famílias e praticarem o êxodo rural em busca de oportunidades na cidade, principalmente em Marabá.

No entanto, apesar da problemática discutida acima, há uma saída para transformar a utopia em sonho, na perspectiva dos movimentos sociais, principalmente o MST, conforme aponta Nascimento (2009), seria fazer com que o Estado assuma a educação do campo. Concordamos com a opinião da autora, entretanto, acreditamos que há um longo caminho a ser trilhado nesse sentido.

Há um risco, em nossa opinião que os movimentos sociais correm nesse processo de implementação da educação do campo, visto que o Estado conforme demonstra os trabalhos de Souza, (2012) Munarim (2009) e Nascimento (2009) pode e está a serviço das elites, contrariando os seus reais objetivos e preceitos da educação do campo, e assim, utilizar o “feitiço contra o feitiço”. Cabe um intenso processo de debate no sentido de fortalecer e implementar uma educação do campo fiel a todo o seu processo histórico.

Desta forma vamos analisar como no próximo tópico como se caracteriza a educação presente pelo movimento social dos sem-terra.

2. O PROJETO DE EDUCAÇÃO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO NO BRASIL

A história da educação no Brasil é marcada pela desigualdade de acesso, permanência e qualidade nas escolas, principalmente referentes à classe trabalhadora e em maior grau os sujeitos do campo, esquecidos e raramente contemplados com ações do Estado.

Quando estes sujeitos acessam a escola, geralmente, são aquelas consideradas problemáticas, com infraestrutura precária, carência de materiais pedagógicos, professores na sua maioria sem qualificação e desmotivados. Consequentemente evadem, principalmente pela necessidade de trabalhar. Os que concluem a educação básica, em boa parte, são considerados analfabetos funcionais, sujeitos que não conseguem fazer uma leitura de mundo.

A Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária, realizada ano de 2004, identificou 8.679 escolas nos 5.595 assentamentos criados pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), a partir de 1985, distribuídos em 1.651 municípios brasileiros, das quais 84% fazem parte das redes municipais de ensino. Das 322 escolas privadas, 250 são comunitárias e, dessas, 166 são vinculadas a sindicato, associação, cooperativa ou movimento social. O apoio do poder público existe para 60% das escolas privadas pesquisadas. Quanto ao tempo de existência dessas escolas, grande parte são escolas novas, ou seja, 45%, com até cinco anos de funcionamento.

Em relação ao perfil das escolas do campo no Brasil a pesquisa aponta que:

Em 56% das escolas pesquisadas, a figura do diretor não existia 76% delas recebiam visitas de supervisão pedagógica, em 85% o calendário escolar não estava ajustado ao período de safras agrícolas e apenas 23,5% tinham conselho escolar em funcionamento. As principais fontes de abastecimento de água para 39% das escolas são cacimba, cisterna ou poço. Outras 30% das escolas são abastecidas por poço artesiano. O fornecimento de água filtrada para os alunos foi atestado por 68% das escolas pesquisadas. A destinação adequada do esgoto, com utilização de fossa séptica revestida com alvenaria, foi constatada em 45% das escolas, enquanto 29% informaram não dispor de tratamento adequado (céu aberto, vala, rio, etc.). Com relação à iluminação da escola, 60% possuíam rede elétrica pública, e 21% não têm qualquer tipo de fonte de iluminação. O destino do lixo produzido pela escola era, em 81% dos casos, a incineração. Quanto aos meios de comunicação utilizados pela escola, 75% delas informaram não dispor; 17% utilizavam o telefone público; e 6% o correio convencional. O material utilizado para construção das paredes onde funciona a escola era, na sua maioria, alvenaria/tijolos (71%) e madeira (22%). O tipo de cobertura utilizado pelas escolas era, em 69% dos casos, telha de cerâmica/bafo. Em 49% das escolas existia apenas uma sala de aula. Em 33% das escolas foi declarada a existência de banheiro com vaso, água corrente e fossa, enquanto em 23% das escolas não existiam banheiro. Das escolas pesquisadas, 56% informaram dispor de algum ambiente como biblioteca, sala de leitura ou estante, armário ou caixa com livros, enquanto 44% informaram não dispor desse tipo de ambiente. (INEP, 2007, p. 101-102).

As informações descritas logo acima demonstram uma discrepância gigantesca entre as escolas urbanas e as do campo, sendo as últimas o famoso lugar do “atraso”. Prioridade é escola da cidade, o que sobrar ou estiver em desuso é enviado ao campo. Os índices vergonhosos da falta de qualidade na educação do campo reflete tudo isso. Assim, ao longo de décadas, os sujeitos das classes populares, vão se articulando, e lutando por seus direitos. A educação de cunho popular é uma reivindicação, crescente entre estes sujeitos, os quais vem nela, uma ferramenta importante na busca por cidadania plena, com voz e vez na sociedade.

Contudo, para se discutir a educação do campo se faz necessário contextualizar que tal projeto se liga a diferentes processos sociais e econômicos, sendo este projeto de educação gestado pelos movimentos sociais ao longo de vários séculos no Brasil.

Os movimentos sociais do campo vêm se constituindo ao longo da nossa história, como um espaço de compreensão e luta da realidade camponesa, de conhecimento e (re)conhecimento dos saberes, cultura e dos direitos dos sujeitos do campo, de produção de uma teoria e uma prática pedagógica (SILVA, 2006). Logo, é necessário recuperar a memória no sentido de identificar os diferentes ensinamentos que essas iniciativas construíram ao longo da nossa história.

Há uma contribuição pedagógica que os movimentos sociais trazem para a educação do campo, sendo necessário, resgatar essas práticas educativas gestadas em nosso país, que constituíram o arcabouço da educação popular, pois inúmeras experiências práticas desempenharam e desempenham um papel importante do ponto de vista ético, político e pedagógico gerando um repertório de concepções, práticas e ferramentas que foram sendo construídas e reconstruídas pelos movimentos sociais e organizações não governamentais na implementação das escolas do campo.

Silva (2006) aponta que há vários caminhos não citados, bem como outros tantos caminhos a construir. Mas se são múltiplos os caminhos, também são múltiplos os sujeitos sociais e as políticas dentro dessa realidade, portanto, esta reconhece que corre o risco de não se resgatar iniciativas importantes que construirão a escola do campo.

Para atender a necessidade de uma explicação a respeito das origens e motivações de um projeto de educação para campo, pensada, formulada e gestada pelos movimentos sociais, Silva (Idem) realizou um recorte histórico da atuação dos movimentos sociais no Brasil em quatro tempos de aprendizagem, o objetivo foi explicitar todo o processo histórico dos movimentos sociais e seu engajamento com a educação popular, resultando assim na atual discussão sobre educação do campo. Os quatro tempos são os seguintes: o tempo de aprendizado da liberdade, o aprendizado da perseverança, o aprendizado da autonomia e dos

direitos e o aprendizado da diversidade. É com esse olhar que esta percorre a história dos movimentos sociais no país. (SILVA, 2006, p. 61).

Em relação aos primeiros tempos: “o aprendizado da liberdade”, a autora aponta que:

Desde a chegada dos colonizadores portugueses, tivemos, em nosso país conflitos e rebeliões populares formados por complexa composição étnica, social e ideológica – índios, caboclos, camponeses, escravos, alfaiates, barqueiros, religiosos, seleiros, etc. – com proporções e alcances distintos, ora manifestando-se como amplos movimentos de massa construindo novas formas de organização social, política e econômica, ora manifestando-se como ações específicas e localizadas ou movimentos messiânicos, de confronto com a opressão, a miséria, a dependência, a ausência de direitos, a luta da terra e por melhores condições de vida e de trabalho nas sociedades colonial, monárquica e republicana. Durante todos esses períodos tivemos ações populares de intervenção na ordem social, práticas reprimidas de participação social e política do povo que colocaram em ebulição os direitos políticos e sociais, antes que a cidadania e a sociedade civil se estabelecessem entre nós, e que tiveram nos camponeses (as) sujeitos protagonistas de várias dessas lutas e mobilizações. (SILVA, 2006, p. 66).

Um conjunto de indicadores históricos aponta, que desde os primeiros contatos étnicos ainda em tempo de “Brasil colônia”, houve enfrentamentos quanto a uma ordem de submissão, imposições e cerceamento de liberdades, que custaram as vidas de milhares de sujeitos, principalmente indígenas, posteriormente negros, camponeses, dentre outros.

Ao longo dos séculos no Brasil, devido o processo de expansão capitalista sobre o território nacional, ocorreu um intenso processo migratório. Observa-se assim, que a história do país é marcada pela busca de cidadania plena por inúmeros movimentos sociais que foram se constituindo ao longo dos séculos.

E a cada tempo, conforme a divisão da autora há necessidade de incluir elementos novos na trama dos movimentos sociais. Assim, dentre inúmeros elementos, a educação popular é inserida na pauta das reivindicações, conforme aponta:

Na área educacional a partir de 1930, pressionados pelo forte movimento migratório interno, o aumento da miséria no campo e na cidade, o movimento dos pioneiros da educação, a pressão dos setores urbanizados da população por escola, o interesse do empresariado para que se tivesse uma capacitação da força de trabalho dos migrantes rurais ou estrangeiros, teve início uma série de iniciativas dentre as quais, as campanhas educativas nacionais, a educação de adultos, as missões rurais, os programas radiofônicos, a implementação da extensão rural no Brasil. Os movimentos civis e lutas pela democratização da educação pública, laica e gratuita vai sofrer forte influência do ruralismo pedagógico e contribuir para o surgimento do debate sobre a educação rural em nosso país. (SILVA, 2006, p. 68).

Fica evidente neste enunciado que a educação a partir da intensificação do processo migratório no país passa a ser um elemento pensado tanto pela classe dominante, quanto pelos movimentos sociais, embora, com interesses divergentes. Enquanto os primeiros viam nos

migrantes uma boa fonte de mão de obra barata, sendo apenas necessária uma qualificação prévia, os movimentos sociais percebiam na educação, uma possibilidade para a libertação e autonomia dos trabalhadores.

O desenrolar desse jogo de poder entre movimentos sociais e classes sociais dominantes, vai prevalecer, a partir de 1950, o discurso baseado numa tendência social e política urbanizante e desenvolvimentista que se contrapõe ao discurso do ruralismo pedagógico. Para esta abordagem as populações migrantes rurais têm uma mentalidade que não se ajusta ao racionalismo da cidade, cabendo à escola preparar culturalmente aqueles que residem no campo, com uma educação que facilite a adaptação a um meio que tende a uniformizar-se pela expansão da industrialização e da urbanização, cabendo a escola oferecer uma formação universal e única, e que os problemas das escolas rurais estariam vinculados à sua organização, os métodos e técnicas que utilizavam e a formação do professorado.

Esse discurso urbanizador vai se tornando gradativamente hegemônico, na teoria pedagógica, com uma perspectiva universalista, que vai anulando as especificidades e a necessidade de uma política educacional específica do campo, o que foi reforçado pela concepção de Educação de Base. Entretanto, Silva (Idem) aponta que a partir de 1960, as lutas contra a exclusão da população do processo de escolarização, da reforma agrária vão contribuir para a redefinição da educação. Segundo ela, a educação popular passa a ser entendida, não só como um direito de cidadania, mas como a necessidade de encontrar caminhos para um processo educativo, mas, também, político, econômico, social e cultural.

A respeito dessa redefinição da educação neste período, a autora aponta que:

O marco dessa redefinição é o II Congresso Nacional de Educação de Adultos. Na preparação deste, no Seminário Regional de Pernambuco, Paulo Freire, como relator convoca a um trabalho com o homem e não para o homem, em um documento intitulado: “A Educação dos Adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos”, chama a atenção para as causas sociais do analfabetismo e condicionando sua eliminação ao desenvolvimento da sociedade. As práticas educativas desenvolvidas nesse período cunharam uma concepção de educação popular, como um conjunto de práticas que se realizam e se desenvolvem dentro do processo histórico no qual estão imersos os setores populares, ela deve ser compreendida também como estratégia de luta para a sobrevivência e libertação desses setores. A mobilização da sociedade brasileira em defesa da escola encontrou nessas idéias fundamentos para suas proposições e espaço para formulação de movimentos pedagógicos e sociais que com suas ações demarcaram uma nova perspectiva e contribuíram para trabalhos posteriores no campo da educação popular. (SILVA, 2006, p.69).

Fica evidente um posicionamento dos movimentos sociais impulsionados por intelectuais, como por exemplo, Paulo Freire, contrários ao modelo urbanizador de educação

implementado pelo Estado Brasileiro. Logo, as pressões e proposições dos movimentos tornam-se mais fortalecidas e a educação popular se fortalecendo do ponto de vista teórico.

Nessa conjuntura de embate entre a Educação Popular e a educação urbanizadora, a autora destaca os movimentos e organizações destes primeiros tempos, que contribuirão neste debate: Movimentos de educação popular (Movimento de Cultura Popular-MCP; Centros Populares de Cultura- CPC; A campanha De Pé no Chão também se apreende a ler; o Movimento de Educação de Base-MEB); os Movimentos da ação católica (Juventude Agrária Católica-JAC; Juventude Estudantil Católica; Juventude Independente Católica-JIC; Juventude Operaria Católica-JOC; e Juventude Universitária Católica-JUC) e Ação Popular; movimentos sociais do campo (Ligas Camponesas, União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil-Ultab, Movimento dos Agricultores Sem Terra-Master).

Em relação aos movimentos sociais do campo, especificamente no período de 1945 a 1964, surgiram três grandes organizações camponesas que deram outra fisionomia ao debate e as lutas dos camponeses (as) no País: Ultab⁸, Master⁹ e As Ligas Camponesas. Essas três organizações durante sua existência assumiram algumas lutas de forma unificada, uma delas, a greve no setor canavieiro em Pernambuco, em 1963, que obteve conquistas significativas para a categoria ou a participação em congressos como o I Congresso Nacional dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas, realizado em 1961, que embora explicitasse as divergências, marcou o reconhecimento do seu potencial organizativo na sociedade brasileira. (SILVA, 2006).

A respeito dos ensinamentos e aprendizagens dos movimentos sociais, no período de 1945 a 1954, em relação à importância da educação para fortalecimento e busca de autonomia e liberdade desses sujeitos, a autora esclarece que:

- a) Educação como formação humana: [...] assim, precisamos resgatar a concepção de educação no sentido amplo de processo de construção da humanidade do ser humano e do planeta [...] o ponto de partida da prática pedagógica é sempre o mundo humano em sua complexidade histórico-cultural, com suas contradições, ambiguidades e possibilidades [...]
- b) educação como emancipação humana: como o ser humano está aprisionado, assujeitado por diferentes e diversos fatores a construção de sua humanidade adquire a forma de processo de emancipação e libertação [...] a concepção da educação como emancipação humana, compreendendo que os sujeitos possuem história, participam de lutas sociais, sonham, têm nomes e rostos, gêneros e etnias diferenciadas, e que ao lutar pelo direito à terra, à floresta, à água, à soberania alimentar [...] a partir de estratégias solidárias vão recriando suas pertencas, reconstruindo a sua identidade na relação com a natureza e com sua comunidade [...]
- c) educação como ação cultural: a educação como ação cultural que se produz por

⁸ União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil.

⁹ Como forma de pressionar os governantes para que acelerassem o processo de reforma agrária, surgiu, no final dos anos cinquenta, o Movimento dos Agricultores Sem Terra (MASTER), que, apesar de curta duração, foi um marco importante para o avanço do processo de reforma agrária no RS. Pode-se dizer que o MASTER foi o embrião para que, em 1984, na cidade de Cascavel, Paraná, surgisse o MST.

meio de relações mediadas pela forma de produzir a vida, na relação com o meio ambiente e o trabalho. Toda possibilidade para o ser humano está diretamente ligada com a possibilidade de criar cultura na sua relação com o mundo e com os outros seres humanos. [...] (SILVA, 2006, P. 75).

Observa-se que a autora, intitula de primeiros tempos: “o aprendizado da liberdade” período que se estende da colonização até o início da ditadura militar, em 1964, traz uma série de ensinamentos e aprendizagens, principalmente em relação à educação. Os movimentos sociais a partir deste período passam cada vez mais a valorizarem a formação humana a partir da educação e da cultura.

Entretanto, aponta que todo o processo de construção, debates, lutas, centradas em torno de várias questões como, por exemplo, a agrária e a educação, dentre outros, foram cessados em função do golpe militar de 1964. Que na concepção desta, é o início do seu segundo e longo tempo intitulado por ela como sendo: “o aprendizado da perseverança”, assim descrito:

O golpe militar de 1964 violentou a concepção de educação que vinha se desenhando no Brasil a partir das diferentes iniciativas pedagógicas e políticas organizadas pela sociedade civil, com o fechamento dos canais de participação e representação impõe limites e controle aos segmentos populares, aos bens educacionais e sociais. Educadores (as) comprometidos e lideranças são perseguidos e exilados, as universidades sofrem intervenções e os movimentos populares são desarticulados. Nesse período vamos ter uma presença muito forte da extensão rural. Em muitas comunidades a escola é substituída pela presença do técnico, e o processo educativo passa a ser visto como instrumento de capacitação mínima para inserção do povo do campo na modernização conservadora, retratada significativamente pela Revolução Verde, enquanto modelo tecnológico. (SILVA, 2006, p. 76).

O momento pós 1964 representou para os movimentos sociais uma “pausa”, um menor e menos constante embate destes movimentos com o Estado, devido à intensa repressão pelos quais sofreram. A palavra desarticulação torna-se a palavra de ordem, o grande interesse dos militares em relação aos movimentos sociais.

Entretanto, a resistência à ditadura esteve presente, principalmente, por meio dos movimentos progressistas da igreja católica, que reiniciam a articulação, formação de lideranças e organizações de base nas comunidades. Desse período a autora destaca como espaço de resistência e perseverança: Organizações da igreja católica (As Comunidades Eclesiais de Base-CEB's; e a Comissão Pastoral da Terra-CPT); movimento sindical rural (Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura-CONTAG; e a Pedagogia da Alternância. (Idem, Idem p.76).

A respeito dos ensinamentos e aprendizagens do segundo e longo tempo: “o aprendizado da perseverança” para a educação do campo aponta que:

a) A formação de grupos e coletivos de trabalho: o trabalho comunitário e de pequenos grupos foi a estratégia adotada durante muitos anos para resistir e formar novas lideranças durante a fase da ditadura. Eram organizações quase clandestinas em grande parte fomentadas ou apoiadas pela igreja. Portanto, esse período nos ensinou a importância da comunidade, da formação de base, do trabalho em grupos, da importância do ambiente cultural da formação do ser humano [...] b) a arte como ferramenta educativa: as oficinas de arte e criatividade, desde a sua preparação, passam a ser um desafio à criatividade. Lançando mão da música, do teatro, da expressão corporal, das práticas de relaxamento, meditação, massagem, da colagem, da mistur(ação) de sons, imagens e textos, promovem a participação e motivamos para a (re)leitura e a (re)criação da realidade social na qual atuamos[...] esses ensinamentos tem grande significado, pois trazem a contribuição da cultura para a educação [...] (SILVA, 2006, p.80).

O período denominado de segundo e longo tempo têm início com o golpe militar de 1964, e, finda com a abertura política e início da redemocratização do país na década de 1980, onde a autora evidencia, conforme se observa no trecho acima, que mesmo num período de bastante repressão e violência contra os movimentos sociais praticadas pelo Estado, houve, mesmo que em pequenos grupos, um fortalecimento de um trabalho comunitário, com forte apoio da igreja católica, com presença importante da arte como ferramenta educativa.

Em relação ao terceiro tempo: avançar na luta “o aprendizado da autonomia e dos direitos”, penúltimo, dentre os quais a autora utiliza para realizar o resgate do processo histórico da luta dos movimentos sociais no Brasil pela busca da cidadania plena, acesso a terra a educação, dentre outros, teve início com abertura política e da democratização do país na década de 1980.

Sobre esse tempo ressalta que:

O início da abertura política e da redemocratização do país na década de 1980, vai encontrar uma sociedade civil ávida por sua autonomia em relação ao Estado, com necessidade de organizações de base, de mobilizações de massa para encher as ruas, praças e campo do país. O contexto nacional e internacional de implementação do projeto neoliberal, a submissão do Brasil ao mercado global, o crescimento da pobreza e a concentração da riqueza dentre outros aspectos vão provocar mudanças nas estratégias dos movimentos sociais, que levam algumas análises a falar de “crise dos movimentos sociais”, seja com no que se refere às formas de lutas, aos paradigmas que norteavam os movimentos e os desafios da globalização. Emergem novos atores sociais na cena política, a necessidade de novas temáticas, novas bandeiras, formas organizativas e de realização da vida em suas diferentes modulações de gênero, geração, raça e etnia no auto-reconhecimento de múltiplas identidades do ser humano. (SILVA, 2006, p. 80).

Após décadas convivendo com intensas repressões por parte do Estado, os movimentos sociais e a sociedade em geral vivenciaram um momento de “liberdade” com novos desafios,

principalmente em função da abertura econômica e as relações internacionais que o país intensificava.

Tal situação se torna para os movimentos desafios a serem inseridos nos seus métodos e bandeiras de lutas, além da reivindicação com mobilização e denúncia, a proposição e participação no controle e gestão social das políticas públicas. Desafios, que segundo a autora também foram postos para o campo da educação popular, que ao mesmo tempo em que contribuía para construir e fortalecer os movimentos sociais na esfera da sociedade civil era desafiada a repensar suas formas e instrumentos de intervenção no sentido de qualificação (tanto do ponto de vista étnico-político como de conhecimentos instrumentais) dos movimentos sociais.

Portanto, é importante resgatar alguns movimentos sociais desse período que trazem para a arena, políticas novas e velhas questões e formas de lutas, e principalmente vêm enriquecer o movimento pedagógico de constituição da identidade da escola do campo, dentre os quais, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-MST; Movimentos indígenas (COIAB, APOINME, CIMI); Movimento Nacional dos Pescadores (MONAPE); Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB); Coordenação Nacional dos Quilombolas (CONAQ); Conselho Nacional dos Seringueiros (CNS); Movimentos de Agricultores (as) e trabalhadores (as) rurais (CONTAG, FETRAF, MPA). (Idem, 2006).

A respeito dos ensinamentos e das aprendizagens deste terceiro tempo, a autora reconhece que:

a) Movimentos sociais como sujeitos coletivos colocam a luta pela escola no âmbito dos direitos: o aprendizado dos direitos pode ser destacado como uma dimensão educativa fundante para os movimentos sociais que colocaram a escola como um dos direitos dos povos do campo [...] b) movimentos como sujeitos coletivos apresentam demandas materiais que desafiam a agenda política do país e disputam significados sociais, culturais e políticos: os movimentos sociais ao apresentarem demandas ao poder público de luta pelos seus direitos: à terra, à produção, à água, à floresta, à escola, aos direitos humanos, sociais e políticos provocam a renovação do sistema político (regras, normas e procedimentos), como exemplo, podemos citar: a existência do Programa Nacional da Agricultura Familiar (PRONAF), a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), a criação da Coordenação de Educação do Campo no MEC e a aprovação das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo [...] (SILVA, 2006, p. 85).

É notório observar que ao longo dos tempos a educação de cunho popular vai se fortalecendo como uma alternativa educacional, visto que ao longo das décadas os movimentos vão se fortalecendo no jogo político nacional, com demandas e proposições apoiadas e construídas a partir de experiências cotidianas e enriquecidas com teorias pedagógicas, geralmente de cunho socialista.

Logo, se observa a relação entre os movimentos sociais e os projetos de desenvolvimento, e sinaliza uma disputa entre estes sujeitos e o Estado, ao discutir que:

c) movimentos como sujeitos coletivos disputam projetos de desenvolvimento: os movimentos sociais revigoram a noção de projeto político, tecendo no imediato da ação e no mediato do pedagógico e das políticas culturais, um projeto político que não é simplesmente uma formulação perfeita e final da sociedade [...] d) os movimentos sociais como sujeitos coletivos desenvolvem concepções e práticas pedagógicas: podemos afirmar que o cotidiano dos movimentos sociais possibilita a (re) criação de relações educativas e da própria ideia do que seja a educação. O redimensionamento do que seja o educativo. Um redimensionamento é o das relações entre educador (a) e educando (a) no sentido de que, a escola quer contribuir para a emancipação social e autonomia das crianças, dos adolescentes e de suas famílias [...] (SILVA, 2006, p. 87).

Parece ser verídico afirmar que os movimentos sociais conseguiram, ao longo das décadas, incorporarem um acúmulo, tanto a partir de teorias quanto a partir das suas experiências cotidianas, e um conjunto de informações que os tornaram sujeitos coletivos capazes de pressionar o Estado com propostas de intervenção bastante convincentes do ponto de vista teórico.

Por fim, o quarto momento intitulado como sendo: “o aprendizado da diversidade”, onde se (re) inicia a constituição de redes e de novas formas de articulação, na medida em que, um movimento social interage com outras organizações coletivas, nasce uma nova solidariedade, expressa nas chamadas “redes de movimentos”. Essas redes oportunizam transformações mais abrangentes, que transcendem os limites locais, por meio da comunicação entre grupos organizados disseminam-se os temas e as estratégias de luta que envolve a superação de problemas pertinentes às questões de cidadania. (Idem, Idem 2006, p. 88).

Para a educação do campo, se aponta que a organização de redes foi significativa para a elaboração de sua identidade e para dar visibilidade às ações e iniciativas existentes em nosso país, entre essas a autora cita: Fórum Mundial de Educação, a articulação de Fóruns Estaduais de Educação do Campo, a Articulação Nacional por uma Educação do campo, Resab¹⁰, Ceffas¹¹. Pontos que a autora classifica como elementos do quarto e último período descrito como “o aprendizado da diversidade”.

¹⁰ Rede de Educação do Semiárido Brasileiro. A RESAB tem um papel intrínseco na trajetória da construção da proposta da Educação Contextualizada. Essa rede surge no ano de 2000, cujo processo foi desenvolvido bem antes desse ano – referência. Ela surge das iniciativas produtivas e educativas de muitas Organizações Não-Governamentais, das Igrejas, e de Secretarias e algumas Universidades Públicas que vinham desenvolvendo experiências metodológicas para dar outra significação à Educação ofertada no Semiárido.

¹¹ Centros Familiares de Formação por Alternância. O movimento dos CEFFAs nasceu em 1935, no interior da França, por iniciativa de um grupo de agricultores e pessoas oriundas de várias experiências de organizações sociais, que se reuniram, na época, nas chamadas Maisons Familiales Rurales (Casa Familiares Rurais) para

A nosso ver, este último período se refere ao explicitar a interação dos movimentos sociais com outras organizações coletivas, chamando esses contatos de “redes de movimentos”, que em sua opinião, tais ações tornam-se aptas para influir na elaboração de políticas gerais de melhoria do contexto societário.

Portanto, observa-se que a autora buscou indicar que a produção pedagógica dos movimentos sociais ao longo da nossa história foi gestando um repertório de conhecimentos e práticas, que foram resgatadas e sistematizadas pelos movimentos sociais atuais, constituindo assim, numa teoria pedagógica cujos fundamentos estarão presentes em várias iniciativas que temos hoje no movimento pedagógico da educação do campo.

O esforço teórico da autora, ao esboçar um resgate histórico dos diversos movimentos sociais e apontar as suas contribuições para a educação do campo é extremamente importante para compreendermos o porquê de uma escola pensada, planejada e em vias de implementação, no entanto, ainda com inúmeros problemas de ordem teórico e prática.

