

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS – UNIMONTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO SOCIAL - PPGDS

Magda Martins Macêdo



**ESCOLA RURAL GERAIZEIRA:
OS GERAIZEIROS DA TAPERA E SUA LUTA POR UMA EDUCAÇÃO
DO CAMPO NO NORTE DE MINAS**

Montes Claros - MG
Agosto/2009

Magda Martins Macêdo

**ESCOLA RURAL GERAIZEIRA:
OS GERAIZEIROS DA TAPERA E SUA LUTA POR UMA EDUCAÇÃO
DO CAMPO NO NORTE DE MINAS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social, da Universidade Estadual de Montes Claros, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Social.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Renato Theóphilo – PPGDS/ Unimontes

Montes Claros
Universidade Estadual de Montes Claros
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social
2009

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS – UNIMONTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO SOCIAL - PPGDS

Dissertação intitulada “Escola Rural Geraizeira: os Geraizeiros da Tapera e sua Luta por uma Educação do Campo no Norte de Minas”, de autoria da mestranda Magda Martins Macêdo, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof.Dr. Carlos Renato Theóphilo – PPGDS/Unimontes
Orientador

Prof. Dr. Carlos Rodrigues Brandão – PPGDS/ Unimontes

Prof. Dr. Josemar da Silva Martins – Uneb

Prof. Dr. Gilmar Ribeiro dos Santos
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social/
Unimontes

Montes Claros, 07 de agosto de 2009.

DEDICATÓRIA

Dedico esse estudo a cada Geraizeiro e Geraizeira do Assentamento Tapera e comunidades vizinhas por sua Sabedoria, Força e Consciência Social, com quem tanto aprendi:

Lô Custódio Ivonete Zé Luís Márcia João Paulo Ademir Lucas Senhorinha
Catarina Joaquina Zenir Didi,
João Franco Zé de Laurita Ivaneide,
João Tiú Rosinha Lúcia José dos Reis Joeliza,
Dona Ana Teca Silvana Nelicátia Oliveira
Dina Cida de Dona Ana Gilson Maria Oliveira
Maria Julia Jucicléia Tião Cleuza
Nivalda Cristiano João Patrício
Oliveira Cirso Adelino Juscilaine
Chico Terezinha Antônia Geralda
Eduardo Cida Té Catarina Lorico
Zé Pereira Toni Cleide Anita Cidinha
Jéssica Adriana Alexandra Eliana
Célia Eva Rosely Mariinha Fabrício
Carla Osdália Ivanir Neudir Zé Pio
Gilvan Osélia Carlinhos Franciele
Jucélio Geraldo Patrício Vanim
Fernanda Noé Rosane Roselize
Janaína Gilberto Rosilene
Ricardo Joãozinho

Dedico, ainda, aos educadores que se sentem comprometidos com a construção de um projeto de Diversidade Educacional que fortaleça a Democracia no Brasil.

AGRADEÇO

À Vida, pelas suas Possibilidades Infinitas...

Ao Meu Grande Amor, Odilon, pelo Amor e Cuidado que me tem...

Aos Meus Filhos a quem tanto Amo, Isabel, Davi, Isaac e Ana, pelo Amor Carinhoso, Amizade e Cumplicidade...

À Minha Netinha Sofia, pela sua Existência Bendita e seu Sorriso carregado de Luz...

À minha Mãe, Delvair, e ao meu Pai, Vilson, pela Educação que me deram...

Ao meu Orientador, Prof. Carlos Renato Theóphilo, por sua Orientação tão Cheia de Humanidade, Confiança e Sensibilidade...

À Profª Geisa Magela Veloso, pela Orientação tão Cheia de Bom Senso e Carinho

Ao Prof. Carlos Rodrigues Brandão, por sua Presença Iluminada em minhas bancas

Ao Prof. Josemar da Silva Martins "Pinzoh", por sua Presença Iluminada em minha banca final

Aos Amigos do Mestrado, pela Convivência, Troca e Alegrias...

À Lídia Praça, por aquela Amizade que vai Vida Adentro...

Aos Professores do PPGDS, por sua Contribuição em meu Crescimento Pessoal e Profissional...

Aos Autores e Autoras, com quem Dialoguei e Aprendi...

Aos Entrevistados, pois sem eles este Trabalho não seria Completo...

Aos Irmãos e Irmãs, Amigas e Amigos, com quem Compartilhei os Momentos de Realimentação da Alma para Prosseguir Melhor...

Ao meu Filho Davi, pela Boa Vontade em me Salvar dos Desafios Tecnológicos, em Todas as Horas...

A Ton, pelo Reencontro com o Caminho da Espiritualidade...

A Alexander, pelas agulhadas cheias de Cuidado e Consideração...

Às minhas filhas Isabel e Ana, pelas Mãos Cheias de Luz e pelas Terapias Milagrosas...

A Isaac, por sua Distância tão Presente...

À Lídia, por Cuidar de Mim e da Nossa Casa...

“Por que escola geraizeira? Porque pensamos em nos reconhecer, e também conhecer mais e conscientizar os jovens”.

Maria Senhora dos Santos

“Nós queremos todo mundo educado, mais voltado para o nosso chão... Não existe mais território, todo mundo ‘tá deixando o território porque temos que levar os filhos p’ra estudar... Nós todos, cigano, pomerano, tem o mesmo problema. [...] Educação ‘tá tão improvisada e no modelo geral... ela tem tanta facilidade de tirar o homem do campo [...] A educação do campo tem que ser pensada com muito cuidado.”

Custódio Camilo do Carmo

RESUMO

A dissertação “Escola Rural Geraizeira: os Geraizeiros da Tapera e sua Luta por uma Educação do Campo no Norte de Minas”, teve como objetivo analisar criticamente a trajetória da ERG, em seu processo de mudança de Escola Municipal “Dr. Carlos” em Escola Rural Geraizeira (ERG). Essa experiência educacional foi construída coletivamente na perspectiva diferenciada da Educação do Campo. Seu projeto político-pedagógico é contextualizado na realidade dos Geraizeiros da Tapera, que vivem no Assentamento Nossa Senhora das Oliveiras, conhecido como Assentamento Tapera. A análise da trajetória da ERG foi feita a partir das perspectivas política e pedagógica, tratando dos temas Norte de Minas, Geraizeiros, Educação do Campo, Política Educacional e Democracia. Como caminho metodológico foi escolhida a pesquisa participante (Brandão, 1982, 1983), com seus princípios e instrumentos, e o *extended-case method* (o método do estudo de caso detalhado), ou análise situacional, desenvolvido por Gluckman (1987). No capítulo I, no contexto do Norte de Minas apresentei o histórico do Assentamento Tapera e conheceremos quem são os geraizeiros norte-mineiros. No capítulo II, adentraremos na história da Escola Rural Geraizeira e no tema educação diferenciada e educação brasileira. No capítulo III, a Escola Rural Geraizeira se mostra por dentro, sua experiência política e pedagógica e suas dificuldades. No capítulo IV, analisaremos os embates entre Estado e Sociedade Civil no caso da ERG. As reflexões finais nos levam a concluir que temos um longo caminho para a construção de um projeto de diversidade educacional que contribua na consolidação da Democracia do Brasil como país Soberano.

Palavras-chave: Norte de Minas, Geraizeiros, Educação do Campo, Política Educacional, Democracia.

ABSTRACT

The dissertation “Geraizeira Rural School: the Tapera Geraizeiros and their Struggle for a Countryside Education in the North of Minas Gerais State” intends to critically analyze the school’s development in the process of change from “Dr. Carlos” School to Geraizeira Rural School –ERG (Portuguese initials). This educational experience was collectively designed in the specific perspective of Countryside School Education. The political-pedagogical project is contextualized in the reality of Tapera Geraizeiros, who live at Nossa Senhora das Oliveiras Settlement, also known as Tapera Settlement. The analyses of ERG’s development was performed from a political and pedagogical standpoint, dealing with issues from the north of Minas Gerais State, Geraizeiros, Countryside Education, Educational Policies and Democracy. As methodological tool, the participant research was chosen (Brandão, 1982, 1983), with respective principles and instruments, as well as the extended-case method or situational analyses, developed by Gluckman (1987). On Chapter I, in the context of the North of Minas Gerais State, the Tapera Settlement’s history is presented to introduce the geraizeiros from the north of Minas. On Chapter II, we go into the Geraizeira Rural School and the issue of specific group education and Brazilian education. On Chapter III, the Geraizeira Rural School is shown inside out, the political and pedagogical experience and challenges. On Chapter IV, we analyze the struggle between Government and Society concerning the ERG. The final considerations lead us to conclude that it is a long road towards building a project of educational diversity to contribute to the consolidation of Democracy in Brazil as sovereign country.

Keywords: the north of Minas Gerais State, Geraizeiros, Countryside Education, Educational Policies, Democracy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1	Gravura da Cartilha Escola Geraizeira – nossa educação, nossa cultura, nossa vida, que ilustra uma aula diferenciada. Esta cartilha foi elaborada numa parceria CAA/NM e NCA/UFMG e distribuída no II Seminário Por uma Educação do Campo no Norte de Minas, realizado no Assentamento Tapera, em abril de 2005	18
FOTO 1	Geraizeiros da Tapera	29
FOTOS 2 e 3	Igreja Nossa Senhora das Oliveiras e seu altar, construída por volta de 1736	30
FOTO 4	A Serra Geral vista do Assentamento Tapera	32
FOTO 5	Joaninha e Seu Chico, antigos moradores da Fazenda Tapera	33
FOTO 6	João Tiú, geraizeiro e vaqueiro que vive na região da Tapera desde que nasceu	34
FOTO 7	Crianças geraizeiras da Tapera	35
FOTO 8	Jovens geraizeiros da Tapera	36
FOTO 9	Seleção de milho crioulo para venda à CONAB	38
FOTO 10	Procissão para entrega da bandeira de São João na casa de João Tiú. São levados os ladrões presos numa cadeia	40
FOTO 11	Levantamento do mastro da bandeira de São João por João Tiú	41
FOTO 12	Lô, Zeni, Dona Ana, Zé de Júlia, Joaninha e Dina preparando o milho para fazer pamonha para a Festa do Milho	42
FOTO 13	João Tiú e Maria pilam arroz da Tapera	43
FOTO 14	Reunião nas comunidades do entorno do Assentamento Tapera	47
FOTO 15	Sala de aula dentro de um “boteco”	49
FOTO 16	Obra de ampliação da escola local	71
FOTO 17	Grupos de Trabalho do Seminário: Na cozinha: Dina, Maria, Cleuza, Eliana e Zeni	74
FOTO 18	Abertura do Seminário por Eduardo, ao centro	75
FOTO 19	Custódio relata a trajetória pela ERG	76
FOTOS 20 e 21	Salas de aula e mobiliário comprado para ampliação da escola local, em 2005	76
FOTO 22	Gilmar e Marcos, educadores da Escola família Agrícola de Virgem da Lapa, MG	78
FOTO 23	Terezinha, educadora do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)	82
FOTO 24	Padre Ernesto, responsável pela Igreja Católica no município	83
FOTO 25	Grupos de Trabalho Temáticos	84
FOTO 26	Ensaio do Grupo Congoliá para apresentação posterior	85
FOTO 27	Custódio pontua os desafios mais emergentes para a ERG	88
FOTO 28	Frente da escola local, após a reforma realizada em 2005	112
FOTO 29	Jovens geraizeiros alunos da Escola Rural Geraizeira	113
FOTO 30	Educadores selecionados pela comunidade para atuarem na ERG	115
FOTO 31	Distribuição de material escolar para os alunos da ERG, pelo Pronera/Unimontes, em 2006	116
FOTO 32	Mapeamento dos Espaços Pedagógicos, de Cultura, Lazer e Esporte	121
FOTO 33	Construção de um painel “A escola que temos/A escola que	123

FOTO 34	queremos”, sob a coordenação de Ivonete Apresentação dialógica da estrutura da Escola Rural Geraizeira, feita por Ademir	124
FOTOS 35 e 36	Alternância de aprendizagens: tempo-escola e tempo-comunidade	125
FOTO 37	Visita dos alunos à EFA de Virgem da Lapa	127
FOTOS 38 e 39	João Tiú e Dona Ana contam a História do Assentamento e Fernanda e Ozélia apresentam a história registrada	126
FOTO 40	Apresentação das Atividades Econômicas do Assentamento no Seminário Temático, feita por Custódio, Marcos e Ivonete	127
FOTO 41	Apresentação de Catira no Seminário Temático, sob a coordenação de Dona Ana	
FOTO 42	Apresentação das Medidas utilizadas pelos Geraizeiros	
FOTO 43	Momento de Planejamento das atividades escolares, juntamente com o Pronera/Unimontes	
FOTO 44	Exemplo do esforço coletivo: parceiros, educadores, pais e alunos, juntos na luta pela ERG: Ana, Dona Ana, Lô, Joaquina, Senhorinha e Marcos	
FOTO 45	Acadêmicas do Pronera/Unimontes	
FOTO 46	Situação precária das escolas do campo. Comunidade de Pindaíba, Riacho dos Machados	
FOTO 47	Mesa de Abertura do Seminário Regional	
FOTO 48	Público do Seminário Regional, realizado na Câmara dos Vereadores, Riacho dos Machados	
FOTO 49	Senhorinha, Toni, Zé Pereira, Joaquina, João Tiú, Dona Ana, Catarina e Lô cantam na abertura das atividades da tarde	
FOTO 50	Mesa de Debate “Populações Tradicionais e Educação Contextualizada”, participação de Moisés, Custódio e Aderval	
FOTOS 51, 52, 53 e 54	Geraizeiros e lideranças regionais, autoridades, educadores: Cristovino, Cláudio, Magda e João Altino	
FOTO 55	Joãozinho, Carlinhos e Ricardo, futuros alunos da Escola Rural Geraizeira	

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMEFA -	Associação Mineira das Escolas Família Agrícola
BID -	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAA/NM -	Centro de Agricultura Alternativa do Norte de Minas
CEFFA -	Centro Familiar de Formação por Alternância
CF -	Constituição Federal
CNE -	Conselho Nacional de Educação
CEB -	Câmara de Educação Básica
CPT -	Comissão Pastoral da Terra
DRP -	Diagnóstico Rápido Participativo
EFA -	Escola Família Agrícola
ERG -	Escola Rural Geraizeira
FETAEMG -	Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Estado de Minas gerais
FUNDEB -	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF -	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE -	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH -	Índice de Desenvolvimento Humano
IEF -	Instituto Estadual de Florestas
INCRA -	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP -	Instituto nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MST -	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PAC -	Programa de Consolidação de Assentamentos
PIEI/MG -	Programa de Implantação de Escolas Indígenas de Minas Gerais
PNAD -	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPP -	Projeto Político-Pedagógico
RESAB -	Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro

RMNE -	Rede Mineira do Nordeste
SEE -	Secretaria Estadual de Educação
SME -	Secretaria Municipal de Educação
SRE -	Superintendência Regional de Ensino
STR -	Sindicato dos Trabalhadores Rurais
UFMG -	Universidade Federal de Minas Gerais
UNIMONTES -	Universidade Estadual de Montes Claros

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO – A razão, o contexto, o fato e o caminho	p. 14
CAPÍTULO 1 – O rural do norte de Minas e suas populações, os geraizeiros e sua educação	p. 29
1.1 <i>Fato 1 – A História dos que Foram Agregados e Assumiram que são Geraizeiros da Tapera</i>	p. 30
1.2 Reflexões sobre o Brasil rural – Recolocando Aspectos da Ruralidade Brasileira	p. 50
1.3 Norte de Minas – Território Sertanejo	p. 55
1.3.1 A Diversidade Étnica do Sertão Norte Mineiro	p. 60
1.4 Os Gerais e os Geraizeiros.....	p. 65
CAPÍTULO 2 – O desejo por uma educação diferenciada: o pacto pela Escola Rural Geraizeira	p. 71
2.1 <i>Fato 2 – Ampliação da escola local e III Seminário “Escola Geraizeira – Construção do Projeto Político- Pedagógico”</i>	p.72
2.2 Educação Contextualizada e Realidade Norte-Mineira	p. 91
2.3 Da Educação para o Rural à concepção de Educação do Campo	p. 99
CAPÍTULO 3 – Escola Rural Geraizeira: Vicência e aprendizados	p. 112
3.1 <i>Fato 3 – A práxis da Escola Rural Geraizeira no ano de 2006</i>	p. 113
3.2 A Escola do Campo e a Escola Rural Geraizeira	p. 136
3.3 Projeto Político-Pedagógico da ERG como Educação do Campo	p. 146
CAPÍTULO 4 – Os embates na construção de uma educação do campo como direito	p. 156
4.1 <i>Fato 4 – Retomada da escola local pela SME e Seminário Regional de Educação do Campo “Populações Tradicionais e Educação Contextualizada”</i>	p. 157
4.2 Educação como Direito – a Lei e a Democratização do Ensino.....	p. 174
4.3 A Escola Pública - Popular, Democrática e Democratizadora	p. 185
CONCLUSÃO – Escola Rural Geraizeira – o Desejo, a Mobilização Social e a Realização de um Direito	p. 195
REFERÊNCIAS	p. 210

Escola Rural Geraizeira: os Geraizeiros da Tapera e sua Luta por uma Educação do Campo no
Norte de Minas
Magda Martins Macêdo

INTRODUÇÃO

A razão, o contexto, o fato e o caminho

O Brasil são muitos. Tem índio, tem negro. Tem seringueiro, tem geraizeiro. Tem quebradeira de coco, tem caiçara. Tem europeu, tem japonês. Tem chinês, tem árabe. É mestiço.

O Brasil são muitos. Tem cidade, tem ruralidade. Tem operário, tem agricultor. Tem rico, tem pobre. Tem pouco rico, tem muito pobre. Tem igualdade, tem desigualdade. Tem solidariedade, tem injustiça. Quer democracia.

É comum ouvirmos que o Brasil é um país onde se vislumbra esperança e vida; onde se sonha com tempos vindouros e com futuro promissor. É país de paz, de gente pacífica e solidária, onde a natureza brota deslumbrante e bela, independente de nossa ação cotidiana. Essa idéia naturalizada desse universo em harmonia carece de ser abalada para que possamos tratar das mazelas que permeiam a vida nesses muitos Brasis, de forma a ser possível analisar criticamente a realidade brasileira em aspectos como educação, saúde, trabalho, moradia, meio ambiente, preconceito, indolência, visando o fortalecimento da democracia e a consolidação da soberania brasileira.

Foi por carregar grande esperança de futuro, mas sabendo que há muito a ser feito, que a minha trajetória pessoal e profissional me indicou os caminhos que desejo trilhar como pesquisadora e produtora de ciência: a produção científica deve responder às demandas e necessidades da sociedade em que está envolvida. Não pode ser um fim em si mesma. Não me sentiria à vontade se não fosse assim, me colocando a serviço da sociedade norte mineira e visando ao seu desenvolvimento social.

Minha vivência como educadora e professora esteve e está ligada a experiências educacionais populares fora do circuito oficial, ou populares com apoio oficial, ou ainda popular dentro do sistema educacional oficial, e isso despertou em mim a necessidade de me envolver mais sistematicamente com questões ligadas à diversidade educacional, em contraponto com a ideia de uma única educação. Assim, ruralidade e urbanidade, tradição e diversidade étnica, formação de professores para populações específicas, alternância, gestão comunitária, currículo diferenciado, educação contextualizada são temas que me envolveram durante toda a minha trajetória como educadora-professora e como cidadã brasileira que acredita em seu país.

Desde a década de 1980, me envolvi com as populações rurais norte mineiras, ao participar de eventos de formação focados em sua realidade. De 1990 a 1992, fiz parte da coordenação e equipe pedagógica do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos de Montes Claros (MOVA-MOC), projeto que tinha como objetivo a alfabetização de trabalhadores envolvidos com quatro sindicatos norte mineiros. O nome se justifica por trabalhar em sintonia com o MOVA-São Paulo, movimento coordenado pelo Professor Paulo Freire, baseado na educação popular e transformadora da Pedagogia do Oprimido.

Foi durante a Licenciatura em Pedagogia que assumi, através de seleção, a primeira turma da alfabetização dos servidores da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Nesse período, ao mesmo tempo, alfabetizava as varredoras e varredores de rua, que cuidavam do Mercado Municipal, no Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos (PROAJA), pela Secretaria Municipal de Educação. Essas experiências pessoais e profissionais foram definitivas para a compreensão de outras lógicas, de outra “leitura do mundo”. Para Freire “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele.” (FREIRE, 1982, p. 9).

Em 1997, logo após me formar em Pedagogia-Supervisão Escolar, fui convidada pela coordenação do Projeto de Participação Comunitária e Educação Sanitária (PPCES) para assumir, por um ano, o papel de pesquisadora e educadora ambiental em São João do Paraíso, município norte mineiro. Projeto coordenado pelo Departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Montes Claros, que se propunha a desenvolver educação ambiental e sanitária junto às comunidades de bairros periféricos de quatro municípios mineiros (Rio Pardo de Minas, Rubelita, Cristália e São João do Paraíso). Por um ano convivi intensamente com a população e as questões do bairro do Alto São Joãozinho. Sua comunidade era composta, em sua maioria, por pessoas vindas da zona rural e vítimas dos conflitos agrários da região causados pela implementação de um projeto de desenvolvimento econômico capitalista, pensado com base na implantação dos maciços de eucalipto em grandes extensões de terra. Em 1998, por conta do meu perfil curricular de alfabetizadora, fui selecionada para a coordenação de um pólo do Programa Alfabetização Solidária Unimontes, no interior do Ceará, onde acompanhei 20 turmas de alfabetização de jovens e adultos, localizadas na zona

rural de dois municípios cearenses, observando sua labuta com questões como educação, água, luz, saúde, produção e com o poder público local.

Em maio de 2000, participei e fui relatora do Seminário Regional Por uma Educação do Campo, tema eleito pelo Fórum Regional de Desenvolvimento Sustentável, importante para o desenvolvimento do Norte de Minas e promovido pelo Centro de Agricultura Alternativa do Norte de Minas (CAA/NM) e Rede Mineira de Educação do Campo. Esse tema representava, naquele momento, a pressão dos movimentos sociais rurais sobre o Estado, com o objetivo de ordenação jurídica de um modelo educacional diferenciado para as populações rurais. A escuta de educadores, gestores e das populações regionais sobre as demandas e desafios da Educação do Campo significou outro momento relevante em minha formação pessoal e profissional. De 1999 a 2003, integrei a Equipe Pedagógica do Setor da Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros, quando elaboramos a Proposta Político-Pedagógica para a Educação de Jovens e Adultos do município. Essa equipe fundou o Fórum Regional de Educação de Jovens e Adultos do Norte de Minas (FEJANM) e participou dos Encontros Nacionais da Educação de Jovens e Adultos (ENEJA) e das reuniões do Fórum Mineiro de Educação de Jovens e Adultos. Nesse período tive a oportunidade de fazer o acompanhamento político-pedagógico de algumas escolas rurais e participar do desenvolvimento de projetos temáticos contextualizados, quando foram debatidos temas ambientais, econômicos, culturais.

No final de 2003, fui convidada pelo Centro de Agricultura Alternativa do Norte de Minas (CAA/NM) para participar do Diagnóstico Rápido Participativo (DRP) do Assentamento Tapera, localizado no município de Riacho dos Machados e, posteriormente, para compor a equipe técnica do Plano de Consolidação de Assentamentos (PAC) do Assentamento Tapera, previsto para ser desenvolvido em três anos, de 2004 a 2006. Foi com esse trabalho que se deu meu envolvimento mais permanente com os Geraizeiros da Tapera e com o movimento da Educação do Campo. As ações desenvolvidas na trajetória da Escola Rural Geraizeira (ERG) durante o PAC/Tapera contou com a assessoria do CAA/NM, representada pela minha presença no Assentamento. Depois de minha saída do PAC/Tapera, em maio de 2006, esse contou com a assessoria de outros técnicos da instituição. Essa saída se deu por conta da avaliação de que, na coordenação do Pronera, eu poderia

contribuir tanto com a Escola Rural Geraizeira, projeto importante para o Pronera/Unimontes, quanto para o fortalecimento do movimento Por uma Educação do Campo no Norte de Minas. Dessa forma, no ano 2006, minha participação no processo da ERG foi como coordenadora do PRONERA e em 2007/2008 como educadora-colaboradora.

A partir do processo desencadeado na Tapera, onde foi previsto um plano de ação específico para a viabilização do funcionamento de uma escola diferenciada e contextualizada na realidade geraizeira, me envolvi na Unimontes com atividades relacionadas à Educação do Campo. Em 2005, foi apresentado à universidade, pela Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais (FETAEMG), o convite para participar do edital do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Fui contactada juntamente com outra professora da instituição para assumir o processo de elaboração da proposta. Como o PRONERA atende prioritariamente a assentamentos de reforma agrária, o Assentamento Tapera e a Escola Rural Geraizeira compuseram o projeto político-pedagógico do Curso de Magistério do Campo e Formação em Agroecologia – Nível Médio, apresentado em setembro de 2005 ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

O PRONERA/Unimontes visava ao atendimento das comunidades envolvidas com uma educação contextualizada na realidade regional e a articulação das demandas regionais, mobilizando as populações rurais norte mineiras no fortalecimento do movimento “Por uma Educação do Campo no Norte de Minas”. Após convênio assinado em dezembro de 2005, assumimos, durante o ano de 2006, a coordenação pedagógica e administrativa, mas, por motivos de divergência de foro político-ideológico, fomos, eu e a outra professora, afastadas da coordenação.

Ao elaborar este relato, revivo os acontecimentos que me trouxeram até o Assentamento Tapera e à Escola Rural Geraizeira. Compreendo, então, o motivo que me faz acreditar que vale a pena fazer ciência. Minha pesquisa trata de Educação. Educação para as populações rurais. Populações tradicionais rurais norte mineiras. Educação do Campo.

Esta dissertação tem como objetivo analisar criticamente a trajetória da ERG, em seu processo de mudança de Escola Municipal “Dr. Carlos” em Escola Rural Geraizeira (ERG). Mais especificamente, objetiva descrever e analisar o processo de

implantação da extensão de séries para os anos finais do Ensino Fundamental, pois é nesse segmento de ensino que a proposta político-pedagógica da ERG se distingue da educação comum e foi em torno dessa distinção que se travaram os conflitos e problemas para a efetivação da escola. Essa experiência educacional foi construída coletivamente na perspectiva diferenciada da Educação do Campo. Seu projeto político-pedagógico é contextualizado na realidade dos Geraizeiros da Tapera, que vivem no Assentamento Nossa Senhora das Oliveiras, conhecido como Assentamento Tapera, ou simplesmente, Tapera, que se localiza no município de Riacho dos Machados, Norte de Minas Gerais.

Este estudo sobre Educação vem somar-se a outras pesquisas que têm aprofundado e subsidiado os debates em torno de temas regionais como Populações Tradicionais, Desenvolvimento, Agroecologia e Sustentabilidade, Território e Territorialidades. Em relação à realidade geraizeira do Assentamento Tapera, têm sido estudados aspectos identitários, culturais, econômico-produtivos do seu modo de vida, sobre seu manejo sustentável e agroecológico da biodiversidade do cerrado, medicina tradicional com plantas do cerrado, enfim, suas relações sócio-ambientais. A título de exemplo, citemos algumas delas: Carlos Alberto Dayrell, que é um dos primeiros pesquisadores sobre os geraizeiros norte mineiros, estudou, em 1998, o tema “Geraizeiros e biodiversidade no norte de minas: a contribuição da agroecologia e da etnoecologia nos estudos dos agroecossistemas tradicionais”, pela Universidade Internacional de Andalucia (DAYRELL, 1998). No próximo ano, em 1999, Carlos Eduardo Mazzeto Silva, defendia dissertação intitulada “Cerrados e camponeses no norte de minas: um estudo sobre a sustentabilidade dos ecossistemas e das populações sertanejas”, pela Universidade Federal de Minas Gerais (SILVA, 1999). A dissertação “Políticas locais para O “des-envolvimento” no Norte de Minas: uma análise das articulações local & supralocal” é defendida por João Silveira D’Angelis Filho, em 2005. Nesse trabalho, o autor estudou os processos econômico-produtivos norte mineiros, dentre eles o do Assentamento Tapera e suas articulações internas e externas, na Universidade Católica de Temuco, no Chile (D’ANGELIS FILHO, 2005). A pesquisadora Ana Paula Alves Silva Aboulteif escreveu a dissertação de mestrado intitulada “A construção social da agroecologia no Assentamento Tapera, em Riacho dos Machados, MG”, concluída em 2008, pela Universidade Federal de Viçosa

(ABOULTEIF, 2008). Por fim, Mônica C. R. Nogueira defende neste ano de 2009, na Universidade de Brasília, a tese de doutorado “Gerais a dentro e a fora: identidade e territorialidade entre Geraizeiros do Norte de Minas Gerais” (NOGUEIRA, 2009).

Nesta dissertação, a trajetória da Escola Rural Geraizeira, localizada no Assentamento Tapera, se apresenta com duas perspectivas de análise: a primeira é pedagógica e a segunda política. A perspectiva pedagógica – pautada em concepções políticas, pois que a educação está permeada de ideologia – poderia se justificar quase que naturalmente por tratar-se este estudo de educação e escola. Entretanto, trata-se especificamente da concepção de educação e da concepção de escola.

Ao apresentar a Escola Rural Geraizeira como uma escola diferenciada nos aspectos curriculares, temporais e metodológicos – o que ‘pede’ outro posicionamento político e pedagógico docente, outra relação escola-comunidade, outra perspectiva de gestão escolar, dentre outros aspectos – objetiva-se problematizar o modelo de educação escolar que vem sendo ofertado à população brasileira, compreendido como massificador, homogeneizador e de caráter globalizante. O que se tem discutido em fóruns regionais, estaduais e nacionais é que esse modelo educacional não tem contribuído para a manutenção da soberania nacional. Nem mesmo formado cidadãos brasileiros imbuídos do sentimento de preservação das expressões culturais dos vários grupos sociais que compõem a identidade nacional. Percebe-se daí como tem se tornado importante, para a educação oficial brasileira, encurralada pelos ineficientes resultados educativos e formativos, o conhecimento e o re-conhecimento dos projetos educacionais diferenciados, desenvolvidos pelos movimentos sociais, entidades da sociedade civil, universidades e que atendem às características da diversidade identitária nacional.

A trajetória da Escola Rural Geraizeira como proposta pedagógica diferenciada e contextualizada insere-se nesta discussão, numa tentativa de aprofundamento dessas reflexões para educadores, gestores públicos e movimentos sociais.

A perspectiva política identifica os processos pelos quais o Estado e a Sociedade Civil têm passado diante dos interesses que movem cada um, do seu papel social e sua ação conseqüente. De um lado, são identificados aspectos da

contradição interna do Estado: movido por forças que o pressionam a assumir o caráter público ou ainda de um Estado pressionado por interesses privados, em acordo com determinado grupo hegemônico econômica e politicamente. Por outro lado, são identificadas estratégias de resistência desenvolvidas pela Sociedade Civil, através de sua organização social e de suas redes de articulação social, compostas por instituições públicas governamentais e não governamentais e movimentos sociais, para garantir a aplicabilidade dos marcos legais vigentes. Assim, o cumprimento do direito à Educação do Campo, com a inclusão das populações rurais que representam parte significativa da cultura brasileira, é imprescindível para o Desenvolvimento Social e consolidação da Democracia e Soberania Nacional.

Essa perspectiva política apresenta-se sob duas facetas. A primeira, considerada de caráter macro, refere-se ao papel institucional do Estado e às políticas educacionais brasileiras, de responsabilidade dos sistemas de ensino estaduais e municipais, respectivamente neste estudo representadas pela Superintendência Regional de Ensino de Janaúba (SRE) e Secretaria Municipal de Educação de Riacho dos Machados (SME). Como guardiãs das leis nacionais, estaduais e municipais e responsáveis por seu cumprimento, o Estado atua muitas vezes desconectado da realidade local e das dinâmicas sociais de menor escala. O que decorre disso é que, muitas vezes, há a desqualificação pelo Estado dos processos inclusive educacionais construídos pela dinâmica dos movimentos sociais, diante das demandas da sociedade, em sua diversidade de contextos.

A segunda faceta, de caráter micro, municipal, é pautada pelas relações políticas entre os poderes locais e as comunidades dos municípios. Sendo assim, as relações políticas do âmbito municipal também são problematizadas com objetivo de compor a análise, possibilitando uma compreensão mais apurada dos desafios a que a educação brasileira está sujeita no que diz respeito às relações de poder e às possibilidades de diálogo e negociação entre Estado e Sociedade Civil.

A delimitação territorial analítica desta pesquisa é o Norte de Minas, território que conforma a região sertaneja do Estado de Minas Gerais. A partir desse contexto territorial são realizadas três abordagens. A primeira é a de que o sertão norte mineiro, mesmo sendo habitado por uma grande diversidade populacional, foi visto, por séculos, como “vazio demográfico”, o que também aconteceu com os outros sertões brasileiros. Mesmo preservando grande diversidade cultural, foi considerado

território de gente inculta e atrasada, estando sujeito, a partir das décadas de 1950/60, a um projeto “civilizatório” e “modernizante”. A perspectiva desse projeto foi centrada no desenvolvimento econômico de matriz capitalista e não na matriz ecológica e sustentável das populações que habitam a região.

A segunda abordagem é a de que o Norte de Minas se distingue por uma multiculturalidade composta por populações geraizeiras, vazanteiras, caatingueiras, quilombolas e indígena. Essas comunidades regionais representam uma diversidade étnica constituída historicamente na imbricação dos grupos sociais com a biodiversidade ambiental regional dos cerrados, caatingas, brejos e várzeas, encostas, chapadas, matas secas; apresenta uma riqueza de saberes, expressões artísticas, medicinais, culinárias e ritualísticas. No contexto deste trabalho serão estudados os Geraizeiros, mais especificamente os Geraizeiros da Tapera.

A terceira abordagem discorre sobre a trajetória de luta das populações norte mineiras, por uma educação diferenciada, tratando e dando visibilidade aos protagonistas, relatando eventos e momentos significativos dessa trajetória.

Como marco conceitual, a Educação do Campo resgata discussões importantes para a Educação e até mesmo para a própria nação brasileira. Recoloca na pauta do Estado, dos movimentos sociais, das universidades, da pesquisa a necessidade de re-leitura do contexto rural, de re-conhecimento da diversidade social, cultural, étnica e da conformação fundiária produtiva e econômica que compõe a dinâmica rural – que não está apartada da dinâmica urbana; é, na verdade, complementar a ela.

A Educação *do* Campo conquistou seu arcabouço legal em 2002, com a publicação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, sendo criada, em 2004, a Coordenação-Geral de Educação do Campo, no interior da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), no Ministério da Educação. Essa Coordenação foi criada para garantir o diálogo entre os movimentos sociais do campo e as três instâncias do governo. Seu papel é “discutir e propor políticas públicas que efetivamente atendem (sic) às necessidades e demandas dos povos do campo, na ótica de que a educação deve ser um instrumento para o desenvolvimento sustentável do Brasil rural.” (BRASIL. MEC/INEP, 2007, p. 7).

Nesta dissertação, trava-se um debate sobre a relação Educação Escolar e Democracia, no qual discutiremos o processo da ERG, buscando localizá-lo na trajetória brasileira que defende a educação diferenciada como direito, instituído pela Constituição Federal (CF), de 1988, e identificando quais os entraves para que o atendimento de uma educação contextualizada possa ser instrumento importante para a reafirmação da democracia em nosso país. Pretende-se ainda identificar os avanços do aprendizado da sociedade civil e dos movimentos sociais ao protagonizarem esses processos. Diante disso, problematizaremos o papel do Estado diante do novo ordenamento jurídico-educacional que se instaura com a nova LDBEN, de 1996.

Como proposta metodológica, o grande arcabouço com o qual esta pesquisa caminha é o da Pesquisa Participante e seus princípios. Na pesquisa participante, a condição de participação não se dá apenas como meio de conhecer melhor a realidade estudada, como lente para esmiuçar mais os meandros que se pretende elucidar, mas como compromisso com aquela realidade, com suas necessidades e demandas apresentadas. As ações são engendradas a partir do processo do conhecer aprofundado e participativo. Brandão assim se expressa:

A participação não envolve uma atitude do cientista para conhecer melhor a cultura que pesquisa. Ela determina um compromisso que subordina o próprio projeto científico de pesquisa ao projeto político dos grupos populares cuja situação de classe, cultura ou história se quer conhecer porque se quer agir. (BRANDÃO, 1982, p.12).

Este estudo não pretende, então, simplesmente elucidar aspectos do processo da implementação de Escola Rural Geraizeira, no que diz respeito aos desafios pedagógicos e políticos. Ao envolver, contudo, os protagonistas no próprio processo de escrita, compartilhando as idéias e conclusões, divide as aprendizagens e conhecimentos construídos com a pesquisa, viabilizando o agir sobre a questão em foco, ou seja, possibilita o reposicionamento diante do processo para novas ações possíveis, objetivando o funcionamento da ERG como escola diferenciada. Para a operacionalização desta proposta, o estudo foi debatido com a comunidade em diversos momentos de sua elaboração, além de inúmeras conversas e entrevistas semi-estruturadas com os Geraizeiros, parceiros e outros sujeitos envolvidos nesse processo.

É com a realidade objetiva de uma comunidade que luta em nome de uma idéia que compartilha com outras comunidades que este estudo quer contribuir, na perspectiva de uma ciência *a serviço de*, uma ciência comprometida com a transformação das possibilidades de convivência social e política entre os diferentes, sejam homens ou mulheres, rurais ou urbanos, negros, geraizeiros ou índios. Uma ciência onde o pesquisador considere o seu objeto como realidade concreta a ser compreendida e passível de transformação e o grupo pesquisado como sujeitos da pesquisa. Compartilhamos com Freire quando nos diz:

Na perspectiva libertadora em que me situo [...], a pesquisa, como ato de conhecimento, tem como sujeito cognoscente, de um lado, os pesquisadores profissionais; de outro, os grupos populares e, como objeto a ser desvelado, a realidade concreta. (FREIRE, 1987, p. 35).

Uma afirmação do professor Carlos Rodrigues Brandão define com muita precisão o meu sentimento em relação a este estudo, cujo processo estudado requer desta pesquisadora enorme busca de objetividade. Num primeiro momento, enquanto técnica social e pedagógica da Tapera, dos anos de 2004 a 2006, estive envolvida no processo como “participante-observadora” (terminologia sugerida pelo próprio professor em banca de qualificação); hoje como pesquisadora definiria melhor a minha posição como “observadora participante”. No Texto de Metodologia, onde divaga cheio de intencionalidades, Brandão diz:

A experiência do trabalho de campo, ela tem uma dimensão muito intensa de subjetividade, ou seja, ainda que o antropólogo possa se armar de toda uma intenção de objetividade, de obtenção, de produção de dados e informações, os mais objetivos, os mais reais (não sei se com aspas e ou sem aspas) possíveis; de qualquer maneira muito mais que em outros casos, todo trabalho de conhecimento aí se passa através de uma relação subjetiva. A pessoa que fala, fala para uma outra pessoa. Uma relação entre pessoas tem, inclusive, uma dimensão social e uma dimensão afetiva se estabelece. Dados de troca, de sinais e símbolos entre as pessoas se estabelecem inevitavelmente e inevitavelmente marca, não só a realização de trabalho, mas o material produzido por esse trabalho realizado. (BRANDÃO, 1983, p. 1).

Como afirmei, estive envolvida profissional e afetivamente no processo que agora busco objetivamente analisar. Foi na igreja centenária e construída por escravos dessa comunidade que me casei, quando ainda lá trabalhava, tendo por padrinhos os geraizeiros, amigos para sempre. Então, o exercício de estar “dentro”,

mas ter que manter o distanciamento e objetividade necessários à análise, foi e tem sido para mim um aprendizado, às vezes doloroso, às vezes prazeroso.

A dor está relacionada aos momentos em que sofro pelo que não foi realizado e poderia ter sido. Nesses momentos, o envolvimento afetivo com a comunidade, com as pessoas, com os jovens e seu sofrimento em relação ao processo da Escola Rural Geraizeira, me envolve e cega. O prazer ocorre quando consigo perceber que participei, vivenciei todo o processo “junto”, mas que distanciada emocionalmente, sou capaz de contribuir com a compreensão dos conflitos e desafios vividos, e com os que ainda virão.

Dessa forma, assim como continuei envolvida e comprometida com a comunidade e sua luta – que é também a minha luta na região –, após o meu afastamento do cargo no Assentamento para assumir o PRONERA/Unimontes, e agora como pesquisadora, entendo que continuarei envolvida como “educadora em serviço”, parafraseando professor Brandão ao afirmar sua atuação como “uma antropologia em serviço”. Brandão menciona ainda que

[...] esse dizer que o trabalho de campo numa pesquisa antropológica passa muito pela relação interpessoal e, conseqüentemente, pelo domínio da subjetividade não que dizer que isso seja um trabalho espontaneísta, muito antes pelo contrário. A própria relação interpessoal e o próprio dado da subjetividade são parte de um método de trabalho [...]. (BRANDÃO, 1983, p. 2).

Este trabalho apresenta como segunda perspectiva metodológica o *extended-case method* (o método do estudo de caso detalhado), ou ainda *análise situacional*, proposta por Gluckman (1987), também de matriz antropológica. Esta concepção propõe a análise de “situações sociais” que se constituem em eventos que são observados e relatados detalhadamente, permitindo a construção de uma análise de toda a estrutura social a partir de parte do sistema social que este representa, em sua complexidade, estruturação e inter-relações. Gluckman afirma que “através destas e de novas situações, o antropólogo deve verificar a validade de suas generalizações” (1987, p. 228), realizar análise de estruturas sociais através das “situações sociais”, possibilitando a apresentação de possíveis analogias com outros casos. A trajetória da Escola Rural Geraizeira é considerada, então, uma “situação social” composta por fatos eleitos como relevantes em todo o processo, que são

narrados detalhadamente e analisados a partir das concepções teóricas defendidas nesse estudo.

O levantamento de dados foi feito através de entrevistas, rodas de conversa, observações e da utilização de documentos, anotações e informações pessoais. A entrevista realizada foi a do tipo semi-estruturado, objetivando ao mesmo tempo certo direcionamento quanto ao tema indagado e também a liberdade de intervenção para o pesquisador e de divagação sobre o tema pelo o entrevistado. Nesse sentido, Moreira afirma que

A entrevista semi-estruturada representa, como o próprio nome sugere, o meio termo entre a entrevista estruturada e a entrevista não-estruturada. Geralmente parte de um protocolo que inclui os temas a serem discutidos na entrevista, mas eles não são introduzidos da mesma maneira, na mesma ordem, nem se espera que os entrevistados sejam limitados nas suas respostas e nem que respondam a tudo da mesma maneira. O entrevistador é livre para deixar os entrevistados desenvolverem as questões da maneira que quiserem. (MOREIRA, 2006, p.169).

Diante do envolvimento da pesquisadora com o objeto de estudo, foi de grande importância o desenvolvimento de uma escuta atenta de outras perspectivas sobre a análise feita. Sendo assim, a entrevista foi utilizada para a escuta da coordenadora técnica e do coordenador geral do CAA/NM, dos representantes dos sistemas educacionais do Estado, respectivamente o secretário municipal de educação, a superintendente regional de ensino e seu assessor, diretamente relacionado ao processo da ERG. Ouvia-se também dois vereadores municipais, com objetivo de perceber como a trajetória da ERG foi divulgada e debatida no âmbito do poder municipal.

No Assentamento Tapera, priorizou-se a escuta dos Geraizeiros que participaram diretamente do processo da escola. Essa escuta se deu através de inúmeras visitas e participação em reuniões, inclusive quando do processo de construção do PPP, enquanto educadora-colaboradora. Houve um esforço de ouvir também pessoas mais distantes, mas não menos envolvidas, como por exemplo, os pais dos alunos. Como momento relevante, ressalta-se a apresentação formal da pesquisa para a comunidade, em maio de 2009, momento de debate, desabafo e reafirmação da ERG.

Quanto ao instrumento da observação, esta pesquisa transita pelos conceitos de “observação-participante” e de “participação-observante”, colocados

anteriormente. Nos anos de participação no processo da ERG, como técnica social e pedagógica, eu também era protagonista daquela história e buscava estar atenta ao meu papel de assessoria externa, mas que troca, que interage, que ouve e fala. Logo após, ao assumir a coordenação do Pronera/Unimontes, houve o rompimento do contrato de trabalho, mas não o afastamento da trajetória.

Então, o que se deu foi um reposicionamento em relação ao problema: eu me sentia envolvida, comprometida, mas não mais ocupava um lugar social como protagonista, como no momento anterior. Nesse segundo momento, produziu-se o deslocamento de papéis e lugares sociais, tendo me tornado uma observadora-participante e, ao assumir o papel de pesquisadora, esta posição se confirmou. Em síntese, a perspectiva conceitual de observação eleita foi a da observação participante e não da observação sistemática que, segundo Moreira, é aquela em que o pesquisador não se compromete com a realidade estudada, assumindo uma “posição à margem dos eventos sociais ou retira-se do local, deixando gravadores ou câmaras de vídeo para registrar os fatos.” (2006, p. 195). Enfim, a observação se confirmou como técnica importante na análise da trajetória da ERG.

Outro instrumento utilizado é a fotografia, que é considerada aqui como documento que registra e complementa a informação apresentada. Para Del Priore “a fotografia está associada à idéia de documento. Quer dizer: ela serve para testemunhar uma realidade, e em seguida, para lembrar a existência desta mesma realidade.” (2008, p. 92). Neste estudo, a fotografia será utilizada durante a narração dos fatos que compõem a situação social. Para Del Priore,

[...] uma das qualidades da imagem fotográfica reside precisamente neste poder de evocação, no fato de que ela pode suscitar, naquele que observa, o desejo de conhecer mais, de imaginar, de reconstituir interiormente, a partir da visão de uma destes momentos, o conjunto de uma vida.” (DEL PRIORE, 2008, p. 94).

Sendo assim, a fotografia neste estudo se apresenta com o objetivo de auxiliar na ilustração dos relatos, e conseqüentemente, aproximar o leitor do contexto abordado, envolvendo-o na realidade dos geraizeiros do Assentamento Tapera na luta por uma escola diferenciada em seu território.

Em toda a pesquisa fez-se uso de documentos da Associação dos Assentados Nossa Senhora das Oliveiras e de arquivo pessoal, além de anotações

dos cadernos de campo, gravações de áudio/vídeo, relatórios, listas de presença, convites, Carta da Indignação, Projeto Político-Pedagógico da ERG e fotos coletadas durante dois anos de atuação técnica no PAC/Tapera e, posteriormente, enquanto coordenadora do Pronera/Unimontes, do qual participava o Assentamento Tapera. Utilizamos também materiais escritos produzidos pelo Centro de Agricultura do Norte de Minas (CAA/NM), que desde o início acompanhou a trajetória de luta pela terra dos geraizeiros da antiga Fazenda Tapera.

Em relação à denominação das pessoas pertencentes às populações tradicionais, durante o texto, optou-se pelo tratamento usual, ou seja, pelo primeiro nome, apelido ou nome reduzido pelo apelido, seguido do nome completo. Entende-se que o tratamento usual denotado a estas pessoas liga-se a construções identitárias decorrentes de episódios vivenciados em suas relações cotidianas e estão, por isso, carregados de significados que, neste trabalho, são importantes por tratar-se aqui de uma defesa do direito à diferença e à diversidade da diferença. Ao me referir à comunidade que habita o Assentamento Tapera, os chamarei de Geraizeiros da Tapera, pois acredito que seja a melhor identificação para essa população, remetendo-se à sua identidade étnica e modo de vida forjado na relação com o lugar Tapera. Os jovens são denominados de jovens-geraizeiros ou, em alguns casos especificamente em relação ao processo da ERG, de jovens-geraizeiros-alunos, pois, além de vivenciarem todo o processo da Escola Rural Geraizeira, são protagonistas importantes de toda a trajetória relatada neste estudo.

Esse estudo será desenvolvido em quatro capítulos e reflexões finais. No capítulo I, apresentarei o contexto histórico do Assentamento Tapera, do Norte de Minas e conheceremos um pouco mais quem são os geraizeiros norte-mineiros. No capítulo II, adentraremos na história da Escola Rural Geraizeira e no tema da educação diferenciada e a educação brasileira. No capítulo III, a Escola Rural Geraizeira se mostra por dentro, sua rica experiência político e pedagógica e suas dificuldades. No capítulo IV, analisaremos os embates entre Estado e Sociedade Civil no caso da ERG. As reflexões finais nos levam a concluir que temos um longo caminho para a construção de um projeto de diversidade educacional que contribua na a consolidação da democracia do Brasil como país soberano.

CAPÍTULO 1

O rural do Norte de Minas e suas Populações, os Geraizeiros e sua Educação



FOTO 1: Geraizeiros da Tapera.

Fonte: Arquivo da Associação dos Assentados Nossa Senhora das Oliveiras, 2006.

1.1 FATO 1

A história dos que foram agregados e assumiram que são Geraizeiros da Tapera

Há registros¹ de que a população (FOTO 1) do Assentamento Tapera vive nesta região dos Gerais desde o início século XVIII, por volta dos anos de 1730. A Fazenda Tapera, propriedade com cerca de 20 mil hectares, passou por vários donos, sendo o primeiro o Saraiva, ainda nos tempos da escravidão.

Um dos marcos históricos da trajetória da Fazenda Tapera é a Igreja de Nossa Senhora das Oliveiras (FOTO 2 e 3), construída por volta de 1736, que hoje pertence ao Assentamento Tapera.



FOTOS 2 e 3: Igreja Nossa Senhora das Oliveiras e seu altar, construída por volta de 1736.
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2006.

A pequena igreja foi construída em pedra por escravos trazidos do sul da Bahia e teve todo seu altar trabalhado em madeira por artistas da época, onde foi colocada uma bela imagem da santa, também esculpida em madeira, e chamada, então, de Nossa Senhora das Oliveiras. Segundo relatos dos Geraizeiros da Tapera, o dono da fazenda, ao descansar debaixo de uma oliveira, árvore localizada na área da igreja, foi salvo da picada de uma cobra quando implorou Nossa Senhora por sua vida. Em gratidão à Santa, construiu a capela e a denominou Nossa Senhora das Oliveiras.

¹ Essa história foi recolhida por DAYRELL (1998) e pelo Centro de Agricultura Alternativa na etapa de Diagnóstico Rápido Participativo para o Programa de Consolidação de Assentamentos – PAC/INCRA/BID, em 2002-2003.

