



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DO CAMPO  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

**JANE DA SILVA FRANÇA**

**ENSINO MÉDIO MODULAR E SEUS REFLEXOS NA  
PERMANÊNCIA DA JUVENTUDE NO CAMPO: o caso do Brejo do  
Meio município de Marabá-PA**

**MARABÁ/PARÁ  
2016**

**JANE FRANÇA**

**ENSINO MÉDIO MODULAR E SEUS REFLEXOS NA  
PERMANÊNCIA DA JUVENTUDE NO CAMPO: o caso do Brejo do  
Meio município de Marabá-PA**

Trabalho de Conclusão de curso, apresentado à Faculdade de Educação do Campo, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciatura plena em Educação do Campo.

**Orientadora:** Profa. Ma. Ailce Margarida Negreiros Alves

**MARABÁ/PARÁ  
2016**

**JANE FRANÇA**

**ENSINO MÉDIO MODULAR E SEUS REFLEXOS NA  
PERMANÊNCIA DA JUVENTUDE NO CAMPO: o caso do Brejo do  
Meio município de Marabá-PA**

**Data da defesa:** \_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Profa. Ma. Ailce Margarida Negreiros Alves (Orientadora)

---

Profa. Ma. Maria Célia Vieira da Silva (Examinadora)

---

Profa. Ma. Cleide Pereira dos Anjos (Examinadora)

## AGRADECIMENTOS

A **Deus**, primeiramente e acima de tudo, pelo dom da vida, por ter me concedido a oportunidade de estar na universidade e por me dar forças e sabedoria para vencer todos os obstáculos durante este curso, fazendo com que eu chegasse até o final;

Aos meus pais, **Jonas Mota de França** e **Raimunda Gomes da Silva**, pelo amor, incentivo e apoio incondicional;

Ao meu querido esposo, **Antônio Eleison Santos Souza**, por estar ao meu lado em todos os momentos em que eu precisei para vencer esta longa batalha, sempre me incentivando nos estudos;

Aos meus filhos, **Antônio Hugo Silva Souza** e **Julia Eduarda Silva Souza**, que embora não tendo consciência plena disto, sempre iluminaram e incentivaram de maneira especial meus pensamentos, conduzindo-me a buscar mais conhecimentos e conquistar um futuro melhor para eles;

A todos os professores do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da UNIFESSPA, polo de Marabá-PA;

Ao minha orientadora, **Ailce Margarida Negreiros Alves**, pelas suas correções e incentivos e por todo o suporte, mesmo com o pouco tempo que lhe coube;

A todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação:

O MEU MUITO OBRIGADO!

## RESUMO

Este Trabalho apresenta dados, análises e debates sobre a polêmica questão se o Sistema de Organização Modular de Ensino contribui para a permanência ou saída da juventude do campo, a partir do caso dos estudantes do Brejo do Meio em Marabá-PA. A justificativa é a necessidade de compreender como se configura esse sistema de ensino, se é compatível com o que se espera de uma Educação voltada para os povos do Campo, se contribui ou não para a reafirmação e reprodução do campesinato na Amazônia, tendo em vista o “êxodo” de jovens que abandonam suas terras, pais e famílias, em busca de empregos ou cursos superiores na cidade. Nosso objetivo geral é identificar e problematizar o modelo, a forma de organização e a oferta do Ensino Médio Modular nesta comunidade rural, buscando compreender seus reflexos na permanência ou não da juventude. Nossa metodologia se fundamenta na pesquisa qualitativa, baseada em entrevistas com alunos e professores, gestores, pais e líderes da comunidade, além da análise documental. Os resultados apontaram que no Brejo do Meio este sistema de ensino se configura de forma particular, fortemente marcado por elementos locais. Vimos ainda que o SOME em si favorece a permanência da juventude no campo pela sua própria existência na comunidade, e também que a falta de diálogo dos conteúdos, da dinâmica pedagógica com a realidade local, é fator que pode favorecer a saída, a medida que não valoriza o contexto, o saber e as práticas camponesas, podendo causar um comportamento de negação e desvalorização da vida camponesa e portanto estimula a busca a outros modos de vida na cidade.

**Palavras-chaves:** Sistema de Organização Modular de Ensino. Juventude do Campo. Brejo do Meio.

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 01:</b> Você acha que o SOME tem a mesma qualidade que o ensino médio da cidade? .....	34
<b>Gráfico 02:</b> Opinião dos alunos sobre o que pode melhorar no SOME.....	35
<b>Gráfico 03:</b> Posição dos pais quanto a saída dos filhos que concluem o SOME.....	38
<b>Gráfico 04:</b> Origem das famílias dos estudantes.....	43
<b>Gráfico 05:</b> Principal ocupação dos pais dos estudantes / fonte de renda.....	44
<b>Gráfico 06:</b> Propriedade da terra onde moram os estudantes do SOME.....	45
<b>Gráfico 07:</b> O que o motivou a fazer seus estudos de ensino médio no SOME.....	45
<b>Gráfico 08:</b> Dados das turmas concluintes de 2013, 2014 e 2015.....	47
<b>Gráfico 09:</b> Alunos que concluíram e os que foram embora do campo.....	48

## **LISTA DE SIGLAS**

**SOME** – Sistema de Organização Modular de Ensino

**SEDUC** – Secretária de Educação do Estado

**INCRA**– Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

**SPVEA** - Superintendência de Valorização Econômica da Amazônia

**SUDAM** - Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia

**BASA** - Banco da Amazônia

**CTP** – Comissão Pastoral da Terra

**FETAGRI** – Federação dos Trabalhadores da Agricultura

**SEMED** – Secretária Municipal de Educação

**LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**URE** – Unidade Regional de Educação

**EJA** – Ensino de Jovens e Adultos

**COSANPA** – Companhia de Água e Saneamento do Pará

**CELPA** – Central de Energia Elétrica do Pará

**IBGE** -Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**UNIFESSPA** - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

**FETAGRI** – Federação dos Trabalhadores da Agricultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	09
<b>CAPÍTULO 1 – A PROPOSTA DA PESQUISA</b> .....	13
1. 1 Tema e perguntas da pesquisa.....	13
1. 2 <i>Lócus</i> da pesquisa.....	14
1.3 A Realidade da Educação no Brejo do Meio.....	20
<b>CAPÍTULO 2 – O ENSINO MÉDIO MODULAR DO BREJO DO MEIO</b> .....	24
2.1 Aspectos históricos, legais e operacionais do SOME.....	27
2.2 A experiência do SOME na Comunidade.....	30
2.3 O Modular na perspectiva dos alunos, comunidade, professores e gestores.....	32
<b>CAPÍTULO 3 – ALGUNS RESULTADOS E ANÁLISE</b> .....	43
3.1 Perfil dos Estudantes do SOME.....	43
3.2 O Ensino Médio Modular e seus reflexos na reprodução social camponesa.....	46
3.3 A formação e a perspectiva de continuidade da juventude camponesa no campo....	49
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	53
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	56
<b>ANEXOS</b> .....	58

## INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como foco central entender o Sistema Modular de Ensino – SOME, e seus reflexos no comportamento da juventude do campo, no sentido de visualizar qual a contribuição desse sistema para a juventude da Comunidade do Brejo do Meio no município de Marabá, sudeste do Pará. Trata-se de um estudo de caso objetivando perceber a influência na permanência ou não da juventude do campo em suas comunidades de origem.

O interesse pela presente pesquisa surgiu do intuito de compreender o porquê de um número significativo de jovens do campo, ao terminarem seus estudos de Ensino Médio em seus locais de origens, abandonam, em sua maioria, suas comunidades que sempre viveram para morarem nas cidades. A experiência da autora que vem dessa comunidade revela que a educação continua sendo um motivo de saída do campo, uma vez que a mesma migrou da comunidade do Brejo do Meio depois de ter concluído o Ensino fundamental para continuar os estudos. A mudança para a cidade se deu por incentivo dos pais e também por insegurança e por não acreditar na preparação que o Ensino Médio Modular proporcionava. A vivência na comunidade em estudo revela ainda que uma minoria de jovens permanecem depois de concluir o Ensino Médio Modular elemento que tem aparecido com frequência nas pesquisas sobre juventude rural, como apontam os estudos de Elisa Guaraná de Castro, a qual polemiza que:

*A juventude rural é constantemente associada ao problema da “migração do campo para a cidade”. Contudo, “ficar” ou “sair” do meio rural envolve múltiplas questões mediante as quais a categoria *jovem* é construída, e seus significados, disputados. (CASTRO ET AL., 2009, p. 23).*

Perante a citação acima nos perguntamos: os jovens saem ou são “expulsos”? A migração do campo não seria uma imposição?

Somando com essas reflexões, as visitas constantes à comunidade mencionada, e as conversas com os jovens do campo, percebemos que muitos manifestavam o desejo de abandonar o campo assim que terminem o Ensino Médio. Tudo isso originou as inquietações que fizeram surgir esse tema de pesquisa.

Nota-se que a justificativa de não haver perspectiva de trabalho em suas localidades é utilizada frequentemente pela juventude como motivação de saída do

campo, conforme os trabalhos que pesquisamos nos tempos comunidade. Todavia sabemos que geralmente é o campo, com a produção de bens primários advindos das práticas de agricultura, pecuária, extrativismo e outras que mantém os centros urbanos, abastecendo feiras livres e mercados diversos. Aqui se observa uma estreita relação campo-cidade, muito bem expressa na palavra de ordem da organização camponesa “se o campo não planta, a cidade não janta”. Este fator marca a importância social e econômica do campo para com a cidade. No entanto parece que a visão que se constrói de campo não traduz essa contribuição ou esse papel, tendendo a distanciá-los radicalmente. O campo e seus/ as sujeitos/ as aparecem de forma distorcida, preconceituosa e criminalizada. Mas, e a escola? Que papel desempenha?

Ressalta-se que o fenômeno da saída dos jovens do meio rural envolve também um conjunto de outras problemáticas como familiares, econômicas e outros de origem pessoal ou particular, as quais, não serão aprofundadas nesse trabalho, pois concentra-se apenas na dimensão da educação escolar.

O difícil cenário da realidade educacional dos povos do campo, com lugares de difícil acesso, escassez de professores e outros recursos, somado a reivindicação dos povos do campo do acesso a esse direito, levou a criação do projeto SOME (Sistema de Organização Modular de Ensino), como alternativa a falta do Ensino Médio. O Pará foi um dos primeiros estados do Brasil à adotar e bancar esse sistema na íntegra. A Secretaria de Educação Estadual do Pará adotou o ensino das disciplinas em etapa e em calendários específicos, onde cada professor ministraria o conteúdo anual de sua disciplina de uma só vez, ou seja, em um módulo, com o objetivo de atender as comunidades rurais e ribeirinhas.

Os recentes estudos sobre a Educação do Campo apontam que tal sistema também surgiu da necessidade de se criar uma Educação verdadeiramente voltada para a realidade do campesinato. Porém entendemos que uma educação pensada e criada nos moldes urbanos não condiz com a realidade do campo, inclusive podendo contribuir fortemente para uma compreensão equivocada da lógica de vida e cultura camponesa no decorrer do processo formativo desses jovens. Assim é pertinente questionar: Há incompatibilidade entre o modelo do projeto do SOME em relação ao que se espera de uma verdadeira Educação voltada para os povos do Campo?

Pelo que já foi apresentado, acreditamos que esse tema justifica-se por ser sua relevância para a compreensão do sistema como um todo: sua história, sua

regulamentação, estrutura, organização e inclusive os reflexos desse modelo de educação ofertada pelo Setor Público, no sentido de compreender se contribui ou não para a permanência da juventude no campo.

A metodologia adotada se baseia na pesquisa qualitativa, sem desprezar a quantitativa, porém focada no caso do Brejo do Meio. Mas também combina outras técnicas como o uso da memória da autora, por se tratar de um tema no qual se envolveu como estudante e por ser da localidade e conhecer muitos dos estudantes que cursaram e cursam o SOME, aqui colocado como foco desta pesquisa. Dessa forma imergimos no universo de nossa pesquisa de forma densa para melhor compreender o que nos propomos. O estudo de caso do Brejo do Meio permite acessar detalhes que dá subsídios para compreender a totalidade do fenômeno estudado. Desenvolveu-se uma pesquisa de campo com observação *in loco*, fez-se conversas informais, contemplando vários/ as sujeitos/ as, com aplicação de entrevistas com alunos, professores, pais, gestores e lideranças da comunidade, assim como realizou-se pesquisa documental e bibliográfica.

Entre os teóricos que discutem a temática utilizou-se nesta pesquisa várias contribuições, desde os que tratam das questões agrárias, conflitos pela terra no sudeste do Pará, juventude do campo, projeto SOME e educação do campo. Assim a pesquisa dialoga com: Rodrigues (2009), Brayner (2012), Marinho (2015), Arroyo (2007), Caldart (2009), Mattos (2013), Marília Emmi (1999), entre outros.

Assim esse trabalho está organizado em três partes: a proposta da pesquisa; o Ensino Médio Modular no Brejo do Meio e Alguns resultados e análise. Inicialmente situamos o leitor quanto a proposta da pesquisa, apresentando o tema, as perguntas, o contexto ou *locus* de nossa pesquisa e o processo educativo que se desenvolve na localidade. Apresentamos ainda a história da constituição da comunidade do Distrito de Brejo do Meio e a região sudeste do Pará, o longo histórico de conflitos pela posse de terras. Em seguida apresentamos o ensino Médio Modular no Brejo do Meio, os aspectos legais, histórico e a experiência no Brejo do Meio, as questões enfrentadas pelos alunos com infraestrutura e falta de professor, além das questões pedagógicas e relação com a realidade. Finalmente Alguns resultados da pesquisa e nossa análise, tendo como base os dados coletados em campo. Dessa forma elaboramos uma discussão que a luz das orientações teóricas e metodológicas da Educação do Campo e da prática do Sistema Modular de Ensino no Estado do Pará, buscando entender os reflexos desse

ensino (SOME) para a juventude do campo, que frequenta o Ensino Médio nesta comunidade e tentaremos buscar os fatores que influem na saída e na permanência desses jovens nas suas localidades. Sem intenção de esgotar o assunto, esperamos contribuir no maior entendimento da temática em debate, bem como instigar e incentivar novos estudos sobre Educação do Campo, o ensino médio e o próprio SOME.

## **CAPÍTULO 1 – A PROPOSTA DA PESQUISA**

### **1. 1 Tema e perguntas da pesquisa**

O tema da pesquisa flui da vivência e constatação da evidência da complexidade da organização do Sistema Modular de Ensino, sua articulação ou aproximação com a necessidade de atender populações camponesas, nos mais longínquos cantos, sua conexão ou distancia com as realidades e especificidades dos contextos onde atua, sua vinculação com a proposta de Educação do campo, e em consequência desse conjunto de elementos observar os impactos ou influências no comportamento dos jovens, em relação à permanência ou não na comunidade. No caso desta pesquisa, o olhar está voltado especificamente sobre o contexto do Brejo do Meio, município de Marabá, onde se observa a saída dos jovens da comunidade antes, durante e depois de cursarem o Médio Modular.

Marinho (2015) refletindo sobre educação e juventude do campo no sudeste do Pará, relembra a partir de dados do IBGE de 2000 e 2010, que na última década, 835 mil jovens brasileiros deixaram o campo em busca de oportunidades nas áreas urbanas. Segundo o autor o êxodo da juventude se explica pela falta de oportunidades, tornando necessária uma ação para garantir o acesso à educação em todos os níveis, sem deixar de considerar as realidades locais. Em outro trecho, o pesquisador afirma que essa mobilidade espacial campo-cidade tem acontecido em diferentes proporções nas distintas regiões do país, e que “a juventude tem sido a categoria mais afetada pelas transformações que o campo vem sofrendo, oriundas do processo econômico que deflagram na desestabilização da agricultura familiar” (p. 43).

O reflexo deste descaso tem contribuído para transformar o campo em um espaço cada vez mais envelhecido, ou seja, com pouca presença de jovens, fato este, que tem preocupado e mobilizado estudiosos e movimentos sociais a fim de compreender as perspectivas para continuidade do campesinato, como também as possibilidades de reprodução social, ambiental e econômica das famílias.