O trabalho de Fernandes (2008) vai de encontro com as análises de Silva (2006), visto que segundo ele, as inúmeras experiências e acúmulos teóricos anteriores, produzidos ao longo dos séculos a respeito dos movimentos sociais no Brasil, principalmente, influenciaram a nosso ver na observação do autor, ao apontar que a diferenciação econômica do campesinato produz diferentes formas de organização do território camponês e que as relações sociais camponesas por ser, segundo ele, distintas das relações sociais capitalistas, cuja expressão atual é o agronegócio, produzem diferentes territórios.

Fica evidente que existe uma disputa territorial entre capital e campesinato. Fernandes (2008) evidencia muito bem isso. As propriedades camponesas e as capitalistas são territórios distintos, são totalidades diferenciadas, onde se produzem relações sociais diferentes, que promovem modelos divergentes de desenvolvimento. Territórios camponeses e territórios capitalistas como diferentes formas de propriedades privadas disputam o território nacional.

Para se compreender essa disputa o autor aponta que é importante uma análise dos níveis e escalas territoriais: o primeiro território e o segundo território. O primeiro território é formado pelos espaços de governança em diferentes escalas: nacional, regional, estadual, municipal, distrital. O segundo território é formado pelos diferentes tipos de propriedades

oferecer aos filhos, uma formação diferenciada. A experiência bem-sucedida na França foi expandida para o resto do mundo e dados revelam que, atualmente, os Centros Familiares de Formação por Alternância, estão presentes nos cinco continentes, em mais de 40 países, somando aproximadamente 1400 centros educativos. No Brasil, a denominada Pedagogia da Alternância foi introduzida, em 1969, no Espírito Santo – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo / MEPES – a partir de Anchieta, encontrando rápida expansão com a orientação dos Padres Jesuítas.

particulares. Por exemplo: o segundo território é uma fração do primeiro território, ou seja, os diferentes tipos de propriedades são frações do território municipal, que é uma escala do primeiro território. Este é fração do território estadual, que por sua vez é fração do território nacional.

Logo, é indiscutível a existência deste conflito de classes entre campesinato e agronegócio. Ao afirmar que o campesinato e o agronegócio produzem territórios distintos, de modo que existem dois campos: o campo camponês e o campo do agronegócio, Fernandes (2008), utiliza-se dentre outros, a categoria paisagem para diferenciar estes territórios:

Essas diferenças se expressam na paisagem e podem ser observadas nas distintas formas de organização dos dois territórios. A paisagem do território do agronegócio é homogênea, enquanto a paisagem do território camponês é heterogênea. A composição uniforme e geométrica da monocultura se caracteriza pela pouca presença de pessoas no território, porque sua área está ocupada por mercadorias, que predomina na paisagem. A mercadoria é a expressão do território do agronegócio. [...] a diversidade dos elementos que compõem a paisagem do território camponês é caracterizada pela grande presença de pessoas no território, porque é nesse e desse espaço que constroem suas existências, produzem alimentos. Homens, mulheres, jovens, meninos e meninas, moradias, produção de mercadorias, culturas e infraestrutura social, entre outros, são os componentes da paisagem dos territórios camponeses. [...] (FERNANDES, 2008, p., 41).

Nota-se assim que o autor faz uso da categoria paisagem como um recurso para diferenciar a organização dos territórios camponeses e do agronegócio. E a partir desta categoria estabelece uma série de componentes, específicos/particulares e que caracterizam cada território. Sendo o esvaziamento humano do campo, o principal elemento desta diferenciação.

Assim, para o autor, há dois campos, os territórios do campesinato e os territórios do agronegócio, organizados de formas distintas, a partir de diferentes relações sociais. Este aponta que enquanto o agronegócio organiza seu território para produção de mercadorias, o grupo de camponeses organiza seu território, primeiro, para sua existência, precisando desenvolver todas as dimensões da vida.

Portanto, em função desta acentuada diferença entre os dois territórios é de extrema importância compreender que a educação possui sentidos completamente distintos para o agronegócio e para os camponeses. Isso significa, segundo Fernandes (2008), compreender o território camponês como uma totalidade, de modo que seu desenvolvimento não venha a destruir sua estrutura. Logo, esse conjunto de observações expressas pelo autor indicam pistas rumo ao entendimento das origens e motivações de um projeto de educação para o campesinato, que posteriormente vai se construindo intitulada de “educação do campo”.

Ao questionar o que seria a educação do campo, Caldart (2008) traz indícios de que já é possível abordar a questão da educação do campo no plano da discussão conceitual. Segundo ela isto é possível porque há um acúmulo de práticas, relações e embates que permitem uma abstração, que passa a servir de categoria teórica para análise de cada prática particular, de cada posicionamento diante da realidade a que a educação do campo se refere. Trata-se de um conceito próprio do nosso tempo histórico e que somente pode ser compreendido/discutido no contexto de seu surgimento: a sociedade brasileira atual e a dinâmica específica que envolve os sujeitos sociais do campo.

O conceito de educação do campo, assim como preconiza, tem raiz na sua materialidade de origem e no movimento histórico da realidade a que se refere. Essa é a base concreta para discutir o que é ou não é a educação do campo. A educação do campo é um conceito em movimento como todos os conceitos, mas ainda mais porque busca apreender um fenômeno em fase de constituição histórica; por sua vez, a discussão conceitual também participa deste movimento da realidade.

Assim, afirma que já é possível identificar muitas questões importantes na discussão conceitual da educação do campo. Três questões, segundo ela parecem merecer destaque porque sinalizam tensões que podem nos revelar contradições importantes:

Primeira: a materialidade de origem (ou de raiz) da educação do campo exige que ela seja pensada/trabalhada sempre na tríade: campo, política pública e educação. [...] Segunda: a educação do campo trata de uma especificidade; assume-se como especificidade: na discussão de país, de política pública, de educação [...] Terceira: o movimento da educação do campo se constitui de três momentos que são distintos, mas simultâneos e que se complementam na configuração do seu conceito, do que ela é, está sendo, poderá ser. (educação do campo é negatividade-denúncia/resistência, luta contra, basta!; a educação do campo é positividade; a educação do campo é superação).(CALDART, 2008, p. 70).

Parece claro, a partir da observação expressa logo acima que no que diz respeito ao nascimento da educação do campo, há indícios que esta nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos sem-terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade.

Esta educação nasce tomando/precisando tomar posição no confronto de projetos de campo: contra a lógica do campo como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escolas. Nasce também como crítica a uma educação pensada em

si mesma ou no abstrato; seus sujeitos lutaram desde o começo para que o debate pedagógico se colasse a sua realidade, de relações sociais concretas, de vida acontecendo em sua necessária complexidade (CALDART, 2008).

Assim, a educação do campo nasce da pressão dos movimentos sociais. Logo, faz-se necessário um esclarecimento também a respeito do surgimento dos movimentos sociais. Segundo Gohn (1988), este novo ator histórico é fruto de elementos de um cenário do desenvolvimento explorador e espoliativo do capitalismo, da massificação das relações sociais, do descompasso entre o alto desenvolvimento tecnológico e da miséria social de milhões de pessoas, das frustrações com os resultados do consumo insaciável de bens e produtos, do desrespeito à dignidade humana de categorias sociais tratadas como peças ou engrenagens de uma máquina, do desencanto com a destruição gerada pela febre de lucro capitalista.

O cidadão coletivo presente nos movimentos sociais reivindica baseado em interesses de coletividade de diversas naturezas. Há grupos favelados que lutam pela posse da terra, grupos de moradores pobres que lutam pelo acesso a algum tipo de moradia dentre outros. Neste estudo, focamos no direcionamento dos movimentos sociais tendo especificamente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e sua concepção em relação à educação do campo.

Historicamente a relação movimentos sociais – educação tem um elemento de união, que segundo a autora é a questão da cidadania. Logo, para Gohn, (2009, p. 11 a 15) aponta que há três acepções a respeito do seu conceito.

No liberalismo, a questão da cidadania aparece associada à noção dos direitos. Trata-se dos direitos naturais e imprescritíveis do homem (liberdade, igualdade perante a lei e direito à propriedade), e dos direitos da nação (soberania nacional e separação dos poderes: executivo, legislativo e judiciário). [...] um cidadão era o homem suficientemente esclarecido para escolher seus representantes, com o conhecimento de causa, independente de pressões: e era ainda, acima de tudo, um proprietário (de terras e imóveis). [...] a educação para a cidadania não faria parte do universo da classe trabalhadora porque ela não seria cidadã. [...] o século XVIII trará mudanças nestas concepções. [...] o sonho de transformação, através de uma razão ilustrada, ampliava o leque dos cidadãos, dos não-proprietários de terras, passava pela constituição das classes populares como cidadãos, sujeitos de direitos. [...] a questão da cidadania se resumiria a uma questão educativa. Dentro desta questão estavam várias tarefas eminentemente pedagógicas. [...] As diferenças sociais eram vistas como diferenças de capacidades. [...] a cidadania do século XIX, ao contrário dos séculos anteriores, se dirige a todos, inclui as massas, mas para discipliná-las e domesticá-las. [...] os direitos sociais não são conquistados, são outorgados pelo Estado [...]. Existe uma terceira acepção do conceito de cidadania, elaborada a partir de grupos organizados da sociedade civil, através de movimentos. Trata-se da cidadania coletiva.

Conforme aponta a autora, ao relatar as três acepções o conceito de cidadania. Para este estudo, buscaremos uma aproximação da “cidadania coletiva”, organizada, segundo a

autora pelos movimentos sociais, no intuito de direcionarmos rumo a uma abordagem da educação do campo como um dos elementos para a construção desta cidadania.

Portanto, para buscarmos uma compreensão das origens e motivações de um projeto de educação do campo, é fundamental, conforme aponta D'agostini (2011), entendermos o que causa a necessidade da existência da educação e da escola para esses sujeitos. Logo, o autor aponta a questão agrária e a luta pela terra como os principais desta luta.

A autora traz indícios da importância de um projeto educacional diferente para cada classe, ao afirmar que:

A realidade atual do campo brasileiro pode ser descrita por suas contradições, dentre as quais destacam-se a luta pela terra, por um lado, o predomínio do agronegócio, por outro, e a luta de classe que se estabelece entre as duas forças. Ambas apontam para projetos de sociedade que se confrontam: um alicerçado na propriedade privada e na exploração do trabalho alienado; e outro pautado no socialismo. Cada um desses projetos de sociedade exige um projeto educacional diferente. (D'AGOSTINI, p.162, 2011).

A explicação apresentada, logo acima, é similar a de Fernandes (2008). Esses autores indicam a necessidade de projeto de educação específica para o camponês, em função da divergência de interesses e características entre o agronegócio e o camponês, que os autores apresentam como justificativa.

Acreditamos que o momento específico para este debate, ocorreu quando os movimentos sociais, no caso específico o movimento nacional por uma educação do campo, já estavam organizados e com elementos capazes de provocar a sociedade e o Estado em relação a seu projeto de educação do campo.

2.1 A TRAJETÓRIA DO MOVIMENTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

É difícil no campo teórico apontar com precisão quando realmente se deu o primeiro passo em direção a uma contestação do modelo de escola pensado e implementado pelo Estado, incluindo aí a classe trabalhadora.

Entretanto, como nosso foco de estudo é traçar a trajetória de um movimento específico de educação, neste caso o Movimento Nacional de Educação do Campo no Brasil, é um pouco mesmo trabalhoso. Portanto, tarefa bastante árdua, visto que ainda são consideradas poucas as publicações a respeito deste assunto.

MUNARIM (2009) aponta que a perspectiva do “direito a ter direito”, no Brasil das duas últimas décadas (1990, 2000) mais precisamente da última década, constata-se um movimento social por uma educação do campo. Esse movimento ganha contorno nacional tendo base na militância de organizações e movimentos sociais do campo e importantes universitários. A mira desses movimentos são as políticas públicas do campo, principalmente as voltadas à educação.

O movimento social, que preconiza uma “educação do campo” no Brasil, o faz em oposição ao que se tem tido sob a denominação de educação rural. Trata-se de uma demarcação de classe, na medida em que se defende uma educação para os trabalhadores e para os filhos dos trabalhadores do campo. A respeito da diferença entre educação rural e educação do campo, é pertinente utilizar a separação apresentada por Fernandes (2008), o qual esclarece que enquanto a educação rural é um projeto externo ao campesinato, a educação do campo nasce das experiências camponesas de resistência em seus territórios.

Assim, no bojo desse conflito de interesses entre os inúmeros sujeitos sociais do movimento social de educação, *versus* o Estado e uma fatia da sociedade detentora de poder político e econômico e com um projeto de educação diferente.

Logo, entendemos que a busca e a materialização de uma discussão nacional em relação à educação do campo, precisava no governo Lula, em função das alianças políticas entre inúmeros setores das camadas populares com o governo vir a tona, visto que no nosso entender era um governo que ideologicamente parecia se aproximar destas discussões.

Assim, se justifica a realização da Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”, tendo como principal objetivo ajudar a recolocar o meio rural, e a educação que a ela se vincula, na agenda política do país, parte segundo aponta Fernandes (2009, p.21,22) do seguinte contexto:

Há uma tendência dominante em nosso país, marcado por exclusões e desigualdades, de considerar a maioria da população que vive no campo como a parte atrasada e fora de lugar no almejado projeto de modernidade. No modelo de “desenvolvimento”, que vê o Brasil apenas como mais um mercado emergente, predominantemente urbano, camponeses e indígenas são vistos como espécies em extinção. Nesta lógica, não haveria necessidade de políticas públicas específicas para estas pessoas, a não ser do tipo compensatório à sua própria condição de inferioridade, e/ou diante de pressões sociais. A situação da educação no meio rural hoje retrata bem essa visão. Embora dominante esta tendência não consegue avançar sem contradições. De um lado estão as contradições do próprio modelo de “desenvolvimento”, entre elas a da crise do emprego e a consequência explosiva que traz para a migração campo-cidade. De outro está a reação da população do campo, que não aceita esta marginalização/exclusão, e passa a lutar pelo seu lugar social no país, construindo alternativas de resistência econômica, política, cultural, que também incluem iniciativas no campo da educação.

Observa-se, claramente que as motivações para esta conferência foram pautadas nas problemáticas vividas pelos excluídos do campo brasileiro, os quais dão a atender que apontam no sentido de ter a educação, uma educação do campo, como uma ferramenta importante na construção dos seus ideais.

Logo, a discussão central nesta conferência, parece ser a de como garantir que todas as pessoas do meio rural tenham acesso a uma educação de qualidade, voltada aos interesses da vida no campo. Nisto esta em jogo o tipo de escola, a proposta educativa que ali se desenvolve e o vínculo necessário desta educação com uma estratégia específica de “desenvolvimento” para o campo.

Uma proposta de educação básica, que segundo o autor, assumisse, de fato, a identidade do meio rural, não só como forma cultural diferenciada, mas principalmente como ajuda efetiva no contexto específico de um novo projeto de “desenvolvimento” do campo. E isto em relação a políticas públicas como em relação a princípios, concepções e métodos pedagógicos.

Em relação à realidade da educação básica no campo durante a Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”, o autor cita as seguintes problemáticas:

O primeiro deles é a própria escassez de dados e análises sobre este tema, o que já identifica o tipo de tratamento que a questão tem merecido, tanto pelos órgãos governamentais quanto pelos estudiosos. [...] os dados do IBGE de 1995 apontam que 32,7% da população do meio rural, que tem acima de 15 anos são analfabetas. [...] ainda há muitas crianças e adolescentes fora da escola. No Plano Nacional de Educação não constam dados específicos sobre a exclusão social no meio rural. Segundo dados do Censo de 1996 do IBGE, que constam no Plano, são aproximadamente 2,7 milhões de crianças na faixa de 7 a 14 anos que no Brasil estão fora da escola. [...] estima-se que mais de 50% da população brasileira da faixa etária ao ensino médio (15 aos 17 anos) esteja fora da escola. 54% das matrículas no ensino médio estão na faixa etária acima de 17 anos. Por sua vez, a matrícula no meio rural representa, desde 1991, apenas 1,1% do total destas matrículas. [...] (FERNANDES et al. 2009, p.34,36).

Observa-se assim que o movimento possuía uma série de informações importantes capazes de indicar a realidade da educação básica do campo, fato este que a nosso ver, proporcionou a partir daí, um debate consistente com o Estado, setores da sociedade civil e outras organizações afins a este movimento, além de alas das universidades ligadas a questão agrária.

É neste contexto que a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG) sinaliza a sua participação no Movimento Nacional de Educação do Campo a partir da “Marcha das Margaridas” e o “Grito da Terra Brasil”. Fato que segundo o autor aconteceu tardiamente, por considerar a CONTAG um grande sujeito social. Esta passa então a compor a

“articulação nacional por uma educação do campo” e durante o primeiro governo Lula essa “articulação” com poder de mobilização potencializada pela nova “ambiência política nacional” põe-se a organizar a “II Conferência Nacional por uma Educação do Campo” (MUNARIM, 2009).

Em relação a esta conferência, este autor aponta as seguintes observações:

A II Conferência de Educação do Campo exerceu importante influência sobre as ações do MEC. Não por acaso, durante o tempo de preparação da conferência até o evento final, fora instruída na estrutura do MEC, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade-SECAD para entre outras atribuições, cuidar da educação do campo, cujo primeiro coordenador assumiu a função exatamente no momento em que acontecia o evento em Luziânia-Goiás. (MUNARIM, 2009, p. 61).

Já sobre a fonte de inspiração teórica do movimento o autor aponta o campo pedagógico, afirmando que o movimento buscou as experiências sistematizadas ao longo da história, desenvolvidas por educadores humanistas, (com uma abordagem centrada no aluno e na sua realidade), bem como as experiências concretas protagonizadas pelos próprios sujeitos da ação mobilizadora: os trabalhadores do campo. A fonte ético-política são os acordos e as declarações internacionais e a Constituição Brasileira Art. 205, 206, 208.

Dessa forma, o autor lembra que esse movimento vem cobrando, por exemplo, o cumprimento da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, da qual o Brasil é signatário, e onde consta a educação como direito. Do mesmo modo, vem clamando pelo cumprimento da Constituição de 1988, onde consta a educação como direito público subjetivo.

Logo, fica evidente, a busca por direitos reconhecidos no campo internacional, e negados pelo Estado brasileiro. Nesta seara, os movimentos sociais, em especial, o Movimento Nacional de Educação do Campo, vêm construindo uma discussão a nível nacional a respeito da proposta de educação do campo, um elemento positivo que pode auxiliar este movimento são as análises de pesquisadores a respeito da atuação, proposição e contribuições.

Neste texto utilizaremos as observações de Dalmagro (2011) e Munarim (2009). A primeira autora ao avaliar o Movimento por uma Educação do Campo, e a contribuição do MST para o movimento, diz:

Trata-se de um dos espaços mais importantes na atualidade com que o setor de educação do MST tem dialogado e cujas elaborações são absorvidas por esse setor. Por outro lado, o próprio MST foi um dos principais estimuladores na criação desse movimento, tendo emprestado inclusive seu acúmulo educacional como base que impulsionou o que veio a se chamar de educação do campo, tanto no que diz respeito às práticas educacionais que se desenvolviam nesse espaço quanto à necessidade de políticas públicas... o propósito do MST com a educação do campo, era, em síntese, o fortalecimento e a ampliação das experiências educacionais dos movimentos sociais,

bem como a promoção de maior acesso dos trabalhadores à escola. Seu objetivo último era que isso contribuísse com a luta de classes. (DALMAGRO, 2011, p. 70).

Após avaliar o Movimento como positivo, chama a atenção para as motivações teóricas e políticas de outros integrantes desse movimento que se distanciavam dessa perspectiva apresentada pelo MST, as quais se fortaleceram com a adesão crescente de setores acadêmicos e governamentais, ligados a teoria de cunho marxista.

Para Munarim (2009) o “Movimento de Educação do Campo”, além de uma ação política organizada, é também um movimento histórico-dialético de renovação pedagógica que ressalta a existência de um acúmulo de experiências e de estudos apontando à construção de certa identidade ao que pode ser chamada de escolas do campo, conforme consta no título das Diretrizes Operacionais para as Escolas do campo, objeto de reflexão no próximo ponto deste trabalho.

Observa-se assim, que há um consenso entre Munarim (2009) e Dalmagro (2011) ao reconhecerem a adesão de setores acadêmicos e governamentais no Movimento Nacional de Educação do Campo.

O Movimento de Educação do Campo, antes de ser do campo, é um movimento por uma educação universal e de qualidade. Logo, Munarim (2009) observa que essa universalidade considera o direito à especificidade e singularidades como algo universal e geral, o seu pressuposto é que os povos do campo não prescindem do direito à igualdade pautada nas suas diferenças.

Assim, ao cultivarem identidades próprias, os povos do campo são sujeitos de direito ao trato diferenciado. Portanto, para o autor a educação escolar preconizada pelo movimento há de ser, pois, num só tempo, universal e condizente com as diversidades étnico-culturais, de trabalho e produção da existência, considerando a simbiose existente entre a vida no campo e a vida na cidade, entre o singular e o plural, o indivíduo e o coletivo. Pautado nesse pressuposto teórico, observa que o movimento em luta por uma educação do campo se edifica no cenário brasileiro.

Em relação ao conteúdo pedagógico do movimento de educação do campo, este resulta dos esforços de intersecção, de fusão entre a tradição da educação popular, antecedendo aos “atuais movimentos sociais” datados a partir dos anos de 1980. Desse esforço e “casamento” é que estaria, nesta visão, a se elaborar de forma concreta um arcabouço pedagógico novo.

Fica evidente que essa nova pedagogia, ainda em construção, é um instrumental importante para os movimentos sociais, em especial o MST, o qual carrega desde a sua fundação um apelo pela educação, pela escola, uma escola do campo e para o campo.

Apesar dos inúmeros desafios teóricos e práticos conforme aponta Aued & Vendramini et al (2009), os quais destacaremos no próximo ponto, a escola gestada pelo MST possui um conjunto de conhecimentos gestados por inúmeras pesquisas e experiências práticas do movimento, e é nesse direcionamento, entre erros e acertos, que os acúmulos teóricos serão construídos e sistematizados rumo ao desejado pelo movimento.

2.2 O CAMPO ENQUANTO TERRITÓRIO EM DISPUTA

Saquet (2007), ao afirmar que todo conceito tem uma história, seus elementos e metamorfoses, tem interações entre seus componentes e com outros conceitos, aponta que o território é um destes conceitos complexos, substantivados por vários elementos, no nível do pensamento e em unidade com o mundo da vida.

Com o propósito de discutir as diferentes concepções e abordagens de território a partir dos anos 1950-1960 este autor tenta mostrar as distintas abordagens e concepções do conceito de território e seus principais componentes, como produto de mudanças que ocorrem na filosofia, em ciências sociais e no real, simultaneamente e reciprocamente.

Na sua concepção é possível identificar e caracterizar a partir dos anos 1960 quatro tendências (ênfases) principais, que condensam estudos e debates sobre o (s) método(s) de abordagem e sobre o conceito de território:

Uma centrada na discussão teórico-metodológica, a partir de obras de Dematteis (1964, 1967, 1969, 1970 e 1975), Vagaggini e Dematteis (1976), Deleuze e Guattari (1976[1972]), Quaini (1974, 1974a), Bagnasco (1978) E Raffestin (1976 e 1978); B) outra pautada na compreensão da dimensão geopolítica do espaço, como fazem Goutmann (1947, 1952, 1973/2005 e 1975), Soja (1971) e Raffestin e Guichonnet (1974); C) outra, ainda, voltada a explicação do desenvolvimento territorial, da reestruturação do capital e de movimentos sociais, a partir dos estudos de Muscarà (1967), Bagnasco (1977 e 1978), Magnaghi (1976), Becattini (2000[1979]), Dematteis (1981[1979]) e de Indovina e Calabi (1974) e, uma quarta, semiológica, como faz Eco (1984[1972]), entre outros. (SAQUET, 2007, p. 14).

Observa-se que a partir das obras e autores citados, nos anos 1950-1970, foi possível identificar e caracterizar, em diferentes países, quatro tendências e/ou perspectivas de abordagem do território, que se sucedem no tempo histórico e coexistem em algumas situações, momentos e períodos: A) uma, eminentemente econômica, sob o materialismo histórico e dialético, na qual se entende o território a partir das relações de produção e das forças produtivas; B) outra, pautada na dimensão geopolítica do território; C) a terceira, dando ênfase às dinâmicas política e cultural, simbólico-identitárias, tratando de representações sociais,

centrada na fenomenologia e, D) a última, que ganha força a partir dos anos 1990, voltada às discussões sobre a sustentabilidade ambiental e ao desenvolvimento local, tentando articular, ao mesmo tempo, conhecimentos e experiências de maneira interdisciplinar.

No Brasil a manifestação da abordagem territorial, na opinião de Saquet (2007) dá um salto significativo com a obra de Milton Santos (1988). Ao realizar uma abordagem materialista dialética do espaço geográfico, como seu conceito principal, destacando a atuação dos agentes do capital e do Estado, aponta para o reconhecimento da política, da cultura e da natureza no espaço e na configuração territorial, elementos que são fundamentais para as análises desta pesquisa.

Entretanto, somente com os seminários internacionais “o novo mapa do mundo e território: globalização e fragmentação”, ambos realizados em São Paulo e, com a tradução, para a língua portuguesa, do livro de Claude Raffestin, *Por uma Geografia do Poder*. A partir do biênio 1992-1993, que ocorre no Brasil, tanto a expansão como a qualificação de estudos centrados nos conceitos de território e territorialidade.

Algumas obras marcam a reflexão epistemológica na geografia, contribuindo decisivamente na elaboração de abordagens territoriais no Brasil. Saquet (2007) apresenta três autores brasileiros e obras que marcam três gerações com formações diferentes e que revelam, por isso, distintas abordagens que se sucedem no tempo, mas que também coexistem e se complementam em alguns momentos e aspectos.

Milton Santos elabora uma abordagem materialista, centrada no conceito de espaço. Dito de outra maneira, Santos elabora uma argumentação de caráter eminentemente epistemológica, pautada em processos sociais e reconhecendo a natureza como um elemento do território. Rogério Haesbaert produz uma concepção que denomina de integradora ou híbrida entre as dimensões material e ideária do território, com ênfase nas processualidades culturais e políticas. Este autor faz uma discussão teórico-metodológica e ontológica centrada na territorialização a partir de fatores políticos e culturais, incorporando mais recentemente uma preocupação mais sistemática com a natureza. Marcos Saquet tenta construir uma abordagem (i) material do território, que também possa possibilitar a apreensão de aspectos da relação matéria-ideia, em unidade, destacando os fatores e processos político-econômicos. Este autor, em outras palavras, efetiva uma discussão teórico metodológica, destacando a produção do território sob as formas econômicas, políticas e culturais, a importância da natureza e a abordagem territorial como um caminho para se elaborar e atuar em projetos de desenvolvimento local. (SAQUET, 2007, p. 122).

Ficam evidentes as diferentes interpretações teóricas a respeito do conceito de território no Brasil, sendo necessário um entendimento básico para não se cometer confusões teóricas, e melhor se aproximar da realidade pesquisada.

Neste sentido, Haesbaert (2009) afirma que muitos autores sequer deixam explícita a noção de território com que estão trabalhando, cabendo ao leitor deduzi-la. Apesar de ser um

conceito central para a Geografia, tem certa tradição também em outras áreas, cada uma com enfoque centrado em uma determinada perspectiva. A esse respeito o autor aponta que:

Enquanto o geógrafo tende a enfatizar a materialidade do território, em suas múltiplas dimensões, que deveria incluir a interação sociedade-natureza, a ciência política enfatiza sua construção a partir de relações de poder, na maioria das vezes, ligada à concepção de Estado; a economia, que prefere a noção de espaço à de território, percebe-o muitas vezes com um fator locacional ou como uma das bases da produção, enquanto força produtiva; a antropologia destaca sua dimensão simbólica, principalmente no estudo das sociedades ditas tradicionais; a sociologia o enfoca a partir de sua intervenção nas relações sociais, em sentido amplo, e a psicologia, finalmente, incorpora-o no debate sobre a construção da subjetividade ou da identidade pessoal, ampliando-o até a escala do indivíduo.