Desde essa época, viviam na Fazenda Tapera posseiros e agregados². Os agregados tinham vínculo mais constante com a fazenda e com os trabalhos ali realizados, cuidado com o gado e outros animais, além das plantações. Já os posseiros trabalhavam apenas diante de demandas esporádicas, como corte de madeira, construção de aceiros, bateção de pastos e, quando autorizados pelo fazendeiro, cultivavam pequenas roças nas beiras dos córregos da região.

No ano de 1985, séculos depois, os Geraizeiros ouviram falar que o Major, seu último dono, queria se desfazer da fazenda, destituindo-os, portanto, de qualquer direito de propriedade sobre a terra. A Fazenda Tapera seria vendida para a Sicafe Produtos Siderúrgicos Ltda (Sicafe), empresa siderúrgica de Sete Lagoas, que tinha como objetivo o desmatamento de toda a vegetação, especialmente das chapadas cobertas de cerrado nativo, terreno plano e ideal para o maquinário necessário à implantação de um projeto de reflorestamento com eucaliptos, objetivando a produção de carvão vegetal para “alimentar” os fornos da indústria do aço. Essa empresa privada contou com a política de subsídios do Estado e fazia parte do projeto de ocupação e desenvolvimento do “vazio demográfico” representado por essa região. Era a tecnologia moderna e a lógica do capital e da modernidade adentrando o sertão norte-mineiro.

Na lógica do desenvolvimento capitalista, as chapadas cobertas de cerrado, além de serem vistas como regiões despovoadas, eram também chamadas de terras “de ninguém”, portanto, pertencentes ao Estado. O Estado, optando por um projeto de desenvolvimento prioritariamente econômico, em detrimento do desenvolvimento social do Norte de Minas, dispôs dos extensos espaços e territórios como melhor lhe conviesse, muitas vezes cedendo-os para grandes empreendimentos de agronegócio, desconsiderando os antigos moradores desses ambientes.

² Agregado - é o trabalhador rural que ocupa uma determinada gleba de terras em uma propriedade para moradia, cultivo do quintal, até para o plantio de lavoura ou pastagem, em troca da prestação de serviços para este fazendeiro, recebendo normalmente diárias, ou em alguns casos até salário. É um agricultor, lavrador, que tem um vínculo de subordinação com o proprietário; Posseiro – é o agricultor, lavrador, trabalhador rural que ocupa uma terra e não possui documento formal, legal da terra. Não tem nenhuma subordinação a possíveis proprietários. Pela legislação em vigor, o posseiro, com um ano de ocupação, já tem algum direito. Em algumas situações, com 5, 10 anos, já pode solicitar usucapião da terra. Ou seja, registrar a terra judicialmente. Informação concedida por Carlos Alberto Dayrell para a pesquisadora, em julho de 2009.



FOTO 4: A Serra Geral vista do Assentamento Tapera.
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2009.

Para os Geraizeiros, as chapadas cobertas pelo cerrado, as grotas e encostas (FOTO 4) são lugar de vida e cultura; onde cultivam os alimentos através da agricultura; onde se cria o gado solto no pasto; onde retiram madeira para as construções, extraem remédios, colhem frutas e frutos para sua alimentação, buscam fibras para as necessidades cotidianas diversas. Acima de tudo, esse espaço é manejado secularmente, de forma sustentável, sem destruição de sua fauna e sua flora, por se constituir em espaço comunitário, com alto valor simbólico e essencial à sua práxis geraizeira.

Sob o impacto da notícia de venda da Fazenda, durante os anos de 1986 até 1988, as famílias se mobilizaram dando início a um movimento pelo direito à terra de seus ancestrais. No ano de 1988, os moradores tiveram a confirmação de venda da fazenda para a Sicafe, empresa que utilizou diversas estratégias para desmobilizá-los.

Com os novos donos, o conflito ficou mais acirrado. Sofreram ameaças da polícia civil, militar e da polícia florestal. A empresa tentou impedir que os posseiros manejassem qualquer área fora do quintal e foram diversos os artifícios utilizados, além da repressão policial: fez o represamento das águas nas cabeceiras dos rios, derrubou as matas nativas e fez o plantio de

Escola Rural Geraizeira: os Geraizeiros da Tapera e sua Luta por uma Educação do Campo no
Norte de Minas
Magda Martins Macêdo

eucalipto até as margens dos rios. As águas começaram a secar. (DAYRELL, 2000, p. 230).

Esses episódios são relatados ainda hoje pelos antigos moradores da Fazenda Tapera.



FOTO 5: Joantina e Seu Chico, antigos moradores da Fazenda Tapera.

Fonte: Arquivo de Carlos Alberto Dayrell, 1998.

Joantina (Joana da Conceição Santos) (FOTO 5), Dina (Geraldina da Conceição Santos), Dona Ana (Ana da Conceição Santos) e Julia (Julia da Conceição Santos), filhas de Seu Chico (FOTO 5) – senhor já idoso, nascido na fazenda e descendente de escravos – viveram a saga das famílias e relatam: “A empresa chegava com os trator e queria derrubar as mata, nós juntava as mulher, pegava as criança e ia pra frente do trator. Eles (os tratoristas) não sabia o que fazer e ia embora...”



FOTO 6: João Tiú, geraizeiro e vaqueiro que vive na região da Tapera desde que nasceu.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2009.

João Tiú (FOTO. 6), antigo vaqueiro da Fazenda Tapera e personagem importante nessa história, foi quem alertou os agregados para a intenção de venda da Fazenda; sofreu várias ameaças de morte durante esses tempos e relata emocionado: “Eu dormia com os companheiro tudo em volta, me protegendo, que’u tava jurado de morte.” Além das pressões dos novos donos da Sicafe, com seus jagunços e apoio da polícia, as famílias enfrentaram a pressão do poder político da região, que não queria se comprometer com seu movimento de resistência.

Pelo que consta, esse representou o primeiro movimento contra um projeto de reflorestamento na região norte-mineira. Na verdade, significava um movimento pelo respeito a outras formas de vida, com outra cosmovisão, diferentemente da lógica hegemônica do capital.

Assim, após um longo período de mobilização, já no início dos anos de 1990, precisamente em 1994, com a desapropriação de parte da fazenda, as famílias, que contaram com o apoio do Sindicato dos Trabalhadores Rurais local, da Comissão Pastoral da Terra, do Centro de Agricultura Alternativa do Norte de Minas (CAA/NM) e de entidades ambientalistas, conseguiram embargar o desmatamento,

possibilitando a desapropriação de uma área para o assentamento das famílias e, por fim, conseguiram a posse legal do Assentamento Nossa Senhora das Oliveiras, conhecido como Assentamento Tapera.

Localizado no município norte-mineiro de Riacho dos Machados, o Assentamento Nossa Senhora das Oliveiras, mais conhecido como Assentamento Tapera, foi criado no dia 08/02/1995. Assim, parte da Fazenda Tapera foi desapropriada em 1993 para o Assentamento, que teve a emissão da posse da terra em 1994, sendo criado em 1995.

Com uma área total de 4.057,7594 hectares (ha), o lote médio de cada assentado é de 65,29 ha e a capacidade do assentamento é de abrigar 50 famílias. O Assentamento Tapera conta hoje em seu território com aproximadamente esse número de famílias que se inter-relacionam em laços de parentesco e compadrio. Com uma população aproximada de 200 pessoas, apresenta um número expressivo de crianças e jovens – 32% desse total é representado por crianças de 0 a 10 anos e 23%, de jovens entre 11 e 18 anos.



FOTO 7: Crianças geraizeiras da Tapera.
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2007.

A predominância de crianças (FOTO 7) e jovens reforça a grande preocupação dos adultos e anciãos dessa comunidade com sua cultura e ambiente

natural. Dessa maneira, após a conquista da terra, a comunidade permanece engajada em outras lutas regionais como a defesa do cerrado, das populações tradicionais, da produção agroecológica, da educação contextualizada.

A defesa do seu território e de seu modo de vida fez com que esse grupo construísse historicamente uma grande coesão comunitária em prol de sua reprodução social como comunidade geraizeira, desenvolvendo sua capacidade política e de organização comunitária. Uma característica desse grupo é a presença dos jovens (FOTO 8) nos eventos e assembléias comunitárias.



FOTO 8: Jovens geraizeiros da Tapera.
Fonte: Arquivo do Pronera/Unimontes, 2007.

Em janeiro de 2006, quando do período de eleição para a diretoria da Associação dos Assentados, os Geraizeiros da Tapera sentiram necessidade de institucionalização de suas bandeiras de luta, havendo então uma reestruturação no desenho da Associação dos Assentados. A atualização da estrutura de gestão comunitária representou um momento fértil na vida do Assentamento, sendo incluídas explicitamente as questões que vinham compondo a vida da comunidade. Incluiu-se temas como educação diferenciada, cultura, lazer e esporte, agroecologia, medicina alternativa. Sendo assim, foram criadas a Secretaria da Educação e

Cultura Geraizeira, a Secretaria da Saúde e Medicina Tradicional com Plantas do Cerrado e a Secretaria da Produção Agroecológica e Gestão Ambiental, a Secretaria de Lazer e Esporte. As secretarias foram propostas com grupos de apoio, compostas por adultos e jovens, havendo especial atenção para inclusão dos mais novos em todas as secretarias.

Para os Geraizeiros da Tapera, o espaço legítimo de decisões são as assembléias comunitárias, nas quais se discutem todos os problemas da comunidade e são tomadas decisões de forma democrática. As opiniões divergentes são tratadas coletivamente e o voto é o instrumento decisório maior. Foi essa determinação coletiva que garantiu que o Banco do Brasil concedesse o financiamento do custeio produtivo com o uso de sementes nativas e o plantio sem defensivos agrícolas ou adubos químicos para o Assentamento, diferentemente do “pacote fechado” da política agrícola do Estado.

Este pequeno, mas significativo fato, representou um momento de contraposição à lógica do desenvolvimento capitalista imposto à região, que favorecia empresas multinacionais produtoras de sementes, defensivos e adubos químicos e não à agricultura familiar e o uso de seus próprios recursos, conhecimentos e tecnologia tradicionais, construídos durante séculos, através da práxis no manejo do gerais (FOTO 9).

Escola Rural Geraizeira: os Geraizeiros da Tapera e sua Luta por uma Educação do Campo no
Norte de Minas
Magda Martins Macêdo



FOTO 9: Seleção de milho crioulo para venda à CONAB.
Fonte: Associação dos Assentados Nossa Senhora das Oliveiras/Tapera, 2004.

Os Geraizeiros da Tapera vivem da terra, conquistada através de sua união e persistência. O Hino da Tapera ilustra sua concepção de mundo, de sociedade e de relação com a natureza:

Aqui estamos reunidos
Com grande animação
Discutindo com os companheiros
A defesa do nosso chão

Esta terra é nossa vida
Nesta terra nós nascemos
Com a fé em Jesus Cristo
Temos certeza que venceremos

Defendemos a natureza
Não deixamos acabar
Protegemos os tamarindos
Os caboclos e o jatobá

As mulheres e a menina da
Faz o óleo do pequi
E pra fazer as limpezas
Faz o sabão do tingui

Com os posseiros unidos
As coisas vão melhorar
Teremos terra para viver

E também casa para morar

Mandacaru é resistente
Com a gente vai ficar
Com a coragem do nosso povo
Os opressores vão expulsar

Com a força do sindicato
Da CUT e da CPT
A nossa fé, nossa esperança
Teremos força para vencer

Os políticos desta terra
Não querem nos ajudar
Quando chegar as eleições
Vamos saber em quem votar

Daqui não vamos sair
Aqui é nosso lugar
Nossa Senhora das Oliveiras
A nossa luta vai iluminar.³

A religiosidade dos Geraizeiros da Tapera constitui-se no centro de sua vida, não há festejos vivenciado em que o sagrado não é invocado como agradecimento ou como prece para o apaziguamento da alma. Assim, o sagrado e o profano se misturam e são demonstrados nos valores éticos, nas atitudes de respeito à natureza, aos seus e ao outro.

Uma das principais expressões religiosas e festivas dessa comunidade geraizeira é a Festa de São João, que é comemorada em grande parte das casas do Assentamento. Sobretudo a Festa de São João comemorada na casa de João Tiú. Nascido no dia 23 de junho, tanto é comemorado o seu aniversário quanto o dia de São João, santo venerado no Norte de Minas. Em casa de João Tiú se reúne toda a comunidade e os vizinhos de outras comunidades, para rezarem e festejarem por toda a noite e até mesmo pelo dia seguinte afora.

Tradicionalmente, o responsável pela organização desse evento é o ladrão da bandeira do ano anterior, que rouba a bandeira na festa e cuja identidade é guardada em segredo por todo o ano. Para a entrega da bandeira, é organizada

³ Música feita por Oscarino Cordeiro, caatingueiro e membro do Sindicato dos Trabalhadores Rurais, do município de Porteirinha, em homenagem à comunidade geraizeira da Tapera e assumido pela comunidade como hino do Assentamento. Esse hino é cantado em momentos importantes para a comunidade.

uma procissão (FOTO 10), com os ladrões encapuzados e levando a bandeira na mão, à frente.



FOTO 10: Procissão para entrega da bandeira de São João na casa de João Tiú.
São levados os ladrões presos numa cadeia.
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2007.

Quando chegam à casa de João Tiú, os ladrões são julgados, numa longa e animada sessão de tribunal, com a participação de advogados de acusação e defesa, dos foliões locais e de todos que se posicionam defendendo ou acusando os ladrões.

Ao final, após um acirrado julgamento, a mesma sentença de todo ano: “-Inocentes!”, é saudada com grande alegria por todos.

Em seguida, é o momento do terço cantado, “puxado” principalmente por Dina, Joanhina, Dona Ana e Julia. Momento muito respeitado e de compenetração para todos, o terço é rezado por pais, filhos, noras, genros, netos e afilhados, pois, no Assentamento, quase todos são parentes

Terminado o terço, dá-se o levantamento do mastro com a bandeira de São João (FOTO 11), enfeitada com esmero, uma vez que esse é o momento do agradecimento aos pedidos alcançados e de fazer novos pedidos ao Santo. É ao

redor do mastro que a festa se anima, com a cantoria dos foliões que tocam violões, caixas e pandeiros.



FOTO 11: Levantamento do mastro da bandeira de São João por João Tiú.
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2007.

A festa, com a distribuição das comidas e bebidas, só começa depois das rezas e do levantamento do mastro. Então, têm início as cantorias e também o forró, gravados em discos antigos e postos para serem tocados numa antiga vitrola portátil vermelha. Mais recentemente, dança-se também o forró estilizado dos cd's que tocam nas rádios e são comprados, principalmente pelos mais jovens. A festança dura até o dia seguinte, com muita animação, comida e bebida para todos.



FOTO 12: Lô, Zeni, Dona Ana, Zé de Julia, Joaquina e Dina preparando o milho para fazer guloseimas para a Festa do Milho.

Fonte: Associação dos Assentados Nossa Senhora das Oliveiras/ Tapera, 2004.

O mês de maio também é outra data importante para a comunidade. Na sede do município é comemorada a Festa de Maria e no Assentamento os Geraizeiros fazem a Festa do Milho, para comemorar a colheita anual (FOTO 12). A Festa do Milho é momento de agradecimento a Deus e começa com a procissão que tem à frente a imagem de Nossa Senhora das Oliveiras, que só sai da igreja nesse dia de louvor. Durante a procissão e as preces, os Geraizeiros da Tapera agradecem por mais um ano de produção, seja farta ou não. Os Geraizeiros cultuam a alegria e a comunhão da vida familiar e comunitária, brincando, cantando folia e dançando catira, lundu, roda e jogando os versos:

É o Congo mais a Conga, oi Congoliá
É os dois conguinhos, oi Congoliá
É o povo dessa roda, oi Congoliá
Como dança bonitinho, oi Congoliá! [...]

[...] Menina, diga ao seu pai, ô
Que seu pai é matador
Seu cabelo tem um cacho
Daquele que redobrou

Ô xinga,

Escola Rural Geraizeira: os Geraizeiros da Tapera e sua Luta por uma Educação do Campo no
Norte de Minas
Magda Martins Macêdo

Xiringa, xinga,
Xiringa, xinga,
Xiringa, xinga

Se eu soubesse quem cê era
Quem se haveria de ser
Meus carinho era mais pouco
Pra agora eu padecer

Ô xinga,
Xiringa, xinga,
Xiringa, xinga,
Xiringa, xinga [...]

Por dois dias seguidos, os Geraizeiros da Tapera se deliciam com as comidas tradicionais: pamonha, caldo de milho, biscoitos de goma, bolos de fubá de milho, e muito mais. Essa grande festa de agradecimento é compartilhada pelos moradores das comunidades vizinhas e pelos moradores da sede do município. Mas é, sobretudo, um momento educativo sobre o valor da vida comunitária para as crianças e jovens geraizeiros e geraizeiras (FOTO 13).



FOTO 13: João Tiú e Maria pilam arroz da Tapera.
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2006.

Esses momentos e tantos outros fazem parte da dinâmica social e cultural dos sertanejos dos Gerais e constituem-se em estratégias de reprodução social através dos quais os valores, a crença, os conhecimentos, os fazeres se expressam e são repassados aos mais jovens como um jeito de ser, um modo de vida.

Essa população tradicional mantém seu modo de vida sertanejo através do cultivo da terra, na qual planta arroz, milho, mandioca, feijão, fava, cana; do cuidado com os animais, principalmente para sua segurança alimentar, mas também para a venda dos produtos excedentes. Busca, no cerrado, uma variedade de frutas e frutos como mangaba, murici, cagaita, panã, jatobá, pequi; madeira para fazer telhado, curral ou cerca; plantas medicinais para a cura de pessoas e animais doentes, por meio de chás, macerações, pós e unguentos. Faz farinha, pila arroz, lava roupa no rio, faz biscoito. É agroextrativista e agroecológica.

Foi em busca da preservação do modo de vida geraizeiro norte-mineiro e da possibilidade de dialogar com outras formas de vida, que os Geraizeiros da Tapera se envolveram na luta por uma educação diferenciada no Norte de Minas. A participação de todos os segmentos, homens, mulheres, jovens, crianças, adultos foi um diferencial na trajetória dessa luta.

Então, desde o ano de 1992, o atendimento escolar das crianças de 1ª à 3ª séries era feito no território do futuro Assentamento Tapera, num pequeno prédio escolar, composto por apenas uma sala de aula e uma cantina, construído pela Companhia Vale do Rio Doce. Em 1995, a escola é autorizada pela Portaria Nº 708/95 e chamada de Escola Municipal “Dr. Carlos”, nome dado pela Secretaria Municipal de Educação (SME/ Riacho) em homenagem ao antigo dono da Fazenda Tapera, fato sempre citado com desagrado pelos Geraizeiros da Tapera. Em 1996, o INCRA disponibilizou recursos para a construção de uma escola no local. A escola atenderia, a princípio, aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, da 1ª à 4ª séries. Os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental se deslocariam, juntamente com os jovens das outras localidades próximas, até a sede do município, já que não havia escola que atendesse esse segmento educacional nas proximidades do assentamento.

Com a escola local, os Geraizeiros da Tapera dão início, então, a um acompanhamento mais efetivo no processo de escolarização dos seus filhos, a partir do funcionamento de uma escola no Assentamento. Durante a década de 1990 e

parte da década de 2000 vários questionamentos vão emergindo quanto às características do atendimento escolar local. Já nas primeiras atas da recém-formada Associação dos Assentados é suscitado pela comunidade um quadro de preocupações com o atendimento escolar das crianças e dos jovens geraizeiros e, a cada dia, a questão central vai se tornando mais clara: a escola como instituição formadora que é não tem se adequado ao atendimento da realidade do Assentamento Tapera e de sua população geraizeira, extrativista e agricultora familiar.

Entre 2002 e 2003, foi coordenado pelo Centro de Agricultura Alternativa do Norte de Minas (CAA/NM) o Diagnóstico Rápido Participativo (DRP) para elaboração do Plano de Consolidação de Assentamento (PAC), programa-piloto do INCRA e financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), no Assentamento Tapera, e que ficou conhecido como PAC/Tapera. Durante o Encontro Comunitário para devolução dos dados do DRP, a temática da educação foi motivação de diversas reflexões por parte da comunidade, sendo então compreendida como aspecto estratégico e estrutural importante em uma proposta de desenvolvimento local, conforme previa o PAC. Diante disto, foi incorporado ao PAC/Tapera o Programa Educação Rural Geraizeira, com o objetivo de sistematizar os anseios daquela comunidade geraizeira e de dar início a uma experiência educacional diferenciada, que reafirmasse o sentimento de pertencimento à cultura geraizeira e que se comprometesse com as questões mais críticas do desenvolvimento social regional.

Nesse Encontro surgiram relatos dos pais assegurando que, em muitos casos, as crianças não conseguiam aprender os conteúdos e que o diagnóstico negativo feito pelos gestores educacionais municipais recaia, muitas das vezes, sobre a própria criança e sua capacidade cognitiva e intelectual. Também a família é taxada de omissa e de não acompanhar satisfatoriamente seus filhos no processo escolar. Vários depoimentos dos pais geraizeiros ressaltaram ainda a dificuldade no acompanhamento da vida escolar das crianças e jovens, questionando o fato de que o processo educativo já viria da SME totalmente determinado em seu conteúdo, metodologia, processo avaliativo. Os Geraizeiros da Tapera questionavam sobre uma mesma proposta pedagógica para o atendimento de toda a população do município de Riacho dos Machados.

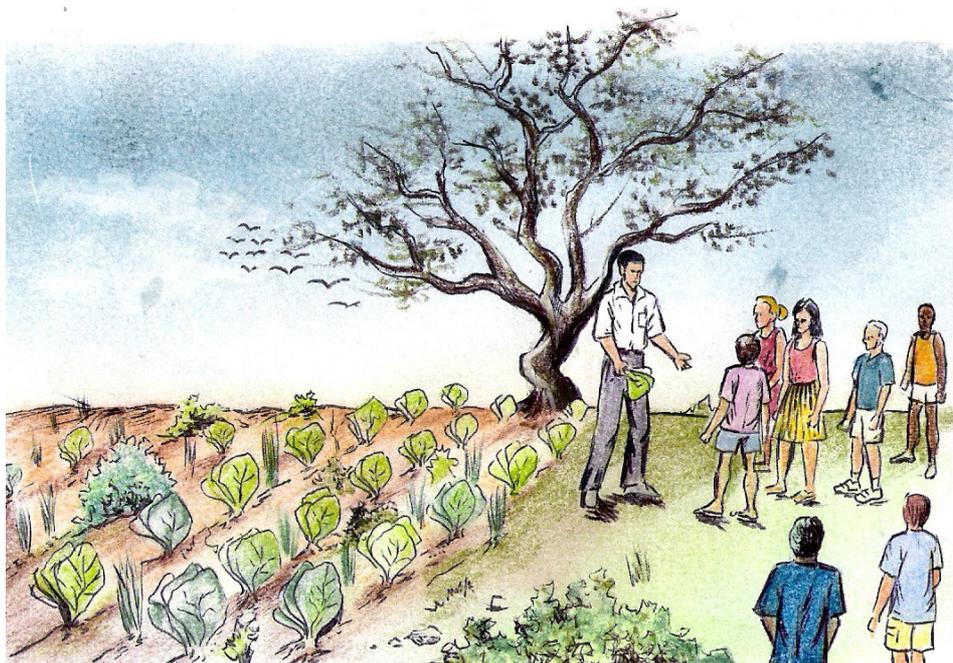


FIGURA 1: Gravura da Cartilha Escola Geraizeira – nossa educação, nossa cultura, nossa vida, que ilustra uma aula diferenciada. Essa cartilha foi elaborada numa parceria CAA/NM e NCA/UFMG e distribuída no II Seminário Por uma Educação do Campo no Norte de Minas, realizado no Assentamento Tapera, em abril de 2005.

Fonte: Associação dos Assentados Nossa Senhora das Oliveiras/Tapera, 2005.

Para os Geraizeiros da Tapera, a escola deve ser um espaço de envolvimento e de des-envolvimento das representações sobre ser geraizeiro, norte mineiro, brasileiro, e mais, deve colaborar para que esse geraizeiro seja cidadão do mundo (FIGURA 1). Dessa forma, na perspectiva dos pais, a educação que vinha sendo desenvolvida para seus filhos era descontextualizada do universo próximo e não tinha como ponto de partida os saberes geraizeiros, o que requer das crianças um esforço enorme de memorização e não a ampliação dos conhecimentos com a aprendizagem efetiva de outros saberes.

Durante o ano de 2004, além do processo interno de discussão sobre educação diferenciada, outra intenção era a sensibilização e a mobilização das comunidades do entorno, pensada numa perspectiva regional.



FOTO 14: Reunião nas comunidades do entorno do Assentamento Tapera.
Fonte: Associação dos Assentados Nossa Senhora das Oliveiras/Tapera, 2004.

Para tal, foram feitas visitas às comunidades de Marimbo (FOTO 14); Pindaíba; Córrego Preto; Córrego Verde; Cabaceiras; Poções; Barreiro para formação da Comissão Intercomunitária. Na maioria das vezes, as reuniões foram realizadas no prédio da escola local, que era o lugar dos encontros comunitários. Na oportunidade, observaram-se as condições precárias e desrespeitosas com que as crianças e jovens do campo vinham sendo tratados em seu processo de escolarização. Nessas reuniões comunitárias, quando foram debatidas e problematizadas questões sobre a qualidade da educação ofertada para as populações rurais, eram unânimes os depoimentos de preocupação e de indignação com a falta de qualidade da educação dos filhos. O conhecimento mais apurado sobre a dura realidade da educação oficial rural do município fortaleceu a vontade e a coragem dos Geraizeiros da Tapera para a luta por uma educação diferenciada para as populações do campo.

Quanto à adesão das comunidades vizinhas ao projeto de uma escola diferenciada, essa não se deu de forma unânime. Nas reuniões, diversas eram as posições em relação à escola proposta. Para esses geraizeiros, agricultores e agricultoras, pais e mães, a ideia de uma escola contextualizada, onde se ensinaria às crianças e jovens a partir de sua realidade, somando saberes, os filhos mais

perto geograficamente e também culturalmente, era um sonho acalentado há muito tempo. Entretanto, houve resistência quanto à proposta da alternância, com a permanência dos filhos uma semana letiva longe da família. Argumentavam a partir de motivos como a falta que os braços para o trabalho cotidiano fariam, seja junto aos serviços domésticos com a mãe ou na roça com o pai. Outros, cuidadosos que eram, receavam pelas filhas moças junto aos rapazes. Por mais que Custódio explicasse que cada família se responsabilizaria por um jovem ou uma jovem como filho, alguns não acharam a ideia boa. Percebia-se que essa posição, explicitada por um ou outro, foi uma resistência com o novo, com a inovação que a proposta significava e debatida saudavelmente na reunião. Por parte das pessoas da Tapera, não havia sentimento de certeza, mas desejo de construção de um caminho possível. Mesmo diante dessas ponderações, houve um sentimento de entusiasmo nas reuniões. A presença de professoras que moravam na comunidade foi importante por seu conhecimento de causa e contribuição para os debates. Sendo assim, ao final de cada reunião, havia um grupo que se comprometia com a representação da comunidade na Comissão Intercomunitária e no acompanhamento do processo que viria.

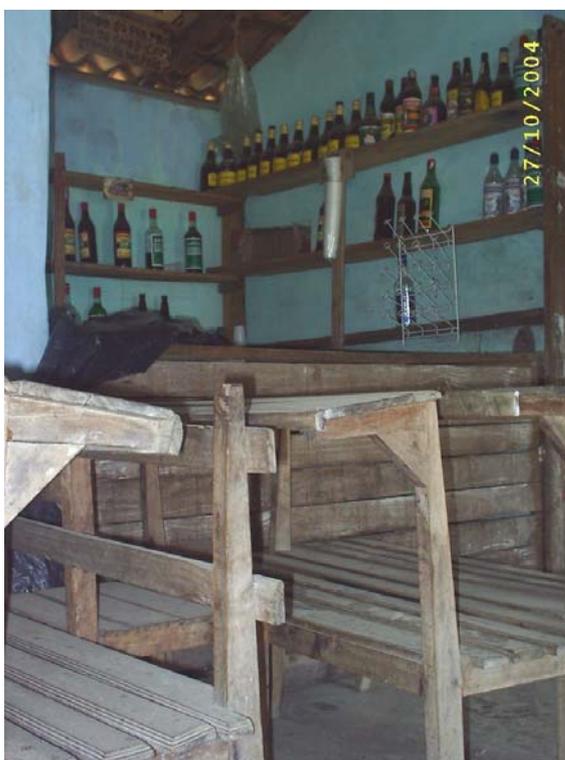


FOTO 15: Sala de aula dentro de um "boteco".
Fonte: Associação dos Assentados Nossa Senhora das Oliveiras/Tapera, 2004.

O que se registrou para ilustrar foram salas de aula em palhoças, botecos (FOTO 15), salas das casas dos agricultores, prédios carcomidos, banheiros sem telhado ou porta, enfim, estruturas físicas inadequadas ao processo educativo. E a identidade do currículo? E a dinâmica metodológica? E o cumprimento do calendário escolar? E a presença dos alunos nas aulas com a garantia do transporte? E a alimentação adequada? E os livros didáticos? E o perfil dos professores? E a formação e plano de carreira dos professores? E a participação da comunidade escolar?

A Carta fez uma denúncia de cunho mais geral e também específico no que dizia respeito às condições e possibilidades educacionais oferecidas aos alunos do campo dos anos finais do Ensino Fundamental (5^a à 8^a séries). No ano de 2004, esses alunos chegaram a ficar sem aula 102 dos 200 dias obrigatórios, contrariando o que prevê a LDBEN/1996. A Carta foi entregue na Secretaria Municipal de Educação, na Superintendência Regional de Ensino de Janaúba e foi enviada a deputados estaduais. Por fim, uma comissão formada com a representação de diversas comunidades rurais riachenses foi pessoalmente entregar a Carta ao Promotor de Justiça da Comarca de Porteirinha, jurisdição que abrange o município de Riacho dos Machados. Na reunião com o promotor, as comunidades foram orientadas a relevar o fato, já que aquele era um momento de transição eleitoral e não se sabia o que iria acontecer no contexto municipal.

Em relação à SRE, esta orientou o município a elaborar um projeto de recuperação dos 102 dias letivos. A SME elaborou um projeto de quinze dias, isto é, dez dias letivos, com uma proposta interdisciplinar e temática, que foi aprovado pela SRE. Cada aula temática que tinha à frente um professor de determinada disciplina, valia como carga horária para outras disciplinas pela sua inter-relação e, assim, supostamente, se recuperaram 102 dias letivos dos alunos das comunidades rurais do município de Riacho dos Machados, no ano de 2004. Essa natureza de problemas relacionados à educação – e tantos outros – constante naquele momento, também se fazia presente anos mais tarde, o que somente estimulava e fortalecia o desejo por uma educação diferenciada para as populações regionais.

Entre 2004 e 2006, foram realizados pelo Assentamento Tapera, beneficiária dos recursos do PAC/INCRA/BID, uma série de ações locais e eventos de natureza regional, sendo que o Assentamento Tapera também participou da organização de

um evento estadual. Toda essa articulação objetivou o aprofundamento do debate sobre educação e escola do campo, e a mobilização social e institucional para a efetivação de uma experiência educacional diferenciada, contextualizada na realidade geraizeira do município de Riacho dos Machados.

1.2 Reflexões sobre o Brasil rural – recolocando aspectos da ruralidade brasileira

A população brasileira urbana, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Censo/2000 e a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2004, compõe-se de 81,2% da população urbana, sendo 18,8% de população rural, o que corresponderia a cerca de 32 milhões de pessoas. Esses dados são consideráveis se se levar em conta somente o critério número populacional de cada município; nesse número se incluiria o município de Riacho dos Machados e a comunidade da Tapera.

De acordo com a análise proposta por José Eli da Veiga, que agrega ao critério número populacional os fatores da localização e da densidade demográfica, a população rural brasileira conta com cerca de 72 milhões de brasileiros, isto é, o número da ruralidade mais que dobraria.

Segundo Veiga, foi apontado no Censo de 2000 que, dos 5.507 municípios, cerca de 4.642 seriam classificados como rurais, se considerados os três indicadores. O autor argumenta que “de um total de 5.507 sedes de município existentes em 2000, havia 1.176 com menos de 2 mil habitantes, 3.887 com menos de 10 mil, e 4.642 com menos de 20 mil, todas com estatuto legal de cidade idêntico”, o que acabou “alimentando esse desatino segundo o qual o grau de urbanização do Brasil teria atingido 81,2% em 2000.” (VEIGA, 2004, p. 7).

O autor afirma categoricamente que esses outros critérios (da localidade e da densidade demográfica) são fatores relevantes na classificação dos municípios, já que é um parâmetro que determinaria sua estrutura e funcionalidade. Assegura ainda que

o Brasil é bem mais rural do que oficialmente se calcula, pois a essa dimensão pertencem 80% dos municípios e 30% da população. Um atributo que nada envolve de negativo, já que algumas das principais vantagens competitivas do século XXI dependerão da força de economias rurais. São

estas as duas principais conclusões a que se chega quando se analisa a atual configuração territorial do país tendo presente os mais recentes indicadores sobre o destino da ruralidade nas sociedades humanas mais avançadas. Para isso é preciso superar a abordagem dicotômica, mas sem cair na ilusão de que estaria desaparecendo a histórica contradição urbano-rural. (VEIGA, 2004, p. 6).

Portanto, ao discutirmos educação para as populações rurais, esta requer de nós primeiramente a eleição de nosso campo teórico no que diz respeito à compreensão do que seja o espaço rural e de como este se insere no contexto brasileiro atual. Compreende-se esse espaço como lugares de produção e reprodução social de determinados grupos imbricados com a dinâmica cultural, econômica e política regional, nacional e global. Daí que nesta pesquisa é adotada a perspectiva de José Eli da Veiga, quando afirma:

[...] o que já se sabe é suficiente para que se rompa com a visão de que todo o Brasil rural é formado por municípios que estão se esvaziando. Não é admissível que se considere a maior parte do território brasileiro, 80% de seus municípios, e 30% de sua população como mero resíduo deixado pela epopéia urbano-industrial da segunda metade do século 20. Pior, não é possível tratá-lo como se nele existissem milhares de cidades imaginárias. (VEIGA, 2004, p.10).

É assumida assim neste trabalho, a perspectiva da ruralidade como lugar diante de novas reconfigurações sócio-culturais, econômico-produtivas, políticas e do estabelecimento de nova inter-relação rural-urbano/urbano-rural e não em processo de desaparecimento ou de extinção do rural, sobrepujado pelo processo de urbanização. O que tem sido apontado é que o destino da ruralidade terá uma diversidade de caminhos. Para Veiga,

há pelos menos duas grandes dimensões da globalização contemporânea que atuam de forma contraditória sobre os possíveis destinos das áreas rurais. A dimensão econômica – que envolve as cadeias produtivas, comércio e fluxos financeiros – age essencialmente no sentido de torná-las cada vez mais periféricas, ou marginais, no âmbito daquilo que é chamado de “geografias da centralidade”. Ao lado das novas hierarquias regionais há vastos territórios que tendem a se tornar cada vez mais excluídos das grandes dinâmicas que alimentam o crescimento da economia global. Simultaneamente, a dimensão ambiental – que envolve tanto as bases das amenidades naturais, quanto fontes de energia e biodiversidade – age essencialmente no sentido de torná-las cada vez mais valiosas à qualidade da vida, ou ao bem-estar. Foi somente no período mais recente da globalização que o alcance das responsabilidades cívicas sobre as condições naturais do desenvolvimento humano passou a fazer parte da agenda das relações internacionais. (VEIGA, 2004, p. 3-4).

As políticas que envolvem o espaço rural, desde políticas econômicas até de saúde ou educação, demonstram os vários interesses que as definem. De um lado, estão as classes hegemônicas, formadas pela elite econômica e política nacional, que idealizam o campo a partir do modelo de desenvolvimento centrado no capital. Este é visto como potencial espaço “produtivo em grande escala” e que deve ser inserido no movimento global neoliberal, que produz para o mercado distante e tem “liberdade” para a competição.

De outro lado, estão os movimentos sociais do campo, que têm apresentado outras alternativas de leitura, que partem do seu olhar sobre o território rural. Este é lugar de convivência para além de lugar econômico-produtivo; lugar onde se produz as condições para a vida e ao mesmo tempo se produz cultura, se produz a vida. É uma perspectiva ecológica, agroecológica, holística, na qual a ruralidade é uma expressão genuína de cultura, de um modo de vida. Cristovino Ferreira Neto, geraizeiro e liderança do Assentamento Americana, no município de Grão Mogol, traduz assim o seu sentimento de pertencimento ao seu território rural “Eu não sou assentado, sou geraizeiro. Eu não sou mais sem-terra...Quer arrasar com o povo: tira a cultura dele”.

Dessa forma, a partir da definição do espaço rural como significado e significante de uma modo de vida, outro tema que se imbrica à esta temática e que permeia esta dissertação são os povos, comunidades ou populações tradicionais.

Segundo Simonetti, o Ministério do Meio Ambiente afirma que, segundo estimativas, 4,5 milhões de pessoas compõem as comunidades ou populações tradicionais e que estas ocupam um quarto do território nacional. O autor afirma ainda que “só na Amazônia existem 280 povos indígenas, além de 357 comunidades quilombolas e milhares de seringueiros, ribeirinhos e babaçueiros” (SIMONETTI, 2008, p. 2). Arruda diz da existência ainda de “caboclos, caiçaras, geraizeiros, caipiras, quebradeiras de coco, jangadeiros, pomeranos e outros tantos.” Segundo a autora,

estas populações - caiçaras, ribeirinhos, seringueiros, quilombolas e outras variantes - em geral ocupam a região há muito tempo e não têm registro legal de propriedade privada individual da terra, definindo apenas o local de moradia como parcela individual, sendo o restante do território encarado como área de utilização comunitária, com seu uso regulamentado pelo costume e por normas compartilhadas internamente. (ARRUDA, 1999, p. 80).

Para Little, no Brasil encontraremos uma imensa diversidade sociocultural que, agrupada em diversas categorias, podem ser chamadas de populações, comunidades, povos, sociedades, culturas. Apresentam a tendência de serem acompanhadas por adjetivos como tradicionais, autóctones, rurais, locais, residentes (LITTLE, 2004, p. 251). Neste trabalho, utilizou-se a terminologia *populações tradicionais* ao nos remetermos aos diversos grupos étnicos regionais que se autodefinem num movimento de contrastividade de um em relação ao outro, tema que será aprofundado a seguir.

Em fevereiro de 2007, foi assinado [pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva o Decreto Nº 6.040](#), que instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Em seu Artigo 3º, este decreto define como

I - Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas geradas e transmitidos pela tradição. (BRASIL. Decreto Nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. Brasília/DF, 7 fevereiro 2007, p.1).

No que diz respeito à educação diferenciada para as populações tradicionais, no I Encontro Nacional de Comunidades Tradicionais⁴, torna-se visível a importância da educação em seu processo de luta pelo reconhecimento identitário. Diante de doze demandas eleitas prioritárias, a Educação diferenciada segundo as características de cada povo ou comunidades é considerada a segunda prioridade, somente após a demanda por seus territórios e acesso aos recursos naturais. Percebe-se, então, que a demanda por educação – diferenciada e contextualizada – representa um direito que foi negado às populações rurais e que agora, no novo contexto da ruralidade, se apresenta como instrumento imprescindível de consolidação do estado democrático brasileiro.

A problematização analisada nesta dissertação é vivenciada em um município que retrata bem essa discussão sobre ruralidade e identidade cultural. Para maior compreensão do contexto municipal estudado, diga-se aqui que Riacho dos Machados é um município que conta com cerca de 9.014 habitantes. Segundo o

⁴ Este evento foi realizado em agosto de 2005, em Luziânia, estado de Goiás, e contou com a participação de 80 representantes das comunidades tradicionais brasileiras.

Censo de 2000, sua população urbana corresponde a cerca de 33% e a população rural representa cerca de 67% da total, demonstrando numericamente o seu perfil rural.

Considerando a argumentação de Veiga (2004) acerca da localização geográfica como um dos critérios para classificação dos municípios brasileiros, observa-se que Riacho está localizado a 140 km de Montes Claros, maior município regional com cerca de quase 400 mil habitantes, 600 km de Belo Horizonte, 860 km de Brasília, 1.010 do Rio de Janeiro e 1.160 km de São Paulo. Está localizado a 320 km de Januária, 320 km de Pirapora, 90 km de Janaúba e 360 km de Diamantina, centros regionais. Então, além da sua prevalência de população rural, que ultrapassa os 65%, como vimos, esse município se localiza a uma distância razoável dos principais centros regionais, o que enfatiza ainda mais a sua característica de ruralidade. Outra característica desse município é sua concentração fundiária, com cerca de “978 propriedades com áreas de até 20 ha e apenas 15 propriedades com terras acima de 200 ha, além de aproximadamente 200 famílias sem nenhuma terra”. Seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)⁵, em 1996, era de 0,46, abaixo da linha da pobreza. (CAA, 2003, p.18). Compreende-se que essas características deveriam favorecer a trajetória da Escola Rural Geraizeira. Porém, não foi bem assim que os fatos se desenrolaram.

Mesmo se considerando que sua sede apresenta perfil urbano, parte significativa de seus habitantes é composta por agricultores e agricultoras familiares, que vivem da agricultura e do extrativismo e desenvolvem sua vida entre a sede do município e suas roças. Mesmo os comerciantes locais, que moram na sede, todos têm seus sítios e fazendas, de onde retiram parte de sua alimentação e participam das tradições religiosas e festivas, como da Festa do Milho do Assentamento Tapera. Esses moradores, que moram na sede, se analisados na perspectiva reduzida, a qual só considera o número populacional dos municípios, seriam classificados como população urbana e os Geraizeiros da Tapera, de Estiva, de Córrego Verde seriam classificados como populações rurais.

⁵ Índice de Desenvolvimento Humano. Parâmetro do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) para avaliar a qualidade de vida e o progresso humano em âmbito mundial, destacando três condições para uma vida longa e saudável, isto é, expectativa de vida, escolaridade e renda. Com este índice o desenvolvimento humano dos países é classificado em baixo (abaixo de 0,500), médio (entre 0,500 e 0,800) e alto (superior a 0,800). (REIS, 1997, p. 56).

Esta discussão travada por Veiga (2004) sobre a configuração territorial brasileira rural/urbana e sua importância na compreensão das inúmeras tendências e rumos que se deseja construir, em relação ao modelo de desenvolvimento nacional, se reflete nesta configuração municipal e em sua construção ideológica de progresso, de civilidade, de educação, em contraposição à ideia do “vazio demográfico”, a ser tratado a seguir.

1.3 Norte de Minas – Território Sertanejo

O sertão do Norte de Minas conta com 92 municípios, distribuídos em 120.701 quilômetros quadrados (REIS, 1997, p. 39), e apresenta uma população de aproximadamente 2 milhões de habitantes (COSTA, 2008, p. 28). Limitando-se com os estados da Bahia, Goiás e Distrito Federal, Minas Gerais tem no cerrado seu ecossistema predominante, cobrindo cerca de 63% da área total (DAYRELL, 2000, p.191).

Considerado como vazio demográfico⁶ desde os tempos da colônia, o sertão brasileiro se constituiu distante do controle do Estado e da influência cultural herdada dos costumes europeus e considerados como referência de civilidade e comportamento social. Diferentemente das povoações litorâneas, o sertanejo era visto como sinônimo de barbárie, selvageria, pagão, inculto, indomável, e o sertão – espaço desconhecido e distante – como uma região que tinha que ser ocupada e “civilizada”.

Ao falarmos de sertão, segundo Amado (1995), estamos nos remetendo a um conceito muito presente na narrativa historiográfica brasileira, tratando-se, contudo, de uma região genérica, que tanto podia ser atribuída à região sul do país, no Paraná ou Rio Grande do Sul, no norte extremo, no Amazonas, quanto à região de Minas Gerais, Goiás ou Mato Grosso. Presente nas narrativas, desde o século XVI, a autora ressalta que, como categoria essencial em nossa história, a partir das últimas décadas do século XIX e primeiras do século XX, não há compreensão de Brasil sem a ideia de sertão, ideia contrastiva com a de litoral. Num primeiro momento, era compreendido dentro do contexto colonial e, logo após, já dentro da perspectiva de nação.

⁶ Para aprofundamento, vide GONÇALVES, 2000; SILVA, 1999; DAYRELL, 2000; RIBEIRO, 2000.

Terminologia com diversos sentidos, não há consenso quanto à sua origem, sendo um tema que carece de mais pesquisa, segundo a autora. Usado com certeza desde o século XIV, em Portugal, referia-se a áreas distantes de Lisboa, mas também a “espaços vastos, interiores [...] sobre os quais pouco ou nada sabiam.” (AMADO, 1995, p. 4).

Para outros estudiosos, citados pela autora, esta palavra – sertão ou certão – seria uma corruptela de “desertão”; ou viria ainda do latim clássico *serere*, *sertanum* (trançado, entrelaçado, embrulhado), *desertum* (desertor, aquele que sai da fileira, da ordem), e *deseranum* (lugar desconhecido para onde foi o desertor). Já no século XVI, era utilizado por viajantes e cronistas a serviço de Portugal pelas terras da África, Ásia ou Américas como sinônimo de grandes espaços interiores, pouco ou nada conhecidos⁷.

No que diz respeito ao sertão brasileiro, Amado (1995) informa que esta terminologia foi largamente utilizada em documentos oficiais e que, mesmo com a descoberta das minas de ouro em Minas Gerais, Mato Grosso e Goiás, o sentido de sertão como espaços distantes, desconhecidos e indomáveis, não se alterou. Vale ressaltar que era atribuída ao sertão a ideia de áreas despovoadas do interior do Brasil.

Essa ideia, segunda a autora, ao citar documentos escritos por Saint-Hilaire no século XIX, dizia respeito a habitantes moradores do litoral, civilizados, brancos e cristãos, pois “de gentios e animais bravios está povoada em excesso”. O sertão “denotava “terras sem fé, lei ou rei” [...] sobre as quais as autoridades portuguesas, leigas ou religiosas, detinham pouca informação e controle insuficiente.” (AMADO, 1995, p. 6).

Diante disso, a ideia de nação, no Brasil, se daria a partir do litoral, do modelo europeu, cristão, branco, civilizado, e o sertão – universo desconhecido ou mal conhecido – representava o que deveria ser transformado, civilizado, convertido e domado. A autora nos diz que essa ideia foi construída na perspectiva dos colonizadores. O sertão para os índios e escravos fugidos, para os deserdados, os perseguidos pela justiça real e Inquisição significava liberdade e possibilidade de outra vida melhor; assim, o sertão poderia significar “Inferno ou paraíso, tudo dependeria do lugar de quem falava.” (AMADO, 1995, p. 8).

⁷ Idem.

Para os sertanejos do sertão do Norte de Minas, essa realidade não se conformou diferentemente. Comparados com as populações litorâneas, os sertanejos mineiros também foram considerados como incultos e atrasados, carecendo de ser civilizados e incluídos nos processos de desenvolvimento e modernidade, implementados nas últimas cinco décadas nesta região, com o apoio do Estado brasileiro. D'Angelis afirma que

no imaginário social brasileiro, como legado da visão de mundo europeia, o sertão é o lugar do vazio civilizacional, por estar distante do litoral – lugar da civilização – e ao mesmo tempo lugar da selvageria e do primitivismo. Esse primitivismo também é comumente associado às paisagens e ao homem do sertão que dela se assenhoreia. Paisagens associadas a condições ambientais da Caatinga, dos Cerrados ou de zonas de transição, vistas como inferiores às das florestas tropicais da costa do atlântico sul, na sua capacidade de subsidiar a agricultura e demais atividades desenvolvidas pelo homem. Nesta mirada, o sertão é o lugar dos camponeses mais distantes da civilização – o lugar do mais selvagem. (D'ANGELIS, 2005, p. 45).

Se, desde há milênios, com o deslocamento de grupos vindos do norte do continente, esta região foi habitada e manejada em seu constructo sócio-ambiental, foi com a descoberta do ouro nas regiões das minas, no século XVII, que as sociedades sertanejas regionais vão se constituindo em sua atual diversidade étnico-cultural. É na síntese da inter-relação humano – culturas indígenas diversas⁸, negros aquilombados, deserdados, mestiços – com a natureza (cerrados, caatingas, veredas, várzeas, beira-rios, matas secas) que se forjou o que se conhece atualmente como identidade norte-mineira.

O sentimento de pertencimento regional é assim traduzido por Costa:

[...] afirmo que a comunidade imaginada norte mineira [se formou] pelas relações de parentesco e compadrio que articulam, na historicidade regional, membros de uma mesma parentela em diversas localidades do território norte mineiro. [...] É a partir dessas tramas e dessa rede que se processou ao longo da história regional o sentimento de regionalidade tão caro a todo norte-mineiro. (COSTA, 1997, *apud* COSTA, 2008, p. 31).

O sertão do Norte de Minas foi considerado como vazio demográfico mesmo que, efetivamente, tenha significado o celeiro das regiões das minas, quando produzia os víveres básicos para alimentar as populações extrativistas de ouro, na região aurífera de Ouro Preto e de Mariana.

⁸ Vide RIBEIRO, 2000.

Como nos outros sertões brasileiros, as populações sertanejas norte-mineiras foram invisibilizadas nas últimas cinco décadas diante do modelo desenvolvimentista modernizante e da última onda neoliberal da década de 1990, na qual a lógica do mercado se sobrepõe ao papel soberano do Estado.

Não resta dúvida que é a lógica do dinheiro, ou como se costuma dizer, a lógica do mercado, que passou a comandar a organização do espaço regional. Por isso queimou-se *pequi* para fazer carvão, acabou-se com as *terras comunais*, na região *Gerais*, para plantar eucalipto, introduziu-se a monocultura do algodão onde havia *policultura*, passou-se a irrigar quando antes a *água* existia *com mais fartura*.(GONÇALVES, 2000, p. 29).

A partir da década de 1950/60, quando da incrementação dessa perspectiva de desenvolvimento mercantilista do capital, a região foi considerada pelas elites brasileiras como fronteira agrícola. Sua ocupação foi planejada por um conjunto de ações governamentais que previam a implementação de pólos industriais regionais e, em parceria com empresas privadas de eucaliptocultura, fruticultura irrigada e pecuária extensiva, visavam transformar o sertão em uma região urbana, desenvolvida e civilizada.