Nesse quadro, o Sistema de Organização Modular de Ensino tem se tornado praticamente a única opção de acesso a um ensino médio, desempenhando assim, um importante papel nesse cenário que apresentamos, tornando-se uma questão preocupante pela “forma” que essa formação acontece. Dessa forma a pergunta principal desta pesquisa é como se dá o Ensino Modular (SOME) na comunidade rural de Brejo do

Meio, e assim, como se configura esse modelo de ensino na comunidade? Qual a percepção que estudantes, professores, gestores, pais e comunidade possuem desse modelo de educação? A formação ofertada pelo SOME contribui ou não para a permanência do jovem na comunidade?

## **1.2 Locus da pesquisa**

A história do Brejo do Meio está ligada a vários acontecimentos resultantes dos projetos governamentais e particulares que atendendo a interesses capitalistas se voltaram para colonizar a Amazônia sob a justificativa de retirá-la de seu isolamento, principalmente a partir dos governos militares brasileiros.

A percepção do governo de que a Amazônia se encontrava isolada do resto do país, aliada a emergente necessidade de encontrar novos mercados para especulação de capitais a fim de gerar altos lucros às empresas capitalistas provocou a adoção de medidas de integração da Amazônia ao espaço geopolítico brasileiro e a dinâmica capitalista mundial de produção. Daí tornou-se imperativo a decisão de concessão de terras a colonos como parte importante da construção das outras acessibilidades numa região onde imperam rios e suas cachoeiras, caracterizadas como obstáculos ao desenvolvimentismo.

Além disso, a construção de estruturas como estradas, a exemplo da rodovia Belém-Brasília, primeira rodovia que atravessa a floresta, em seguida a construção da rodovia Transamazônica. Ambas contribuíram grandemente para a colonização da região. Dessa forma, muitas famílias saíram de suas regiões de origem rumo à diversos cantos da Amazônia e se estabeleceram ao longo dessas rodovias, formaram cidades povoadas, vilas, etc. Tudo isso era parte do projeto do governo militar brasileiro de ocupar o “vazio” demográfico desta região. Mas o processo não foi fácil como se planejava, conforme vemos abaixo:

O verdadeiro esforço de colonização nessa área foi feito entre 1970 e 1974, em áreas selecionadas por sua fertilidade ou sua proximidade às empresas, respectivamente Altamira e Marabá. Inicialmente o recrutamento dos colonos não foi seletivo e grande parte deles veio do Nordeste; sem preparo e sem apoio, muitos deles, após a abertura da mata e preparo das terras, abandonaram seus lotes, sendo substituídos gradativamente por colonos do Centro-Sul – mineiros, capixabas, paranaenses e catarinenses. (BECKER, 1998, p.35)

Contudo e apesar dos atropelos do projeto oficial narrado por Becker, resultado da morosidade e burocracia, a autora ressalta que ao longo do trecho entre Marabá e Altamira surgiram vários núcleos espontâneos em pontos estratégicos da rodovia, concentrando uma população maior que o planejado e sendo também intenso o crescimento das duas cidades. (BECKER, 1998, p.35-36).

As ações governamentais aceleraram a migração para a região, aumentando assustadoramente a sua população que, segundo dados de Becker (2007), aumentou de 1 para 5 milhões entre 1950 e 1960. A ocupação da Amazônia se torna prioridade nacional por dois motivos básicos: “solução para tensões sociais internas decorrentes da expulsão de pequenos produtores do nordeste e do sudeste pela modernização da agricultura” (BECKER, 2007, p.26), assim como para impedir que na Amazônia pudessem se desenvolver focos de guerrilha. Conta a memória popular camponesa que nesta região do Pará no final da década de 60 já se encontrava o líder guerrilheiro conhecido como Oswaldão, que organizou a Guerrilha do Araguaia. Evento ainda muito presente na memória social, ocorrida entre os anos 70-74, quando o Exército Brasileiro aniquilou sanguinariamente dezenas de jovens militantes comunistas e outros camponeses.

Na Amazônia e no Pará especificamente a colonização significou a implantação de um modelo de desenvolvimento que exige novo comportamento das elites dominantes, denominada por Marília Emmi de oligarquias da castanha (1999). Estas contavam com a proteção e cumplicidade do estado que lhes permitiram domínio das terras de castanhais através de arrendamentos e aforamentos.

Segundo Mattos (2013, p. 83), em 1954 o governo do estado do Pará fez modificações na Lei de arrendamentos de terra. A partir dessa data, os castanhais, depois de um breve período de arrendamento, se tornavam propriedade definitiva dos arrendatários. De maneira geral, Mattos (2013) aponta que essas políticas governamentais desfavoreceram os povos do campo da região, conforme se observa em suas afirmações abaixo:

Essa política governamental deu continuidade à concentração das terras nas mãos de poucos. Surgiram novos latifúndios e muitos pequenos lavradores foram expulsos de suas terras, iniciando-se um período de graves conflitos fundiários. (MATTOS, 2013, p.87).

Neste cenário, os grandes proprietários, aproveitando-se dos “incentivos fiscais”, instalavam enormes serralherias e fazendas de gado, enquanto nordestinos eram trazidos de avião pelo INCRA, para ocuparem os lotes demarcados ao longo das rodovias. Estes padeciam a falta de recursos financeiros e materiais, além de não ter acesso à assistência técnica adequada, equipamentos de trabalho e muito menos conhecimentos sobre a região, como frisa a autora em relação a esses migrantes nordestinos:

De sua experiência anterior, pouco traziam que servisse para resolver os problemas encontrados no espaço conquistado com a derrubada da floresta. Sobreviventes da seca, deparavam-se com uma região onde o excesso de chuvas carregava os nutrientes de um solo já pobre. A malária e outras doenças tropicais levavam à morte aqueles homens, enfraquecidos pela constante miséria. (MATTOS, 2013, p. 89).

Outro elemento constitutivo desse cenário complexo é que além desses que vieram através da seleção do governo, centenas de outras famílias vieram motivadas pela idéia de melhorar de vida, na sua maioria, camponeses sem terra. Fato que com a abertura de novas estradas, os planos de desenvolvimento e colonização e outras transformações que aconteceram em Marabá e na região sul e sudeste do Pará, causaram o aumento dos conflitos pela posse de terras. Essa legião de famílias, ao chegarem nessa região e constatar que não era o eldorado anunciado, essas famílias não tiveram saída, a não ser, tornar-se posseiras de áreas devolutas, fazendas improdutivas e castanhais confiscados pelas oligarquias privilegiadas, com títulos de aforamentos e arrendamentos, concedidos pelo estado (EMMI, 1999; MATTOS, 2013). É nesse período que a luta pela terra articulada pelos posseiros, organizados dentro dos sindicatos dos trabalhadores e trabalhadoras rurais da região ganha visibilidade. Autores como Hèbette (2004) e Guerra (2004), descrevem muito bem essa luta.

Esse quadro tenso desencadeava vários conflitos fundiários ou pela posse de terra na região de Marabá no começo da década de 70. Nas décadas posteriores esse quadro se agrava, pois continuam chegando migrantes de várias regiões do país, expulsos de suas terras, e desempregados aumentando os que ficaram decepcionados com a propaganda do governo, de que aqui tem terra, trabalho, emprego e oportunidade prá todos. A realidade regional se complexifica à medida que a formação de grandes fazendas substitui as práticas extrativas de castanhas, abrindo para as empresas madeireiras o extermínio dos castanhais nativos, inclusive muitas clandestinas. Com o

nome de modernização vão implantando novas relações produtivas: o agronegócio, a mineração, siderurgia, deixando sem trabalho um conjunto de trabalhadores desde coletores de castanha que vivia na região, aos novos migrantes que chegam cotidianamente, aumentando assim a demanda por terra. É neste quadro turbulento que se inicia a trajetória histórica do Distrito de Brejo do Meio, localidade pesquisada.

O Distrito de Brejo do Meio, antiga Vila Boa Sorte, foi fundada em 1978 em consequência do extrativismo de madeira e castanha do Pará e das pessoas que vieram trabalhar para os representantes dessa oligarquia ou donos desses grandes castanhais (SEBRAE, 2014, p. 03). O nome da localidade é devido o nome do córrego que corta o distrito, chamado de Brejo do Meio. Contam moradores antigos que antes de sua fundação como vila, há mais ou menos 40 anos atrás, foi ponto de referência de encontro de castanheiros e mariscadores, antes de adentrarem para suas colocações na mata. Assim a localidade era posto de reunião.

O Distrito de Brejo do Meio limita-se a leste com a cidade de Marabá; ao sul com o rio Itacaiúnas; a oeste com o município de Itupiranga e ao norte com a BR-230 Transamazônica. O Distrito fica a 25 km da sede do município de Marabá e tem acesso pela rodovia Transamazônica na altura do Km 09 no sentido Itupiranga.

O crescimento e desenvolvimento da Vila deram-lhe o reconhecimento de Distrito pela prefeitura do município. Com uma extensão territorial estimada de 4.000 km<sup>2</sup> hoje possui uma população estimada em mais de 13.000 habitantes, sendo em média 6.000 na sede e os demais no seu entorno. Na área de influência do Distrito de Brejo do Meio existem 14 comunidades sendo elas: Vila São João; Alto Bonito; Vila Deus Quer; Conquista; Cachoeira Grande; Grota Vermelha; Vila Embaúba; Vila Café; Vila Açúcar; Vila Santa Fé; Rancho Rico; Barro Vermelho; Capistrano de Abreu e Josinópolis. Entre as vilas acima, destaca-se a Vila Santa Fé, que já é considerada um subdistrito de Brejo do Meio. Ela está situada a 52 km do Distrito e possui 436 residências, com uma média de 2.000 habitantes e 04 projetos de assentamentos com 350 famílias assentadas, além de pequenas vilas adjacentes, segundo informações obtidas na associação dos moradores do distrito e no INCRA.

Assim, em sua totalidade, o Brejo do Meio conta com 13 projetos de assentamentos, entre eles: PA Princesa; PA Tartaruga; PA Alegria; PA Cinzeiro; PA Iguaçu; PA Ceco Grande; PA Carajás Tamboril; PA Dourada; PA Voltinha do Itacaiúnas; PA Jatobá e outros. Esses números de assentamentos nos fazem refletir

sobre a luta pela terra e o processo de territorialização camponesa na região. O Sul e sudeste juntos possuem a maior concentração de assentamentos e já foi palco de muitos conflitos e chacinas para se conseguir essas terras. Esses dados revelam o impacto do Brejo do Meio na constituição do campesinato da Região e especificamente do município de Marabá. Esse processo de ocupação e conquista da terra deve se tornar conteúdo a ser trabalhado pelas escolas do campo e deve ser estudado pelos jovens do campo, reforçando assim o seu sentimento de pertencimento e valorização de conquista da terra por seus pais ou antepassados.

Dados do SEBRAE (2014, p. 05) afirmam que a principal ocupação dos habitantes do Distrito de Brejo do Meio está na agricultura com média de 78%, com destaque para a lavoura e a pecuária. Na iniciativa privada a média é 20% e no funcionalismo público 2%.

O Distrito de Brejo do Meio padece dos mesmos problemas enfrentados por centenas de localidades dessa região, como a falta de infra estrutura física e social, e seus moradores consideram que a localidade está quase que totalmente desassistida pelo poder público. O núcleo urbano não dispõe de serviços mínimos como saneamento e esgoto sanitário e tratamento de água. A água servida para a população é pelo sistema de poços artesianos, num total de 06 unidades que, ligados com sistema de bomba, leva a água bombeada até uma caixa d'água de 5.000 litros, sendo daí distribuída para a população em horários alternados. Assim as casas são abastecidas três vezes ao dia, atendendo em média 88% da população, 2% carregam água de poços vizinhos e outros 10% tem seu próprio poço artesiano cavado em seus quintais. (SEBRAE, 2014, p. 06).

A população tem dificuldade de transporte apesar de contar com 4 ônibus que faz o trajeto até Marabá. As estradas são precárias e ainda há demanda por mais estradas. Estas não são pavimentadas e no inverno ficam intrafegáveis.

A população do Distrito de Brejo do Meio é formada por pessoas oriundas de diferentes regiões do país, com predominância de nordestinos maranhenses. Mas também são encontrados goianos, mineiros, capixabas e outros. Esse contingente de pessoas veio no início dos anos 80, atraídos também pelo ouro de Serra Pelada.

Constituído de um vasto território camponês o Brejo do Meio possui potencial agrícola onde predomina o plantio temporário de arroz, milho, feijão, mandioca, batata doce, e outras de cultivo permanente como: banana, café, cupuaçu, acerola, laranja, coco, abacaxi, açaí, cacau, urucum, caju, goiaba, castanha do Pará e coco babaçu. Tudo

isso reforça que Brejo do Meio possui fortes características de vila rural dada à predominância das atividades agrícolas que sustentam a economia local. Destaca-se também a pecuária, com criação de gado de corte e leite. Aqui vemos a problemática do avanço da pecuária na Amazônia, como reflexo das políticas oficiais que determinaram que o desenvolvimento dessa região fosse pela pata do boi, instituindo medidas, programas e projetos que facilitariam o desenvolvimento da atividade. Existe também a criação de médios e pequenos animais como caprinocultura, suinocultura, aves entre outros. A piscicultura já está sendo explorada em pequena quantidade com a criação de Tilápia e Tambaqui, que no momento abastece o mercado local e também Marabá e municípios vizinhos.

Na região do Projeto de Assentamento “Alegria” nota-se potencial para olarias ainda não está explorado comercialmente. No setor Terciário predominam o comércio varejista do tipo mercearias e indústrias beneficiárias de arroz, despulpadoras de frutas e serrarias. Identificou-se na Vila serviços mecânicos de carro e bicicleta, mas com baixa capacidade de geração de empregos.

De acordo com informações do INCRA, no ano de 2015 existia no Distrito de Brejo do Meio uma média de 80% de pequenos e médios proprietários, possuindo em média até 100 hectares de terra cada. O restante (20%) são grandes latifundiários. As atividades econômicas do setor primário que mais se destacam no distrito são a agricultura e a pecuária. É concentrado na agricultura uma média de 80% da população e que ocupam 50% da área, seguida da pecuária que concentra 20% da população e abrange o restante de 50% da área total do distrito.

Os produtos de cultura permanente tem significativa participação em termos de produção, sendo que o cultivo de frutas tem um lugar de destaque na produção. A que mais se destaca é a banana, com média de 30%, seguida da acerola, cupuaçu 20%, Castanha do Pará, laranja, maracujá, cacau, abacaxi, açaí e outros perfazem o restante de 50%. Nota-se ainda iniciativas de cultivo de hortaliças, mesmo pequeno.

O rebanho produzido pelo pequeno, médio e grande produtor, se comporta da seguinte maneira: bovinos com médio de 80.000 cabeças; caprinos 2.000; equinos 3.000; suínos 15.000 e asininos 12.000, com grande destaque para o gado de corte com média de 500 produtores rurais que somam em média 80.000 cabeças por ano. Assim como há grande incentivo na bacia leiteira, como aproximadamente 200 produtores que somam uma produção aproximada de 20.000 litros de leite por dia. A produção abastece

o mercado local e também se exporta o produto para o nordeste. Vale ressaltar que a produção está em ascensão com possibilidades de crescimento em média de 5% ao ano. (SEBRAE, 2014, p. 07).

Assim, esta pesquisa de levantamento demonstra que no Distrito de Brejo do Meio existe um grande potencial para agricultura, seguido da pecuária e piscicultura. Porém está faltando iniciativa por parte dos moradores em formalizar parcerias com órgãos públicos e também da educação, na parte de divulgar e conscientizar os jovens estudantes sobre essa potencialidade, o que certamente favoreceria a “permanência” ou a “saída” dos jovens do campo.

### **1.3 A Realidade da Educação no Brejo do Meio**

Adentremos agora no que mais interessa a nossa pesquisa: a educação e sua relação com a “saída” ou “permanência” dos jovens no campo, e começa-se a problematizar desde a forma como essa educação é ofertada para as populações do campo. Uma educação que, sob muitos vieses estaria “convidando”, se não “intimando” o jovem a sair do campo. Em contraposição a essa, que alguns teóricos chamam de educação rural, temos a “Educação do Campo”, retrato da luta dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, que veem na escola muito mais que um direito, sendo assim uma ferramenta de formação e transformação social. (RODRIGUES, 2009, p. 54). Nesse sentido percebe-se uma diferença entre educação rural e educação do campo, pois:

A Educação do Campo se afasta, pois, da educação rural, no sentido de que tem como “bandeira de luta” a emancipação, a resistência das populações camponesas, o oferecimento do direito, da opção de escolha do próprio destino, seja ela permanecer no campo, tirando dele seu sustento, seja buscando na cidade a realização, a concretização de seus planos. O que importa é que seja uma decisão e não uma imposição. (RODRIGUES, 2009, p. 55).