Observa-se claramente na citação que às análises de Saquet (2007) convergem no sentido de concordarem que há uma amplitude do conceito de território, e que tal fato implica em diferentes concepções. Na visão de Haesbaert há um conjunto de concepções a respeito do território. 1) Território nas perspectivas materialistas englobando (as concepções naturalistas; a concepção de base econômica; a tradição jurídico-política de território); 2) território nas perspectivas idealistas; 3) território numa perspectiva integradora; 4) a visão relacional de território em Sack e Raffestin. Assim, Haesbaert (2009) reconhece que o território é focado usualmente em quatro dimensões: a política, a cultura, a econômica e a “natural”.

Dentre todas essas abordagens e concepções acerca do território, optamos nesta pesquisa por desenvolver um trabalho baseado na perspectiva marxista, a partir do materialismo histórico dialético, onde as noções de território privilegiem sua dimensão material, sobretudo, no sentido econômico; mas que apareça contextualizada historicamente e define-se a partir das relações sociais. Um território percebido a partir do conflito. Um mediador das relações sociais de produção. Onde o espaço só tem valor de uso, e não de troca. Onde toda relação social esta sempre marcada pelo poder.

Nesta perspectiva assumimos o campo como um território, um território em disputa, e os atores neste caso são o agronegócio *versus* os sem terra em termos gerais. E o conflito neste caso é a prova que há dois campos, dois territórios.

Os apontamentos de Fernandes (2008), a partir de um ensaio teórico sobre o processo de formação da Via campesina e os modelos de “desenvolvimento” no Brasil, Guatemala, Estados Unidos, Canadá, Portugal e Cuba, possibilitaram o autor afirmar que há uma diferenciação econômica do campesinato, ao passo que, este produz diferentes formas de organização do território, nesse caso, o território camponês, com relações sociais distintas das relações sociais capitalistas, cuja expressão atual é o agronegócio, portanto, isso resulta na

produção de dois distintos territórios. De um lado o território camponês e de outro o do agronegócio.

Temos então uma disputa territorial entre capital e campesinato. As propriedades camponesas e as capitalistas são territórios distintos, são totalidades diferenciadas, onde se produzem relações sociais diferentes, que promovem modelos divergentes de “desenvolvimento”. Territórios camponeses e territórios capitalistas como diferentes formas de propriedades privadas disputam o território nacional.

Para se compreender esta disputa é importante segundo Fernandes (2008) uma análise do nível e escalas territoriais: o primeiro território e o segundo território. O primeiro território é formado pelos espaços de governança em diferentes escalas: nacional, regional estadual, municipal e distrital. O segundo território é formado pelos diferentes tipos de propriedades particulares.

Segundo o autor as diferenças entre o território do agronegócio e o território do campesinato se expressam na paisagem e podem ser observadas nas distintas formas de organização dos dois territórios:

A paisagem do território do agronegócio é homogênea, enquanto a paisagem do território camponês é heterogênea. A composição uniforme e geométrica da monocultura se caracteriza pela pouca presença de pessoas no território. A mercadoria é a expressão do território do agronegócio. [...] a diversidade dos elementos que compõem a paisagem do território camponês é caracterizada pela grande presença de pessoas no território, porque é nesse e desse espaço que constroem suas existências, produzem alimentos, homens, mulheres, jovens, meninos e meninas, moradias, produção de mercadorias, culturas e infraestrutura social, entre outros, são os componentes da paisagem dos territórios camponeses. [...] (FERNANDES, 2008, p. 41).

Nota-se que o autor faz uso da categoria paisagem como recurso para diferenciar a organização dos territórios camponeses e do agronegócio. E a partir desta categoria estabelece uma série de componentes, específicos/particulares que caracterizam cada território. Sendo o esvaziamento humano do campo, como o principal elemento desta diferenciação.

Portanto, para Fernandes (2008) em função desta acentuada diferenciação entre o território do agronegócio e o do campesinato, é necessário compreender que cada um deste exige uma educação diferenciada, que atenda os seus interesses, nesta conjuntura, a educação necessariamente possui sentidos completamente distintos para o agronegócio e para os camponeses.

Assim, esse conjunto de observações expressas pelo autor indicam pistas rumo ao entendimento das origens e motivações de um projeto de educação para o campesinato, que posteriormente vai se construindo intitulada de educação do campo.

2.3 O MST COMO SUJEITO PEDAGÓGICO

Pensar o MST como um sujeito pedagógico, capaz de criticar, propor, trazer pra si enquanto movimento social do campo, a responsabilidade de inserir dentre a sua luta pela terra, a questão da educação, capaz de libertar, garantir autonomia, por em xeque o dia a dia do acampamento/assentamento.

É esta perspectiva que iremos analisar neste item. Tomaremos como ponto de partida, o trabalho de Floresta (2006, p.95) ao investigar a atuação do MST, na área da educação, com o objetivo de possibilitar uma reflexão sobre as questões que acabaram sendo um marco para toda a elaboração pedagógica do setor de educação do MST, ou seja, a teoria e a prática que sustentam a ação pedagógica desenvolvida nos acampamentos/assentamentos, buscando desvelar a sua intencionalidade pedagógica observou que:

As práticas e as estratégias de luta empreendidas pelo MST estão impregnadas pela influência da teologia da libertação, que esteve presente na organização e na luta, de uma forma crítica, questionando a estrutura social e incentivando a ação coletiva dos trabalhadores. [...] As práticas sócio-educativas presentes na luta dos Sem Terra constituem-se numa grande escola, num espaço formador de consciência. A proposta de formação de educadores e educadoras, militantes e dirigentes, está vinculada não apenas às próprias necessidades e desafios da luta pela reforma agrária, mas também a um objetivo maior, à construção de uma sociedade mais justa.

Fica evidente, a ideia de educação permanente enquanto um dos objetivos do MST, tanto formal, quanto informal, educação em sua totalidade É uma educação que não é apenas comprometida e militante ou libertadora, mas é ela própria, uma mobilizada antecipação da libertação. É uma das dimensões da própria prática social popular. Uma educação emancipatória, crítica.

Logo, é notório que há um conceito de educação do MST. E este é diferente do chamado “padrão”, ofertado pelo Estado a serviço das elites. O movimento compreende a educação como um processo mais amplo, que não se restringe a escola, estando entrelaçada a prática produtiva e política. Ou seja, de forma mais clara é o que Caldart (2004) descreve ao apontar que para o movimento “educação é mais que educação e, escola é mais que escola” (FLORESTA, 2006).

Portanto, o MST nesta conjuntura constitui-se como matriz pedagógica, ao passo que atua como sujeito pedagógico formando novos sujeitos sociais, como descreve Floresta (2006) ao dizer que o movimento é produto e agente do processo de formação não apenas quando

trabalha no campo específico da educação, mas, principalmente, em função de sua dinâmica de luta e de organização intencional, um projeto de formação humana.

Um projeto pedagógico, segundo a autora supracitada carregado de conteúdo ideológico, o qual está vinculado a um projeto político revolucionário. O qual tem um propósito: a revolução social.

Entretanto, apesar dos avanços consideráveis dos movimentos sociais ao longo dos séculos na construção de uma pedagogia, conforme tentou demonstrar Silva (2006), ao esboçar um resgate histórico do papel dos movimentos para com a educação do campo, no trabalho intitulado por esta como “da raiz a flor”, há de se notar, que juntamente com a flor, há inúmeros “espinhos”. Talvez estes sejam os desafios teóricos e práticos, que o MST precisa superar para que a educação do campo conquiste o seu propósito.

Nesta perspectiva de apontar que não há só flores, Araújo (2007, p 100) investigou as contradições e possibilidades de uma educação emancipatória no contexto da luta pela terra, a partir das práticas educativas desenvolvidas pelo MST no extremo sul da Bahia, a pesquisa apontou que:

As contradições existentes nas práticas educativas do MST situam-se na relação com a propriedade privada, na relação com o Estado burguês e no modo de vida. Apesar das contradições existentes, as práticas educativas do MST demonstra possibilidades de essência evidenciadas nos seguintes aspectos: na compreensão de que a luta pela terra não se encerra com a conquista, é preciso transformar a sociedade em todos os níveis: na organização do trabalho e na luta em coletividades; na qualificação dos militantes para atuação em prol da classe trabalhadora; na promoção da contestação da ideologia dominante; na vinculação da luta econômica a luta política e cultural; na construção da consciência de classes dos trabalhadores através da luta confrontacional associada à elevação cultural mediada pelo acesso a escola e ao conhecimento.

A nosso ver as contradições apontadas em relação às práticas educativas, são resultados de que está ocorrendo, mesmo que de forma incipiente, desigual um confronto entre projetos de sociedade no interior dos quais se desenha uma concepção pedagógica, propostas de sociedade diferenciadas. Em relação às possibilidades apostamos que somente com o auxílio da informação, do conhecimento, os sujeitos do campo terão condições de se portarem como sendo defensores de outra proposta de sociedade, onde a autonomia e a liberdade seja algo palpável.

Entretanto, apesar das questões tratadas por Araújo (2007), é fundamental aprofundarmos uma discussão do movimento enquanto sujeito pedagógico. Caldart (2004) traz duas dimensões importantes para essa reflexão, que por sua vez também podem ser vistas como componentes do movimento sociocultural maior em que se insere a formação dos sem terra.

Uma das dimensões se refere aos novos personagens que faz entrar em cena na reflexão pedagógica. Quando hoje o MST passa a ser conhecido como um interlocutor nas questões da educação em geral, e quando afinal conseguiu-se situar isso nesta totalidade maior que é o movimento como sujeito educativo, temos então dois novos, para alguns inusitados, sujeitos da discussão pedagógica: um movimento social e um grupo social específico, os trabalhadores e as trabalhadoras rurais sem terra. [...] outra dimensão diz respeito à formação dos sem terra como materialização de um determinado modo de produção da formação humana [...] ao mesmo tempo que, enquanto ação e reflexão, o MST se insere na tradição da pedagogia que associa a educação com a formação de sujeitos sociais (personalidade e coletividade combinadas), ele está nos dizendo, através de sua trajetória histórica, que a matriz dessa formação pode ser um movimento social, através dos processos políticos, econômicos e socioculturais que compõem sua dinâmica, como produto e agente particular da sociedade, vista como aquele todo educante [...] (CALDART, 2004, P. 316,317).

Analisa-se que a situação acima indica que olhar para o movimento social como sujeito pedagógico significa retornar uma vez mais à reflexão sobre a educação como formação humana e suas relações com a dinâmica social em que se insere. Visto que o MST se apresenta como um interlocutor nas discussões a respeito da educação.

Entretanto, o que caracteriza o MST como sujeito pedagógico é todo o conjunto de ações que o movimento utiliza como instrumento de educação para os sujeitos sem terra. Os processos pedagógicos utilizados no dia a dia dos acampamentos e dos assentamentos educam, politizam, garante o fortalecimento do movimento e lhes dão sustentação psicológica para continuarem na luta pela terra, por escolas, por crédito agrícola, estradas, saúde, enfim por autonomia.

O MST utiliza a luta pela terra, a organização de seus membros, o trabalho coletivo, a produção comunitária, a cultura no assentamento ou acampamento, a relação com a terra. Enfim, todos esses elementos diários pelos quais esses sujeitos sem terra vivenciam são transformados pelo movimento em lições pedagógicas. Portanto, entendemos que é através destas lições pedagógicas ou processos pedagógicos utilizados a partir da luta, do dia a dia que o MST se tornou sujeito pedagógico.

As principais matrizes pedagógicas, no sentido de processos educativos básicos ou potencialmente (com) formadores do ser humano, que o MST põe em movimento no processo de formação dos sem terra são as seguintes:

Primeira matriz: pedagogia da luta social. Ou: como os sem terra do MST se educam na experiência de tentar virar o mundo de ponta-cabeça. Essa talvez seja a matriz pedagógica mais intrinsecamente colada ao movimento enquanto ingrediente capaz de mover e transformar a própria pedagogia. O movimento é constituído de pela luta, e ao mesmo tempo a conforma. E isso é tanto mais forte, do ponto de vista da formação humana, por se tratar de uma luta social de vida ou morte, de vida inteira. [...] segunda matriz: pedagogia da organização coletiva. Ou: como os sem terra do MST se educam enraizando-se e fazendo-se em uma coletividade em movimento. [...]

fazer parte da coletividade chamada MST é, sem dúvida, uma das experiências decisivas na conformação humana do sujeito sem terra. Na experiência de formação dos sem terra pelo movimento, pois, a organização coletiva também figura como princípio educativo. [...] terceira matriz: pedagogia da terra. Ou: como os sem terra do MST se educam em sua relação com a terra, com o trabalho e com a produção. [...] Na verdade, essa é, talvez, a matriz educativa historicamente mais antiga que o MST põe em movimento na formação dos sem terra: a que mistura o cultivo do ser humano com o cultivo da terra, com o trabalho e a produção. A terra de cultivo é também terra que educa quem nela trabalha; o trabalho educa; a produção das condições materiais de existência também educa. [...]. (CALDART, 2004.p.331-352).

Parece ficar evidente que a educação não formal, aquele do dia a dia do movimento, construída entre erros e acertos, é a que dá sentido e significado a sua luta do MST. Logo, a organização coletiva no movimento torna-se assim, extremamente importante na conformação humana desses sujeitos coletivos, traçando os caminhos da sua própria pedagogia.

No entanto, ao passo que os movimentos sociais, em especial, o MST vai amadurecendo na luta, novas questões são inseridas. A questão da cultura como elemento educativo ao passar dos tempos entra na matriz pedagógica.

Esta é uma matriz pedagógica que se realiza necessariamente misturada às demais. Há cultura na pedagogia da luta, na pedagogia da organização coletiva, na pedagogia da terra e da produção, na pedagogia da história. Porque a cultura tal como está sendo entendida aqui, não é uma esfera específica da vida ou um tipo particular de ação, mas sim o processo através do qual um conjunto de práticas sociais e de experiências humanas (por vezes contraditórias e com pesos pedagógicos diferentes entre si) ao poucos, lentamente vão se constituindo em um modo de vida. [...] quinta matriz: pedagogia da história. Ou: como os sem terra do MST se educam cultivando sua memória e compreendendo a história. [...] pode ser ver na pedagogia do movimento uma intencionalidade própria para a valorização da história [...] estudar história não é necessariamente deixar-se educar por ela, embora esta também seja uma das condições para que isso aconteça [...] enxergar cada ação ou situação particular em um movimento contínuo (ou descontínuo) entre passado, presente e futuro, e compreendê-las em suas relações e como parte de uma totalidade maior é uma das dimensões fundamentais de sujeitos. É esse olhar que ajuda a valorizar e ao mesmo tempo relativizar cada detalhe do dia a dia, cada pequena conquista ou derrota, mantendo claro o horizonte em que se referenciar para seguir lutando. [...]. (CALDART, 2004.p.3370-,375).

Observa-se que há um contexto teórico que o MST busca seguir ao tratar diferentes situações cotidianas no assentamento e acampamentos, desde questões referentes à produção, organização coletiva, educação, dentre outros. Na tentativa de articular todo o cotidiano as matrizes teóricas referenciadas e assim construir uma organicidade.

Portanto, faz-se necessário compreendemos que o MST enquanto movimento social é também um construtor de pedagogias, pensamentos, formas de compreender e de interferir nas relações sociais.

Caldart (2004) ao relatar a questão pedagógica do MST aponta que o movimento possui “pedagogias e não apenas pedagogia”. Há alguns processos pedagógicos básicos que aparecem de maneira mais constante e insistente na trajetória histórica e nas diversas vivências socioculturais que antes foram analisadas como constituidoras da experiência humana de ser um sem terra do MST. Em palavras-chave: luta, organização, coletividade, terra, trabalho e produção, cultura e história.

As principais matrizes pedagógicas, no sentido de processos educativos básico ou potencialmente formadores do ser humano, que o MST põe em movimento no processo de formação dos sem terra são as seguintes:

Primeira matriz: Pedagogia da luta social. Ou: como os sem terra do MST se educam na experiência de tentar virar o mundo de ponta-cabeça. [...] tudo se conquista com luta e a luta educa as pessoas. Esse é um dos aprendizados ao mesmo tempo herdados e construídos pela trajetória histórica do MST. Por isso, manter os sem terra em estado de luta permanente é uma das estratégias pedagógicas mais contundentes produzidos pelo movimento. [...] segunda matriz pedagógica: Pedagogia da organização coletiva. Ou: como os sem terra do MST se educam enraizando-se e fazendo-se em uma coletividade em movimento. [...] talvez a maior contribuição reflexiva desta pedagogia da organização coletiva, ou pedagogia do enraizamento em uma coletividade, esteja em trazer de volta a potencialidade educativa das relações sociais. [...] terceira matriz: Pedagogia da terra. Ou: como os sem terra do MST se educam em sua relação com a terra, com o trabalho e com a produção. Na verdade, essa é talvez, a matriz educativa historicamente mais antiga que o MST põe em movimento na formação dos sem terra: a que mistura o cultivo do ser humano com o cultivo da terra, com o trabalho e a produção. [...] quarta matriz: pedagogia da cultura. Ou: como os sem terra do MST se educam cultivando o modo de vida produzido pelo movimento. Esta é uma matriz pedagógica que se realiza necessariamente misturada às demais. Quinta matriz: Pedagogia da história. Ou: como os sem terra do MST se educam cultivando sua memória e compreendendo a história. A importância desse processo pedagógico é radical: a identidade sem terra não teria se constituído sem o cultivo da memória do Movimento. [...] o ingrediente a ser rememorado é exatamente a escolha que foi feita para transformar o que parecia uma situação inevitável [...] (CALDART, 2004, p. 331-376).

As pedagogias do MST, conforme descreve a autora, elucidam, parte de um “emaranhado pedagógico” que o movimento cultiva para formar os sujeitos sem terra. Enxergar o movimento como sujeito capaz de formar outros sujeitos, e compreender como as pedagogias se articulam no dia a dia dos sem terra é tarefa bastante complexa, exige um esforço teórico e prático, visto que para o MST tudo esta em movimento, e o dia a dia é uma escola, aprende-se com as experiências. Percebe-se assim o peso formativo dos processos sociais, onde escola é mais que escola. Além do mais, os processos educativos vêm de dentro, não de fora do movimento, como veremos a seguir.

2.4 A ESCOLA DO CAMPO NO CONTEXTO DAS LUTAS DO MST

Para o MST, a escola tem cada vez mais importância, assim como passa a olhá-la de um jeito um pouco diferente daquele mais usual no âmbito da pedagogia. 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.

Assim, olhar para a escola buscando ver nela ou com ela o movimento social, que garante a sua própria existência em determinados territórios, como os acampamentos e assentamentos de reforma agrária, e atendendo a sujeitos bem particulares, como os sem terra, significa, segundo a autora, colocar algumas questões específicas para a sua reflexão pedagógica, ao mesmo tempo em que são universais em sua base de origem.

Visto que, na sua concepção, o MST enxerga na escola pelo menos duas tarefas específicas básicas, que, se não necessariamente esgotam o lugar que ela tem em sua pedagogia, justificam a sua importância e são mais presentes hoje em sua reflexão em torno desta questão.

A primeira diz respeito à construção histórica do valor do estudo na conformação dos sem terra; e estudo aqui compreendido mesmo em sua ênfase (não exclusividade) na produção do conhecimento. Conhecer a realidade de forma cada vez mais ampla, profunda e em perspectiva histórica é um desafio fundamental para a participação crítica e criativa de cada sem terra na consolidação do projeto histórico do movimento. A escola não é o único lugar onde se estuda, mas há uma associação simbólica, cultural muito forte entre escola e estudo. Uma das tarefas que a sociedade consagrou como sendo da escola é a do aprendizado da leitura, que pode chegar a ser também a leitura do mundo, e que então se refere à aprendizagem da produção de conhecimentos sobre determinada realidade. Que todos os sem terra, de todas as gerações, tenham a oportunidade desse aprendizado é razão suficiente para o MST lutar pela ampliação do direito à escola. [...] (CALDART, 2004, p. 383,384).

Observa-se que o MST expõe claramente o quanto à escola é importante para este movimento, ao passo que de forma explícita, expõe a necessidade de cada sujeito deste movimento conhecer a realidade a sua volta, e a escola é vista como o local onde ocorre a associação com o estudo.

[...] a segunda tarefa diz respeito às novas gerações, e especialmente ao cuidado pedagógico da infância sem terra. É preciso garantir um tipo de socialização das crianças que permita a estes sujeitos particulares vivenciar a pedagogia do movimento desde as características, necessidades e desafios próprios de seu atual tempo de vida, e através de momentos específicos de convivência com seus iguais. E a escola, mais do que cada família em particular, e até pelo caráter social que o próprio convívio das famílias sem terra acaba assumindo em uma realidade de acampamento ou assentamento, pode ser efetivamente o lugar que coordena esse processo de socialização. [...] (CALDART, 2004, p. 383,384).

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.

Já conforme aponta 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.

Logo, não é possível entender a escola no MST sem entender o próprio MST, ou seja, a natureza, os objetivos, a história desse movimento social. Assim, o MST não se faz etéreo no tempo e no espaço, ele próprio é determinado/possibilitado pela materialidade de nossa época. A escola igualmente é uma construção histórica. Por isso também não é possível compreendê-la no MST sem ter como parâmetro a própria instituição escolar.

Para entendermos a relação do MST com a educação escolar, faz 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 ou fatores que podem ser identificados como aqueles que pressionaram o seu nascimento.

O primeiro elemento diz respeito ao contexto social objetivo em que se inseriu o nascimento do MST como um todo, com o componente específico da situação educacional brasileira, e particularmente da realidade do meio rural [...] o segundo elemento foi a preocupação das famílias sem-terra com a escolarização de seus filhos. [...] o terceiro elemento ou circunstância que pressionou fortemente o início do trabalho do MST com a educação escolar foi a iniciativa de mães e professoras (e em alguns lugares de religiosas que viviam nos acampamentos) 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. Para a maioria delas, o estudo sempre foi visto como um valor, tão importante a ponto de ser destacado como um dos princípios organizativos do movimento [...] (CALDART, 2004, p. 227,229, 230, 235, 236).

Do ponto de vista da trajetória específica do trabalho com educação escolar no MST, a referência cronológica nacional situa o seu início no processo desdobrado do I ENERA¹², que aconteceu em julho de 1997, passando pela realização da Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo, exatamente um ano depois do I ENERA, e alguns dias antes do MST dar início à sua marcha pelo Brasil, em 1998. (CALDART, 2004).

¹² I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA).

No entanto, Souza (2002) aponta que foi a partir do 1º Congresso Nacional do MST em 1985, que começou a articulação nacional e criação do setor de educação (1987). Logo, no final da década de 1980 e início de 1990 o coletivo nacional de educação teve um grande desenvolvimento em termos de discussão da educação formal, articulando os trabalhos nos estados e iniciando o curso de magistério, com o objetivo de formar professores para as escolas de assentamentos.

A respeito do setor de educação do MST este é organizado nas seguintes frentes de trabalho: educação infantil, denominada ciranda infantil ensino de 1º grau, educação de jovens e adultos e a frente da formação dos formadores.

Sobre as produções dos materiais pedagógicos do setor de educação do MST, Souza faz a seguinte análise:

[...] constatamos a presença de um paradigma diferenciado de análise da realidade, bem como de proposição de soluções. O enfoque central está na realidade social, no sujeito que constrói o movimento social, mas, ao mesmo tempo, há um ideal de transformação social baseado nos princípios político-ideológicos que orientam o MST. Um dos pontos de referência é a educação como um dos meios de transformação social. (SOUZA, 2002, p.159).

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 autonomia dos sujeitos.

Logo, a partir de 1990, o setor de educação do MST lança materiais pedagógicos propondo alternativas para o desenvolvimento de uma escola diferente, destacando a organização do currículo, sugestão de conteúdos, avaliação e de temas geradores, tendo em vista que este é um dos procedimentos sugeridos nas propostas do MST.

Ao descrever o conteúdo de um dos primeiros materiais elaborados pelo setor de educação do MST, denominado “o que queremos com as escolas dos assentamentos” a autora faz a seguinte observação:

[...] enfatiza uma escola diferente, nos objetivos e na organização, com pais e professores juntos na decisão. As ideias norteadoras do processo de construção desta escola diferenciada eram a prática do professor relacionada aos propósitos do grupo de assentamento/movimento e o ensino/conteúdo partindo da história e luta para a conquista do assentamento. (SOUZA, 2002, p. 161).

Esta proposta de escola, elaborada no âmbito das lutas empreendidas pelos dirigentes do MST, apresenta uma concepção de educação popular baseada em muitas ideias defendidas por Paulo Freire. Logo, a escola diferenciada, reivindicada e construída pelo MST, tem como

cenário central uma classe social (classe trabalhadora); uma proposta de transformação da sociedade partindo da base social; uma escola que desenvolva autonomias, conforme explícito nos documentos do MST.

A afirmação de que o movimento ocupou a escola tem pelo menos três significados:

Primeiro: as famílias sem-terra mobilizaram-se (e mobilizam-se) pelo direito à escola e pela possibilidade de uma escola que fizesse diferença ou tivesse realmente sentido em sua vida presente e futura. Segundo: o MST assumiu a tarefa de organizar e articular por dentro de sua organicidade essa mobilização, produzir uma proposta pedagógica específica para as escolas conquistadas, e formar educadoras e educadores capazes de trabalhar nessa perspectiva. Terceiro: o MST incorporou a escola na sua dinâmica, isso em dois sentidos combinados: a escola passou a fazer parte do cotidiano e das preocupações das famílias sem-terra, com maior ou menor intensidade, e a escola passou a ser vista como uma questão política, quer dizer, como parte da estratégia de luta pela reforma agrária. [...] (CALDART, 2004, p.226).

Os significados que o MST aponta, os quais justificam a ocupação da escola nos remetem a uma compreensão de que o movimento entende a educação como um direito e cobrar do Estado. O movimento exige e se articula para produzir uma escola nos seus moldes de interesses e anseios e por fim, a escola é um instrumento na luta pela terra.

Ao analisar essa relação entre o MST e a escola Souza (2002) descreve que devido à ampliação do número de assentamentos rurais, principalmente nos anos de 1990, o MST agilizou a luta pela escola e pela formação de profissionais de educação. A luta pela escola se desenvolveu em várias frentes, dentre as quais duas devem ser mencionadas:

A luta empreendida pela direção do MST, especificamente pelo setor de educação, que sistematiza inúmeras experiências desenvolvidas nas escolas de acampamentos e assentamentos, a partir das quais se elabora o conjunto de propostas educacionais. Uma segunda frente é a luta que ocorre no dia-a-dia do assentamento rural, local em que professores e alunos criam e recriam novas atividades. Os professores apreendem um novo conhecimento – aquele advindo do contato com as histórias de vida dos alunos e seus familiares – ao mesmo tempo que reelaboram os conteúdos escolares. (SOUZA, 2002, p. 158).

A sistematização de experiências pedagógicas do MST em escolas de assentamento e acampamento, juntamente com pesquisas científicas a respeito desta temática tem contribuído no acúmulo e sistematização de informações importantes para o projeto de escola do MST. As experiências em escala nacional apontam desafios teóricos e práticos, com os quais o movimento vem se deparando e precisa superá-los.