Uma pesada política de subsídios e financiamentos de longo prazo trouxe para alguns poucos municípios da região – 05 em um universo de 45 – algumas indústrias, indo, aos pouco, sendo constituídos, alguns distritos industriais e cidades de perfil urbano – industrial, como Montes Claros, Várzea da Palma, Bocaiúva, Capitão Enéas e Pirapora. Estas 05 cidades passam a viver um processo diferenciado de desenvolvimento, apresentando, nas últimas duas décadas, indicadores de desempenho econômico muito superiores aos demais municípios, que, ao contrário, passam a vivenciar um violento processo de empobrecimento. Configura-se, a partir de então, uma nova dinâmica de desenvolvimento determinando um novo padrão de distribuição espacial da população – rural/urbana, rural/rural, urbana/urbana e de distribuição e fluxo da riqueza gerada nos municípios, aprofundando as desigualdades entre os municípios ricos e pobres. (D'ANGELIS, 2005, p. 68).

Não foi previsto ou reconhecido o impacto desse projeto de desenvolvimento sobre o modo de vida, a organização sócio-cultural e produtivo-ambiental das populações regionais. Estas se encontram encurraladas, termo, aliás, cunhado pelas organizações sociais dos geraizeiros para definição de sua condição atual e que expressa bem a condição com a qual têm convivido nas últimas décadas, ao acompanharem, impotentes, a degradação social e ambiental de suas comunidades, a desestruturação econômico-produtiva, a destruição da vegetação regional, o desaparecimento das nascentes e dos rios, o sumiço dos animais. Dayrell

apresenta, no texto abaixo, o impacto⁹ dessas políticas para as populações rurais do sertão norte mineiro:

Nas regiões de gerais, o desmatamento generalizado da vegetação nativa e a implantação das monoculturas de eucalipto nas chapadas encurralaram os camponeses nas encostas e brejos remanescentes. Com os brejos secos, impedidos no acesso às áreas “de solta”, com a perda de inúmeras variedades tradicionais de milho e feijão, substituídas pelas variedades melhoradas ou híbridas (menos adaptadas aos estresses ambientais dos gerais), estes agricultores tiveram que reorientar suas estratégias produtivas, intensificando a cultura da mandioca ou de cana. O cultivo e o pastoreio mais intensivo de suas terras provocou um rápido processo de degradação dos solos e da vegetação nativa. Em substituição à criação de gado, os camponeses incrementaram a criação de aves e passaram a coletar mais intensivamente os frutos nativos das áreas dos cerrados remanescentes. A inviabilização dos seus agroecossistemas obrigou-os a conciliarem as atividades na propriedade com o trabalho fora, seja como assalariados permanentes ou trabalhadores temporários. O empobrecimento foi visível e muitos se sujeitaram a receber cestas básicas distribuídas pelo governo federal, o que lhes acrescentava apenas um mínimo na dieta alimentar. (DAYRELL, 2000, p. 260-261).

O impacto dessas políticas desenvolvimentistas no Norte de Minas, então, tem se desdobrado em graves questões sociais, culturais, econômicas e fundiárias. Exemplo desse conjunto de impactos é a ocupação de terras das populações geraizeiras de Riacho dos Machados, Grão Mogol e Rio Pardo de Minas (NOGUEIRA, 2009) por projetos de monocultura de eucalipto, gerando desestabilização social e produtiva, ao destruir parte significativa da flora e da fauna do cerrado, o que tem potencializado a pobreza na região. Reis (1997) informa que o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) norte mineiro, em 1992, estava situado em torno de 0,541, significando um baixo desenvolvimento humano nesta região. Ao analisar também o Produto Interno Bruto (PIB) dos municípios norte mineiros, o autor afirma que “a melhora da situação econômica da Rede Mineira do Nordeste (RMNE) se dá de forma lenta, movida pelo dinamismo de um grupo muito reduzido de municípios, o que intensifica as disparidades intra-regionais.” (REIS, 1997, p. 53).

Percebe-se daí que, nas últimas três décadas, após a atuação do Estado através, principalmente, da parceria com o capital privado, essa região não alcançou, de maneira geral, a melhoria esperada em sua qualidade de vida, resultado do desenvolvimento regional previsto pelas ações governamentais. Não há como negar os impactos sócio-ambientais a que a região está sujeita a partir da

⁹ Para aprofundamento, vide DAYRELL, 2000; GONÇALVES, 2000.

intervenção estatal, quando foi considerada como espaço despovoado. As populações camponesas regionais, cuja cosmovisão encontra na natureza e nas relações comunais sua referência semântica e empírica, têm defendido estratégias ecológicas como alternativa para o desenvolvimento sustentável do Norte de Minas.

Para Dayrell (2000), mesmo diante dos impactos ambientais, sociais e econômicos, as populações regionais desenvolveram estratégias de reordenamento da vida produtiva a partir dos conhecimentos tradicionais, construindo alternativas de manejo dos recursos disponíveis:

[...] Nas regiões em que os agricultores resistiram ao cercamento de suas terras e à implantação no entorno de projetos de reflorestamento, mesmo não tendo acesso às políticas sociais, ou incorporando apenas parcialmente os pacotes tecnológicos da agricultura dita moderna, estes conseguiram um nível de produção suficiente para garantir sua reprodução social e um nível de vida digno. Mais ainda, ao manterem suas estratégias produtivas tradicionais, garantiram, subsidiariamente, a preservação do entorno ambiental, com alterações pouco significativas na dinâmica e no funcionamento dos ecossistemas. (DAYRELL, 2000, p.260-261).

O autor ressalta, dessa forma, que as populações sertanejas norte mineiras, para além de sua própria reprodução social e, apesar de todos os impactos, mantêm um modo de vida que se desenvolve em equilíbrio com o ambiente natural, o que tem garantido a preservação de áreas naturais de cerrado e caatinga, veredas, mata seca, rios, nascentes, espaços tão importantes para a manutenção da matriz cultural do Norte de Minas.

1.3.1 A Diversidade Étnica do Sertão Norte Mineiro

O sertão norte-mineiro são muitos. Tem cerrado, caatinga, vereda. Tem sol escaldante e noite fria. Tem serra, chapada e vale. Tem São Francisco e cachoeira. Tem aldeia e quilombo. Tem caatingueiro, geraizeiro, barranqueiro, vazanteiro. Tem feijão e peixe. Tem arte, fé e festa. Tem culturas e deve ter educações.

Há vestígios de que, por volta de 12 mil anos atrás, os primeiros grupos humanos atingiram o território atualmente ocupado por Minas Gerais. Eram caçadores do norte do continente que, na perseguição de grandes mamíferos, se deslocaram alcançando a região dos cerrados, já no norte de Minas. Para Ribeiro,

“desta forma estaríamos diante da constituição das ligações históricas entre os vários grupos indígenas pertencentes ao tronco lingüístico Macro-Jê atual e o Cerrado.” (RIBEIRO, 2000, p. 64).

Na história mais recente, entre os séculos XVII e XVIII, e ocupando a região que hoje conhecemos como Norte de Minas, viviam várias nações indígenas como os Abatirá; os Amoipira; os Acaroá; os Bokeré; os Canacan; os Kariri, os Catiguaçu, os Catolé, os Krixá, vindos de Goiás com os Xakriabá, já na segunda metade do século XVIII, e tantas outras. Como veremos a seguir, atualmente, os Xakriabá constituem a única nação indígena norte mineira.

As populações sertanejas coabitam os Gerais, regiões naturais que compreendem os cerrados, as várzeas, as matas secas, as beiras dos grandes rios e parte da caatinga do estado de Minas Gerais. Interação com esses meios naturais de forma intensa, sustentável e solidária, constituindo uma relação de troca permanente entre homem, mulher, sociedade e natureza. Essa interação criou uma sociodiversidade imensa: são geraizeiros, caatingueiros, vazanteiros, quilombolas e indígenas e constituem um *modus vivendi* peculiar, de traço rural e cultural forte e expressivo. O conceito de populações tradicionais é tratado, aqui, por Costa (2006), a partir das ideias de Diegues e Arruda (2001). Conforme Costa,

[...] as características [...] definidoras das populações tradicionais são uma interdependência simbiótica com a natureza, os ciclos e os recursos naturais com os quais constroem seus modos de vida; um profundo conhecimento da natureza e de seus ciclos, transmitido oralmente intragerações e construído a partir de estratégias de uso e manejo dos recursos naturais; uma apropriação do espaço considerado como território onde a vida é reproduzida social e economicamente; um vínculo ao território desde que o *mundus* destas populações foi constituído nas origens das suas histórias; um sistema produtivo voltado para a satisfação das necessidades de cada família, em particular, e da comunidade como um todo; [...] uma acumulação de capital reduzida; [...] relações de parentesco e compadrio, atualizadas nas atividades econômicas, sociais e culturais; [...] vida simbólica e mitológica [...] expressa em rituais vinculados à caça, pesca e extrativismo; [...] impacto limitado sobre o meio ambiente [...]. (COSTA, 2006, p. 28-29).

Cada população tradicional tem seu território localizado na espacialidade desta região, onde interage com ecossistemas específicos, perfazendo uma dinâmica social e econômica imbricada uma à outra, constituindo um universo de inter-relações de reciprocidade e de solidariedade.

Percebe-se a existência de espaços de produção, diálogo, interlocução e intensa interação de grupos sociais que são conhecidos genericamente como agricultores familiares. Que, provocados em seus locais de origem, em suas estratégias produtivas tradicionais, expandem seus territórios nas oportunidades que são oferecidas ou descobertas, tateando os espaços da sociedade sertaneja multifacetada. Reatam outros laços, em outros espaços, constituindo-se enquanto sociedade e território que não se visibiliza a um primeiro olhar, mas que garante a possibilidade de sobrevivência e de reprodução social. (DAYRELL, 2004, *apud* DIAGNÓSTICO PICUS, 2005, p. 19).

O território de cada população tradicional apresenta uma cosmovisão própria, com seus símbolos e significados específicos, suas crenças e tradições, uma maneira de se relacionar com o ambiente envolvente e, entre si, com os membros da comunidade, constituindo sua territorialidade. Para Oliveira (1998), “a noção de *territorialização* é definida como um processo de *reorganização social* [...]”. E esse processo contínuo de reestruturação das bases sociais implica em quatro pontos:

1) a criação de uma nova unidade sociocultural mediante o estabelecimento de uma identidade étnica diferenciadora; 2) a constituição de mecanismos políticos especializados; 3) a redefinição do controle social sobre os recursos ambientais; 4) a reelaboração da cultura e da relação com o passado. (OLIVEIRA, 1998, p. 55).

No Norte de Minas, essa dinâmica de afirmação dos territórios e de suas territorialidades tem sido um fato, pois diante das ações recorrentes de desqualificação das identidades e dos espaços comunitários, as comunidades tradicionais regionais têm reafirmado seu direito à terra, à convivência com os ecossistemas, às políticas públicas. Para sua efetivação, têm se utilizado de diversas estratégias políticas¹⁰ ao se articular também com outras regiões e outras populações tradicionais nacionais, e internacionais, também sujeitas às políticas de

¹⁰ As populações regionais têm se organizado ao longo do tempo e ultimamente promovido eventos para articulação de suas demandas. Em abril de 2005 foi realizado o I Encontro Norte-Mineiro da Agrobiodiversidade “Toda Vida que há no Cerrado e na Caatinga”; em setembro de 2005, o IV Encontro e Feira dos Povos do cerrado – “Cuidadores do território, da cultura e da biodiversidade”; em 2005 realizou-se a II Conferência Geraizeira e em 2007 a III Conferência Geraizeira, na Comunidade de Vereda Funda, município de Rio Pardo de Minas. Realizou-se também a I Conferência Quilombola do Norte de Minas, em janeiro de 2007, nos territórios das Comunidades Quilombolas do Gurutuba e de Brejo dos Crioulos. Em todos esses eventos foi elaborada uma Carta Aberta, entregue a representantes dos poderes públicos. Esses eventos contaram com o apoio e presença de diversas entidades civis, poderes públicos municipais, instituições públicas estaduais e federais e movimentos sociais. (Informações pessoais).

desenvolvimento centradas na produção de capital, e não do próprio homem e de sua capacidade de reprodução social e cultural.

Nesse momento, faremos a apresentação de uma síntese dos estudos já feitos sobre as populações tradicionais regionais, contudo estamos cientes de que esta síntese não representa o esgotamento desse universo conhecido. Tal apresentação será feita a partir das ideias de Costa (2006) e de diversos estudiosos citados pelo autor, dentre eles Dayrell (1998), Pierson (1972), Ladeira (1951 *apud* Dayrell, 1998), Luz Oliveira (2005), D'Angelis Filho (2005) . Vejamos:

Veredeiros – Esta população tem nas veredas o eixo crucial de suas vidas. Praticam a agricultura de vereda e a utilização do buriti, palmeira existente ao longo dos cursos d'água denominados vereda, cuja utilização se revela em diversas possibilidades de uso. Na área em que vivem, o solo é arenoso e com baixíssima quantidade de material orgânico, o que dificulta a agricultura neste espaço; então, estas populações passaram a se utilizar de estratégias de uso e manejo das veredas para viabilizar a reprodução da vida de cada família e da comunidade como um todo.

Vazanteiros ou Barranqueiros – São populações que vivem tanto às margens e ilhas do Rio São Francisco, quanto às margens de outros rios regionais. Sua sobrevivência é garantida por múltiplas atividades, formas de uso e apropriação dos diversos ambientes. Convivem com o movimento cíclico natural do rio – seca, enchente, cheia e vazante. A vida das famílias é marcada pela mobilidade entre os períodos de seca e enchente, quando se deslocam para as caatingas ou para os cerrados.

Caatingueiros – São reconhecidos como descendentes de imigrantes portugueses; a partir do século XIX, registra-se a chegada de imigrantes italianos que se fixaram nos sopés da Serra Geral. Os caatingueiros são assim reconhecidos pelos geraizeiros da região, numa perspectiva de contrastividade de modos de vida. Articulam a agricultura caatingueira para produção de alimentos básicos e carne à produção de fibras e ao aproveitamento da flora medicinal e alimentar. Ao vincular seu sistema produtivo aos programas de governo e ao mercado, incorporaram o caráter de comerciantes.

Quilombolas – Constituídos por grupos negros, os quilombolas são a população de maior incidência no território norte mineiro. As comunidades de Brejo dos Crioulos e dos Gurutubanos representam dezenas de outras comunidades

quilombolas que constituem o Território Negro da Jaíba e localizam-se às margens de lagoas, ribeirões e rios que formam a Bacia do Rio Verde Grande, do Rio Gurutuba e também ao longo do Rio São Francisco. A partir de 1960, houve um impacto com a chegada dos 'brancos' e do 'desenvolvimento', o que causou profunda alteração nas estratégias de convivência e nos sistemas agroalimentares das comunidades deste território.

Xacriabá – Habitam o território do sertão sanfranciscano, numa região de transição entre o cerrado e a caatinga; sua população é de cerca de 6.442 pessoas. Essa população chegou à região, no início do século XVIII, e se expandiu por uma área que, posteriormente, foi chamada de Aldeia de São João Batista das Missões. O aldeamento foi abandonado no final do século XX, após a exploração da mão-de-obra escrava dos indígenas para a formação de fazendas de gado às margens do Rio São Francisco. Os índios permaneceram nesse território em um processo de miscigenação com os habitantes locais: populações brancas, pobres, negras e também retirantes nordestinos fugidos da seca. Passaram a ser reconhecidos como caboclos, suas atividades econômicas e de convivência com seu território são basicamente o plantio das roças, a criação de animais e o extrativismo para consumo familiar.

Geraizeiros – Estão vinculados à região dos Gerais, ou seja, dos planaltos, encostas e vales das regiões do cerrado, ligados ao bioma do Cerrado. Para os nativos, essa região é caracterizada por quatro grandes unidades ecológicas: a chapada, os tabuleiros, os carrascos e as vazantes, que lhes permite uma variedade de estratégias de sobrevivência, tais como o extrativismo de frutos e plantas medicinais, óleos, madeira, caça, criação de gado e produção agrícola.

Há, então, uma variedade de organizações societárias e de expressões étnico-culturais, religiosas, alimentares, de saberes e fazeres que conformam a identidade regional. Costa, ao tratar da trajetória histórica de construção identitária regional, assim se expressa:

[...] há a conformação de uma totalidade, ou seja, o conteúdo identitário encontra-se fundeado nas referências culturais, para além da realidade cultural de cada localidade, pois o que expressa a identidade norte mineira remete a uma população regional [...] a totalidade se expressa pelas referências culturais nascidas de uma organização produtiva estruturada em bases comuns, ou seja, a agricultura e a pecuária articuladas a outras

atividades produtivas de acordo com as realidades municipais. (COSTA, 1997, *apud* COSTA, 2008, p. 30).

O desafio posto para o Norte de Minas é a manutenção da diversidade dos modos de vida das populações tradicionais, diante da pressão do capital por desenvolvimento econômico a qualquer custo. Nesta região sertaneja de Minas Gerais, convive uma diversidade de culturas que compõem parte da multiculturalidade brasileira. Diante desse projeto de desenvolvimento mercantil da vida, que transforma tudo em mercadoria para consumo, o que está em jogo é a manutenção da própria identidade de multiculturalidade nacional e a soberania nacional, enquanto nação multicultural. Tanto o Brasil quanto o Norte de Minas requerem um plano de desenvolvimento social que, aliado a outros aspectos – ambiental, econômico e político – garanta os modos de vida, os territórios e as dinâmicas sócio-culturais produtivas e ambientais de suas populações tradicionais, dentre elas, a dos Geraizeiros.

1.4 Os Gerais e os Geraizeiros

“O *Gerais é tudo*”. Esta foi a resposta dada pelo geraizeiro João Tiú, João Mendes Carvalho, morador do Assentamento Tapera, para o pesquisador Carlos Alberto Dayrell, em 1998, quando pesquisava os agrossistemas tradicionais dos Geraizeiros norte mineiros.

Para Arlindo, da Comunidade Geraizeira do Vale do Guará, localizada no município de Rio Pardo de Minas:

O gerais é como um pulmão ... o gerais tem uma medicina. A gente soltava o gado no campo, um facão pendurado, um saco com rapadura. Saía de manhã e de noite (ainda) não tinha chegado em casa. Assim é nosso gerais... (Arlindo, III Conferência Geraizeira, 01/09/2007).

Gerais e gerais. Há dois sentidos em que esta terminologia é utilizada. O primeiro tem conotação de identificar o Gerais com todo o sertão, território onde o sertanejo transita para venda de seus produtos e troca de experiências culturais, da vida cotidiana. Guimarães Rosa, em *Grande Sertão: Veredas*, diz: “O senhor tolere, isto é o sertão. Uns querem que não seja: que situado sertão é por campos-gerais a

fora a dentro [...].E, continua logo a seguir “*O gerais corre em volta. Esses gerais são sem tamanho.*” (ROSA, 1988, p. 1). Aqui a ideia de *gerais* se refere a todo o território sertanejo.

Numa segunda leitura, os gerais são identificados com o ecossistema do cerrado norte mineiro, “são os planaltos, encostas e vales da região dominados pelo cerrado, com solos normalmente ácidos e de baixa fertilidade natural.” (DAYRELL, 1998, p. 73). E as populações, que se auto-identificam ou são identificados pelas outras populações regionais, são:

Geraizeiros, como cultural e contrastivamente são assim denominados, os habitantes dos gerais. Desenvolveram a habilidade de cultivar às margens dos pequenos cursos d’água uma diversidade de culturas como a mandioca, cana, amendoim, feijões diversos, milho e arroz. Além das aves, o gado bovino e mesmo o suíno eram criados soltos, até em período muito recente, nas áreas de chapadas, tabuleiros e campinas de uso comunal. (DAYRELL, 1998, p. 73).

O cerrado constitui o ecossistema dominante na região norte mineira, cobrindo em torno de 63% de todo o seu território. Segundo Dayrell, o que define a Cultura Geraizeira “não é a vegetação dos cerrados, mas o ambiente em que os cerrados e suas diversas formações, inclusive [...] as formações de transição para a caatinga e a mata seca”. (DAYRELL, 2000, p. 217).

No Norte de Minas, o cerrado apresenta uma condição peculiar, que é a sua transição para a caatinga, vegetação que predomina na região do semi-árido brasileiro. Por ser localizada numa região de transição entre três ecossistemas (cerrado, caatinga e mata seca), essa região possui uma significativa variedade de “agroambientes e nichos ecológicos”. (p. 217).

No texto apresentado na íntegra, por sua completude, Dayrell nos dá a dimensão da riqueza e abundância desse ambiente natural:

Os recursos oferecidos pelos cerrados como fibras, madeira, folhas ásperas e palhas que poderiam ser utilizadas como lixas, utensílios, ferramentas, coberturas e abrigos, além de uma grande variedade de frutos comestíveis, associados a uma fauna peculiar, sem dúvida devem ter colaborado na fixação de populações humanas relativamente homogêneas durante determinados períodos na história (e pré-história) da ocupação deste bioma. O ambiente aberto da vegetação facilitava a circulação e a abundância de nascentes, córregos e rios caudalosos também eram fatores que teriam favorecido a localização dos inúmeros abrigos pré-históricos identificados em amplos espaços dominados pelos cerrados. (DAYRELL, 1998, p. 59).

Atualmente nesse ecossistema convivem as populações geraizeiras, mas também estão presentes outras categorias camponesas como os sem-terra e os assentados, fruto da dinâmica fundiária gerada nessa região, e pelo país afora, diante do modelo de desenvolvimento concentrador encaminhado pelo Estado nas últimas décadas.

Na III Conferência Geraizeira, realizada na Comunidade de Vereda Funda, no município de Rio Pardo de Minas, de 31 de agosto a 2 de setembro de 2007, um grupo de trabalho era sobre Cultura Geraizeira. O que ouvimos naquele dia foram expressões genuínas de tal definição, feitas pelos geraizeiros sobre si mesmos. Ouvimos Neli, Cristovino, Braulino, Dona Elisa, todos moradores do Território Geraizeiro norte mineiro. Assim definem o que é ser Geraizeiro e Geraizeira e o que o gerais representa para eles:

Ser geraizeiro... além do bioma ser diferente, os povos são diferentes... O povo caatingueiro é mais agitado. O geraizeiro é organizado e paciente. A diferença da cultura geraizeira é a paciência. Somos muito pacíficos, foi Deus que fez... por isso tomaram nossas terras. O povo da caatinga tem que lutar para viver, nós temos fartura. A preocupação com a água, a gente não precisava preocupar, tinha água em tudo quanto é canto... O cerrado é muito valente: o rufão tem 20 anos que ele tá ali embaixo do eucalipto. (Braulino Caetano dos Santos – Comunidade de Abóboras, Montes Claros, 2007).

A gente como geraizeira... Nós tá com a riqueza do cerrado... as frutas, os remédios... no caso, as cultura nossa. Uma coisa importante é a nossa cultura. (Dona Elisa – Comunidade Geraizeira de Vereda Funda, Rio Pardo de Minas, 2007).

Os Geraizeiros têm um modo de vida peculiar, construído através do manejo secular do cerrado aprendido com os povos indígenas, negros e colonizadores que por aqui passaram. Ressaltam a importância da intimidade com a natureza, que cura, alimenta e acolhe. Falam de sua cultura e do seu modo de ser e ver a vida. Falam com sabedoria sobre território, cultura, diversidade e unidade. Assim, os Geraizeiros de Vereda Funda se identificam como diferentes dos caatingueiros do Sopé da Serra geral, mas com eles fundam uma unidade, a partir da contrastividade das duas populações .

De característica agrícola e extrativista¹¹, essa população tradicional encontra no cerrado – flora considerada a mais rica entre as savanas do mundo – frutas nativas, madeiras, plantas medicinais, fibras, palhas, animais, além da abundância de nascentes, córregos e rios. Na agricultura, cultivam o milho, o arroz, a mandioca, o feijão, a cana, que são transformados em fubá de milho, canjica, rapadura, cachaça, doces, farinha de mandioca, goma. Do gado, criado à solta, bebem o leite, fazem doce, queijo, requeijão.

No cerrado se encontra grande variedade de plantas medicinais; os Geraizeiros são grandes conhecedores de suas propriedades curativas e estéticas, delas se utilizando para a saúde humana e animal. Com elas produzem chás, xaropes, compressas, xampus, sabões, óleos e essências para usos diversos.

Em seu estudo sobre a cultura Geraizeira, Nogueira informa que

os conhecimentos tradicionais, as representações sociais, mas também os modos de fazer particulares a essas comunidades e as suas expressões culturais da ordem da tradição, como as rezas (a exemplo do terço cantado), festividades e celebrações (Folias de Reis, Festa do Milho), comidas e formas não lingüísticas de comunicação (manifestações musicais, cênicas, lúdicas, como o levantamento do mastro, o lundu, versos e loas etc.) também contribuem para a construção simbólica da identidade e do território geraizeiro. (NOGUEIRA, 2009, p. 33-34).

Envolvidos pelo cerrado do seu território, os sertanejos dos Gerais estabelecem sua territorialidade baseada no sentimento de pertencimento e dependência simbólica e prática com o ambiente natural, já que este lhe propicia alimentação, trabalho, produção, cultura. A relação do Geraizeiro com o cerrado é de conformação de uma cosmovisão de unidade socioambiental (NOGUEIRA, 2009). População e ambiente forjam uma unidade que se expande através de múltiplas formas de criação e expressão cultural. Essas relações, com a terra, com a família, com o trabalho são consideradas sagradas.

De acordo com os Geraizeiros, a religiosidade constitui o centro de sua vida. Esse centro se manifesta através da organização e da fundação de seu universo geraizeiro, onde as relações e vínculos são uma manifestação do sagrado, da ordem universal. Assim, não há momento vivenciado em comunidade, família em que não

¹¹ Extrativismo: encontra no cerrado grande parte de sua fonte alimentar, curativa e econômica, através de produtos como pequi, frutas nativas, remédios.

se reafirme a ordem e a sacralidade desse universo construído. Para Eliade, “temos, pois, de considerar uma seqüência de concepções religiosas e imagens cosmológicas que são solidárias e se articulam num “sistema”, ao qual se pode chamar de “sistema de mundo” das sociedades tradicionais.” (ELIADE, 2001, p. 38).

Para os Geraizeiros, esse sistema de mundo é constituído pela sacralidade da relação cotidianamente vivenciada com a natureza, com parentes e aparentados através dos laços de compadrio e reciprocidade. O sagrado, o profano, o bem e o mal estão imbricados numa cosmovisão de mundo, de sociedade e de homem, traduzidos por sua inteireza – são partes de um todo e inseparáveis. Então, a religiosidade é o que organiza o seu mundo terreno, suas relações e suas ações.

Os Geraizeiros, sejam da Tapera, da Vereda Funda ou de Americana têm historicamente se organizado na luta por suas terras, sua identidade, seu modo de produção, sua autonomia. Para Little, a “cosmografia de um grupo inclui seu regime de propriedade, os vínculos afetivos que mantém com seu território específico, a história da sua ocupação guardada na memória coletiva, o uso social que dá ao território e as formas de defesa dele.” (2004, p. 254). Dessa forma, a luta pela Escola Rural Geraizeira, a luta das comunidades pela terra de seus ancestrais encurraladas pelo eucalipto, a luta pelo cerrado e extrativismo, pela agroecologia, tem motivado a unificação dos Geraizeiros do sertão norte mineiro.

CAPÍTULO 2

O Desejo por uma Educação Diferenciada: o Pacto pela Escola Rural Geraizeira



FOTO 16: Obra de ampliação da escola local.

Fonte: Associação dos Assentados Nossa Senhora das Oliveiras/Tapera, 2005.

2.1 FATO 2

Ampliação da escola local e III Seminário “Escola Geraizeira – Construção do Projeto Político-Pedagógico”, no Assentamento Tapera

Em outubro de 2005, aconteceu a inauguração da obra de ampliação da escola (FOTO16). Realizada com recursos do PAC/Tapera, via INCRA/BID, estava prevista a ampliação do espaço físico com a construção de quatro salas de aula, reforma nas outras duas, pintura completa, compra de mobiliário e de recursos pedagógicos como TV e vídeo, aparelho de som e retro-projetor. Esse momento contou com a presença do INCRA, da Unimontes, do CAA/NM, do STR/Riacho, de representantes da Comissão Intercomunitária e da Prefeita do município. Significou mais um momento de reafirmação das parcerias para a consolidação da Escola Geraizeira, havendo comprometimento público por parte da Prefeita em apoiar tal iniciativa educacional do Assentamento Tapera, mas de caráter intercomunitário, fator muito importante tanto para o próprio município quanto para a região norte-mineira.

Meses depois, nos dias 18 e 19 de fevereiro de 2006, foi realizado no Assentamento Tapera o III Seminário Escola Geraizeira, cujo tema foi “Construção do Projeto Político-Pedagógico”. Num dos debates realizados durante esse Seminário, Jesuída Celeste Souza do Carmo, mais conhecida como Didi, liderança feminina e coordenadora religiosa local, defendeu a importância de se incluir a palavra “Rural” no nome da escola, pois a luta dos Geraizeiros da Tapera era por uma educação que pensasse em favor de populações que querem continuar a viver, a trabalhar e a festejar a vida nos gerais norte-mineiros. O argumento foi acatado e a escola passou a ser denominada de Escola Rural Geraizeira (ERG).

A partir da trajetória que vinha sendo trilhada pela Escola Rural Geraizeira, o que se presenciou no Seminário foi uma ampla discussão sobre os desafios atuais que têm enfrentado as populações rurais para a garantia de uma educação gestada a partir do campo e não projetada para o campo. Para a comunidade do Assentamento Tapera e comunidades vizinhas, este seria um momento importante, no qual seria dado o passo decisivo para que a Escola Rural Geraizeira passasse de projeto à realidade, favorecendo os jovens que estudavam na própria escola do assentamento, dando fim a anos de preocupações com transporte e deslocamento dos alunos para a cidade. Sabia-se que muitos outros desafios viriam pela frente,

mas o primeiro passo seria o de dar início ao atendimento aos jovens-geraizeiros no próprio Assentamento, com uma proposta de escola do campo, diferenciada. Isso já significaria uma vitória para os Geraizeiros da Tapera.

Dessa forma, o Seminário teve três objetivos. O primeiro era a socialização do processo vivenciado pela comunidade, desde a sua organização interna na luta em prol de um direito, os conhecimentos acumulados sobre educação diferenciada e a inserção na articulação política norte mineira na luta por uma Educação do Campo. O segundo seria a escuta de outras experiências, como as do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Escolas Família Agrícola (EFA), Projeto Banco do Brasil Educar (BBEducar) Quilombola e, ao mesmo tempo, oportunidade de contar com a contribuição desses outros olhares para a formatação do Projeto Político-Pedagógico da ERG. E, por fim, possibilitar o início da ERG já em 2006, através do fortalecimento da articulação política norte mineira junto aos movimentos sociais e parceiros como CAA/NM, Unimontes, INCRA, Secretaria Municipal de Educação de Riacho dos Machados, Superintendência Regional de Ensino de Janaúba,

O Seminário foi realizado no Assentamento Tapera e, durante semanas foi o assunto principal da comunidade, talvez pelo fato de ter contado com a presença de toda a comunidade do Assentamento, incluindo adultos, jovens e crianças.

Chegaram mais cedo ao Assentamento Derci Alves de Souza, a coordenadora responsável pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Lucreciano Gonçalves Rocha, da Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros, Geraldo Antônio dos Reis, Pró-reitor de Extensão da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), e “Braulino do CAA”, Braulino Caetano dos Santos, coordenador do Centro de Agricultura Alternativa do Norte de Minas (CAA/NM), “Seu Hildeu”, Hildeu Farias, presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Riacho dos Machados (STR). Também a “Terezinha do MST”, Teresinha Salvino de Souza, educadora do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), “Gilmar e Marcos das EFA’s”, José Marcos Silva Oliveira e Gilmar Vieira de Freitas, educadores das Escolas Família Agrícola (EFA) e “Toni do Gurutuba”, Antônio Batista Oliveira, educador do Projeto BB Educar da Comunidade Quilombola do Gurutuba e os representantes das comunidades vizinhas de Córrego Verde, Fazenda Marimbo e Fazenda Vacarias. Também Ana Amélia Cordeiro, da Rede de

Educação do Semi-Árido Brasileiro (RESAB) e Mariano Gomes, do Núcleo de Agricultura Sustentável do Cerrado (NASCer/ NCA-UFMG). Logo após, chegou Jadson Viana Bastos, responsável técnico do PAC/ INCRA, de Belo Horizonte, e Cláudio Silvío Pereira, Secretário Municipal de Educação de Riacho dos Machados, representando a Prefeita. Em seguida, chegaram Silvana Cardoso Pereira e Maria Sales Mendes Prates, técnicas da Superintendência Regional de Ensino (SRE), de Janaúba. As pessoas da comunidade também chegaram aos poucos e ajudaram no que foi preciso, como anfitriãs que eram naquele momento.

O Seminário foi realizado na escola, que fica numa das áreas coletivas e foi se constituindo no centro social do assentamento (FOTO 17).



FOTO 17: Grupos de Trabalho do Seminário: Dina, Maria, Cleuza, Eliana e Zeni.
Fonte: Associação dos Assentados Nossa Senhora das Oliveiras/Tapera, 2006.

No dia 18, pela manhã, todos foram convidados para o café da manhã: café, limonada, com limão da casa de Zé Pereira, bolo e biscoito caseiros, feitos na casa de Lô, Didi e Mariinha. Esse foi o momento para “um dedo de prosa” entre a comunidade e os convidados. Logo após, foi feito um chamado para o início das atividades.

Escola Rural Geraizeira: os Geraizeiros da Tapera e sua Luta por uma Educação do Campo no
Norte de Minas
Magda Martins Macêdo

Na abertura do Seminário, Didi, Jesuilda Celeste Souza do Carmo, deu início às atividades com o momento do sagrado, agradecendo por momento tão importante para o Assentamento em seu desejo de preservar a cultura geraizeira e afirmando a escola como instrumento importante nesse projeto comunitário. Em seguida, Didi convidou Dina, Dona Ana, Joaquina e Julia para cantarem o Hino da Tapera (FOTO 18) para, em seguida, prosseguissem com as atividades previstas.

Aqui estamos reunidos
Com grande animação
Discutindo com os companheiros
A defesa do nosso chão...

...Daqui não vamos sair
Aqui é nosso lugar
Nossa Senhora das Oliveiras
A nossa luta vai iluminar.



FOTO 18: Abertura do Seminário por Eduardo, ao centro.
Fonte: Associação dos Assentados Nossa Senhora das Oliveiras/Tapera, 2006.

Depois do hino de abertura, Eduardo, presidente da Associação dos Assentados Nossa Senhora das Oliveiras, falou em nome da comunidade. Eduardo Pereira faz parte da turma mais jovem do Assentamento e havia assumido a presidência em janeiro daquele ano.

Dando início aos trabalhos, foi apresentada a programação do evento pela técnica do PAC, Magda, e em seguida, conforme o previsto, Custódio teve a palavra. Eleito para a Secretaria da Educação e Cultura Geraizeira, esse educador assumiu além da Secretaria, o papel de interlocutor da comunidade na questão da Educação. Ele foi responsável pela primeira parte do evento, com a apresentação da trajetória da ERG até ali, da história de luta pela escola local, com o relato das principais ocorrências do atendimento às crianças e jovens do assentamento e do município, e também pontuando as reflexões já construídas sobre a proposta da ERG e seus desafios.



FOTO 19: Custódio relata a trajetória pela ERG.

Fonte: Associação dos Assentados Nossa Senhora das Oliveiras/Tapera, 2006.

Em primeiro lugar, Custódio relatou os problemas com os quais as comunidades rurais, inclusive a da Tapera, convivem, por anos, em relação à escolaridade de seus filhos (FOTO 19). Esses dizem respeito, primeiramente, à

ausência de escolas no campo, o que desencadeia vários outros problemas, como: transporte, alimentação, atendimento equânime, aprendizagem. Por outro lado, nos sistemas de ensino, há a hegemonia do currículo escolar centralizado nos saberes urbanos e já sistematizados, tido como “civilizados”, que são os saberes presentes nos livros didáticos. Outro aspecto importante é uma gestão escolar excludente, já que seu funcionamento exclui a participação da comunidade escolar na decisão dos rumos do ensino e da escola.

Após essas considerações, o foco voltou-se para a Escola Rural Geraizeira, afirmando-se que, dentre os desafios para sua efetivação, parte importante diz respeito ao papel do sistema educacional e seus órgãos públicos, como a Secretaria Municipal de Educação de Riacho dos Machados e a Superintendência Regional de Ensino de Janaúba.

Quanto à Secretaria Municipal de Educação (SME), como responsável pela aplicação dos recursos públicos das políticas educacionais, dizia ele, reconhecer a especificidade da Escola Rural Geraizeira é essencial para a garantia de um atendimento diferenciado. Um deles diz respeito ao transporte escolar e seu reordenamento para o atendimento das crianças e dos jovens das comunidades vizinhas, que intencionavam estudar na escola local.

Outro, diz respeito à alimentação escolar, pois a proposta é de alternância semanal do tempo e do espaço de aprendizagem (tempo-escola integral e tempo-família), o que demandaria uma quantidade maior de alimentação escolar, já que os alunos almoçariam e teriam outros lanches durante a semana presencial. A alimentação escolar, que se quer diferenciada, de acordo com a cultura alimentar geraizeira, contaria, então, com os produtos enviados pela SME, com as hortaliças produzidas na escola, além dos produtos da agricultura familiar, doados pela comunidade.

Outro ponto é a distribuição de material didático para os alunos e biblioteca, tão fundamental numa escola que se pautaria pela pesquisa e pela construção de conhecimentos, a partir da síntese de saberes. Por fim, conta-se com o acompanhamento pedagógico da SME, importante inclusive para o acompanhamento sistemático do processo político-pedagógico da escola. Portanto, enfatizou Custódio, a parceria com a SME é de suma importância para que a Escola Rural Geraizeira se consolide, somando-se às outras experiências regionais.

Formalmente, cabe ainda à SME de Riacho dos Machados o envio do Projeto Político-Pedagógico da Escola Rural Geraizeira para a Superintendência Regional de Ensino de Janaúba, que, por sua vez, o envia à Secretaria de Estado da Educação (SEE) para aprovação e autorização do funcionamento da escola. Diante das especificidades do PPP da Escola Rural Geraizeira, o compromisso dessas duas instâncias (SME e SRE) é relevante na defesa do projeto diferenciado junto à instância maior, a SEE. Custódio afirma, então, que uma das preocupações imediatas da comunidade é, naquele momento, garantir o atendimento dos jovens que cursavam as séries finais do Ensino Fundamental ¹, na escola local, já que os problemas com ônibus quebrado, falta de professores, falta de alimentação escolar, dentre outras variáveis, que incorria em suspensão das aulas, eram recorrentes, e de difícil solução a curto ou médio prazo. Diante disso, a comunidade estava decidida a viabilizar essa meta, neste mesmo ano letivo, contando com o apoio dos parceiros, universidade e órgãos públicos educacionais.

Ele ressalta que a obra de ampliação do prédio escolar (FOTO 20 e 21) teve como objetivo a viabilização do funcionamento ampliado da ERG, desde a educação infantil até os anos finais do Ensino Fundamental. Custódio informa, inclusive, que não há uma estrutura física escolar tão adequada em toda a zona rural do município de Riacho dos Machados.



FOTOS 20 e 21: Salas de aula e mobiliário comprado para ampliação da escola local.
Fonte: Associação dos Assentados Nossa Senhora das Oliveiras/Tapera, 2006.

¹ De acordo com a nova Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, o ensino fundamental passa a ter nove anos e as novas nomenclaturas são respectivamente “anos iniciais” e “anos finais” do ensino fundamental, substituindo então a nomenclatura de “primeiro segmento” e “segundo segmento”. Disponível em www.mec.gov.br. Acesso em 14/11/2008.

Após o relato, Custódio reafirma publicamente a importância do compromisso do Secretário Municipal de Educação atual, como responsável formal pelo encaminhamento do processo de extensão de séries para a Superintendência Regional de Ensino, acima de qualquer entrave político-partidário existente.

A seguir, Custódio aborda outro assunto que tem gerado polêmica, tanto internamente na comunidade da Tapera quanto entre comunidade e poder público educacional (SME e SRE). Informa que a questão, sempre presente nos debates, encontros e seminários sobre Educação do Campo, também tem representado um dos maiores entraves à Escola Rural Geraizeira. Ele se refere à defesa para que os educadores locais em formação continuada possam atuar nos anos finais do Ensino Fundamental (EF). Para a grande maioria dos Geraizeiros da Tapera, afirma Custódio, a análise é a de que os educadores que vêm da cidade se posicionam diante da realidade do campo como sendo “de fora”, urbanos, descontextualizados, alheios e omissos aos acontecimentos da comunidade e da região no que diz respeito às características da sua ruralidade e que lhe são tão caras.

Relata ainda que o argumento utilizado pelos órgãos dos sistemas educacionais é todo fundamentado na LDBEN/1996, que afirma a obrigatoriedade da titulação em nível superior para atuar nos anos finais do EF, o que é louvável para a educação brasileira. Porém, ressalta que a realidade é bem diferente e que, como não há o número necessário de professores titulados para a demanda, os sistemas municipais indicam professores sem titulação, para que sejam autorizados pela Superintendência Regional. Os próprios alunos da Tapera, que estudavam na sede do município, têm professores sem titulação adequada, ministrando aulas de Língua Portuguesa, Inglês, dentre outras disciplinas. E, argumentando em favor dos educadores da ERG, o relator informa que esses participam do Curso de Magistério do Campo/nível médio e Formação em Agroecologia do PRONERA/Unimontes, com perspectivas de continuidade como Licenciatura do Campo. Informa, ainda, que os educadores foram selecionados pela Comissão de Educação, formada no Assentamento. Custódio alega que esse é um dos pontos do seminário que merece atenção por parte de todos os envolvidos.

Como último ponto, Custódio ressaltou a importância dos parceiros no processo da ERG. Realçou a constante parceria do CAA e a presença de assessoria

técnico-pedagógica, importante nesse processo de construção da proposta da escola local. Reconheceu como estratégica a parceria com o PRONERA/Unimontes que, além de proporcionar o Curso do Magistério do Campo, garante uma bolsa de estudos aos educadores, promovendo certa autonomia da comunidade em relação ao município e à contratação dos educadores. Louvou a parceria com o Movimento dos Sem-Terra (MST), com as Escolas Família-Agrícola (EFA), com os Xakriabá, os Gurutubanos e os Geraizeiros da região, parceiros solidários, sempre prontos para contribuir no processo de implantação da ERG e que, através da troca de experiências, significavam uma referência nos aspectos pedagógicos e políticos. Falou ainda do apoio e envolvimento do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Riacho (STR), das comunidades vizinhas de Córrego Verde, Fazenda Marinho e Fazenda Vacarias. Finalizando, agradeceu a todos os presentes no Seminário por sua disposição para contribuir com aquele momento tão importante para o Assentamento Tapera e para a Escola Rural Geraizeira.

Após essa apresentação, Gilmar e Marcos (FOTO 22), educadores da Escola Família Agrícola (EFA) de Virgem da Lapa, primeira escola família agrícola das quatorze organizadas em Minas Gerais, com cerca de dezoito anos de funcionamento, foram convidados para sua exposição. A referida escola foi visitada logo em seguida, no mês de maio, pelos Geraizeiros da Tapera.



FOTO 22: Gilmar e Marcos, educadores da EFA de Virgem da Lapa, MG.
Fonte: Associação dos Assentados Nossa Senhora das Oliveiras/Tapera, 2006.

Os educadores apresentaram a experiência das EFA's através da exposição da estrutura de gestão comunitária, organização curricular, parceria com o poder público e estrutura organizativa interna. Apresentaram os quatro princípios fundamentais de uma escola família agrícola, que são:

Associação gestora, formada pelas famílias, pessoas e entidades afins; a **Pedagogia da Alternância** como método apropriado à realidade; a **Formação Integral** de ser humano, visando a plena cidadania e o **Desenvolvimento Sustentável** como objetivo. (RIBEIRO; BEGNAMI; BARBOSA, 2002, p. 5).

A Associação gestora, composta por conselheiros, tem o papel de administrar a EFA, escolher os monitores e monitoras, a coordenação, buscar recursos e prestar contas aos sócios e sócias. De acordo com os expositores, nas EFA's não há professores nem educadores, a opção foi pela monitoria dos processos educativos, daí denominarem-se monitores ou monitoras, escolhidos dentre as pessoas da comunidade que apresentam o perfil adequado. As EFA's podem também se organizar com a participação de várias comunidades rurais, como é o caso da EFA de Virgem da Lapa.

Os conselheiros da Associação também lutam pelo envolvimento e participação ativa das famílias nos processos político-pedagógicos. No que se refere ao aspecto pedagógico, as famílias participam da escolha do Plano de Formação, com seus Planos de Estudos Temáticos Anuais e atividades, da definição do Calendário Escolar, baseado na Pedagogia da Alternância². No aspecto político, participam da definição das atividades de animação comunitária, que visam ao desenvolvimento local.

O funcionamento interno das EFA's conta com monitores/monitoras, padrinhos/madrinhas de certo número de alunos, e responsáveis discentes diários pela organização física da escola. Ressaltaram que, em sua maioria, as turmas alternam-se entre o tempo-escola e o tempo-comunidade e apresentaram os sete instrumentos pedagógicos para acompanhamento da vida escolar do aluno: Plano de Estudo, Colocação em Comum, Caderno da Realidade, Viagens e Visitas de Estudo, Experiências, Projeto Profissional e Avaliação. Através destes instrumentos, desenvolvem uma dinâmica de interação entre escola e família, visando à aprendizagem significativa do aluno e a possibilidade de intervenção nas comunidades, para seu desenvolvimento sustentável.

Quanto às dificuldades, afirmam que são de diversas ordens. Uma delas diz respeito a difícil parceria com as secretarias municipais de educação que, muitas vezes, não cumprem com os acordos de apoio à EFA. Falam ainda da dificuldade para a aprovação do Projeto Político-pedagógico da EFA pela Superintendência Regional e das estratégias utilizadas junto à inspeção para garantia de seu funcionamento enquanto escola do campo diferenciada. Toda a exposição foi permeada por perguntas e esclarecimentos, muitos deles apontando para os desafios a serem ultrapassados pela ERG.

Em seguida, Teresinha (FOTO 23), educadora do Setor da Educação, presente nos dois seminários anteriores, também apresentou a experiência do MST.

² Para aprofundamento, vide SILVA, 2003.



FOTO 23: Terezinha, educadora do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).
Fonte: Associação dos Assentados Nossa Senhora das Oliveiras/Tapera, 2006.

Contribuindo com reflexões mais políticas do que pedagógicas, Terezinha ressaltou que a organização social do Assentamento, juntamente com outras organizações, é que garantiria o diálogo com o Estado para a efetivação dos direitos a uma educação diferenciada, já prevista em lei há mais de uma década. Afirmou que ainda há grande resistência do poder público em apoiar as iniciativas educativas das comunidades, visto que não aceita a autonomia das mesmas.

Suas reflexões estavam fundamentadas nos vários acordos estabelecidos entre os assentamentos e acampamentos do MST e as Secretarias Municipais de Educação por todo o Brasil e que, em grande parte, não são cumpridos. São compromissos com a manutenção do prédio escolar, com a alimentação e/ou material escolar, pagamento dos educadores, dentre outros itens. Ressalta, porém,

que, quando há parceria efetiva entre os movimentos sociais e o Estado, os resultados são positivos, com experiências bem sucedidas em aprendizagem escolar e em cidadania.

Em seguida, o responsável pela paróquia e parceiro da comunidade, Padre Ernesto (FOTO 24), chega ao Seminário. Saudado pela comunidade, foi convidado a se pronunciar, momento em que falou da necessidade da mobilização social e da importância daquela escola para os povos do campo e de sua solidariedade para com aquela luta.



FOTO 24: Padre Ernesto, responsável pela Igreja Católica no município.
Fonte: Associação dos Assentados Nossa Senhora das Oliveiras/Tapera, 2006.

Toda essa manhã de trabalho foi pautada pelo diálogo entre os monitores da EFA, a educadora do MST, a comunidade e os convidados, apontando e clareando aspectos das falas e apresentações de cada um. Foi uma troca de impressões, na qual se percebeu o entusiasmo com as possibilidades avistadas e a expectativa com os compromissos a serem firmados. Após essa discussão, houve um intervalo para o almoço.

O almoço foi bem saudável e típico da cultura geraizeira, com quase tudo orgânico e produzido no Assentamento. O arroz é de pilão, plantado no próprio

Assentamento, e é conhecido como “arroz da Tapera”. Na farofa de fava, tanto a farinha quanto a fava era também produção local. A carne cozida com mandioca também. O suco de coquinho foi comprado na Cooperativa dos Agricultores Familiares e Agroextrativista Grande Sertão, que trabalha com produtos orgânicos e que também compra produtos dos Geraizeiros da Tapera e região. De fora mesmo, somente a salada de tomate, cenoura, repolho, cebola e pimentão.

Na abertura das atividades da tarde, aconteceu o momento de animação comum nos movimentos sociais. Teresinha animou a todos, que cantaram e bateram palmas com as músicas que estimulavam a união e a fé nas transformações necessárias. Para a tarde, estava previsto um trabalho de grupo (FOTO 25), no qual seriam discutidos aspectos referentes ao Projeto Político-pedagógico da Escola Rural Geraizeira.



FOTO 25: Grupos de Trabalho Temáticos.
Fonte: Associação dos Assentados Nossa Senhora das Oliveiras/Tapera, 2006.

Os participantes das comunidades, gestores, educadores, técnicos, foram divididos em seis grupos com os temas: Gestão Escolar; Alternância; Papel da Família; Educadores, Monitores ou Professores; Alimentação Escolar, Transporte Escolar, Calendário; Proposta Curricular. Os grupos se espalharam pelos espaços

embaixo de árvores, nas salas de aula, na cobertura da escola, na área da cozinha e começaram as discussões.

A participação de todos foi intensa e as contribuições foram registradas em tarjetas para posterior apresentação, na manhã seguinte. Diante do cansaço com a atividade, quem quisesse poderia se levantar, tomar um cafezinho ou um chá de erva-cidreira e comer biscoito “isprimido”, feito no Assentamento. O trabalho em grupo foi até o horário do jantar, lá pelas seis horas da tarde. O objetivo alcançado foi uma ampla discussão sobre os temas, em que cada um contribuiu com suas reflexões e experiência.