A educação ofertada aos camponeses e camponesas do Brejo do Meio não é diferente. Marcada pela prática tradicional da educação rural, gestada pela Secretaria de Educação do Município de Marabá, trás muito fortemente a dinâmica do urbano. Conforme a pesquisadora citada, o modelo de educação urbana continua sendo o padrão para o direito à educação, como se o sujeito que reside e trabalha no campo fosse

obrigado a aceitar (e ainda agradecer) a educação que lhe é imposta, como se a formação humana fosse única. Miguel Arroyo afirma isso com muita precisão, ressaltando as conseqüências disso para a rotulação do campo como lugar do atraso:

A formulação de políticas educativas e públicas, em geral, pensa na cidade e nos cidadãos urbanos como o protótipo de sujeitos. Há uma idealização da cidade como espaço civilizatório por excelência, de convívio sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa. A essa idealização da cidade corresponde uma visão negativa do campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural. (ARROYO, 2007, p. 158).

Por outro lado os movimentos sociais do campo mobilizados reivindicam uma educação diferenciada, não apenas em conteúdo, mas que articule as várias dimensões: cultural, identitária, lúdica, contexto, uma educação dialógica que considere os aspectos da localidade onde se reproduz e sua gente, sem negligenciar outros saberes. Nesse sentido revelam e afirmam os vínculos inseparáveis entre educação, socialização, sociabilidade, identidade, cultura, terra, território, espaço, comunidade. Uma concepção muito mais rica do que a redução do direito à educação, ao ensino, informação que pode ser adquirida em qualquer lugar. (ARROYO, 2007, p. 163).

No Brejo do Meio, localidade em estudo possui uma rede educacional bem complexa, e bastante deficiente, tanto em termos quantitativos quanto qualitativos. Na Vila sede do Distrito existem 02 escolas municipais com 04 salas de aula cada, 01 creche com 02 salas que atende 120 crianças entre 03 e seis 06 anos de idade. São: Escola Municipal Raimundo Gomes, Escola Municipal Pedro Marinho e Creche Tartaruginha, atendendo a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. As demais escolas estão situadas nas demais vilas rurais e nos Projetos de Assentamentos, perfazendo um total de 62 unidades escolares com 80 salas de aula para atender em média mais de 4.500 alunos matriculados, o que somando daria uma média de 54 alunos por sala. Percebe-se que essa demanda é desproporcional, considerando-se que uma média aceitável para um bom aprendizado é de 30 alunos por sala de aula.

Não existe escola de Ensino Médio na modalidade regular, mas existem alunos matriculados no Sistema Modular de Ensino ofertada pela SEDUC desde a década de 90. As aulas do sistema modular funcionam em uma sala na Escola Raimundo Gomes, conforme reza a Lei do SOME, de que o município deve disponibilizar sala das escolas da rede pública para acolher os alunos do modular.

A pesquisa revelou que nas vilas rurais e Projetos de Assentamentos do distrito de Brejo do Meio, as escolas em sua maioria possuem uma única sala e funcionam no sistema multisseriado, realidade predominante nas Escolas do campo. A pesquisa mostra que todas as escolas enfrentam falta de carteiras e/ou carteiras em condições precárias. Esse fato mostra o descaso dos governos para com a educação, particularmente às escolas do campo.

De acordo com a pesquisadora Rodrigues (2009, p.61), em seu estudo sobre educação rural e salas multisseriadas a presença dessa modalidade de ensino no território nacional é mais significativa do que muitos imaginam, sendo que, segundo dados do MEC/Inep, obtidos pela autora, mais da metade das escolas do meio rural (59%) são multisseriadas e apenas 20% das escolas rurais são seriadas (as demais são ensino médio, modular e regular). Sobre essa modalidade, a autora afirma que:

Multissérie, multi-idade, agrupamento vertical, multianual, escola isolada, classe múltipla, *multigrado*, sala unidocente, sala (classe ou turma) multisseriada. Esses são alguns dos muitos termos utilizados para denominar a modalidade de ensino em que um único professor atende a várias séries no mesmo espaço e tempo. Se por um lado é uma modalidade de ensino tão recorrente no território brasileiro, por outro, é tão pouco difundida, sendo ainda desconhecida de muitos. (RODRIGUES, 2009, p, 74).

No campo a escola multisseriada quase tornou-se regra, existindo assim em quase todas as comunidades, funcionando com um professor que atende todas as séries. Assim podemos reafirma que a educação oferecida às populações que vivem e trabalham no campo sempre foi deixada à margem das discussões públicas, tendo que se contentar com “pequenas ações imediatistas que tinham como plano principal o desenvolvimento do país e não uma formação pensada no sujeito em questão.” (RODRIGUES, 2009, p. 72).

Vale a pena destacar ainda a precarização do trabalho pedagógico num quadro como esse, enfrentada pelos professores e professoras do campo. Estes acumulam funções; além de professor, é cantineiro, servente, secretário, diretor, coordenador, e outras, quando demandado pela comunidade onde atua. Dessa forma “Como esse professor consegue ensinar e como esses alunos conseguem aprender diante das diversidades e adversidades? Parecia impossível atribuir *qualidade* a essa quadro.” (RODRIGUES, 2009, p. 17). Haveria uma semelhança dessa situação com os professores que atuam no SOME? Seria o SOME também considerado uma estratégia

emergencial ou “tapa buraco”? O que falta para ser considerado uma proposta de educação adequada aos jovens do campo, e que considere suas culturas ou realidades? Essas questões inquietam nosso olhar para falar sobre o ensino multisseriado e o SOME.

Na oferta dessa modalidade modular de ensino na comunidade de Brejo do Meio, percebe-se que há falta de espaço físico suficiente, sendo que estes alunos estudam em situação completamente inadequada com falta de salas e carteiras. Há também um grande contingente de alunos que estão iniciando um cursinho pré-vestibular num total de 50 alunos, o que justificaria a construção de um prédio escolar para acomodar o Ensino Médio. Apesar de todo esse descaso com a educação, observada nos dados aqui informados, nota-se entusiasmo nos jovens que buscam continuar seus estudos, como vimos na iniciativa de cursinhos particulares, dada a demanda e a vontade dos jovens continuar estudando.

A comunidade também está iniciando o Programa Alfabetização Solidária, em uma parceria entre a SEMED e a SEDUC, onde no momento ainda estão sendo feitas as matrículas não se podendo especificar a quantidade de alunos.

Feito esse panorama, passemos a apresentar como se configura a oferta do ensino médio modular nessa comunidade.

## CAPÍTULO 2 – O ENSINO MÉDIO MODULAR DO BREJO DO MEIO

Antes de tratar especificamente dos aspectos legais e operacionais do SOME, convém abrimos um debate mais geral sobre a educação discutida na perspectiva de um direito dos povos do campo e como uma importante dimensão que contribui para o fortalecimento do seu modo de vida. Assim, a permanência (ou não) dos jovens no meio rural passa a ser consequência da existência ou da falta de um conjunto de condições necessárias à qualidade de vida no campo, na qual a dimensão educacional cumpre um importante papel.

Relembremos primeiramente que na primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, realizada em Luziânia, Goiás, em julho de 1998, foi reafirmado à necessidade de uma luta por um projeto educativo específico para os povos do campo, os quais, em sua diversidade são compostos por pequenos agricultores, quilombolas povos indígenas, pescadores, assentados, reassentados, ribeirinhos, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregado, boia-fria, etc. A conferência frisou ainda que:

Os povos do campo tem uma raiz cultural própria, um jeito de viver e trabalhar distinta do mundo urbano, e que inclui diferentes maneiras de ver e se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, bem como de viver e organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação. Nos processos que produzem sua existência vão se produzindo como seres humanos. (KOLLING; CERIOI; CALDART, 2002, p. 11).

Na conferência citada também foram denunciadas graves problemas da educação no campo tais como: índices de analfabetismo, falta de apoio às iniciativas de renovação pedagógica, falta de escolas e, infraestrutura precária. Mas o que interessa a nossa pesquisa é que foi lembrado na conferência são principalmente “os currículos deslocados das necessidades e das questões do campo e dos interesses de seus sujeitos” e também que:

A nova geração está sendo deseducada para viver no campo, perdendo sua identidade de raiz e projeto de futuro. Crianças e jovens tem o direito de aprender da sabedoria de seus antepassados e de produzir novos conhecimentos para permanecer no campo. (KOLLING; CERIOI; CALDART, 2002, p. 12).

O documento ressalta a importância da existência da educação em todos os níveis da educação básica para que as pessoas não precisem sair do campo para estudar, e ainda do papel dos professores e sua formação como educadores do campo para inverter esse papel, de conscientizarem que é possível uma educação que valorize os povos do campo e não os faça sentirem-se inferiorizados como sujeitos e desvalorizados seus saberes. Nota-se uma preocupação com a materialidade de uma educação que dialogue com os saberes e culturas, mas que não seja inferiorizada nem estigmatizada.

Lembremos também que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) trouxe mudanças para o quadro da educação rural. Todavia, essa nova lei acrescentou muito pouco quando trata da educação voltada para os povos do campo, limitando-se apenas ao artigo 28, que trata da oferta da educação básica às populações camponesas, dizendo que “os sistemas de ensino deverão promover as adaptações necessárias à sua adequação e às peculiaridades da vida rural e de cada região”, recomendando que os conteúdos curriculares e metodologias, organização escolar, em especial o calendário escolar, deveria respeitar o ciclo agrícola, questões climáticas e abordagem a respeito da natureza do trabalho na zona rural.

Sabemos que todas essas expectativas sobre a educação do campo e mencionadas na nova lei não foram totalmente alcançadas, mas pelo menos foi lembrada e reconhecida suas particularidades e, principalmente, abrindo espaço para as lutas dos movimentos sociais pela elaboração de políticas públicas que “atendam às reais necessidades dos povos que trabalham e vivem no campo, assim como a formação dos sujeitos que atuam nesse meio.” (RODRIGUES, 2009, p. 71). Nesse sentido, o SOME foi criado para suprir uma carência educacional junto às população do campo, especialmente adolescentes e juventude em geral que termina o ensino fundamental e tem que ir para a cidade para continuar os estudos. Dessa maneira o Ensino Médio Modular vem suprir essa lacuna da descontinuidade dos estudos no campo, acolhendo jovens que precisam cursar o ensino Médio.

Os estudos de Marinho demonstram que a permanência do jovem no campo se torna mais ameaçada quando o mesmo almeja um nível de ensino incompatível com o que é ofertado em sua comunidade. Soma-se a isso a renda conseguida nas terras da família, com a lavoura e outras atividades, sendo sempre inferior ao necessário para garantir seu projeto de vida. Para o pesquisador os jovens do campo vivem um constante antagonismo, divididos entre a possibilidade de trilharem projetos e sonhos

peçoais na cidade, expressos em frases como “melhorar a qualidade de vida sua e da família”, “ser alguém na vida” e a vontade de continuar morando no local de origem, com a família. Ele lembra que no campo, o sentimento de pertencimento a localidade e a família são mais fortes já que a família é o espaço privilegiado de sociabilidade nas chamadas “sociedades tradicionais” (MARINHO, 2007).

Desta forma esses jovens cultivam laços que os prendem a cultura de origem, mas ao mesmo tempo contemplan a cidade como uma possibilidade de construírem seus projetos de vida, atraídos pela modernidade ou praticamente “jogados” pelas dificuldades com a baixa renda e as dificuldades do trabalho na roça, gerando poucas perspectivas para a permanência no local de origem (MARINHO, 2015, p. 38). Há uma incompreensão das políticas públicas educacionais e uma falta de atenção com relação as expectativas e necessidades da juventude do campo. Para que devem ser formados? Em que sentido ou finalidade deve-se voltar-se essa formação?

Para ao autor é essencial nesse sentido que:

(...) a juventude precisa ser compreendida a partir das relações sociais, das disputas de poder e principalmente do contexto histórico, no qual os jovens estão inseridos. Neste sentido, a construção de cursos e programas direcionados a juventude do campo no âmbito dos movimentos sociais e instituições de ensino deverá necessariamente pautar-se na forma como esses sujeitos compreendem e se relacionam com o seu território, como ponto de partida dos processos pedagógicos, somando esforços para a transformação social do campo. (MARINHO, 2015, p. 17).

Outro fator que influi e deve ser considerado, segundo o pesquisador, é que a reprodução da agricultura moderna em novas fronteiras agrícolas tem contribuído para o processo de desterritorialização das populações tradicionais, expulsando famílias de seu território, acontecido devido a opção política do Estado brasileiro que aliou-se às grandes empresas capitalistas que exploram a terra:

Os reflexos dessa crise, ou seja, a perpetuação e manutenção desta lógica produtiva, atrelada a ausência de políticas sociais e de infraestrutura no meio rural, tem se manifestado diretamente aos jovens do campo como uma força de atração em direção aos centros urbanos. A juventude camponesa historicamente enfrentou e enfrenta constantes desafios que de certo modo, dificulta, ou, em determinadas circunstâncias, inviabiliza a sua permanência nas comunidades rurais. Esses desafios são constituídos em diferentes dimensões e níveis de intensidade, perpassando as questões sociais, culturais, produtivas, tecnológicas e outras. (MARINHO, 2015, p. 37).

Com isso reafirmamos a necessidade de ações públicas que atinjam a juventude que hoje mais do que nunca vem sendo atacada de diferentes formas, inclusive a juventude urbana, vulnerável à péssimas condições de vida, desemprego ou subemprego, condicionada a violência, condenada a viver de forma ilícita. E, diga-se de passagem essa juventude urbana é pobre, negra e de periferia, e certamente camponesa, àqueles que vem com o sonho de concluir os estudos e construir uma vida melhor na cidade.

## **2.1 Aspectos legais e operacionais do SOME**

Tem se presenciado que o SOME tem sido motivos de ironias diversas a partir do próprio nome/sigla, pela semelhança com o verbo **sumir**, dada a dinâmica própria da funcionalidade e os percalços por que passa devido à falta ou inconstâncias de professores do sistema, conforme críticas das próprias comunidades. Porém tem sido a alternativa dos jovens do campo de concluírem a educação básica, pela falta do chamado 2º grau regular em muitos interiores do Pará, particularmente nas comunidades camponesas.

Segundo RODRIGUES (2015, p. 02-03) em 2015 o Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME, está presente em 444 localidades pertencentes à 98 municípios do estado Pará. O mesmo autor destaca que este sistema de ensino está em vigor há mais de três décadas, e se por um lado expressa êxito ao alcançar parcelas da população paraense em áreas remotas que dificilmente seriam atendidas por uma oferta regular de ensino, por outro não consegue solucionar problemas graves que têm se repetido desde sua implantação, como regularidade, infraestrutura e organização pedagógica. No entanto a regulamentação do SOME aconteceu somente no mês de abril de 2014, quando foi sancionada a Lei Estadual nº. 7.806, que dispõe sobre sua regulamentação e funcionamento (RODRIGUES, 2015, p.03). Tal Lei se fundamenta nos parâmetros da Lei Federal de nº 5.692/71, Art. 2º, parágrafo único onde textualmente afirma: “a organização administrativa didática e disciplinar de cada estabelecimento será regulada pelo regimento aprovado pelo órgão próprio do sistema e normas fixadas pelo Conselho de Educação”. Nos Art. 43, que trata dos recursos públicos destinados à educação assegura na alínea: a) maior número possível de oportunidades educacionais, e Art. 64 que diz que “Os Conselhos de Educação poderão

autorizar experiências pedagógicas, com regimes diversos dos prescritos na presente Lei, assegurando a validade dos estudos assim realizados” (BRASIL, Lei 5.692/71).

A materialidade do SOME no Pará se dá no começo da década de 1980, onde a Fundação Educacional do Pará - FEP foi muito importante, pois era aí que se concentrava a gestão dos ensinos superior e Médio, e conforme explica a narrativa abaixo a pressão política foi fundamental:

Através da pressão de alguns setores políticos, principalmente, neste momento de 12 prefeitos, a instituição começa em fase experimental, a implantação deste projeto especial, a partir do dia 15 de abril de 1980, por 04 municípios que são os seguintes: Curuçá, Igarapé-Açu, Nova Timboteua e Igarapé-Miri, sendo regularizado pela resolução nº 161 de 03 de novembro de 1982, do Conselho Estadual de Educação. (OLIVEIRA apud RODRIGUES, 2015, p.03).