Em relação às experiências de educação do campo em nível nacional, é válido ressaltar o trabalho de Ribeiro (2002) o qual buscou compreender se há educação escolar, principalmente

o ensino fundamental, que tem contribuído no sentido de oferecer uma formação para o trabalho cooperativo no âmbito da agricultura familiar. Ou melhor, evidenciar a relação entre a educação escolar, em particular a que é recebida no ensino fundamental, que a maioria dos agricultores não chega a concluir, e a formação necessária à organização dos processos de trabalho agrícola, em moldes cooperativos e auto gestionários. Para tal empreitada a autora cita a pesquisa com a Associação de Desenvolvimento Comunitário dos Trabalhadores Rurais do Paraná da Eva, município de Itacoatiara, Amazonas no ano de 2000, apontando a seguinte problemática:

È ainda necessário pensar que alternativas de educação escolar aproximam-se de uma formação assentada na cooperação e na autogestão dos processos de trabalho, na solidariedade e na emancipação, como base de novas relações sociais de produção, de governo e de convivência. (RIBEIRO, 2002, p. 93).

Logo, ficou claro no trabalho uma discrepância entre a educação proposta e realidade diferente, ao observar que a literatura existente sobre educação rural é prodiga em mostrar que a escola oferecida aos agricultores apenas situa-se na zona rural, porque a formação de seus professores, a organização de seus prédios, de seus currículos, de suas atividades, de seus conteúdos, de suas técnicas de aprendizagem, de seu ano letivo, de suas linguagens, é referida à cultura, ao conhecimento e aos valores urbanos. (Idem).

Portanto, esta discrepância entre teoria e prática, dentre outros elementos o qual se apresentou é um elemento importante para a crítica do modelo de escola tradicional no campo, ao apontar que os valores e a cultura disseminados pela escola estão voltados para o trabalho urbano, atuando no sentido de esvaziar a identidade dos filhos dos agricultores, construída nas vivências que decorrem da relação com a terra, com o trabalho e a cultura ligados à terra.

Para esta autora, a formação que se dá nos processos de luta pela conquista da terra e de organização do trabalho cooperativo se estabelece uma relação contraditória com a educação escolar, porque, segundo a autora, de um lado, os agricultores dependem dos conhecimentos básicos de leitura, escrita e cálculo para organizar e fazer funcionar as cooperativas e, de outro, estes conhecimentos básicos são insuficientes para o avanço das técnicas de produção e organização do trabalho cooperado.

Ao demonstrar como se dá esta relação contraditória entre a formação cooperativa, enquanto luta pela terra e organização do trabalho cooperativo, e a educação escolar dos agricultores familiares, Ribeiro apresenta dois estudos:

Em 1998, época da pesquisa realizada por Cláudio Portilho de Jesus, o qual estudou a Associação de Desenvolvimento Comunitário dos Trabalhadores Rurais de Paraná

da Eva (ASCOPE), uma cooperativa de produção de polpa de abacaxi e cupuaçu, no município de Itacoatiara, no estado do Amazonas. Outra pesquisa realizada também na região Norte, que analisa as políticas educacionais para os projetos de colonização em Santa Carmen, norte de Mato Grosso, foi realizada por ODIMAR JOÃO PERIPOLLI. Nessa pesquisa o autor faz um estudo de caso sobre a Associação Comunitária Rural Projeto Casulo, organizada nos moldes da ASCOPE, no Amazonas (RIBEIRO, 2002, P. 101).

Conforme se observa neste estudo, detectaram-se problemas referentes à ampliação da produção e a sua comercialização no município de Manaus. Nesta pesquisa aparece com clareza a relação contraditória que os agricultores estabelecem com a escola. Segundo a autora supracitada não podiam ter chegado à organização e controle de sua produção sem um mínimo de escolaridade, que no caso, tratava-se daqueles elementos básicos: ler, escrever, realizar cálculos simples. Apesar disso ou talvez por isso, não estavam preocupados com a “velha escola de madeira”, que oferece até a 4ª série do ensino fundamental e “de tão precária, as crianças assistem às aulas à sombra de uma grande árvore. Aos jovens e adultos não resta outra alternativa, se não parar de estudar”. Em relação ao segundo caso estudado, este constata que, cerca de 10% dos agricultores do projeto são analfabetos enquanto que os demais frequentaram até a 2ª ou 3ª série do ensino fundamental.

Ribeiro (2002), ao analisar os trabalhos citados, expressa que os estudos confirmam a falta de políticas públicas que associem a escolarização com as ações de apoio à permanência na terra. Por sua vez, a contradição entre a formação cooperativa e a educação escolar aparece com maior nitidez nas pesquisas realizadas com agricultores assentados do MST. Todavia, segundo a autora, quando se olha a relação que agricultores assentados mantêm com a escola, confirma-se, na opinião desta, que esta relação é contraditória, porque os sujeitos afirmam que a escola é importante, mas, na prática não valorizam esta.

Nessa mesma linha crítica a escola do MST, principalmente sobre a relação entre teoria e prática, Dalmagro (2011) traz os seguintes apontamentos:

Em documentos mais recentes do setor de educação (especialmente MST, 1999 e 2001), a escola, como espaço de acesso ao conhecimento acumulado e ao pensamento científico, é tratada de maneira mais frágil. Fala-se da importância do estudo, dos livros, do gosto de estudar, o que é importante, mas sem maior aprofundamento. Observamos a ênfase no estudo das questões relacionadas ao MST como positivo, mas também como motivo de preocupação. O estudo das questões relativas ao MST sem dúvida é importante, mas absolutamente insuficiente. (DALMAGRO, 2011, p. 54).

Fica evidente uma preocupação quanto aos rumos da escola do MST, demonstrando 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.

Fica claro que o que de fato o MST vem fazendo, ao incluir a escola em sua própria organicidade, é produzir um sentido libertador, transformador, talvez mesmo revolucionário, 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 produzindo esse movimento sociocultural e educativo que projeta esse novo sentido. Logo, esta observa que a pedagogia do movimento, na sua visão, não cabe na escola. Mas a escola cabe nela, não como um modelo pedagógico fechado ou um método ou uma estrutura; e sim com um estilo, um jeito de ser escola, uma postura diante da tarefa de educar, um processo pedagógico, um ambiente educativo.

Para Dalmagro (2011) o grande desafio para as escolas do MST é a construção de uma nova unidade teórico-prática na escola, para que diferentes contribuições educacionais possam ser somadas e confrontadas, articuladas pelo projeto socialista.

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 do MST 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.

Caldart (2010) reconhece que um dos grandes desafios do MST no campo da educação é transformar sua pedagogia do movimento, ou seja, transformar a intencionalidade formativa que produziu sua dinâmica de luta social e organização coletiva em um projeto de educação das famílias e das comunidades dos acampamentos e assentamentos que constituem sua base social,

buscando transformar a visão de mundo e o modo de vida subordinado à lógica de reprodução do sistema capitalista, que ainda predominam nas próprias áreas de reforma agrária.

2.5 AS TEORIAS PEDAGÓGICAS DE REFERÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

No que se refere às teorias pedagógicas ou correntes educacionais que embasam a proposta do MST e que auxiliam no entendimento do sentido atribuído à escola, Dalmagro (2011) identifica quatro predominantes: a educação popular, a pedagogia socialista, a pedagogia do MST e a educação do campo, todas situadas no campo progressistas ou contra hegemônico.

Para o autor a educação popular e a pedagogia socialista estão na base da formulação educacional do MST e foram as duas perspectivas educacionais que sem dúvida mais fortemente influenciaram a elaboração do projeto educacional do movimento. Enquanto, a primeira foi a que mais chegava às escolas e orientava o trabalho nelas desenvolvidos, a segunda auxiliou a pensar um formato de escola diferenciado.

As obras de Paulo Freire contribuíram na formulação educacional do movimento, por ver a educação como essencialmente política, por sua contribuição para a educação dos oprimidos, pela perspectiva dialética para a produção do conhecimento, pela ênfase no direito à palavra, à participação e ao diálogo.

Já em relação à pedagogia socialista, há evidencia de aproximação com vários princípios da educação no MST, especialmente o trabalho e a gestão democrática. A pedagogia socialista parece ter sido, segundo a autora, importante no momento de pensar a forma da escola (trabalho, organização estudantil, tempo educativo).

Dalmagro (idem) crítica o MST ao construir sua proposta educacional utilizando duas teorias (pedagogia socialista e educação popular) as quais possuem diferentes concepções e projeto de mundo, de educação e de escola.

A aproximação entre essas duas concepções educativas leva à sua fusão na construção da proposta educacional do MST. Entretanto, diferenças entre as duas vertentes educacionais, relacionadas a base teórica, à concepção e projeto de mundo e, portanto, de educação e escola, não parecem ter sido devidamente observadas, levando, em nosso entendimento, a uma oscilação, por exemplo, no que se refere ao trabalho da escola com o conhecimento e a cultura elaboradas. Nesse aspecto identificamos ora aproximações com a pedagogia socialista, ao afirmar-se que o ensino deve ir “do local ao geral”, da “observação à ciência”, e da relação “prática-teoria-prática” e ora uma vinculação com a perspectiva da educação popular, ao defender questões como “todo currículo centrado na prática” os “conteúdos trazidos em função das necessidades da prática. (DALMAGRO, 2011, p.66).

Em relação às observações expressas acima, quanto à pedagogia socialista e a educação popular, acreditamos que as produções científicas já estão paulatinamente dando uma resposta às inúmeras inquietações, ao passo que identificarem os limites e desafios da educação do campo a partir das inúmeras experiências em escolas espalhadas pelo Brasil.

Ao passo que o MST se constitui enquanto movimento social a partir das teorias socialistas e da educação popular, ao longo das décadas a partir da luta de seus sujeitos sem terra se percebe a necessidade de se construir novos caminhos, a pedagogia do MST é um desses caminhos, onde estes sujeitos aprendem a partir do seu dia a dia.

A educação do campo na nossa concepção se apresenta como uma nova proposta pedagógica, uma nova teoria, ainda em construção, mais capaz de provocar o Estado brasileiro a repensar as pedagogias utilizadas de “cima para baixo” sem um consentimento dos sujeitos sociais do campo.

Portanto, percebe-se que os movimentos sociais, em especial o MST vai ao longo das décadas se reconfigurando, ao passo que percebe as mudanças socioeconômicas exigem novas formas de intervenção. A educação do campo vem com essa missão, ser uma pedagogia para outros sujeitos, os sujeitos do campo, que não se percebem nas pedagogias impostas pelo Estado, se sentem excluídos, submissos.

2.6 A ATUAÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO DO CAMPO

Ao analisar a educação do campo e o avanço das políticas a ela destinadas, Munarim (2009) aponta que o processo que estabelece as construções de políticas públicas para a educação do campo traz no “contrapelo” da história, novas possibilidades. Para o autor, é perceptível que o processo que estabelece as políticas públicas para a educação do campo, reflete as relações da sociedade capitalista, onde, contraditoriamente, novas possibilidades de resistência são objetivadas nas lutas dos movimentos sociais.

Já é problemática, na visão de Munarim (idem) a definição na legislação brasileira da educação do campo, que, na visão deste, fica quase como subsumida na ideia do “rural”. O documento de referência, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, já esclarece e afirma que o campo inclui os espaços de florestas, pecuária, das minas e agricultura, mas os ultrapassa ao acolher também os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo é mais do que espaço não urbano, visto que, segundo este, a diversidade

implica a própria capacidade e criatividade humana em buscar construir as condições de sobrevivência em diferentes territórios.

Dois processos políticos importantes, com motivações e resultados diversos, que afetam a educação do campo, se desenvolveram no interior do Estado brasileiro no decorrer dos anos da passagem do último milênio:

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pelo Congresso Nacional em 2001, e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, pelo Conselho Nacional de Educação, que resultou na Resolução CNE/CEB Nº 1, de abril de 2002. (MUNARIM, 2009, p. 58).

Munarim (idem) tece uma série de críticas a respeito do Plano Nacional de Educação (PNE), quanto às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Em relação ao PNE, o autor aponta que:

O PNE, conforme é de lei, foi iniciativa do Ministério da Educação, que o coordenou, mantendo-se quase absolutamente fechado às tentativas de influências e inclusão de propostas por parte do movimento de educação do campo que se engendrava. Grosso modo, o PNE constitui-se numa antipolítica pública de educação do campo, seja porque são metas insuficientes, seja porque é o antípoda da qualidade por eles requeridas. Aliás, a despeito do Movimento de Educação do Campo, naquele momento, contando com o apoio explícito da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) a que, no plano internacional elabora proposições de políticas educacionais às nações que a compõem, o PNE reflete exatamente a visão urbanocêntrica, aparentemente, preconceituosa e afirmadora das desigualdades sociais no campo, que sempre embasaram as políticas educacionais brasileiras. (MUNARIM, 2009, p. 58).

Em relação às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, o autor considera que:

Da formalização do CNE como espaço do Estado às normatizações até a efetivação dos direitos das instâncias executivas, ocorre uma razoável distância, equivalente entre estar no comando do poder executivo de um governo minimamente disposto ou contrário a fazer uma outra concepção de educação e de sociedade. O MEC, apesar da homologação do projeto aprovado pelo CNE, por parte do Ministro da Educação, conforme prevê a lei, fato que ocorreu em 12 de março de 2002, para publicação e vigência, até o final da gestão do ministro Paulo Renato, dezembro de 2002, desconheceu as Diretrizes Operacionais. (MUNARIM, 2009, p. 59).

Observa-se assim que apesar de boa parte das reivindicações se materializarem em forma de lei e resoluções, por outro lado, o Estado não colocou em prática as ações necessárias para o cumprimento de tais medidas.

Em relação à atuação do MEC junto à educação do campo no primeiro governo Lula, o autor é enfático ao apontar que o este passou efetivamente a coordenar ações com vista à elaboração de uma política nacional de educação do campo, em parceria, com cada uma das

secretarias de estado da educação, com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) local e movimentos e organizações do campo.

Entretanto, observa que as evidências demonstram que a estrutura criada no interior do MEC para dar conta da agenda de educação do campo, se mostra ainda muito frágil dentro da pesada e historicamente refratária estrutura desse ministério às inovações de cunho democrático. De toda forma, para o autor, a julgar por programas em vigência, bem como por certas resoluções produzidas no Conselho Nacional de Educação, é imperioso admitir que passos importantes têm sido dados por esse ministério.

O trabalho de Souza (2012) no estado de Goiás, especificamente no município de Goiás, com o objetivo de identificar dentre outros elementos, o papel dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Geografia na valorização da identidade territorial camponesa, a partir da compreensão do campo e do camponês, demonstra que infelizmente o Estado continua propondo propostas pedagógicas que desvalorizam, negam e contribuem para a desterritorialização camponesa.

Tal situação é apontada a partir das seguintes observações:

Constata-se que a geografia que vem sendo materializada nos documentos oficiais de ensino, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nos guias de orientações de ensino estadual, inclusive nos livros didáticos utilizados nas escolas tem fortalecido as ideias dicotômicas e hierárquica de campo e cidade e de território do grande produtor capitalista atrelado ao agronegócio tido como moderno e do território camponês como arcaico e atrasado, contribuindo assim, para uma não valorização da identidade territorial camponesa. (SOUZA, 2012, p.100).

A escola é também um espaço em disputa, e os materiais didáticos estão carregados de pedagogias, ideologias de classe. A autora colocou em xeque os objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNS, enquanto instrumento que atende os anseios dos sujeitos camponeses.

Em outra análise, Nascimento (2009), buscou desenvolver uma reflexão acerca do papel das políticas públicas no intuito de desvendar a formulação, implementação e execução destas em relação à educação do campo.

Como resultado, a autora aponta que as políticas públicas não deixaram de ser paliativas e compensatórias, o que revelou sua enorme fragilidade enquanto processo que se entendia como contra hegemônico e emancipatório. Primeiro: Na formulação das políticas públicas é o Estado quem determina as regras do jogo, logo os interesses devem pautar-se na racionalidade econômica do mercado e do capital. Segundo: a educação do campo proposta está se revelando como mercadoria destinada aos novos consumidores do mercado da educação,

logo consumidores da moral liberal burguesa, pois as políticas ditas públicas é que não passam de programas paliativos e compensatórios.

Para entender este elemento no campo de pesquisa, no próximo capítulo, faremos uma discussão sobre a atuação do Estado em relação à educação no Assentamento 26 de Março.

3. OCUPAR E RESISTIR: DA FAZENDA CABACEIRAS AO ASSENTAMENTO 26 DE MARÇO

O Assentamento 26 de Março é em nossa opinião um reflexo das escolhas políticas do Brasil ao longo de sua história, latifúndio ao invés de minifúndios, interesses pessoais e de classes, sobre os interesses da nação. A questão agrária é nesta perspectiva os frutos desse processo secular.

Em cada Estado brasileiro a questão agrária se manifesta, principalmente nas ocupações e nos acampamentos, nas estradas e nas praças. Igualmente está presente nos latifúndios, no agronegócio, nas teses, livros e relatórios, enfim, nas manchetes dos jornais. Esta mesma questão derrota os políticos que se comprometem em resolvê-las, vence os religiosos que acreditam no seu fim, atropela indiferentemente os cientistas que tentam afirmar sua inexistência. (FERNANDES, 2004).

A respeito de uma explicação para as origens dos conflitos pela posse da terra no Brasil, Oliveira (1997, p. 44) é enfático ao afirmar que:

É no bojo dessa articulação entre o processo de expansão desigual do trabalho assalariado no campo, e a expansão também desigual, do processo de expropriação, e o dominante processo histórico da concentração fundiária, que vamos encontrar contraditoriamente a origem dos conflitos e da luta pela terra camponesa no Brasil, com sua marca histórica: a violência.

Para analisarmos a questão acima, basta lembrar que no Brasil das últimas décadas, um grande número de conflitos, em geral sangrentos, tem acontecido no campo. Lideranças sindicais de trabalhadores, religiosos, advogados entre outros, tem sido cruelmente assassinados aos arrepios da lei. A justiça continua ser a única ausente do campo nos dias de hoje.

Para entendermos o campo no Brasil, seus conflitos e a luta pela terra, temos, também, que compreender que a economia brasileira hoje está internacionalizada. Além do mais, quando estudam historicamente a estrutura fundiária no Brasil, ou seja, a forma de distribuição e acesso a terra, verificamos que desde os primórdios da colonização essa distribuição foi desigual. Primeiro foram as capitanias hereditárias e seus donatários, depois foram as sesmarias.

Consequentemente, o autor aponta que, ao mesmo tempo em que aumenta a concentração das terras nas mãos dos latifundiários, aumenta o número de camponeses em luta pela recuperação das terras expropriadas. Nem que para isso eles tenham que continuar seu devir histórico: ter a estrada como caminho. O que vale dizer: a migração como necessidade da sua reprodução, a luta pela fração do território distante como alternativa para continuar camponês.

Por fim, quando essa possibilidade de recuperar a fração do território perdido não pode ser realizada, o camponês encontra novas formas de luta para abrir acesso à terra camponesa onde ela se tornou capitalista. O MST é um bom exemplo dessa nova realidade.

A região sudeste do Estado do Pará conforme podemos analisar a partir de autores como Velho (1981), Emmi (1999), Hall (1991), Hébette (2004), dentre outros autores, vem a décadas tendo uma dinâmica territorial regional influenciada pelo capital tanto nacional, quanto internacional. Esse quadro se atenua na década de 1980, com o Programa Grande Carajás.

Atrelado aos grandes investimentos internos e externos a região, chegam também milhares de migrantes, despossuídos de bens materiais, mas com o sonho de ter uma vida digna, sinônimo de acesso a terra, na maioria das vezes.

É nessa conjuntura territorial dinâmica, de constante movimento de migrante e capital na região, que os movimentos sociais também vão aos poucos, se territorializando. O trabalho de Assis (2007), nos possibilita uma compreensão desse processo de organização dos trabalhadores rurais na região tendo o MST, como movimento coadjuvante a partir dos anos de 1990. A ocupação e a resistência ao longo de uma década na Fazenda Cabaceira é um reflexo das opções seculares que o país realizou o latifúndio, e uma destas.

O primeiro contato, os trabalhos de campo, conforme descrevemos apontam no sentido de que a questão agrária ainda é assunto delicado, o medo, a insegurança, imperam entre os sujeitos sem terra.

3.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA E O TRABALHO DE CAMPO

Acreditamos que se faz necessário uma breve discussão sobre os primeiros contatos que tivemos com os sujeitos da pesquisa e um delineamento sobre o trabalho de campo, no sentido de elucidar essa fase da pesquisa.

O primeiro contato com o Assentamento 26 de Março aconteceu no ano de 2010, havia poucos meses que havia assumido o concurso e ingressado como professor de geografia no SOME. Recordo-me que fui numa tarde de segunda feira, após ter arrumado uma mala de roupas me direcionei rumo ao terminal rodoviário do Km 06 em Marabá, lá embarquei em um van até a entrada do assentamento, ao chegar me deparei com alguns mototaxistas e me apresentei como professor, solicitando que me levasse até a Escola Municipal Carlos Mariguella, distante 06 km em direção ao interior do assentamento. Ao chegar à escola, tive um susto, nunca tinha visto uma escola naquelas condições de abandono, um verdadeiro matagal

ao redor. Questionando o mototaxista se realmente ele tinha me levado ao endereço correto, ele sorriu, e me apontou num barracão, sem portas e janelas, o nome da escola, escritos na parede do barracão. Confesso que a vontade que tive foi de retornar à 4ª URE/Marabá e solicitar uma nova lotação. No entanto, fui muito bem recebido por duas senhoras que, ao saberem que eu era o professor que iria trabalhar, esbanjaram uma alegria, surpreso eu questionei o motivo, logo responderam que todos os que vinham retornavam imediatamente, ao visualizarem as condições precárias.

Curiosas, logo me questionaram se eu ia desistir, pediram que não fizesse isso. Só me restou naquele momento afirmar que ia tentar ficar por uns dias. Recordo que pouco tempo depois chegou uma senhora, se apresentou como professora e abriu a porta da casa, a qual estava trancada por um cadeado. Ao adentrar avistei que havia dois quartos e uma dispensa e um corredor, sem janelas. O quarto dos professores do ensino médio tinha uma cama e um colchão, bastante velho. Ao adentrar percebi que havia apenas 03 carteiras, um bebedouro e um freezer velho, e nenhum outro móvel ou eletrodoméstico na casa.

Naquele dia não houve aulas do ensino médio, pois os alunos não sabiam da minha chegada. Logo me informaram que no outro dia todos os alunos estariam lá para as aulas, e estas seriam à tarde, e não à noite como de costume na maioria das comunidades, visto que não havia segurança e muito menos condições.

No dia seguinte, às 13 horas, me direcionei ao barracão onde funcionava a escola. Fui informado de que havia apenas uma sala disponível para o ensino médio. Ao adentrar la percebi que havia um quadro negro bem velho no chão e poucas carteiras de madeiras, também antigas. Neste mesmo dia, chegou um professor de química para trabalhar conosco. Ao conversamos sobre como trabalharíamos aquele módulo, decidimos que a turma maior, o primeiro ano, com cerca de 15 alunos iria ficar na sala e os demais iriam ter aulas em um barraco coberto de telha de amianto, todo aberto, e com uma mesa grande e um banco. Logo na primeira aula ofertada ali, para o segundo e terceiro ano percebemos que não teria como todos ficarem sentados ao redor da mesa, então em conversa decidimos que metade da aula uns ficavam de pé e na outra metade, estes sentavam-se a mesa. Além do mais havia duas adolescentes de cerca de 14 a 15 anos que levavam os filhos para a escola. Estes ficavam sobre a mesa. Na única sala de aula que havia tivemos que furar o piso e colocar um pedaço de madeira para fixar o quadro que estava no chão. O único material didático que possuíamos foi doado por uma escola em Marabá, livros subutilizados.

Devido o período de chuvas escassas, daquele ano, o poço que abastecia a escola dava sinais que iria secar, logo, ficamos sem água. Próximo à escola e respectivamente a casa dos

professores havia apenas uma residência, as demais estavam a quilômetros de distância. Logo passamos então a buscar água nesta residência. Como não havia cozinha na casa dos professores, nossas refeições eram coletivas, junto ao pessoal da escola, merendeiras, faxineiras e professoras que lecionavam para crianças.

Como trabalhávamos no período da tarde, no tempo livre ficávamos no barracão ao lado da escola, assim, entre um papo e outro fomos nos aproximando das pessoas que ali trabalhavam, sendo duas destas alunos do ensino médio, que nos contavam todo o sofrimento que viviam desde a época de acampamento.

Quando estávamos com cerca de 15 dias de aulas, recebemos uma equipe da SEDUC/PA de Belém, que foi visitar a escola. Ao fim da visita nos convidaram e pediram para irmos à Marabá para providenciar uma nova lotação, pois não havia condições de trabalho e nem de moradia no local.

Posteriormente, anos depois, não me recordo quando, fui enviado novamente para lecionar um módulo de geografia neste mesmo assentamento. No entanto, eu já possuía um veículo, e nele me deslocava todas as tardes rumo ao assentamento. Quanto às condições de infraestrutura, pouca coisa havia mudado, percebi uma pintura no galpão e que haviam colocado portas e janelas. Fiquei os 50 dias letivos como de costume. Assim foi a segunda passagem por este assentamento. Como estava na escola apenas no horário das aulas, tinha pouco contato com o pessoal, aquelas conversas nos horários vagos, manhã e noite, não eram mais possíveis.

Senti que havia certo distanciamento por parte de alguns professores e funcionários da escola conosco do ensino modular. Lembro-me, que certo dia solicitei o uso de uma TV e DVD para assistir a um filme com os alunos de uma determinada turma no ensino médio e me informaram que eu teria de ter agendado com antecedência. No entanto, estes eletroeletrônicos estavam lá, sem uso, ninguém utilizava. Portanto, essas foram as duas experiências que tive nesta escola no assentamento 26 de Março.

Logo, na elaboração do plano de trabalho de campo junto ao Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia, pensamos que um mês seria suficiente para sua realização. Levei em conta que já tinha certo contato com alguns poucos membros do assentamento, e além do mais, não tinha conseguido junto à SEDUC/PA, uma licença da função de professor, para dedicar exclusivamente à pesquisa, escolhemos o mês das férias escolares do mês de julho de 2014 para o trabalho de campo, visto que devido à função de professor itinerante que desenvolvo junto ao SOME, ficaria bastante difícil, pois as comunidades rurais são muito distantes e as estradas de acesso são geralmente muito ruins.

A primeira de muitas idas ao Assentamento 26 de Março, enquanto pesquisador foi no início de julho de 2014, numa tarde de domingo de sol escaldante. A opção por esse dia e horário se deu em função da possibilidade de encontrar em casa os sujeitos dos quais precisávamos nos aproximarmos para posteriormente convidá-los para uma conversa sobre a educação no assentamento.

Assim, convidei um amigo, também professor de geografia para me acompanhar neste primeiro contato. Lembro-me de que ao bater palmas na porta de uma residência às margens da estrada vicinal no interior do assentamento, fomos surpreendidos com uma senhora com uma faca nas mãos. Nervosa perguntava o que nos queríamos ali, assustado, quase não consegui explicar que estava ali em busca de informação para um trabalho de mestrado na universidade, optamos em agradecer e fomos em direção a outro lote do assentamento, seguindo pela rodovia que corta o assentamento ao meio.

Na segunda abordagem, um senhor nos recebeu com mais atenção, nos apresentamos e ele nos informou como chegar à casa de algumas das pessoas, escolhidas para as entrevistas que desta pesquisa.