Logo após o jantar, a programação contava com uma confraternização festiva: dança de roda e catira, com o Grupo de Dança Congoliá – grupo cultural do Assentamento (FOTO 26), composto pelas guardiãs das tradições da comunidade Joantina, Dina, Dona Ana e Julia e pelas jovens geraizeiras Jéssica, Carla, Cida, Rosinha, Vaneide, Teca, Ordália, Silvana. A coordenação era responsabilidade de uma anciã e de uma jovem.



FOTO 26: Ensaio do Grupo Congoliá para apresentação posterior.
Fonte: Associação dos Assentados Nossa Senhora das Oliveiras/Tapera, 2006.

Esse grupo foi organizado a partir do PAC/Tapera, com objetivo de resgatar as cantigas, músicas e danças de roda, catiras e outras danças que os mais velhos dançavam há séculos. No Seminário, esse foi mais um momento de alegria e de confraternização entre os participantes, à moda geraizeira.

As atividades do dia seguinte, previstas até o horário do almoço, começaram com o momento sagrado para os geraizeiros: o da oração. Logo após os agradecimentos e preces pela benevolência divina, os participantes foram convidados a conhecer a escola com o acompanhamento dos educadores do assentamento. Foram, então, apresentadas oralmente algumas ideias sobre os diversos espaços e tempos pedagógicos para o desenvolvimento das aulas.

Após essa atividade, os grupos iniciaram a apresentação das questões temáticas, de modo que o debate ia sendo feito à medida que essas questões iam sendo apresentadas. Tendo como referência a Escola Rural Geraizeira e as apresentações anteriores, aconteceu, então, um rico debate, feito sob diversos prismas e a partir do lugar de cada participante, sobre vários aspectos que envolvem a problemática educacional e escolar.

Uma das questões levantadas por Terezinha, do MST, é que o Movimento não abre mão da autonomia das escolas dos assentamentos e acampamentos e explica que, em sua compreensão, cabe ao poder público o apoio às iniciativas populares e não o seu controle. O Estado tem o dever de assegurar educação aos cidadãos brasileiros. Então, se a comunidade da Tapera, através de suas parcerias, já garante o prédio escolar equipado, os educadores, o apoio comunitário, o acompanhamento pedagógico, o Projeto Político-Pedagógico, o dever do Estado é apoiar essa iniciativa, desdobrando-se para orientar construtivamente essa ação civil e legítima. Sendo assim, ao negociar com as Secretarias Municipais de Educação a contratação de seus educadores, a construção de escolas nas áreas ocupadas ou nos assentamentos, a alimentação, o material escolar e pedagógico, o MST não cede sua autonomia na gestão das escolas. Afirma que, sem dúvida, há necessidade de um constante movimento de pressão social sobre os órgãos do sistema educacional para que a parceria seja efetivada, mas, para o MST esse fato faz parte do processo de consolidação do estado democrático, ainda muito frágil na realidade brasileira. Afirma que no Brasil, o Estado ainda está mais aliado aos interesses econômicos e capitalistas do que aos sociais. E quanto à formação e titulação dos educadores, afirma que, pela lei do FUNDEF – hoje FUNDEB³ –, a

³ O FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais da Educação), instituído em 1996, foi ampliado para FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) pela Lei Nº 11.494, em 20/06/07.

responsabilidade pela formação inicial e continuada dos educadores em cada município é do poder público. Portanto, se esse não cumpre o seu papel de gestor público, planejando a formação, plano de carreira, condições de trabalho, e os Geraizeiros da Tapera já conseguiram esses direitos através das parcerias institucionais, os órgãos do sistema educacional devem levar isso em conta.

Essa fala da educadora do MST desencadeou outros posicionamentos. Um dos monitores da Escola Família Agrícola de Virgem da Lapa apoiou a argumentação do MST, afirmando que também as EFA's têm historicamente resistido a se tornarem escola pública, no atual contexto de exercício de controle exarcebado por parte do Estado, nas quais as experiências da sociedade civil são vistas como marginais; ferem a lei. Para eles, a escola pública tem sido pensada e efetivada a partir de uma perspectiva homogeneizadora e não visa o respeito à diversidade de contextos, culturas, etnias, territórios e territorialidades.

Participando do debate, os representantes da Unimontes ressaltaram, primeiramente, a importância do Assentamento Tapera como comunidade geraizeira e assentada, e o processo da Escola Rural Geraizeira no processo de elaboração e aprovação do PRONERA/Unimontes. Além de assentados rurais, o projeto atende também a populações tradicionais de geraizeiros, quilombolas e caatingueiros. Reafirmaram a importância da oferta do Curso de Magistério do Campo, que veio suprir uma lacuna na formação de educadores do campo no Norte de Minas, e que se propõe também a incrementar o debate sobre modelos de desenvolvimento regional ao oferecer, complementarmente, a formação em Agroecologia. Como parceiros dos Geraizeiros, informaram que os educadores da Tapera serão acompanhados pela universidade em seus planejamentos pedagógicos e atuação docente, através da equipe multidisciplinar e dos acadêmicos de licenciatura da Unimontes. Dessa forma, entende que o município e a região devem apoiar essa experiência de educação étnica do campo, pois somente terão a ganhar com a Escola Rural Geraizeira.

Durante o debate, nesse segundo dia do evento, o Secretário Municipal de Educação não se pronunciou, preferindo uma posição de espectador e, como os representantes da Superintendência Regional não estavam presentes neste dia, o tema não foi polemizado.



FOTO 27: Custódio pontua os desafios mais emergentes para a ERG.
Fonte: Associação dos Assentados Nossa Senhora das Oliveiras/Tapera, 2006.

Após intervalo para o lanche e a partir do painel construído com as atividades em grupo, Custódio retomou a fala num esforço de pontuar os desafios mais emergentes (FOTO 27), ressaltando, acima de tudo, a união da comunidade na luta pela escola diferenciada e a importância dos parceiros na trajetória da ERG. Quanto à proposta curricular e didático-metodológica, propunha uma ressignificação na lida com os saberes discentes, docentes, populares, eruditos e no uso dos espaços e tempos pedagógicos. Para a formação dos educadores e acompanhamento pedagógico, cabia o fortalecimento da parceria com a Unimontes. Ao final, apresentou os itens que são de responsabilidade da SME e da SRE. Chega-se ao final da manhã.

No último momento do Seminário, percebe-se certa expectativa em relação ao Secretário Municipal de Educação de Riacho dos Machados, previsto para se pronunciar enquanto parceiro importante, mesmo diante de comprometimento público anterior já firmado pelo poder público municipal. Quando da re-inauguração da escola ampliada, a prefeita fez um discurso extenso afirmando todo o apoio à escola. Dessa maneira, Cláudio também se comprometeu com tudo o que fosse do

alcance de sua Secretaria e da própria Prefeitura. Em relação ao transporte, sugeriu que a comunidade fizesse um roteiro do trajeto dos alunos das comunidades vizinhas, principalmente de Córrego Verde, de onde viriam alguns alunos, inclusive para as séries iniciais. Em relação à alimentação escolar, se disponibilizou a reforçar a quantidade de itens básicos para viabilizar o funcionamento da escola por tempo integral, conforme proposta de alternância.

Para o diálogo entre a SME/comunidade e o acompanhamento pedagógico, indicou a técnica que estava em sua companhia durante o Seminário e ao tratar de livros didáticos, disse ser possível o envio imediato para a escola, já que havia livros na SME. Para os serviços gerais, disse que analisaria a lista do concurso público realizado há pouco e quais as pessoas que estavam na sequência. Nesse momento, pediu-se ao Secretário que priorizasse as pessoas do assentamento que haviam passado no concurso, pois evitaria transtornos com faltas ao trabalho, diante das dificuldades com o transporte rural. O Secretário solicitou, ainda, uma lista dos itens necessários na cozinha para que fosse providenciada a compra. E, para finalizar sua fala, reafirmou publicamente o apoio à Escola Rural Geraizeira e a disponibilidade de diálogo com a comunidade posteriormente para que essa experiência de educação étnica e do campo se efetivasse em seu município.

As outras instituições presentes – CAA, INCRA, STR e Unimontes – foram convidadas para se pronunciarem e todas reafirmaram seu apoio institucional e a importância dessa iniciativa educacional comunitária no Norte de Minas.

Os representantes das comunidades também enfatizaram que a ERG significava mais uma experiência educacional para as populações norte-mineiras do campo, pois a educação era um instrumento de fundamental importância na luta pela autonomia de decidir sobre que projeto de desenvolvimento social, cultural e econômico se quer para a região.

Após essas declarações, o Seminário foi encerrado com uma atividade realizada no pátio em frente à escola. Fez-se uma Ciranda de Agradecimento e Avaliação. Todos falaram de Esperança, da Luta por uma Educação Diferenciada e do Apoio à Escola Rural Geraizeira do Assentamento Tapera, localizada no município de Riacho dos Machados, Norte de Minas Gerais.

Contando com o apoio institucional dos parceiros, pactuados nesse Seminário, somado à garra da comunidade, os Geraizeiros da Tapera se sentiram

empenhados em dar continuidade ao processo da Escola. Através dos contatos com a SRE/ Janaúba, tomam conhecimento de que o processo de autorização da extensão de séries pode se estender por um espaço de tempo indeterminado, dependendo prioritariamente do empenho da SME. A autorização para extensão de séries é feita mediante providência de inúmeros documentos de responsabilidade das SME's para que, em seguida, sejam protocolados junto à SRE's, que os avalia. Caso não estejam de acordo com os requisitos formais, são devolvidos à SME para posterior providência dos documentos requeridos, e recomeço do processo. A extensão de séries seria um primeiro passo dado em direção à transformação da Escola Municipal "Dr. Carlos" em Escola Rural Geraizeira. Também a partir dos contatos com a SRE/Janaúba, a comunidade toma conhecimento do Ato Autorizativo, processo de responsabilidade dessa Superintendência e que valida experiências em andamento (PORTARIA E/COIE.E NORMATIVA N.º 1, DE 17 AGOSTO DE 2001).

Percebendo o seu protagonismo na trajetória de luta *Por uma Educação do Campo no Norte de Minas*, e nesse momento sentindo-se apoiados pelos sistemas educacionais, organizações não governamentais, instituições de ensino superior, comunidades vizinhas e movimentos sociais, os Geraizeiros da Tapera decidem-se pelo início da Escola Rural Geraizeira nesse ano de 2006, com atendimento aos alunos do segundo segmento. Algumas pessoas da Tapera, mais diretamente envolvidas com a luta da escola (Custódio, Chico, Eduardo), voltam, então, às comunidades contactadas anteriormente para encaminhar pedido de listagem dos pais interessados em ter seus filhos participando da ERG. Surpresos ficaram os Geraizeiros da Tapera ao saberem da visita da prefeita e funcionários da prefeitura no dia seguinte às mesmas comunidades visitadas, da afirmação feita por eles de falsas intenções por parte da comunidade da Tapera e das ameaças de retaliação às comunidades.

Esse fato, acontecido logo após a realização do Seminário, quando havia sido pactuado apoio à ERG, pelo poder público municipal, além de intimidar as comunidades, representou um alerta para os Geraizeiros da Tapera quanto à efetivação dessa parceria e seus termos.

2.2 Educação Contextualizada e Realidade Norte-Mineira

Nos últimos cinquenta anos, as populações rurais regionais têm vivenciado um processo que pode ser denominado de conflitos de lógicas de desenvolvimento, como já vimos anteriormente. De um lado, a lógica do capital, com suas estratégias urgentes de promover mais riqueza, de competição e mercado, percebendo no campo somente seu potencial econômico e produtivo. Do outro, a lógica das populações regionais com suas estratégias ecológicas seculares, numa economia baseada na troca e na reprodução da vida societária para preservação do seu modo de vida.

Ouvimos depoimentos na III Conferência Geraizeira que retratam com clareza a lógica das populações tradicionais norte-mineiras. Convivendo com o ambiente natural, eles desenvolveram uma forma de vida e um modo econômico-produtivo:

Cada povo tem a sua cultura de acordo com os recursos (naturais). Os gerais é um lugar rico. A cultura dos geraizeiros é aquela que a gente usa no dia-a-dia. O gerais era uma terra sem limite... e o limite da terra é o limite dos recursos, é as plantas medicinais, os alimentos.
(Cristovino Ferreira Neto, Assentamento Americana, Grão Mogol, 2007).

É um modo de vida... Os remédios... A gente ia e matava uma caça para comer. Tudo que 'cê precisa, 'cê vai no cerrado e encontra. Os gerais é nossa vida.
(Neli, Assentamento Vale do Guará, localizado no município de Rio Pardo de Minas, 2007).

Esse conflito de interesses tem gerado como forma de resistência a reorganização das estratégias políticas dos movimentos sociais regionais na busca do seu direito à ampla definição do projeto societário da região, seja nos aspectos culturais, econômicos ou políticos. Propõem, então, uma alternativa centrada na preservação dos muitos modos de vida dessa região, na continuidade das condições para sua reprodução societária, e não no desenvolvimento prioritário de riquezas a serem “exportadas” para fora da região, promovendo a continuidade da situação de disparidade intra-regional e regional, conforme nos informou Reis (1997) anteriormente.

No ano de 2007, foi assinado o Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, que instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, tema a ser tratado no Capítulo 4. Este marco legal representa uma resposta do Estado à luta das populações tradicionais rurais nos últimos vinte anos. Em seu objetivo geral, essa lei indica a amplidão intencionada desse marco legal, no que diz respeito ao reconhecimento dos direitos dessas populações:

OBJETIVO GERAL

Art. 2º A PNPCT tem como principal objetivo promover o desenvolvimento sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, com ênfase no reconhecimento, fortalecimento e garantia dos seus direitos territoriais, sociais, ambientais, econômicos e culturais, com respeito e valorização à sua identidade, suas formas de organização e suas instituições. (BRASIL. Decreto n. 6.040, de 07 de fevereiro de 2007, Brasília, 07 de fevereiro de 2007).

As populações tradicionais regionais têm demandado o cumprimento de seus direitos como direito à terra e ao crédito fundiário, direito à expressão cultural das tradições e acesso aos bens culturais, direito aos conhecimentos da medicina tradicional e à saúde moderna, direito aos conhecimentos tradicionais e a uma educação escolar. Não à educação formal, mas a uma educação escolar diferenciada, que reflita a diversidade e a liberdade responsável do compromisso com o bem estar de suas populações. Sendo assim, é que no Seminário Regional de Educação do Campo “Populações Tradicionais e Educação Contextualizada” foi elaborado um documento final que faz a seguinte afirmação: “vale destacar ainda que a questão da Educação do Campo está na agenda de lutas e de trabalho de um número cada vez maior de movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras do campo [...]” (CARTA DE RIACHO DOS MACHADOS, 2007, p. 2). Esse Seminário, relatado detalhadamente no Capítulo 4, faz parte do processo da Escola Rural Geraizeira e significou importante evento nessa trajetória da ERG.

Nas duas últimas décadas, a partir de 1980, e efetivamente, na última década de 1990, há uma intensificação dos movimentos sociais do campo na luta por um projeto de educação renovador. Chamado de *educação diferenciada*, *educação contextualizada*, *educação do campo*, no Brasil e no Norte de Minas, a incrementação dessa discussão se dá por volta das décadas de 1990 e 2000.

No Norte de Minas, por volta de 2000, as idéias sobre uma *educação contextualizada* ganharam mais força através da articulação com a Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro (RESAB). A RESAB é uma articulação em rede e tem sido protagonista no debate sobre *educação contextualizada e convivência com o semi-árido brasileiro*. Como região semi-árida brasileira, entende-se todo o Nordeste e ainda a região semi-árida do Norte e Vale do Jequitinhonha – em Minas Gerais – e parte do estado do Espírito Santo. Amplamente envolvida no debate da educação do campo – já que parte significativa da população do semi-árido vive no campo – a RESAB tem elaborado sistemático processo de construção conceitual-teórica e prática, através de ações locais, envolvendo tanto as populações do campo quanto as das cidades do semi-árido. É composta por educadores, organizações não governamentais, governos municipais, universidades estaduais e federais, organismos internacionais.

A RESAB tem desenvolvido e acompanhado experiências pelo semi-árido afora, atuando na formação de professores, realização de encontros e seminários para aprofundamento conceitual e troca de experiências e produção de material didático contextualizado no semi-árido brasileiro. Contam, ainda, com um Selo Editorial e com o Caderno Multidisciplinar – Educação e Contexto do Semi-árido Brasileiro, de edição semestral, de cujo Conselho Editorial faço parte.

No Norte e Vale mineiros, a RESAB, após um período mais intenso de encontros e articulação regional, tem estado pontualmente presente em cursos de formação dos educadores do Programa ProJovem - Saberes da Terra e participado de eventos regionais. Dentre eles, no II Seminário Por uma Educação do Campo, realizado no Assentamento Tapera, evento integrante do processo da ERG, em 2005. Eventualmente, também, educadores norte mineiros têm participado dos eventos da RESAB, geralmente realizados no Nordeste, principalmente na cidade de Juazeiro, no sertão baiano.

Como vimos, não diferentemente dos outros sertões brasileiros, no sertão do Norte de Minas Gerais diferentes ações educacionais e educativas foram e vêm sendo desenvolvidas, trazendo importantes reflexões para a educação brasileira, de maneira geral. São diversas as iniciativas de educação não-formal e de educação formal desenvolvidas pelos movimentos sociais do campo, através das parcerias entre organizações não governamentais, entidades de classe, educadores e

universidades. Essas parcerias têm aprofundado a compreensão de que, diante da multiculturalidade regional, há que se tecer a diversidade educacional: para diferentes etnias, educação escolar diferente. Iguais? Os direitos e a qualidade.

Dentre as estratégias regionais para propiciar o debate sobre educação contextualizada e diferenciada estão a realização de seminários, visitas de intercâmbio, cursos de nível médio e superior para educadores assentados, sem-terra, quilombolas, indígenas, geraizeiros, vazanteiros, caatingueiros. Essas iniciativas têm conseguindo aprofundar o debate e apontar com mais clareza quais são os desafios a serem vencidos por uma educação genuinamente do campo.

Uma das questões centrais que vem sendo debatida pelos educadores da educação do campo, da educação contextualizada, é a diferença entre educação e educação escolar. Como aproximá-las, como promover uma interação entre esses dois universos ainda tão distintos. Brandão nos diz que:

o saber da comunidade, aquilo que todos conhecem de algum modo; o saber próprio dos homens e das mulheres, de crianças, adolescentes, jovens, adultos e velhos; o saber de guerreiros e esposas; o saber que faz o artesanato, o sacerdote, o feiticeiro, o navegador e outros tantos especialistas, envolve portanto situações pedagógicas interpessoais, familiares e comunitárias [...] Esparramadas pelos cantos do cotidiano, todas as situações entre pessoas, e entre pessoas e a natureza – situações sempre mediadas pelas regras, símbolos e valores da cultura do grupo – têm, em menor ou maior escala a sua dimensão pedagógica. (BRANDÃO, 2001, p. 20).

Como promover a interação entre os processos educativos da cotidianidade das comunidades rurais (e urbanas) e os processos profundamente sistêmicos e sistemáticos da escola oficial? É possível?

Uma importante experiência educacional regional e que também ladrilhou a caminhada da ERG, diz respeito ao Povo Xakriabá, aldeia localizada no município de São João das Missões. Em diversos momentos, a comunidade da Tapera se encontrou com educadores Xakriabá, num movimento de troca de concepções, idéias e reflexões sobre educação e educação escolar.

São João das Missões é classificado como o 9º município em população total municipal, sendo cerca de 40,2% de sua população indígena⁴. A partir do ano de 1996, os Xakriabá fizeram parte do Programa de Implantação de Escolas Indígenas de Minas Gerais (PIEI-MG), numa parceria entre a Universidade Federal de Minas

⁴ Dados do IBGE, 2003, *apud* MONTE-MÓR *et al*, 2006.

Gerais (UFMG), a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e o Instituto Estadual de Floresta (IEF). Quando, em 1997, ocorreu a estadualização das escolas indígenas, os Xakriabá decidiram que todos os educadores de seu território indígena seriam, a partir daquele momento, professores índios, significando um importante marco em seu processo de resgate da identidade indígena através da educação. Fruto desse momento de reorganização social foi a eleição do terceiro prefeito índio do Brasil naquele município, em 2004.

Gomes (2008), pesquisadora da UFMG que acompanha o processo escolar dos Xacriabá, aponta elementos que devem ser melhor analisados ao se estudar a relação educação, escola e populações tradicionais. A primeira seria quanto à “autonomização” da escola e das relações pedagógicas, idéia construída a partir de outros autores, e que diz de uma autonomia escolar que é descolada da realidade social, mas é colada à lógica da modernidade e do capitalismo, “uma forma de ordenar simbolicamente recursos de conhecimento e recursos materiais.” Que sobrepõe o ritmo escolar à vida societária, e, por outro prisma, dissocia o “educativo (que se torna pedagógico em sentido restrito) do social; (e) em consequência, (requer) as inevitáveis tentativas de reintegrar o que foi dissociado.” (GOMES, 2008, p. 7).

Outro fator relevante colocado pela pesquisadora é sobre a invisibilização da “materialidade da escola”: sua estrutura física, organizada em salas, espaços, equipamentos, e a materialidade das relações econômicas, explicitada nos vínculos trabalhistas, salários. Para essa autora, “Os efeitos da “entrada da escola” [...] não são nunca avaliados – o que se avalia é se a escola tem ou não sucesso.” (GOMES, 2008, p. 8).

Por fim, Gomes afirma que o que está em jogo não é só a busca de escolas diferenciadas, de modelos para o processo de escolarização, mas que também devemos cogitar a possibilidade de alternativas para a própria escolarização. Essa ideia é compartilhada por Brandão (1999) que, ao apresentar os resultados de sua pesquisa junto às populações rurais de São Luís de Paraitinga, afirma ser a escola importante, sim, para essas populações, mas que

[...] a escola não é uma questão ativamente importante no jogo das relações entre pessoas, símbolos, poderes e bens. Ela está absolutamente ausente das conversas dos homens, para quem cavalos, bois, vacas, milho e feijão

são assuntos de todos os dias. Ela está cotidianamente ausente das preocupações das crianças, que vão a elas estritamente nos seus horários de estudos e que, tal como vários professores, as abandonam antes que acabe de tocar a campainha que anuncia o fim dos trabalhos de mais um dia. [...] A escola “está ali” e é para se *ir* quando se pode, e isso é tudo. (BRANDÃO, 1999, p. 83-84).

Brandão (1981) distingue bem o conceito de educação do conceito de escola, considerada como a educação “oficial”. Segundo o autor,

Quando o fruto do trabalho acumula os bens que dividem o trabalho, a sociedade inventa a posse e o poder que separa os homens entre categorias de sujeitos socialmente desiguais. A posse e o poder dividem também o saber entre os que sabem e os que não sabem. Dividem o trabalho de ensinar tipos de saber a tipos de sujeitos e criam, para seu uso, categorias de trabalhadores do saber-e-do-ensino. [...] É a partir daí que a educação aparece como *propriedade*, como *sistema* e como *escola*. O controle sobre o saber se faz em boa medida através do controle sobre *o quê* se ensina e *a quem* se ensina; de modo que, através da educação erudita, de elites ou da educação “oficial”, o saber *oficialmente* transforma-se em instrumento político de poder. (BRANDÃO, 2001, p.102).

Essas reflexões trazidas por Gomes (2008) e por Brandão (1999, 1981) permeiam o debate sobre educação e escola no Norte de Minas. Autonomia e gestão escolar, escola e democracia, escola pública, escola popular são temas essencialmente polêmicos pela complexidade de suas possibilidades. Vale ressaltar que serão tratadas neste estudo as questões mais complexas do processo da Escola Rural Geraizeira: a relação sociedade civil (comunidade) e Estado (representado neste caso pelo poder público municipal e pelo sistema educacional estadual).

Outra articulação relevante para o Norte de Minas foi o início do Curso de Magistério do Campo e Formação em Agroecologia, através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)⁵, coordenado pela Unimontes, em parceria com o CAA/NM, a FETAEMG, no ano de 2006. Esse projeto de quatro anos (2006/2009), elaborado por esta pesquisadora e outra professora da Unimontes⁶, em 2005, envolvia 44 áreas de reforma agrária e 16 municípios do Norte de Minas. A

⁵ Programa iniciado em 1998, que atende crianças, jovens e adultos dos assentamentos da reforma agrária, desde o ensino fundamental até a pós-graduação. Pertence ao Ministério de Desenvolvimento Agrário e é de responsabilidade do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). É fruto das mobilizações das populações envolvidas nos processos de reforma agrária.

⁶ Prof^a Maria Ivanilde Pereira, Departamento de Economia/ Unimontes.

turma do Magistério do Campo era formada por 60 educadores, que saíam com o Ensino Médio completo, além dos Cursos Profissionalizantes (Magistério e Agroecologia), e 16 coordenadores locais das áreas atendidas. O Projeto formou uma equipe multidisciplinar com 10 docentes e 23 acadêmicos da Unimontes.

No bojo do projeto PRONERA/Unimontes foi prevista uma carga horária anual para a formação conceitual da equipe multidisciplinar, dos acadêmicos e dos coordenadores locais sobre aspectos inerentes ao contexto rural, como identidade étnico-cultural, questão fundiária, reforma agrária, políticas públicas, desenvolvimento, agroecologia, meio ambiente, educação do campo, cujo objetivo era o de formar profissionais com capacidade de problematizar esses temas junto aos movimentos sociais e instituições.

A experiência das Escolas Família Agrícola (EFA) têm apontado um caminho: defendem uma escola autônoma, de caráter comunitário e com autonomia financeira. Em sua trajetória no Brasil, iniciada nos anos de 1960, construíram a concepção de que a gestão da escola deve ser autônoma em relação ao Estado. Questionam a possibilidade de uma gestão colegiada, com a participação do Estado, contanto que o Estado e sua ideologia não se imponham sobre as outras concepções de mundo, de humano, de economia, de cultura, de relação campo-cidade.

Trabalham na perspectiva de que o projeto político-pedagógico das EFA's, ao mesmo tempo em que busca respeitar a legislação vigente em suas diretrizes e quer ser aprovada oficialmente enquanto escola rural, tem compromisso com as necessidades da realidade, das comunidades rurais e famílias envolvidas no processo de cada escola família agrícola. É uma escola que quer parceria com o Estado, mas autonomia nos aspectos pedagógicos e político-ideológico.

O Norte de Minas conta apenas com uma escola família agrícola, a Escola Família Agrícola Tabocal, localizada no município de São Francisco. Contudo, há mais de uma década, tem existido um intercâmbio entre a Associação Mineira das Escolas Família Agrícola (AMEFA) e o Norte de Minas, mais especificamente com o CAA/NM. A trajetória pedagógica e política das EFA's apresentou-se como referência imprescindível para a construção da proposta da Escola Rural Geraizeira, como veremos adiante.

O Centro de Agricultura Alternativa do Norte de Minas (CAA/NM) tem sido importante organismo no que diz respeito ao debate da educação diferenciada no Norte de Minas e está envolvido em várias iniciativas educacionais regionais. Coordenou a realização do Seminário Regional “Por uma Educação do Campo” e participou da articulação regional da RESAB, do Pro-Jovem Saberes da Terra, do Projeto BBEducar Quilombola, RESAB/MG e da Escola Rural Geraizeira.

Tendo como princípio de atuação a educação popular e o construtivismo, essa entidade desenvolveu, no início da década de 1990, o Curso de Formação de Agricultores e Agricultoras. O Curso foi desenvolvido entre 1993 a 1996, contando com 6 turmas compostas por jovens e adultos de diversos municípios norte mineiros. Os conhecimentos foram organizados em temas geradores e tratavam da realidade rural, e eram trabalhados através de metodologia participativa. Pensado na perspectiva da Pedagogia da Alternância, o curso foi organizado em 6 módulos de 5 dias cada, totalizando 30 dias durante ano de atividades formativas, orientadas por um Plano de Atividades. As atividades presenciais eram feitas na Área Experimental de Formação em Agroecologia (AEFA) e as locais eram desenvolvidas na propriedade e/ou na comunidade rurais. Essa foi uma experiência educativa que vislumbrou principalmente os aspectos qualitativos dos processos educativos, como a capacidade de posicionamento político dos agricultores e agricultoras diante das políticas rurais que chegavam ao Norte de Minas já definidas e determinadas em favor da elite regional e apoiadas pelo Estado. Nesse momento, não foi cogitada a possibilidade da certificação legal dos envolvidos, através de um diploma ou certificado.

O Programa ProJovem - Saberes da Terra é um projeto piloto desenvolvido desde 2005, juntamente com 5 prefeituras regionais e o Ministério da Educação. É um projeto de escolarização para jovens e adultos rurais para os anos finais do Ensino Fundamental, com possibilidades de atender também ao Ensino Médio, desenvolvido na AEFA e com garantia de certificação por parte das secretarias municipais de educação. O Programa BB Educar Quilombola desenvolvido na Comunidade Quilombola do Gurutuba faz parte do Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos promovido pelo Banco do Brasil. É a primeira experiência dessa fundação com populações tradicionais.

Assim, várias são as ações que vêm se enredando, construindo lenta, mas consistentemente uma rede de articulação política e um conceito regional de educação e de escola: étnica, democrática, pública e soberana.

2.3 Da Educação *para o Rural* à concepção de Educação do Campo

Na historiografia brasileira⁷, há uma percepção de que o projeto educacional esteve atrelado a interesses diversos e não foi compreendido como um instrumento importante para o estabelecimento da cidadania e da soberania nacional, como vêm questionando há séculos os movimentos sociais, urbanos e rurais. Nessa perspectiva é que se apresenta a trajetória da oferta da educação, especificamente para as populações do campo e a constituição do conceito da Educação *do Campo*, em contraposição ao conceito de Educação *para o Rural*. Foi através da problematização do tratamento dado às populações rurais como parcela da sociedade brasileira – que deve ser incluída nas narrativas sociais, culturais, econômicas e políticas – que as políticas educacionais do campo foram se tecendo ao longo da história da educação brasileira.

A Constituição Imperial, de 1824, “reserva a todos cidadãos a instrução primária gratuita”, contudo, somente eram considerados como “cidadãos” os livres e os libertos. Nesse período,

o Brasil era pouco povoado e contava com cerca de 14 milhões de habitantes, caracterizando-se como essencialmente agrícola e de regime escravocrata

. A educação escolar, além de não ser considerada prioridade política, não contemplava escravos, indígenas ou mestiços. Para escravos, indígenas e negros, a regra era trabalho duro, e obediência cega ou violência, física ou simbólica. Vale ressaltar que, nesse período, tínhamos no país aproximadamente 85% de analfabetos. Assim, a educação escolar era pensada para a elite da Colônia, composta pela monarquia, fazendeiros e profissionais liberais, que ocupariam cargos e funções políticas, ou se dedicariam ao trabalho intelectual.

Em 1891, com a Proclamação da República, é elaborada a primeira Constituição republicana. A Nova República questiona a educação herdada do Império e cria o Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, inspirado nos

⁷ Referências da construção histórica apresentada por BRASIL. CNE/CEB, 2002; GADOTTI, 2000; BRANDÃO, 1980.

ideais positivistas de Auguste Comte, o que reflete no movimento de racionalização e laicização do ensino brasileiro. A República, porém, mesmo que preocupada com a 'ignorância do povo' e criando diversas escolas normais, desconsidera a clara existência e manutenção dos privilégios da histórica opressão escravocrata, e a dificuldade de acesso aos bens econômicos e sociais por grande parte da população, principalmente a rural.

Diante disso, não efetivando a organização nacional da educação, propõe a descentralização da educação escolar, o que evidencia a clara omissão da União em relação aos problemas sociais da época, especialmente no que diz respeito à escolaridade dos cidadãos, principalmente os cidadãos do campo.

Alguns anos mais tarde, em 1924, foi criada a Associação Brasileira de Educação, liderada por educadores e intelectuais brasileiros como Fernando de Azevedo e Paschoal Lemme. Em 1927, foi realizada I Conferência Nacional de Educação; em 1932, essa entidade coordenou o movimento que iria culminar com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Este movimento defendia o "ensino fundamental público, laico, gratuito e obrigatório" para todos os brasileiros. Nesse período significativo para a educação brasileira, a educação para as populações rurais já começa a ser considerada, mas sua concepção era de viés essencialmente econômico.

Este lugar, o campo, onde existia uma massa de analfabetos que não tinha necessidade de escolaridade para a lida com a terra, agora, nessa nova perspectiva de progresso econômico das elites nacionais, deveria se modernizar também, tornando-se capaz de responder à altura pelas demandas do desenvolvimento tecnológico que chegava, proposto e comandado pelas elites nacionais. Além do mais, tornara-se necessária a contenção do movimento migratório campo-cidade, protegendo as cidades das massas sem educação e civilidade e transformando o campo em espaço produtivo. Verdadeiros surtos de urbanização, decorrentes da intensa migração rural estimulada pelo processo de industrialização, apontava para a necessidade de formação de mão-de-obra do próprio país, inclusive das populações rurais.

Para tal, entre as décadas de 20 e 30, surgem entidades ligadas às empresas agrícolas e industriais, que realizam vários Seminários e Congressos Rurais. Preocupados com a migração e a pobreza das famílias rurais, negligenciadas pela

ausência histórica de condições para permanecer na terra, produzindo e mantendo suas famílias, essas entidades apresentam propostas de educação profissionalizante para os camponeses e seus filhos, cuja ideia era a de “transformação de ‘crianças indigentes’ em ‘cidadãos prestimosos’”, e objetivando reverter a baixa produtividade do campo. (BRASIL. CNE/CEB, 2002, p.10).

Para Soares, relatora das Diretrizes Operacionais,

a perspectiva salvacionista dos patronatos prestava-se muito bem ao controle que as elites pretendiam exercer sobre os trabalhadores, diante de duas ameaças: quebra da harmonia e da ordem das cidades e de baixa produtividade do campo. De fato, a tarefa educativa destas instituições unia interesses nem sempre aliados, particularmente os setores agrário e industrial, na tarefa educativa de salvar e regenerar os trabalhadores, eliminando, à luz do modelo de cidadão sintonizado coma manutenção da ordem vigente, os vícios que poluíam suas almas. Esse entendimento, como se vê, associava educação e trabalho e encarava este como purificação e disciplina, superando a idéia original que o considerava uma atividade degradante. (BRASIL. MEC/CNE/CEB, Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, 2002, p.10).

A Constituição de 1934, conseqüentemente, registra a influência dos movimentos educacionais, e

[...] expressa claramente os impactos de uma nova relação de forças que se instalou na sociedade em vários setores cafeicultores, intelectuais, classes médias e até massas populares urbanas [...] Na verdade, este é um período de fecundas reformas educacionais. (MEC. CNE/CEB, Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, 2002, p.11).

A Carta Magna, além de responsabilizar o Estado pela educação, prevê o Plano Nacional de Educação, a organização do ensino em sistemas, a instituição de Conselhos de Educação em todos os níveis, e o financiamento para atendimento escolar do campo. Esse avanço é considerado por parte dos educadores daquele período como positivo, mas também foi visto como mecanismo de controle sobre as demandas dos movimentos sociais por educação pública e de qualidade para todos, ao configurar um sistema educacional centralizado nas mãos do Estado.

Em 1937, com a instituição do ensino profissionalizante, o Estado se propõe a subsidiar a iniciativa privada na escolarização profissionalizante de seus trabalhadores. Já a Constituição de 1946, dando continuidade ao tom da carta de 1937, retoma a obrigatoriedade das empresas ministrarem a aprendizagem de seus

trabalhadores menores, desobrigando, contudo, as empresas agrícolas de tal dever, expressando novamente o desinteresse pela oferta da educação para as populações do campo como direito. As próximas Constituições, de 1967 e 1969, também desobrigam as empresas rurais pela escolarização de seus empregados, inclusive o ensino gratuito dos filhos dos empregados, entre os sete e quatorze anos.

Para se ter uma ideia do que representava em números a população rural no contexto brasileiro nesse período, e diante disso, entendermos a força da oligarquia rural na política local e nacional, é importante saber que no ano de 1940 a população rural era de 28.356.133 e a urbana era 12.880.182. Já na próxima década, em 1950, este quadro já havia se alterado quanto à sua proporção: a população rural era de 33.161.506 e população urbana era de 18.782.891. Nota-se que diante das condições desfavoráveis para a permanência no espaço rural, número considerável da população rural transferia-se para as cidades em busca de melhores condições de vida. Mas é na década de 60 que esses números expressam o impacto do fluxo migratório campo-cidade: a população rural está por volta de 38.787.423 e a urbana em torno de 31.303.034 habitantes.

Ainda que esses dados representassem preocupação para o governo, as providências que necessitariam ser tomadas, como a garantia de condições básicas para a permanência das populações no campo, não davam sinal de efetivação, inclusive com a oferta de uma educação pública e de qualidade. Qualquer perspectiva educacional por parte do Estado, e empresas rurais, apresentava uma conotação de educação para a adequação do rural ao projeto nacional e não a partir do rural, de sua especificidade. Numa nítida reação, os movimentos sociais camponeses (e também operários, libertários e comunistas) incluíram em suas reivindicações como prioridade o atendimento escolar, significando um expressivo sentimento nacionalista.

Durante o período de redemocratização do país, após a Era Vargas, vigente de 1946 a 1964, várias organizações de educadores e intelectuais juntamente com os movimentos populares, se desenvolvem e coordenam campanhas que abarcam diversos segmentos da educação: Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário, Erradicação do Analfabetismo, Educação de Adultos, Educação Rural, Educação do Surdo, Merenda Escola e Material de Ensino.

A partir da década de 1950, são muitas as experiências educativas desenvolvidas na perspectiva da Educação Popular, como os Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes (UNE), o Movimento de Educação de Base (MEB), Campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, da Prefeitura de Natal, os Círculos de Cultura Popular e o Movimento de cultura Popular.

Essas experiências educacionais e culturais, ligadas aos movimentos sociais e acompanhadas por educadores como Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, Vanilda Paiva, Aída Bezerra, geraram aprendizagens e novas concepções para a educação brasileira. Como propõe Paulo Freire, são pautadas numa “relação dialógica” entre educador/educando, realidade/saber escolar. O conhecimento é construído a partir do “universo vocabular” dos sujeitos e do grupo, possibilitando, então, a transformação dessa mesma realidade, através de uma concepção de educação popular, crítica e transformadora. Esses movimentos trataram, de forma pedagógica, de temas diversos, numa intencionalidade de reflexão não de um aspecto ou outro, mas de análise dialética das contradições sociais, culturais, políticas e dos conflitos existentes entre a realidade e suas possibilidades de transformação.

Nas últimas décadas, os movimentos sociais protagonizaram historicamente diversas experiências educacionais, tanto por compreenderem a importância da educação escolar para a constituição de sujeitos culturais ativos e de direito, quanto por apresentarem os mais baixos índices de escolaridade, sendo sistematicamente negligenciados dos direitos adquiridos pelo Estado democrático.

A Constituição Federal de 1988, fruto da mobilização da sociedade brasileira através das Assembléia Constituinte, sem dúvida ampliou o conceito de cidadania e o direito à educação, contudo não fez constar nenhuma especificidade no que se refere às populações rurais, com exceção à referência feita ao direito à utilização da língua materna e processos próprios de aprendizagem dos povos indígenas. Na Seção I Da Educação, do Capítulo III, que trata Da Educação, da Cultura e do Desporto, o primeiro artigo diz:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988, p.104).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, editada em 1996, hoje treze anos depois, representa um avanço nessa luta das populações rurais ao fazer constar em seu texto-base as peculiaridades do campo, garantindo o direito a uma educação diferenciada e abrindo possibilidades para a construção e consolidação de escolas organizadas com outra concepção tanto em sua estrutura de gestão escolar quanto epistemológica e didático-metodológica. O Artigo 28 da LDBEN trata do tema:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à 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 às condições climáticas;

x

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

(BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996, p. 24).

A luta por uma educação diferenciada para as populações do campo tem se fortalecido e diversos avanços têm sido registrados. Essa trajetória não foi linear nem tampouco sem uma profunda articulação da sociedade civil do campo através dos movimentos sociais, na luta pela terra, por seus territórios, por educação e pelo respeito ao modo de viver e conviver com seus pares e com a natureza. Com a intensificação da articulação dos movimentos sociais do campo e a partir da I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998, foi delineado o conceito de Educação *do* Campo. Além disso, foram evidenciados avanços significativos na elaboração de marcos legais para a regulamentação da Educação do Campo.

A Educação do Campo é a que pensa ‘de dentro’, com o olhar a partir da realidade do campo, dos seus sujeitos, de suas especificidades culturais, no jeito de crer, produzir, festejar – de ser. É a Educação *do* Campo e não *no* campo, que é pensada e executada de fora para dentro, *nas* comunidades e não *com* as comunidades, sem vínculos com a vida local. Fernandes, Cerioli e Caldart, no texto

preparatório da I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, afirmam:

Nosso propósito é conceber uma educação básica do campo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais. Para que vivam com dignidade e que, organizados, resistam contra a expulsão e a expropriação. Ou seja, este *do* campo tem o sentido do pluralismo das idéias e das concepções pedagógicas: diz respeito à identidade dos grupos formadores da sociedade brasileira (conforme os artigos 206 e 216 da nossa Constituição). Não basta ter escolas *no* campo; queremos ajudar a construir escolas *do* campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo. (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2005, p. 27).

Arroyo, ao escrever quase dez anos após a edição da LDBEN, ainda aponta aspectos dessa luta:

A questão que teremos de nos colocar é que escola, que concepção e prática pedagógica, que estrutura escolar dará conta do direito à educação básica. Em outros termos, devemos ter clareza, como educadores, de que pode estar acontecendo um descompasso entre o avanço da consciência dos direitos e a educação escolar. O movimento social avança. O homem, a mulher, a criança, o jovem no campo estão se constituindo como novos sujeitos sociais, e a escola continuará ignorando essa realidade nova? Não nos é pedido que como educadores dinamizemos a sociedade rural a partir da escola, mas que dinamizemos a escola, nossa ação pedagógica, para acompanhar a dinâmica do campo. (ARROYO, 2005, p. 73-74).

Hoje, o desafio está na efetivação dos direitos já assegurados em lei. A posição do Estado brasileiro frente à realidade educacional rural é demarcada por uma dubiedade. Numa dada perspectiva, temos um Estado aliado às classes hegemônicas e à lógica do capital e do mercado, que pensa o campo como espaço econômico, produtor de bens de consumo, que deve ser tecnificado e profissionalizado por uma educação tecnológica e globalizante, e a partir daí, desenvolve políticas de formação profissionalizante para jovens rurais, descoladas muitas vezes dos desejos, aspirações e necessidades das populações locais. Em outra perspectiva, observamos um Estado que, pressionado pelos movimentos sociais rurais que exigem uma educação contextualizada, diferenciada e democrática, avança na garantia dos direitos através da demarcação da legislação para a Educação do Campo e propondo programas que respondem às demandas

reprimidas historicamente como PRONERA, ProJovem Campo Saberes da Terra, dentre outros.

Dados do MEC/INEP⁸, de 2000, e do IBGE/PNAD⁹, de 2001, citados no documento Referências para uma Política de Educação do Campo e elaborado em 2003, pelo Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, vinculado ao MEC, apresentam os números mais recentes do censo educacional. Mas esses dados apresentam também preocupações quanto à diferenciação entre acesso à escola e adequação político-pedagógica da educação ofertada:

Com uma taxa de atendimento de 96,4% para a população de 7 a 14 e uma taxa de escolarização para o ensino fundamental de 94,3%, o acesso, em termos nacionais, para essa faixa etária, encontra-se bastante próximo da universalização. [...] Os dados mais recentes da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, 2001, mostram que, na faixa de 10 a 14 anos, 95% das crianças da área rural e 97% da área urbana encontram-se na escola. Apesar desse indicador apontar que o atendimento não é um problema grave, é importante ressaltar que o atraso escolar configura-se cruel e discriminador. Os indicadores de acesso nem sempre retratam a dinâmica da permanência na escola e da qualidade do ensino oferecido, tanto na área urbana quanto na área rural (grifo nosso). Enquanto na área urbana 50% das crianças que freqüentam a escola estão com atraso escolar, na área rural esse contingente é ainda maior, ou seja, 72% dos alunos. **Para os jovens de 15 a 17 anos, de acordo com o Censo Demográfico 2000, somente 66% dos 2.215.519 residentes em zonas rurais freqüentam a escola, o que corresponde a um alunado de 1.462.454 jovens. Ainda daquele total, 17,3% estão matriculados nas séries iniciais do ensino fundamental, em comparação com os 5,5% da zona urbana, indicando o grave problema do atraso escolar. Apenas 12,9% desses jovens estão no ensino médio, nível adequado à faixa etária de 15 a 17 anos.** (grifo nosso). (BRASIL. MEC/SECAD, Referências para uma Política de Educação do Campo, 2003, p. 7-9).

A realidade apresentada de forma tão precisa nos indica que somente a elaboração do arcabouço legal não garantirá a democratização do ensino e a universalização do acesso à escola; não transformará o quadro de desigualdade social do dia para a noite, de uma força excludente e marginalizadora de grande número da população brasileira para uma perspectiva de inclusão do diferente. Esse projeto de escola homogeneizador e não democratizado, massificador e não universalizado, é idealizado a partir de uma escola que pensa mais no trabalho, no mercado e no capital do que no homem e na mulher que criam, que produzem conhecimentos e transformam coisas em bens materiais e imateriais. Mesmo diante

⁸ Ministério da Educação/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

⁹ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2001.

dos avanços legais instituídos pelo atual Ministério da Educação, juntamente com o Conselho Nacional de Educação e sua Câmara de Educação Básica, não se tem conseguido envolver a todos os brasileiros com sua diversidade, a despeito de experimentarmos uma transição no que diz respeito a uma intenção realizada como política pública efetivada. E a luta dos Geraizeiros da Tapera pela Escola Rural Geraizeira é um sinal de que ainda se tem muitos desafios pela frente.

Há avanços legais para a Educação do Campo. Em abril de 2002, a Resolução CNE/CEB Nº 1 institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Esse documento representa um marco na luta das populações do campo por uma educação contextualizada. Trata de diversos aspectos sobre a Educação do Campo, nesse momento reconhecida oficialmente como uma concepção político-pedagógica, não como uma modalidade nem mesmo um segmento, mas uma concepção epistemológica, filosófica e pedagógica. Institui, então, uma concepção de escola do campo e para tal define o campo como um lugar com um modo de vida próprio e específico em suas expressões religiosas, artísticas e culturais, econômicas e produtivas, enfim, como uma possibilidade de vida e de convivência, dinâmicas e interativas com outros lugares. Delineia as características das escolas do campo, define aspectos de sua gestão e as responsabilidades por sua efetivação enquanto experiência diferenciada de educação oficial. Em seu primeiro e segundo artigos, afirma-se:

Art. 1º A presente resolução institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino.

Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, a Educação de Jovens e Adultos, a educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Médio e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal. (BRASIL. MEC/CNE/CEB, Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, 2002, p. 37).

Os artigos terceiro e quarto reafirmam “a importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e o desenvolvimento de um país [...]”, e a constituição do espaço escolar como um espaço público direcionado para a investigação da realidade, de experiências e estudos para o desenvolvimento do

mundo do trabalho “bem como o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável.” (p.38). Em artigo seguinte, as Diretrizes Operacionais definem as responsabilidades na aplicação deste marco legal e suas características diferenciadas. Assim está dito:

Art. 7º É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, por meio de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política e da igualdade.

Parágrafo 1º O ano letivo, observado o disposto nos arts. 23, 24 e 28 de LDB, poderá ser estruturado independentemente do ano civil.

Parágrafo 2º As atividades constantes das propostas de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem.

(BRASIL. MEC/CNE/CEB, Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, 2002, p. 37).

Determina-se, claramente, de quem é a responsabilidade pela efetivação dos direitos das populações do campo a uma educação diferenciada. Cabe, então, ao governo federal, às secretarias estaduais de educação, às superintendências regionais de ensino e às secretarias municipais de educação a obrigação pela consolidação desse direito conquistado. Compreende-se que essas instâncias federativas de gestão pública devem exigir o cumprimento da diretriz legal pelo sistema educacional e, indo além, apoiar as iniciativas educacionais promovidas pela sociedade civil que intencionam a consolidação do direito das populações do campo a uma educação diferenciada, a Educação do Campo, pública e de qualidade.

Institui-se ainda que o calendário escolar das escolas do campo deve, em sua estruturação, respeitar a identidade econômico-produtiva do campo, centrada na agricultura familiar e que apresenta forte dependência dos ciclos naturais. Insiste-se no respeito ao número de 200 dias letivos e o mínimo de 800 horas de aula para o aluno do campo, contudo flexibiliza a organização da proposta didático-metodológica, ao ampliar os espaços e tempos de aprendizagem. Esse aspecto diz

respeito à Pedagogia da Alternância, concepção amplamente utilizada nas experiências educacionais do campo há muitos anos, que propõe em sua dinâmica pedagógica o tempo-escola e o tempo-comunidade, já citados.

Em relação à gestão escolar, as Diretrizes Operacionais (2002) não deixam dúvidas quanto ao aspecto da importância para a educação, da autonomia da escola, fortalecendo o que vem sendo defendido na LDBEN (1996, p.40). O Art. 10 das Diretrizes Operacionais (2002, p.40), estimula a constituição de mecanismos de participação das várias instâncias envolvidas com a escola, como a “comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e demais setores da sociedade”. O Artigo 11 complementa:

Art. 11. Os mecanismos de gestão democrática, tendo como perspectiva o exercício do poder nos termos do disposto no parágrafo 1º do art. 1º da Carta Magna, contribuirão diretamente:

I – para a consolidação da autonomia das escolas e o fortalecimento dos conselhos que propugnam por um projeto de desenvolvimento que torne possível à população do campo viver com dignidade;

II – para a abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, estimulando a autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino.
(BRASIL. MEC/CNE/CEB, Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, 2002, p. 40).

Os artigos 12 e 13 tratam dos professores do campo, da formação e exercício da docência, afirmando o cumprimento da LDBEN e legislações afins que regem esse tema. Contudo, reitera a importância de uma formação docente que atenda às características da identidade rural, ao propor que os sistemas de ensino observem os seguintes componentes:

I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do País e do mundo;

II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

(BRASIL. MEC/CNE/CEB, Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, 2002, p. 41).