Como se observa o SOME, em seu início, foi planejado como uma medida provisória, mas logo se expandiu por todo o estado do Pará, tornando-se a principal política de oferta do ensino médio no campo, ou seja, a única forma de estender o Ensino Médio às comunidades camponesas, devido às grandes distâncias. (OLIVEIRA apud RODRIGUES, 2015, p.03-04).

Para melhor análise, é pertinente apresentarmos o trecho específico que trata da Lei que regulamenta o SOME, que já citamos, tal como se apresenta no Diário Oficial do Estado do Pará de 30 de abril de 2014, no capítulo I, da Lei 7.806, nas disposições gerais:

Art. 1º Esta Lei regulamenta o Sistema de Organização Modular de Ensino - SOME, como Política Pública Educacional do Estado, estabelecendo normas gerais para sua adequada estrutura e funcionamento.

Art. 2º O Ensino Modular visa garantir aos alunos acesso à educação básica e isonomia nos direitos, assegurando a ampliação do nível de escolaridade e a permanência dos alunos em suas comunidades, observando as peculiaridades e diversidades encontradas no campo, águas, florestas e aldeias do Estado do Pará.

Parágrafo único. O Ensino Modular é direcionado à expansão das oportunidades educacionais em nível de ensino fundamental e médio para a população escolar do interior do Estado, onde não existir o ensino regular, de modo complementar ao ensino municipal. (Diário do estado do Pará, 2014).

O SOME é um projeto que para ser implantado necessita de uma formalização de convênio entre Estado e Município. Desta forma é necessário a apresentação do diagnóstico pela Prefeitura Municipal, comprovando a necessidade e demanda de

alunos. Depois é assinado o termo de convênio para disponibilização das condições adequadas à implementação do projeto nas localidades planejadas.

Para atender a demanda dos alunos, tendo em vista a distância e o tempo e dificuldade de deslocamento, os professores realizam circuitos de disciplinas escolares, ou seja, as disciplinas se agrupam em número de três ou quatro para a composição do módulo e circuito.

Os circuitos, que são assim conceituados pelo parágrafo 4º do artigo 8º da já citada Lei Estadual nº. 7.806/2014: “Para fins desta Lei, denomina-se circuito o conjunto de localidades em que o professor deverá atuar durante o ano letivo, devendo na composição do mesmo priorizar o município e a URE em que o professor estiver lotado.” Cada circuito é composto por quatro localidades ou polos (organizadas de acordo com a proximidade entre eles) nos quais os professores atuam em rodízio, ministrando os blocos de disciplinas. O ano letivo tem 200 dias, que são divididos em 4 módulos de 50 dias cada, com funcionamento simultâneo nas 4 localidades que constituem o circuito. (RODRIGUES, 2015, p.04).

Os professores geralmente moram na cidade e fazem esse deslocamento para o interior a fim de realizar o trabalho. Seria um sonho ainda um pouco distante, ao nosso ver, que todos os professores fossem já moradores do campo, conhecedores das realidades onde vão atuar ou mesmo que recebessem formação específica para esse propósito. Um dos objetivos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UNIFESSPA, polo de Marabá-PA, onde estamos nos graduando, é formar um quadro de professores do campo para atuar nesse campo.

Todavia o SOME, de acordo com a Coordenação da SEDUC, e segundo Rodrigues (2015) propõe (pelo menos em tese) efetivar um processo educativo voltado à realidade dos cidadãos do campo e toma por base a premissa de que a organização do trabalho pedagógico pauta-se nos estudos, pesquisas, debates, conflitos, etc. presentes nas realidades camponesas. Na opinião de Rodrigues (2008, p. 05) o problema ou desafio está em conseguir aliar conceitos científicos a uma prática social e cultural cotidiana, para inserir-se no contexto de desenvolvimento local sustentável, capaz proporcionar formação permanente aos alunos.

Vale também destacar o que diz o texto publicado pelo Departamento de Políticas de Ensino Médio da Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC sob o título “Consolidando o currículo a partir do sujeito aluno”:

O Ensino Médio deve ser planejado em consonância com as características sociais, culturais e cognitivas do sujeito, tendo como referencial desta última etapa da educação básica: adolescentes, jovens e adultos. Cada um desses tempos de vida tem a sua singularidade, como síntese do desenvolvimento biológico e da experiência social. Se a construção do conhecimento científico, tecnológico e cultural é também um processo sócio-histórico, o Ensino Médio pode configurar-se como um momento em que necessidades, interesses, curiosidades e saberes diversos confrontam-se com os saberes sistematizados, produzindo aprendizagens socialmente e subjetivamente significativas. Num processo educativo centrado no sujeito, a educação média deve abranger todas as dimensões da vida, possibilitando o desenvolvimento pleno das potencialidades do educando. (Orientações Curriculares do Ensino Médio. (MEC/SEB/DPEM, 2004, p. 9-10).

Com esses parâmetros, as formações de professores deveriam ser organizados a partir das necessidades de educação que prioritariamente são sociais e humanas. Mas não é o que acontece. Nessa recomendação vemos outro problema, conforme os autores pesquisados, que falam que o Currículo do Ensino Médio Modular é o mesmo da cidade. Não foram elaborados especificamente para a juventude do campo. Os autores lembram que até muitos livros didáticos inferiorizam o campo como atrasado e mesmo as falas de muitos educadores faz a juventude se iludir com a cidade, que os mesmos devem estudar pra ir embora, arrumar um trabalho mais digno e sair daquele mundo de atraso de subdesenvolvimento. (BRAYNER, 2012). Veremos a confirmação dessas declarações também nos dados que obtivemos com a aplicação de nossos questionários e entrevistas com alunos do SOME do Brejo do Meio, mais adiante.

Vale citar que nas últimas décadas, devido o gradativo processo de precarização e falta de investimento nessa modalidade de ensino, dentre outros aspectos, a oferta do SOME passou a ser fortemente questionada pelo movimento regional de educação do campo, o que contribuiu para seja foco debates e de reformulação através da Lei do SOME aprovada em 2014. No entanto, a história tem mostrado que a criação da lei por si só não garante sua concretização, o que exige a continuação da luta para a efetivação desse direito.

## **2. 2 A experiência do SOME na Comunidade**

Na Comunidade Brejo do Meio o SOME foi implantado na década de 90. Naquela época havia apenas 02 turmas sendo 01 de magistério e outra CH (Ciências Humanas). Identifica-se aí já nesse início algumas dificuldades: a carência de

professores e falta de um prédio próprio para as aulas. Essas primeiras turmas eram formadas em sua maioria por mulheres, donas de casa que viram nesse projeto a oportunidade terminar seus estudos. Muitas dessas mulheres tinham a perspectiva de trabalhar no setor público, já que nesse tempo a própria escola e a comunidade era carente de profissionais na área da educação, como ainda hoje permanece.

Realmente, dessas primeiras turmas, muitas mulheres terminaram o magistério e logo foram fazer parte quadro de funcionários da escola. Uma delas, que cursou no ano de 1998, faz um relato de que nessa época era muito precário o ensino, e na sua condição de mulher ainda teve que abandonar os estudos rompendo seu ciclo de formação, para trabalhar na roça e sustentar a família. A força de vontade fica retratada em sua fala:

Quando minha mãe morreu já era casada e tinha 03 filhos. Além de ter ficado com a responsabilidade de cuidar dos meus 11 irmãos, tinha que estudar, pois não queria viver da forma que vivia. Fiquei feliz, pois com o SOME pude terminar os meus estudos e consegui um emprego na escola como professora. (Depoimento de uma aluna da turma de 1998).

Infelizmente não conseguimos encontrar muitos dados de todas as outras turmas, quantos concluíram, pois toda documentação desses alunos não fica na escola, sendo toda enviada pela 4ª URE à capital do estado, Belém. Assim iremos focar nos dados das turmas do ano de 2013, 2014 e 2015 buscando saber quantos jovens ficaram no meio do processo de concluir Ensino Médio e os motivos que levaram eles a desistir e/ou ir embora da sua comunidade.

A comunidade dispunha de casa de apoio aos Professores do projeto SOME quando estes do vinham de Belém e passava o período da disciplina na comunidade: havia a casa do professor. Nesse período os professores conviviam com a realidade da comunidade por pouco tempo, mas segundo relatos eles se apegavam tanto ao lugar quanto às pessoas.

Assim como acontece com as demais modalidades de ensino, ofertada às populações do campo, a rotatividade da população nessas comunidades é constante, gerando uma oscilação da quantidade de alunos nas escolas. Identifica-se essa mobilidade na comunidade do Brejo do Meio. Os pais estão sempre em busca de emprego, acompanhando as diferentes colheitas, vão e vêm. Porém, se por um lado o número de alunos tem diminuído cada vez mais em algumas comunidades, causando o

fechamento de algumas escolas, por outro, há a abertura de outras, em localidades onde o Movimento camponês tem se instalado, formando acampamentos e assentamentos.

Tanto a comunidade de Brejo do Meio como a comunidade escolar e principalmente os educandos que estudam no Projeto do SOME não veem com bons olhos esse modelo de ensino, pois os mesmos alegam que gostariam de ter suas aulas regulares, que seus professores tivessem mais tempo e não só aquele momento da sala de aula onde o conteúdo é passado para eles. A rotatividade dos professores não permite vivência maior na comunidade, muito menos que esse professor articule o que foi programado (conteúdo) e pensado (reflexão/ relação com a realidade e dinâmica da aula) por ele na sua disciplina pelo fato das disciplinas serem em módulos, e esse elemento é muito forte na avaliação dos alunos em relação ao formato do curso.

O horário das aulas, sempre foram e continuam sendo à noite, pois a escola onde que funciona o Ensino Médio Modular, como já foi dito, apesar de pertencer ao Estado, foi cedida para o município para funcionar o ensino fundamental pois quando este foi municipalizado a escola Pedro Marinho não comportava a quantidade de alunos matriculados. Por esse motivo os alunos do SOME não se sentem “pertencentes” à escola. Assim funciona num prédio emprestado, e eternamente provisório, algo que gera uma opinião entre os estudantes e comunidade de que o modular é precário, fato que ao nosso ver, também contribuiu na decisão das famílias e dos estudantes de permanecer ou sair na busca de oportunidade de estudos considerados melhores.

### **2.3 O Modular na perspectiva da comunidade escolar e das famílias dos alunos**

Foi aplicado um questionário para entendermos o que os diversos segmentos da escola e da comunidade achavam do modelo de ensino ofertado a eles. A intenção era também identificar o que motivou a optar por esse modelo de ensino. Foram entrevistados estudantes de 03 turmas de 3º ano, com média de 35 alunos (faixa-etária de 17 a 25 anos). As turmas concluíram o ensino médio nos anos de 2013, 2014 e 2015.

A turma de 2013 começou com 28 alunos matriculados e terminou com 16 (três ainda permanecem no campo). A turma de 2014 começou com 32 alunos e somente 21 concluíram o ensino médio (5 ainda permanecem) e por fim, na turma de 2015 eram 36

alunos matriculados e no momento de nossa pesquisa só havia 30. Esses foram os que responderam os questionários semiestruturados, conforme apresentamos a seguir.

Inicialmente perguntamos: o que você pretende fazer ao terminar o ensino médio modular-SOME? 02 alunos afirmam: não pretendo continuar. Pretendo trabalhar aqui na minha comunidade; 24 alunos afirmam: pretendo fazer curso universitário, mas não voltar para cá. 04 alunos dizem: pretendo fazer universidade, mas voltar para morar aqui, trabalhar pela minha comunidade e viver com minha família.

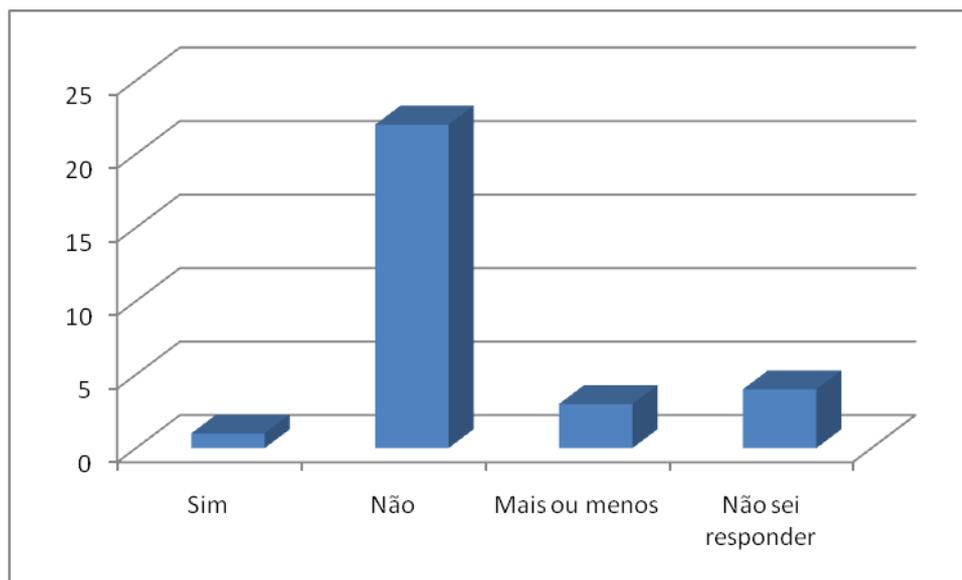
Esses resultados revelam dados muito positivos, quando vemos que a maioria dos estudantes (28 de 30 pesquisados) pretende continuar os estudos, fazer um curso superior. Mas ao mesmo tempo apenas 4 destes declaram querer voltar para suas comunidades depois de formados. Identificamos que 2 dos pesquisados não querem sair de suas localidades. De qualquer maneira saber que os estudantes do campo pretendem sair para cursar uma universidade é um dado muito importante que reafirma a necessidade de ter políticas sociais que garantam a continuidade dos estudos para esses povos.

Motivados pelo interesse de perceber como os estudantes avaliam o SOME a partir da proposta formativa, visando observar o conteúdo trabalhado e sua relação com a realidade do campo e dos educandos, vimos que as visões são divididas. Há àqueles que vêem a articulação entre os assuntos e a realidade vivida e outros que afirmam não ter relação entre os conteúdos e a realidade do campo.

Quando perguntamos o que você acha sobre o ensino médio modular-SOME em sua educação voltada para os povos que moram no campo? 12 alunos afirmam que conteúdos e matérias ministrados pouco tem a ver com nossa realidade e sim para pessoas que moram nas cidades, reafirmando a lógica urbana da escola, enquanto que 18 alunos (maioria) dizem que os professores trabalham nas suas disciplinas assuntos de nossa realidade do campo. Ele nos prepara para viver tanto aqui quanto na cidade. Este resultado pode ser questionado, conforme conversa informal com os alunos entrevistados que acham que essa maioria não conhece a “realidade da cidade”, ou seja, nunca tinham saído do campo para morar lá, só indo de vez em quando, tendo com isso dificuldades de fazer tal comparação. Assim contatamos que há um diálogo maior com elementos de contextos externos à realidade dos educandos, que sem dúvida provoca visões de mundo, sonhos e desejos, e que se fosse relacionado ao conhecimento profundo da realidade vivida sua lógica cultural, sua potencialidade, sua importância

social, poderia provocar sentimentos de valorização, reconhecimento e de necessidade de contribuir para sua vitalidade. Reafirmamos assim a relevância da escola, do professor e sua forma de abordar todos os conteúdos.