Nas duas primeiras casas visitadas percebemos que iríamos ter dificuldade, a desconfiança das pessoas conosco era grande. Então decidimos naquela tarde retornar à Marabá. O professor que foi comigo, logo avisou que não iria mais, nem adiantava convidá-lo. Busquei meu orientador da pesquisa e relatei como tinha sido a primeira ida a campo, logo, ele decidiu que necessitávamos contatar a secretaria do programa de mestrado para que solicitássemos um ofício para cada pessoa que havíamos definidos para as conversas.

De posse dos ofícios retornei ao assentamento. Desta vez, sozinho, fui em busca de alunos que me conheci, pois havia trabalhado na escola. Ao encontrar um aluno, o qual já estudava na Vila Sororó o terceiro ano do ensino médio, se disponibilizou a me indicar os lotes das pessoas que eu buscava.

Fizemos inúmeras visitas, sem sucesso, às casas de várias pessoas, principalmente os representantes das associações Aproterra e Asrupam. Quando enfim, me apresentei a estes, de posse de ofício e de uma carta do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Relações Étnico-Raciais, Movimentos Sociais e Educação - N'UMUBUNTU, do qual sou pesquisador, no intuito de dar confiança a estas pessoas a respeito do trabalho que pretendia realizar. Solicitei um contato via celular e tentei agendar outra visita. Passei meses realizando ligações e recebendo inúmeras explicações para não me atenderem.

Então recorri novamente a ex-alunos e funcionários da escola no assentamento para que comunicassem que me conheci. Posteriormente, confirmei e realizei as conversas nas

residências destes sujeitos, sendo duas destas visitas no período noturno, único horário disponibilizado. O curioso foi que posteriormente, percebi que alguns destes com quem conversei eram pais de alunos com os quais havia trabalhado na escola há anos atrás. Como estes nunca foram à escola, não nos conhecíamos.

Portanto, todo o trabalho de campo planejado para um mês se estendeu para quase cinco meses. Aliado a isso, tivemos inúmeras dificuldades nas conversas por parte destas pessoas afirmavam ter medo de falar sobre determinados assuntos e terem o nome divulgado, principalmente os associados da Asprupam. Na entrevista concedida com um destes, sob a condição de não ter o nome divulgado, por medo de represálias, utilizaremos o codinome Raimundo, para identificá-lo. Não nos foi permitido usar câmera fotográfica e as conversas só foram gravadas depois do núcleo de pesquisa N'UMBUNTU redigir um documento, o qual foi direcionado aos entrevistados, declarando que este ficaria com a função de salvaguarda desse material.

O medo, a insegurança, e a tristeza em vários momentos foram os sentimentos de que mais recorde ter sentido enquanto pesquisador. Inúmeras vezes, a raiva, a revolta, as mágoas, as intrigas, os sonhos de uma vida melhor, eram perceptíveis nas conversas com as pessoas entrevistadas.

3.2 A ESCOLA MUNICIPAL CARLOS MARIGUELLA: INSTRUMENTO PROVISÓRIO PARA A CONQUISTA DA TERRA E/OU PERMANENTE PARA EMANCIPAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL?

A escola é para o MST, numa conjuntura nacional, um instrumento fundamental para além do processo de conquista da terra, e conforme observamos nas leituras de Caldart (2004, 2008), D' Agostini (2011), Dalmagro (2011), Silva (2006). Refiro-me a uma escola diferente, com pedagogias diferentes, pensada, construída e dirigida pelos sujeitos e para os sujeitos sem terra.

Uma escola que transforma o dia a dia no acampamento e/ou assentamento em atividade em sala de aula ou o inverso. Onde o sujeito ali, é o ator principal do processo pedagógico, conforme observado em Arroyo (2012). Escola para o movimento é sinônimo de autonomia, liberdade e direito. É nessa conjuntura que neste estudo seguimos a pedagogia do MST como referência para pensarmos a escola do assentamento.

O MST como precursor desta ocupação na Fazenda Cabaceiras, logo impulsionou os sujeitos para a construção de uma escola. Neste sentido, a escola deste acampamento surgiu nesses moldes, conforme podemos observar a parte da fala de Rosangela:

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”¹³ ele foi professor voluntario hoje ele é vigia da escola faz educação do campo então ele foi voluntario... professora Geciana¹⁴ veio da 1º de Março pra contribuir com a escola também como voluntario... então... a Liliane¹⁵ tava na militância mas também não deixava de::: por que já tinha um pouco essa habilidade por magistério e tal e ai... não podia provar o magistério por que tive problema com a documentação que depois lá foi pra...pra um processo com a universidade que a gente fez uma parceria... se tornou depois fez magistério...outras... outras coisas na área da educação e por ultimo ela fez... pelo movimento ela fez...agronomia... ai também eu vim com essa participação... como educação primeiro na área da saúde que foi o primeiro setor que eu participei.[...] e mais na organização do povo e tal... e depois a gente ia pensando e organizando a escola... veio eu e Raimundo Moura pra... 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... a dar caminhos pra escola [...] (Rosângela Alves, entrevista concedida em 21/10/2014).

Observa-se que o processo de construção da Escola Carlos Mariguella no acampamento da Fazenda Cabaceiras começou a partir de uma ação voluntária de sujeitos que por terem, na época o ensino médio, algo raro entre os demais no acampamento, comprometeram-se em tornarem-se professores, aliados àqueles que já tinham experiência pedagógica.

Dessa maneira, em um barracão improvisado, funcionando inicialmente com o multisseriado¹⁶, a escola se materializa no acampamento. Sobre a infraestrutura da escola na época de acampamento, foi constatado que a primeira escola, era um barracão coberto de palha, não tinha paredes e os bancos eram feitos de pau a pique.

A referência à primeira escola, neste caso, é escola da época de acampamento, considerada a primeira, já a segunda é a escola atual, a do assentamento. Em relação à infraestrutura, conclui-se que era precária totalmente inadequada para propiciar condições de aprendizagens a crianças, jovens e adultos. Em 2000, a Escola foi reconhecida e regularizada pela Secretaria Municipal de Educação de Marabá, ainda no governo do prefeito Geraldo Veloso.

¹³ Atualmente é vigilante na Escola Municipal Carlos Mariguella, é aluno do curso de licenciatura em educação do campo da UNIFESSPA, em Marabá. É assentado e participa da escola desde a época de acampamento.

¹⁴ Não buscamos informações a respeito desta professora.

¹⁵ Atualmente é professora na Escola Carlos Mariguella, é aluna do curso de licenciatura em educação do campo da UNIFESSPA em Marabá. É assentada.

¹⁶ As classes multisseriadas ocorrem em regiões notadamente rurais onde há escassez de professores, recursos financeiros e ausência do Estado. Os alunos em idade e séries diferentes são atendidos por um unico professor em um mesmo espaço físico.

No entanto, compreendemos que apesar da precariedade, a escola é um elemento de resistência para o movimento ter acesso a terra, além do mais, numa conjuntura nacional, o MST propõe que somente com uma escola do, e para o sem terra, o sonho da autonomia, liberdade e direitos poderão ser alcançados. A educação é para o MST um dos instrumentos de conquista da terra.

Para termos uma noção de como era o funcionamento da escola, observamos a fala abaixo:

[...] 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 onde a terra não está legalizada. [...] significa que o município passa a ter mais 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, apud BARROS, 2011, p. 170).

A fala da coordenadora e integrante da coordenação estadual do MST no Pará, Giselda Coelho, ao tratar da escola apontou que um dos fatos que mais contribuiu para a consolidação da luta pela terra na Fazenda Cabaceira foi o reconhecimento oficial do governo municipal da escola montada no acampamento.

Durante a fase de acampamento, a escola parece sofrer poucas interferências externas, conservando assim sua essência e tendo como base todo um quadro de pessoas ligadas ou próximas do MST.

O caso da educação no Assentamento 26 de Março assemelha ao estudo realizado por Cericato (2008), nos Assentamentos Ireno Alves dos Santos e Marcos Freire em Rio Bonito do Iguaçu, região Centro-Oeste do Paraná. A autora fez um recorte espacial à sua estrutura organizacional e como esta se desmembra numa estrutura pedagógica de educação escolar. Neste sentido, estudou as contradições da materialização dos princípios organizacionais e pedagógicos do MST numa escola pública estadual que traz seu projeto político e pedagógico embasado na perspectiva educacional do movimento e que tem uma vinculação histórica com este.

Sobre os primeiros anos da escola a autora aponta que:

A pesquisa mostrou que quando escola estava no acampamento, efetivavam-se os princípios organizacionais gerais do MST permitindo também a materialização dos princípios pedagógicos [...] o que também se materializava na proposta educativa do MST na escola do acampamento era a relevância que assumia o planejamento [...] percebemos uma relação com a abordagem da pedagogia libertadora [...] quando a escola estava em acampamento a pesquisa mostrou que se considerava o princípio do trabalho como educativo [...] o princípio organizacional do MST da organização coletiva e da gestão democrática aparece em todos os momentos da dinâmica da escola quando em acampamento. Havia um coletivo de professores bastante atuante e todo o trabalho era feito de forma conjunta: comunidade acampada, direção, educadores, alunos e dirigentes do MST [...] outro ponto fundamental da materialização da proposta educativa baseada nos princípios do MST é quanto à relação teoria e prática, através das quais se tentava relacionar os conceitos teóricos ao cotidiano dos alunos [...] (CERICATO, p. 154. 2008)

Conforme podemos observar o caso da escola no estado do Pará apresenta um quadro bastante parecido com a Escola Carlos Mariguella. Ambas na época de acampamento não recebiam influências externas a ponto de “desmantelar” o planejamento do MST para com a escola. Situação que vai se inverter posteriormente em ambas as escolas quando se oficializam perante o Estado.

Em relação à Escola Carlos Mariguella, esta mudou de endereço, em função da criação do Assentamento 26 de Março. O local escolhido foi um galpão da antiga fazenda. Em função do mesmo ser pequeno, utilizam-se também 02 casas de madeira cobertas com telhas de amianto, localizadas próximas ao galpão, acredita-se que eram casas de vaqueiros da antiga fazenda. A prática de atividades físicas é realizada em um curral, cerca de 300 metros da escola.

A Escola Municipal Carlos Mariguella não possui biblioteca, laboratórios, quadra de esporte, acesso à internet, água tratada, dentre outros.

Esse quadro de precariedade da escola no assentamento é um reflexo das escolas localizadas no campo no Brasil, logicamente, há bons exemplos, no entanto, os fracassos são em maior número.



Figura 3: Escola Municipal Carlos Mariguella.
Fonte: Barros (2011)



Figura 4: Escola Municipal Carlos Mariguella.
Fonte: Santos (2014)

A respeito das condições de funcionamento das escolas rurais, o INEP (2007) publicou um panorama destas escolas, como resultado aponta que, as escolas rurais apresentam características físicas e dispõem de infraestrutura bastante distinta daquelas observadas nas escolas urbanas. Em termos dos recursos disponíveis, a situação das escolas da área rural ainda é bastante precária. Serviços e insumos básicos presentes na maioria das escolas urbanas são escassos ou inexistentes nas escolas rurais. Por exemplo, enquanto 75,9% dos estabelecimentos urbanos estão equipados com microcomputadores, apenas 4,2% dos estabelecimentos rurais de ensino contam com este recurso. Equipamentos como biblioteca, laboratório e quadras de esporte não fazem parte da realidade das escolas rurais.

A precariedade na infraestrutura, no caso da inexistência de energia elétrica, afeta aproximadamente 766 mil alunos do ensino fundamental no Brasil. A impossibilidade de ter acesso a uma biblioteca contribui de forma negativa para o aprendizado de cerca de 4,8 milhões. As tecnologias educacionais não chegaram à expressiva maioria das escolas da área rural, privando os alunos de oportunidades de aprendizagem mediante o uso de televisão, vídeo e Internet. Esse é o panorama das escolas no campo no país.

Em relação à organização pedagógica da Escola Carlos Mariguella, especificamente sobre o projeto político pedagógico seguido pela escola, observa-se que:

Possui, na época do Raimundo¹⁷ no início a gente começou, 2001 até 2005 agente foi trabalhando o projeto político pedagógico da escola voltado mesmo pra educação do

¹⁷ Raimundo Moura, integrante do MST, ex-diretor da Escola Municipal Carlos Mariguella.

campo estudando Pistrak¹⁸, estudando Macarenko¹⁹, Paulo Freire²⁰ que é a base... base pedagógica... base política...do projeto só que ele acabou... agente acabou perdendo o:...a parte escrita dele... perdemos parte... ai temos dificuldade depois inda hoje a gente tá nessa coisa a ideia que esse ano a gente desse uma fechada nele... agora ele ta em construção de novo nos achamos parte e agente continua nessa... muita coisa tem feito na parte dos projetos que a gente tem na escola... tenta ir seguindo algumas linhas que a gente veio pensando no projeto durante todo esse tempo...levando... botando em pratica mesmo nessa parte que esta em construção dele. (Rosangela Alves, entrevista concedida em 21/10/2014).

Observa-se uma dificuldade na implementação do projeto da escola, parece haver situações de conflitos do assentamento que se adentram a escola, deixando a mesma, a nosso ver sem sentido, sem rumo.

A respeito das situações de conflitos, que são tanto externos como internos a escola, um entrevistado apresenta que:

Nossa maior dificuldade é essa parte da comunidade que não compreende e a outra também é com a formação dos educadores... a gente tem muita dificuldade de dizer de tu fazer uma semana de atividades com os alunos e mobilizar os meninos e eles não tem muita dificuldade de fazer isso e eles ate gostam de sair das 4 paredes as quatro horas ali... fechada... mas a maior dificuldade mesmo é de compreensão dos educadores e de disponibilidade dele se dispor a fazer... as vezes até compreende mas... mas é mais difícil tu... tu trabalhar a educação do campo pra uma coisa que ela... ela uma coisa de um planejamento fechado sentado e não sei o que... é da mobilização constante... então é difícil... trabalhar com os educadores isso... (Rosangela Alves, entrevista concedida em 21/10/2014).

Evidencia-se, conforme-se citado acima que havia uma dificuldade, a nosso ver, na escola, tanto em promover um dialogo interno, entre professores, alunos, coordenadores quanto externo, com a comunidade do assentamento.

¹⁸ Moisey Pistrak, demonstrou em seu trabalho pedagógico que a questão principal, no que diz respeito a educação, não esta no método educativo, ou na escolha dos conteúdos a serem transmitidos aos alunos; mas que a questão principal reside na clara definição dos fins a que se pretende chegar por meio da educação. Defendia a ideia de que cada educador deva ser um militante social, condição sem a qual seria impossível criar uma escola eficiente para atendimento aos interesses da revolução e do homem novo. Ver mais In: Boleiz júnior, F. Pedagogia Social e Educação do Trabalho. Dissertação. Programa de pós-graduação em educação. USP. São Paulo. 2008.

¹⁹ Para ele o principio segundo o qual a educação deve se organizar em torno do interesse da criança não é mais que um grande equívoco. O mais importante sempre é o interesse da coletividade, e não do individuo. Ver mais In: Boleiz júnior, F. Pedagogia Social e Educação do Trabalho. Dissertação. Programa de pós-graduação em educação. USP. São Paulo. 2008.

²⁰ Paulo Freire delineou uma *Pedagogia da Libertação*, intimamente relacionada com a visão marxista do Terceiro Mundo e das consideradas classes oprimidas na tentativa de elucidá-las e conscientizá-las politicamente. As suas maiores contribuições foram no campo da educação popular para a alfabetização e a conscientização política de jovens e adultos operários, chegando a influenciar em movimentos como os das Comunidades Eclesiais de Base (CEB). No entanto, a obra de Paulo Freire não se limita a esses campos, tendo eventualmente alcance mais amplo, pelo menos para a tradição de educação marxista, que incorpora o conceito básico de que não existe educação neutra. Segundo a visão de Freire, todo ato de educação é um ato político.

Talvez essas dificuldades apresentadas acima sejam resultado da questão colocada logo abaixo pelo mesmo entrevistado.

Na época a gente acompanhava a escola [...] a gente discordava porque na época os pais não tinha vóis ativa no colégio [...] a gente via as irregularidades, os erros, o que a gente podia melhorar, a gente discutia em reunião, dava logo uma opinião. Quando a gente saia da reunião tudo era desfeito porque quem comandava a reunião era os militantes do movimento então lá só era decidido o que eles queriam. Nós discordava por essa forma que nós não tinha voz ativa no colégio nós era chamado lá só pra ajudar a fazer faxina, limpar ao redor da escola que era um matagal, que era o pasto onde tinha capim. Então nois só tava servindo pra isso lá na escola. Na hora de nós ajudar a tomar decisão, num podia. Ai nois discordava por essa parte. (Raimundo²¹, entrevista concedida em 20/08/2014).

Esta situação descrita indica não haver por parte da escola, e conseqüentemente do MST, quando gerenciava esta, uma situação de democracia e participação, voz ativa de todos só sujeitos do assentamento sobre a escola. Talvez, não houve um distanciamento, visto que, a nosso ver, a comunidade parece nunca ter se aproximado da escola.

Além das questões discutidas acima, observamos conflitos internos na escola, conforme se observa através da fala de um dos entrevistados:

[...] O problema é que ela trouxe de baixo das asas as duas filhas uma inclusive nunca tinha pisado em uma sala de aula [há e complicou] ai ela protegia as meninas a gente não podia avaliar não podia dizer nada entendeu eu não trabalhava ela fazia tudo [...] (Rosângela Alves, entrevista concedida em 21/10/2014).

A fala expressa a questão da indicação de diretores pelo poder público municipal para a escola, muitas vezes, isso causou inúmeros transtornos, principalmente desentendimentos, conflitos e atrapalha bastante no planejamento.

Ainda a esse respeito, ficam evidente as perseguições políticas a funcionários, como se expressa a fala abaixo:

Eu fiquei foi 2006...2007...2008... 2009... 2010 eu fiquei na direção da escola... ai eu sai da escola por uma combinação da gente... foi pra Marabá... por que a gente tava tendo muito problema político... dentro da escola...por uma... intervenção do governo municipal na época...Maurino governo de perseguição mesmo... (Rosângela Alves, entrevista concedida em 21/10/2014).

Observa-se que a partir do momento em que a escola passa a ser institucionalizada pelo Estado, com indicação de diretores e professores concursados que não possuem nenhuma ligação com o MST e especificamente com a sua causa, traz como consequência uma série de problemáticas.

²¹ Nome fictício, associado da Asprupam, condição estabelecida para a realização da entrevista.

Cericato (2008) aponta os mesmo problemas no seu estudo, ao indicar que quando a escola passa a ser institucionalizada pelo Estado, no ano 2000, há uma diminuição da materialização dos princípios organizacionais gerais do MST e também dos pedagógicos.

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).

Essa institucionalização fez com que o grupo vinculado ao setor de educação do Movimento deixasse o trabalho no Assentamento 26 de Março. Com a saída dos dirigentes do MST, a partir de 2000, o trabalho político pedagógico, que vinha sendo implementado, é desestruturado.

Referentes às dificuldades apontadas que dificultaram a continuidade da implantação da proposta educacional do MST no Assentamento 26 de março e, assim a materialização dos princípios organizacionais e pedagógicos no inicio da escola no assentamento, temos:

A falta de identidade e a rotatividade dos docentes [...] a falta de identidade refere-se também aos alunos que, no decorrer dos onze anos da constituição da escola, foram vindo para o assentamento através da troca e compra de lotes, não demonstrando, portanto, identidade com o movimento, ou seja não fizeram parte da coletividade, da organização estruturada pelo MST durante o período de acampamento e, também, não presenciaram o processo de estruturação da escola [...] .(CERICATO, 2008, p.165).

Segundo a autora supracitada a presença, do MST, no processo educativo do assentamento é esporádica.

Ao fazer um paradoxo entre as épocas de acampamento e assentamento, estudado pela autora acima, tendo como foco a escola, aponta a seguinte observação:

Ao descrevermos o histórico da Escola Estadual Iraci Salete Strozak, percebemos que, quando se encontrava no acampamento os princípios organizacionais e pedagógicos do MST eram efetivados, mas, devido às necessidades de infraestrutura e profissionais que atendessem os educandos no ensino médio, ela tornou-se estadual, e, a partir desse vínculo, a estrutura organizacional e, muito da proposta pedagógica baseada na concepção educacional do MST, vão sendo minimizados. A pesquisa mostrou que isso foi resultado da rotatividade dos professores que, a partir de então, não se trata de uma indicação feita pelo Movimento, mas contratados do Estado, e por isso, a resistência à proposta e ao trabalho coletivo que é central para o Movimento [...] a pesquisa confirmou ainda quanto as implicações referentes a não materialização da proposta do MST e a ausência de um coletivo de educação do MST estruturado no assentamento. (CERICATO, 2008, p.203).

Ficou evidente conforme descreveu a autora que A Escola Iraci Salete no Estado do Paraná foi ao longo do tempo se “desconfigurando” saindo de 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 Mariguella apresenta uma conjuntura muito parecida ao caso da escola do Paraná, logicamente, apesar de ficarem 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, autonomia.

Todas as questões apresentadas acima a respeito de ambas as escolas, se materializam em problemas atuais, gerando um ambiente carente de infraestrutura e com problemas recorrentes de disputas e conflitos internos e externos.

Neste sentido, tem-se a transferência de alunos para a Escola Municipal Irmã Adelaide Molinari, na Vila Sororó, atualmente cerca de 50 estudantes que moram no assentamento preferiram mudar de escola. Acredito que são reflexos dessas disputas. A pesquisa indicou que os elementos que pesaram sobre a escolha foram: as péssimas condições de infraestrutura da Escola do assentamento, a sua localização, considerada ruim, distante para muitos estudantes, pois está a mais de 07 quilômetros em direção ao interior do assentamento, numa borda deste. (mapa 03)

Sobre esse contínuo “esvaziamento da escola” observa-se a seguinte situação por um dos entrevistados:

A gente tinha uma proposta de quando fosse construir uma escola, construísse num lugar mais acessível, ficou ate discutido que a gente ia construir a escola antes do rio, que ficava na vicinal que vai para o PA Escada Alta, isso ficou acordado em reunião com todos os assentados. Algum tempo depois a gente ficou sabendo que começaram a construir a escola no mesmo lado onde era o barracão da fazenda onde a outra escola atuava, e ai a gente teve a preocupação de tirar as crianças da escola. Num foi coisa assim da associação foi uma determinação dos pais, eles foram tirando as crianças de pouco. (Raimundo, entrevista concedida em 20/08/2014).

Observa-se que os conflitos nas tomadas de decisão, mais uma vez contribuíram para que a escola se isolasse no assentamento. Esse fato da escolha do local da construção do prédio da escola, parece ser o estopim para compreendermos o porque de muitos alunos que moram no assentamento, se deslocarem para estudarem lá na vila Sororó. Para se ter uma idéia de proximidade, as escolas ficam cerca de 8 km uma da outra.

A respeito das relações das associações com a Escola Municipal Carlos Mariguella, observou-se o seguinte contexto. Logo após a constituição da associação Asprupam, esta tentou exercer influências sobre a escola conforme se observa abaixo a entrevista:

[...] No começo ele queria se envolver nos cheguemo e cortamo logo, em cima da bucha... ele não teve muita vantagem em cima de nós da associação não [...] (Valdemar pereira, entrevista concedida em -05/09/2014).

A fala acima descreve o interesse da associação Asprupam em se aproximar da Escola Municipal Carlos Mariguella e se envolver nas tomadas de decisões sobre a mesma, e a reação da associação Aproterra.

[...] E a outra a gente só teve problema com eles, é um povo que rachou são [...] interesseiros mesmo... racharam o assentamento ...quem faziam parte da outra associação eles tiraram seus filhos da escola ...racharam o assentamento e que a intenção era fechar nossa escola [...]tentaram por isso não conseguiram ... tentaram fazer essa coisa de denegrir a imagem das pessoas que estavam na escola...politicamente dentro da própria SEMED... e ai como eles viram que não tinha condição de fazer isso foram buscando as pessoas pra associação deles... eles acabaram recuando retirando seus filhos e se afastando. (Rosangela Alves, entrevista concedida em 21/10/2014).

Conforme podemos notar, a associação Asprupam não conseguiu ter êxito na sua tentativa de se aproximar da escola.

No entanto, a Aproterra, desde a sua fundação parece ter boas relações com a escola, visto que boa parte do seu quadro também é membro desta associação. A respeito da sua relação com a escola, assim observar um entrevistado:

A Aproterra a associação do assentamento como um todo no geral ... então essa tem um vínculo com um todo do assentamento, os assentados, dos educandos ... da escola também ... tem algum problema, precisar reunir todos fazem parte da coordenação do assentamento, então é quem ajuda a dirigir o assentamento, a levar o assentamento a diante. (Rosangela Alves, entrevista concedida em 21/10/2014).

A associação Aproterra, é apresentada nesta fala, como uma parceira da escola, no entanto, parece não haver por parte desta associação, planos e ações voltados a questão da educação no assentamento. Basta observar as reivindicações e planos desta associação no assentamento, conforme este entrevistado.

As reivindicações é para o bem social da comunidade...o fomento...e a moradia até já recebero...é a moradia, essas reivindicações já fomos atendidos pelo governo mais ainda falta uma parte das pessoas poder adquirir esse bem então...reivindicações de estrada, de ponte, o assentamento tá quase todo contemplado com essas reivindicações ai que foi feita nus tempos atrás ai nos temo terminado de realizar e

agora já tem mais uma nova que vamo terminar de contemplar com 60 metros de ponte que ta faltando ser feito e...recuperação de estrada...isso já ta tudo se realizando agora nesse período do mês de setembro...pra frente nos vamos realizar aqui dentro do assentamento ...e também a abertura de estrada onde vai incluir a estrada da ...laticínio que é indústria que nos tamo batalhando pra que venha pra dentro do assentamento para da sustentabilidade as pessoas do assentamento [...](Reginaldo Félix, entrevista concedida em 15/09/2014).

Conforme se observa, a associação deixa claro uma perspectiva de infraestrutura, preocupação com créditos e fomentos como sendo os primordiais, não fica explícito a preocupação com a educação no assentamento.

Essa mesma situação onde a educação fica em segundo plano, também se configura na atuação do INCRA, basta que para isso, observemos o plano de desenvolvimento do Assentamento 26 de Março²², elaborado pela Empresa de Assistência Técnica e extensão rural do Estado do Pará (EMATER), no ano de 2013. Observamos que este apresenta o diagnóstico sociocultural, descrevendo a situação sociocultural: população, origem das famílias, escolaridade, idade, situação familiar, aspectos da cultura do campo como festividades, organização do trabalho e modo de vida, sistemas de produção, formas de uso da terra, capacidade de produção e comercialização, formas organizativas em prática no Assentamento.

O diagnóstico aborda também a questão ambiental, cobertura florística, fauna, recursos hídricos, forma de uso dos recursos naturais, além da infraestrutura social e econômica existente: estradas, escolas, construções como habitação e eletrificação.

Portanto, a questão da educação, da escola, tanto nos planos do INCRA, quanto dos assentados, em nossa opinião, ficaram em um plano inferior.

A respeito da educação no assentamento o plano retrata que:

Dentre as políticas sociais, a educação é uma das mais importantes, e que as famílias sempre esperam que seja suficiente para atender os filhos nos diversos níveis. No entanto temos visto que a política de educação está longe de atender as expectativas das famílias. Os problemas são muitos, desde a falta de professores, de sala suficiente, de carteiras, de merenda de material didático, transporte escolar, enfim, a educação disponibilizada para os povos do campo pelas prefeituras e pelo Estado tem sido insuficiente e ineficiente. Sem dúvida podemos dizer que existem algumas conquistas, a partir do debate e ações relativas a educação do campo, porém esta se vê em constantes ameaças, num quadro de instabilidade. (EMATER, 2013).