No que diz respeito ao financiamento, o documento menciona que deve ser assegurado mediante legislação em vigor e determina que o custo-aluno será diferenciado para a educação escolar do campo; que o atendimento em relação a material didático, equipamentos, laboratórios e condições de deslocamento – em caso de impossibilidade do atendimento nas comunidades – deve ser garantido e que aos professores do campo devem ser garantida “remuneração digna, inclusão nos planos de carreira e institucionalização de programas de formação continuada [...]” (DIRETRIZES OPERACIONAIS, 2002, p. 42). Dessa forma, essa lei representa o grande marco teórico da Educação do Campo.

Em 2003, é elaborado pelo Grupo Permanente de Trabalho da Educação do Campo, ligado ao MEC, as Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo. Esse documento reúne amplo diagnóstico sobre a situação da educação ofertada para as populações do campo, sob diversos matizes, significando importante instrumento de elaboração de política pública, pois sem um diagnóstico preciso sobre a realidade torna-se ilusório o planejamento de ações eficazes.

Em 2006 é publicado o Parecer 1/2006, da CEB/ SECAD/MEC, favorável à consideração da Alternância como opção pedagógica. A Pedagogia da Alternância¹⁰ é uma concepção político-pedagógica amplamente utilizada nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)¹¹, que se compõe das Escolas Família Agrícola (EFA), Casas Familiares Rurais (CFR), Escolas Comunitárias Rurais (ECOR), Escolas de Assentamentos (EA), Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais (ProJovem), Escolas Técnicas Estaduais (ETE), Casas das Famílias Rurais (CDFR), Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural (CDEJOR). É utilizada por aproximadamente 217 centros de alternância, dentre outras instituições educacionais no Brasil e, dependendo de como se interpreta a proposta, pode se chocar com a obrigatoriedade dos duzentos dias letivos, previsto na LDBEN. Daí sua importância histórica para o reconhecimento das escolas por alternância, historicamente escolas do campo.

¹⁰ Para aprofundamento, vide SILVA, 2003.

¹¹ Conforme reza o Parecer 1/2006, da CEB/ SECAD/MEC.

Em 2007, é publicado o Caderno Temático SECAD, com o tema “Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas”, outro estudo que envolve dados estatísticos e concepções político-pedagógicas sobre a educação do homem e da mulher, do jovem, da criança, do adulto e do ancião que vivem na roça. Na apresentação do Caderno, é explicitada a intenção de avançar na consolidação nacional da Educação do campo:

Procuramos contemplar informações úteis a gestores, professores e profissionais da educação que atuam nos Sistemas de Ensino e a parceiros institucionais, tais como o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e demais organizações com as quais a Secad/MEC interage para consolidar suas ações.

Os temas abordados compreendem as questões da diversidade – étnico-raciais, de gênero e diversidade sexual, geracionais, regionais e culturais, bem como os direitos humanos e a educação ambiental. São analisados do ponto de vista da sustentabilidade e da inclusão social por meio de uma educação que seja efetivamente para todos, de qualidade e ao longo de toda a vida. Para isso, pressupõe-se que: i) a qualidade só é possível se houver equidade – isto é, se a escola atender a todos na medida em que cada um precisa; e ii) todas as pessoas têm direito de retornar à escola ao longo de sua vida, seja para complementar a Educação Básica, seja para alcançar níveis de escolaridade mais elevados ou melhorar sua formação profissional.

O grau de envolvimento dos movimentos sociais nessas temáticas é intenso e, em muitos casos, bastante especializado, tendo em vista que o enfrentamento da discriminação, racismo, sexismo, homofobia, miséria, fome e das diversas formas de violência presentes na sociedade brasileira foi protagonizado, por muito tempo, por tais movimentos. Assim, o Estado, ao assumir sua responsabilidade em relação ao resgate das imensas dívidas sociais, dentre elas a educacional, precisa dialogar intensamente com esses atores a fim de desenvolver políticas públicas efetivas e duradouras. (BRASIL. MEC/SECAD, Caderno Temático, 2007, p. 5).

Em abril de 2008, é publicada a Resolução Nº 2, que “estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo”. Essa resolução avança em alguns aspectos no que diz respeito ao atendimento da Educação do Campo, como por exemplo, detalha sobre o transporte escolar numa perspectiva intra-campo.

Recentemente foi aprovada a Lei Nº 11.947, de 16/6/2009, que rege toda a oferta da alimentação escolar dos alunos de toda a educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos) matriculados em escolas públicas e filantrópicas. Essa lei afirma que 30% de todo o

recurso previsto para a alimentação escolar devem ser investidos na compra direta de produtos da agricultura familiar, medida que estimula o desenvolvimento econômico das comunidades. Esse fato resgata a discussão sobre o Brasil rural e significa importante reconhecimento não só de um modo de produção, de uma forma de trabalho, mas simboliza o reconhecimento da importância da agricultura familiar como forma de vida.

São resoluções, pareceres, leis que vêm sendo elaborados e aprovados e que configuram um rol de direitos adquiridos pelos povos e comunidades do campo. Contudo, a trajetória da Escola Rural Geraizeira, iniciada em 2004, e que até hoje não tem desfecho certo, indicam os entraves, desafios, mudanças, transgressões necessárias para que o Brasil considere em seu modelo educacional sua diversidade étnico-cultural, composta em grande parte pelas populações do campo.

CAPÍTULO 3

Escola Rural Geraizeira: vivência e aprendizados



FOTO 28: Frente da escola local, após a reforma realizada em 2005.
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2009.

3.1 FATO 3

A práxis da Escola Rural Geraizeira no ano de 2006

A Escola Rural Geraizeira – aqui entendida não como a escola comum do Assentamento Tapera, mas como a escola diferenciada e coletivamente projetada pelos Geraizeiros – iniciou suas aulas no dia 24 de abril. Nessa primeira semana, estavam juntos os jovens-geraizeiros-alunos de 5^a à 8^a séries (FOTO 29), sendo que as atividades planejadas eram de pactuação com os alunos da nova proposta de escola, construída numa concepção diferenciada de ensino e de aprendizagem, espaço e tempo pedagógico, papel dos alunos, relação escola e comunidade, escola e Estado.



FOTO 29: Jovens geraizeiros alunos da Escola Rural Geraizeira.
Fonte: Associação dos Assentados Nossa Senhora das Oliveiras/Tapera, 2006.

A consideração da diversidade de traços identitários que cada um desses alunos detém como jovem, geraizeiro, assentado, homem, mulher, católico, evangélico, expressava bem a ideia com que a ERG queria trabalhar a construção de conhecimentos. A proposta pedagógica coletivamente problematizada pressupõe

que, no processo escolar, há que se respeitar as expressões de cada sujeito, formando-o tanto como sujeito individual quanto como ser coletivo.

Os alunos, que trataremos em alguns momentos como jovens ou jovens-geraizeiros, vivenciaram ativamente o processo de discussão e debate sobre a escola diferenciada e participaram de atividades como seminários, viagens de intercâmbio, encontros comunitários, assembleias ordinárias e extraordinárias, seminário regional sobre educação do campo e desenvolvimento sustentável e seminário estadual sobre Educação do Campo. Movidos pela vontade de transformar sua realidade educacional, os jovens-geraizeiros foram protagonistas de vários embates vivenciados por essa população na luta pela ERG.

Outros protagonistas são os educadores. Este termo foi escolhido de forma pensada, debatida e intencional pelos Geraizeiros da Tapera para nomear aqueles que estariam à frente dos processos pedagógicos da ERG. Vale lembrar que um dos grupos de trabalho do III Seminário problematizou os termos Educador, Monitor ou Professor. Posteriormente ao seminário, em reunião comunitária, tomou-se uma decisão favorável ao conceito de “educador”, compreendendo que ali, no processo da Escola Rural Geraizeira, contava-se com educadores que tinham como papel a mediação do processo de ensino entre os conhecimentos tradicionais-locais e os conhecimentos sistematizados-universais, além da garantia de uma educação participativa e democrática.

No mês de fevereiro de 2006, aconteceu a escolha de educadores dentre os integrantes da própria comunidade e comunidades vizinhas da Tapera. A escolha foi feita através de um processo seletivo cuidadoso e responsável, que ficou a cargo da Comissão de Educação, que contava com a participação de membros da Diretoria da Associação, lideranças, pais e jovens-geraizeiros-alunos, juntamente com a assessoria técnica desta pesquisadora, que naquele momento integrava o Pronera/Unimontes. Para essa seleção, todos os candidatos apresentaram seu currículo, com informações tanto de sua escolarização quanto da sua história de participação na vida comunitária, além de elaborarem uma produção de texto sobre a importância da Escola Rural Geraizeira, sob vários aspectos. Como todos, inclusive os que não pertenciam ao Assentamento, eram conhecidos dos membros da Comissão, por fim, foi avaliado seu histórico de sociabilidade, comportamento ético, responsabilidade e compromisso. Dessa forma, os educadores escolhidos participariam do Curso do

Magistério do Campo/nível médio e Formação em Agroecologia, de 2006-2009, com perspectivas de continuidade com Licenciatura do Campo.

Foram selecionados oito educadores (FOTO 30): Lô (Elisângela Ribeiro Aquino), Zé Luís (José Luís Ferreira Nunes), Márcia Santana Silva Souza, João Paulo Pereira, Lucas Gomes da Silva, Ivonete Aparecida Santos Nunes, Ademir Pereira dos Santos, Custódio Camilo do Carmo. Quatro deles tinha o Ensino Médio completo: Zé Luís, Ademir, Ivonete e Lucas. Desses quatro, dois, Zé Luís e Ademir, tinham o Curso de Magistério/ nível médio. Os outros dois tinham o Ensino Médio com cursos em áreas distintas: Ivonete era formada em Agroindústria, pelo CEFET de Januária, e Lucas era formado em Técnico Agrícola, pelo NCA/UFMG¹. Dois outros, Márcia e João Paulo, tinham o Ensino Médio incompleto. Contudo, o PRONERA/Unimontes previa a conclusão desse nível de ensino em sua estrutura, juntamente com a formação profissionalizante do Magistério do Campo e Agroecologia.



FOTO 30: Educadores selecionados pela comunidade para atuarem na ERG.
Fonte: Associação dos Assentados Nossa Senhora das Oliveiras/Tapera, 2006.

¹ Núcleo de Ciências Agrárias da Universidade Federal de Minas Gerais.

Os outros dois educadores, Lô e Custódio, tinham o Ensino Fundamental incompleto. Eles são lideranças importantes do Assentamento, considerados como referências nos debates que o Assentamento trava sobre temas como Educação do Campo, Agroecologia, Extrativismo, Plantas Medicinais, Economia Solidária etc. Custódio assumiu a Coordenação local do Assentamento pelo PRONERA e a disciplina de Agroecologia, que requeria conhecimentos teórico-práticos específicos sobre o manejo sustentável dos recursos ambientais da flora regional e de pequenos animais, conhecimentos de que era conhecedor e dominava com segurança.

Dada a não formação para a docência nos anos finais do Ensino Fundamental, a proposta da ERG era que os conhecimentos didático-metodológicos fossem construídos a partir do Curso do Magistério do Campo e da prática pedagógica na ERG. Lô assumiu a alfabetização dos adultos do Assentamento pelo PRONERA, e a participação em todo o processo de gestão, planejamento e elaboração do PPP.

A responsabilidade pelos conteúdos foi distribuída de acordo com a formação e a aptidão dos educadores, por exemplo, Ivonete como técnica em Agroindústria assumiu a disciplina de Ciências da Natureza e Medicina Tradicional. Lucas, além da disciplina Matemática dos Gerais, apoiava as aulas de Agroecologia, sob a responsabilidade de Custódio, e de Criação de Pequenos Animais, responsabilidade de João Paulo.



FOTO 31: Distribuição de material escolar para os alunos da ERG, pelo Pronera/Unimontes.

Fonte: Arquivo do Pronera/Unimontes, 2006.

Além da formação inicial e continuada dos educadores, o PRONERA/Unimontes previa o pagamento de uma bolsa mensal aos educadores envolvidos no curso de formação. Previa também o acompanhamento político-pedagógico ao processo da ERG através de sua Equipe Multidisciplinar, composta por docentes e por acadêmicos multidisciplinares dos Cursos de Licenciatura da Unimontes. Constava também como ação do PRONERA, a distribuição de material escolar para os alunos (FOTO 31).

O Pronera/Unimontes contou com a significativa parceria do CAA/NM, entidade que acumula experiência em educação não formal, trabalhando com temas como Agroecologia, Populações Tradicionais e Agroextrativismo, além da extensa rede de articulações em torno de temas sócio-ambientais. Foi através dessa parceria com o CAA/NM que o PRONERA/Unimontes se inseriu no debate sobre Educação do Campo, incluindo as populações tradicionais como um dos focos do debate. O CAA/NM, juntamente com a Unimontes, apoiava a Escola Rural Geraizeira, tanto nos aspectos pedagógicos quanto políticos do processo.

O projeto da Escola Rural Geraizeira foi um processo de construção coletiva, em que educadores, educandos, pais e comunidade se inter-relacionavam como aprendizes, como “seres inacabados”, cada um em seu estágio de busca de completude. Dessa forma, ao mesmo tempo em que a escola se materializava, os protagonistas dessa construção experienciavam a sensação de serem todos aprendentes, educandos. Lô afirma em determinado momento: “o que eu entendo, e você bem sabe, é que essa comunidade, o que ela mais gosta é de desafio!”. Assim, as aulas da Escola Rural Geraizeira começaram com uma atividade preparada por uma Equipe de Acolhida composta por pais, lideranças e jovens. As atividades se iniciariam com um momento sagrado e logo depois aconteceu um outro momento, de descontração e socialização. Lô (Elisângela) foi eleita para a fala de abertura, com o objetivo de conscientizar a todos sobre os desafios para a comunidade do Assentamento Tapera, que estavam sendo ali demarcados com o início da Escola Rural Geraizeira, ainda sem autorização.

A primeira atividade escolar do dia 24 de abril foi desenvolvida em quatro grupos. Cada grupo contou com dois educadores em seu percurso para acompanhar o Mapeamento dos Espaços Pedagógicos, de Cultura, Lazer e Esporte (FOTO 32),

que subsidiaria o planejamento das atividades pedagógicas posteriores. Os Mapeamentos foram apresentados por cada grupo para a Plenária.

Nessa atividade, reconheceu-se o Cerrado como espaço de enorme potencial pedagógico sobre o que é ser geraizeiro, incluindo a aprendizagem sobre Apicultura. No Cerrado se aprenderia sobre os frutos e frutas nativas, seu potencial alimentar, sobre as plantas medicinais, as madeiras e sua serventia para cada coisa, os cipós, as palhas.



FOTO 32: Mapeamento dos Espaços Pedagógicos, de Cultura, Lazer e Esporte.
Fonte: Associação dos Assentados Nossa Senhora das Oliveiras/Tapera, 2006.

Havia também a horta, que seria localizada perto da escola, pois seus objetivos eram o envolvimento dos jovens geraizeiros na aprendizagem do ofício de uma horta orgânica, na conscientização da importância de uma boa alimentação e sua participação responsável com o processo da alimentação escolar.

Com a doação de pequenos animais, por parte da comunidade, a escola teria uma criação inicial, cujo fim era a aprendizagem de como cuidar e tratar dos animais desde seu nascimento e em casos de doenças. A ideia principal era o repasse dos conhecimentos tradicionais dos mais velhos sobre o manejo das plantas medicinais

do cerrado, visando ao cuidado com esses animais, mas também a aprendizagem de conhecimentos modernos como tabela de vacinação, peso/alimentação e outros.

Outros espaços que faziam parte do entorno da escola eram as agroindústrias de cana e rapadura, a casa de farinha, além de uma farmácia popular e cozinha comunitária. Esses espaços, com construção prevista com os recursos do PAC/INCRA/BID, seriam gradualmente utilizados como espaços pedagógicos, tão logo fossem concluídos. As possibilidades de utilização desses espaços produtivos eram a produção de açúcar mascavo, de rapadurinha, de granola, além, é claro, da farinha de mandioca, já que na Tapera tem mais de 30 espécies da mandioca, segundo informações do João Franco.

Na frente da ERG foi pensado espaço para esporte e lazer, pois havia algumas árvores grandes com sombreado onde se planejou a construção de bancos e quiosques para atividades de leitura, para fazer trabalhos escolares, dançar catira, fazer rodas e conversar. Numa proposta de interação de espaços e de conhecimentos, propôs-se a escuta dos mais velhos com sua sabedoria acumulada na convivência com o Cerrado e com a vida comunitária. Ressaltou-se, então, as festividades e eventos religiosos da comunidade como espaço de pesquisa, de construção de conhecimentos sobre as tradições e saberes de sua própria cultura, a cultura geraizeira.

Ao lado da Escola tem um campo de futebol e se pensou em construir outro pequeno para jogar peteca e queimada. A própria escola já havia sido reconhecida como espaço importante para o estudo sobre tantos assuntos a serem aprendidos, o que se aprendia de novo era a relação necessária entre teoria e prática. Esses mapeamentos foram elaborados para servir de referência para a materialização do ideal de escola diferenciada que representava a ERG.

Após vislumbrar uma escola diferente através dos mapeamentos, foi pensada uma atividade para avaliação da condição anterior e retroalimentação do ideal a ser construído. A construção coletiva e participante do Painel “A escola que tínhamos” e “A escola que queremos” foi importante para a localização dos sujeitos no projeto em construção



FOTO 33: Construção de um painel “A escola que temos/A escola que queremos”,
sob a coordenação de Ivonete.

Fonte: Associação dos Assentados Nossa Senhora das Oliveiras/Tapera, 2006.

As apresentações foram representativas do desejo de uma escola diferente, com uma identidade geraizeira, alegre e festiva. Nos painéis, perspectivas de melhoria na qualidade de vida, alívio por não ter que acordar às quatro horas da manhã para pegar o ônibus na beira da estrada e só voltar a uma hora da tarde para almoçar. Ou seja, havia um sentimento de ânimo entre os jovens, de maneira geral, e, ainda que alguns não estivessem envolvidos no projeto da mesma forma, o novo desafio os motivava para a participação nas atividades. Um dos aspectos mais enfatizados pelos educadores dizia respeito à responsabilidade de cada um e dos alunos para que a escola pudesse realmente se tornar um espaço de construção de conhecimentos e, além, disso, de formação humana, pois esse era o objetivo de uma escola diferenciada e era esse o motivo de tamanha luta da comunidade.

Outra atividade coletiva foi a Apresentação Dialógica da Estrutura de Funcionamento da ERG (FOTO 34). A apresentação foi organizada em quatro pontos: Currículo e Educadores, Pedagogia da Alternância, Acompanhamento da Aprendizagem na Escola e na Família e Construção das Regras de Convivência.



FOTO 34: Apresentação dialógica da estrutura da Escola Rural Geraizeira, feita por Ademir.

Fonte: Associação dos Assentados Nossa Senhora das Oliveiras/Tapera, 2006.

A primeira versão do projeto político-pedagógico da ERG, proposta educacional contextualizada na realidade geraizeira, era composta da seguinte forma: 1) Núcleo Comum (além de constar todas as disciplinas e conteúdos obrigatórios previstos na LDBEN/96, foram acrescentados tópicos específicos): *Dialeto Geraizeiro* e Língua Portuguesa; *Matemática dos Gerais*; *Ciências da Natureza e Medicina Tradicional*; *Geografias*; *Histórias e Arte, Esporte e Cultura Geraizeira*; 2) Núcleo Diversificado: composto pelas disciplinas de *Agroecologia e Gestão Ambiental*; *Criação de Pequenos Animais* e *Inglês*.

O projeto político-pedagógico apresentado, se comparado aos projetos formais ofertados pelos sistemas de ensino, era inovador, porque se irmanava com tantas outras experiências em Educação do Campo e Educação Popular desenvolvidas há décadas pelos movimentos sociais e organizações não governamentais no Brasil.

Logo após essa atividade de apresentação da estrutura da ERG na Plenária realizada na parte da manhã do segundo dia de aula, já era o horário do almoço, momento já esperado pelos alunos. Segundo o que fora combinado, após o almoço

cada um lavava seu prato, copo e talher e colocava no balcão para que fosse guardado pelo responsável pela cozinha. Foi combinado também o cuidado com a manutenção da limpeza das salas de aula, dos banheiros, do pátio, enfim, de todo o espaço utilizado por todos, num movimento de aprendizagem da responsabilidade coletiva pelo bem que é coletivo.

Após o horário do almoço, os alunos foram cada um para sua sala de aula, respectivamente, uma sala de 5ª série, outra de 6ª, 7ª e 8ª, acompanhados por dois educadores. Esse momento seria de retomada do diálogo iniciado de forma coletiva, sobre o funcionamento da ERG, seu calendário, horários, atividades intra e extra classe, apresentação das Fichas de Acompanhamento dos processos escolares. A outra atividade prevista em sala de aula era a construção das Regras de Convivência de cada turma.



FOTOS 35 e 36: Alternância de aprendizagens: tempo-escola e tempo-comunidade.
Fonte: Arquivo do Pronera/ Unimontes, 2006 e Associação dos Assentados Nossa Senhora das Oliveiras/Tapera, 2004.

Como a alternância (FOTO 35 e 36), apesar do alerta da SRE de que “não pode”, foi mantida, em uma semana estavam na escola os alunos da 5ª e da 6ª séries, e na outra semana, os alunos da 7ª e da 8ª séries. O horário escolar era de tempo integral e previu nove horas-aula/dia, sendo que o turno matutino tinha cinco horários, das 7h10 às 11h40 min, e o vespertino funcionava das 13h às 16h30min, quando os alunos voltavam para casa. As atividades pedagógicas foram

classificadas em Aulas, Horta, Agroecologia, Esportivas e Artístico-culturais, todas consideradas pedagógicas, interativas e lúdicas.

A Pedagogia da Alternância é uma concepção pedagógica amplamente utilizada na Educação do Campo, experienciada por aproximadamente 217 centros de alternância, dentre outras instituições educacionais no Brasil. Essa concepção, ainda que já reconhecida como opção de organização escolar, dependendo de como se interpreta a proposta, especificamente não considerando os dias referentes ao tempo-comunidade como tempo-aprendizagem, pode se chocar com a obrigatoriedade legal dos duzentos dias letivos.

Essa pedagogia propõe a congregação das aprendizagens do *tempo-escola* e do *tempo-comunidade*, construindo uma síntese de vivências e conhecimentos (FOTO 37). Centrada na pesquisa da vivência e do saber-fazer do tempo-comunidade, com a pesquisa dos saberes sistematizados do tempo-escola, propõe uma síntese de conhecimentos que sejam básicos na formação humana integral e útil à melhoria da vida cotidiana. É a proposta de uma escola participante do processo de transmissão dos saberes e fazeres de cada grupo cultural, compreendendo que os saberes escolares ainda transitam por demais longe da realidade, das necessidades, desejos e anseios de suas comunidades escolares, especialmente das comunidades escolares rurais, de forte tradição educativa oral e interativa entre saber e fazer, ensinar e formar.



FOTO 37: Visita dos alunos à EFA de Virgem da Lapa.
Fonte: Associação dos Assentados Nossa
Senhora das Oliveiras/Tapera, 2006.

Tendo como parâmetro as EFA'S, para acompanhamento das atividades escolares nos dois tempos escolares, foram elaboradas Fichas de Acompanhamento. Uma era a Ficha de Acompanhamento do Tempo-Comunidade, que foi sendo experimentada pelos pais, no acompanhamento dos filhos, durante todo o ano de 2006. Com essa ficha, era possível, nas reuniões da escola, avaliar as dificuldades e os benefícios que o processo escolar estava tendo na cotidianidade do aluno. A segunda, era a Ficha de Acompanhamento do Tempo-Escola, de natureza mais coletiva, externa à sala de aula, e avaliava aspectos como sociabilidade, presteza e comportamento fora da sala de aula. Essa ficha individual dos alunos era de acesso livre a todos os professores e ficava arquivada na sala onde funcionava a biblioteca e sala de planejamento. A terceira era a Ficha de Avaliação, que se referia especificamente à aprendizagem e avaliava aspectos teóricos, práticos e comportamentais do aluno, sendo de responsabilidade individual de cada professor no acompanhamento do aluno em seu processo de

aprendizagem, no âmbito de sua disciplina específica. Todas essas fichas foram elaboradas pelos educadores e pelos pais, juntamente com esta pesquisadora.

Como fato significativo do ânimo que a luta pela escola diferenciada trouxe aos Geraizeiros da Tapera, registra-se que, além das turmas compostas pelos jovens-geraizeiros – e alguns deles voltaram a estudar com a ERG –, foi formada outra turma de 5ª série, composta pelos pais dos alunos. Suas aulas funcionavam em dias alternados e com horário mais acessível, organizado a partir do meio da tarde e aos sábados, sem a alternância semanal.

A ERG propôs-se a trabalhar com temas-geradores organizados em projetos pedagógicos, ao invés de responder às demandas de cada conteúdo escolar isoladamente. Entendia-se que o tema permitia uma abordagem mais inteira, mais holística dos conhecimentos, e que, numa perspectiva transdisciplinar, a realidade – de onde surgia o tema gerador – é que direcionava as aprendizagens dos conteúdos específicos. Entendia-se também que o projeto pedagógico permitia a junção entre teoria e prática, conformando uma práxis pedagógica significativa para todos os envolvidos no processo de construção de conhecimentos, sejam educandos, educadores, pais e comunidade.

Assim, nos planejamentos anteriores foi eleito como primeiro tema-gerador “A história da minha comunidade”, que foi estudado pelas quatro turmas e desenvolvido durante um bimestre. Em cada turma, o projeto temático foi detalhado com a participação dos alunos, sendo sugeridas as perspectivas a serem abordadas.

Para culminância do projeto pedagógico, previa-se a realização do Seminário Temático, previsto para o mês de julho. Esse evento, cuja responsabilidade era em grande parte dos alunos, tinha como objetivo apresentar para a comunidade (pais, irmãos, amigos, parentes) o resultado do estudo, com a exposição das principais aprendizagens. Outro objetivo, tão importante quanto o primeiro, era o processo de sistematização dos conhecimentos construídos em mapas, painéis, livros artesanais, fotos e gravações, que comporiam o acervo da escola.

Para dar início ao processo educativo, a primeira abordagem do tema “A história da comunidade” teve como intenção o resgate da história de luta dos Geraizeiros da Tapera pela posse da terra e para a manutenção de sua produção na perspectiva tradicional e orgânica, chamada posteriormente de agroecológica. Para tal, foram entrevistados os moradores mais velhos para que narrassem os episódios

mais importantes dessa trajetória histórica, que foram devidamente registrados (FOTO 36 e 37), para consulta posterior, por parte das novas turmas da ERG.



FOTOS 38 e 39: João Tiú e Dona Ana contam a História do Assentamento; Fernanda e Ozélia apresentam a história registrada.
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2006.

Outra perspectiva do estudo teve como objetivo construir um painel sobre a produção agrícola do Assentamento (FOTO 40), visando o replanejamento dessa produção em cada lote e em todo o Assentamento, considerando o potencial produtivo das agroindústrias em construção. Para isso, foram realizadas várias pesquisas pelos educandos em cada lote. A soma dessas investigações permitiu a construção do perfil produtivo de todo o Assentamento.



FOTO 40: Apresentação das Atividades Econômicas do Assentamento feita por Custódio, Marcos e Ivonete.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2006.

Vale salientar que esse estudo foi o referencial para que nas Assembleias posteriores se encaminhassem ações de reorganização dos produtos a serem cultivados em cada lote e espaços de produção. É interessante observar que um dos focos dos debates sobre uma escola diferenciada era a crítica sobre a desconexão entre a escola formal e a realidade.

Então, um dos desafios para a Escola Rural Geraizeira foi o de conseguir trabalhar com os conhecimentos de forma que estes servissem às necessidades da realidade geraizeira. Nesse sentido, esse primeiro tema-gerador estudado foi muito auspicioso para todo o grupo. O que se propunha com a Escola Rural Geraizeira era o diálogo entre os saberes dos alunos, da memória da comunidade e dos saberes construídos historicamente pela humanidade através da ciência, para produção de novos saberes que servissem às demandas da realidade geraizeira em sua interação com o mundo.

A terceira perspectiva do projeto foi a cultural, de valorizar as expressões culturais dos Geraizeiros da Tapera. Foram lembradas as comidas tradicionais, as danças, os versos, as brincadeiras. Foram entrevistadas pessoas que jogaram

versos e contaram casos, lembraram danças como a Catira (FOTO 41) e Dança de Roda, além de ensinarem receitas tradicionais para os mais jovens como farofa de fava, bolo de milho, biscoito “isprimido”.



FOTO 41: Apresentação de Catira no Seminário Temático, sob a coordenação de Dona Ana.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2006.

Para desenvolvimento do projeto, cada disciplina se responsabilizava pelos conteúdos afins. Assim, por exemplo, a pesquisa e registro escrito da história do Assentamento, dos versos, das letras das músicas, da Catira e Dança de Roda ficou sob a responsabilidade da disciplina Dialeto Geraizeiro e Língua Portuguesa; Geografias desenvolveu a pesquisa e elaborou o mapeamento das atividades econômicas; Ciências da Natureza e Medicina Tradicional pesquisou sobre degradação ambiental e plantas medicinais utilizadas pela comunidade; Matemática dos Gerais pesquisou sobre as grandezas e medidas tradicionais (FOTO 42) e estudou tabelas e gráficos para subsidiar as outras disciplinas na sistematização das informações obtidas. As técnicas pedagógicas utilizadas foram variadas, como produção de textos variados, painéis, cartazes, pesquisas, relatórios de pesquisa, gráficos, mapeamentos, situações-problemas, dentre outras.



FOTO 42: Apresentação das Medidas utilizadas pelos Geraizeiros da Tapera.
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2006.

O Seminário Temático, síntese do primeiro bimestre de estudos numa perspectiva contextualizada, participativa e democrática, foi um momento de culminância importante para os Geraizeiros da Tapera. Os jovens-alunos-geraizeiros estavam animados, alegres, ansiosos e envolvidos com a apresentação de sua aprendizagem para seus pais e presentes. Falar de sua própria realidade de forma mais qualificada foi emocionante e significativo. Os alunos adultos também estavam emocionados com o momento. Havia no ar a percepção do papel social e transformador da escola, de que realmente o espaço escolar poderia ter um papel relevante nas mudanças contextuais quando comprometido com os desejos e necessidades de sua comunidade escolar. As dificuldades vivenciadas até aquele momento significavam que eles não poderiam esmorecer, que a consolidação de ERG dependia de diversos fatores, dentre eles, a sua capacidade de negociação com o Estado e com parceiros, além, é claro da sua dinâmica interna para o diálogo diante do conflito.

Contou-se naquele momento com a presença de alunos do Curso de Pedagogia, da Unimontes/ Janaúba. Segundo depoimentos, para eles foi importante

conhecer uma experiência diferenciada em educação, desenvolvendo uma prática pedagógica contextualizada na realidade dos alunos de forma efetiva.

Para dar continuidade ao estudo temático, outros dois temas “Água, Solo e Vegetação” e “Gestão Comunitária e Produção” foram escolhidos para serem desenvolvidos com a mesma proposta didático-metodológica de participação, interação e construtivismo.

A Escola Rural Geraizeira se estruturou em dois processos, um de natureza pedagógica e outro de natureza administrativa. O processo pedagógico foi coordenado por Ivonete, educadora eleita para tal função por sua experiência no magistério e por seu perfil de liderança. O processo administrativo ficou sob a responsabilidade de Custódio, já coordenador local pelo Pronera, e de Lô, por sua objetividade e capacidade pessoal de gerenciar a parte mais melindrosa do processo da ERG, que dizia respeito à logística cotidiana em estreita relação com a SME.



FOTO 43: Momento de Planejamento das atividades escolares, juntamente com o Pronera/Unimontes.

Fonte: Arquivo do Pronera/ Unimontes, 2006.

O processo pedagógico foi acompanhado efetivamente durante o ano letivo de 2006 pelo PRONERA/Unimontes, através de sua equipe multidisciplinar e

acadêmicos (FOTO43), e outros parceiros, até mesmo educadores voluntários (FOTO 44). Desde o início do ano, nos meses de março e abril, foram realizados encontros para formatação da escola, elaboração de calendário escolar, fichas de acompanhamento do aluno, cadastros escolares e encontros para o planejamento das atividades escolares. A Unimontes também participava institucionalmente de momentos de negociação com a SME e SRE, em prol da ERG.



FOTO 44: Exemplo do esforço coletivo: parceiros, educadores, pais e alunos, juntos na luta pela ERG: Ana, Dona Ana, Lô, Joaquina, Senhorinha e Marcos.
Fonte: Arquivo do Pronera/ Unimontes, 2006.

Nesse ano de funcionamento da ERG, alguns aspectos representavam desafios a serem trabalhados e ultrapassados, já que outros certamente surgiriam como parte da trajetória da escola, e como parte da própria vida, assim acreditavam os Geraizeiros da Tapera.

A questão logística da ERG enfrentava problemas cotidianos em sua operacionalização e representou um dos aspectos mais difíceis. O compromisso firmado pessoalmente pela Prefeita na inauguração da escola, no mês de outubro, e pelo Secretário de Educação no III Seminário, em fevereiro, não se consolidou nem mesmo com incansáveis e insistentes cobranças por parte dos Geraizeiros. Itens

como alimentação escolar, material didático e escolar, material de limpeza e a contratação de serviços gerais representavam um esforço à parte.

Às vezes, não havia alimentos para o almoço ou para os lanches na escola, sendo necessário providenciar mantimentos com urgência, buscando em alguma casa mais próxima, já que os alunos estavam em sala de aula e logo daria o horário da merenda. Os educadores, juntamente com alguns pais, assumiram a limpeza da escola e a elaboração das refeições. Foram essas estratégias de resistência e o esforço incontinenti dos educadores e da comunidade que garantiram o funcionamento da escola durante todo o ano de 2006. A omissão ou descompromisso recorrente do poder público municipal, que havia se comprometido publicamente com a ERG em várias ocasiões, seja na inauguração da reforma da escola, no III Seminário ou em tantos outros momentos, gerou um sentimento de incerteza e de impotência na comunidade, mas não de derrota. Segundo recorrentes relatos, a persistência foi mantida em nome do avanço de ter conseguido trazer os jovens-alunos-geraizeiros para estudar no Assentamento e isso significou muito nessa trajetória. Dona Ana falou: “O que nós queremos é ver essa escola funcionando... e ela vai funcionar, por que nós não vamos desistir.”

Outro aspecto desse processo eram as dificuldades internas, de dentro da própria comunidade. Dentro da conformação social do Assentamento Tapera, existia um grupo de lideranças, homens e mulheres, que se alternavam nos cargos da Diretoria e Conselho Fiscal, participando de todos os momentos importantes e decisivos da comunidade. Esse grupo era muito coeso e suas divergências significavam diferença de posição, mas não rompimento do pacto interno que colocava acima de tudo o bem estar coletivo.

Mesmo se constituindo como um grupo social de grande coesão e sentimento comunitário havia um pequeno grupo divergente, que, inclusive, se posicionava como oposição partidária, isto é, se colocava a favor da atual administração municipal. Esse grupo minoritário desencadeou diversos embates internos, inclusive porque duas dessas pessoas eram funcionárias municipais e trabalhavam na escola local como serviços gerais. A quebra de sigilo ético com o repasse de informações para a SME, o boicote do acesso ao espaço escolar, que era de propriedade da comunidade, mas a chave ficava com as funcionárias que faziam a limpeza; a falta de capricho com os bens comunitários; os embates tornados pessoais através da

explicitação da divergência em diversos momentos construtivos foram embates internos que, somados às dificuldades logísticas, constituíam-se em uma sobrecarga para os envolvidos com a consolidação da ERG.

Um terceiro aspecto, e que foi o mais marcante e significativo para os envolvidos, segundo os relatos feitos, foi a experiência de assumir a docência, ainda por cima, numa escola diferenciada. Mesmo com todo o apoio que representava a parceria mais próxima e cotidiana com o Pronera/Unimontes, com o CAA/NM, com o INCRA, para os educadores foi uma experiência rica, mas dolorosa. A responsabilidade de educar seus pares, seus filhos, os filhos dos seus amigos e compadres representou enorme responsabilidade; e também, o compromisso assumido com a região, com os geraizeiros norte mineiros. Para eles, a Escola Rural Geraizeira tinha que dar certo.

Os momentos de planejamento muitas vezes foram momentos de crise, de desabafo, de choro, de dúvida. Muitas vezes, a dúvida quis se impor, o cansaço com uma negociação incessante com a SME, o pouco envolvimento da SRE... A comunidade resistiria? Foi numa dessas reuniões, que o educador Ademir assumiu que não estava dando conta e queria sair, e nada o demoveu da ideia. Foi um momento difícil para o grupo, pois ele era um educador muito comprometido, estudioso e estava fazendo um trabalho muito bom junto aos alunos. Todos gostavam dele como pessoa e como educador, mas pessoalmente ele não estava bem e tomou essa decisão irremovível. Foi feita uma nova seleção entre os candidatos anteriores e foi escolhida Maria Senhora dos Santos, Senhorinha, para substituir Ademir.

Dia após dia, houve um universo de sentimentos, mas mesmo com os problemas cotidianos, os educadores conseguiram garantir que não houvesse um só dia sem aulas, aspecto importante para a comunidade, pois este se constituía num dos principais problemas da escolarização fora do assentamento. A comunidade, acima de tudo, sabia da sua responsabilidade diante do sistema de ensino e não estava disposta a arriscar a aprovação do projeto político-pedagógico da ERG. Aguardava, isso sim, a visita da SRE, de Janaúba, a qualquer momento e estava preparada para sua avaliação. Contudo, a visita não foi um alento, mas uma ação de desqualificação de tudo que se construía ali.

Como várias possibilidades se apresentavam, os pais e comunidade decidiram concluir o ano letivo. A partir de orientações da SRE e em acordo com a SME, foi organizado um Projeto de Recuperação dos dias letivos faltosos para completar duzentos dias, já que as aulas tinham se iniciado em abril.

A recuperação foi prevista para ser realizada durante todo o mês de janeiro, já que a ERG fazia parte das atividades do Curso do Magistério do Campo e os educadores continuavam a cumprir sua carga horária de atividades do tempo-comunidade.



FOTO 45: Acadêmicas do Pronera /Unimontes.
Fonte: Arquivo do Pronera/ Unimontes, 2007.

O Pronera/Unimontes garantiu a presença de docentes de sua Equipe Multidisciplinar e acadêmicos de todas as áreas de conhecimento (Letras, Matemática, Biologia, Geografia, História, Inglês, Artes, Educação Física) para acompanhar todo o Projeto de Recuperação *in loco* (FOTO 45).

O Projeto de Recuperação, proposta elaborada pelos educadores da Tapera, juntamente com a Unimontes e com anuência da SME, foi entregue à SME para posterior envio à SRE. Este tinha como objetivo a validação dos estudos do ano de 2006, conforme legislação em vigor. O Projeto de Recuperação foi concluído, os educadores concluíram as avaliações dos alunos e encerraram suas atividades

escolares. A SME não encaminhou o Projeto de Recuperação para a SRE e não deu retorno ao Assentamento. Como foi feito inúmeras vezes, diante de um compromisso firmado com a comunidade, a SME – instância responsável pelas ações e gestora dos recursos da Educação no município –, não cumpriu sua parte no acordo e não deu retorno algum, numa atitude de desrespeito para com a comunidade. Foi assim com o acompanhamento pedagógico, a alimentação escolar, com os livros didáticos, com o transporte escolar, com os cadeados para trancar as salas de aula, com o fogão para a cozinha da escola (que até hoje não tem), com o giz e materiais pedagógicos e de limpeza.

O acompanhamento da SRE/Janaúba à ERG, quando do seu funcionamento em 2006, se deu através de uma visita de seus técnicos. Para a comunidade, as especificidades da ERG eram de conhecimento dessa instância, pois a Superintendente se fez presente em três eventos do Assentamento Tapera, inclusive compondo mesa de abertura e ainda como expositora, mas acima de tudo, se colocando à disposição e se comprometendo com o processo. Sendo assim, entendia-se que a SRE era uma parceria consolidada nesse processo, ainda que em outros momentos como durante a construção da proposta político-pedagógica foram enviados representantes alternados. A visita da técnica responsável pelo acompanhamento *in loco*, contou ainda com a presença da equipe Multidisciplinar do Pronera/Unimontes. A técnica pareceu não ter conhecimento apurado sobre o processo que ali se desenvolvia, como era esperado, mas demonstrou, contudo, segurança em suas observações quanto às questões que feriam a lei como titulação dos professores, calendário e dias letivos, secretaria da escola, acompanhamento pedagógico, dentre outros fatos, todos notificados em relatório. Na perspectiva legalista, observa-se o desconhecimento pela técnica dos marcos legais que regem a Educação do Campo, o que nesse caso foi imprescindível para a análise do processo instaurado na ERG, pelos Geraizeiros da Tapera. Diante do desconhecimento das legislações que orientam a implementação da Educação do Campo nos sistemas de ensino, em vigor desde 2002, ou da distância que a experiência da ERG representava do que era corriqueiro em Educação, foi demandada à SRE uma postura de efetivo comprometimento com o processo educacional instaurado no Assentamento Tapera, para posterior encaminhamento do Ato de Validação da escola, o que se tornou um fato.

Dessa forma, ao ser consultada pela SME, que omitia sua participação no processo da ERG, especialmente em relação à recuperação, a SRE novamente questionou a titulação dos educadores e orientou quanto à elaboração de um projeto de recuperação, informação já conhecida, mas agora respaldada pela SRE. Diante disso, a SME elaborou um projeto de recuperação descontextualizado e conteudista, que funcionaria em duas semanas de aula com a participação dos professores do município, e enviou à SRE, que, de pronto, o aprovou. O projeto de recuperação proposto pela SME aconteceu no começo do ano letivo de 2007.

Entre os anos de 2006 e 2008, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) vinha sendo elaborado em reuniões comunitárias pela Comissão de Educação, educadores da ERG, comunidade e educadores parceiros, como era o caso desta pesquisadora. Durante a elaboração do PPP, visitas à ERG, contatos telefônicos e reuniões entre Tapera, SME/Riacho, SRE/Janaúba e parceiros foram realizadas, com objetivo de revisar alguns aspectos do PPP. Alguns deles representavam divergência de entendimento entre Estado, através dos sistemas de ensino, e os Geraizeiros da Tapera. No ano de 2007, como consequência dessas divergências e desarticulação do sistema educacional, a SME assumiu de volta a coordenação do atendimento dos anos finais do Ensino Fundamental da Escola Municipal “Dr. Carlos”. Os anos seguintes não transcorreram sem conflitos e reorganização das estratégias de luta pelos Geraizeiros da Tapera.

3.2 A Escola do Campo e a Escola Rural Geraizeira

Para o movimento *por uma educação do campo*, a escola do campo deve ser vista como lugar de conhecer-fazer-transformar, de aprender e de ensinar, tendo como função primordial visibilizar e dinamizar as culturas locais em suas diversas faces: nos valores éticos e morais, nas práticas inter-relacionais, sociais, produtivas, religiosas, políticas. Lugar da construção dos saberes sobre o universo do trabalho ou para compreensão das suas redes de relações internas e externas: no seio da família, entre as famílias da sua comunidade, com as outras comunidades, com o município, estado, país e mundo, possibilitando ações conscientes e reveladoras de um projeto de sociedade, a partir da identidade cultural e da estrutura política.

As Diretrizes Operacionais definem a identidade da escola do campo em seu artigo segundo, parágrafo único:

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida no País. (BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002, Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, 2002, p. 37).

A experiência da Escola Rural Geraizeira, ao inserir-se no movimento regional *por uma educação do campo*, se insere em mais um momento de embate entre as diversas lógicas existentes na sociedade brasileira. Permite-nos vislumbrar os desafios das populações do campo ao pleitearem o cumprimento de um direito que já se encontra demarcado nos documentos oficiais, mas que vem lentamente se efetivando enquanto realidade social.

Saviani, ao discutir o homem e sua formação humana, nos indica as duas relações a que o homem está sujeito: a primeira, expressa pelo corpo material, indica seu condicionamento para com a natureza, entendida aqui como “aquilo que existe independente da ação do homem” e que, relacionada ao tempo e espaço, se expressa no espaço físico, no clima, na vegetação, solo e subsolo. (SAVIANI, 2007, p. 44).

A segunda relação humana refere-se ao meio cultural, à cultura. Ao nascer já nos encontramos em determinada localização geográfica, com contornos históricos específicos, uma língua, marcados pela tradição, costumes, crenças, “o homem é, pois, um ser situado.” E esta é a condição para que a vida humana possa sustentar-se e desenvolver-se: a partir de um contexto determinado. Diante do seu contexto, o homem estabelece valores e a partir das suas necessidades, reage para aceitar, rejeitar ou transformar a realidade. “A cultura não é outra coisa senão, por um lado, os resultados dessa transformação.” O homem por ser livre e autônomo, é capaz de transpor os limites, as determinações naturais e culturais. (SAVIANI, 2007, p.44-45).

É o estabelecimento dos valores que orientam sua liberdade; é no reconhecimento do outro como também livre e transformador que o homem reconhece nesse outro o humano. Qual seria, então, o papel da educação na

formação do humano? A possibilidade de ampliação dos conhecimentos sobre a realidade situada para que possa transformá-la em favor da sua liberdade e bem estar individual e social, do grupo; é no aprofundamento dos valores e da valoração da vida humana que se encontra a força transformadora do homem, realizando no mundo a partir do que é o que *deve ser*. E quais os objetivos da educação? Estes devem perceber no homem situado suas demandas históricas, e assim determinar seus objetivos educacionais, formativos, transformadores para fazer do que *deve ser* o que é. (SAVIANI, 2007, p. 44-48).

A ideia do "homem situado" com seu corpo e com sua cultura e sua relação com a educação nos remete às reflexões que a Educação do Campo vem trazendo para a educação brasileira. A Educação do Campo aponta para a necessidade de situar o sujeito da aprendizagem, que, juntamente com outros sujeitos, está envolvido com a natureza da terra, da água, da vegetação, da chuva, do sol, numa relação natural, geográfica e cultural; é a imbricação de sujeitos subjetivos com a diversidade natural formando culturas, ambientes, relações, crenças, realidades no contexto da ruralidade.

Ruralidade esta nem melhor nem pior que a urbanidade, mas diferente; ambas estão imbricados numa relação de interdependência, de inter-relação, de complementaridade. Não há Um sem o Outro. Mas pode haver a invisibilização de um pelo outro como estratégia política, de poder.

[...] a partir de uma visão idealizada das condições materiais de existência na cidade e de uma visão particular do processo de urbanização, alguns estudiosos consideram que a especificidade do campo constitui uma realidade provisória que tende a desaparecer, em tempos próximos, em face do inexorável processo de urbanização que deverá homogeneizar o espaço nacional. Também as políticas educacionais, ao tratarem o urbano como parâmetro e o rural como adaptação reforçam essa concepção. (BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002, Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, 2002, p. 37).

As demandas por uma educação diferenciada, do campo, foram se conformando num processo de auto-identificação sobre suas identidades e especificidades, numa demarcação de quem se "é" ao perceber-se diferente do "Outro". A característica construtiva desse processo de subjetivação foi dando visibilidade à diversidade étnico-cultural, contudo, constituindo uma ideia de unidade

quanto à sua condição de historicamente negligenciada nos processos sociais, econômicos e políticos. Ser Geraizeiro é não ser Caatingueiro, é se saber Um, específico, sem negar o Outro, interagindo com o Outro, também específico. E a escola deve trabalhar a partir do meio em que está inserida, tendo como ponto de chegada o conhecimento do todo, da minha realidade e da do Outro. Ao que Silva afirma:

A pedagogia e o currículo deveriam ser capazes de oferecer oportunidades para que as crianças e os/as jovens desenvolvessem capacidades de crítica e questionamento dos sistemas e das forças dominantes de representação da identidade e da diferença. (SILVA, 2000, p. 92).

Para Silva, “em certo sentido, ‘pedagogia’ significa precisamente ‘diferença’: educar significa introduzir a cunha da diferença em um mundo que sem ela se limitaria a reproduzir o mesmo e o idêntico, um mundo parado, um mundo morto.” (SILVA, 2000, p.101). A especificidade e a diferença são temas presentes no debate da Educação do Campo no Brasil. É no reconhecimento da diferença e da especificidade cultural do urbano e do rural que surge a possibilidade da igualdade de direitos e da cidadania, diferença pensada não como força homogeneizadora, ma, ao contrário, pensada como direito igual de ser diferente. De acordo com Silva,

As questões do multiculturalismo e da diferença tornaram-se, nos últimos anos, centrais na teoria educacional crítica e até mesmo nas pedagogias oficiais. Mesmo que tratadas de forma marginal, como “temas transversais”, essas questões são reconhecidas, inclusive pelo oficialismo, como legítimas questões de *conhecimento*. O que causa estranheza nessas discussões é, entretanto, a ausência de uma teoria da identidade e da diferença [...] Em geral, o chamado “multiculturalismo” apóia-se em vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença [...] Parece difícil que uma perspectiva que se limita a proclamar a *existência* da diversidade possa servir de base para uma pedagogia que coloque no seu centro a crítica política da identidade e da diferença. (SILVA, 2000, p. 73).

Ora, se a escola é entendida como instituição formativa do humano e o humano é situado corporalmente e culturalmente, como tão bem nos coloca Saviani (2007), então a escola deve ser instrumento de compreensão da realidade situada, deve ser *contextualizada*.

Esse novo campo epistemológico, que funde o homem com natureza, cultura, ciência, economia, política, representa um dos desafios para a educação formal, enclausurada em sistemas de ensino. Essa transdisciplinaridade, que tem o homem e a mulher humanizados, contextualizados e sujeitos no centro do processo educativo, representa o rompimento com o processo de fragmentação epistemológica forjado pela hegemonia da racionalidade moderna, e absorvido pela trajetória educacional em nosso país. Ainda que os avanços na educação formal, pública, não possam ser negados, há muito que se aprender com os movimentos sociais nesta perspectiva de inteireza, contrapondo, contudo, a visão de universalidade proposta pela ciência moderna. Para Martins:

[...] a constatação mais corriqueira é a de que a educação escolar que se dirige aos vários pontos da imensidão do território brasileiro é uma educação descontextualizada e, por sê-lo, é também colonizadora, ou seja, ela se dirige hegemonicamente de uma determinada realidade – atualmente majoritariamente esta realidade é a do sudeste urbano do Brasil – e, a partir desta “sua realidade” e de uma narrativa pronunciada por um tal sujeito universal e abstrato denominado “nós brasileiros”, ela toma todas as outras realidades que compõem a imensa diversidade brasileira, como sendo seus “Outros”: “eles”, “aqueles” que estão “lá” e devem ser integrados à narrativa. (MARTINS, 2006, p. 38).