Na sequência perguntamos: em sua opinião, o Ensino Médio Modular, tem a mesma qualidade do ensino médio que é ofertado na zona urbana? A indagação trouxe os seguintes resultados

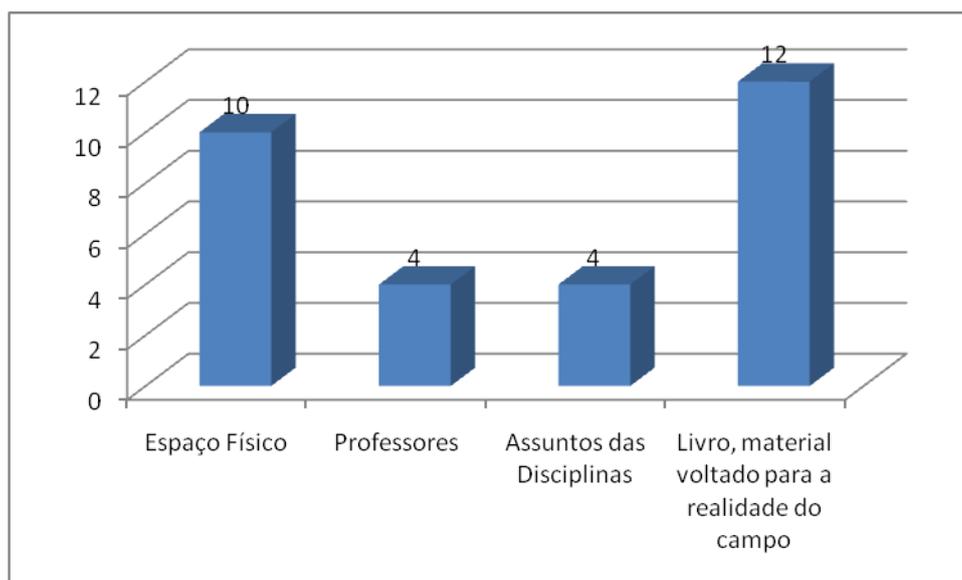


**Gráfico 01:** Você acha que o SOME tem a mesma qualidade que o ensino médio da Cidade?  
**Fonte:** Trabalho de campo.

O gráfico 01 acima revela que os alunos na sua maioria não acreditam na qualidade do SOME se comparado ao ensino Médio ofertado aos jovens da zona urbana. Ou seja; 22 alunos disseram não, 03 afirmaram mais ou menos e 4 disseram não saber responder e apenas 01 respondeu sim. As respostas expressam no mínimo problemas e dificuldades de diversas ordens, enfrentados durante o curso: infra estrutura, falta de professor, material didático, enfim. Porém acreditamos que as respostas dadas pela maioria refletem e reforçam o conceito de “inferioridade” em relação à educação que é ofertada aos jovens do campo se comparadas com a da cidade. Observa-se uma crença que o melhor sempre é da cidade. Existe a dicotomia cidade - campo, moderno – atrasado, essa relação expressa uma concepção apreendida de forma preconceituosa, que é reafirmada cotidianamente pelos meios de comunicação e outros, inclusive dentro da escola e alguns professores. É comum o aluno que vem do campo estudar na cidade omitir sua origem quando questionado na Escola urbana, algumas

vezes por vergonha de ser do campo e para se proteger do preconceito e do estigma pejorativo: “caipira”, “cafona” ou “jeca tatu”.

Outra pergunta foi: “O que poderia melhorar no SOME, na sua opinião, para que ele fosse mais próximo da realidade dos jovens que moram no campo e ajudasse mais no desenvolvimento da comunidade em que você vive?”



**Gráfico 02:** Opinião dos alunos sobre o que pode melhorar no SOME.

**Fonte:** Trabalho de campo.

As respostas dos alunos destacam várias problemáticas. A maioria destacou livros e material didático voltado para a realidade do campo, seguido de espaço físico destacado por 10 alunos, lembremos que o SOME no Brejo do Meio funciona numa escola emprestada pelo município; em menor incidência 4 alunos afirmaram professores como item a ser melhorado no SOME, referindo-se a falta e ao curto tempo de vivência destes na comunidade e finalmente com igual incidência foi destacado assuntos das disciplinas, que tem a ver com o que a maioria indicou. Nota-se uma sintonia nas respostas dos educandos.

Verificamos dessa maneira a necessidade de material didático voltado para os povos do campo, tal como já tínhamos observado em outras pesquisas, esse item se torna uma das pautas de reivindicações da juventude e demais estudantes do campo. Os materiais ou livros só reforçam o estereótipo do campo como “atrasado” ou “sem perspectiva”.

Em seguida veio a pergunta aberta: “O que você aprendeu até o momento no ensino médio modular – SOME, que você acredita que pode colaborar para o desenvolvimento da sua comunidade, melhoria de vida da sua família, seu desenvolvimento humano ou a visão do espaço em que você vive? Escreva livremente.”

Destacamos algumas respostas que apresentamos a seguir:

Eu me esforcei muito para chegar até aqui e sem meus estudos eu não teria conseguido. Eu tenho certeza que meu ensino médio irá me abrir as portas para cursar uma faculdade, arranjar um bom emprego e ajudar minha família. (Aluno Mateus Leite, 22 anos).

Eu retomei meu último ano agora. Estava alguns anos parado sem poder terminar, mas com certeza vai poder colaborar muito para o desenvolvimento da minha comunidade, melhorar a vida da minha família e o espaço onde eu vivo. (Aluno Daniel Santos da Silva, 21 anos).

Entendo que para melhorar o desenvolvimento do Some precisamos de uma escola própria, que sendo do ensino médio mesmo, teríamos mais liberdade para fazermos nossas atividades. Mas mesmo assim aprendemos a dar valor no que já temos, pois ensino médio é algo que não tinha antes na comunidade. Os professores nos incentivam a dar esse valor e a coordenação também sempre nos ajuda. Quero que meus estudos no Some me ajudem a me preparar para o mercado de trabalho. (Aluna Carolina Pereira Lima, 18 anos).

Colabora muito pouco para o desenvolvimento dos alunos pois as aulas são muito poucas. Mas eu acho que cada um vai levar um pouco daquilo que aprendeu para a vida. (Aluna Jamilla da Silva Bata, 20 anos).

Notamos que a posição dos alunos é bem heterogênea em relação à contribuição do curso para a vida, para a comunidade, e ainda que esse curso tem um valor muito forte por ser a única alternativa de acesso ao Ensino Médio e, portanto, apontar possibilidade para a juventude do campo especialmente a de concluir a formação básica, por que foi apenas esse modelo que tiveram acesso, e *ruim com ele, pior sem ele* no dito popular. As falas apontam: cursar faculdade, preparar para o mercado de trabalho, aprender mais para contribuir na comunidade, e ao mesmo tempo falam de problemas como: precisamos de escola própria, poucas aulas. Assim o SOME se apresenta com problemas, mas é a única possibilidade colocada para esses alunos.

Outras narrativas reafirmam essas possibilidades, mas destacam que o SOME deveria dialogar mais com a realidade e ofertar formação voltada para o a vida no campo, conhecimentos úteis ao trabalho do campo, até mesmo para contribuir na qualificação do trabalho e da vida nas comunidades. É como se o SOME despertasse ou

preparasse o aluno para sair da sua comunidade, como destacam as entrevistadas. Essas declarações que mais nos preocuparam e chamam nossa atenção:

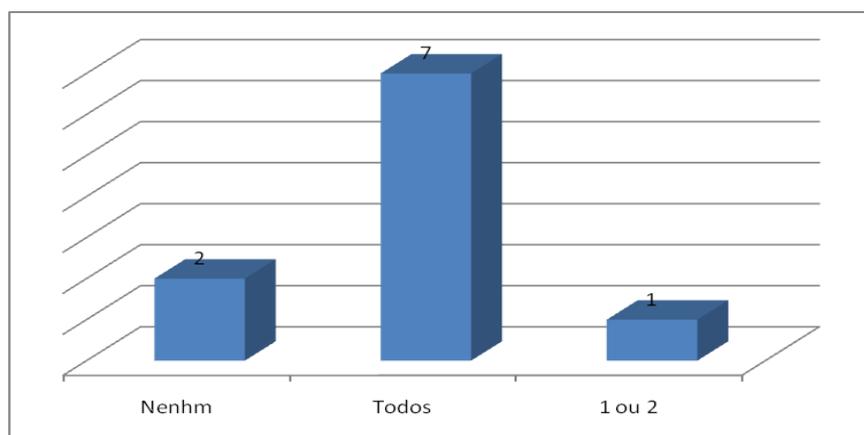
Tenho muitos planos e planejamentos para o futuro. Eu quero me estabelecer na minha comunidade. E o some não oferece oportunidade de trabalho aqui. Não abre as portas. Só se a gente for pra cidade. E eu queria que o ensino médio do some preparasse a gente para a área de trabalho aqui mesmo na comunidade. (Cleisla Pereira da Silva, 17 anos).

Eu sempre fui muito ligado nas matérias e meus professores são legais. E graças aos meus estudos no campo **eu já tenho uma proposta de serviço na cidade** quando eu terminar. (Aluno Francisco Silva, 22 anos).

Acredito que tudo que aprendi no Some, **poderá me ajudar muito na vida da cidade**. E assim, com minha ajuda, minha família viverá melhor no campo. Queria que nossa escola e o Some desse oportunidade de emprego e mais estudos, como outros cursos. (Aluno Vanderson Barreto, 20 anos).

A pesquisa com os pais foi fundamental para compreender melhor essa saída dos filhos para a cidade, em busca de continuidade dos estudos e de outras possibilidades. A maioria dos pais tem em média entre 4 e 6 filhos e todos tinham entre 1 e 3 filhos cursando o modular. Constatamos ainda que dos pais entrevistados quase todos tinha pelo menos 1 filho que já tinha concluído o modular e um casal de pais tinha 3 filhos formados por essa modalidade de ensino médio.

Em seguida e buscando visualizar a saída dos jovens da comunidade a partir dos pais dos estudantes, principalmente depois de terem concluído o Ensino Médio Modular. Assim perguntamos aos pais: Quantos de seus filhos terminaram o ensino médio e foram embora para a cidade?



**Gráfico 03:** Posição dos pais quanto a saída dos filhos que concluem o SOME.  
**Fonte:** Pesquisa de campo.

As respostas expressas no gráfico 03, revelam um movimento de saída significativo como já falamos em parágrafos anteriores, neste caso de 10 pais entrevistados 7 afirmaram que os filhos migraram. As motivações são diversas, desde fazer um curso de graduação até mesmo arrumar emprego, e identificamos aqueles que não querem voltar para a comunidade de origem.

Na entrevista com coordenador, diretor e representante da comunidade, encontramos apenas a coordenadora (que na realidade não é funcionária do Estado, mas realiza um trabalho de parceria junto à prefeitura) e também o presidente da associação dos moradores, que nos concederam as entrevistas sobre o papel desempenhado pelo SOME em relação a formação dos jovens. Primeira pergunta: “Desde que foi implantado o ensino médio modular – SOME, aqui na comunidade, o que ao seu ver mudou ou causou desenvolvimento?”

Bom, muitos jovens que se formaram nas primeiras turmas, trabalham hoje aqui mesmo, pela prefeitura, como merendeiras, agentes de portaria e até professoras. Terminaram o ensino médio e fizeram concurso público. Claro que ajudou também que havia pouca concorrência, tinha que morar aqui e o concurso dava preferência para quem já morava aqui. Então acho que ajudou nesse sentido. (Hildamara Costa, coordenadora da escola).

O ensino médio sempre é bom porque estudo sempre é bom. Aprender é importante e as crianças e os jovens da comunidade precisam estudar. Mas de ajudar de emprego mesmo aqui na zona rural as pessoas vão mais trabalhar de serviço braçal. Quem estuda não vai querer esse serviço. Ele estuda para ter uma vida melhor, trabalhar no leve. Muitos que terminam o ensino médio acho que vão mesmo arrumar um emprego melhor na rua (cidade). (Antonio Nascimento Ribeiro, representante da comunidade).

As falas trazem elementos importantes para a reflexão: primeiro a importância do estudo qualquer que seja ele, segundo a possibilidade de conseguir um trabalho remunerado (emprego) na própria comunidade, terceiro a percepção negativa do trabalho na lavoura, a penosidade do trabalho e a idéia de que quem estuda quer uma vida “melhor” não o trabalho braçal como o trabalho do campo e em seguida a perspectiva de sair para um emprego na cidade. Em consequência a pergunta: o SOME prepara então para trabalhar na cidade? Reproduz a idéia de sair das atividades da lavoura para assumir outros cargos: professores, serventes, vigias? Segunda pergunta: “O ensino médio modular – SOME, colabora ou não para a permanência da juventude no campo? De que maneira?”

Muito pouco. Acredito que só no caso quando é para se capacitar para fazer um concurso público aqui na comunidade mesmo. Os jovens vão fazer mais um ensino médio e porque querem ir embora para a cidade, porque lá acreditam que irão poder ajudar melhor os pais. Os que fizeram concurso na maioria são mulheres, que já são casadas, o marido trabalha na roça e elas não vão largar os maridos e os filhos. O jeito é arranjar um emprego melhor aqui mesmo para ajuda-los. (Hildamara Costa, coordenadora da escola).

Sim com certeza. Se não tivesse estudo os jovens iam estudar tudo na rua. Passar humilhação nas casa alheia pois muitos não tem condição de pagar aluguel. Como tem estudo aqui eles não precisam ir embora, abandonar os pais e os que são já casados, deixar a mulher, o marido e os filhos. Eles podem ficar e estudar aqui mesmo. (Antonio Nascimento Ribeiro, representante da comunidade).

Como se vê, as respostas nos levam a refletir sobre a principal pergunta do trabalho. Tanto a primeira resposta como a segunda dizem que sim, mesmo em graus diferenciados, afirmando: *muito pouco* ou mesmo o *sim, com certeza*, o curso contribui para a permanência do jovem na comunidade, pelo fato em si, de existir na comunidade, evita do jovem sair, e contribui para que ele continue, mesmo com a compreensão de que o jovem só vai fazer o Ensino Médio *porque querem ir embora para a cidade*, na visão da coordenadora da Escola. Porém a fala da mesma coordenadora nos mostra que essa ida não é para sair de vez do campo, mas trata-se de ir para *a cidade, porque lá acreditam que irão poder ajudar melhor os pais* que ficam no campo. A fala do representante da comunidade reafirma a importância de ter o curso na comunidade ressaltando as dificuldades enfrentadas na cidade por aqueles jovens que tem que sair em busca do estudo. Perguntamos também o que poderia ser melhorado mais no SOME para que fosse mais voltado para a realidade dos povos do campo e colaborasse mais com o desenvolvimento dessa comunidade e dos jovens que aqui vivem. Vejamos a resposta:

Falar sobre a história do Brejo do Meio. De onde vieram os pais, os avós. Como a terra pode ser produzida, para os jovens valorizarem mais onde vivem e sentirem o desejo de morar aqui. Se todos forem embora, quem irá cuidar da terra depois dos pais deles? (Hildamara Costa, coordenadora da escola).

A resposta revela a necessidade de articular o curso: assuntos, conteúdos, dinâmica com a realidade vivida pelos educandos: entendimento da formação da comunidade, história da família, potencialidade da terra, da agricultura e a preocupação com a reprodução camponesa, com a continuidade das atividades na terra.

Na entrevista com os professores encontramos, por razões evidentes (pois o sistema é modular ou rotativo) somente uma professora que gentilmente respondeu nossas perguntas da entrevista. Respondendo a questão: quais as principais dificuldades que você encontrou para adequar os conteúdos da sua disciplina ou da proposta pedagógica com a realidade dos alunos do campo? A resposta foi:

Os alunos do campo não tem material didático doado pelo governo. Então temos de utilizar os materiais ou livros que trazemos da cidade. Claro que os livros didáticos produzidos hoje em dia permitem uma grande flexibilidade e autonomia por parte do professor. Temos a liberdade de adequarmos com a realidade que estamos vivendo e os nossos alunos, mas com certeza para isso acontecer demora um tempo e pela rotatividade do sistema modular não conseguimos conhecer essa realidade em um tempo satisfatório. (Maria Vanúzia, professora).

A professora pontua problemas sérios do SOME como o fato dos alunos não ter acesso a material didático do governo e o professor ficar refém do livro didático, e mesmo reconhecendo que este permite flexibilidade e adequação a assuntos do contexto, porém ressalta que isso acaba sendo prejudicado pela dinâmica de rotatividade do sistema modular que não permite uma apropriação maior dos elementos das realidades dos educandos. Provocada por nossas indagações a professora fala de disciplinas e conhecimentos que considera importante e que podem contribuir com uma melhor formação dos estudantes do SOME. Vejamos:

Conhecimentos históricos e geográficos principalmente. O estado do Pará é muito grande e encontramos realidades completamente diferentes da capital, Belém, no interior. Os conhecimentos sobre os movimentos do MST, que conhecemos de maneira quase por alto na mídia, não de quem realmente vivencia ou a versão deles pela posse da terra, seria importante. Me considero sinceramente despreparada para falar sobre essa realidade com os alunos. Não pertencço ao movimento. Não sei como os jovens devem ser formados nesse sentido, pois a mídia os trata como invasores de terras. Prefiro ficar neutra. (Maria Vanúzia, professora).