O Plano de desenvolvimento do Assentamento 26 de Março se apresenta contraditório em relação à importância da educação, enquanto instrumento para alcançar o desenvolvimento, tal fato se caracteriza pelo motivo de não haver programas temáticos e nem medidas para

²² A elaboração do PDA deve estar de acordo com a Resolução CONAMA nº. 387 de 27 de dezembro de 2006 e Norma de Execução/INCRA SR- 27/nº.71 de 12 de maio de 2008.

superar a diagnose registrada. Há um direcionamento deste plano no sentido de contemplar apenas ações ambientais e econômicas, ficando a educação apenas como um elemento coadjuvante nesta política pública.

Quadro 1: QUANTITATIVO DE ALUNOS POR SÉRIE NO ANO DE 214 DA ESCOLA MUNICIPAL CARLOS MARIGUELA.

Ensino Fundamental		Ensino Médio	
Série/Ano	Quantidade de alunos matriculados	Série/Ano	Quantidade de alunos matriculados
1º	16	1º	12
2º	17	2º	06
3º	22	3º	10
4º	13		
5º	15		
6º	12		
7º	12		
8º	17		
9º	13		

Fonte SEMED/Marabá (2014).

O produto final de todas as questões problemáticas apresentadas neste trabalho, refletem nas avaliações a respeito da qualidade do ensino ofertado pela escola, basta observar os indicadores do IDEB.

Quadro 2: IDEB DO MUNICÍPIO DE MARABÁ

4ª série / 5º ano													
	Ideb Observado					Metas Projetadas							
Município	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
MARABÁ	2.7	3.3	4.0	4.4	4.3	2.8	3.1	3.5	3.8	4.1	4.4	4.7	5.0

Fonte: INEP (2014)

Nos anos iniciais do ensino fundamental, para notar o quanto a situação é problemática. Enquanto o índice nacional no ano de 2011 das escolas municipais era de 4,7 e o

índice do município de Marabá era de 4,3 espantosamente a Escola Municipal Carlos Mariguella²³ apresentou um indicador de 2,6.

Quadro 3: IDEB DA ESCOLA MUNICIPAL CARLOS MARIGUELLA 4ª/5ª ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.

4ª série / 5º ano													
Escola	Ideb Observado					Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
E M E F CARLOS MARIGHELLA			2.0	2.6				2.9	3.1	3.4	3.7	4.0	4.3

Fonte: INEP (2014)

Considerando todas as escolas municipais de Marabá, observamos que esta escola analisada ocupa o último lugar nos indicadores do IDEB. Acreditamos também que está, seja talvez, a pior infraestrutura escolar municipal.

Devido o ensino médio ser modular, com cerca de 50 dias letivos para cursarem cada disciplina, não disporem de material didático, a não ser quando o professor peregrina nas escolas estaduais em Marabá, atrás de doações de livros, na maioria das vezes subutilizados. Ou geralmente os professores, a maioria, trabalham com apostilas, limitando bastante os conteúdos exigidos para cada série.

Juntadas essas situações a outras mais, não é de se esperar um aluno com habilidades e competências necessárias para um estudante de ensino médio.

3.3 O ENSINO MÉDIO MODULAR NO ASSENTAMENTO 26 DE MARÇO

Por mais de onze anos, os sujeitos do acampamento, posteriormente, assentamento 26 de Março, que cursavam o ensino médio precisavam se deslocar para Marabá, em um ônibus da Secretaria Municipal de Educação para frequentarem a escola. No entanto, desde a época de início do acampamento foram realizados inúmeros pedidos junto à 4ª Unidade Regional de Ensino de Marabá para a implantação do ensino médio no acampamento através do Sistema Modular, ou SOME. Pedidos estes, indeferidos sob a justificativa de não haver condições para a implantação.

A respeito dos pedidos de implantação do SOME no acampamento a coordenadora do programa SOME, 4URE Marabá, observa que:

A gente recebe muitas solicitações... mas inclusive eu fiz uma vistoria no ano de 2006 quando eles ainda estavam na beira da rodovia num outro local em um assentamento provisório pra verificar a estrutura que eles teriam e infelizmente naquele momento de análise de local de vistoria no espaço em que eles iam ocupar que na época era um barracão o processo foi indeferido... não foi dado um parecer favorável nesse primeiro momento [...] mandaram duas solicitações... e como as condições eram as mesmas... todos os dois eram parecer desfavorável devido as condições que...básicas que não existiam na comunidade [...] (Rosinete Landim, entrevista concedida em 06/10/2014).

Fica explicito que a justificativa dada pela 4ª URE/SEDUC, em Marabá para indeferir os pedidos de implantação do ensino médio através do SOME, tinha como base explicativa, sempre às precárias condições de funcionamento da Escola Municipal Carlos Mariguella.

No entanto, no ano letivo de 2008, a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) deu parecer favorável²⁴ para que o SOME fosse implantado no Assentamento 26 de Março. Fato interessante é que as condições de infraestrutura da Escola Carlos Mariguella eram melhores, em relação a escola do acampamento, no entanto, ainda consideradas precárias, motivo das várias reprovações feitas pela 4ª URE/SEDUC, para a implantação do SOME.

Supõem-se que o programa só foi implantado no assentamento devido à conjuntura política ser favorável, na época, o governo do Estado era do Partido dos Trabalhadores, e a vistoria para a realização do diagnóstico da escola não foi realizado, no entanto, foi emitido um parecer favorável e uma portaria de implantação emitida pela SEDUC foi publicada no diário oficial do estado do Pará.

A respeito das normas para a implantação do SOME na época, o gestor do programa explicou que:

As normas para implantação do SOME em determinada localidade é primeiro ter demanda ou seja é ter um numero de aluno que corresponda primeiro a uma turma e ter essa demanda então essa é basicamente uma das normas outra norma é ter uma escola do município ::: por que o Estado não tem escola na zona rural...a escola do município ter espaço e condições para disponibilizar funcionamento era outra é::: ter parceria do município ::: a secretaria de educação e a SEDUC né porque aí o município tem que ceder as salas de aula e o alojamento pros professores o Estado na verdade entra só com a contratação dos servidores é aí nessa implantação agente faz uma analise chamada de diagnose onde se verifica se tem demanda::: se a escola tem disponibilidade de atender as turmas do SOME ... no caso se tem salas disponíveis pra atender o SOME...e aí junto com essa diagnose era anexado um documento ou do prefeito ou do secretario de educação...aceitando fazer essa parceria com a prefeitura ou seja disponibilizando o espaço e o alojamento pros professores [...] (José da Cruz, entrevista concedida em 03/10/2014).

²⁴Portaria nº 030/2008-SAEN/SEDUC. Publicado no Diário Oficial do Estado do Pará (DOEPA) em 19 de Junho de 2008.

Nesta fala acima, fica bem claro que a escola precisava ter condições de funcionamento, possuir um alojamento decente para os professores ficarem durante o módulo. É em razão destes dois elementos que acreditamos que a 4ª URE de Marabá fez “vista grossa” e por questões políticas, em nosso entender, a partir do momento que o Partido dos Trabalhadores assume o governo estadual no Pará, e devido as boas relações na época com o MST, foi conveniente inserir o Assentamento 26 de Março no circuito do SOME.

No entanto logo as problemáticas surgiram, sendo as mais recorrentes as apresentadas logo abaixo, por um dos entrevistados.

lá são varias dificuldades pra funcionar em função da estrutura... as vezes a casa do professor... os professores iam e reclamavam que não tinha condições pra ficar e acabava não ficando as vezes...é::: no período de inverno tinha um problema serio de transporte escolar dos alunos... que nem todos os alunos tão ali... no entorno da escola tem aluno que dependia do transporte escolar e por esse problema de acesso de não ter vicinais ser ruim...as vezes o aluno não conseguia chegar na escola... as disciplina era suspensa nesse período que ia gerando uma carga horaria de reposição muito grande então... nesse período que eu estava lá não sei como esta hoje as condições não eram muito boa... de vez em quando os professores... os representante do movimento lá vinha verificar e ver qual é a possibilidade de ta garantindo professor... as condições como era bem ruim e os professores como não são professores do movimento não acostumado com essa questão das dificuldades do campo...as vezes não ficava e isso gerava uma carga horária muito grande de reposição... (José da Cruz, entrevista concedida em 03/10/2014).

Para se ter ideia das precárias condições da escola, Atuei como professore de geografia no ano de 2010. Havia apenas uma sala de aula disponível e três turmas de ensino médio. Geralmente o primeiro ano por ter mais alunos ocupava esta sala e as demais turmas estudavam ao redor de uma mesa grande, com apenas dois bancos de madeiras, sendo necessário que em determinado momento da aula, os que estavam sentados tinham que dar o lugar para os que passaram o tempo de pé para que assim pudessem realizar as atividades.

Os professores tinham a disposição uma casa em situação precária, tanto quanto a escola, dois quartos bem apertados, apenas uma cama, com um colchão em péssimo estado de conservação, e algumas cadeiras velhas. Nessas condições geralmente os professores retornavam a 4ª URE em Marabá.

4. ORGANIZAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO FORMAL NO ASSENTAMENTO 26 DE MARÇO

Para uma análise da questão das organizações sociais e a sua relação ou não com a educação formal no Assentamento 26 de Março, faz-se necessário um esforço teórico no sentido de contemplar uma discussão a esse respeito. Buscamos em Souza (2012) apontamentos para nossa discussão.

De início, percebemos que apesar de existir um campo teórico para estudar as organizações e de haver formações profissionais voltadas à sua gestão, não é tarefa fácil, conceituar as organizações. É comum, quando se indagam estudante e profissionais sobre o conceito de organização, receber como resposta, não conceitos, mais exemplos das mais diversas naturezas.

Tal fato indica que elas, as organizações, são objetos muito variados, quando conseguimos obter um conceito, ele está geralmente associado à razão por que existem, o que na visão do autor supracitado, não é definidor de sua essência.

Caracterizar as organizações como grupo de indivíduos com um objeto comum, não é um erro. No entanto, é necessário ir muito além, e enxergar as possibilidades de interação e antagonismo interno. Portanto, sobre o conceito de organização social o autor faz a seguinte observação:

Ora, se é verdade que este conceito traduz os aspectos mais imediatos e intuitivos das organizações, também é verdade que ele remete apenas a uma parte do que eles são – sistemas integrados e coordenados para atingir certos objetivos – e talvez sirva apenas para alguns tipos de organizações. Além disso, é mais provável que os tais “interesses comuns” sejam, de fato, comuns apenas para uma parte dos membros da organização, normalmente os dirigentes, responsáveis por idealizar e engessar a estrutura formal da mesma. (SOUZA, 2012 p26).

Observa-se a presença de uma percepção mais complexa sobre as organizações sociais, pois o autor chama a atenção para a necessidade de irmos além do entendimento de que as organizações são unidades de realizações sociais comuns, pois, nem sempre há interesses e objetivos comuns. São tão prováveis a integração e a coordenação de uma organização, como também o conflito de interesses e de objetivos, as disputas de poder e a dominação de uns pelos outros.

Percebe-se assim o entendimento por parte do autor da existência de possibilidades antagônicas coexistirem. O conflito de interesses e de objetivos, as disputas de poder e a dominação muitas vezes não são observadas, não porque não existem, mais porque existe antes uma estrutura de controle.

Há duas maneiras de enxergarmos as organizações, conforme podemos verificar logo abaixo. Opção por uma destas traz consequências na maneira de interpretar uma determinada realidade.

Definir as organizações como algo unívoco, dotado de objetivos comuns e de uma necessária integração de interesses, propósitos e meios, não ajuda a compreender a realidade organizacional nem gerir os malogrados problemas que enfrentam aqueles que atuam em seu meio. Geralmente isso leva a uma leitura oposicionista e maniqueísta, que tende a ver tudo aquilo que questiona, contrasta ou se opõe aos objetivos, interesses e meios dominantes como antiorganizacionais, ilegítimos e contrários à própria organização. De outro lado, ao considerarmos a organização dotada de uma realidade complexa, lócus de interação de pessoas e constantemente construída e reconstruída socialmente, abrimos o caminho para diferentes formas de defini-la. Em geral, o reconhecimento da realidade social da organização conduz o olhar do observador e de quem atua dentro dela para os aspectos que já fazem parte de estruturas e relações sociais gerais, como a política, a cultura e o conhecimento, com toda a complexidade e variedade de perspectivas que eles permitem. Disso podem resultar diferentes abordagens e conceitos sobre as organizações, geralmente fruto de interesses que se tem. (SOUZA, 2012 P.27).

Fica evidente a preocupação do autor em deixar claro que a maneira como enxergamos uma organização e seu funcionamento é crucial nas nossas orientações a respeito desta. Assim, pensa-se que uma boa saída é ter escolhas teóricas consistentes, caso contrário pode-se incorrer ao erro ao analisar uma determinada situação em uma organização.

Disso podem resultar diferentes abordagens e conceitos sobre as organizações, geralmente fruto dos interesses que se tem. O autor apresenta três conceitos acerca de organizações:

Barnard, (1979), apresenta uma noção de organização que acentua os aspectos cooperativo da ação organizacional: organização formal é uma espécie de cooperação entre homens, consciente, deliberada e com finalidade expressa, que se origina da necessidade de os indivíduos atingirem propósitos para os quais eles próprios seriam biologicamente inaptos. É, portanto, um sistema consciente coordenado de duas ou mais pessoas. Para Simon (1979), em outra perspectiva, a organização também pode ser vista como um complexo sistema de comunicações e inter-relações existentes em um grupamento humano, que proporciona a cada membro do grupo informações pressupostos, objetivos e atitudes que entram nas suas decisões, bem como expectativas estáveis sobre o que os demais estão fazendo e de que maneira reagirão ao que ele diz e faz. Por fim, a organização também pode ser definida como o locus onde grupos e indivíduos com variados interesses e preferências juntam-se e engajam-se em trocas recíprocas. Organizações seriam, portanto, coalizações mantidas por proporcionar algum tipo de incentivo ou satisfação aos participantes. Nesse sentido, não é necessário que eles compartilhem interesses, objetivos e metas: qualquer coisa que justifique o seu envolvimento é suficiente, desde que tenham recursos para troca. (Pfeffer; Salancik, 1978, apud SOUZA, 2012, p28).

Ao observarmos essas três referências a respeito do conceito de organizações, concordamos plenamente com o autor ao dizer que a primeira definição demonstra a preocupação em como manter o sistema cooperativo funcionando na direção desejada; a segunda, de origem comportamentalista, também parte da preocupação sobre como a

organização atua nos pressupostos das decisões individuais para que os indivíduos decidam pelo engajamento e pela sujeição de suas atividades à coordenação de organização; e a terceira, da chamada “teoria da dependência de recursos”²⁵ demonstra que o problema central das organizações é manter o sistema de incentivos aos membros da coalizão organizacional, para que eles continuem dispostos a mantê-lo como *locus* de troca de seus recursos.

Portanto, partimos nesse estudo do entendimento de que as associações Aproterra e Asprupam são organizações sociais. Além do mais, pensamos que uma organização não é, necessariamente, algo dado, estático, pronto, delimitado, determinado e posto à observação; nem é apenas uma unidade de análise ou uma unidade operacional como estrutura e funcionamento. Considerando a organização, tendo como ponto de vista Souza (2012) é antes de tudo um local de ação social, e organizar, é fundamentalmente um processo social. Para se afirmar que há organização é necessário que as pessoas desenvolvam um processo social organizativo, que construam ações coletivas coordenadas, cooperativas e recíprocas, de tal forma que proporcionam incentivos suficientes para manter uma coalizão, uma adesão, um engajamento individual que as torna dispostas a sujeitarem-se a certa conformidade organizacional, a funcionarem como grupo.

É com esse olhar, que buscamos compreender as associações no Assentamento 26 de Março. Entendendo que a existência de ambas se configura como uma materialização de conflitos, tais conflitos alargando-se com a mudança na organização social, saindo de um acampamento e ingressando num assentamento. Abrindo assim possibilidades para a intervenção mesmo que indireta do Estado e de outras organizações no processo decisório.

4.1 AS ASSOCIAÇÕES APROTERRA E ASPRUPAM: MATERIALIZAÇÃO DE CONFLITOS INTERNOS NO ASSENTAMENTO 26 DE MARÇO

Para iniciarmos esta discussão a respeito do papel do associativismo nos assentamentos de reforma agrária, cabe uma breve revisão teórica deste tema. Moraes, et al (2004) e Guilherme Júnior; Nahum *et al* (2012), nos permite uma reflexão a esse respeito. Para o primeiro autor, se por um lado este associativismo permitiu a realização de atividades produtivas fundamentais para diversas famílias assentadas, por outro, salvo situações muito

²⁵ A Teoria da Dependência de Recursos foca no ambiente externo e argumenta que todas as organizações são dependentes de algum elemento desse ambiente. Essa dependência externa é baseada no controle externo de alguns recursos que a organização necessita. O ambiente afeta as organizações ao tornar os recursos disponíveis ou não. Portanto, a Teoria da Dependência de Recursos enfatiza a necessidade organizacional de adaptação às necessidades ambientais e ativamente gerenciar e controlar o fluxo de recursos.

específicas, mostrou-se inadequado na construção de espaços organizacionais solidários e participativos com alguma expressão no desenvolvimento rural.

No entanto, no entendimento de Guilherme Júnior; Nahum, *et al* (2012) se observarmos o ponto de vista da organização político-social dos assentados, a fragmentação política, tem sido a tônica, a qual se materializa na existência de inúmeras associações, apresentando intensos conflitos. A representação dos assentados e a gestão dos problemas internos ficam fragilizadas, pois, o poder político das associações é dividido e disputado. Os desafios para reprodução camponesa podem ser identificados na produção cotidiana deste território. Deste modo, seu processo de reprodução econômica, social e política, encontram limitações evidenciadas na produção, comercialização e organização social.

No Brasil a constituição de associações em áreas de assentamento proveniente da reforma agrária está articulada a um condicionante, uma obrigatoriedade do associativismo, enquanto instrumento para a implementação no assentamento das políticas públicas. A partir de uma normativa²⁶ do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária-INCRA, Moreira *et al* (2000) observa-se que a criação de uma associação passa a ser condição necessária para que os assentados tenham acesso aos benefícios dos programas assistenciais e creditícios dirigidos pelos órgãos gestores da política agrária.

Nesse sentido, Miranda (2011) observa que as associações dos assentamentos rurais são imbuídas de duas importantes tarefas: a de atuarem como interlocutores dos representantes do poder público em todo o processo, complicado e demorado, de implementação de um assentamento; e de planejadoras, executoras e animadoras do desenvolvimento local.

Logo, as associações se constituíram como sendo entidades que respondem pelos assentados frente às instâncias burocráticas (prefeitura, governo estadual e federal, etc.). No entanto, as Associações participam também das questões sociais dos Assentamentos como conselho da escola, questão de transportes e estradas e tudo que envolve os assentamentos. Pode-se dizer que as associações são espaços organizativos dos assentados, que servem para melhor gerir o assentamento, (SILVA e BARONE, 2008).

Entretanto, quando analisamos o papel destas no assentamento, constata-se uma imposição de um modelo de associativismo, por parte do INCRA, fortemente ligado ao crédito rural e/ou aos programas especiais de desenvolvimento rural. Constatação clara para Moraes *et al* (2004) ao analisar as experiências organizativas em áreas de reforma agrária do Estado de Mato Grosso do Sul.

²⁶ Resolução Nº 8, de 12 de Abril de 1999. Publicada no Diário Oficial de 20/04/99

Carvalho (1998) apesar de afirmar a existência de grande diversidade e complexidade das formas de associativismo em área de reforma agrária aponta no seu estudo, uma indicação de cunho econômico, como sendo o mais recorrente vivenciado pelos trabalhadores rurais nos assentamentos do país.

É nesse panorama do associativismo, com uma nítida situação de conflitos de interesses nos assentamento de reforma agrária, materializado, principalmente através de diferentes associações num mesmo assentamento, que nos propomos a estudar o caso proposto que englobam tanto a Aproterra²⁷, quanto a Asrupam, no Assentamento 26 de Março. Logo, faz-se necessário uma compressão das razões e circunstâncias da criação destas associações.

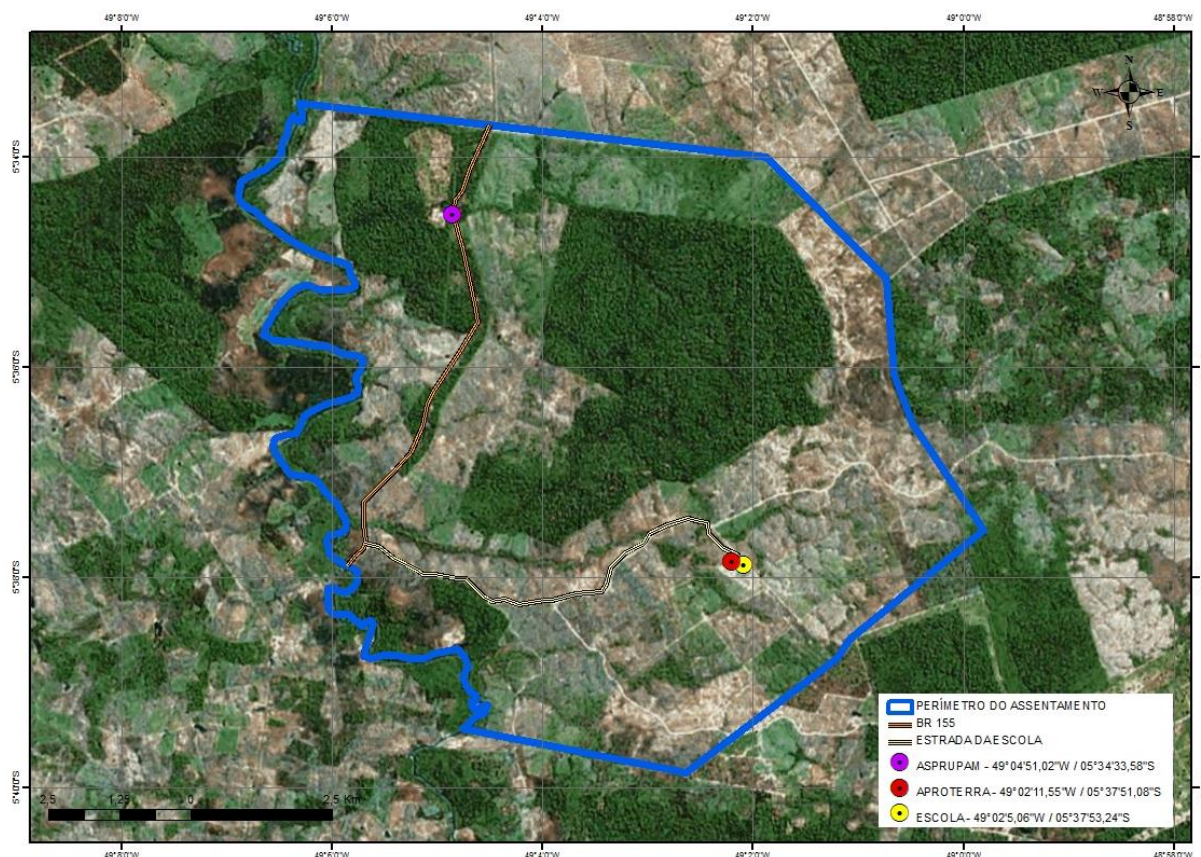
A respeito da criação da primeira associação, a Aproterra, Gomes (2009, p 132) enfatiza que:

O assentamento 26 de Março, que viveu dez anos de acampamento com uma organicidade interna, sem representação jurídica, mas que conseguiu conquistar a regularização da Escola Carlos Marighella, atendimento às famílias através de profissionais da saúde com acompanhamento do setor de saúde, fomento na produção através de investimento de órgãos municipais e estaduais. Mas, a partir do momento da criação do assentamento, com a “legalidade” traz consigo todo um aparato a partir de uma estrutura que já existe e vem para cumprir regras e normas da política “agrícola e agrária” estabelecida. A coordenação do assentamento tentou garantir a estrutura organizativa, ou melhor, a funcionalidade do núcleo de base como espaço jurídico para organizar e instalar a infraestrutura como: habitação e estradas, entre outros, mas o INCRA não aceitou, forçando então a criação de uma associação. Como os outros assentamentos, o 26 de Março criou então a Aproterra- Associação dos Trabalhadores Rurais do Assentamento 26 de Março.

Fica evidente uma disputa pela organicidade do assentamento, de um lado o movimento MST com uma proposta de organicidade interna e por outro lado, o Estado com uma obrigatoriedade, forçando uma transformação desta organização a partir do associativismo.

²⁷ A Associação Aproterra está há poucos meses nesta localização ao lado da escola. Funcionava neste endereço por vários anos a casa dos professores

MAPA 3: LOCALIZAÇÃO DAS ASSOCIAÇÕES APROTERRA E ASPRUPAM EM RELAÇÃO À ESCOLA MUNICIPAL CARLOS MARIGUELLA



FONTE: ZACARIAS COSTA DE SOUZA (2015)

Na visão de alguns sujeitos do assentamento, fica claro também a questão da obrigatoriedade da política pública do INCRA.

Porque criada a associação o seguinte, por não criar a associação não tem quem toque o assentamento, porque se deixasse no nome de cada família, as família não tinha como entrar em contato com o INCRA, com prefeitura, com os órgão competente pra que viesse obter um desempenho dentro da comunidade essa é uma demanda que já tem a nível de mundo mermo, a nível de Brasil, por que em outro lugar sempre eles cria muita cooperativa, e nos exigimos criar uma associação que ela é jurídica, ela não tem fim lucrativo, e dentro disso era pra atender a demanda da, do, do assentamento e da organização. É pra ela entrar na linha de desempenho da linha de credito para o assentamento atrás dos benefícios do assentamento vem os projetos pode ser pelo INCRA, pelo Estado, pelo município, ela é responsável por todo esse assentamento. (Valdemar Pereira, entrevista concedida em 25/09/2014).

A imposição da prática do associativismo como único canal de negociações e acesso a créditos, como normativa do INCRA, é criticada pelo entrevistado acima.

A associação foi criada sem fim lucrativo pra poder acessa os projetos que vem do governo para ajudar a comunidade porque sem a associação não tinha como a

comunidade acessar os créditos então foi criado a associação pra correr atrás desses projetos e ajudar a desenvolver a comunidade do assentamento “26 de Março”. (Reginaldo Félix, entrevista concedida em 15/09/2014).

As falas a respeito da criação da associação Aproterra, no assentamento vão ao encontro as análises de pesquisadores como, Moreira *et al* (2000) e Silva e Barone (2008), os quais salientam que além dessa questão de uma obrigatoriedade da política pública de reforma agrária, há que, se analisar que, geralmente, a formalização dessas associações é tutelada pelo movimento social que organizou o acampamento. Em nosso caso, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), nesse sentido a associação constituída a princípio reflete os interesses desse movimento.

O *locus* em questão neste estudo, o Assentamento 26 de Março é fruto da atuação do MST, no sul e sudeste do Estado do Pará, logicamente a associação Aproterra parece refletir os interesses e os anseios desse movimento social até o momento.

Para observar tal questão basta ler as falas logo abaixo:

Só ao MST, desde o começo até hoje é a única organização que, só o MST [só MST!] (Reginaldo Félix, entrevista concedida em 25/09/2014).

O entrevistado evidencia o vínculo entre o MST e a associação Aproterra, indicando que tal aliança vem desde a criação desta.

Tá sendo administrada comunidade associação e o movimento [MST] que ajudou a construir esse assentamento no modo vinculado um pouco administração se chama se o povo por que tem outros poderes que se chama aqui associação é o povo que é a assembleia maior que resolve todos os problemas porque toda a discussão passa por essa comunidade então o movimento ajuda a buscar outros projetos mas do Distrito Federal. (Reginaldo Félix, entrevista concedida em 15/09/2014).