E continua:

A educação que continua sendo “enviada” por esta narrativa hegemônica, se esconde por trás de uma desculpa de universalidade dos conhecimentos que professa, e sequer pergunta a si própria sobre seus próprios enunciados, sobre seus próprios termos, sobre porque tais palavras e não outras. Esta narrativa não se pergunta sobre os próprios preconceitos que distribui como sendo universais. (MARTINS, 2006, p. 40).

Lô, Elisângela Ribeiro de Aquino, agricultora e liderança do Assentamento Tapera, fala de “uma escola que ensina diferente”. Custódio, Custódio Camilo do Carmo, agricultor, liderança e Secretário da Educação e Cultura Geraizeira da Associação, diz “O meu estudo, ele não está fazendo com que eu seja cidadão no meu país!” Esses depoimentos podem ser compreendidos como indagações que levam às mobilizações sociais em busca de respostas por uma escola diferenciada. Educação, escola, diversidade étnico-cultural, diversidade educacional, direito, cidadania, demanda, Estado, movimentos sociais, formação de professores,

currículo são questões que permeiam o debate em torno do projeto educacional brasileiro.

Em três depoimentos feitos do lugar das populações tradicionais rurais a pesquisadores, dois brasileiros e um norte americano, percebemos diferentes concepções sobre educação e sobre a relação educação e escola. Foi a partir de reflexões e ideias como essas que os movimentos sociais do campo foram organizando suas demandas quanto às políticas educacionais e que hoje constituem o arcabouço do que chamamos *Educação do Campo*.

A primeira é a narrativa de uma conversa um pouco longa – pois que insubstituível, colhida por Brandão, em 1980, ao conversar sobre educação com Antônio Cícero, ou Ciço, lavrador do sul de Minas Gerais. Ei-la:

...Agora, o senhor chega e pergunta: “Ciço, o que é que é educação? Tá certo. Tá bom. O que que eu penso, eu digo. Então veja, o senhor fala: “Educação”; daí eu falo: “educação”. A palavra é a mesma, não é? A pronúncia, eu quero dizer. É uma só: “Educação”. Mas então eu pergunto pro senhor: “É a mesma coisa? É do mesmo que a gente fala quando diz essa palavra? ”Aí eu digo: “Não”. Eu digo pro senhor desse jeito: “Não, não é”. Eu penso que não.

Educação...quando o senhor chega e diz “educação”, vem do seu mundo, o mesmo, um outro. Quando eu sou quem fala vem dum outro lugar, de outro mundo. Vem dum fundo de oco que é o lugar da vida dum pobre, como tem gente que diz. Comparação, no seu essa palavra vem junto com quê? Com escola, não vem? Com aquele professor fino, de roupa boa, estudado; livro novo, bom, caderno, caneta, tudo muito separado, cada coisa do seu jeito, como deve ser. Um estudo que cresce e que vai muito longe de um saberzinho só de alfabeto, uma conta aqui e outra ali. Do seu mundo vem um estudo de escola que muda gente em doutor. É fato? Penso que é, mas eu penso de longe, porque eu nunca vi isso por aqui.

[...] O senhor faz pergunta com um jeito de quem sabe já a resposta. Mas eu explico assim. A educação que chega pro senhor é a sua, da sua gente, é pros uso do seu mundo. Agora, a minha educação é a sua. Ela tem que saber de sua gente e ela serve para seu mundo? Não é assim mesmo? A professora da escola dos seus meninos pode até ser uma vizinha sua, uma parente, até uma irmã, não pode? Agora, a dos meus meninos? Porque mesmo nessas escolinhas da roça, de beira de caminho, conforme é a deles, mesmo quando a professorinha é uma gente daqui, o saber dela, o saberzinho dos meninos, não é. Os livros, eu digo, as idéias que tem ali. Menino aqui aprende na ilusão dos pais; aquela ilusão de mudar com estudo, um dia. Isso ninguém vai dizer que não é bom, vai? Mas pra nós é uma coisa que ajuda e não desenvolve.

Então “educação”. É por isso que eu lhe digo que a sua é a sua e a minha é a sua. Só que a sua lhe fez. E a minha? Que a gente aprende mesmo, pros usos da roça, é na roça. É ali mesmo: um filho com o pai, uma filha com a mãe, com uma avó. Os meninos vendo os mais velhos trabalhando.

[...] Quem vai chamar isso aí de educação? Um tipo dum ensino esparramado, coisa de sertão. Mas tem, não tem? Não sei. Podia ser que tivesse mais, por exemplo, na hora que um mais velho chama um menino,

um filho. Chama num canto, fala, dá um conselho, fala sério um assunto: assim, assim.

[...] O meu saberzinho que já é muito pouco, veio de aprender com os antigos, mais que da escola, veio a poder de assunto, mais do que de estudo regular. Finado meu pai já dizia assim. Mais pra esses meninos, quem sabe o que espera? Vai ter vida na roça pra eles todo o tempo? Ta parecendo que não E, me diga, quem é quem na cidade sem um saberzinho de estudo? Se bem que a gente fica pensando: “o que é que a escola ensina, meu Deus?”. Sabe? Tem vez que eu penso que pros pobres a escola ensina o mundo como ele não é. (BRANDÃO, 1980, p. 7-10).

O segundo e o terceiro depoimentos são feitos por Didi e seu esposo Custódio, duas lideranças do Assentamento Tapera, como já vimos. Os dois geraizeiros apresentam ideias sobre a relação entre campo, cidade e escola.

Existe diferença na realidade da vida rural com a vida urbana. Os professores e os colegas não têm compreensão e quando mistura os alunos, os da cidade acham que os da roça são bobos. Mas quando eles vão para a roça, eles gostam muito de lá e aprendem muito com o pessoal que vive na zona rural.” (Didi, Jesuilda Celeste Souza do Carmo, 2004).

O homem da roça diz que não tem nada, mas ele esquece de dizer do facão, da carroça, da enxada. Não tô falando de sabedoria, do conhecimento, mas do material, de trabalhar isso na escola... É entender a hora, sem relógio, isto é ciência. O pequeno tem que sair da roça porque lá “não tem nada”, mas os fazendeiros, o povo da cidade, fala em ir pra roça... É (preciso) ter coragem de dizer, eu sou geraizeiro, eu sou vazanteiro, eu sou o que eu sou! Isso vai fazendo com que os nossos valores vão descendo água abaixo. (Custódio Camilo do Carmo, 2007).

O quarto é a resposta dada há muitos anos pelos Índios das Seis Nações ao governo americano, e que já se tornou emblemático da necessidade do reconhecimento tanto da diversidade cultural quanto da diversidade educacional. Afirmam eles:

[...] aqueles que são sábios reconhecem que diferentes nações têm concepções diferentes das coisas e, sendo assim, os senhores não ficarão ofendidos ao saber que vossa idéia de educação não é a mesma que a nossa.

[...] Muitos dos nossos bravos guerreiros foram formados nas escolas do Norte e aprenderam toda a vossa ciência. Mas, quando eles voltavam para nós, eles eram maus corredores, ignorantes da vida da floresta e incapazes de suportarem o frio e a fome. Não sabiam caçar o veado, matar o inimigo e construir uma cabana, e falavam a nossa língua muito mal. Eles eram, portanto, totalmente inúteis. Não serviam como guerreiros, como caçadores ou como conselheiros.

Ficamos extremamente agradecidos pela vossa oferta e, embora não possamos aceitá-la, para mostrar a nossa gratidão oferecemos aos nobres senhores da Virgínia que nos enviem alguns dos seus jovens, que lhes ensinaremos tudo o que sabemos e faremos, deles, homens. (ÍNDIOS DAS SEIS NAÇÕES, sd, *apud* BRANDÃO, 2001, p. 8-9).

Para os Índios das Seis Nações, existem ideias diferentes sobre a formação do homem, da humanização e percebemos que há clareza sobre a ideia da diferença, do outro, e de que não há um só processo educativo do humano, da cultura. Há educações e não educação. A educação do “branco” não serve à cultura dos Índios das Seis Nações, já que essa precisa de guerreiros, caçadores e conselheiros, e não de burocratas. Cada um tem a *sua* educação. Sendo assim, a educação deve preservar tanto o próprio modo de vida ao ensinar, os saberes importantes para as necessidades daquela cultura, quanto ampliar os conhecimentos sobre a realidade, inclusive a do outro. Essa concepção dos índios americanos respalda a discussão brasileira sobre a identidade da escola para as populações do campo, e que está prevista no Parágrafo único da Resolução CNE/CEB Nº 1, de 03 de abril de 2002, que institui a Diretrizes Operacionais: “A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação à sua realidade”

Para Didi, as culturas rural e urbana são complementares, diferentes e complementares. Uma tem muito a aprender com a outra, a vida na cidade e a vida na roça dialogam; ambas têm sua cultura e estão impregnadas uma da outra. Numa visão pouco histórica e acrítica, as pessoas da cidade muitas vezes têm uma leitura da roça como lugar de paz e tranquilidade, sem conflitos de qualquer ordem, onde o tempo passa diferente. Para as pessoas da roça, a cidade também representa possibilidades de trabalho, diversão e de inserção numa realidade que se apresenta muitas vezes como hegemônica, real. Um pensar mais histórico-crítico sobre o espaço rural tem sido travado a partir da centralidade das questões ambientais, nas quais as populações rurais têm sido vistas como protagonistas; consideradas “sociedades da natureza” por apresentarem uma

[...] relação particular com a natureza, fundada em grande dependência dos ciclos naturais e, por isso, num conhecimento profundo dos processos bioecológicos, que gerou um corpo de saberes técnicos e sistemas de uso e manejo dos recursos naturais adaptados às condições dos ecossistemas localizados em que vivem.” (VIANNA, 1996, p.107 *apud* BARRETO FILHO, 2005, p. 10).

Esse é um aspecto que tem atraído atenção especial para o rural, tanto no Brasil quanto no mundo, como nos diz Veiga (2004). Portanto, diante da centralidade do contexto crítico das questões sócio-ambientais decorrentes da lógica capitalista de esgotamento dos recursos naturais, a lógica da convivência ecológica e do manejo sustentável dos recursos da natureza dessas populações tem apontado para uma releitura de seu papel nos contextos local, nacional e global. A afirmação de Didi, ao propor um intercâmbio de saberes, não se constitui de ingenuidade histórica, pois sabe que para que haja diálogo os saberes tradicionais têm que primeiramente ser valorizados como saberes, e sabe também que esse diálogo será sempre permeado por conflito e relação de poder. Gadotti, afirma que

o diálogo [...] não pode excluir o conflito, sob pena de ser um diálogo ingênuo. Eles atuam dialeticamente: o que dá força ao diálogo entre os oprimidos é a sua força de barganha frente ao opressor. É o desenvolvimento do conflito com o opressor que mantém coeso o oprimido com o oprimido. (GADOTTI, 1995, p.18-19, *apud* GADOTTI, in FREIRE, 1979, p.12-13).

Para os sujeitos que habitam o campo e historicamente estão à margem dos projetos de desenvolvimento nacionais, este momento tem sido favorável à ampliação e garantia dos seus direitos enquanto cidadãos brasileiros. O que está em jogo neste momento é a sua inclusão no projeto de desenvolvimento do país, tanto econômico quanto social. Essa equalização social só vai se tornar possível diante do aprofundamento do debate sobre esses temas pela sociedade brasileira (universidades, educadores, mães e pais, gestores educacionais, sistema de ensino), e principalmente pela própria escola, como importante instrumento de estruturação social que é. É claro que esse debate tem que se expressar através da organização política dos grupos sociais do campo. Nesse aspecto, as Diretrizes Operacionais em seu quarto artigo, instituem que

Art. 4º O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável. (BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002, Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, 2002, p. 37).

Ao perceber que existem questões de fundo no que separa realmente a *educação urbanizada* da *educação rural* e a *educação da educação escolar*, Antônio Cícero ou Ciço distingue bem os universos rural e urbano, onde educar é papel da escola, diferentemente do processo da roça, construído nas interações sociais “de mãe com filha, com a avó”, na práxis (fazer, saber), na cotidianidade. Critica a oferta de uma educação descontextualizada à população da roça, enfatizando a inutilidade de uma educação “de fora”, que não ensina para o labor da roça nem mesmo para a conduta moral, que “ajuda e não desenvolve”.

Ciço não fala aqui de divisão geográfica, mas de uma perspectiva ideológica, onde o homem, a mulher, o jovem, o idoso do campo, e seu modo de vida, têm uma representação simbólica negativa, de ignorância e de atraso e que deve ser invisibilizado como possibilidade. Ele diz “mesmo quando a professorinha é uma gente daqui, o saber dela, o saberzinho dos meninos, não é. Os livros, eu digo, as idéias que tem ali.” Antônio Cícero fala da negação da diferença, da negação do rural. Onde estão os saberes das populações do campo? Os saberes dos índios, dos quilombolas, dos geraizeiros, dos pescadores, dos seringueiros... onde estão? Por que razão eles não aparecem nos livros didáticos? Para Arroyo,

[...] o Campo não faz parte da agenda política [...] Não há política para o Campo, em sua especificidade [...] Temos que denunciar a cegueira em relação ao Campo [...] Existem políticas sempre generalistas, temos que puxar essas políticas generalistas para que elas tenham foco. [...] Estas políticas generalistas excluem os diferentes. (ARROYO, Seminário Estadual de Educação do Campo de Minas Gerais, 2005).

Com seu falar manso, imagina-se, Ciço toca em dois pontos de extrema importância sobre o professor. O primeiro é quanto à sua própria formação, que é de natureza urbana. O outro é que em sua formação para docente não há a opção de ser professor do campo e que atue na escola do campo; foi formado somente para a lida com os conhecimentos da cidade.

No que se refere à formação dos professores do campo, as Diretrizes Operacionais orientam os sistemas de ensino a contemplarem estudos cujos temas tratem: no parágrafo I – da diversidade e do protagonismo dos sujeitos do campo (crianças, jovens e adultos) na construção societária local, nacional e do mundo; e no parágrafo II – que as propostas pedagógicas valorizem a diversidade cultural, o

processo histórico do campo, a gestão democrática, os avanços tecnológicos e princípios éticos que norteiem para práticas sociais solidárias e democráticas. (DIRETRIZES OPERACIONAIS, 2002, p. 41).

O entrevistado enfatiza em todo o texto que não há educação escolar que trate da realidade rural, que “a sua é a sua e a minha é a sua”, ao afirmar que a mesma escola e o mesmo currículo que atende a zona rural atende também a escola da cidade, não se considerando a diferença cultural, a especificidade. A importância da escola não é questionada, mas a função da escola, sim. Com sutileza, Ciço expõe o sentimento de invisibilidade a que a ruralidade está sujeita diante da supremacia da “modernidade” urbana; e confirma o papel da escola nesse processo de invisibilização.

Para nossa incredulidade, essa entrevista foi registrada há 28 anos, e ainda hoje as colocações de Ciço representam algumas das questões centrais para a consolidação da Educação do Campo como direito.

3.3 Projeto Político-Pedagógico da ERG como Educação do Campo

Uma das percepções mais claras dos processos vivenciados pelas experiências educacionais do campo e que também é aspecto central da trajetória da Escola Rural Geraizeira é que somente a garantia do acesso ao espaço escolar não tem proporcionado nem aprendizagem adequada à idade nem mesmo a inclusão dos alunos nos processos sociais. Para além da entrada na escola – registre-se que ainda insuficiente em quase todos os níveis e modalidades –, as características, a identidade da escola e do ensino têm sido pautadas como fatores primordiais para a formação intelectual e política dos cidadãos.

Tão importante quanto estar na escola é participar da construção do projeto político-pedagógico da escola, como também, vale ressaltar, dos debates nacionais que orientam a educação nacional. A participação dos grupos sociais na definição dos caminhos da escola local é importante instrumento de consolidação da democracia nacional, pois além de possibilitar a formação política dos alunos, seja em que faixa etária se encontrem, contribui para o fortalecimento das organizações sociais. A escola, concebida como espaço civil, apoiada pelo Estado, construída em conformidade com o contexto cultural, produtivo e político local, responderia mais

alicerçada às demandas dos diversos grupos sociais que constituem a nação brasileira

Nos depoimentos dos Geraizeiros feitos durante a II Conferência Geraizeira, está explícita a contradição que ainda há entre estar na escola e ser contemplado com uma educação de qualidade, contextualizada e formadora de cidadania:

A gente da Tapera 'tá lá lutando pela Escola Rural Geraizeira. Por que Escola Geraizeira? Por que pensamos em nos reconhecer, e também conhecer mais e conscientizar os jovens também, né. (Senhorinha, Maria Senhora dos Santos, 2007).

A educação também é culpada, não fala a língua do povo, não ensina a votar, é a favor dos grandes. A gente vê é que isso é coisa da educação, a gente tem que consertar a educação. A questão dos jovens, nós 'tamos perdendo... A educação diferenciada, nós temos que preocupar com isso, pegar a bandeira com a mão junto. (Mário, 2007)

Educação... se 'cê for na caatinga ou nos gerais, tá diferente? O Que é educação diferenciada? O nosso inferno é ensinar o sujeito (só) pra ganhar dinheiro... Venceu a escravidão e nós é escravo no Brasil, do exterior... Não tem uma creche para o professor deixar seu filho, pra ir trabalhar. (Braulino Caetano dos Santos, 2007).

A gestão escolar das escolas do campo, prevista nos artigos 10 e 11 das Diretrizes Operacionais, foi um dos principais pontos de pauta da Escola Rural Geraizeira. Segundo o PPP (2008), a *autonomia* proposta na ERG, que seja pedagógica, política, moral ou intelectual, é de perspectiva piagetiana. Piaget nos diz que autonomia é ser governado por si mesmo e, parafraseando seria uma escola governada por sua realidade próxima, por sua comunidade escolar. O Projeto Político Pedagógico afirma: “A construção de uma escola diferenciada e contextualizada na realidade dos gerais no município de Riacho dos Machados sinaliza, como condição essencial, a autonomia sobre os seus processos.” (PPP, 2008, p. 33). E o documento continua:

Estes princípios de autonomia democrática têm sido forjados historicamente no debate acerca de uma educação transformadora e emancipadora, e representam aqui o caminho por onde esta escola deseja trilhar a sua ação, tanto no campo da pedagogia como da formação humana e política. Portanto, estes princípios nortearão todo o desenvolvimento e consolidação da escola ao longo do tempo, sendo confirmados e reiterados durante o desenrolar de sua aplicação.

Portanto, uma escola autônoma é aquela que constrói, coletivamente, seu projeto político-pedagógico (PPP), como estratégia fundamental para o compromisso com sua realização. A gestão democrática, nesse sentido, propicia condições de concretização da autonomia em dois níveis: autonomia dos sujeitos históricos e autonomia da escola, resgatando o papel e o lugar da escola como centro e eixo do processo educativo autônomo. (ASSOCIAÇÃO DOS ASSENTADOS NOSSA SENHORA DAS OLIVEIRAS. Escola Rural Geraizeira, Projeto Político-Pedagógico, 2008, p. 36).

A estrutura de gestão da ERG foi composta por seis instâncias (Conselho Escolar, Assembléia de Pais, Grêmio Estudantil, Conselho de Classe, Coordenação pedagógica, Coordenação administrativa), que se propuseram a trabalhar de forma coordenada e articulada. Todas as questões, fossem pedagógicas (e entendia-se o pedagógico cobrindo todo o processo escolar,) ou administrativas contaram com a ampla participação da comunidade, entendida como participação base no processo. Entendia-se, contudo, que a consolidação de uma gestão democrática, com efetiva participação e responsabilidade por parte de todos os envolvidos não seria processo simples nem fácil.

No Conselho Escolar e nas Coordenações, a participação da Secretaria Municipal de Educação de Riacho dos Machados foi prevista como espaço para selar o pacto entre Estado e Sociedade, viabilizando o acesso às políticas públicas educacionais, de responsabilidade deste. Seja como órgão executor, legislador ou fiscalizador, a SME representava a instância mediadora entre comunidade e SRE, instância gestora maior. Cury nos lembra que assim que o Ministério da Educação tem “como função elaborar e executar as políticas educacionais. Algo similar se passa nos Estados e Municípios que possuem suas respectivas Secretarias de Educação.” (CURY, 2006, p. 59-60).

Sabe-se, contudo, lembrando-nos de uma fala de Eduardo, no momento da apresentação da pesquisa para os geraizeiros e discutindo a resistência dos gestores públicos diante da experiência da ERG, que diz: “O cara tem a letra. Vai aceitar a idéia de Chicão?”, que mesmo com a disposição de estar ao lado do Estado não significa estar em posição de igualdade com o Estado. Historicamente temos um Estado autoritário, elitizado e burguês, e não é simples o rompimento dessa lógica de um Estado que adquire poder à medida que o retira da sociedade. Durante toda o histórico da ERG, foi reiteradamente confirmada uma posição de descaso e de desqualificação do processo construído pelos Geraizeiros da Tapera.

Em cada reunião, em cada seminário, em cada evento – e foram vários – os representantes do Estado trataram a comunidade como uma população que não tivesse direitos. Mesmo com amplo arcabouço legal, o cumprimento do direito das populações do campo à Educação do Campo tem caminhado a passos lentos, distante do que nos afirma Cury:

O respeito a este complexo conjunto legislativo se baseia na preservação da unidade nacional através do reconhecimento das peculiaridades regionais e de cujo patrimônio e variedade a unidade nacional se alimenta para a conquista de uma cidadania ampla e de uma democracia com representação e participação populares. (CURY, 2006, p. 58).

Em relação aos alunos, Gadotti traduz bem a concepção que perpassava o debate na ERG, ao dizer que

o aluno aprende apenas quando ele se torna sujeito da sua aprendizagem. E, para que ele se torne sujeito da sua aprendizagem, precisa participar das decisões que dizem respeito ao projeto social da escola, que faz parte também do projeto de sua vida. Passa-se muito tempo na escola para serem apenas clientes dela. Não há educação e aprendizagem sem sujeito da educação e da aprendizagem. A participação pertence à própria natureza do ato pedagógico. (GADOTTI, 2000, p. 36).

Em relação à participação da comunidade, percebia-se uma diversificação de formas de participação. Uns estavam presentes em todos os momentos, da limpeza ao processo de avaliação. Outros ajudavam nos serviços de limpeza, na doação de alimentos, mas contavam com os educadores, mais envolvidos no processo educacional, e às vezes “mais letrados”, para encaminhar seus desejos. Contudo, a lógica de que o não letrado não poderia participar, não foi realidade na trajetória da ERG e não era realidade entre os Geraizeiros do Assentamento Tapera. Alguns “analfabetos”, como João Tiú, Dina, Joaquina e Dona Ana são as pessoas mais respeitadas daquela comunidade rural pela sua sabedoria e disposição para lutar por seus direitos.

Cury nos revela a lógica secular de exclusão das populações pobres e rurais que perdurou por muitos séculos, ainda hoje com resquícios muito presentes em nossas relações sociais. O autor nos relata:

Ler a palavra que foi escrita não deixa de ser um modo pelo qual se dá a conhecer algo que foi produzido. Neste momento lei e lei-tura se aproximam e, por extensão, lei, leitura e escritura. Em muitos países, como o Brasil, viveu, por muito tempo, a proibição legal do analfabeto poder participar das eleições como votante. Partia-se do pressuposto de que quem não lê (leitor) também na pode ser (e)leitor já que não poderia, por si só, colher, tirar algo de uma lei cujo conteúdo ele não leu. Mais do que isto, por muitos séculos, no Brasil, aos negros escravos era proibido freqüentar escolas de “primeiras letras. (CURY, 2006, p.14).

Uma das preocupações centrais dos Geraizeiros da Tapera era de que o PPP da Escola Rural Geraizeira cumprisse as bases legais da educação nacional. Para a comunidade, a lei representava a igualdade do direito para todos que queriam ter respeitado seu direito a uma educação de qualidade, previsto na Carta Magna e na LDBEN. Contudo, a lei não representa o estado democrático de direito realizado, havendo, pois, a necessidade de, estabelecendo-se a lei como meta, jurisprudenciar a lei para a realidade em construção. Compreendendo assim, não é a sociedade com sua dinâmica social que deve se adaptar à lei, mas a lei que deve acolher, orientar e apoiar a dinâmica social em suas realizações.

Cury ressalta que “assim, é a democracia que dá o sentido maior de uma legislação.” (CURY, 2006, p.16). O autor continua citando a Constituição Federal de 1988 dizendo da soberania popular e do seu papel de efetivação do Estado democrático e afirma:

É a efetivação deste dispositivo (emana do povo) que qualifica o Estado Democrático de Direito erigido em virtude da potência da soberania popular. É dessa potência que se pode entender por que a legislação ganha sentido, legitimidade e prestígio. (CURY, 2006, p. 16-17).

Portanto, conforme reza a LDBEN/1996, em seu artigo 3º, parágrafo III, que afirma como princípio o “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas”, o Projeto Político-Pedagógico da ERG não se eximiu de apresentar uma proposta educacional contextualizada na realidade geraizeira. O Núcleo Comum constou de todas as disciplinas e conteúdos obrigatórios previstos na LDBEN/96: Língua Portuguesa; Matemática; Ciências; Geografia; História, Educação Artística e Educação Física; e o Núcleo Diversificado, composto pelas disciplinas de Inglês, Agroecologia; Criação de Pequenos Animais e Literatura Geraizeira.

Para a comunidade, o Projeto Político-Pedagógico da ERG é respaldado pela LDBEN/1996 e também pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, normatizada pela Resolução CNE/CBE Nº 1, que diz:

Art. 4º O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente viável. (BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002, Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, 2002, p. 37).

A ERG, ao trabalhar com a Pedagogia da Alternância, considerou-a também na perspectiva de uma escola participante do processo comunitário de transmissão dos saberes e fazeres de cada grupo cultural. As populações do campo, como os Geraizeiros da Tapera, são grupos sociais de forte tradição educativa oral e interativa entre saber e fazer, ensinar e formar.

A esse processo educativo “entre pessoas, e entre pessoas e natureza” (e não exclusivo da escola), Brandão dá o nome de endoculturação: “no interior de todos os contextos sociais coletivos de formação do adulto, o processo de aquisição pessoal de saber-crença-e-hábito de uma cultura, que funciona sobre educandos como uma situação pedagógica total.” (BRANDÃO, 2001, p. 23).

Essa concepção representa uma das bases da Escola Rural Geraizeira, num movimento autônomo de revalorização dos saberes locais e dos processos educativos da própria comunidade. Nos processos pessoais de aquisição dos valores morais e religiosos, dos saberes na lida com a natureza, com a roça, com Deus, com o pai e a mãe, com os outros, com os mais velhos, com as crianças, se reconhece o valor da escola oficial, mas se re-conhece também o valor da educação “endoculturalizada”, e espera poder desenvolver a interação estrutural das duas formas de reprodução da vida social.

A Alternância, de tempo e de espaço, funciona com um período de tempo-escola, integral, e um de tempo-comunidade, prevendo a continuidade da aprendizagem junto à família, apoiada por um Plano de Estudos.

Quanto a estas duas questões, proposta curricular e alternância, num primeiro momento de revisão do PPP, os técnicos da SRE/ Janaúba orientaram que as disciplinas do Núcleo Comum deveriam retornar aos seus nomes obrigatórios – alegando que os acréscimos contrariam a lei – e que as disciplinas do Núcleo Diversificado só poderiam ser Técnicas Agrícolas ou Literatura. Quanto à Alternância, a orientação foi para que a escola elaborasse um calendário escolar formal, de preferência de acordo com o da SME de Riacho, sem Alternância. Foi afirmado à comunidade que da forma como foi proposto não poderia acontecer, o projeto deveria ser “adequado”. Todavia, o Parecer CNE/CEB Nº 1/2006, do Ministério da Educação, em sua primeira página, orienta o assunto dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância e ressalta sua importância no contexto rural:

A matéria é altamente relevante, pois a Educação do Campo é assunto estratégico para o desenvolvimento sócio-econômico do meio rural e a Pedagogia da Alternância vem se mostrando como a melhor alternativa para a Educação Básica, neste contexto, para os anos finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de nível médio, estabelecendo relação expressiva entre as três agências educativas – família, comunidade e escola. (BRASIL. Parecer CNE/CBE n. 1, 2006, de 1º de fevereiro de 2006, p. 1).

Diante do desconhecimento do Parecer pela SRE, a comunidade o repassou àquele órgão. Como já comentado, em diversos momentos, observou-se que não somente a comunidade enquanto Sociedade Civil estava mais aparelhada legalmente, mas também não houve um posicionamento de apoio pelos sistemas de ensino enquanto Estado ao processo vivenciado por aquele grupo social organizado. Como nos diz Cury, conhecer leis é como acender uma luz numa sala escura cheia de carteiras, mesas e outros objetos. As leis acendem uma luz importante, mas elas não são todas as luzes. O importante é que um ponto luminoso ajuda a seguir o caminho. (CURY, 2006, p.12).

Outra questão polêmica do processo da ERG dizia respeito aos educadores das escolas rurais. Na perspectiva dos movimentos sociais, expressa na vivência dos Geraizeiros da Tapera, das comunidades vizinhas, das inúmeras experiências da Educação Popular e da Educação do Campo, para a construção de uma escola diferenciada são necessários recursos humanos locais, conhecedores da cultura e

da realidade da comunidade escolar, sendo este um ponto essencial para o cumprimento do direito a uma educação contextualizada.

A LDBEN/1996, em seu Artigo 62, afirma a obrigatoriedade da titulação em nível superior para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental:

Art. 62º. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996, p. 17)..

Porém, dados levantados pelo MEC/INEP², em 2003, e citados no documento Referências para uma Política de Educação do Campo – elaborado pelo Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo – apontam o quanto esta realidade está distante: cerca de 57% dos professores rurais que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental têm somente o Ensino Médio, sendo que muitos deles não têm sequer o curso do Magistério. Os documentos mostram ainda que 0,8 dos professores rurais que atuam têm apenas o Ensino Fundamental. Inclusive no próprio Assentamento Tapera este quadro era realidade, pois alguns professores atuavam no segundo segmento sem a habilitação “obrigatória”, demandando à SME/Riacho o envio de uma listagem dos professores sem habilitação para aprovação na Superintendência Regional de Ensino de Janaúba, todos os anos. As Diretrizes Operacionais (2002) definem diretrizes complementares, normas e princípios da oferta da Educação do Campo. Em seu Artigo 7º, parágrafo 2º, estabelece que

§ 2º A admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades. (BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002, Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, 2002, p. 37).

² Ministério da Educação / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

Este parágrafo vem valorizar a iniciativa de diversas universidades brasileiras que tem oferecido cursos de formação de professores do campo, o que certamente impactará as políticas municipais quando da realização de concursos e contratação do seu corpo docente, que obrigatoriamente terão que considerar essa especificidade.

No caso da ERG, a titulação docente foi um dos maiores entraves apresentado pela SRE/ Janaúba. Havia, contudo, consenso entre gestores e comunidade na consideração de que a titulação é imprescindível ao professor que atua no Ensino Fundamental, porém salientava-se que, por outro lado, havia que se considerar outras questões que perpassavam o processo da ERG. Uma delas era a parceria com uma instituição do ensino superior estadual e pública (Unimontes), que garantia a inserção dos professores no processo de formação profissionalizante em Educação do Campo e Agroecologia, com perspectivas reais de continuação da formação em nível superior, atingindo a meta proposta pela atual LDBEN.

Outros desafios diziam respeito à relação comunidade e instância municipal que, através de sua Secretaria Municipal de Educação, responde pelas políticas públicas referentes à distribuição de alimentação escolar, pelo transporte escolar, pelos materiais didáticos, pelos materiais de limpeza e pelo pessoal dos serviços gerais, além do acompanhamento pedagógico. Esses aspectos representaram outra gama de desafios para a ERG, pois, como já afirmado anteriormente, havia uma indisposição do poder público municipal para com a comunidade do Assentamento Tapera, e diga-se agora, devido a diferenças político-ideológicas.

Segundo dados do Censo/2000 e do UNICEF/2003, o município de Riacho dos Machados tem uma escolaridade rural de 4.41 em anos de estudo, abaixo da média nacional 5.48 anos, e 57.81% de analfabetismo rural. Outros dados referentes a 'não frequência à escola' são também preocupantes: se na zona urbana de Riacho dos Machados é de 14,68% de alunos fora da escola, na zona rural é de 21,58. Além disso, esse município apresenta um perfil de aluno rural, na faixa etária de 12 a 17 anos, convivendo com um contexto de miséria, sendo que 92,71% estão abaixo da linha de pobreza (0,500), com rendimentos abaixo de ½ salário mínimo. Com este contexto de ruralidade, o município não tinha instância administrativa para gerenciar as políticas e recursos do atendimento educacional específico para as populações do campo.

Foi um avanço legal a inclusão na Lei Orgânica municipal e no Plano Decenal da Educação o atendimento diferenciado para a Educação do Campo. Essa inclusão foi fruto da articulação política em torno deste tema, coordenado pelos Geraizeiros da Tapera e parceiros, inclusive na instância legislativa municipal. Em entrevista com o atual presidente da Câmara dos Vereadores, Carlos José dos Reis, esse afirmou desconhecer estas leis e afirma que “quem está por dentro dessa questão da Educação é o vereador Marcelo, presidente da Comissão da Educação na Câmara”.

Este arcabouço legal, contudo, pouco tem significado na negociação com o poder público municipal. Assim, o município ao lançar o edital 001/2006 do concurso público que incluiu os docentes do Ensino Fundamental, de 1ª à 8ª séries, não respeitou a particularidade da Educação do Campo. O município carece de projeto político-pedagógico específico para o campo, com calendário adequado à cultura social e produtiva, plano de formação de professores e pedagogos formados para o acompanhamento das escolas do campo. Necessitava ainda de um cardápio adequado e um atendimento do transporte escolar eficaz, dentre outras questões que dizem respeito a uma Educação do Campo de qualidade.

Contudo, em relação às políticas públicas educacionais, cada Município e Estado lida com suas demandas específicas com uma postura diferente diante do mesmo direito, assegurado em lei. Em entrevista com a AMEFA, eles informam que em cada inter-relação município/EFA se estabelece um tipo de pacto, que também pode ser rompido em outra conformação político-partidária diversa, em uma eleição seguinte. Para Cury,

competências legais, atribuições de responsabilidades, divisão de impostos, âmbito de aplicabilidade das normas, divisas geográficas, montante de recursos financeiros, fazem parte de uma acirrada história do nosso federalismo republicano e dos desafios a serem superados a fim de se conseguir uma sociedade justa e democrática. (CURY, 2006, p. 46).

Em cada ente federativo há uma conformação histórico-política tanto na esfera do Estado quanto na Sociedade Civil; é este contexto que encaminha diferentemente os pactos, e em cada dinâmica se constituem os arranjos democráticos possíveis, e não os necessários.

CAPÍTULO 4

Os Embates na construção de uma Educação do Campo como Direito



FOTO. 46: Situação precária das escolas do campo. Comunidade de Pindaíba,
Riacho dos Machados.
Fonte: Associação dos Assentados Nossa senhora das Oliveiras/Tapera, 2004.

4.1 FATO 4

2007: Retomada da escola local pela SME e Seminário Regional de Educação do Campo “Populações Tradicionais e Educação Contextualizada”

No ano de 2007, a Secretaria Municipal de Educação retoma a coordenação da ERG, que volta a ser identificada como Escola Municipal “Dr. Carlos”. Os acontecimentos desse período são narrados, alguns por Lô (Elisângela Ribeiro Aquino), educadora e coordenadora administrativa, e outros por Jéssica (Jéssica Batista Aquino), sua filha, de 17 anos, que participou do processo de discussão e em seguida como aluna da ERG. Inicialmente, elas abordam aspectos relacionados à postura dos professores, contrapondo educadores da ERG e professores da SME.

[...] E, no ano de 2007... 2006 foi o ano que a gente tomou a direção... e (em) 2007 teve aquela questão de que a gente não podia atuar devido à formação, né. Infelizmente a gente não tinha, mas os que assumiram aqui também não tinham, mas era puxa-saco e nós não era! [...] Então houve esse problema... E, no ano de 2007, a gente acompanhou a Escola desde que começou, desde que eles (SME) assumiram, indo lá, discutindo com Cláudio, essa questão, né, dos professores de lá, eles não terem formação, mas devido ter pedido autorização da Superintendência... Então, os professores de lá podia, sim, atuar sem formação, mas a gente não podia. (Elisângela Ribeiro Aquino, 2009)

Pelo que eu pude perceber do processo de antes, de quando era a E. M. “Dr. Carlos” e passou a Escola Rural Geraizeira...o negócio dos professores é que, os professores, mesmo não tendo a capacitação que precisava para poder dar aula, (por) que eram pessoas do Assentamento, que passaram por aquele processo do Pronera, mesmo sem essa capacitação, que tinha grandes desafios... conseguiam passar aquela capacitação de como era a escola, passar p’ra gente um aprendizado de como a gente vive, não aquele banco de dados que tem nos livros, na internet, essas coisas que só passam aprendizado, mas na técnica, na prática, a gente num aprende muita coisa e também a gente não convive com aquilo. É a mesma coisa que eu pegar, escrever um texto tirado do livro e passar no computador. Então, é uma coisa que não tem muita utilidade p’ra gente. No processo da Escola Rural Geraizeira, a gente estudava na sala e tinha a prática pra gente poder conciliar as duas coisas. Outra coisa é que a gente conseguia ganhar tempo com isso e o aprendizado tinha utilidade na vida da gente.. A gente aprendia o que a gente via, a convivência da gente que era o aprendizado da sala de aula. Num era aquelas coisas do livro, da internet, (que) a gente pegava no livro lá, já vinha o plano de aula pronto, o currículo pronto e aquilo ali a pessoa (professora) pegava lá e passava, num queria saber se o aluno aprendeu, num queria saber nada, só passava ali, ganhava o dinheiro dele, passava o que o Estado mandava e não sabia se tinha alguma importância pra nós, se ia ter alguma utilidade ou não e ia embora. A grande dificuldade (dos educadores locais) foi não ter o estudo, a formação. Essa foi a maior dificuldade...[...] Os professores do município, a gente sabia, os professores da prefeitura não dava liberdade para enfrentar nossas opiniões, a gente tinha que aceitar aquilo que eles mandavam. Então, a gente nunca teve, a não ser na época da Escola Rural Geraizeira, essa liberdade de falar o que a gente

pensava, de agir como a gente queria. Eles davam ordens e a gente só tinha que cumprir. A prefeitura não colaborava que os educadores do Pronera entrasse pra poder dar aulas junto, em conciliação. Tudo que os professores faziam era eles chegarem com tudo pronto e os educadores da Escola Rural Geraizeira eram os empregados deles, chegavam com tudo pronto e falava "Copia aí no quadro". Xerocava tudo no quadro, todo mundo xerocava no caderno, era uma máquina de xerox... Mesmo com as intervenções da comunidade, a gente não dava conta de lutar contra uma prefeitura inteira, porque a força de uma comunidade só é muito pequena devido ao tanto de verba que eles têm pra lutar contra a gente. E agora a gente mal, mal pode entrar na escola. A prefeitura achou uma maneira de expulsar, não é bem uma maneira assim de expulsar, mas de barrar a gente. Então tomaram conta "Eu sou dono e pronto". (Jéssica Batista Aquino, 2009).

Contudo, a retomada da coordenação da ERG pela SME não significou a equalização de nenhum dos problemas, ao contrário, somados aos problemas anteriormente vividos, a escola também enfrentou outros que, na percepção da educadora, constituiu-se numa grave questão ética.

Então, a gente acompanhou tudo, os mesmos problemas, problema de merenda, problema de coordenador sem ética, que foi no ano de 2007 também, a gente teve uns problemas com o coordenador que veio, o Tadeu [...] que a comunidade teve que reunir forças, fazer atas e documentos e expulsar ele daqui.

[...] A questã mais brava que nós tivemos aqui, a mais pesada é a questão do Tadeu, que aconteceu com a filha de João Tiú. Teve várias, várias, mas o mais pesado... O Tadeu assumiu a escola, a gente já tinha tido muito problemas com ele, sabia que ele tinha um sério desequilíbrio, ele era alcoólatra, fumava dentro da escola, segundo não levava bebida alcoólica p'ra dentro da sala de aula, mas levava p'ra cantina, pra cozinha da escola. E ele não parava p'ra ouvir, ele só queria que a gente ouvisse, mas ele não parava p'ra ouvir a gente...

Até que chegou um certo dia ele teve esse problema lá. Os alunos teve uma discussão na sala de aula, e ele não estava na sala, segundo ele foi chegando abriu a porta e entrou e os meninos tava numa discussão normal de aluno... era uma menino e uma menina, ele falou pros dois sair da sala e a menina chorando disse que não ia sair, ele pegou a menina e jogou na parede. Eu cheguei lá, tô vendo a menina toda vermelha e chorava, e todos os meninos, todos os alunos de uma sala de aula 'tava chorando, aquele pânico. [...] E aquilo pra mim foi o cúmulo do absurdo, que além de tudo que a gente 'tava vivendo, aceitar um aluno ser agredido e não fazer nada? [...] 'Cê sabe, né, ela toma remédio controlado, não podia ter feito isso...

Depois que João Tiú soube, queria matar ele, ele foi no Conselho do Menor, que veio aqui, na comunidade... veio a Polícia também, que ficou intimidando João Tiú. E nada de Tadeu sair da escola. A comunidade, a diretoria, os educadores... A diretoria da Associação tomou a decisão pessoalmente, então, de ir lá falar com Cláudio, que, a partir daquele dia que nós tínhamos ido lá, a responsabilidade pelo que acontecesse com Tadeu era responsabilidade dele. Desse dia ele se ausentou da escola, mas vinha escondido na escola. Até que um dia João Tiú tomou a decisão de ir lá fazer justiça, e fez ele entrar no ônibus de ré... ele foi lá prá falar com ele que a partir daquele dia ninguém aqui respondia por mais ele... A gente não aguentava mais ver uma pessoa que violenta seu filho, que faz uma

violência, que agride seu filho, e depois ficar na comunidade como se nada tivesse acontecido, e ainda rindo na cara da gente, o que era pior... (Elisângela Ribeiro Aquino, 2009).

Lô continua seu relato contando que, diante das pressões exercidas pela comunidade, que exigia providências em relação ao caso, a SME promoveu a substituição do coordenador, o que também não foi capaz de resolver os problemas recorrentes relativos à logística do funcionamento da escola. Contudo, os problemas mais sérios diziam respeito à relação com os alunos.

[...] Aí veio Wilson, que foi o outro coordenador de 2007, que também a gente teve muitos problemas, ele deixou devido a questão política, abandonou a escola no finalzinho de 2007.... mas continuou a mesma preocupação, com a água, a prefeitura não pagava a água, problemas de desafios com os alunos, e os menino são crítico mesmo, é criado p'ra isso, né, não aceita mentira...gosta da verdade. ... Por conta de camiseta de escola, na época da formatura, a Ivonete deu uma proposta de fazer umas camisetas da escola, e aí, colocando umas mensagens, né, colocou Escola Municipal "Dr. Carlos" atrás e Projeto Escola Rural Geraizeira. E daí ele virou bicho, falou que a escola era dele, que nós tínhamos que respeitar a escola **dele**, e Janaína falou "A escola não é de vocês, não é sua, a escola é nossa, se você falar nossa, eu concordo, mas ela não é sua porque aqui não tem nem um adobe seu." E aí a sala inteira da 8ª entrou em conflito com ele nesse dia, foi horrível... E aí ele chegou a falar mal de Ivonete, e Janaína falou "Se você quiser falar mal de Ivonete, você vai falar pra ela, que a única pessoa que pode responder por ela aqui é ela, porque nenhum de nós aqui, aluno, tem o direito de responder por ela." Depois disso, nós tivemos uma reunião com ele, uma reunião pesada, pra discutir isso. Ele falou que ele era autoridade lá na escola e nós falamos "Não disconcordamos, mas se você é autoridade tem uma diretoria aqui também que é autoridade, que você tem que respeitar. É porque você é autoridade que você tem que respeitar os alunos p'ra você se respeitar, né." Perguntamos se ele sabia o que que é que acontecia com os professores dele, que rasgavam as folhas de prova, que os meninos é que davam dinheiro para comprar as folhas chamex... o professor de inglês rasgou a prova e jogou nos pés dos alunos... então foi um desrespeito muito grande. Perguntamos por que o estilingue dele só mirava na cabeça dos alunos e de pai de aluno... e a cabeça deles? Ficava em perfeito? Será que o defeito era só de aluno e de pai de aluno? Mas o defeito era porque os alunos questionavam e os pais questionavam e eles não gostam de questionamento, só gostam de quem fica caladinho. (Elisângela Ribeiro Aquino, 2009)

Ó, o mais importante foi, dentro dos muitos anos que eu já estudei, eu tô quase me formando... o ano mais importante que eu tive mais lição de vida foi no ano da Escola Rural Geraizeira, foi quando eu mais aprendi. Porque às vezes a gente vive na roça e a gente num sabe umas técnicas assim necessária p'ra trabalhar... A gente aprendeu a fazer curva de nível, plantação de horta...eu vivia na roça e não sabia nem plantar uma horta. Outra coisa que eu aprendi logo no início e que, eu acho, eu não esqueço mais nunca, é pegar só o que 'tá pronto. A gente deve olhar e questionar e colocar a opinião da gente, porque se a gente ficar só recebendo ordens, recebendo ordens e nunca dar opinião, a gente nunca vai poder questionar o

que o grupo sabe, porque a gente não deu a opinião da gente p'ra saber o que devia ser feito ou não... aí a gente não vai poder questionar o que os outros fazem... Muitas vezes a gente queria dar só opinião: a gente quer isso, a gente quer aquilo... Só que como eles (SME) chegaram com tudo pronto e queria só "Façam isso" e a gente era obrigado a fazer e as pessoas não aceitavam... porque eles pensavam da gente era assim "são pessoas da roça, num sabem nada, o que esse povo quer questionar alguma coisa?" Eles não aceitavam o que a gente falava e a gente não aceitava só eles chegarem e a gente aceitar o que eles falavam. (Jéssica Batista Aquino, 2009).

Outro acontecimento foi em relação ao abastecimento de água da escola. Esse episódio se arrastou por meses e somente após uma atitude mais drástica por parte da comunidade foi que as providências cabíveis foram tomadas pela SME. Lô relata com os detalhes de quem vivenciou o problema:

[...] A conta de água da Escola, porque a prefeitura não pagava a conta... Um grupo foi lá e tentou negociar com eles, tentou, não, negociou com eles; só que depois dessa negociação, eles não assumiram a responsabilidade, foi tudo negociado, mas eles não assumiram. Aí os meninos teve o prejuízo porque infelizmente o poço (artesiano, que atende à escola) aqui é de um grupo de pessoas, e a gente como pais não deu conta de manter essa água na escola, que ficava caro, não era para um aluno nem pra dois, era p'rum número grande, e aí a gente aguentou até muito tempo, devido ser filho daqui da comunidade, os meninos, e a gente não querer prejudicar, a gente foi esperando... isso foi mais até seis meses, esse problema da água e eles num resolvia.... Até que um dia o Eduardo tomou a decisão de cortar realmente a água da escola que a comunidade não tinha mais condição de assumir, era a escola ficar sem água ou então a Tapera, né... Se a escola é responsabilidade do município por que a água, a energia não ser? Já basta, já basta todos os equipamentos, toda a encanação, toda a estrutura ser da comunidade, ainda mais a água a gente pagar prá eles, seria muito abuso, muita tranquilidade, seria querer demais da gente! Graças a Deus a gente conseguiu resolver o problema. Também, eles viram que a gente ia até entrar na justiça... (Elisângela Ribeiro de Aquino, Tapera, 2009).

Os acontecimentos narrados fazem parte da Escola Rural Geraizeira, e são incontáveis em sua totalidade. Contudo, alguns eventos são importantes de serem registrados e ilustram as questões levantadas neste estudo. Assim, em seguida será apresentado o Seminário acontecido na Câmara dos Vereadores de Riacho dos Machados, organizado pela Associação dos Assentados Nossa Senhora das Oliveiras/ Tapera.

Em 2007, durante todo o dia de 25 de junho, foi realizado o Seminário Regional de Educação do Campo "Populações Tradicionais e Educação Contextualizada". Contou com o apoio do CAA/NM, Sindicato dos Trabalhadores

Rurais municipal, Igreja Católica, Pronera/Unimontes, FETAEMG, Rede da Educação Cidadã – Talher Nacional, Prefeitura Municipal e Câmara Municipal de Riacho dos Machados.

Esse evento teve como objetivo dar continuidade à luta pela Escola Rural Geraizeira e fortalecer a articulação regional das populações rurais norte mineiras, demonstrando ao poder público, mais uma vez, que o desejo por uma educação diferenciada vai muito além do Assentamento Tapera.

O Seminário Regional foi organizado após a desqualificação pelo poder público do processo vivenciado durante o funcionamento da Escola Rural Geraizeira no ano de 2006 e o desenvolvimento do Projeto de Recuperação em janeiro de 2007, em parceria com a Unimontes. No momento desse Seminário, a SME, respaldada pela SRE, havia retomado a coordenação da escola local, conforme relato anterior.

Essa desqualificação se deu de duas formas. A primeira, com a retomada da escola local pela Secretaria Municipal de Educação. Visando a continuidade da extensão de séries na escola local, a comunidade acordou com a SME a contratação de professores titulados para assumir a docência, contanto que os educadores locais participassem de todo o processo de planejamento pedagógico e funcionamento da Escola. Isso não se deu, pois foram atuar na ERG alguns professores sem titulação, somente autorizados pela SRE, como também não foi viabilizada a participação dos educadores locais nos processos escolares.

Os técnicos da SRE/Janaúba, como representantes do poder público educacional estadual e órgão executor/fiscalizador das leis, em sua visita à ERG, durante seu funcionamento como escola diferenciada, levantaram questões em relação a diversos aspectos. Dentre os problemas identificados pela SRE encontrava-se a secretaria da escola, a documentação da escola, as pastas de alunos, a titulação dos professores, a validade da alternância e das disciplinas diversificadas. Orientados pela legislação geral do ensino, os técnicos da SRE desconsideravam as especificidades da escola e a legislação que normatiza a Educação do Campo, enfatizando sempre os aspectos diferenciados do projeto, afirmavam: “não pode”.