A fala destaca história e geografia, fatos da realidade e a diversidade de realidades encontradas no tão diverso território paraense, bem como reconhece os limites da sua própria formação e ainda a importância do professor e da escola no sentido de desmistificar as distorções dos fatos pela mídia, entre eles a luta pela terra e um dos seus mais expressivos protagonistas: o MST. Lembremos dos objetivos do SOME, na Lei 7.806, de 30/04/2014, Parágrafo 4, Ítem 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. Dessa forma o currículo é fundamental, no sentido do diálogo com a realidade. Continuando a entrevista uma questão sobre a desistência e os fatores que a condicionam. A professora reafirma que há evasão e identifica os motivos:

Sim. Acho que os mesmos motivos da zona urbana: gravidez precoce, casamento, trabalho, distância. Estamos sempre conscientizando que o estudo melhora as condições de vida, [...] creio que os alunos não conseguem enxergar como os estudos podem ser aproveitados em perspectivas de empregos na zona rural, a não ser que tenham a pretensão de se mudarem para a zona urbana. (Maria Vanúzia, professora).

A evasão é um fato antigo e sempre justificado pelas mesmas questões tanto no urbano quanto no rural, dependendo inclusive do sexo, para as mulheres gravidez precoce, casamento, distância, e para os homens o trabalho e ainda a não visibilidade por parte dos jovens da importância dos estudos na prática de sua vida no campo, já que este na maioria das vezes está dissociado de sua realidade, quando não está diretamente vinculado a saída do campo como ressalta a entrevistada. Provocada sobre se os encontros das formações continuadas contemplam a realidade dos povos do campo ou esse tema deveria ser mais trabalhado a interlocutora afirma que:

De maneira muito superficial também. Discutimos mais questões de dificuldades e gastos de deslocamento, espaço físico. O cumprimento do tempo do módulo é sempre a preocupação maior. Com certeza o tema deveria ser mais trabalhado. Não é que falta tempo, mas espaço e darmos a devida importância. Não somente nós, mas as políticas educacionais. ((Maria Vanúzia, professora).

Aí observamos a centralidade da funcionalidade do sistema, a cobrança ao professor de que se adeqüe ao sistema, ao invés de provocações e reflexões sobre currículo, metodologia, assuntos e suas conexões com a realidade dos estudantes e dos povos do campo. A professora reafirma a necessidade dessa discussão nas formações continuadas, pois em dúvida ajudaria a clarear mais a proposta. Finalmente a pergunta sobre como educador, poderia colaborar para a permanência da juventude do campo na comunidade, após a conclusão de seus estudos. A seguir a posição da professora:

Sem dúvida alguma perspectiva de emprego e prosseguimentos em um curso superior são fatores que não podemos garantir. Realmente não sei como responder essa pergunta pois são coisas que não dependem de nós. Somente aconselhamos a prosseguirem seus estudos, a não desistirem. O que vejo também é muitos jovens que não possuem nenhuma perspectiva além de terminarem o ensino médio. Simplesmente não tem opção. Ou casam ou

moram por aqui mesmo, trabalhando na lavoura, ou vão para os grandes centros urbanos passarem fome ou outras necessidades. (Maria Vanúzia, professora).

Como sempre a permanência está articulada com a possibilidade de emprego para a juventude e continuidade na graduação, elementos que não estão no alcance dos professores. Parece um olhar de fora para dentro, já condicionado ao sistema capitalista de que todos devem trabalhar de empregado, sem a possibilidade de potencializar um sistema social, econômico e cultural como modo de produção camponês, com autonomia, como capaz de produzir a existência humana.

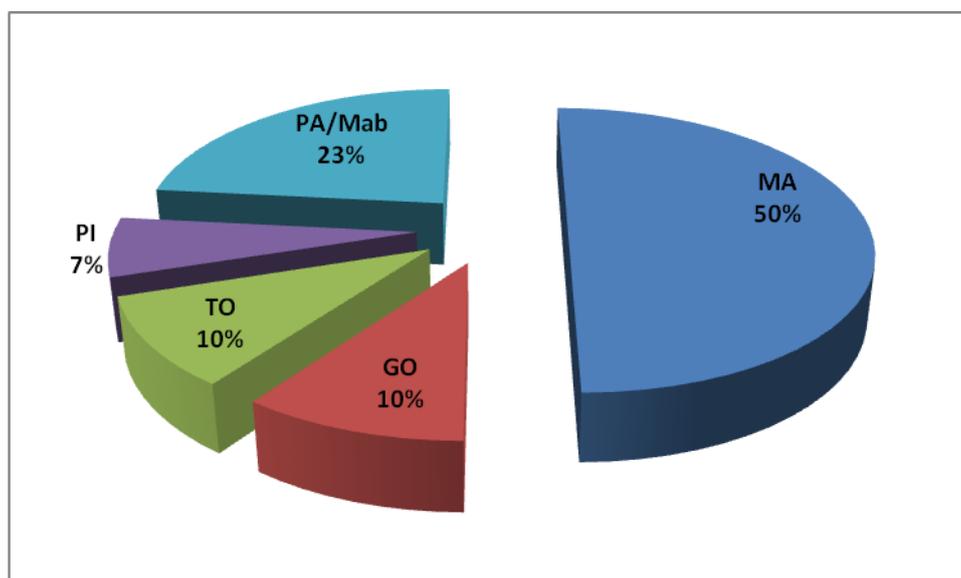
A análise de todos esses depoimentos deixa claro que os conteúdos trabalhados no SOME não fazem nexos com a realidade dos/as sujeitos/as. Também através desses depoimentos orais com alunos, professores, gestores, líderes e pais, a pesquisa aponta para um panorama das perspectivas de vida do jovem ao terminarem o Ensino Médio. Constata-se que elas não afirmam a “permanência” dos educandos na comunidade e sim, em sua maioria, os jovens voltam suas esperanças para emprego e cursar faculdade na cidade, como se apenas lá, conseguiriam melhorar suas vidas e a de suas famílias. No entanto abre outra reflexão que é alargar o conceito de campo e sua relação intrínseca com a cidade. Observe que a perspectiva é ir para a cidade, mas sem abandonar o campo uma vez que a saída do campo é para ajudar melhor os pais que ficam no campo, frente a conjuntura difícil vivida pelos pais.

## CAPÍTULO 3 – ALGUNS RESULTADOS E ANÁLISE

### 3.1 Breve perfil dos estudantes do SOME

Os dados das entrevistas apontaram que os estudantes do SOME estão numa faixa etária de 17 a 25 anos. São agricultores e ou filhos de agricultores, cujos pais ou avós vierem para a região, motivados primeiramente pela busca da terra e outros com menor incidência motivados pelo garimpo. Outros por que alguém da família já estava na região.

Ao perguntarmos acerca da origem da família dos estudantes constatamos que a maioria veio do Estado do Maranhão, correspondendo a 50%, seguido dos que já nasceram aqui no Pará, mais precisamente no município de Marabá, 23%. Em igual índice aparecem os vindos do Tocantins e Goiás, ambos com 10% e em menor índice os vindos do Piauí, com 7%, conforme demonstra o gráfico abaixo.

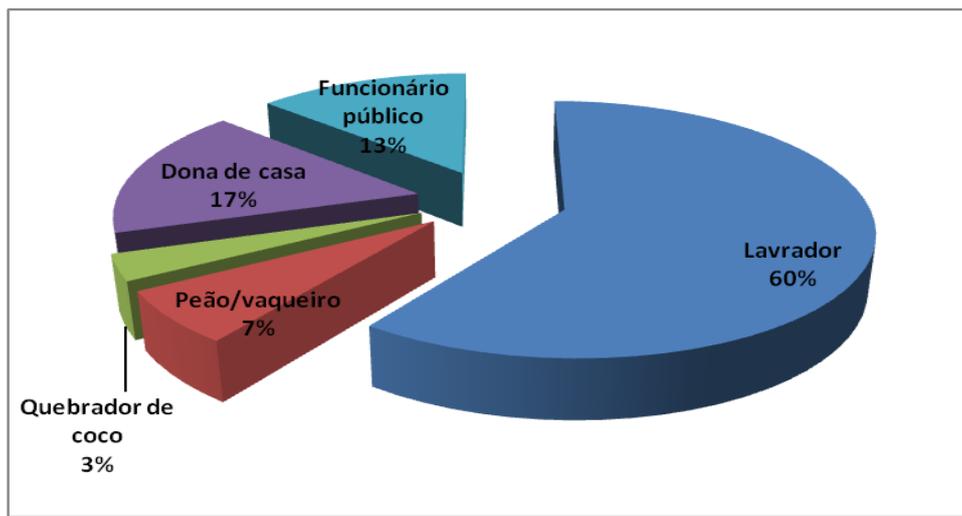


**Gráfico 04:** Origem das famílias dos estudantes.

**Fonte:** Trabalho de Campo.

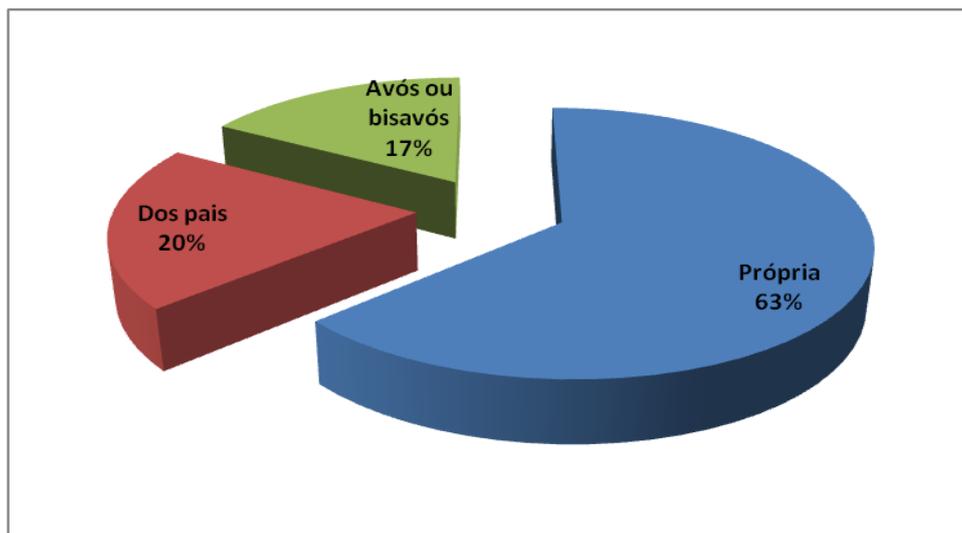
O gráfico reafirma a formação social histórica da região sudeste do Pará, como uma grande incidência de maranhenses e outros vindos de estados vizinhos: Tocantins e Goiás. Vimos já uma significativa parte composta por paraenses de Marabá, filhos de migrantes. Esses dados explicam muito da configuração sociocultural do campesinato local. Ao perguntar qual a principal atividade/ocupação ou fonte de renda de seus pais

vimos que 60% se identificam como lavradores, seguido de 17% que se dizem donas de casa. Aqui nos chama atenção essa categoria, que não se identifica como trabalhadora rural, uma questão de gênero a ser problematizada posteriormente. 13% são funcionários públicos 7% é peão ou vaqueiro e 3% são quebrador de coco. Vejamos o gráfico 05 a seguir:



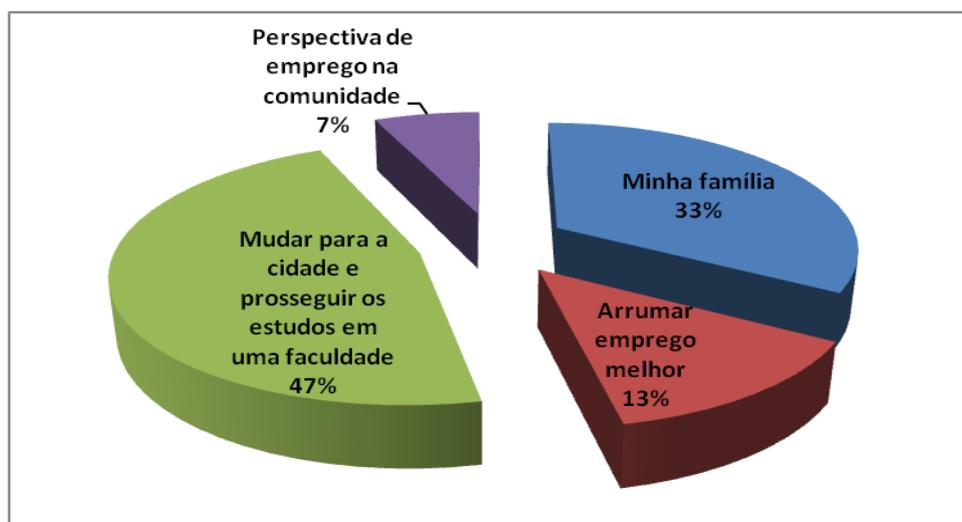
**Gráfico 05:** Principal ocupação dos pais dos estudantes/ fonte de renda.  
**Fonte:** trabalho de campo.

O gráfico 05 mostra a existência de peões e vaqueiros na comunidade, pessoas que não tem terra. A categoria funcionários públicos é composta de serventes e vigias e outros, normalmente servidores do município. Sobre a condição da terra, constatamos que a terra em que os estudantes moram 63% é de propriedade do próprio estudante, 20% é pertencente aos pais e 17% são de propriedade dos avós ou bisavós. Vejamos no gráfico 06 abaixo:



**Gráfico 06:** Propriedade da terra onde moram os estudantes do SOME.  
**Fonte:** Trabalho de campo

O gráfico nos remete a refletir sobre uma questão problemática lacunar quando se trata da reprodução camponesa: a sucessão da terra, especialmente para as categorias Avós e bisavós e também pais, uma vez que a tradição de herança não garante terra para todos, fato que pode explicar a existência de peões e vaqueiros e ainda empreiteiros identificados em outra parte deste texto. Finalmente perguntamos o que motivou os educandos a cursarem o SOME, e obtivemos os seguintes resultados: 47% pensa em mudar a cidade, prosseguir os estudos e fazer uma faculdade, enquanto 33% foi motivado pela família, 13% pretendem arrumar um emprego melhor, e 7% tem perspectiva de emprego na comunidade. Ver gráfico 07, abaixo:



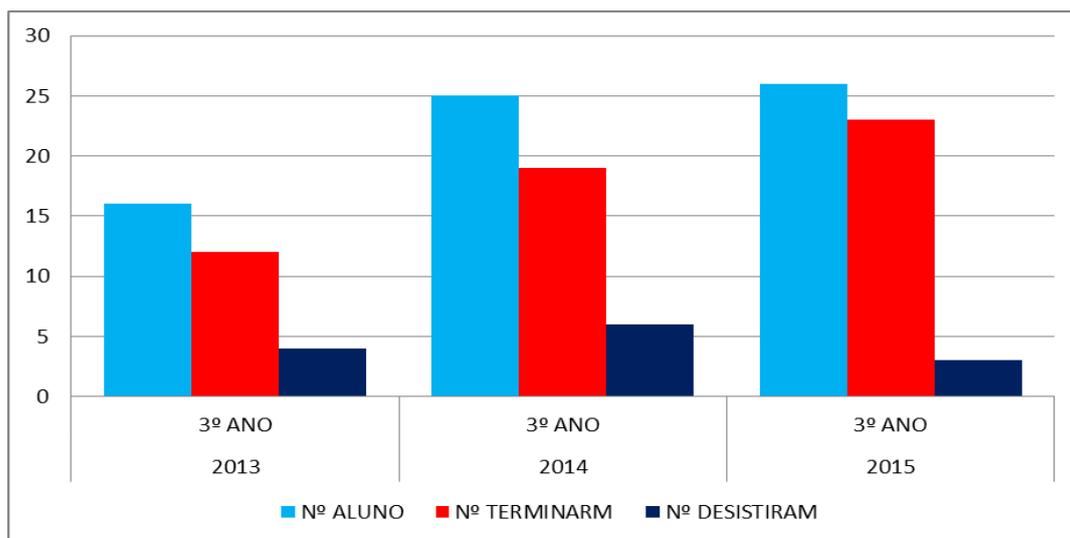
**Gráfico 07:** O que o motivou a fazer seus estudos de ensino médio no SOME?  
**Fonte:** Trabalho de campo.