Fica evidente nas falas acima, a constatação da relação próxima entre a associação Aproterra e o MST. A nosso ver, o vínculo com o movimento é uma alternativa que visa preservar os ideais do MST no assentamento.

No entanto, vale ressaltar que o ambiente pós-acampamento, com a criação de uma associação e a crescente influência de instituições externas gera uma condição organizacional, ou seja, a associação irar atuar no recém-criado assentamento desempenhando um papel baseado num ambiente de inúmeros condicionantes que influenciará no sentido da organização. Sobre os problemas desta condição organizacional, (Souza, 2012), aponta a questão da conformidade organizacional; o problema do poder nas organizações; o problema da participação e o da avaliação nestas organizações.

O problema da conformidade das pessoas às organizações é, a meu ver, o ponto central de vários outros problemas intraorganizacionais, como o problema de poder e do conflito, da participação, do planejamento e da estratégia organizacional. Quando me refiro à conformidade estou me referindo a esta consistência de ação entre os diferentes membros da organização para a realização do propósito almejado por esta [...] a questão do poder é tema central nas organizações, a meu ver, por duas razões aparentemente contraditórias ou, ao menos, propensamente conflitantes. De um lado, o poder é realizador. Poder significa capacidade de agir e de moldar o comportamento dos outros, o que, em organizações, é algo potencialmente produtivo. De outro lado, porém, o poder é limitador das liberdades individuais, pois representa a ascensão de uns (pessoas, grupos ou estruturas) sobre outros. O poder, então, quase sempre representa alguma forma de controle, de restrição, de limitação e de manipulação [...] apesar de a participação ecoar em muitas modernas filosofias de governança, de ser politicamente correto advogá-la e de ter se tornado um discurso fácil e apropriado por tantos, não se tem refletido muito a respeito. No âmbito organizacional, a participação é muito mais uma pregação de militantes organizacionais supostamente democratas do que um tema para reflexão. De outro lado, muitos estudos são feitos para aprimorar metodologias de participação, mas enfocando a doutrina e a técnica mais do que a análise da mesma enquanto processo social complexo. Quando falo em participação, cabe dizer que a qualifico como uma participação efetiva, consciente e racional, que seja capaz de afirmar, substantivamente, a pessoa frente ao grupo e confirmar a sua existência pessoal: seus valores, seus objetivos, seus critérios de decisão e suas opções de vida [...] (p.-79-154).

Conforme podemos observar, é necessário compreendemos que as associações estão “mergulhadas” numa condição organizacional, que apresenta inúmeros problemas/condicionantes, onde cada um deste merece ser diagnosticado e compreendido. No entanto, para o autor, a grande questão ou problema central das organizações é conciliar a necessidade de realização de objetivos organizacionais com as inúmeras contingências internas e externas que elas têm em suas ações e condutas.

Se, é verdade, que as organizações se orientam adequadamente sem algum tipo de estratégia e plano, também é verdade que isto tem levado a muitas distorções. De um lado, observa-se uma pressão interna e externa em prol do planejamento estratégico, baseada na crença de que, sem ele, as organizações estariam à deriva sem saber aonde ou como ir.

Para Souza (idem), vê-se frequentemente, os processos de planejamento encontrar dificuldades de implementação e de efetividade que, se reduzem a sua eficácia, não necessariamente comprometem a sua aceitação pelas organizações, embora gerem um sentimento de desajuste e de certa frustração naqueles que trabalharam por ele.

O grande problema é que, levadas por este imaginário de racionalidade, tecnicidade e controle, as organizações entregam-se a processos de formulação de estratégias e de planejamento sem se darem conta de suas implicações, contradições e ambiguidades.

No entanto, um dos problemas mais sérios que as organizações enfrentam é avaliar se os resultados esperados estão sendo alcançados. A avaliação organizacional, não deixa de ser contraditória e ambígua. Em relação a avaliação é necessário que se possam estabelecer critérios

avaliativos consistentes, é também, uma clareza muito grande, frequentemente inalcançável, em relação a objetivos e metas. Outro aspecto importante é compreender a avaliação sob a lógica política das disputas de interesses e das relações de poder.

Logo, além de compreendermos os problemas da condição organizacional proposta por Souza (2012) é necessário também os fatores externos as organizações, os quais Miranda (2011) denomina como sendo arranjos institucionais, que emergem com a criação dos assentamentos e como estes arranjos impactam e são impactados pela organização social e pelas relações desiguais entre assentados, mediadores e representantes do poder público.

Sobre esse processo o autor observa que a transformação de acampamento para assentamento não é apenas uma mudança econômica, é também uma mudança política e institucional. Por isso, é importante apreender quais são os novos arranjos institucionais que emergem com a criação dos assentamentos e como estes arranjos impactam e são impactados pela organização social e pelas relações desiguais entre assentados, mediadores e representantes do poder público.

No caso do Assentamento 26 de Março, esse processo de transição de acampamento para assentamento vai ocasionar a saída de pessoas do MST. Conforme se observa NA entrevista:

Olha a minha saída do movimento [MST] foi caladinha eu já tava insatisfeita do modo deles [MST] trabalhar já tinha pegado um certo conhecimento porque quando eu entrei no movimento eu não sabia nem em que movimento é que eu tava entrando eu nunca tinha ouvido falar porque eu vim de uma zona rural também e eu não conhecia lá não tinha energia, não tinha televisão então eu não conhecia o movimento então foi uma oportunidade que me deram de vir e eu vim depois eu fui pegando conhecimento tendo minhas próprias ideias e discordando de algumas coisas e houve assim um descontentamento entre eu e as lideranças daquela época então foi na época que eu resolvi casar e eu sai do movimento. (Raimundo, entrevista concedida em 20/08/2014).

O descontentamento com as ações do MST, conforme é descrito, é a principal causa da desistência da militância de várias famílias no assentamento. Tal situação, posteriormente, conflui para a criação de outra representação interna.

Para compreendemos esta situação, tomamos referência o estudo de Moreira *et al* (2000), o qual afirma que o processo de gestão implementado após a conquista da terra é marcado por:

a) uma verticalização da estrutura do poder decorrente do modelo associativo adotado, cujos cargos estão hierarquicamente ordenados, favorecendo a personalização do poder na figura do presidente; b) uma influência decisiva das políticas públicas

voltadas para as áreas de assentamento no sentido de favorecer e estimular o fortalecimento dessa forma associativa; c) um abandono gradativo de instâncias intermediárias de organização que favorecem a participação ativa de todos os membros da comunidade, restringindo o processo participativo aos chefes de família; d) uma transformação gradativa das assembleias em instâncias formalmente homologadoras das decisões tomadas pela direção das associações; e) tendência à “perpetuação” das lideranças em consequência dos laços de favores e de apadrinhamento que se criam internamente; f) atrelamento da organização dos assentamentos a grupos oligárquicos locais. g) a dificuldade de as associações trabalharem as divergências internas entre os assentados, em muitos casos estas surgem dos encaminhamentos tomados pela diretoria.

Entendemos que a criação da segunda associação, denominada Asrupam no Assentamento 26 de Março, poucos meses depois da institucionalização deste assentamento, reflete de todo esse cenário apresentado por Sperry *et al* (1996); Souza(2012); Guilherme júnior; Nahum, *et al* (2012); Miranda (2011); (Silva e Barone, 2008); Moreira (2000) e Nogueira (2007).

As falas abaixo sobre a criação da associação Asrupam fortalece esse entendimento teórico apresentado anteriormente sobre situações de conflitos internos.

O motivo da criação da associação [Asrupam] foi devido à demora da liberação dos créditos que já tava no caixa do INCRA desde de dezembro de 2008 e nós já tava em dezembro de 2009 e nada do movimento [MST] querer criar associação pra liberar os créditos que teria que ser através de uma associação e, ai nos foi e se movimentou, algumas pessoas que não estavam satisfeitas também pelo motivo de serem 206 assentados famílias uma associação só ficaria muito atumultuado pra muita gente e na opinião de algumas pessoas teria que ser pelo menos duas ou três pra ter um diálogo melhor, facilitar também nas buscas pelo conhecimento dos crédito e tudo teve reunião e o pessoal do assentamento tava na frente na época e não estavam de acordo e ai quando foi pra criar a associação o livro ata estava em branco nós teria que assinar pra eles preencher depois ai foi onde a discórdia maior nossa foi essa. (Raimundo, entrevista concedida em 20/08/2014).

Percebe-se uma situação clara de conflitos de interesses na situação de criação da associação Asrupam, no entanto, é interessante observar como a outra associação percebe/analisa essa situação.

O rapaz que criou essa outra associação foi::: o companheiro ali o [...] ele era do movimento eu acredito que ele visou demais a parte financeira... pelos projetos que tava entrando e pra ele achou que criar uma outra associação seria melhor... é a onde ele teve uma conversa com um grupo menor do assentamento e as pessoa caiu na dele e se convenceu e ai assumiram um período... que era trinta pessoa só que tava com ele mas dentro do trabalho dele não fez um bom trabalho no nosso primeiro passe e ai o pessoal se esmorecendo foram saindo nos procurando de novo o povo era nosso e foram nos procurando de novo se arrependeram de ta pra lá tão querendo votar pra nos a nossa associação ta de braços abertos nos vamos receber sim [receberam de volta?] recebemos uma boa parte tem um número bem pequenininho lá [...] (Valdemar Pereira, entrevista concedida em 25/09/2014).

É notório observar, que não se vincula na visão da outra associação interesses interno divergentes em prol dos rumos do assentamento. O que fica exposto são problemas ligados à questão financeira. Parece haver por parte do entrevistado, um entendimento que a criação de outra associação é uma estratégia para atender e fortalecer desejos pessoais, e não, um sentimento de interesses de um grupo de assentados que não se “enxergavam” mais na Aproterra, enquanto coletivo.

Como produto dessa situação de disputas internas, o Assentamento 26 de Março passa a ter duas organizações sociais representativas junto aos órgãos públicos e organizações não governamentais, a Aproterra e a Asrupam. Pensamos que as divergências de interesses são a nosso ver os principais motivos para a criação desta outra associação.

Para Barros (2009) a criação desta associação ocorreu em função do seguinte acontecimento

O MST planejava construí-las em regime de mutirão [as casas do assentamento], o que no entendimento da coordenação do movimento [MST] economizaria recursos e possibilitaria o erguimento de edificações de acordo com os gostos e as necessidades dos trabalhadores. Porém, não houve acordo com o INCRA e a tarefa de construção das casas foi delegada a uma empresa que venceu a licitação aberta pelo órgão público federal. Esse episódio, por sinal, precipitou uma cisão entre os assentados e fez com que dois núcleos se desligassem do MST. Dessa maneira, atualmente [2009] existiam duas associações no PA 26 de Março: a Aproterra e a Asrupam. A segunda constitui uma dissidência formada por 47 famílias que se desligaram do movimento social queixando-se de pouca voz ativa nas deliberações sobre os rumos do assentamento. (P.175)

Entendemos que o autor acima interpretou a criação da outra associação, a partir do ponto de vista do conceito de associativismo unívoco, dotado de objetivos comuns e de uma necessária integração de interesses, propósitos e meios. Essa leitura de associativismo é bastante criticada por Souza (2012), por entender que geralmente isso leva a uma leitura oposicionista e maniqueísta, que tende a ver tudo aquilo que questiona, contrasta ou se opõe aos objetivos, interesses e meios dominantes como antiorganizacionais, ilegítimos e contrários à própria organização

O caso do assentamento 26 de Março é similar a milhares de outros no Brasil, provavelmente. No próprio Estado do Pará, temos casos semelhantes, basta observarmos o trabalho de Guilherme Júnior; Nahum, *et al* (2012) os quais apontaram a presença de conflitos e disputas internas no Assentamento João Batista II, em Castanhal. Tais autores observaram que a organização político-social dos camponeses assentados tinha sido realizada por entidades,

que disputam a direção política do assentamento, dificultando a realização de projetos e a gestão dos problemas.

Como fruto da fragmentação política neste assentamento, os autores evidenciaram a existência de três associações - Associação de Produção e Comercialização do Assentamento João Batista II (APROCJOB) e Associação Comunitária do Assentamento João Batista II (ACAJOB), e uma terceira entidade, conhecida como Coopap, única cooperativa do assentamento.

Para refletirmos e buscarmos uma compreensão a respeito dos conflitos no interior das práticas sociais e estratégias de luta desenvolvidas durante a formação e a organização de assentamentos rurais e seus desdobramentos entre assentados, lideranças e representantes é positivo o trabalho de Nogueira (2007), o qual observa que o assentamento é um espaço social premido por necessidades imediatas; tudo é relativamente novo e precisa de respostas urgentes, envolvendo os sujeitos sociais em conflitos motivados por vários fatores de ordem política. No interior do assentamento, as redes e relações sociais são, em grande parte, rupturas com a vida pregressa dos assentados; são momentos de nova sociabilidade.

Assim para o autor, os conflitos são reflexos de projetos distintos, de necessidades imediatas, mas também de projetos que pressupõem a construção do espaço social do assentamento sob as práticas sociais e estratégias de luta que encerram (re) arranjos de práticas democráticas que surgem como resultados dos conflitos negociados dentro das regras estabelecidas pelos próprios assentados.

Ao realizar um estudo em torno da organicidade no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a partir de um olhar sobre as práticas dos atores e suas interações, tomando como *lócus* de estudo o Assentamento 26 de Março, na época da transição acampamento/assentamento, Gomes (2009) faz o seguinte apontamento:

Essa organicidade interna não deixa de gerar uma relação de poder, principalmente quando se acirra o debate sobre os problemas, e a coordenação precisa tomar decisões e fazer encaminhamentos que devem ser seguidos por todos que fazem parte desse espaço social. Uma vez montada a estrutura organizativa, as discussões, os debates e as deliberações passam por esses espaços internos. (p. 132)

A partir desta análise sobre a organicidade, há indícios de situações conflituosas envolvendo disputas internas. Como por exemplo: Surgiram algumas negociações que começam a acontecer de forma pessoal, mas muitas vezes utilizando o nome do movimento e da coordenação. A disputa de poder muitas vezes se acirra, principalmente quando envolve o crédito instalação.

Para a autora a constituição da organicidade interna não atende diretamente aos anseios das famílias, mas são os arranjos complexos formulados a partir dos interesses mais amplos de consolidação do próprio MST enquanto movimento nacional; da lógica constitutiva dos modelos de luta pela terra (na forma de ocupações, acampamentos, desapropriações); da forma social “projeto de assentamento”, com as implicações burocráticas envolvidas em sua implantação; dos interesses e visões de mundo dos técnicos do INCRA e de outros órgãos públicos; e também das práticas, anseios e criatividade das famílias assentadas.

Nessa conjuntura de conflitos, limitações das associações e organização social, cabe uma análise mais a fundo do que se propõem cada uma das associações do assentamento 26 de Março, quais são seus objetivos. A partir desses apontamentos fica menos complexo a busca por um entendimento das suas concepções e como estas pensam, trabalham a educação a nível local, nosso ponto de análise neste trabalho.

Portanto, ao analisarmos os objetivos das associações do Assentamento 26 de Março, observamos que estas se assemelham a inúmeras outras em áreas de reforma agrária pelo país, com traços fortes de cunho econômico e produtivo. Essa marca do associativismo em áreas de assentamento do país.

Em outras palavras, as associações neste assentamento, mesmo que desejando trabalhar outras questões, encontrariam um ambiente ao seu entorno cercado de conflitos de interesses e disputas de poder, tanto internos quanto externos ao assentamento. A nosso ver os objetivos de ambas as associações são um reflexo dessa condição organizacional que os atores da reforma agrária estão submetidos.

Uma prova disso é a questão da agroecologia, impregnada no estatuto da Aproterra, porém, não encontramos evidências desta prática no assentamento. Logicamente algumas famílias, por conta própria desenvolvem ações que se assemelham em alguns aspectos.

Portanto, fica evidente a necessidade de se repensar e de se atuar sobre a estrutura organizativa dos projetos de assentamento, visto que:

Em muitos desses novos assentamentos, não existe a consciência de pertinência a um grupo, sendo mais facilmente manipuláveis por pessoas ou grupos políticos localmente dominantes. Sem terem passado por um processo de aprofundamento de discussões e de formação mais sistemática no sentido de reforçar a dimensão coletiva da vida nos assentamentos, os novos assentados apresentam uma dificuldade adicional no processo organizativo, uma vez que o traço individualista da cultura camponesa não teve oportunidade de sofrer um choque crítico, conservando-se praticamente intocado. Por isso essa característica deve ser objeto de permanente debate e discussão crítico-pedagógica no interior dos assentamentos e de suas organizações. As dificuldades práticas para se organizar processos produtivos mais eficientes do ponto de vista econômico e social, podem ser o ponto de partida para uma análise das posturas individualistas e autoritárias. Nesse contexto, ganha uma dimensão maior o papel das assessorias técnicas. Se, de um lado, elas não podem, nem devem, ocupar o

lugar dos assentados, transformando-os em meros teleguiados seus, por outro lado, elas não podem circunscreverem-se apenas ao que tradicionalmente tem sido a chamada assistência agrônômica. (MOREIRA et al, 2000, p.56).

A questão chave acima, a nosso ver, é o problema do individualismo, um sintoma da fraca coesão social que o grupo possui ao se constituírem enquanto sujeitos da reforma agrária, assentados. Parece, em muitos casos, em especial no assentamento em estudo, que o movimento o MST, não conseguiu desenvolver uma organicidade a fim de impossibilitar a constituição de grupos divergentes.

Pois, assim procedendo, corre-se o risco dos assentamentos não ultrapassarem o limite da produção de subsistência. Não se pode esquecer que a pequena produção familiar para sair dos limites historicamente fixados, precisa romper com esquemas produtivos, de comercialização, e de organização a que estavam submetidos. Nesse novo cenário, a dimensão organizativa assume um papel estratégico fundamental: os resultados econômicos, sociais, políticos e culturais a serem alcançados estão intimamente condicionados às formas organizativas vivenciadas nas comunidades formadas pelos assentados. (MOREIRA et al, 2000).

Das situações expostas acima se verificou no assentamento 26 de março, a questão da “perpetuação” de lideranças. Ambas as associações praticam esse processo devido à possibilidade do coordenador ou presidente ter direito a reeleições. Esse fato, por si só, a nosso ver, é um grande dilema quando se fala em democracia na gestão das associações. Sem alternância de poder, esse processo fica apenas uma falácia.

Há que se reportar também, que as associações resultantes do processo de organização durante a luta pela terra e da interferência dos órgãos governamentais apresentam níveis organizacionais e dinâmicas de funcionamentos bastante diferenciados.

No caso do Assentamento 26 de Março, Gomes (2009) aponta as seguintes consequências: além da dispersão, a criação do assentamento provocou interferência na organicidade interna, a partir do momento que forçou a criação de uma associação, como instituição de representação jurídica das famílias assentadas para a implantação da infraestrutura do espaço social.

Além das consequências descritas acima, soma-se a esse processo de mudanças na organicidade à interferência externa, através das instituições governamentais, pois o INCRA exigiu na época que as famílias assentadas criassem uma instituição jurídica para a implantação da infraestrutura da área, que envolve construção das habitações, aberturas de estradas, postos de saúde, enfim as necessidades básicas para que as famílias possam viver nesse espaço social.

Moreira *et al* (2000) lembra que a constituição do assentamento e da associação representa mudanças em relação à dinâmica anterior o acampamento, ao citar que:

Em primeiro lugar surge a figura de um presidente que, por força do cargo, passa a deter um poder que antes era distribuído pelas diferentes comissões, originando uma estrutura verticalizada de poder e, inclusive, dando margem, à personalização do poder, alimentando tendências de estruturação e concentração de poder que algumas vezes são vivenciadas durante o processo de luta; em segundo lugar, e com raras exceções, há a exclusão de uma parcela significativa de membros das comunidades, principalmente das mulheres, dos jovens e das crianças, do processo de discussão dos problemas e de decisão sobre os encaminhamentos a serem seguidos, uma vez que em muitos casos só os chefes das famílias assentadas associam-se nas entidades criadas.

É indiscutível essa percepção das mudanças na organização interna das famílias após a criação do assentamento. Nesse sentido, há geralmente uma instituição de novas dinâmicas de relações de poder. As dissidências e a criação de novas organizações são um reflexo desse processo.

É indiscutível a necessidade de termos a compreensão que um acampamento não é algo homogêneo, há conflitos de interesses, disputas de poder, no entanto estes estão sobreposto por um objetivo maior, a conquista da terra. Logo que tal façanha ocorre, estes afloram-se.

Ao analisarmos os objetivos de ambas as associações, observou-se que estas não fogem a regra de boa parte das associações em áreas de reforma agrária no país, ou seja, possuem um cunho econômico/produtivo dominante em seus estatutos social.

A respeito desta situação Moreira *et al* (2000) discute que esta ênfase dada pelas associações ao aspecto econômico-produtivista dos assentamentos, inclusive por força das ações do poder público, coloca em segundo ou terceiro lugar outras dimensões da vida dos assentados como educação, saúde, lazer que teriam um papel importante no processo de aglutinação de esforços e compartilhamento de tarefas.

. A associação Aproterra possui os seguintes objetivos:

I) através da inclusão social, potencializar as condições para produção de alimentos saudáveis e de baixo custo no assentamento, que valorizem a preservação do meio ambiente e tenha no planejamento participativo a principal ferramenta para construção, implementação e avaliação das ações comunitárias; II) pesquisar, criar, disseminar o desenvolvimento de tecnologias e práticas de produção agrícola agroecologia e sistemas agroflorestais, bem como a produção de adubo a partir de matéria orgânica domiciliar, proporcionando qualidade de vida e convívio harmônico com a natureza; III) estimular pesquisas relacionadas ao planejamento e organização da produção agrícola camponesa, novas metodologias de gestão do trabalho agrícola familiar, qualificação técnica das famílias assentadas, e desenvolvimento de tecnologias sociais através de parcerias com escolas técnicas, laboratórios, institutos de pesquisa e universidades; IV) resgatar a cultura e o conhecimento popular, promovendo o uso de plantas medicinais e hortas comunitárias, bem como seu beneficiamento e comercialização; V) promover estudos e ações a favor do turismo

rural sustentável; VI) estimular pesquisas, bem como promover ações relacionadas à verticalização da produção agrícola camponesa; VII) estabelecer parceria com instituições governamentais e não governamentais para prestação de serviços nas seguintes áreas: topografia, manejo florestal comunitário, atividades agropecuárias, formação, educação, cultura, meio ambiente, saúde e comunicação; VIII) em benefício de seus associados realizar investimento agroindustrial a fim de agregar valor a produtos industrializados e comercializados por esta associação.

A Aproterra apresenta uma visão de produção muito próxima dos interesses do MST, fica nítida uma perspectiva agroecológica, conservacionista, a qual considera dominante dentre os seus objetivos.

Esta perspectiva é fruto, a nosso ver, desta ser um produto do movimento social, o qual se apresenta como sendo de esquerda, de cunho socialista, com outra visão de sociedade e relacionamento com a natureza.

Por outro lado, a outra associação, a Asrupam, apresenta as seguintes finalidades em seu estatuto social:

A) defender e promover a melhoria da qualidade de vida destas e das futuras gerações das famílias de seus associados; B) respeitar e defender a participação dos associados e associadas obedecendo o princípio democrático de igualdade de oportunidades; C) organizar e garantir aos seus associados a transparência econômica, política e administrativa das discussões que afetam direta ou indiretamente os interesses da coletividade; D) trabalhar pela sindicalização de todos os seus sócios, bem como pelo fortalecimento da estrutura sindical em suas varias instancias; E) acatar as diretrizes do movimento social de sua esfera de luta, e trabalhar pela inserção de todos os seus sócios junto a esse movimento; F) buscar junto as instituições públicas das três esferas governamentais e nas instancias municipal, estadual e federal, bem como diante das entidades privadas e organização não governamentais nacionais e estrangeiras, todos os benefícios e todo o amparo para os seus associados, no que concerne a moradia, segurança alimentar, saúde, educação, esporte, lazer e outros itens afins; G) recorrer e enviar junto ao INCRA – instituto nacional de colonização e reforma agrária e demais instituições e autoridades do sistema agrário do país, todos os esforços visando buscar os benefícios e o amparo que o governo disponibiliza, em todas as suas esferas, aos clientes da reforma agrária e a agricultura familiar; H) celebrar convênios com instituições públicas em todos os níveis e esferas, nacionais e estrangeiras, inclusive estabelecimentos bancários, e junto a empresa de caráter privado, inclusive bancos particulares, organizações não governamentais nacionais e internacionais, e também com entidades religiosas, visando acelerar a execução dos planos e metas da associação e a sua marcha em direção ao alcance mais rápido em direção aos seus objetivos; I) celebrar convênios com a prefeitura municipal e suas secretarias, fazendo parcerias e buscando apoio visando implementar os planos administrativos e as metas sociais da associação, tendo a prefeitura municipal uma parceira intermediária, um elo de ligação entre a associação e as demais esferas governamentais; J) organizar-se e se empenhar de maneira a cumprir e fazer cumprir os termos acordados neste estatuto.

Como foi mencionada em outro momento, a Asrupam está vinculada a Federação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar (FETRAF)²⁸, nestas

²⁸ Federação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar - nasceu de uma decisão tomada no I Encontro Nacional da Agricultura Familiar em Julho de 2004 em Brasília.

condições, pode-se constatar que um cunho capitalista no seu estatuto, não apresentando assim, nenhum aspecto de cunho ideológico que se assemelha aos objetivos da outra associação, a Aproterra.

A nosso ver, a Asrupam se apresenta como uma interlocutora entre assentados e instituições externas governamentais ou privadas. Funcionando como uma espécie de porta voz de seus associados. Além do mais, esta se apresenta como uma associação a serviço da FETRAF, ao passo que deixa claro que segue as orientações e normativas desta federação.

Enxergamos essa questão apresentada acima como uma disputa ideológica entre ambas as associações. Ao passo que a Asrupam consegue aumentar seu quadro de sócios, posteriormente todos são obrigados a se filiarem a FETRAF.

O estudo de Sperry *et al* (1996) ao analisar o comportamento de 600 agricultores organizados em associações e dos técnicos que atuam junto a eles como agentes de mudança, no município de Sylvania-GO, nos possibilita uma ampliação dessa análise sobre mudanças organizacionais, situações de conflitos, disputas internas nas organizações.

Na maioria das organizações, a ação do tempo sobre o comportamento dos agricultores tornou complexas as relações entre os indivíduos associados e, entre eles e a organização: algumas das características da sociedade anterior começaram a reproduzir-se nas associações, dando origem à demonstrações de poder, dominação, desinteresse e até, de apatia. O silêncio e a omissão de alguns na tomada de decisões (os mais jovens, os menos beneficiados economicamente e as mulheres), começaram a substituir a liberdade de expressão, prevista nos regulamentos. O sentimento individual começou a pesar sobre o coletivo, refletindo-se fortemente na partilha de bens, no confronto de ideias, nas ações coletivas e na eficiência para administrar e prestar serviços aos sócios, a terça parte dos associados não está ligada aos companheiros por laços de amizade, e mais da metade faz pouco, ou nenhum contato técnico no interior da associação. (SPERRY *et al* p.12, 1996).

O estudo de caso no estado de Goiás segue a linha de análise apontada por Souza (2012), os autores supracitados indicam a partir da análise apresentada acima, considerar a organização dotada de uma realidade complexa, lócus de interação de pessoas e constantemente construída e reconstruída socialmente.