Quanto à recomposição da carga horária, o projeto elaborado e desenvolvido pelos educadores locais e por acadêmicos da Unimontes, fruto da parceria com o

Pronera/Unimontes, durante todo o mês de janeiro de 2007, foi substituído por um projeto elaborado pela SME/Riacho e desenvolvido às pressas, e que foi aceito pela SRE. Na verdade, o Projeto de Recuperação, plano pedagógico elaborado pela parceria ERG-Tapera/Unimontes e entregue à SME pela comunidade, antes de sua realização, não fora encaminhado à SRE.



FOTO 47: Mesa de Abertura do Seminário Regional.
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2007.

Para dar início ao Seminário, foram convidados para a Mesa de Abertura (FOTO 47), Custódio Camilo do Carmo (1), secretário da Educação e Cultura Geraizeira da Associação dos Assentados/ Tapera; Derci Alves de Souza (2), representante do Projeto Saberes da Terra/ Montes Claros; Maria Aparecida Queiroz (3), coordenadora do PRONERA/Unimontes; Eduardo Pereira (4), presidente da Associação dos Assentados Nossa Senhora das Oliveiras/ Tapera; Hildeu Farias (5), presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Riacho dos Machados; Maria Eni Santos Fróes (6), superintendente regional de ensino; Marcelo Lopes Rodrigues (7), vereador municipal e Cláucio Sílvio Pereira (8), secretário municipal de educação de Riacho dos Machados.

Como participação institucional, o Seminário contou com a presença do Ministério de Desenvolvimento Social (MDS), com representante do Núcleo de

Povos e Comunidades Tradicionais, vinculado à Secretaria de Articulação Institucional (SAIP) e Parcerias ministeriais. Representante do CAA/NM, que também era instituição organizadora. Representante da Unimontes, na pessoa da Coordenadora do PRONERA/Unimontes, juntamente com professores da Equipe Multidisciplinar e acadêmicos do programa. Representante da Rede Cerrado, na pessoa da pesquisadora Mônica Nogueira, que desenvolvia naquele momento projeto de doutorado sobre os Geraizeiros do Norte de Minas. Ainda participaram do evento a Rede Mineira da Educação do Campo, os Sindicatos dos Trabalhadores Rurais de Riacho dos Machados, Rio Pardo de Minas, Grão Mogol, Porteirinha, Salinas. A Superintendência Regional de Ensino de Janaúba e a Secretaria Municipal de Educação, a Associação Quilombola do Gurutuba, a Comissão de Implantação das Ações Territoriais do Alto Rio Pardo (CIAT), a Articulação no Semi-Árido (ASA/ Minas Gerais), a Articulação Mineira de Agroecologia (AMA), a Câmara de Vereadores de Riacho dos Machados e a Associação dos Assentados Nossa Senhora das Oliveiras/ Tapera. Foram também convidados o INCRA, a FETAEMG e a SEE, que não compareceram ao evento.



FOTO 48: Público do Seminário Regional, realizado na Câmara dos Vereadores, Riacho dos Machados.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2007.

No plenário (FOTO 48) estavam presentes grande parte dos Geraizeiros da Tapera, principalmente a diretoria da Associação, os educadores da ERG, os jovens-alunos-geraizeiros e pais. Também estavam presentes Cristovino Ferreira Neto, representante dos Gerazeiros do Assentamento Americana, do município de Grão Mogol, e Moisés Dias de Oliveira, representante dos Gerazeiros da Comunidade de Vereda Funda, município de Rio Pardo de Minas. E esta pesquisadora, que participou como educadora-colaboradora.

Convidada para a abertura, Maria Eni agradece ao representante do CAA/NM pela oportunidade de estar no evento, lembrando de ter participado de outros momentos da trajetória da comunidade na luta pela ERG:

Já tive oportunidade de visitar esta comunidade aqui representada algumas vezes, nas mesmas lutas pela educação do campo, mas de forma legalizada, de forma decente. E já tive oportunidade de perceber o avanço do sentimento dos produtores, da comunidade, da reflexão, da busca deles de trabalho tão importante para a comunidade. O que nós vemos também é que estamos junto com a comunidade, junto com a Unimontes, junto com o CAA/NM para implementar este projeto. Porém, o que nós temos que ver é que têm prescrições legais que devem ser consideradas e que nós não podemos fazer de conta que elas não existem. Já estive com a Unimontes várias vezes e tenho colocado isso. E é o que os agricultores falam: é preciso cumprir a lei no que diz respeito à criação de uma escola, que está deixando a desejar ainda...[...] (Maria Eni Santos Fróes, 2007).

Em seguida, a superintendente lista os critérios e documentos necessários para a criação de uma escola. “A primeira coisa é a demanda, os alunos; segundo tem que ter a entidade mantenedora, que é a secretaria de educação, e, por fim, ser aprovada na Câmara.” E continua: “Para autorização de curso, de extensão de curso – a escola está funcionando sem autorização – é preciso o projeto pedagógico, o regimento interno...”. Explica que, para autorizar a extensão de curso estavam faltando alguns documentos, e que, após idas e vindas à SRE, três dias antes, no dia 22 de junho, o secretário municipal de educação, Cláudio, havia enviado os documentos faltosos para que fossem apreciados pela SRE/Janaúba. Ressalta, no entanto, que as providências não se relacionavam à escola diferenciada, mas “para a autorização da extensão de séries, para a portaria de criação do curso de 5ª à 8ª séries. Isso, o curso regular”.

A superintendente continua o seu discurso sobre o processo, sempre focalizando as exigências legais comuns e destacando o que considerava como irregularidades no funcionamento da ERG:

E qual é a nossa preocupação? A nossa preocupação é como funcionou esse curso durante esse período que não tinha autorização? Por que nós não tínhamos autorizado... a Prefeitura certamente vai ser convocada para contratar professores habilitados, porque nós temos informação de professores não habilitados e a lei não permite. E, para que os alunos não fiquem prejudicados, nós vamos chamar a prefeitura para contratar professores habilitados, enquanto isso, a situação fica em aberto.[...] Certamente, o secretário já deve ter falado com a prefeita, a nossa preocupação é resguardar o aluno. A gente acredita que toda luta começa com um grupo pequeno, vai crescendo é assim que a gente vai mudar a lei que nenhuma lei... Não existe nenhuma legislação estadual que ampare a Educação do Campo, mas isso não impede que daqui saia um documento propondo alguma coisa para nossa secretária, a Dra. Vanessa, [...] imagino de repente que a gente possa criar a escola... devidamente legalizada, com uma proposta específica, com um currículo específico. Como nós temos a educação indígena, a educação quilombola, nós podemos ter a educação geraizeira [...] mas para isso precisamos fazer um trabalho, nós temos que cumprir a lei, não adianta só criar lá na comunidade [...] Não adianta criar uma fantasia na cabeça dos produtores sem chegar na fonte [...] o que queremos é somar com essa comunidade, sem criar expectativa de uma coisa que não pode ser verdade, que não pode acontecer. É preciso não atropelar ninguém [...] Tem que caminhar junto [...] a partir de um documento que saia aqui da comunidade, juntamente com as instituições... A gente queria que ninguém atropelasse... Mas eu vejo que estamos no caminho certo...Trago aqui a minha solidariedade e força de trabalho para somarmos [...] O maior prejudicado é o aluno e eu tenho que sair em defesa dele... ele tem que ter o histórico escolar [...].” (Maria Eni Santos Frões, 2007).

Claúcio, Secretário Municipal de Educação, foi breve em sua fala de abertura: “Em nome da Prefeitura Municipal, cumprimento a mesa de honra, os alunos, professores e funcionários, e a todos os presentes... que o dia seja bem produtivo”, e deseja que:

o Seminário sirva de apoio, de respaldo para a gente conseguir alcançar os objetivos, os quais a gente vem tentando conseguir alcançar [...], que o dia seja produtivo para que haja uma educação de qualidade para todos e que se possam alcançar os objetivos propostos.(Claúcio Silvío Pereira, 2007).

Como anfitrião, “Seu” Hildeu, presidente do STR/ Riacho, faz os agradecimentos e fala de um desejo:

[...] Quero dar as boas vindas e agradecer a vocês, que vieram de outras cidades, de outros municípios, que vocês sejam bem vindos aqui em nossa

Escola Rural Geraizeira: os Geraizeiros da Tapera e sua Luta por uma Educação do Campo no
Norte de Minas
Magda Martins Macêdo

pequena cidade de Riacho dos Machados. Quero nesse momento parabenizar e agradecer toda a equipe de organização deste encontro, porque nós sabemos que alguns municípios têm uma população pequena da agricultura familiar. Riacho dos Machados é um município pequeno, mas tem uma população grande da agricultura familiar. A agricultura familiar tem um espaço, uma caminhada. Nós temos um espaço pequeno, mas é nossa culpa, o nosso espaço fica abafado...Tenho certeza que através desse encontro, desse seminário, nós vamos tomar conhecimento, vamos ocupar este espaço [...]. (Hildeu Farias, 2007).

Em seguida, é a vez de Marcelo, vereador de oposição ao governo municipal, eleito com o apoio da comunidade do Assentamento Tapera. É presidente da Comissão da Educação, da Câmara Municipal e manifesta-se favoravelmente à ERG:

Em nome da Câmara, quero cumprimentar a todos, ao meu amigo Custódio, grande sonhador da Educação do Campo, da educação diferenciada, que é um desafio para nós, não só para Riacho, mas para o Brasil. A Educação do Campo ainda é um sonho para todo o povo brasileiro. Riacho dos Machados dá início aqui com a Tapera, à educação diferenciada, educação geraizeira, que acredita no potencial dos agricultores, na formação, no investimento na base local e (que) retrata a verdadeira realidade local. E, esse Seminário de hoje, acredito, será o grande pontapé na reconstrução do projeto político-pedagógico e na realização desse sonho do povo geraizeiro. Que saia daqui um documento que possa fortalecer a luta daqueles que acreditam na educação diferenciada como instrumento de transformação da realidade social[...]. (Marcelo Lopes Rodrigues, 2007).

A fala de Eduardo (Eduardo Pereira), presidente da Associação dos Assentados, da Tapera, é significativa da força que a comunidade expressa em diversos momentos. Para ele, “a escola surgiu a partir da necessidade que nós tivemos com a aprendizagem dos alunos” e ressalta a importância de se trabalhar na escola questões locais, que dizem respeito à realidade próxima, como por exemplo, com a questão ambiental.

Em seguida, passa-se a fala para uma das coordenadoras do Pronera/Unimontes, Aparecida Queiroz, que saúda a todos, dá informações internas sobre o programa, como sobre o salário que se encontrava atrasado e se dispõe a agendar reunião com a SRE e SME para apoiar a Escola Rural Geraizeira. Logo após, Derci (Derci Alves de Souza), representante do Programa Saberes da Terra, enfatiza a luta pela Educação do Campo. A educadora ressalta a necessidade da legislação e

também de sensibilização da Secretária Estadual de Educação, Prof^a Vanessa, pois “ela falou, no MEC, que em Minas Gerais não tem mais ninguém no campo.”

Por fim, falou Custódio, Secretário da Educação e Cultura Geraizeira, educador e liderança local, cujo pronunciamento era esperado com grande expectativa pelo auditório, composto por grande parte de geraizeiros. Sua fala representa uma síntese das questões apresentadas pela comunidade em sua luta pela Escola Rural Geraizeira. Antes de sua fala, T'sé, José Antônio Ribeiro, coordenador do evento e técnico do CAA/NM, que acompanhou a articulação política em torno da ERG, comenta “Ó, Custódio, ela falou p'rocê falar pouco, viu?” E todos riram. Após comentar sorrindo “Fiquei de calças curtas...” e saudar a todos, Custódio inicia a sua fala:

É como menina falou aqui “é no peito e na raça que vai acontecer” e é no peito e na raça que nós vamos dar continuidade. ‘Tá faltando leis? Nós vamos lutar para ‘tá criando as leis, né... O que é preciso nós vamos ‘tá lutando. Porque nós temos dois anos já e ‘tamos lutando em cima de tanto embate, tanta dificuldade, com a falta de interesse... A gente ‘tá firme nisso, não porque a gente quer ter a escola na Tapera... A luta nossa da Tapera é ta puxando uma discussão e uma coisa que é para toda a região, todas as roças, toda a zona rural aí. É a necessidade é que está em jogo, é isso que as autoridades tem que ver... Por onde a gente chega, a gente vê os recursos minerais e naturais, em vez de ‘tá estudando o que vive, gente que ‘tá cravado aí, que podia ‘tá estudando... o que a gente vê é gente “de fora” chegando e usufruindo daquilo que o próprio povo daqui podia ‘tá usando... E a escola – a gente não vai cansar de falar isso - a gente também estudou, a gente sabe...’Cê começa a desenvolver na escola, quando começa a estudar na escola, a cabeça vai virando, vai mudando. Em vez de passar a conhecer a sua realidade, seu meio, aquilo que ‘tá convivendo, aquele que às vezes deu a vida aí, a luz, viveu 70, 80, 90, cento e tantos anos aí, e vendo o potencial para aprender, em vez de aprender a escutar e valorizar aquilo, vai se acabando e desaprendendo. Os governantes tem que olhar por isso, por que o que eu , analfabeto, consigo entender, é que cada vez que não valoriza, que não consegue olhar para isso, o governo, ele tem que gastar dinheiro, gastar dinheiro, gastar dinheiro e num ‘tá resolvendo nada. Eu andando pelas comunidades, converso com o povo... não se vê uma horta, não tem água, e o governo investindo dinheiro... É uma metodologia que nós nunca vamos ter paz para viver... A luta pela educação diferente é que busca clarear lá no fundão, lá no buraco que a pessoa ‘tá morando... para que possa alumiar a nossa luta. A nossa luta é que melhore, não que acabe, mas que melhore. Muito obrigado.” (Custódio Camilo do Carmo, 2007).

No Seminário, após a Abertura, previram-se duas exposições na parte da manhã. Uma sobre As Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, a ser feita pelo Pronera/Unimontes, já discutida no Capítulo 2, e a outra sobre os Marcos Legais, para a qual foi convidado o Secretário Adjunto da Secretaria Estadual de Educação e que não foi realizada em função de sua ausência.



FOTO 49: Senhorinha, Toni, Zé Pereira, Joaquina, João Tiú, Dona Ana, Catarina e Lô cantam na abertura das atividades da tarde.
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2007.

Na parte da tarde, antes do reinício das atividades, foram convidados os Geraizeiros da Tapera (FOTO49) para cantarem uma música aprendida há muitos anos e que faz parte de vários momentos da vida dos Geraizeiros da Tapera, tendo como refrão os versos:

Sou lavradora,
Mulher da roça,
Vivo cansada, Meu Deus,
Com as mãos grossas

Na parte da tarde, realizou-se a Mesa de Debate “Populações Tradicionais e Educação Contextualizada”, com a participação de Aderval Costa Filho, representante do MDS/SAIP/Núcleo de Povos e Comunidades Tradicionais Especiais, que apresentou o tema “Política Nacional de Desenvolvimento

Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais”. Custódio Camilo do Carmo, pela Secretaria da Educação e Cultura Geraizeira apresentou a temática “Escola Rural Geraizeira: Histórico e Desafios”, e Moisés Dias de Oliveira, pelo STR de Rio Pardo de Minas, falou sobre a temática “E as Populações Tradicionais começam a conquistar as universidades...” (FOTO50).



FOTO 50: Mesa de Debate “Populações Tradicionais e Educação Contextualizada”, participação de Moisés, Custódio e Aderval.
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2007.

Aderval apresentou o Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais e informou que compete à Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (CNPCT), criada pelo Decreto de 13 de julho de 2006, coordenar a implementação desta Política Nacional.

O palestrante informou que essa Comissão é uma composição paritária entre Instituições do governo federal (MDS, MMA, MDA, MC, MEC, MTE, MCT, SEPIR, SEAP, Fundação Cultural Palmares, FUNAI, FUNASA, CONAB, IBAMA, INCRA) e Instituições da Sociedade Civil (Sertanejos, Seringueiros, Comunidades de fundo de pasto, Comunidades Agroextrativistas da Amazônia, Remanescentes de quilombos, Faxinais, Pescadores Artesanais, Comunidades de Terreiro, Ciganos, Pomeranos, Povos indígenas, Pantaneiros, Quebradeiras-de-coco-de-babaçu, Caiçaras, Pantaneiros, Geraizeiros).

Ao informar que, segundo o MMA, essas populações representam cerca de 4,5 milhões de pessoas e ocupam ¼ do território nacional, o palestrante ressalta a importância do caráter democrático e da articulação dos movimentos sociais para criação da Comissão e instituição da Política Nacional, para além do nível legal. Enfatiza que ainda há um longo percurso para o reconhecimento das populações tradicionais brasileiras e dos seus direitos, dentre eles a uma *educação diferenciada*, tema central do Seminário. Mas que há interesse do governo federal na regularização dos territórios dos povos e comunidades tradicionais, e que partir daí, as políticas irão se consolidando.

Aderbal diz que no I Encontro Nacional das Comunidades Tradicionais, realizado em Luziânia, em agosto de 2005, a *educação diferenciada* ocupou o segundo lugar nas políticas nacionais, colocando-se somente após a “regularização fundiária e acesso aos recursos naturais”.

Apresenta, então, os três conceitos que fundamentam o Decreto Nº 6.040, e que por si só já representam um rompimento com a lógica vigente da hegemonia cultural, da posse da terra e do desenvolvimento voltado para o capital. Essas definições conceituais são fruto da organização social dos povos e comunidades tradicionais brasileiros e que hoje são reconhecidos pelo Estado brasileiro, parcialmente apresentados anteriormente. São eles:

I - Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição;

II - Territórios Tradicionais: os espaços necessários à reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária, observado, no que diz respeito aos povos indígenas e quilombolas, respectivamente, o que dispõem os arts. 231 da Constituição e 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e demais regulamentações; e

III - Desenvolvimento Sustentável: o uso equilibrado dos recursos naturais, voltado para a melhoria da qualidade de vida da presente geração, garantindo as mesmas possibilidades para as gerações futuras.

(BRASIL. Decreto n. 6.040, de 07 de fevereiro de 2007, Brasília, 07 de fevereiro de 2007).

Nesse momento, Aderbal lê alguns dos objetivos específicos da Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais:

- Garantir o acesso às políticas públicas sociais e a participação de representantes dos povos e comunidades tradicionais nas instâncias de controle social;
- Garantir nos programas e ações de inclusão social recortes diferenciados voltados especificamente para os povos e comunidades tradicionais;
- Garantir e valorizar as formas tradicionais de educação e fortalecer processos dialógicos como contribuição ao desenvolvimento próprio de cada povo e comunidade, garantindo a participação e controle social tanto nos processos de formação educativos formais quanto nos não-formais;
- Reconhecer, proteger e promover os direitos dos povos e comunidades tradicionais sobre os seus conhecimentos, práticas e usos tradicionais; (BRASIL. Decreto n. 6.040, de 07 de fevereiro de 2007, Brasília, 07 de fevereiro de 2007).

Ressalta-se que, sob vários aspectos, o Plano Nacional trata da educação dos povos e comunidades tradicionais. Aderval reitera que essa é uma política arrojada, que “não deixa a desejar para os países mais democráticos ou mais socialistas do mundo”. Porém, diz que a questão é que:

Nós precisamos de divulgá-la e de pactuá-la a nível de estado, de município, e enquanto sociedade civil de forma mais ampla. Então, a responsabilidade nossa é, no momento, que ela não seja só um decreto editado, publicado, que seja uma realidade. Isso depende de vocês, de nós que ‘tamos lá, na equipe de governo, mas, sobretudo, da sociedade civil. (Aderval Costa Filho, 2007)

Afirma, ainda, que há baixa representatividade dos povos e comunidades tradicionais nas instâncias de gestão das políticas públicas, e, “em alguns casos, nenhuma participação”, nos conselhos tutelares, conselhos municipais e segurança alimentar, conselho municipal de educação, e que deliberam em nome das populações. Em sua avaliação, essa participação é importante para a efetivação da Política Nacional proposta em lei. Continua sua exposição dando relevância a esses aspectos citados e se colocando à disposição para intermediar ações de apoio ao processo da ERG, em nível ministerial. Sugeriu que fosse colocado na pauta da próxima reunião da Comissão Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais, o que foi feito._

Em seguida Custódio faz um resgate da trajetória da ERG, nos últimos anos, relatando os muitos eventos realizados, dentre reuniões, seminários, viagens de intercâmbio para se chegar à Escola Rural Geraizeira. Diz que quanto às comunidades presentes, sua motivação não é somente o apoio aos Geraizeiros da

Tapera, mas também a realização de seus projetos locais, pois a demanda por uma educação diferenciada no Norte de Minas é real e urgente. Informa que foi ao contar com os diversos parceiros, com o apoio expresso publicamente em diversos momentos, que a comunidade teve a coragem necessária de dar início às atividades da escola local. Ele diz que:

a comunidade continua acreditando nas parcerias [...], mas, pensando numa educação voltando ao que foi falado de manhã... que ela tem que ser... além de fazer este entrelaçamento entre município, comunidade, família, reconhecendo a realidade local e parceiros e sociedade como um todo. É entender a criança, o jovem, o velho, é entender todo mundo, é isso... a gente ainda tá ainda muito longe disso... Tem muita batalha prá frente ainda [...]. (Custódio Camilo do Carmo, 2007).

E continua ao dizer que a educação diferenciada, que as ideias debatidas não são “coisas da Tapera”, mas uma necessidade maior, das populações do campo. Que a Secretaria de Educação é responsável, sim, e que as outras instituições também são responsáveis, juntamente com a comunidade, por possibilitar o funcionamento da escola, conforme está garantido na lei. Ele diz: “Prá mim, achar que a gente é chato, já é lucro”, pois ele tem andado por aí, pelas comunidades, “a gente vê comunidades que tem capacidade de se desenvolver e que são intimidadas... Eu sei que fica parecendo que é coisa da comunidade, mas nós sabemos que não é.” Por fim, propõe que a conversa continue durante o debate.

Nesse momento, enquanto se prepara a próxima apresentação, T´sé estimula a todos para ficarem à vontade e diz que a participação de todos é importante, já que não é fácil a realização de eventos como esse, quando se conta com a presença tanto do Estado, em várias instâncias, quanto dos movimentos sociais.

Logo após esse momento, Moisés, geraizeiro de Rio Pardo de Minas e representante do STR, dá início a algumas reflexões antes de sua apresentação, que tem por tema “E as populações tradicionais começaram a conquistar as universidades...” Ele começa relatando sua experiência de participar, desde 2005, da primeira turma do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, fruto da articulação dos movimentos sociais, da Via Campesina, com a UFMG, assim como tantos outros e outras agricultoras e agricultores do campo, sejam geraizeiros, caatingueiros, índios, quilombolas mineiros, que vêm participando de cursos de nível

médio e superior em instituições mineiras como UFMG, UEMG, UFV, Unimontes, dentre outras universidades. Moisés afirma:

[...] o principal é mesmo no sentido de 'tá provocando mais, instigando a reflexão sobre a Educação do Campo, aqui na região. Eu 'tô fazendo o curso lá, inserido dentro dos movimentos sociais daqui ligado ao CAA e ao CIAT, ligado aos movimentos sociais do Alto do Rio Pardo. A minha apresentação é baseada na minha trajetória de vivência carregada de desejo por uma educação diferenciada... Eu também venho de populações tradicionais, pois sou filho de Geraizeiros do Alto do Rio pardo, da Comunidade de Sobrado, e tive a oportunidade de viver a educação burocrática e tecnocrática na Escola Agrotécnica de Salinas e agora 'tô fazendo uma Pedagogia diferenciada... Então, eu vivi os dois mundos, pode dizer assim... A discussão lá na Pedagogia da Terra e aqui nesse Seminário vem ao encontro ao que Custódio 'tava falando... Poderíamos procurar outras alternativas para a Educação do Campo, mas a gente quer escola pública, que é nosso direito enquanto população tradicional, enquanto povos do campo... Queremos educação pública e de qualidade para nós e nossas famílias... A apresentação começa (afirmando) "a educação precisa fazer sentido na vida da pessoa", né? (Isso) é muito discutido, muita gente aceita, mas na prática... Se a gente buscar condições de ficar no campo e ter escola no e do campo... não é interesse de todos, nós sabemos disso, não dá para tapar com a peneira. O agronegócio não quer escola no campo. O agronegócio não quer família e gente no campo, pois atrapalha os interesses. Família no campo significa entrar no modelo de desenvolvimento que 'tá colocado no país. Então, a escola apropriada, *do* campo, ela atrapalha. Escola é muito mais que aula de... aula de Matemática, aula disso, aula daquilo, a escola é um projeto de educação e, se esta é mais que chegar lá e dar aula, você está comprometido com que projeto de educação? (Moisés Dias de Oliveira, 2007).

O debate é realizado ao final, com ampla participação de todos, sejam geraizeiros, lideranças, educadores ou autoridades presentes (FOTO 51). Foi consenso entre os participantes que o Seminário terminasse no mesmo dia e aprovou-se que o mesmo fosse estendido até um horário mais avançado, em torno de 18h.

Ao final do evento, foram encaminhadas as seguintes ações: 1) Elaboração da Carta de Riacho dos Machados; 2) Socialização da Carta e das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo entre movimentos sociais, entidades e instituições regionais, estaduais e nacionais envolvidas com o debate da Educação do Campo; 3) Realização de outros eventos que viessem a fortalecer o Movimento "Por uma Educação do Campo no Norte de Minas". Além destas ações, reafirmou-se a possibilidade de participação na reunião da Comissão Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais.

Escola Rural Geraizeira: os Geraizeiros da Tapera e sua Luta por uma Educação do Campo no Norte de Minas
Magda Martins Macêdo



FOTO 51, 52, 53, 54: Geraizeiros, autoridades, educadores e lideranças regionais: Cristovino, Cláudio, Magda e João Altino.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2007.

4.2 Educação como Direito – a Lei e a Democratização do Ensino

A Democracia tem como princípio maior igualdade, justiça e participação de todos nas decisões para construção da cidadania e da soberania nacional.

A Constituição Federal de 1988 reafirma esse princípio e também o caráter federativo do Brasil, inclinação constante do país desde a Proclamação da República. Sendo assim, o Brasil é constituído de estados-membros, e desde 1988, os municípios são considerados como entes federados. Há, então, “normas centrais válidas para todo um território nacional e normas específicas válidas somente para partes do território” (CURY, 2006, p.46).

Afirma como seus fundamentos maiores, da atual Constituição Federal, a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, o pluralismo político e aponta como finalidade maior o bem-estar de todos. A proposição de *políticas públicas* representa um dos instrumentos para que se garanta esse direito. Dentre os mais importantes, o direito à educação se sobressai. A educação escolar representa possibilidade de inclusão social, de acesso à cultura e ao trabalho, além de participação qualificada nos processos democráticos e soberanos da vida nacional.

É importante observar que a ordem jurídica brasileira é composta por leis nacionais, federais, estaduais e de leis municipais. Por exemplo, as leis que regem as diretrizes e bases da educação, isto é, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) apresenta caráter nacional e é válida em todo o território nacional. Dessa forma, válidas em todo o território nacional, temos as leis nacionais e a Constituição Federal; os estados-membros têm suas Constituições Estaduais e os municípios suas Leis Orgânicas. Segundo Cury, com a Constituição de 1988 “o nosso modelo de relação entre os entes federativos foi substancialmente alterado. De um modelo hierárquico e dualista [...] passou-se a um modelo de colaboração recíproca, descentralizado e com repartição de competências.” E continua afirmando que politicamente isso significa “uma nova estrutura institucional cooperativa”. (CURY, 2006, p. 49-50).

Contudo, esse mesmo autor ressalta que, em alguns momentos, a efetivação do marco legal pode esbarrar nas “adversas condições sociais de funcionamento da sociedade”, e que isso se dá mediante a configuração política reconhecida nas relações entre os segmentos sociais (CURY, 2006, p. 8). Diz ainda que não se pode negar os entraves postos diante do quadro de desigualdades sociais e que o avanço na efetivação dos direitos só será possível à medida que diminuam essas mesmas desigualdades. Nas palavras de Cury,

é por estas razões que a importância da lei não é identificada como um instrumento linear ou mecânico de realização de direitos sociais. Ela acompanha o desenvolvimento da cidadania em todos os países. A sua importância do caráter contraditório que a acompanha: nela sempre reside uma dimensão de luta. Luta por inscrições mais democráticas, luta por efetivações mais realistas, luta contra descaracterizações mutiladoras, lutas

por sonhos de justiça. Todo o avanço da educação escolar além do ensino primário foi fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da

sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou a igualdade de condições. (CURY, 2006, p. 9).

O depoimento de Lô, educadora da ERG, em entrevista realizada em 2009, é bastante revelador desse movimento de luta e resistência, que tem sido empreendido pela sociedade civil, em favor de seus direitos por educação de qualidade:

O que para nós, na Escola Rural Geraizeira foi lucro, para eles (poder público municipal) foi conflito. O que a gente discutia... o que para nós era importante... (era) a aprendizagem dos meninos. Por que eles não investem nessas escolas como a Escola Rural Geraizeira, escola do campo? Porque é uma escola voltada para a agricultura, voltada para cá, para nós, pro nosso lado e eles querem uma voltada para o pacote, uma escola sem visão social, para um povo que é cego, porque assim fica mais fácil de ser encabrestado. E, uma escola com discussão, com uma visão de mundo diferente, uma escola que realmente eduque para um mundo social, não é uma escola interessante para eles... É uma escola interessante para nós agricultores, mas não para eles. Por que a gente aqui da Tapera 'tá com esse problema? Por que a Secretaria brigava com a gente e não queria que a escola acontecesse, a Escola Rural Geraizeira? Acontecia um Seminário, eles vinham, afirmavam que o que era bom para o povo era bom para eles também, que 'tava disposto a ajudar... Mas aí, quando eles viram o poder da escola, que era uma escola diferente, que dava autonomia para as pessoas aprender, eles rejeitaram. Eles jamais vão querer uma escola que dá autonomia, que as pessoas desenvolvem... uma educação social, uma educação que as pessoas vão aprender diferente, que as pessoas não vai ficar encabrestado. De uma forma ou de outra, se é uma escola tradicional é um adestramento, se é uma escola diferente vai ensinar diferente e essa é a preocupação do poder público. (Elisângela Ribeiro de Aquino, Tapera, 2009).

Mesmo conscientes das dificuldades, para os Geraizeiros da Tapera, o grande desejo era a autorização da escola local. Dessa forma, não se questionava o cumprimento da lei, nem se agiu em caráter de ilegalidade. Mas houve um momento em que um conjunto de fatores (parceria com o Pronera/Unimontes, amadurecimento da comunidade sobre o modelo de escola diferenciada, possibilidades legais, parcerias com outras comunidades que estavam na mesma condição de luta, articulação política regional) mostrou-se favorável ao início da ERG.

Foi considerado também o conjunto de fatores desafiadores para o processo. Um dos mais importantes foi à manutenção da mobilização comunitária traduzida em participação efetiva de pais, jovens, da diretoria e das pessoas da comunidade no processo diário e constante de "construção" da Escola Rural Geraizeira, conforme debatido, planejado e sonhado. O segundo fator desafiante era o cumprimento do

acordo de apoio da SME à ERG, com sua considerável gama de políticas públicas educacionais sob sua responsabilidade. O terceiro era o acompanhamento do processo escolar pelo cabedal técnico da SRE, o que subsidiaria a comunidade na compreensão dos mecanismos e do aporte legal para a negociação entre Estado e Sociedade Civil e no que dizia respeito às características diferenciadas da escola, mas garantidas nas leis nacionais.

Um aspecto muito relevante é que para os Geraizeiros da Tapera, como já dito em outros momentos, houve a necessidade de dar início ao atendimento dos jovens no Assentamento, pondo fim a décadas de sofrimento dos pais com a má escolarização dos filhos. E que ainda por cima os afastavam de sua cultura, de seus saberes e tradições seculares. Para a comunidade esse foi um dos primeiros ganhos reais em sua luta. O breve relato retrata o momento da decisão da comunidade:

Em 2006, a melhor coisa que a gente fez foi aquela época que a comunidade tomou conta da escola e fez a escola acontecer, senão não funcionava de 5ª à 8ª. Tem muita gente que acha ruim, mas eu acho que foi a melhor coisa que a comunidade fez, por que (era) o grande problema que nós tinha... e se a gente não tivesse tomado essa decisão, a escola não funcionava aqui de 5ª à 8ª. Todo mundo tem isso claro. Graças a Deus foi um desafio que a comunidade topou e assumiu. (Elisângela Ribeiro de Aquino, Tapera, 2009).

Diante da presença constante da SME e SRE no processo de construção da ERG, compreendeu-se e requereu-se que houvesse um comprometimento do Estado para com o processo educacional instaurado no Assentamento Tapera, comunidade que se encontrava mobilizada e organizada para assumir uma escola diferenciada em seu território. Que houvesse para além do discurso, uma assessoria efetiva da SRE ao processo local. Fato é que no mês de agosto de 2006 foi entregue à SRE, diretamente para a superintendente regional, o pré-projeto do Projeto Político-Pedagógico da Escola Rural Geraizeira para apreciação por esta instância. Nesse momento estavam presentes ainda o CAA/NM e o Pronera/ Unimontes, como parceiros e apoiadores.

A intenção era a de que naquele momento a Superintendência Regional apontasse os pontos nevrálgicos do projeto diferenciado e que, a partir daí, fossem apontados para a comunidade os caminhos por onde percorrer para que se efetivasse a autorização como Escola Rural Geraizeira, que atenderia a comunidade e entorno em todo o Ensino Fundamental.

É importante dizer que permanentemente houve diálogo entre comunidade e sistema educacional, tanto em nível municipal quanto estadual-regional. Contudo, apoiando-nos em Gadotti, na Introdução do seu livro *Pedagogia da Práxis*, problematizamos a qualidade do diálogo instaurado:

Prefaciando Paulo Freire eu procurei mostrar a insuficiência de uma concepção do diálogo baseada apenas na unidade e reciprocidade. Eu procurava dar uma interpretação dialética ao diálogo, isto é, concebendo-o ao mesmo tempo como unidade e oposição de contrários. Nesse prefácio eu mostrava que, numa sociedade marcada pelo antagonismo, o diálogo pode representar uma utopia romântica quando parte do oprimido ou um ardil astuto quando parte do opressor [...] Não pretendo com isso condenar todo diálogo. O diálogo, porém, não pode excluir o conflito, sob pena de ser um diálogo ingênuo [...] A concepção primeira do diálogo procura realçar demasiadamente a unidade e a igualdade, desvalorizando as diferenças [...] (GADOTTI, 1995, p. 17-18).

Nessa perspectiva, havia sim diálogo, mas esse foi todo o tempo permeado pelo conflito. Conflito de lógicas, de interesses, de papéis sociais. Na compreensão da comunidade, o papel do Estado era o de viabilizar a realização da ERG, mas o que se viu foi a desqualificação da mobilização comunitária e articulação de parcerias, o descumprimento de acordos e a omissão ou descaso do poder público com o processo social desenvolvido ali. Para Eduardo, ex-presidente da Associação dos Assentados, é simples a equação “O cara tem a letra. Vai aceitar a ideia de Chicão? Eu, formado, técnico, vou aceitar a ideia de Chicão? Ele vai aceitar nós superar eles?” (Eduardo Pereira, 2009). Chico, parte da turma mais jovem e já várias vezes componente da diretoria da Associação, complementa “Eles sabem o que fazer certo... (que) você deve ensinar os filhos a trabalhar na cultura que ‘cê tem, na terra...” (Francisco Borges da Silva, 2009)

Em situações de conflito de classes, o pano de fundo apresenta divergências ideológicas na leitura do mundo, nas concepções de educação, de desenvolvimento e de justiça social. As ações da sociedade civil organizada são desqualificadas, são preteridas, como nos afirmou a superintendente com todo o poder que lhe cabe enquanto gestora dos bens públicos “É preciso cumprir a Lei [...] Não adianta criar uma fantasia na cabeça dos produtores sem chegar na fonte [...] o que queremos é somar com essa comunidade, sem criar expectativa de uma coisa que não pode ser verdade, que não pode acontecer.” (Maria Eni Santos Fróes, 2007)

É curioso perceber que ambas as partes buscam o cumprimento da lei. A lei que representa a culminância do Estado Democrático. Porém, para além da lei está o seu cumprimento e para que esta se efetive há que se considerar o contexto histórico e a dinâmica da sociedade nacional. Explica-se: o que dá força à Lei é considerá-la como instrumento efetivo de transformação das estruturas sociais, da melhoria da qualidade de vida das populações nacionais. No caso específico da Educação do Campo, é a oferta de uma educação “vinculada ao mundo do trabalho e à prática social”, isto é, à realidade étnico-cultural e econômico-produtiva dos povos brasileiros do campo, como nos indica o Artigo I da LDBEN (1996, p.1). Cury nos lembra que

contrariamente à lei da força, a força da lei é a ordem jurídica nascida da vontade popular que vai se impondo como o modo normal de funcionamento da sociedade, como lugar de igualdade de todos, e como produto da própria cidadania. Será, pois, no reconhecimento da cidadania como capacidade de alargar o horizonte da participação de todos nos destinos nacionais que a legislação volta à cena.

Este reconhecimento da cidadania, posto na Constituição e em todos os equipamentos jurídicos, é também, como vimos um ato pelo qual se dá a todos o conhecimento da legislação em termos de direitos, deveres, obrigações e proibições, além do funcionamento de uma sociedade. (CURY, 2006, p.17).

Contudo, o Brasil apresenta um sistema político articulado e descentralizado e as leis federais, ainda que leis maiores, devem contar com o desdobramento jurídico nos estados da federação para que seja divulgado e efetivado nos sistemas educacionais estaduais e municipais. Em decorrência disso, o que se percebe então é que, mesmo sendo indicativo central em vários artigos da LDBEN, como no Art. 1º, citado no parágrafo anterior, ou no Art. 3º, Parágrafo III, que afirma que a educação deverá ter como princípio “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas”, isto ainda não é uma realidade efetiva na educação brasileira (LDBEN, 1996, p.1).

Nessa perspectiva, o que se percebe é que acima da lei está a aplicação da lei que deve ser interpretada, jurisprudenciada diante de situações inovadoras. Se a lei deve ser interpretada, interpretar a lei é o exercício que faz da lei viva, real e transformadora. Diante disso, o que se aponta neste trabalho é que não se questiona a lei, mas se questiona a capacidade técnica e a intenção política na interpretação da lei, e que isto vem definindo o embate entre Estado e Sociedade Civil.

Para Ghanem, no Brasil historicamente o direito à Educação foi sendo constituído a partir do parâmetro de uma educação para transmissão “de um conjunto homogêneo de procedimentos por meio dos quais devem ser transmitidos conhecimentos científicos e históricos (cívicos), processo originalmente visto como elevação do indivíduo à razão, condição para que fossem considerados cidadãos.” (GHANEM, 2004, p. 74). Freire, em *Pedagogia do Oprimido*, reafirma essa análise e nos conduz a outra perspectiva de educação, a Educação Libertadora:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e não na consciência como consciência *intencionada* ao mundo. Não pode ser o depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 1987, 67).

Essa afirmação traduz mais uma vez o motivo pelo qual a consideração da Educação Diferenciada como Direito, que é extensa e intensamente apresentada pelos Geraizeiros da Tapera, institui o conflito entre as posições do Estado e da Sociedade Civil.

A luta da Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Indígena, Quilombola, em que grande número dos sujeitos envolvidos se encontra nos lugares sociais de exclusão social, se expressa, ainda na atualidade, no rompimento de uma lógica secular pela efetivação do Direito à Educação como Direito à Diversidade Educacional, em respeito tanto ao quadro de desigualdade social quanto à diversidade étnico-cultural brasileira.

Benavot, em artigo onde cita pesquisas comparativas entre sistemas educacionais de todo o mundo, apresenta inúmeras reflexões sobre as atuais tendências homogeneizadoras das propostas curriculares e que seus Estados se expressam em discursos democratizadores da escolarização. O autor alerta:

[...] ainda que os estudos entre países sobre as intenções curriculares oficiais tenham demonstrado claramente uma maior globalização e padronização cultural, a investigação comparativa tem menos a dizer sobre a uniformidade ou diversidade das práticas curriculares reais nas escolas locais, ou sobre os complexos resultados sociais e políticos que produzem estes modelos. (BENAVOT, 2002, 92)

O autor, então, realça a importância dos currículos escolares nos projetos de nação e fala da trajetória mundial de homogeneização curricular e cultural. Enfatiza a necessidade do conhecimento do impacto desta tendência homogeneizadora nos processos sociais dos países e estimula a produção de conhecimentos importantes para a efetivação de uma educação democrática e soberana. Educação que responda tanto às demandas internas, da dinâmica social interna dos países, quanto às demandas externas, com a produção de estratégias de convivência harmoniosa, uma “educação para aprender a viver juntos.” (BENAVOT, 2002, p. 92).

Ghanem (2004), nessa mesma linha, segue enumerando dois aspectos e as variáveis de cada um deles no esforço de definir entraves à proposta de “democratização do ensino”. O primeiro aspecto diz respeito às “representações das diferentes categorias sociais no sistema escolar” e seu atendimento. Querendo dizer que a existência da diferença não é considerada quando se propõe a democratização e a universalização do atendimento escolar, observa, porém, que no decorrer dos anos de escola, a diferenciação se manifesta nos resultados, quando a classe mais abastada apresenta os melhores resultados escolares e os menos favorecidos obtêm os piores resultados. Sendo assim, as propostas têm caminhado no sentido de que

[...] democratizar o ensino seria oferecer a todas as camadas da população e a todas as categorias sociais iguais oportunidades de frequentar a escola e prosseguir na seqüência escolar. Oportunidades iguais para ricos e pobres, moradores da cidade e do campo, homens e mulheres.” (GOUVEIA, 1981, *apud* GHANEM, 2004. p. 63).

Segundo Ghanem, algumas conclusões são decorrentes de inúmeras pesquisas que avaliam diversos meandros desse aspecto. Um deles é que “a origem familiar condiciona a extensão da escolaridade” e que pais com menor escolaridade influenciam no desenvolvimento escolar dos filhos, esses também apresentam menor rendimento e menor índice de anos de escolaridade. Outra seria a de que, as pessoas que conseguem romper o cerco familiar e atinge maior escolaridade, consegue melhores desempenhos no mundo do trabalho.

Depreende-se daí, não a eficiência da escola, mas os méritos individuais, pois a escola não consegue romper com sua carga de ideologia dominante, entendendo-

se aqui ideologia no sentido conceitual dado por Marx, de que a ideologia reproduz os valores da classe dominante, da burguesia, sendo alienante e reprodutora da desigual estrutura de classes da sociedade capitalista. A escola, que não reconhece as diferenças de classe, de etnia, de gênero, de credo, epistemológicas, psicológicas é uma escola que não trabalha em favor dos oprimidos e sim dos opressores e da manutenção da estratificação social expressa em quase todos os países do mundo.

Ghanem (2004) cita as pesquisas de Bernstein (1987) sobre “as diferenças de uso da linguagem entre pessoas de estratos diferentes”. Esse pesquisador ressalta positivamente as diferenças e refuta a teoria da “deficiência cultural”. Bernstein observa a importância dessa perspectiva no processo de aprendizagem da linguagem, principal instrumento social de comunicação. Ao evidenciar a multiplicidade de linguagens, reafirma a importância de uma escola múltipla e diversa, onde os diversos grupos e culturas possam se expressar, construir e ter acesso a conhecimentos, locais e universais.

Outra observação do autor diz respeito aos dados de uma pesquisa feita por Castro *et all* (1979) que apresenta uma diferenciação nos investimentos em espaços físicos de aprendizagem, isto é, em equipamentos, laboratórios e oficinas, constatando que há menor investimento nas escolas que atendem às classes menos privilegiadas. Outro dado complementar a este é o que se refere à limpeza e à manutenção dos espaços escolares, também com gasto 2,3 vezes mais em escolas que atendiam regiões com nível econômico mais abastado (*apud* GHANEM, 2004, p. 74-75).

Essa dualidade é ilustrativa de como, enquanto o secretário municipal de educação avalia toda a situação atual da ERG como “está tudo bem”, a comunidade lança outras reflexões sobre o processo. Em entrevista com Cláudio (Cláudio Silvio Pereira), secretário municipal de educação, ele afirmou que estava tudo bem entre a SME e a comunidade, que a escola da Tapera era uma escola exemplo no município, que não apresentava violência ou indisciplina, nem problemas entre professores e alunos, e que isso, certamente se devia ao perfil de participação e acompanhamento que a comunidade apresentava. Na visão da comunidade não é bem assim. Lô (Elizângela Ribeiro Aquino) faz uma análise da atual situação da escola local, ao dizer:

Se você chega lá (na escola) e pergunta pro pessoal (SME) como é que 'tá, eles falam que 'tá tudo bem, que tem uma Coordenadora, que é Escola p'ra esse povo, 'cê sabe como é que é que 'tá tudo bem...'Tá com as portas abertas e com gente lá dentro, 'tá tudo bem.. E a qualidade? Nós quer saber! Aqui na Tapera, os pais tem esse perfil muito grande de cobrança. Aqui tem gente viva, que vai lá, que briga, que luta. E não é gente que tem filho mais não! A questão do lixo na escola...O dia em que a Newton Paiva (Faculdade) veio aqui, na outra semana, a comunidade fez uma faxina na escola... e "tá tudo bem"... tá tudo bem porque ele (o secretário municipal de educação) nunca veio aqui. A única coisa que ele sabe, é da merenda, que não tem qualidade, não presta. A gente fica com vergonha... A gente recebe muita gente aqui de fora...a gente discute qualidade de vida diferente, come tudo orgânico, e a qualidade da merenda, não tem. Não tem um dia que não come, por Jesus cristo, macarrão "purim" ou arroz com uns pedacinhos de salsicha no meio. (Elisângela Ribeiro Aquino, Tapera, 2009).

A relação com a SME é de conflito e há certamente muitos entraves entre suas posições em relação à Escola Rural Geraizeira. Para a comunidade, o pacto não foi cumprido e nem mesmo houve intenção efetiva de uma relação de parceria, havendo discursos esvaziados e nada mais. Percebe-se que há aqui duas lógicas diferenciadas, a do Estado, a nível municipal, e a da Sociedade Civil, dos Geraizeiros da Tapera. De um lado, um grupo social organizado, que não aceita qualquer educação, que sabe o poder da educação e demanda uma educação libertadora; do outro, um governo municipal que age em prol dos seus interesses em detrimento do cumprimento do direito do outro, amparado pela lei e pelo regime democrático.

Os Geraizeiros da Tapera lutam pela "democratização do ensino" real, através do rompimento de uma lógica de diferenciação negativa dos diferentes para uma lógica positiva da diferença. Igualdade de direitos entre os diferentes, mas também direitos diferentes para os diferentes. Sejam pobres ou ricos, geraizeiros ou negros, cristãos ou afroreligiosos, todos são iguais perante a lei e devem ser perante o Estado, sem privilégios ou benesses especiais. Este é o segundo aspecto abordado.

O segundo aspecto que envolve a democratização do ensino apresentado por Ghanem (2004) está ligado às relações de poder no espaço escolar. Esse autor discorre com excelência sobre as raízes históricas do Brasil em relação à prática educativa:

[...] a dificuldade principal sempre esteve em superar o pensamento republicano, que delineou o modelo de escola tal como se configura ainda

hoje, assimilado consensualmente, naturalizado e referido por opiniões muito diferentes e mesmo contraditórias entre si. O pensamento republicano partilha da idéia racionalista de que o indivíduo se torna capaz de agir racionalmente por meio da participação na obra comum do corpo social, durante a qual domina suas paixões e interesses. Por propor o império da razão e da lei, apela a uma educação científica e cívica. O espírito republicano combate tradições e privilégios em nome da razão e interpreta a nação como expressão da vontade da organização racional, equiparando o campo da política ao da ciência. Acredita que a liberdade deve estar subordinada à verdade, separa categorias julgadas racionais das irracionais, como os loucos e as mulheres, motivo pelo qual não concedeu a elas desde o início o direito ao voto. Seus métodos pedagógicos se orientam por fazer triunfar a reflexão racional sobre os sentimentos e os particularismos. Tal orientação se difundiu das escolas jesuítas para as públicas, visando atingir o maior número possível de pessoas. Essas idéias, porém, não estão necessariamente associadas ao espírito democrático, ao debate livre ou à lei da maioria. A autoridade da tradição é substituída pela da ciência e não pela autoridade do debate público. (GHANEM, 2004, 78-79).

O espaço escolar reflete, então, toda a complexidade expressa nas relações sociais brasileiras, em que os interesses particulares, ou de determinados grupos privilegiados, considerados como elite, seja econômica, política ou intelectual, são tratados em condições diferenciadas. Segundo o autor, não são considerados os interesses do aluno, sua condição histórica, sua realidade, configurando-se o que denomina de “pirâmide escolar”.

Durante décadas, na verdade séculos, os alunos-jovens-geraizeiros da Tapera que estudavam na sede do município, por serem da roça, por chegarem empoeirados à escola, por perderem muitas aulas e aprendizagem por conta do serviço de transporte precário, representavam, nessa pirâmide, as últimas posições. Por sua consciência do sentido que deve ser atribuído à democracia, tem sido contra isso que os Geraizeiros da Tapera têm lutado.

Ghanem (2004) ressalta que as perspectivas de análise dos processos educacionais mudaram nas últimas décadas. Da ideia de que os indivíduos é que representavam o centro do processo diante do fracasso escolar, deram início às análises que tratavam das relações sociais no espaço intra-escolar, com a percepção de que no espaço escolar se dão também embates essenciais, principalmente quanto ao êxito da aprendizagem e formação humana. Se antes se aceitava que o fracasso escolar era característica das populações marginalizadas, urbanas e rurais, populações “sem cultura”, “famintas”, “sujas”, “pobres”, e que não cabia à escola trabalhar com estas questões, mas omiti-las já que estavam para

além de sua missão, que era ensinar a ler, escrever e contar; novas ideias sobre o processo ensino-aprendizagem apresentaram novas questões para a escola.

O autor nos diz que do ponto de vista do Construtivismo, se não há aprendizagem, efetivamente tem-se problemas no processo de ensino, e de forma mais explícita, se não há aprendizagem, efetivamente não houve o ensino adequado. Daí que uma das questões mais sérias quanto a não aprendizagem é a oferta de uma educação descontextualizada.