Os dados do gráfico 07 só reafirmam a reflexão que vimos fazendo. Primeiro reafirmam a educação como um direito dos povos do campo, dito tanto pelos educandos quando pelas suas famílias. Vale a pena lembrar que se não todas, quase todas as áreas do conhecimento se articulam com a vida no campo e portanto são necessárias e quando a maioria diz do interesse de mudar para a cidade em busca de uma formação superior isso é coerente com a ideia de se ter profissionais graduados em qualquer área para atuar no campo. Como já foi dito antes campo e cidade se complementam. Sair na busca de qualificação é normal, já que o campo não lhe permite por lhe ser negado esse direito.

Sentimos necessidade de saber qual a sua visão dos alunos sobre a comunidade em que vive, e não foi surpresa ouvir da maioria (18) o texto: Gosto daqui, e se houvesse oportunidades de emprego ou de continuação dos estudos, continuaria vivendo aqui, enquanto 12 alunos dizem: Não gosto daqui, porque não há oportunidades de emprego ou continuação dos estudos. Trata-se do desejo de continuar os estudos e ter outras oportunidades de vida que não são oferecidas na comunidade, argumento compreensível. Esses resultados só confirmam a relevância e a necessidade de nossa pesquisa, mas também de outras sobre a educação do campo no sentido de melhor compreender os motivos que conduzem à saída dos jovens desse espaço. Pelo que vimos os jovens em sua maioria sentem-se atraídos pelo campo, não querem deixar suas raízes, e que são elementos do contexto que condicionam essa saída.

### **3.2 O Ensino Médio Modular e seus reflexos na reprodução social camponesa**

Numa comparação entre os números de três turmas identificamos os números de matriculados, de desistentes e dos que conseguiram concluir o curso. No gráfico 08 abaixo podemos confirmar um número significativo de alunos que desistiram, e ainda que alguns preferiram transferir ou recomeçar seus estudos de Ensino Médio na cidade. Vimos ainda que muitos dos que terminaram não permaneceram no campo, conforme relatos dos entrevistados.

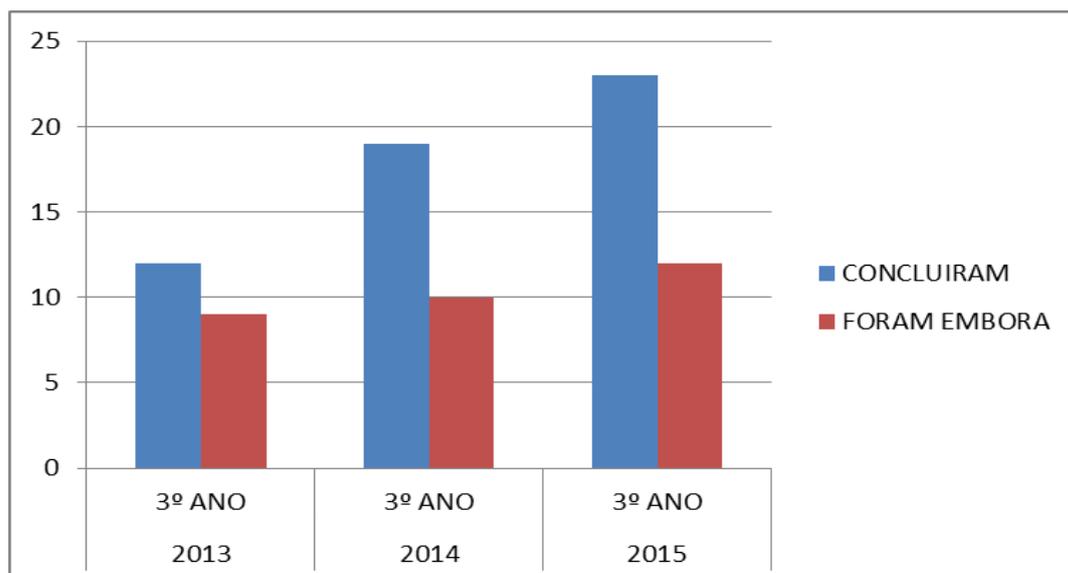


**Gráfico 08:** Dados das turmas concluintes de 2013, 2014 e 2015.

**Fonte:** Coordenadora do Projeto do SOME.

Conforme o gráfico acima, observamos um comportamento crescente de matrículas ano, bem como dos concluintes, fato extremamente positivo, reafirmando a necessidade dos povos do campo de terem oportunidade de cursarem a educação básica nas suas comunidades, enquanto o número de desistentes apesar de significativo não apresenta o mesmo comportamento, mesmo tendo crescido do primeiro pro segundo ano, no terceiro ano ele cai também significativamente. Os elementos que causaram esse crescimento da desistência dos alunos estão relacionados a casamento precoce, trabalho, distância, como já dito anteriormente, enquanto a queda não temos explicações agora.

Um dos pontos de maior interesse na pesquisa é identificar quantos desses alunos ainda moram na comunidade, quantos foram embora e o que os levou a sair da comunidade antes da conclusão do Ensino Médio. Retornamos a vila este ano de 2016 e obtivemos com amigos, parentes e pais desses alunos, quantos foram embora em 2015, após a conclusão do Ensino Médio:



**Gráfico 09:** Alunos que concluíram e os que foram embora do campo

**Fonte:** Trabalho de campo

Como podemos observar, durante 3 anos 54 jovens concluíram o Ensino Médio pelo projeto do SOME. Jovens esses que nasceram e se criaram no campo sendo que suas raízes estão ali. Através desse gráfico nos deparamos com o dado alarmante de que, desses jovens, 32 foram embora para cidade. Muitos estão trabalhando em lojas e outros ramos de comércio da cidade de Marabá. A família fica no campo e eles vão trabalhar na cidade pois os mesmos não veem no lugar que moram meios de sobreviver. Os pais trabalham com a terra porém os jovens do campo podem ter outros sonhos. Sabemos que a escola pode contribuir a partir da formação na forma como trabalha os conteúdos e influenciar o jovem nessa saída do campo. Conforme Caldart:

Construir uma escola do campo significa estudar para viver no campo. Ou seja, inverter a lógica de que se estuda para sair do campo e se estuda de um jeito que permitiu um depoimento como este: foi na escola onde pela primeira vez sentir vergonha de ser da roça. (CALDART, 2009, p.157).

Ressaltamos que há um conjunto de fatores: sociais, familiares, econômicos, etc. que influenciam significativamente a decisão dos educandos, que não só o SOME. No entanto, identifica-se a influência da educação na decisão de sair do campo, por conta da precariedade da situação vivida. Como afirma BRAYNER, 2012:

... a escola precisa investir em uma interpretação da realidade que possibilite a construção de conhecimentos potencializadores, de modelos de agricultura,

de novas matrizes tecnológicas, da produção econômica e de relações de trabalho e da vida a partir de estratégias solidárias, que garantam a melhoria da qualidade de vida dos que vivem e sobrevivem no e do campo. (BRAYNER, 2012, p. 66).

Quando falamos de escola falamos de Políticas Públicas, de Estado e, portanto, reafirmamos a necessidade da responsabilidade social do Poder Público com a educação. Assim a escola deve ser significativa para quem precisa dela, e nessa significação estão formas de vida e trabalho dos povos do campo.

### **3.3 A formação e a perspectiva de continuidade da juventude camponesa no campo**

O SOME não pode ser responsabilizado unicamente pela saída dos jovens do campo, existe um conjunto de fatores sociais, econômicos e culturais que influenciam significativamente para essa decisão do jovem e da família. No entanto a forma como este sistema de ensino funciona e se materializa na comunidade pode ser um fator de influencia também, que junto com outros pode contribuir na saída do jovem. A fala de pais e da comunidade afirma que o SOME é um fator de permanência quando diz que a oferta deste ensino na própria comunidade evita do jovem sair em busca de ensino médio na cidade. Porém ressaltamos que não é só isso, vimos que a relação do conteúdo com a realidade dos educandos é muito importante para valorizar e desmistificar compreensões equivocadas que geram preconceitos em relação ao campo como atrasado e leva os alunos a se envergonharem de suas origens quando vão pra cidade.

Com isso é necessário afirmar que uma escola de Ensino Médio no campo deve contemplar a diversidade cultural, a interdisciplinaridade, enfim, metodologias mais próximas dos interesses, necessidades e realidade dos alunos do campo. Não podemos esquecer ainda do desenvolvimento sustentável, um problema cuja solução é buscada em diversas alternativas pelos povos do campo e, mais importante ainda, debates em sala sobre a luta e direito de conquista da terra, algo tão duramente conquistado pelos movimentos sociais e que não pode ficar esquecido. Como recomenda o fragmento:

A articulação dos conteúdos escolares com as identidades, imaginários, saberes e representações, e ainda, questões da terra, água, agricultura, pesca, assentamentos, etc. deve atribuir sentidos na formação do jovem. Protagonizar a educação para experimentar uma escola que tenha reflexos das identidades dos sujeitos, que fale de atributos que compõem a realidade concreta, rompendo com paradigmas urbanos, é o grande desafio do processo

educativo dos profissionais da educação e juventude campesina.  
(BRAYNER, 2012, p. 32)

Ao analisarmos o papel e o trabalho que vem sendo desenvolvido pelo SOME em Brejo do Meio e, também sobre a história dos jovens que estão cursando ou cursaram essa modalidade de Ensino Médio, acreditamos ter ajudado a “desmascarar” ainda mais a ideologia dos grandes centros urbanos que, ainda hoje e de forma disfarçada, contribuem para a exclusão desses jovens. Suas memórias e trajetórias nos fizeram refletir o quanto é necessário ainda continuar e lutar por uma “verdadeira” educação do campo, mais condizente com a identidade de seus sujeitos. Ainda mais que essa educação deve ser vista como algo que:

(...) atende às reais necessidades e expectativas dos povos do campo, uma vez que, agrega os aspectos sociais, políticos e culturais à proposta educacional desses sujeitos, que fazem da Educação do Campo o retrato da luta dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, que vêm na escola muito mais do que um direito, e sim como uma ferramenta de formação e transformação social. (CALDART, 2004, p. 54).

Reforçamos novamente que os movimentos sociais possuem um importante papel a desempenhar na escola, pois esta pode ser um mecanismo de ensinar a resistir e desconstruir preconceitos, de produzir um ensino mais plural, democrático e não simplesmente reproduzir modelos de dominação ideológicos.

Outra sugestão é uma formação escolar contextualizada e o acesso a terra para a juventude, articulado a alternativa de geração de renda. Isso pode ser um eficaz instrumento para estimular e garantir a permanência do jovem na escola e na comunidade, sobretudo, ações que possibilitem uma organização coletiva. Assim: “Nesta perspectiva, parece estratégico que a economia solidária possa compor a mais nova matriz tecnológica da educação do campo.” (MARINHO, 2015, p. 51).

Nesta perspectiva **do campo** representa “uma concepção político-pedagógica voltada para dinamizar a ligação dos seres humanos com as condições da existência social (relação com a terra, o meio ambiente, os diversos saberes, a memória coletiva, os movimentos sociais)” (Art. 2º § Único das Diretrizes Operacionais). “Uma educação *do e no* campo. **No**: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; **Do**: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à

sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p.13).

Para se valorizar a identidade cultural do homem ou da mulher do campo, é preciso estabelecer uma educação que seja condizente com as necessidades desse povo e que vá muito além da apreensão de novas técnicas agropecuárias. Deve-se buscar um projeto de sociedade pautado em valores que “privilegiam o ser em detrimento do ter, que estabelecem prioridades ao ser humano e não ao capital; está se propondo uma sociedade que procure na solidariedade e não na competição alicerce para as relações sociais.” (BRAYNER, 2012, p. 63).

Lembremos oportunamente que, sobre o ensino voltado para os povos do campo, a LDB, no Artigo 28, recomenda outra forma do ensino em que se considere a adaptação e adequação necessária e as peculiaridades da dinâmica do campo, tanto no aspecto organizacional, como também de propostas metodológicas e curriculares. Conforme a seguir:

Art. 28 – Na oferta da Educação Básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I. conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II. organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e as condições climáticas;
- III. adequação a natureza do trabalho na zona rural.

Devemos incentivar e ampliar mais o debate de uma oferta de ensino por uma educação do campo para a juventude que transita nesse espaço, e que nessa oferta recebam uma orientação ou formação que “valorize” o seu espaço de origem: o campo. Que não sejam impulsionados a abandoná-lo, a sentirem vergonha de suas origens, desprezá-las ou compartilharem a visão preconceituosa de que viver no campo é sinônimo de “atraso” e que para se desenvolver é necessário deixá-lo.

Quase finalizando a discussão, não podemos deixar de frisar que a ideia de “permanência” apresentada nessa pesquisa não é a naturalizada e restrita meramente ao espaço físico. Para além da permanência no espaço físico o que mais importa é a construção da identidade camponesa e sua valorização. O respeito a diferentes modos de vida, compreender a importância e o papel que as famílias camponesas têm na sociedade. É importante que os jovens do campo, que quiserem, tenham possibilidade de vivenciar outras experiências, possa assumir outras profissões (medico, advogado,

engenheiro civil, biólogo, veterinário, professor, político), pois o modo de vida camponês está em conexão com outras diferentes dimensões da vida, logo também com outras profissões. Ou melhor, diferentes profissões precisam se interligar com o modo de vida camponês inclusive para fortalecê-lo. O que é problemático em nosso debate sobre a saída dos jovens é a “ausência”, “carência” de oferta ou acesso a serviços básicos no lugar onde estes moram. Isso precisa ser denunciado, pois a saída do jovem do campo se dá mais como imposição do que por opção, isso tem sido constatado nos diferentes estudos sobre juventude rural. Também, é preciso denunciar a ausência de uma proposta pedagógica e curricular na oferta da educação escolar que valorize o modo de vida dessa população.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O Sistema Modular de Ensino – SOME no Brejo do Meio se apresenta de forma particular, apesar de se assemelhar com as demais experiências, uma vez que toda experiência é única, não se repete (LARROSA, 2002), portanto sua configuração nesta localidade com as características e dinâmicas locais, expressando a realidade em que se executa tal projeto: parca infra estrutura, sem espaço próprio, funcionando em escola cedida, onde os alunos não se sentem pertencentes, apresenta índice significativo de evasão e ainda a reclamação da falta de professores e da falta de diálogo entre as disciplinas ministradas e a realidade do campo.

Apesar de diversos estudos já realizados sobre a permanência e saída da juventude do campo, esta pesquisa demonstrou que ainda é necessário mais estudos e pesquisas sobre a educação que se disponibiliza aos povos do campo, particularmente visando maior entendimento a mobilidade juvenil no sentido da saída ou a permanência da juventude, vislumbrando todas áreas educacionais dos povos e não só o SOME, mas também: EJA, sistema de ensino multisseriado e ensino técnico, verificando sempre quais são as reais necessidades e anseios desses jovens. Esta pesquisa não se esgota, ao contrário propõe a continuidade e outras reflexões.

A pesquisa de campo identifica um número significativo de jovens que saem do campo para a cidade, antes, durante e depois da conclusão do SOME. Identificamos entre outras causas da saída da juventude do distrito de Brejo do Meio: a própria

educação, a busca de escolarização, talvez a principal, a busca de emprego, porém articulado com a necessidade de contribuir com os pais que ficam na roça. Identificamos também que no Modular os conteúdos não valorizam a história da conquista da terra, nem sua potencialidade para produzir, releva ainda a relação necessária campo-cidade, nem visualiza o papel do campo na produção de alimentos e de “sustentar” a cidade. Parece até esquecer que o Brasil tem suas origens no modelo agrário. Desse modo os conteúdos e metodologias do SOME, muito pouco contribuem para desconstruir a imagem do campo como “atrasado” ou “sem perspectiva de trabalho” ou “sem crescimento profissional”. Se não reforça explicitamente essa imagem, também não contribui para fortalecer o apego à terra e a valorização das origens dos jovens. Na percepção de alguns “Sair” significa melhora de vida, e “permanecer” é o mesmo que ficar estagnado, parado no tempo, em um lugar sem perspectiva alguma. Dessa forma esse modelo é excludente e não concede a livre opção aos jovens. Enquanto na perspectiva da Educação do Campo essa decisão não é impositiva, mas, alimenta um direito de opção de escolha de permanecer ou não no campo (BRAYNER, 2012, p. 55).