Dessa forma, o estudo acima possibilita alarga essa análise no sentido de aprender sobre o ambiente organizacional nos assentamentos.

4.2 A PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA, EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO FORMAL NO ASSENTAMENTO.

No capítulo anterior realizamos um breve resgate histórico do SOME²⁹, enquanto instrumento do Estado do Pará para propiciar o ensino médio nas localidades interioranas. Apresentamos neste processo histórico como esta modalidade de ensino ficou por mais de 30 anos na qualidade de projeto de Estado, sendo expandido de forma irresponsável pelos governos estaduais sem planejamento e organização, além do mais, observamos como os sujeitos percebiam este ensino médio, que só recentemente, em 29 de abril de 2014, foi transformado em política pública estadual de educação do campo, deixando assim de ser projeto. Utilizamos os trabalhos de Tavares Neto (1998) e Oliveira (2010), estudos necessários para esboçarmos uma análise de como o SOME foi ao longo de décadas gestado pelo governo estadual.

Esta modalidade de ensino, tal qual se materializa no Assentamento 26 de Março, nada mais é do que o resultado deste processo histórico descrito por aqueles autores.

A partir disto, esboçaremos uma tentativa de explicitar como os sujeitos deste assentamento, em especial as associações Aproterra e Asrupam, percebem esta modalidade de ensino a qual entendemos como educação formal.

Consideramos que este assentamento é fruto da ação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), movimento este, que percebe e trabalha em uma conjuntura nacional, a educação, enquanto instrumento importante na conquista e permanência na terra. Mas, não é qualquer educação, é 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, 2000, 2004; D' AGOSTINI, 2011).

A leitura da obra de Arroyo (2011) nos esclarece que há outros sujeitos e outras pedagogias, e raramente a liberdade pra 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 teórico que pretendemos lançar mão do desafio de discutir uma pedagogia estatal, numa área de assentamento pensada/gestada e conduzida pelo MST a qual na visão de Arroyo (2011), Caldart (2004, 2008) dentre outros, não possibilita a reprodução social destes sujeitos, pelo contrário são pedagogias que excluem, pelo fato de não oferecerem a estes condições de trabalharem na escola o seu dia a dia no assentamento.

²⁹ PARÁ, Lei Estadual nº 7.806 de 29 de abril de 2014.

Inicialmente é importante nos reportamos à compreensão da importância 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... 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 Raiuminda, entrevista concedida em 06/10/2014).

De fato, a educação é tida na fala da representante do setor de educação do MST em Marabá como sendo de extrema importância para os sujeitos sem terra. Observa-se que há uma convergência de pensamento sobre a educação dentro de uma conjuntura nacional do movimento sobre a temática.

Visto que a nível nacional, a 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.

Além do mais a presença de uma escola é um fator relevante no processo de resistência e conquista do assentamento, como salienta a referida representante:

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, entrevista concedida em 25/09/2014).

A fala acima propicia indícios de como a educação é pensada no assentamento. Há explicitamente na fala uma percepção de que a escola se apresenta como um instrumento que lhes garantiam possivelmente, não serem expulsos em um processo de reintegração de posse.

Percebemos, no entanto, um descompasso entre a importância da educação na política nacional do MST com aquela no interior do Assentamento 26 de Março. Fica nítido a diferença entre lutar por uma política educacional, e tê-la efetivamente no assentamento. Certamente há um caminho que o MST ainda não conquistou.

A opinião das associações a respeito da importância da educação no assentamento:

Olha agente compreende o papel da educação assim hoje ... pra nois 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, entrevista concedida em 20/08/2014).

A entrevistada apresenta uma preocupação com o papel da educação, ao reconhecer o quanto esta é importante.

Outro entrevistado, também reconhece a importância da educação, conforme se observa na sua fala 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, entrevista concedida em 25/09/2014).

Fica nítido que ambas as associações possuem um discurso positivo em relação à importância da educação como um instrumento capaz de propiciar melhores condições de vida para os sujeitos assentados.

Contraditoriamente, quando analisamos os estatutos de ambas, percebe-se claramente que a educação não se apresenta tal como é descrita nas falas dos representantes.

A educação esta descrita em ambos os estatutos das associações da seguinte forma:

art. 2º a associação tem por finalidade: inciso f) buscar junto às instituições públicas das três esferas governamentais e nas instâncias municipal estadual e federal, bem como diante de entidades privadas e organizações não governamentais nacionais e estrangeiras, todos os benefícios e todo o amparo para os seus associados, no que concerne a moradia, segurança, alimentação, saúde, educação, esporte, lazer e outros itens afins; capítulo II dos objetivos art. 7º são objetivos da associação: a) debater encaminhar as demandas coletivas dos agricultores familiares filiados, no que se refere as propostas de infraestrutura, educação, saúde, lazer, crédito, acompanhamento técnico, organização, beneficiamento e comercialização da produção. (Estatuto da Asprupam).

A educação está entre as finalidades da associação Asprupam, em um primeiro momento esta associação se posiciona como uma interlocutora entre os assentados e as

instituições públicas e, posteriormente, se propõem a debater a educação juntamente com os assentados e levar aos órgãos públicos as demandas do assentamento, relacionados a este tema.

art. 2º é objetivo da Aproterra: VII: estabelecer parcerias com instituições governamentais e não governamentais para prestação de serviços nas seguintes áreas: topografia, manejo florestal comunitário, atividades agropecuárias, formação, educação, cultura, meio ambiente, saúde e comunicação. (Estatuto da Aproterra).

A associação Aproterra também tem a educação dentre os seus objetivos, no entanto, está se propõem a ser interlocutora dos assentados com os órgãos públicos.

Portanto, não podemos afirmar que as associações Aproterra e Asrupam não esboçam preocupações com a educação no assentamento, visto que, há, mesmo que de forma “tímida” a presença deste em seus estatutos sociais.

No entanto, evidencia-se que as questões relevantes são aquelas que se referem a crédito, habitação, fomento, questões ligadas à infraestrutura e produção. Esta situação encontrada constatada é similar as apresentadas por Araújo (2010), Carvalho (1998), Guilherme Júnior *et al* (2012), Miranda (2011), Moraes *et al* (2004), Moreira (2000) dentre outros, evidenciaram que o associativismo está quase sempre, relacionada a questões de produção.

Portanto, pensamos que estas associações do Assentamento 26 de Março, como boa parte de milhares de outras espalhadas pelo país, tem como foco a produção, são associações que se vinculam a esta preocupação. A educação é recorrente, porém elemento pouco discutido. Talvez, uma explicação para essa materialização economicista e produtivistas das associações em assentamentos, seja explicada pela conjuntura do ambiente organizacional em que estão inseridas e pelo perfil dos sujeitos que as compõem. Comer, se alimentar e ter moradia, são os fatores primordiais, visto que são sujeitos que vem de décadas morando em acampamentos, sem o mínimo de dignidade. Assim, a educação, não se apresenta, em primeiro lugar nos assentamentos.

Quanto à percepção por parte das associações a respeito do ensino médio modular, através do SOME. Os entrevistados das associações realizaram as seguintes observações:

A necessidade é grande do povo [hum] ele 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 pessoa. (Valdemar pereira, entrevista concedida em 25/09/2014).

Na fala acima, nota-se uma avaliação positiva, no entanto, há uma crítica em relação aos módulos de disciplinas, considerado pelo entrevistado como curto.

Eu considero bom... considero bom... o ensino médio eu considero bom...e outro aí [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 início eu não tava 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, 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, neste caso, a 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 tá 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, entrevista concedida em 20/08/2014).

A entrevistada acima, pertencente à associação Asprupam, afirma ter poucas informações a respeito do SOME, e ao avaliar o mesmo, ao nosso entender da uma nota mediana, afirmando a preferência pelo ensino regular.

Evidencia-se através das falas acima, que as avaliações são muito pontuais, a nosso ver, isso demonstra 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.

Em relação à posição da Escola Municipal Carlos Mariguella a respeito do ensino modular, a entrevista de uma representante, que é militante do MST e associada à Aproterra, faz a seguinte avaliação:

[...] 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...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 é::: 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 aí...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 [...]

Na fala acima se observa que as dificuldades apontadas pela entrevistada em relação ao SOME 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.

Acreditamos que a questão da falta de diálogo entre os professores do SOME 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. Ao longo dos 05 anos que estamos atuando como professor neste programa não havíamos passado por uma formação continuada, que tivesse foco na educação do campo. Somente no ano de 2014, houve 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 SOME da 4ª URE/Marabá.

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

[...] a gente sempre teve embates com a quarta URE inclusive já ocupamos a quarta URE... só pra ter uma ideia assim...porque... agente pensa que... nos tentamos no conjunto do movimento... fazer um::: movimento dentro de...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 entrevista concedida em 21/10/2014).

Fica notório um clima de conflitos entre sujeitos professores da Escola Municipal Carlos Mariguella e o programa SOME. Acusando-os de não estabelecerem um diálogo com os sujeitos assentados. Há de se reconhecer que dentro da escola, vários professores são do movimento, 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.

Percebe-se ainda, uma alusão ao ensino médio regular, como uma alternativa para o modular. Há de se lembrar que no município de Parauapebas, o MST, conseguiu substituir o modular pelo ensino regular no Assentamento Palmares I. Entretanto, não há estudos a respeito deste caso.

Em relação à percepção da representante do Setor de Educação do MST em Marabá, sobre o SOME no assentamento 26 de Março, discute que:

Em relação a 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...ele pode pensar diferente não tem nenhum problema mas que ele conhecesse e ai muitos parece que não sabia da realidade [...](Maria Raimunda, entrevista concedida em 06/10/2014).

A crítica à falta de formação específica para os professores do SOME, na fala da representante do MST, é um grande 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 o 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 professore ficam as aulas acontecem no assentamento as [...](Maria Raimunda, entrevista concedida em 06/10/2014).

É fato curioso, o SOME, ao longo de mais de 30 anos não possui um acompanhamento pedagógico e também não dispor de um projeto político pedagógico. Essa crítica acima referente a uma falta de gestão pedagógica é notória. No nosso primeiro ano de trabalho, fins de 2009, percebemos isso ao percorremos as comunidades, chegávamos sem nenhuma informação a respeito das comunidades, da escola, do perfil dos alunos. Logicamente, e um módulo de 50 dias letivos, é impossível fazer um diagnóstico preciso.

[...] a infra estrutura é péssima... é muito ruim não dá as condição 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 infra estrutura 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...pela própria base do que é a licenciatura em educação do campo eu acho que teria uns diálogos interessantes a ser feito se... agente 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, entrevista concedida em 06/10/2014).

Á crítica acima referente á questão da infraestrutura é algo recorrente do SOME, ao longo desses mais de 30 anos. O Estado do Pará sempre se esquivou dessa responsabilidade, repassando a mesma para as prefeituras, na forma de uma parceria, que quase sempre não é efetivada. Como produto desse embrólio entre Governo estadual e municipal, as condições de trabalho para os professores do SOME são geralmente precárias.

Por fim, a entrevistada crítica a SEDUC/PA por não dialogar com o MST, haja visto, que segundo esta, por inúmeras vezes se dispuseram dialogar sobre o SOME.

Observa-se que o MST em Marabá, não possui uma análise formal a respeito do SOME em áreas de assentamento de reforma agrária no sul e sudeste do Pará. Caso tenha, não nos foi apresentada. No entanto, ficam evidentes diversas críticas ao programa 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 seu modo de vida, suas percepções sobre a sociedade, e, a sua pedagogia de vida.

Devido não haver planejamento algum, nem por parte da maioria dos professores, nem por parte da 4ª URE em Marabá, as aulas do modular, são ofertadas de forma improvisada, sem planejamento algum, de qualquer maneira.

Assim, o modular entra em choque com a proposta pedagógica do MST em âmbito do assentamento. No entanto, segundo o MST, varias sugestões foram encaminhadas a SEDUC/PA, no entanto foram negligenciadas. Segundo o movimento, o modular precisa ser reconfigurado, os professores precisam receber uma formação específica para atuarem em áreas de assentamentos, as disciplinas precisam dar conta da realidade destes sujeitos e, há possivelmente, possibilidades do SOME dialogar com a pedagogia da alternância.

No entanto, se observarmos o histórico do programa através de Tavares Neto (2008) e Oliveira (2010), observamos que o governo do Estado do Pará não se dispôs em nenhum momento a pensar e planejar o SOME. 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.

A respeito da avaliação do SOME especificamente, sobre os anseios dos sujeitos sem terra, os coordenadores do programa analisam que:

O SOME não é pensado para o 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, entrevista concedida em 03/10/2014).

Ao indicar que o SOME é uma extensão do ensino médio no 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, ao indicar que:

[...] 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 UFPA³⁰ 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 está mas não exatamente voltado para assentamentos rurais. (José da Cruz, entrevista concedida em 06/10/2014).

O SOME, passou décadas sendo apenas um projeto, só recentemente com a Lei estadual nº 7.806 de 29 de abril de 2014, este se transforma em política pública de educação do campo do estado do Pará. As falas acima 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.

No entanto, 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 esta determina, como por exemplo, a criação de uma proposta curricular.

³⁰ Atualmente professor do curso de licenciatura em educação do campo da UNIFESSPA.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como acreditar na educação formal como elemento transformador se boa parte daqueles sujeitos não frequentaram uma escola, ou, fizeram isto por poucos anos. Como ter a educação em primeiro lugar, quem passou mais de 10 anos morando em condições sub-humanas, embaixo de lonas, dormindo no chão e alimentando-se mal? Falar de educação, quando se quer primeiramente se alimentar e dormir decentemente, parece ser tarefa complicada.

Foi sob essas condições que as associações Aproterra e Asrupam foram constituídas, logicamente seus objetivos foram construídos segundo as necessidades primordiais para os sujeitos sem terra naquele momento. Parece ser essa a condição para as associações apresentarem um perfil de cunho econômico, primando à construção de moradias, de estradas, pontes, visando o crédito para o plantio e a criação de animais. Ambas as associações não tem a educação como um objetivo primordial.

A nosso ver, o MST de Marabá, ao construir o estatuto social da Aproterra, associação ligada a este movimento, negligenciou o papel da educação que a conjuntura nacional tanto batalhou para construir e inserir nos assentamentos de reforma agrária. A educação aparece dentre os objetivos, mas, de forma “tímida”, o forte é a questão da produção, comercialização, mercado. Não uma produção capitalista, mas, uma com a marca do movimento, agroecológica, sustentável, sem agrotóxicos. Mesmo tendo o associativismo como uma imposição do INCRA, no entanto, o MST teve a liberdade pra construir o estatuto social da associação Aproterra, não encontramos evidências de influências por parte do INCRA na elaboração do estatuto desta associação.

Em relação à outra associação, Asrupam, esta exerce influencia na educação no assentamento. Assim que foi constituída, seus associados tentaram principalmente em reuniões na comunidade, em ambiente escolar, participar das decisões na Escola Municipal Carlos Mariguella. No entanto, ao perceber que não tinham espaço no ambiente escolar, influenciaram na retirada de alunos para a Escola Municipal Irmã Adelaide Molinari, na vila Sororó, localizada a 08 km da escola do assentamento.

Este estudo se aproxima das conclusões de outros estudos realizados em outras regiões do Brasil. As associações em áreas de assentamento de reforma agrária, de uma maneira geral, são basicamente de cunho econômico, ou seja, estão pautadas principalmente nos interesses ligados a créditos e produção agropecuária.

Logicamente, há de se considerar que tanto internamente, quanto externamente ao assentamento, inúmeras forças conflitantes estão em ação, sindicatos, partidos políticos, órgãos públicos, organizações não governamentais, igrejas. Geralmente as associações são a materialização desses conflitos que refletem no interior do assentamento.

A educação escolar, da maneira como se apresenta neste momento, não parece ser um instrumento capaz de induzir o desenvolvimento social econômico, político e cultural no Assentamento 26 de Março. Entretanto, ambas as associações, Aproterra e Asprupam, citam a educação formal como um instrumento dentre seus objetivos. O próprio INCRA, através do Plano de Desenvolvimento do Assentamento 26 de Março, não foca a educação escolar como prioridade. Os elementos importantes neste plano são: reduzir o desmatamento, as queimadas e conservar o solo.

A Escola Municipal Carlos Mariguella se porta em nossa análise como uma escola no assentamento, ou seja, incorpora-se em parte, ora no toda a proposta educativa oriunda do MST, mesmo estando ligada ao sistema de ensino oficial. Quando deveria ser uma escola do assentamento, dos sujeitos sem terra, da comunidade 26 de Março, os indícios encontrados apontam no sentido de que a pedagogia do MST não se materializou nessa escola. A princípio, na época de acampamento, observou-se que existia uma gestão, por parte do MST, que influenciava nos processos políticos pedagógicos em relação à escola, no entanto, a partir do momento que o governo municipal oficializa e teve início o envio de professores e diretores via Secretaria Municipal de Educação, a escola passa a ser reconfigurada e ganha novo significado, ficou visível a questão da resistência dos novos professores e diretores às práticas pedagógicas do MST, que aos poucos foram sendo esquecidas no ambiente escolar.

Em relação ao SOME, evidenciamos que o programa é reflexo da luta de classes, sendo este, hegemônico no sentido de atender os interesses de uma classe dominante em desfavor dos sujeitos dos assentamentos, não possuindo características de educação do campo, sendo totalmente adverso aos interesses desses sujeitos, ao passo que não dialoga com a pedagogia do MST. Tal situação caracteriza-se como uma negação de direitos aos sem terra, por parte do Estado do Pará.

Ficou evidenciado uma fragilidade por parte do setor de educação do MST/Marabá, por não possuir uma proposta de educação, em especial, de ensino médio para as áreas de reforma agrária no sul e sudeste do Pará, além de não ter uma análise formal a respeito do SOME.

Por fim, há de se registrar o tempo curto para desenvolver a pesquisa e a dificuldade que enfrentamos para estabelecer um vínculo de confiança com as pessoas do assentamento,

principalmente os entrevistados, havíamos planejado um mês de trabalho de campo, no entanto esse tempo foi ampliado para quatro meses. Impossibilitando-nos de ampliarmos os debates necessários a este caso estudado.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Carlos Augusto Moraes, et. al. Autonomia e Dependência na Associação dos Pequenos Agricultores do Projeto Cinturão Verde de Ilha Solteira. Acesso em 01 de agosto de 2014. Disponível em < <http://www.sober.org.br/palestra/5/1203.pdf>>. 2010.

ARAÚJO, M. N. R. As Contradições e as Possibilidades de Construção de uma Educação Emancipatória no Contexto do MST. Tese. Programa de pós-graduação em educação. Salvador: UFBA. 2007.

ARROYO, M. Tensas Lutas por Direito no Campo do Direito. In: Outros sujeitos, outras pedagogias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ASSIS, W. S. A Construção da Representação dos Trabalhadores Rurais no Sudeste Paraense. Tese. Programa de pós-graduação em desenvolvimento, agricultura e sociedade. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

BARROS, C. J. O Sonho se Faz a Mão e Sem Permissão: “Escravidão Temporária e Reforma Agrária no Sudeste Paraense. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana), USP, São Paulo, 2011.

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

_____. O MST e a Ocupação da Escola. In: pedagogia do movimento sem terra. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. O Movimento Social como Sujeito Pedagógico. In: pedagogia do movimento sem terra. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. O MST e a Escola: Concepção de Educação e Matriz Formativa. In: Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular. 2010.

CARVALHO, Horácio Martins. Formas de Associativismo Vivenciadas pelos Trabalhadores Rurais nas Áreas Oficiais de Reforma Agrária no Brasil. Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura – IICA Ministério Extraordinário De Política Fundiária - MEPF Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural – NEAD. 1998.

CERICATO, Kátia Aparecida S. Os Princípios Organizativos e a Proposta Pedagógica do MST: Contradições de sua Materialização na Escola Estadual Iraci Salete Strozak. Dissertação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Londrina. Londrina-PR, 2008.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

D’AGOSTINI, A. A Importância e a Necessidade da Teoria para a Construção da Escola do MST. In: Escola e Movimento Social: Experiências em Curso no Campo Brasileiro. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

DELGADO L. de 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. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

EMMI, M. F. A Oligarquia do Tocantins e o Domínio dos Castanhais. Belém: UFPA, 1999.

FERNANDES, B. M.. Questão Agrária: Conflitualidade e Desenvolvimento Territorial. São Paulo: USP, 2004. Disponível em <www.geografia.usp.br/graduação/apoio/.../bernardo_QA.pdf> acesso em 01 de 07 de 2014.

_____. Contribuição ao Estudo do Campesinato Brasileiro Formação e Territorialização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-MST (1979-1999). Tese. Programa de Pós-Graduação em Geografia. São Paulo: USP, 1999.

_____. Educação do Campo e Território Camponês no Brasil. In: Educação do campo: Campo - Políticas Públicas – educação. Brasília: INCRA/MDA, 2008.

_____. Contribuição ao Estudo do Campesinato Brasileiro Formação e Territorialização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-MTS (1979-1999). Tese. Programa de Pós-graduação em Geografia. São Paulo: USP, 1999.

_____. et al. Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo” (texto preparatório). In: Por uma Educação do Campo. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FIRTH, Raymond. Organização Social e Estrutura Social. In: CARDOSO, F. H.; IANNI, O. (Orgs.). Homem e Sociedade: Leituras Básicas de Sociologia Geral. 8 ed. São Paulo: Editora nacional, 1973.

FLORESTA, Leila. Escolas dos Acampamentos/Assentamentos do MST: Uma Pedagogia para Revolução? 2006. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2006.

GUILHERME JUNIOR, J. A.; NAHUM, J. S.. Reprodução Social e Permanência no Campo- um Estudo no Assentamento João Batista II, Castanhal Pará. In: XXI ENGA, 2012, Uberlândia. XXI ENGA-Territórios em Disputa: os Desafios da Geografia Agrária nas Contradições do Desenvolvimento Brasileiro. Uberlândia: UFU/LAGEA, 2012. p. 59-73.

GIL, A.C. Como Elaborar Projetos e Pesquisa. 3ª ed. São Paulo: Atlas; 1995.

GOHN. M. da G. Movimentos Sociais e Educação. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2009.

GOMES, M. S. F. A construção da Organicidade no MST: a Experiência do Assentamento 26 de Março/Pará. Dissertação mestrado em ciências sociais. Campina Grande: Universidade Federal de Campina Grande, 2009.

GOMES, R. A Análise de Dados em Pesquisa Qualitativa. In: MINAYO, M. (org) Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

HALL, A. L. Amazônia Desenvolvimento para Quem? Desmatamento e Conflito Social no Programa Grande Carajás. Rio de Janeiro. Hahar, 1991.

HÉBETTE, J. Cruzando a Fronteira: 30 anos de Estudo do Campesinato na Amazônia. Belém: EDUFPA, 2004.

INEP. Sinopse Estatística da Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária: PNERA, 2004. Brasília: INEP, 2007.

_____. Panorama da educação no campo. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

INTINI, João Marcelo. Luzes e Sombras: Negociação e Dialogo no Sul e Sudeste do Pará: um Estudo Sobre as Políticas Públicas para Reforma Agrária e Agricultura Familiar. Dissertação, Pós-Graduação em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável. UFPA: Belém, 2004.

Yin R. Estudo de Caso: Planejamento e Métodos. 2a ed. Porto Alegre: Bookman; 2001.

MARTINS, José de Souza. Reforma Agrária – o Impossível Diálogo Sobre a História Possível. Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 11(2): 97-128, out. 1999.

MEIHY, J. C. S. B. História Oral: Como Fazer, Como Pensar. 2ª ED. São Paulo: Contexto, 2013.

MIRANDA, R. S. Os Desafios da Organização em Assentamentos Rurais. Revista Verde de Agroecologia e Desenvolvimento Sustentável, v. 6, p. 41-48, 2011.

MORAES, Ênio G de; CURADO, F. F. ; CURADO, Fernando F . Os Limites do Associativismo na Agricultura Familiar de Assentamentos Rurais em Corumbá (MS). In: IV Simpósio sobre Recursos Naturais e Sócio-econômicos do Pantanal, 2004.

MOREIRA Emília, TARGINNO Ivan, LENO Neto Genaro. Organização Interna dos Assentamentos Rurais na Paraíba: Caminhos e Armadilhas das Formas Associativas. IN: Revista NERA, Ano 3, n. 3 p. 45 – 57, 2000.

MUNARIM, A. et al. Política Pública de Educação do Campo: a Articulação entre o Estado e a Sociedade. In: AUED, B. W. & VENDRAMINI, C. R.(org) Educação do Campo: Desafios Teóricos e Práticos. Florianópolis: Insular, 2009.

NASCIMENTO, C. G. Educação do Campo e Políticas Públicas para Além do Capital: Hegemonias em Disputa. Tese. Programa de pós-graduação em educação. Brasília: UNB, 2009.

NOGUEIRA, Amauri Tadeu Barbosa. Um Estudo Sobre Conflitos em Assentamentos Rurais. In: AGRÁRIA, São Paulo, nº 6, pp. 61-82, 2007.

OLIVEIRA, R. M. Elementos Administrativos e Pedagógicos do SOME nas Percepções de Seus Atores. Dissertação. Programa de pós-graduação em educação. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2010.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. Modo Capitalista de Produção, Agricultura e Reforma Agrária. 1ª ed. São Paulo: FFLCH, 2007.

A Agricultura Camponesa no Brasil. São Paulo: Contexto, 1997.

PARÁ, Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado do Pará-EMATER.

Plano de Desenvolvimento do Assentamento 26 de Março. Marituba: EMATER, 2013.

PARÁ. Lei Estadual nº 7.806 de 29 de abril de 2014. Belém: 2014.

RAFFESTIN, C. O Território e o Poder. In: Por uma Geografia do Poder. Tradução: Maria Célia França. São Paulo: Ática, 1993.

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, I. S. Migração e Cultura no Sudeste do Pará: Marabá (1968-1988). Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em história. UFG, 2005.

SILVA, M. E. S. ; Luis Antônio Barone . Estratégias Produtivas e Resistência Social em Assentamentos Rurais: o Caso de Presidente Venceslau/SP. In: VI Seminário do Trabalho: Trabalho, Economia e Educação, 2008, Marília. Estratégias Produtivas e Resistência Social em Assentamentos Rurais: o Caso de Presidente Venceslau/SP, 2008.

SILVA, M. do 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.

SOUZA, M. A. de Assentamentos Rurais, Cidadania e Educação: Projetos, Possibilidades e Desafios. In: VENDRAMINI, C. R. (org). Educação em Movimento na Luta pela Terra. Florianópolis: NUP/CED, 2002.

SOUZA, R. S. de A Condição Organizacional: o Sentido das Organizações no Desenvolvimento Rural. Santa Maria: Ed. da UFSM. 2012.

SPERRY, Suzana & FABRE, Isabelle. A Importância das Redes de Comunicação para o Desenvolvimento Rural: o Caso das Organizações de Pequenos Agricultores de Silvânia-GO. Brasil. Acesso em 01 de agosto de 2014. Disponível em www.eca.usp.br/associa/alaic/Congreso1999/1gt/Sperry&Fabre.doc

TAVARES NETO. O Lado Instituinte das Políticas Públicas de Educação no Estado do Pará e o Sistema Organização Modular de Ensino (SOME) 1980-1998. Mestrado em Educação: Políticas Públicas. UFPA: Belém 1998.

VELHO, O. Frentes de Expansão e Estrutura Agrária: Estudo do Processo de Penetração Numa Área da Transamazônica. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1981.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

Estatuto Social da Associação dos Trabalhadores Rurais do Assentamento 26 de Março (Aproterra).

Estatuto Social da Associação dos Pequenos Produtores Familiares Rurais do PA 26 de Março (Asprupam).