Além dos professores trabalharem de forma rotativa, ficando pouco tempo nas comunidades, ainda se deparam com os problemas sempre presentes na educação do estado e do país: falta de material didático, disparidade na idade dos alunos, evasão, ambiente precário, etc. Outro aspecto é a não prioridade do espaço ou tempo nos encontros pedagógicos ou fóruns, para debater propostas visando valorizar os saberes do campo. Frente a tudo isso a pesquisa demonstrou que o modelo SOME pode também incorrer no reforço ou fortalecimento da cultura urbana, e não permanência dos jovens ao campo. Além dos problemas já comuns nas escolas do campo, tais como falta de recursos materiais e humanos, ambiente físico precário, a pesquisa identificou que na execução do projeto não há acompanhamento pedagógico permanente, o que pode comprometer a qualidade do trabalho.

Em conclusão, mesmo que recorremos a velhos clichês de que a juventude é o futuro do país, isso de nada adiantará saber se não forem investidos, principalmente na área educacional, formações e projetos na área de Educação do Campo voltados para a conscientização e capacitação desses jovens. Que os mesmos sejam preparados para valorizarem suas comunidades de origem, não sintirem vergonha das mesmas e batalharem por seu desenvolvimento. Que realmente possam “permanecer” no campo,

na terra conquistada com muita luta por seus pais e antepassados, como foi visto nessa pesquisa.

A formação do Ensino Médio, tal como é ofertada pelo SOME, deveria ser mais voltada para formar sujeitos “críticos”, que fossem estimulados a refletir que não precisam abandonar o campo para se escolarizar, qualificar, tal como é imposto pela ótica urbana e preconceituosa. Os conteúdos, as disciplinas, principalmente as humanas, como História, Geografia, Sociologia e mesmo Língua Portuguesa, deveriam abordar mais os temas como a posse, a conquista da terra e os recursos e meios para mantê-la. Enfim, comprovar que não há a necessidade que o campo seja abandonado. Para isso **não é necessário** que o SOME se transforme em um curso técnico em agropecuária, por exemplo, basta que as formações de professores e encontros pedagógicos ou fóruns do SOME abordassem mais em profundidade essas temáticas. Pelo menos verificamos que o passo inicial já foi dado há algum tempo com as reivindicações dos movimentos sociais que lutam por uma educação do campo, além dos educadores egressos dos cursos de licenciatura em Educação do campo não só da UNIFESSPA, e outros podem contribuir para outra consciência, para atuar com os povos do campo, e sua juventude.

Espera-se também que o conhecimento gerado por esse trabalho permita novos estudos e apontem reflexões e sugestões para qualificar a ação pedagógica nas escolas do campo, tendo a pesquisa como princípio educativo, possibilitando criar novas estratégias e metodologias, bem como apontem conteúdos significativos sem necessariamente abandonar os livros didáticos. Questões importantes não para o SOME mas à todas as escolas do campo. Esperamos ainda que o mesmo possa estimular a crítica e revisão da atual situação do SOME e possibilite a criação de medidas por parte do poder público para aprimorar o projeto que tem suas qualidades, e de fato possa responder aos anseios de uma proposta pedagógica de Educação do Campo que essa juventude realmente necessita e anseia.

#### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas de formação de educadores(as) do campo**. In: Educação do Campo. Cadernos Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157 – 176, maio/ago. 2007.

AUGUSTO, Jarlison. **Ocupação da Amazônia**. Disponível em: <<http://historiacsd.blogspot.com.br/2011/06/ocupacao-da-amazonia.html>> Acesso em: em 16 Ago. 2016.

BECKER, Bertha K. **Amazônia**. (série princípios). São Paulo: Ática, 1998.

BECKER, Bertha K. **Amazônia: geopolítica na virada do II milênio**. Rio de Janeiro: Gramond, 2007.

BRAYNER, Conceição de Nazaré de Moraes. **Um estudo avaliativo do Ensino Médio modular a partir das Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo no Pará**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará – UEPA, Belém, 2013. (137 f).

BRASIL. **Lei N.º 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1.º e 2.º graus. In: BREJON, M. (org.). Estrutura e funcionamento do ensino de 1.º e 2.º graus. São Paulo: Pioneira, 1973.

BRINGEL, Fabiano de Oliveira. **Rumos, trechos e borocas: trajetórias e identidades camponesas de assentamentos rurais no Sudeste do Pará**. Dissertação (Mestrado em Agriculturas Amazônicas) – Universidade Federal do Pará – UFPA, Belém, 2006.

CASTRO, Elisa Guaraná de. **Processos de Construção da categoria juventude rural como ator político: participação, organização e identidade social**. 26ª. Reunião Brasileira de Antropologia. 01 e 04 de junho, Porto Seguro.

CASTRO, Elisa Guaraná de. (et al.). **Os jovens estão indo embora? juventude rural e a construção de um ator político**. Rio de Janeiro: Seropédica; EDUR, 2009.

DIAS, Márcia Antônia. **A educação no campo: especificidades da docência em duas comunidades rurais**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas, Belo Horizonte, 2009.

EMMI, Marília. **A Oligarquia do Tocantins e o Domínio dos Castanhais**. Belém: UFPA/NAEA, 1999.

GUERRA, G. A. D. O Posseiro da Fronteira: campesinato e sindicalismo no sudeste paraense. Belém: UFPA/NAEA, 2001, 169 p.

HÉBETTE, Jean. **Cruzando a fronteira: 30 anos de estudo do campesinato na Amazônia**. v. 1. e 2 Belém: EDUFPA, 2004.

KOLLING; Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli. (org.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Coleção Por Uma Educação no Campo. Vol. 4. Brasília, DF, 2002.

LARROSA BONDÍA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

MARINHO, Dalcione Lima. **Rompendo cercas e construindo saberes: a juventude na construção da educação profissional do campo no Sudeste do Pará.** Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares. Instituto Federal do Pará – IFPA, Castanhal: 2015.

MATTOS, Maria Virgínia Bastos de. **História de Marabá: centenário: 1913-2013.** 2ª edição, revista e aumentada. Marabá: Fundação Casa da Cultura, 2013.

MEC/SEB/DPED. **Orientações Curriculares do Ensino Médio.** Brasília – DF: Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica – SEB Departamento de Políticas de Ensino Médio 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/01Apresentacao.pdf>> Acesso em 12 Ago. 2016.

PEREIRA, Airton dos Reis. **A luta pela terra no sul e sudeste do Pará: migrações, conflitos e violência no campo.** Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Pernambuco, Recife: 2013. 278 f.

RODRIGUES, Caroline Leite. **Educação no meio rural: um estudo sobre salas multisseriadas.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2009.

RODRIGUES, João Marcelino Pantoja. **No espelho do rio o que reflete e o que “SOME”? O Sistema de Organização Modular de Ensino (“SOME”) sob o olhar de jovens egressos no município de Breves – Pará.** 37ª Reunião Nacional da ANPED – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT03-4615.pdf>> Acesso em 17 de Janeiro de 2016.

SEBRAE. **Diagnóstico sócio-econômico de Brejo do Meio.** Marabá-PA, 2014.

TAPETE VERMELHO. (Filme gênero comédia com roteiro de Rosa Nepomuceno e direção de Luiz Alberto Pereira). São Paulo: Pandora Filmes, 2006.

Sites consultados (entre janeiro e outubro de 2016):

<[www.ibge.org.br](http://www.ibge.org.br)>

<[diariodoestadoparaonline.com.br](http://diariodoestadoparaonline.com.br)>

<[www.incra.gov.br/maraba](http://www.incra.gov.br/maraba)>

## ANEXOS

QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS DO SOME

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_

1) De onde é sua família?

- Maranhão  Goiás  Tocantins  Piauí  Outras regiões do Pará  
 Da cidade de Marabá mesmo

2) O que levou seus pais ou avós a virem para essa região?

- Emprego  Terra  Garimpo  Família ou problemas pessoais  Estudos  
 Não sabem

3) O que o motivou a fazer seus estudos de ensino médio no SOME?

- Minha família  
 Antigo desejo de completar meus estudos mas que tinha sido interrompido  
 Arranjar um emprego melhor  
 Mudar para a cidade e prosseguir meus estudos em uma faculdade  
 Perspectiva de emprego na comunidade

4) Qual a principal atividade/ocupação de fonte de renda de seus pais?

- Lavrador  Peão/Vaqueiro  Quebrador de coco  Dona de casa  
 Comerciante  Funcionário público

5) A terra em que você mora é:

- Própria  Dos seus pais  Avós ou bisavós

6) O que você pretende fazer ao terminar o ensino médio modular-SOME?

- Não pretendo continuar. Pretendo trabalhar aqui na minha comunidade  
 Pretendo fazer curso universitário, mas não voltar para cá.  
 Pretendo fazer universidade mas voltar para morar aqui, trabalhar pela minha comunidade e viver com minha família.

7) O que você acha sobre o ensino médio modular-SOME em sua educação voltada para os povos que moram no campo?

- Os conteúdos e as matérias tem pouco a ver com nossa realidade e sim para pessoas que moram nas cidades.  
 Os professores trabalham nas suas disciplinas assuntos de nossa realidade do campo Ele nos prepara para viver tanto aqui quanto na cidade.

8) Na sua opinião o ensino médio modular –SOME, tem a mesma qualidade do que é ofertado no ensino médio da zona urbana?

- sim  não  mais ou menos.  não sei responder.

9) O que poderia melhorar mais no SOME, na sua opinião, para que ele fosse mais próximo da realidade dos jovens que moram no campo e ajudasse mais no desenvolvimento da comunidade em que você vive?

- O espaço físico    Os professores    A direção da escola  
 Os assuntos que são dados nas disciplinas  
 Livros ou outro tipo de material didático mais voltado para a realidade do campo.

10) Qual a sua visão sobre a comunidade que você vive?

- Não gosto daqui, porque não há oportunidades de emprego ou continuação dos estudos  
 Gosto daqui, e se houvesse oportunidades de emprego ou de continuação dos estudos, continuaria vivendo aqui.

11) O que você aprendeu até o momento no ensino médio modular – SOME, que você acredita que pode colaborar para o desenvolvimento da sua comunidade, melhoria de vida da sua família, seu desenvolvimento humano ou a visão do espaço em que você vive? Escreva livremente.

---

---

---

---

---

---

**Questionário aplicado aos pais dos alunos**

- 1) Quantos filhos vocês tem? \_\_\_\_\_
- 2) Quantos estão fazendo o Ensino Médio? \_\_\_\_\_
- 3) Quantos terminaram? \_\_\_\_\_
- 4) Os seus filhos que terminaram o ensino médio ainda moram com vocês?  
( ) Sim ( ) Não ( ) Alguns
- 5) Quantos que terminaram o ensino médio foram embora para a cidade?  
( ) Nenhum ( ) Todos ( ) Apenas um ou dois
- 6) Se caso fosse necessário, vocês se mudariam do campo para a cidade, dar apoio aos seus filhos continuarem seus estudos por lá?  
( ) Sim ( ) Não ( ) Não sabemos responder

### **Roteiro de Entrevista com coordenador, diretor e representante da comunidade**

- 1) Desde que foi implantado o ensino médio modular – SOME, aqui na comunidade, o que ao seu ver mudou ou causou desenvolvimento?
- 2) O ensino médio modular – SOME, ao seu ver colabora ou não para a permanência da juventude no campo? De que maneira?
- 3) O que poderia ser melhorado mais ainda no SOME para que fosse mais voltado para a realidade dos povos do campo e colaborasse mais com o desenvolvimento dessa comunidade e dos jovens que aqui vivem?

### **Roteiro de Entrevista com os professores**

- 1) Quais as principais dificuldades que você encontrou para adequar os conteúdos da sua disciplina ou da proposta pedagógica com a realidade dos alunos do campo?
- 2) Na sua opinião quais as disciplinas ou conhecimentos você sentiu falta e que poderiam colaborar para o desenvolvimento da educação dos alunos do SOME?
- 3) Durante o período em que foi ministrada a sua disciplina algum aluno desistiu do curso? Por quais fatores?
- 4) Ao seu ver, os encontros das formações continuadas contemplam a realidade dos povos do campo ou esse tema deveria ser mais trabalhado?
- 5) O que, ao seu ver como educador, poderia colaborar para a permanência da juventude do campo na comunidade em que vivem após a conclusão de seus estudos, trabalhando pelo desenvolvimento de suas comunidades e poder morar próximo de suas famílias?

**RELAÇÃO DOS ALUNOS ENTREVISTADOS (30 alunos foram entrevistados)**

- 1-SARAH S. SANTOS - 19 ANOS
- 2-LUCIANO PEREIRA DA SILVA – 17 ANOS
- 3-ELAINE SILVA CHAVES – 16 ANOS
- 4-ARIONE MACEDO DOS SANTOS – 16 ANOS
- 5-FRANCISCO SILVA – 22 ANOS
- 6-CLEISLA PEREIRA DA SILVA – 17 ANOS
- 7-TAINARA JARDIM – 21 ANOS
- 8-MATEUS LEITE – 22 ANOS
- 9-DANIEL SANTOS DA SILVA – 16 ANOS
- 10-CAROLINE PEREIRA LIMA – 18 ANOS
- 11-JESSICA DA SILVA – 18 ANOS
- 12-VANDERSON A. BARRETO – 20 ANOS
- 13-KARINA PEREIRA LIMA – 20 ANOS
- 14-JAMILLA DA SILVA BATA – 20 ANOS
- 15-TAYNÁ SANTOS SILVA – 15 ANOS
- 16-PAULO DE CAMPOS CURADO-19 ANOS
- 17- WANDERSON RODRIGUES DINIZ-22 ANOS
- 18- YOLANDA DA SILVA FIGUEIREDO-23 ANOS
- 19 – VANISCLÉIA DEYSE PEREIRA- 20 ANOS
- 20 – JUSSIMAR DOS SANTOS VIEIRA- 21 ANOS
- 21- RONILSON LOPES DA SILVA- 19 ANOS
- 22- ISA DA ROSA PIRES- 16 ANOS
- 23- AMANDA JÉSSICA COSTA- 17 ANOS
- 24- CARLOS GUILHERME F. DA SILVA- 19 ANOS
- 25- REGINA CONCEIÇÃO GUIMARÃES- 20 ANOS
- 26- CINTHIA LIMA PAIXÃO- 16 ANOS
- 27- ALESSANDRO DOS SANTOS OLIVEIRA- 21 ANOS
- 28- ANDREIA TATIANE DE OLIVEIRA- 17 ANOS
- 29- ADEMIR ARRUDA SANTANA – 18 ANOS

30- ELTON DOUGLAS PAIXÃO – 20 ANOS

**RELAÇÃO DOS PAIS ENTREVISTADOS (10 PAIS)**

- 1- ROZENI DA SILVA BATA- 42 ANOS – MÃE - FUNCIONÁRIA PÚBLICA
- 2- ROSELI DOS SANTOS GUIMARÃES- MÃE - 38 ANOS -DONA DE CASA
- 3- ELIZEU GOMES PAIXÃO – 40 ANOS – PAI (LAVRADOR)
- 4- RONIVON VIEIRA LOPES – 37 ANOS – PAI (LAVRADOR)
- 5- DONIELTON OLIVEIRA DINIZ- 44 ANOS – PAI (LAVRADOR)
- 6- MOISÉS DA SILVA LEITE- 42 ANOS – PAI VAQUEIRO
- 7- RONILSON PEREIRA JARDIM- 39 ANOS – PAI VAQUEIRO
- 8- NÚBIA CARDOSO CURADO – 45 ANOS – MÃE - FUNCIONÁRIA PÚBLICA
- 9- VALDIRENE FIGUEIREDO DE JESUS – 46 ANOS – MÃE - QUEBRADEIRA DE COCO
- 10- DIVINA SILVA DOS SANTOS- MÃE - FUNCIONÁRIA PÚBLICA

**OUTROS ATUANTES DO SOME ENTREVISTADOS**

MARIA VANUZIA ALVES CAMPELO RAMOS – **PROFESSORA DE GEOGRAFIA**

HILDAMARA COSTA - **COORDENADORA NO BREJO DO MEIO**

ANTONIO NASCIMENTO RIBEIRO - **REPRESENTANTE DA ASSOCIAÇÃO DE BREJO DO MEIO**