A educação brasileira tem apresentado dados negativos surpreendentes, como foi amplamente divulgado no ano de 2007 pela mídia escrita: “Alunos do 3º ano (do Ensino Médio) têm nota de 8ª série” (Folha de São Paulo, 1/10/2007); “Um em cada 5 jovens não completou o ensino fundamental” (Folha de São Paulo, 21/1/2008); “Escolas não sabem alfabetizar” (Folha de São Paulo, 1/10/2007); “47% dos professores até 4ª série não têm diploma universitário” (Folha de São Paulo, 22/10/2007); “Brasil tem uma das maiores taxas (de alunos por turma) no ensino primário (mundiais)” (Folha de São Paulo, 22/10/2007); “Ao lado de Uruguai, Brasil investe mal no ensino público, beneficiando os ricos em detrimento dos pobres” (Estado de Minas, 26/06/2006); “Brasil fica em 72º em ranking de educação da UNESCO” (Folha de São Paulo, 27/10/2007); “Alunos brasileiros estão entre os piores” (Folha de São Paulo, 30/11/2007).

Ora, a escola pública brasileira, de maneira geral, tem se permitido a desconsideração das condições sócio-econômicas e étnico-culturais dos alunos como base para a definição do currículo, da proposta didático-metodológica, da relação professor-aluno. Enfim, o projeto de país para a soberania e cidadania ainda tem estado efetivamente descolado de um projeto de educação pública, pois que este não tem sido contextualizado em nossa realidade. As relações sociais que se estabelecem dentro da escola têm sido pautadas pelas relações desiguais que regem as relações sociais fora dela. Sendo assim, ao considerarmos o quadro recente da educação pública, ponderaremos que esta não tem conseguido alterar o quadro de exclusão social, que reina no Brasil.

4.3 Escola Pública, Popular, Democrática e Democratizadora

Começamos com uma citação de Paulo Freire (2001), que faz parte do texto “Escola Pública e Educação Popular”. Escola

é a que supera os preconceitos de raça, de classe e de sexo e se radicaliza na defesa da substantividade democrática. Por isso mesmo se bate por uma crescente democratização das relações que se travam na escola e das que se estabelecem entre a escola e o mundo fora dela. É a que não considera apenas suficiente mudar as relações entre educadora e educandos, amaciando essas relações, mas, ao criticar e tentar ir além das tradições autoritárias da escola velha, critica também a natureza autoritária e exploradora do capitalismo. E ao realizar-se assim, como prática eminentemente política, tão política quanto a que oculta, e nem por isso se transforma a escola onde se processa em sindicato ou partido. É que os conflitos sociais, o jogo de interesses, as contradições que se dão no corpo da sociedade se refletem necessariamente no espaço da escola. E não podia deixar de ser assim. As escolas e a prática educativa que nelas se dá não poderiam estar imunes ao que se passa nas ruas do mundo. (FREIRE, 2001, p. 49).

Na mesma perspectiva de uma educação transformadora, Saviani (2002) apresenta princípios de uma “pedagogia articulada com os interesses populares”, afirmando que esta, em primeiro lugar, valorizará a escola, concebida como espaço interativo de mudança e de transformação social. Para Saviani, esta pedagogia que propõe, não deve

[...] ser indiferente ao que ocorre em seu interior (da escola); estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (SAVIANI, 2002, p.169).

O posicionamento dos Geraizeiros da Tapera por uma escola diferenciada se deu a partir do seu aprofundamento na compreensão sobre o conceito de escola: escola como direito, escola contextualizada e formativa, escola cidadã e soberana. Diante disso, se mobilizaram e expuseram suas inquietações quanto à formação e “de-formação” à qual seus filhos estão sendo submetidos diariamente e sistematicamente dentro da escola desenvolvida na perspectiva da ‘educação

bancária'. Paulo Freire, em seu livro clássico *Pedagogia do Oprimido* define “educação bancária” ao dizer:

Quanto mais analisamos as relações educador-educandos, na escola, em qualquer dos seus níveis (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam um caráter especial e marcante – o de serem relações fundamentalmente narradoras, dissertativas. [...] Narração ou dissertação que implica um sujeito – o narrador – e os objetos pacientes, ouvintes – os educandos. [...] Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentados e bem comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente a suprema inquietação desta educação. [...] Por isto mesmo é que uma das características desta educação dissertadora é a “sonoridade” da palavra e não sua força transformadora. [...] Na medida em que esta visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação. [...] Na verdade, o que pretendem os opressores “é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime” (Simone de Beauvoir, 1963), e isto para que, melhor adaptando-os a esta situação, melhor os dominem. Para isto se servem da concepção e da prática “bancárias” da educação, a que juntam toda ação social de caráter paternalista, em que os oprimidos recebem o simpático nome de “assistidos”. (PAULO FREIRE, 1987, p. 57-61).

Por outro lado, Saviani (2002) apresenta o método da Pedagogia Revolucionária, cujo processo pedagógico tem como ponto de partida a *prática social* de professores e dos alunos, que nesse momento se encontram em níveis diferenciados de compreensão (conhecimento e experiência) da realidade; em seguida, o segundo passo é a *problematização* das questões apresentadas pela prática social; o terceiro passo é a *instrumentalização*, com a apropriação das “ferramentas culturais necessárias à luta social [...] para se libertar das condições de exploração em que vivem”; o quarto, chamado de *catarse*, é a incorporação dos instrumentais culturais “transformados agora em elementos ativos de transformação social”; e o quinto e último passo é atender a própria prática social, num movimento de *síncrese à síntese*.

Para Saviani “em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor: [...] uma desigualdade no ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada.” O autor conclui que “a prática social referida no ponto de partida (primeiro passo) e no ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma.”

Se o processo pedagógico é capaz de mediar a construção de conhecimento a partir e visando a prática social dos alunos, dessa forma, o ato pedagógico, a escola, efetivamente transforma o aluno em sujeito capaz de transformar a sua realidade. “A educação, portanto, não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato.” (SAVIANI, 2002, p. 72-73).

O autor diz que somente almejando a igualdade no ponto de chegada, o ato educativo será democrático. E continua:

[...] assim como a afirmação das condições de igualdade como uma realidade no ponto de partida torna inútil o processo educativo, também a negação dessas condições como possibilidade no ponto de chegada inviabiliza o trabalho pedagógico. Isto porque, se eu não admito que a desigualdade pode ser convertida em igualdade pela mediação da educação (obviamente não em termos isolados, mas articulada com a demais modalidades que configuram a prática social global), então, não vale a pena desencadear a ação pedagógica.” (SAVIANI, 2002, p. 78).

E conclui:

Não se trata de optar entre relações autoritárias ou democráticas no interior da sala de aula, mas de articular o trabalho desenvolvido nas escolas com o processo de democratização da sociedade. A prática pedagógica contribui de modo específico, isto é, propriamente pedagógico, para a democratização da sociedade na medida em que se compreende como se coloca a questão da democracia relativamente à natureza própria do trabalho pedagógico. (SAVIANI, 2002, p. 79).

O estudioso alerta, por fim, para o ato ilusório de se propor uma educação democrática em seu ponto de partida, mas que durante o processo educativo apresenta natureza e ações autoritárias, não sendo desenvolvido como ação democratizante, e sim produzindo “efeitos socialmente antidemocráticos” (SAVIANI, 2002, p. 79).

Também na outra ponta da Educação Bancária, temos a Educação Popular, já citada anteriormente, e que tem sido importante referência para o movimento de reestruturação da educação brasileira tanto em suas qualidades políticas quanto pedagógicas. Ghanem resgata as especificidades da Educação Popular, consolidadas historicamente. Para o autor, ela

[...] se caracteriza pela valorização do saber popular e se realiza por meio do diálogo entre educador e educando, pela opção por partir da realidade de vida dos educandos, mantendo essa realidade e a visão que os educandos têm como referência ao longo do processo educativo. Mas também pela

relação que estabelece entre conhecimento e politização, pela busca de articulação entre educação e movimentos sociais, pelo estímulo à participação dos educandos na formulação dos objetivos, dos métodos, dos conteúdos e da avaliação da ação educativa, assim como pelo cuidado crítico também com detalhes das relações cotidianas, a procura de fazer com que o ensino seja também pesquisa e a importância atribuída à abordagem ética dos temas tratados no processo educativo.” (GHANEM, 2004, p. 82).

O autor diz também da aproximação intencionada da Educação Popular com os temas Educação e Democracia, e que estes apontam que a participação dos educandos como sujeitos da prática educativa são instrumento importante para a consolidação do Estado Democrático. Assim é que a Educação Popular, útero e berço da Educação do Campo, contribui para o repensar da educação pública brasileira, e mundial. Ao trazer o desafio das formas político-pedagógicas inacabadas, da variedade de modelos de escola, de casamento entre saber popular e saber sistematizado, tempos e espaços epistemológicos diversos, relações sociais construídas incessantemente, a Educação Popular propõe o rompimento com as relações sociais autoritárias, opressoras e reprodutoras do espaço escolar, acreditando na educação escolar como importante instrumento na construção de um mundo de justiça e igualdade na diferença. Para Gadotti,

O grande número de noções que fundam a educação popular, hoje espalhada pelo mundo, como paradigma teórico, colocando-a num plano diferente da educação tradicional, bancária, e a educação, como razão instrumental nos indica que nosso otimismo não é infundado.

É verdade, a educação popular, hoje, constitui-se num *mosaico de teorias e de práticas*, mas elas têm, em comum, nas diversas partes do mundo, o compromisso com os mais pobres, ou seja, com a emancipação humana [...] Todas refletem uma recusa à educação do colonizador; não uma recusa oportunista ou servil, mas uma recusa utópica e amorosa [...]. (GADOTTI, 2000, p. 290).

Ao passar por diversos “*momentos epistemológicos-educacionais e organizativos*”, a Educação Popular avançou de uma busca por conscientização nos anos 50 e 60, passou pela defesa de uma escola pública popular e comunitária nos anos 70 e 80 e, nos últimos anos propõe a escola cidadã, concepção ampla que permite convergências e divergências de vários modelos. (GADOTTI, 2000, p. 267). Uma característica permeia todos os modelos desenvolvidos nessa perspectiva: é a democracia. A luta por uma escola democrática se constitui num dos pilares da ideia de uma educação emancipadora, transformadora. Já uma outra característica não

representa consenso entre os movimentos sociais, entidades e organizações que trabalham com Educação Popular: é a característica de ser pública.

Para compreensão desta posição divergente, temos que nos debruçar nas reflexões feitas por Gadotti (2000, p. 268-294) a partir da distinção elaborada por Brandão (1984), quando são analisadas as divergências entre educação de classe, educação popular e educação do sistema (oficial), mesmo entendendo que atualmente há uma ampliação das possibilidades dos arranjos educacionais e educativos, inclusive entre Estado e Sociedade Civil.

Segundo Brandão (1984), citado por Gadotti (2000, p.268). há que se reconhecerem três diferentes perspectivas educacionais em suas especificidades: a educação de classe seria “processos não-formais de reprodução dos diferentes modos de saber das classes populares.”; a educação popular como processo sistemático de formação, fortalecimento e instrumentalização dos movimentos sociais e de sua prática, objetivando a passagem do saber popular para o saber orgânico, de classe; e educação do sistema (oficial) seriam os programas de capacitação de pessoa ou grupos, sob coordenação externa aos grupos populares, objetivando a passagem dos modos populares de saber para modos de saber padronizados e sistematizados, segundo os valores dos grupos hegemônicos. Para Brandão, “a educação do sistema conduz à reprodução do poder dominante”.

Entretanto, ao analisar o papel do Estado na perspectiva gramsciana, esse, antes somente reprodutor das forças dominantes, desloca-se para outra posição: “o Estado é contraditório: é força e consenso”. Por isso Gadotti (2000) sugere que se entenda a classificação de Brandão (1984) de maneira dialética, de forma que se aceite encontrar no “interior dos sistemas (em especial nos sistemas municipais) [...] também a educação popular e educação de classe”, e cita o exemplo do MST que tem ações educacionais financiadas com recursos públicos (INCRA e UNESCO). (GADOTTI, 2000, p. 269).

Segundo Gadotti, essas reflexões apontam para a posição do Estado capitalista como contraditória, pois “para cumprir sua função principal de acumulação de capital”, deve garantir estratégias de participação seja através do acesso à saúde, educação, moradia, emprego etc, que todos necessitam “em virtude de sua participação na *res publica*”, nas “coisas do povo”. O autor continua:

Essas duas funções – de *acumulação* e de *legitimação* – são inerentemente conflituosas, dando lugar a todo tipo de contradições sociais e políticas, convertendo o próprio Estado numa arena de luta de projetos alternativos. (GADOTTI, 2000, p. 269)

Nessa perspectiva, ressalta-se que na análise do Seminário narrado nesse capítulo, é apresentada a posição do Estado como dúbia, mas “contraditória” talvez seja o melhor termo, já este tem refletido em seu bojo o conjunto de forças contraditórias que compõem a sociedade como um todo.

No Seminário citado, estavam presentes pessoas do Estado que representavam essa contradição através de divergências em suas posições, tanto política quanto tecnicamente. De um lado, o Estado que se identificava com o projeto nacional alternativo e popular, por outro lado o Estado que defendia um projeto nacional conservador e capitalista, sendo importante observar que, no nível de discurso, muitas vezes essas posições se assemelhavam.

É com esse Estado contraditório que algumas organizações dos movimentos sociais que educam na perspectiva da Educação Popular não querem se envolver, e desenvolvem suas atividades pedagógicas com autonomia pedagógica e política. Esse é o caso da Associação Mineira das Escolas Família Agrícola (AMEFA), que após várias experiências de avanços e retrocessos em sua relação com o Estado (basicamente a nível municipal), vem elaborando estratégias que garantam sua independência financeira, aspecto que representa uma de suas fragilidades enquanto instituição autônoma.

A Educação do Campo é reconhecida por esta organização como direito e a coloca como protagonista na luta por uma educação diferenciada em Minas Gerais, havendo disponibilidade no estabelecimento de parcerias com o poder público, mas sem que esse represente um risco às suas atividades e à sua práxis. Dessa forma, a AMEFA se identifica com a Educação Popular em suas diversas características, mas acredita na escola pública e popular como processo a ser consolidado.

Mas, é também no âmbito do Estado, nas escolas públicas estaduais e municipais, nas universidades federais, estaduais e municipais, nos centros tecnológicos, nas escolas agrotécnicas, que vem ampliando o número de experiências e ações educacionais inovadoras, emancipadoras e democratizantes. São inúmeras e incontáveis iniciativas renovadoras das propostas curriculares, dos modelos didático-metodológicos, dos arranjos docentes, da gestão escolar. São

experiências bem sucedidas do ponto de vista formativo e da inclusão social, sendo, em sua maioria processos construídos numa parceria entre Estado e organizações da sociedade civil.

A luta da ERG é por uma escola pública, popular e de qualidade, mas, em muitos momentos, a comunidade se perguntou se talvez tivesse trilhado outro caminho, de uma escola comunitária, como prevê a LDBEN, em seus artigos 19 e 20 que trata das categorias administrativas escolares, não teriam avançado mais no processo. É claro que alguns aspectos como a proposta curricular, a titulação dos educadores, teria o mesmo desfecho, contudo grande parte do desgaste a nível local, poderia ter sido evitado ou sido conduzido por outros caminhos. Em outra leitura, a comunidade também entende que a luta pela escola pública é a grande luta pela democracia, pela cidadania e acima de tudo pela soberania nacional.

“Escola pública popular” como “concepção de uma escola emergente, resultante da participação popular em diferentes níveis e formas”. Expressão cunhada por Gadotti no ano de 1986. (GADOTTI, 2000). O autor afirma que “as classes populares reivindicam, hoje, escola pública, mas não querem apenas a extensão da escola burocrática do Estado; querem discutir a função social dessa escola, colocando em questão seus conteúdos e sua gestão.” (GADOTTI, 2000, p. 277).

Esta concepção que é pauta dos movimentos sociais e da educação popular há décadas se irmana com o debate que vem sendo travado pela Escola Rural Geraizeira. Para os Geraizeiros da Tapera a escola é um direito conquistado historicamente e eles sabem que a cada dia que passa mais se elaboram leis e políticas públicas para o melhoramento da educação. São leis para o currículo, para a didática, para o professorado, políticas para o livro didático, para a alimentação escolar, para o transporte até a escola. Entretanto, os processos carecem de participação dos vários segmentos que compõem a escola, pois as transformações sociais são movimentos de transformações culturais, que acontecem de dentro pra fora, de baixo para cima, e não o contrário. Para que haja transformação, pais e mães, professoras e professores, alunos e alunas, gestores educacionais, parceiros devem ser agentes de transformação a partir de suas necessidades, de seus sonhos e desejos, individuais e coletivos, isto é, devem ser sujeitos ativos e participantes nos processos escolares e educacionais.

Daí, que um dos pilares da Educação Popular é o protagonismo, não havendo experiência de Educação Popular em que os envolvidos não sejam protagonistas do processo educativo, em que o contexto de vida não seja o objeto de estudo e de aprendizagem daquele grupo, e que, extrapolado o objeto inicial, se amplie a leitura de mundo a partir do cotidiano vivenciado; é a educação contextualizada e democrática: democratizadora. Ghanem (2004), ao citar Azanha (1979), diz que o autor alerta para o risco de se trabalhar com a idéia de democratismo ao invés de uma construção efetiva de democracia, e que também é verdade que

[...] a democracia não pode funcionar sem democratas, não porque ela seja a simples reunião de pessoas que preferem idéias democráticas, mas porque a democracia precisa de quem lute por ela, o que significa ao mesmo tempo lutar contra um poder. Principalmente, a democracia é um espaço institucional no qual se formam sujeitos, portanto no qual se formam aqueles que sustentam a democracia. (GHANEM, 2004, p. 88-89).

Não se defende aqui que uma liberdade qualquer assegurará a formação de homens e mulheres democráticos; não se defende uma liberdade ingênua, como se não houvesse uma luta de classes e interesses diversos permeando as relações sociais dentro da escola. Por isso é que uma escola democrática e democratizante significa um grande desafio, um desafio histórico no Brasil. A nossa trajetória histórica adentra o espaço escolar e espelha a estrutura de desigualdade e exclusão social. Entretanto, ao mesmo tempo em que o Estado e seu sistema educacional homogeneiza a educação através de ações de âmbito nacional (distribuição de livro didático, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), e timidamente tem disposto sobre a democracia na escola, a sociedade e sua diversidade imprime nessa mesma escola a marca da multiplicidade, da inclusão e da democracia.

A Educação Pública Popular proposta por Gadotti é aquela que tem como primeiro princípio não somente garantir educação para todos, mas garantir educação contextualizada e de qualidade para todos; é a escola essencialmente democrática. Uma citação de Florestan Fernandes, presente em Barros (1960), escrita, portanto, há mais de quarenta anos e que é parte do documento Diretrizes e bases da educação nacional, é bem lembrada por Gadotti:

Democratizar o ensino não significa apenas expandir a rede de escolas, mantendo os padrões elitistas e o privilégio social. O ensino precisa ser

democrático na sua estrutura, na mentalidade dominante, nas relações pedagógicas e nos produtos dos processos educacionais. (FERNANDES, in BARROS, 1960, p.163-164, *apud* GADOTTI, 2000, p. 277).

Entende-se, portanto, que uma escolarização de qualidade – leia-se pública, contextualizada, democrática – é um instrumento importante no contexto nortemineiro atual, possibilitando um novo reposicionamento dos sujeitos sociais, não como inserção passiva, mas através de uma inserção ativa, com a instrumentalização dos grupos sociais capacitados para apresentação de alternativas para resolução dos problemas regionais, quiçá nacionais e mundiais.

Gadotti aponta o desafio emergente, ao dizer que,

no limiar do século XXI e de um novo milênio, a educação se apresenta em uma *dupla encruzilhada*: de um lado o desempenho de sistema escolar não tem dado conta da *universalização da educação básica de qualidade*; de outro as *novas matrizes teóricas* não apresentam, ainda, a consistência global necessária para indicar caminhos realmente seguros em uma época de profundas e rápidas transformações. (GADOTTI, 2000, p. xiii).

O autor continua, mais adiante:

Seja qual for a perspectiva que a educação contemporânea tomar, uma *educação voltada para o futuro*, será sempre uma educação contestadora, superadora dos limites impostos pelo Estado e pelo mercado, portanto, uma educação muito mais voltada para a *transformação social* do que para a *transmissão cultural*. (GADOTTI, 2000, p. xiii).

Como nos mostra a trajetória da Escola Rural Geraizeira, não se tem um modelo educacional a seguir. Mas as experiências educacionais inovadoras tanto da Educação Popular quanto da Educação Oficial vêm apontando há décadas alguns aspectos importantes para o avanço da educação brasileira: autonomia escolar para construção de sua proposta político-pedagógica, participação comunitária na escola, relações sociais democráticas no interior da escola, controle social dos recursos financeiros da educação, formação continuada e diferenciada para professores, material didático e alimentação escolar contextualizada. Muitas dessas questões estão previstas legalmente cabendo ao Estado a estimulação e fiscalização para seu cumprimento, aos educadores seu conhecimento e engajamento, e aos grupos sociais organizados lutar pelo seu cumprimento e consolidação.

CONCLUSÃO

**Escola Rural Geraizeira – o Desejo, a Mobilização Social e a
Realização de um Direito**

A Educação do Campo tem apontado diversas questões para a educação nacional, mas o seu cerne diz respeito à caracterização da identidade nacional. Há necessidade de releitura sobre qual é o lugar da ruralidade e o que ela representou e representa para a identidade nacional e para o projeto de Educação que vem sendo forjado para o Brasil. Para além da Educação, o reconhecimento da importância das populações rurais é imprescindível num projeto de desenvolvimento social nacional que vise a um país soberano.

É no Brasil rural que encontramos uma expressiva diversidade étnica e cultural composta por populações tradicionais. São centenas de povos indígenas, mais de mil comunidades remanescentes de quilombos, seringueiros, pescadores, geraizeiros, ribeirinhos, vazanteiros. São agricultores familiares, comunidades sem terra, assentamentos da reforma agrária. Essa diversidade étnico-cultural se expande numa diversidade de fés, poesias, de sons e de danças, de sabores e temperos, de saberes e sabedorias. De conhecimentos sobre o fazer agrícola, da lida respeitosa com a terra, árvores e animais, e não agrícola, dos queijos, doces, farinhas, bordados, trançados, esculpidos, costurados.

Porém, há uma disparidade entre a realidade rural e a realidade urbana e é aí que reside nossa principal preocupação em relação ao papel da educação escolar nesse contexto. Ao lado do tesouro cultural representado pela diversidade étnico-cultural das populações, principalmente rurais, encontram-se os maiores índices de analfabetismo de jovens e de adultos, encontram-se jovens com menos anos de estudo e, conseqüentemente o salário do trabalhador rural é muito abaixo do valor ofertado na cidade. A escolaridade média rural corresponde quase à metade da escolaridade urbana e a oferta da Educação Infantil, para crianças de 4 a 6 anos, corresponde a ¼ da oferta urbana. Encontra-se, pois, um fosso se compararmos as condições de vida básicas entre o Brasil rural e o Brasil urbano.

Talvez, como resposta a esse histórico de exclusão, o Brasil rural tem um importante nível de organização social, contando com o maior movimento social brasileiro, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST. É este contexto carregado de especificidades que tem demandado a necessidade de efetivação de um projeto de diversidade educacional. Esse movimento de reconhecimento da importância dos grupos locais nos contextos globais tem sido uma luta de proporção planetária. Seja no que condiz com a perspectiva epistemológica, dos seus saberes

e do valor enquanto conhecimento válido; seja na perspectiva da cultura popular, quando suas expressões artístico-culturais tem tocado fundo nos sentidos e emoções da sociedade como matriz cultural que representa; no peso de sua economia solidária no mercado da economia capitalista; ou na explicitação da condição de exclusão e opressão em que vivem. As populações locais têm buscado a ocupação de um espaço de direito no mundo globalizado, mundo que muitas vezes se expõe como massificador e opressor.

O Brasil, país multicultural de essência, historicamente receptivo às diferentes etnias mundiais, tem, contudo, dívida histórica com as populações que representam os traços mais significativos e expressivos de sua matriz cultural, que são as populações essencialmente rurais, sejam índios, quilombolas, geraizeiros, seringueiros ou pescadores. Se os dados oficiais insistem em minimizar sua importância no cenário nacional, os movimentos sociais, as organizações não governamentais, as universidades e mesmo alguns segmentos do Estado trilham o caminho inverso ao trazer para o cenário, sua relevância para a identidade brasileira e como grupos sociais portadores de direitos, que devem ser integrados nos planos de desenvolvimento nacional. Após quase cinco séculos de tentativa de invisibilidade, somente em 1988 o Estado reconheceu a existência legal de algumas dessas comunidades e povos, sendo que mais recentemente ainda, agora em 2007, é que seus nomes foram apresentados oficialmente para a sociedade brasileira. Geraizeiros, caatingueiros, fundos de pasto, pomeranos, vazanteiros, seringueiros, são nomes desconhecidos e, portanto, invisíveis para a sociedade brasileira enquanto populações e mais populações que têm sido pontualmente respeitadas nas problematizações sobre a realidade brasileira.

A Educação do Campo, enquanto marco legal instituído no ano 2002 traz as questões da ruralidade e da diversidade étnico-cultural brasileira para o espaço de discussão das políticas públicas educacionais, e enquanto articulação política exprime um tom de pressão social a esses temas. O desafio maior da Educação do Campo é ser capaz de contemplar toda a diversidade étnico-cultural, toda a desigualdade social, toda a disparidade política, e abrir novos tempos e espaços para cada comunidade, em sua especificidade. O desafio vislumbrado é a garantia da igualdade do direito a uma educação diferente, com a mesma qualidade, mas

qualitativamente diferente, respeitando a diversidade de realidades étnicas, culturais, sociais dos sujeitos iguais como cidadãos brasileiros.

O direito à diversidade educacional para as populações do campo está previsto há quase treze anos no Artigo 28 da LDBEN, de 1996. Esse direito foi reafirmado nas Diretrizes Operacionais, quando destacam claramente que as propostas pedagógicas das escolas do campo “contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.” (DIRETRIZES OPERACIONAIS, 2002, p. 38). Aqui encontramos tanto a afirmação da especificidade de ser do campo, da ruralidade, quanto a obrigação à reflexão sobre essas populações e seu modo de vida, ao defini-las.

Ao enfatizar a importância do projeto político-pedagógico, esse documento afirma que o aspecto identitário da escola está intimamente ligado aos conteúdos curriculares propostos e desenvolvidos nos processos pedagógicos. A escola como espaço societário fundamental na vida dos grupos sociais deve se revestir da identidade de tal segmento para que possa cumprir seu papel de formadora de cidadãos contextualizados, cultural, social e politicamente. Como espaço social produtor e reproduzidor de símbolos e significados, a escola deve estar calçada pelos bens simbólicos locais, sendo sensível à sua dinâmica, localizando fortalezas e fraquezas que podem ser transformadas ou reafirmadas. Aqui se estabelecem os conteúdos curriculares adequando-os ao contexto próximo, definindo o que é mais e menos relevante e como promover as devidas intersecções curriculares para o atendimento à realidade. Também aqui se define o calendário social e cultural acordado com o ritmo social e produtivo do grupo social. O Brasil necessita da edificação de um projeto de diversidade educacional.

A escola como campo fértil na gestação de possibilidades, deve estar viva, ativa e em movimento. A escola deve acompanhar a vida e suas ondas de transformação da realidade, que muda, interage e cria outras realidades. A escola deve estar permeada pela realidade local somada a muitas outras realidades do mundo, à sua comunidade escolar e a suas tradições. Lô afirma que “Precisamos empenhar, sim, pela educação. Ela é tudo que a gente deixa para os filhos. Precisamos dessa educação diferenciada para que possamos ter uma qualidade de vida melhor.” (Elisângela Ribeiro de Aquino, 2004).

A trajetória da Escola Rural Geraizeira, em sua luta pela implementação de sua escola local – e poderíamos citar tantas outras escolas étnicas e contextualizadas (escolas família agrícola, escolas indígenas, escolas quilombolas, escolas dos sem terra, escolas de assentamentos) que também vivenciam esses desafios no seu reconhecimento pelo Estado – apresenta o outro lado da Educação Brasileira e pode sugerir que o Estado e os governos têm dado, até hoje, mais prioridade à Economia, globalizada e neoliberal, do que para as demandas sociais nacionais, dentre elas a Educação.

Dessa forma, escolas diferenciadas, que se propõem como espaços democratizadores e soberanos, que se contrapõem à lógica da homogeneização necessária à aceitação no mercado profissional e tecnológico global, não somam pontos a essa lógica de mercado de capitais e não de desenvolvimento social dos países. Mais do que isso, a efetivação dessas experiências educacionais com alto grau de autonomia traz em si a possibilidade de empoderamento das populações e dos países em desenvolvimento, tornando-os mais fortes e soberanos no enfrentamento da tendência mundial de manutenção das estruturas econômicas desiguais. No Brasil, o desafio é o cumprimento da Constituição Federal, de 1988, em seu Artigo 4º, que afirma que sua ação política deve ser pautada na “I - independência nacional” e na “III - autodeterminação dos povos”. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, p. 4). O Brasil necessita de uma educação soberana.

Os números dos investimentos brasileiros para a Educação têm expressado a sua valoração na lista de prioridades para o desenvolvimento do Brasil, nos aspectos sociais. Primeiramente, ao se comparar a demanda nacional por Educação e a oferta garantida pelo Estado, veremos que a Educação tem urgência em mais investimentos financeiros. Em *ranking* sobre a qualidade da Educação mundial, elaborado pela Unesco (conforme noticiado pelo jornal Folha de São Paulo, em 27.10.2006), o Brasil ocupou o 72º lugar na classificação. Mesmo que seja questionada a metodologia para tal classificação, chama a atenção sua comparação com a posição do país em *ranking* das economias mundiais. Segundo a Agência Nacional de Inteligência (ABIN), no Programa de Comparação Internacional (PCI) do Banco Mundial divulgado em 2007, o Brasil ocupa 6º lugar na economia mundial juntamente com a França, Inglaterra, Itália e Rússia, sendo responsável por 50% da economia da América do Sul. A distância entre o 6º lugar na Economia mundial para

72º na qualidade da Educação nos indica que existem questões sérias que envolvem a Educação do nosso país.

Estas reflexões nos trazem de volta à análise desenvolvida nesta dissertação. A proposta de se fazer uma análise “crítica” se dá por conta da necessidade de demarcar uma posição diante do que se analisou. Por anos a fio acompanhei as reformas educacionais, e sem intenção alguma de ser escatológica, observei uma ausência de ações que realmente forjariam uma educação e uma escola formadora, democrática e soberana. Uma educação formadora que comporia o seu currículo com temas e abordagens amplas e críticas, promovendo um aprendizado com sentido e compromisso com a catarse pessoal dos alunos e coletiva da comunidade escolar. Como democrática entende-se uma escola que trataria das relações de poder dentro da escola, que promovessem uma dinâmica educativa participativa e democrática, e mais, com objetivos democratizadores. Uma educação escolar soberana, cujo interesse primeiro fosse a preservação da identidade cultural e dos valores nacionais, numa perspectiva de defesa cidadã de nossas riquezas e autonomia enquanto nação.

Educação, Escola e Democracia. Neste campo, Sociedade Civil e Estado devem pactuar a divisão de papéis e responsabilidades, definindo a autonomia de cada um. A comunidade escolar deve, conforme prevê a LDBEN, participar ativamente da construção, desenvolvimento e gestão do projeto político-pedagógico da escola e dos recursos financeiros que dizem respeito ao atendimento escolar daquele grupo ou comunidade. A escola, nesta perspectiva democrática, tem o papel de estimular a participação social da comunidade, exercitando a atuação civil para o fortalecimento do país como democracia sólida, que começa pelo espaço escolar. Neste âmbito se define o cardápio da alimentação escolar vinculada à cultura alimentar; o perfil dos docentes para atuação na escola; estruturam-se instâncias gestoras e participativas; definem-se estratégias avaliativas para os alunos; definem-se percursos para o transporte escolar; enfim, democraticamente se acompanha a cotidianidade da vida escolar em seus aspectos administrativos, pedagógicos e políticos. O Brasil necessita de uma educação democrática e democratizadora.

O Assentamento Tapera, com toda trajetória de mobilização interna, de protagonismo na rede de articulações regionais, estaduais e nacionais, e de

capacidade de estabelecer parcerias diversas, certamente ainda enfrentará um rol de dificuldades até que possa consolidar a Escola Rural Geraizeira como escola diferenciada, popular e pública dentro do âmbito da legalidade. Cury ressalta o “reconhecimento da cidadania como capacidade de alargar o horizonte da participação de todos nos destinos nacionais.” (CURY, 2006, p.17). Porém, sabe-se que outros interesses, muitas vezes particularizados, contrariam a ordem democrática, e que nesse aspecto há um longo caminho a ser percorrido para consolidação da democracia brasileira como estado de direito, iguais e efetivados. Em um desses indicadores encontra-se localizado o caso da ERG.

Ao retomar minha trajetória de educadora, percebo o quanto essa história narrada e analisada da Escola Rural Geraizeira explicita tanto as contradições existentes no seio do Estado, quanto às formas de resistência que a sociedade civil vai construindo diante dos embates com o Estado na luta por seus direitos. As contradições internas do Estado são fruto de sua trajetória histórica de se posicionar de modo a atender às diversas forças que compõem a sociedade de classes brasileira, então se percebeu que as transformações sociais necessárias para conformação de uma sociedade mais justa, somente se darão mediante a ampliação da capacidade de luta e de pressão que a sociedade constituir. Diante da insuficiente organização social brasileira, esse é um aspecto que deve ser levado em conta para o avanço do Estado Democrático.

Em relação à ERG, os Geraizeiros da Tapera sabem que sua luta deve ser fortalecida com sua capacidade de pressionar e negociar com a SME de Riacho dos Machados. Têm consciência de que somente através de seu poder de mobilização social e política é que os interesses dúbios, muitas vezes explicitados por essa instância de gestão educacional na trajetória narrada, cederão diante do direito daquela comunidade a uma Educação do Campo. Os Geraizeiros sabem ainda que não é somente em relação à educação, mas que esse governo municipal retrata um perfil da realidade política brasileira, que carece de amadurecimento. Apesar de mais um século de independência de sua condição colonial, o Brasil requer ainda um tempo para desvencilhar-se das relações sociais coloniais, de senhores e escravos, de fazendeiro e agregado, de profunda e arraigada estratificação social e política, para não ressaltar a econômica. Relação na qual os “fracos”, como dizem os Graizeiros ao se referirem à sua condição em alguns casos, não têm direitos,

nem voz e nem vez, esquecendo-se eles, a elite – econômica, política ou intelectual – que já está inaugurado o Estado democrático.

Percebeu-se também que a Educação – não qualquer modelo educacional, mas uma Educação Contextualizada, uma Educação do Campo, uma Educação Pública Popular – se torna cada vez mais pauta importante dos movimentos sociais e um valor social indispensável e imprescindível de qualquer governo que busque o bem estar de sua sociedade. Arroyo afirma

a escola vai deixando de ser vista como uma dádiva da política clientelista e vai sendo exigida como um direito. Vai se dando um processo de reeducação da velha cultura política, vai mudando a velha auto-imagem que os próprios setores populares carregavam como clientes agraciados pelos políticos e governantes. Nessa reeducação da cultura política tem tido um papel pedagógico relevante os movimentos sociais, tão diversos e persistentes na América Latina.

Essa reeducação da cultura política que vai pondo a educação e a escola popular na fronteira do conjunto dos direitos humanos se contrapõe ao discurso oficial e por vezes pedagógico que reduz a escolarização a mercadoria, a investimento, a capital humano, a nova habilitação para concorrer no mercado cada vez mais seletivo. As lutas coletivas pela escola básica explicitam essas tensões.

De alguma forma os movimentos sociais reeducam o pensamento educacional, a teoria pedagógica, a reconstrução da história da educação básica. (ARROYO, 2003, p. 30).

A inclusão do direito à Educação na pauta dos movimentos sociais nas últimas décadas sinaliza que essa tem se revestido cada vez mais de uma valoração tanto nas relações sociais quanto de trabalho, em que o conhecimento e a qualificação têm se tornando, no contexto globalizado, um bem inestimável como moeda de troca no mercado capitalista. Por outro lado, a Educação, que representa acesso a conhecimentos e informações, que se tornaram responsabilidade da escola, detém, juntamente com outras instâncias sociais, o poder não só de produzir, mas também de reproduzir a ordem social vigente. Ao considerar esse importante papel da escola no contexto de uma sociedade, os movimentos sociais requerem o direito de participar da elaboração de seu projeto nacional. Mas, esse é um longo caminho. O Estado brasileiro deveria, então, valorizar mais as iniciativas educacionais dos movimentos sociais, acatando suas construções pedagógicas e político-pedagógicas, com as inúmeras formas democráticas e participativas de

gestão escolar, suas inovações em conteúdos tematizados e contextualizados, a utilização de tempos, espaços e materiais pedagógicos, a formação diferenciada dos professores. Enfim, absorvendo as contribuições dos movimentos sociais que, aliados às organizações governamentais e não governamentais, universidades e organismos internacionais, têm elaborado inúmeras sínteses conceituais e práticas, criando uma verdadeira diversidade educacional a partir da diversidade sócio-étnico-cultural brasileira. Uma Educação revolucionária, como denomina Saviani (2002), que promova transformações culturais profundas e fortaleça as estruturas societárias democráticas e as relações sociais pautadas pela igualdade na diferença.

De modo geral, a qualidade da Educação ainda é muito timidamente discutida pela sociedade brasileira e enquanto não houver uma diferenciação entre universalização da oferta e educação de qualidade, não haveremos de ter uma escola que forme para a realização pessoal e também para o trabalho e cidadania. Enquanto os educadores e gestores educacionais não se colocarem como sendo o próprio sistema educacional, não se submetendo passivamente – num resquício dos tempos duros da ditadura militar, que anulava os sujeitos em detrimento da ordem e do progresso –, mas se sentindo participantes e responsáveis pela qualidade da Educação ofertada aos seus filhos e a toda a população, não haveremos de avançar nessa construção. Para Saviani, “quem faz o sistema são os homens quando assumem a teoria na sua práxis. E quem faz o sistema educacional são os educadores quando assumem a teoria na sua práxis educativa.” (SAVIANI, 2007, p. 151).

Ao finalizar, a decisão de estudar esse processo foi tomada ao se acreditar que esta dissertação contribuiria para melhor compreensão dos fatos e dos significados que esses têm no contexto da Educação brasileira. O debruçar sobre a elucidação das ações que compõem a realização do Brasil e seu pacto federativo, em que União, Estados e Municípios se movimentam em busca da consolidação do que está previsto na Constituição Federal, que é, em suma, o bem estar de toda a população brasileira. Aqui se quis fazer uma leitura possível em um universo de várias leituras conceituais, e ao final, torna-se claro, que há a defesa de uma determinada posição, não com intenção de verdade única, mas com desejo de trazer

à tona algumas luzes que iluminem o caminho para a melhoria da Educação no Brasil.

A trajetória da Escola Rural Geraizeira nos mostra hoje que, já passados mais de trinta anos da Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, ainda se luta pela libertação dos oprimidos e reversão do quadro de exclusão social e educacional a que milhões de homens e mulheres, crianças, jovens, adultos, idosos estão submetidos em nosso país. Grande parte deles vive no campo. Com as palavras de Paulo Freire, insiste-se:

a pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. [...] Pedagogia do oprimido: aquela que tem de ser forjada **com** ele e não **para** ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. (FREIRE, 1987, p. 41).

Comprometemo-nos em nos debruçar sobre o desafio da construção de uma Educação do Campo para as populações rurais do sertão do Norte de Minas. Sabe-se que muito há que ser feito: o reconhecimento e valorização da diversidade étnico-cultural que sustenta e embeleza nosso território sertanejo; o aprofundamento do debate nos movimentos sociais sobre os projetos de educação regionais; a incorporação desse debate nas instituições de ensino superior e nas instâncias gestoras da educação; o fortalecimento da articulação Por uma Educação do Campo no Norte de Minas a partir da construção de parcerias institucionais e, por fim, avançar no cumprimento e ampliação do arcabouço legal da Educação do Campo no estado de Minas Gerais.



FOTO 55: Joãozinho, Carlinhos e Ricardo, futuros alunos da Escola Rural Geraizeira.
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2007.

Tapera, 1736. Escravos, construíram a igrejinha para Nossa Senhora das Oliveiras. Durante mais de duzentos anos, plantaram, colheram, tangeram o gado, lavaram roupa nos riachos e córregos, rezaram, cantaram e dançaram – e serviram ao senhor da fazenda. Em 1995, após muita luta e organização, se tornaram donos da terra com a qual lidaram com respeito e cuidado durante séculos e fundaram o Assentamento Tapera. Nas décadas de 1990 e 2000, estavam “em-redados” nos movimentos sociais regionais e defendiam causas como agroecologia, gênero, juventude, agricultura familiar e extrativismo no cerrado. Em 2004, se tornam protagonistas da luta por uma educação geraizeira, do campo e, ao promover seminários, visitas, embates e participar de eventos regionais e projetos de formação de professores do campo, potencializaram o debate sobre uma educação diferenciada para as populações do campo norte-mineiras, se somando ao debate já iniciado em outros momentos.

Desembrulhando os fatos da trajetória da Escola Rural Geraizeira, chegamos em abril de 2009. Nessa data, a Secretaria de Estado da Educação (SEE), através de sua Diretoria de Planejamento do Atendimento Escolar, encaminhou de volta à

SRE, de Janaúba, o Projeto Político-Pedagógico da Escola Rural Geraizeira, entregue em mãos na secretaria estadual em outubro de 2008. Após análise de toda a situação, inclusive através de sondagem junto à SRE de Janaúba, o encaminhamento da SEE foi no sentido de que os Geraizeiros da Tapera fossem orientados sobre a “Autorização de Funcionamento”, prevista numa resolução estadual.

Custódio, como Secretário de Educação e Cultura Geraizeira, recebeu o recado da SRE de Janaúba, convidando-o a comparecer nessa instituição com objetivo de que fossem feitos os esclarecimentos cabíveis quanto à situação da ERG. Valter (Valter Tardan Santos), supervisor da Divisão de Atendimento Escolar, informou a Custódio que para que a ERG seja autorizada, a Associação dos Assentados deve apresentar uma entidade mantenedora. A ERG, como proposta de escola pública municipal, dependeria, assim, da formalização do compromisso da Secretaria Municipal de Educação de Riacho dos Machados.

Nesse momento, a comunidade articula uma reunião entre os Geraizeiros da Tapera e a SME, contando com a presença de alguns parceiros, para negociar esse ponto fundamental para autorização e funcionamento da Escola Rural Geraizeira como escola diferenciada. Esse, sem dúvida, é um novo capítulo dessa história.

“O sonho da gente é ver essa escola funcionando.”

Dona Ana, 2009.

BIBLIOGRAFIA

- AMADO, Janaína. "Região, Sertão, Nação". In: *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 8, n. 15, 1995. p.145-151.
- ARROYO, Miguel G. "A Educação Básica e o Movimento Social do Campo". In: CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (Orgs). *Por uma educação do campo*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p.65-86.
- ARROYO, Miguel G. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender com os movimentos sociais. 2003. Disponível em www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em abril de 2007.
- ARRUDA, Rinaldo S. V. "Populações Tradicionais e a Proteção dos Recursos Naturais em Unidades de Conservação". *Ambiente & Sociedade*. Ano II, n. 5. 2º Semestre de 1999, p.79-92.
- BARRETO FILHO, Henio T. Populações Tradicionais: Introdução à crítica da Ecologia Política de uma nação. Brasília/DF: Unb/Departamento de Antropologia, 2005. 33 f. Mimeografado.
- BERNSTEIN, Basil. Uma crítica ao conceito de "educação compensatória", In
- BRANDÃO, Zaia.(org.) democratização do ensino:meta ou mito?. 3 ed. Tradução de Pircsila de Siqueira. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1987, p. 43-57.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. 40ª reimp. São Paulo: Brasiliense, 2001. (Coleção Primeiros Passos).
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O trabalho de saber*. Porto Alegre: Sulina, 1999.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Texto de Metodologia. (25 f. Mimeografado).1983.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. "Pesquisar – Participar". In: *Pesquisa Participante*. São Paulo: Editora Brasileira, 1982, p. 9-16.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A questão política da Educação Popular. 2ª Ed. São Paulo/SP: Brasiliense, 1980.
- BRASIL. 2002. Resolução N. 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. Brasília/DF: MEC/SECAD, 2002.
- BRASIL. 2005. Resolução n. 02 de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 15 mai 2008.
- BRASIL. 2008. Caderno Temático Educação do Campo. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 19 mai 2008.
- BRASIL. 2008. Referências para uma política de Educação do Campo. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em 24 nov 2006.

BRASIL. 2007. INEP. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em 24 nov 2007.

BRASIL. 2007. Decreto Nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível em; <<http://www.mds.gov.br>>. Acesso em 06 mar 2007.

BRASIL. 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>> Acesso em: 6 mar 2004.

BRASIL. 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>. Acesso em 21 mai 2004.

BRASIL. 2007. Lei Nº 11.494, De 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação/FUNDEB. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 6 jul. 2007.

BRASIL. 2000. Censo. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/censo>. Acesso em 21 fev 2009.

BRASIL. 2000. PNAD. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br>. Acesso em 21 fev 2009.

BRASIL. MEC/SECAD Parecer n. 1 de 1º de fevereiro de 2006. Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Brasília/DF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 04 fev. de 2006.

BENAVOT, Aaron. “A educação para aprender a viver juntos: uma análise crítica da pesquisa comparada”. In: *Aprender a viver juntos: educação para a integração na diversidade*. Tradução de José Ferreira. Brasília: Unesco, IBE, SESI, UnB, 2002.

CASTRO, Cláudio de Moura et al. Eficiência sem equidade ou equidade sem eficiência? O que nos diz uma análise dos custos da educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.30, set. 1979, p.41-49.

CENTRO DE AGRICULTURA ALTERNATIVA DO NORTE DE MINAS. Programa de Consolidação de Assentamentos – PAC/Assentamento Nossa Senhora das Oliveiras/Tapera. Montes Claros: CAA/NM, 2003.

CENTRO DE AGRICULTURA ALTERNATIVA DO NORTE DE MINAS. Diagnóstico PICUS: populações tradicionais do Norte de Minas – transformando o uso sustentável da biodiversidade em trunfo para o desenvolvimento territorial. Montes Claros, mimeo., 2005.

COSTA. João Batista de Almeida. Identidade Norte Mineira: Assuntando sua Especificidade Regional nos Estudos de Nação. In: *Revista Verde Grande*, Montes Claros, v. 1, n. 5, 2008. p. 29-38.

COSTA. João Batista de Almeida. Cultura, Natureza e Populações Tradicionais: o Norte de Minas como síntese da nação brasileira. In: *Revista Verde Grande*, Montes Claros, vol. 1, n. 3, 2006, p. 8-48.

CURY, Carlos R. J. *Legislação educacional brasileira*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

DAYRELL, Carlos A. *Geraizeiros e Biodiversidade no Norte de Minas: a contribuição da agroecologia e da etnoecologia nos estudos dos agroecossistemas tradicionais*. Dissertação de Mestrado. Huelva, Espanha: Sede Íbero Americana de La Rábida, Universidade Internacional de Andalucia, 1998.

DAYRELL, Carlos A. 2000. Os Geraizeiros descem a serra ou a agricultura de quem não aparece nos relatórios dos agrobusiness in Cerrado e Desenvolvimento – Tradição e Atualidade. Montes Claros: CAA; Goiânia: Agência Ambiental de Goiás, p.189-272.

DAYRELL, Carlos A. “Da Ecologia à Agroecologia: da formação básica com a profissionalizante”. 7 f. Mimeografado, Sd.

D'ANGELIS F., João Silveira. *Políticas Locais para o Des-Envolvimento local do Norte de Minas: uma análise das articulações local e supra local*. Dissertação de Mestrado. Temuco, Chile, 2005.

ELIADE, Mircea. *Sagrado e Profano*. Trad. Rogério Fernandes. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FERNANDES, Bernardo M.; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli S. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do campo”: texto preparatório. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Mônica C. (Orgs.). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 21-62.

FREIRE, Paulo. *Escola Pública e Educação Popular*. In *Política e educação: ensaios*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões do Nosso Tempo).

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23ª Ed. São Paulo: Cortez, 1989. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRANÇA, Junia Lessa *et al.* *Manual para normalização de publicações técnico-científicas*. 8. ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007.

GADOTTI, Moacir. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Práxis*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GHANEM, Elie. *Educação escolar e democracia no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica/ Ação Educativa, 2004.

GLUCKMAN, Max. Análise de uma situação social na Zululândia moderna. In: Feldman-Bianco, B. (Org.). *Antropologia das Sociedades Contemporâneas*. São Paulo: Global Universitária, 1987. p. 227-344. (Antropologia).

GOMES, Ana Maria R. *A expansão da escolarização e a ampliação dos serviços de saúde*. Montes Claros/MG: I Congresso em Desenvolvimento Social/ PPGDS/ Unimontes. 10 f. Mimeografado, 2008.

LTEIF, Ana Paula Alves Silva Abou. *A construção social da agroecologia no Assentamento Tapera, em Riacho dos Machados*. Viçosa/MG: UFV, 2008. (Dissertação de Mestrado).

LITTLE, Paul Elliot. *Territórios Sociais e Povos Tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade*. In: *Anuário Antropológico 2002/2003*. Rio de Janeiro:

Tempo Brasileiro, 2004. p. 251-290.

MARTINS, Josemar da Silva. Anotações em torno do conceito de Educação para a Convivência com o Semi-Árido. In: Educação para a convivência com o Semi-Árido: Reflexões teórico-práticas. 2. ed. Juazeiro: Secretaria Executiva da Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro, Selo Editorial-RESAB, 2006. p. 29-53.

MONTE-MÓR, Roberto Luis de M.; CAMPOS, Marden Barbosa de; CAMPOS, Thiago Barbosa de. A questão demográfica indígena: o caso dos Xacriabá, no Norte de Minas Gerais. Disponível em: <<http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2006>>. Acesso em 4 de jan. de 2009.

MOREIRA, Herivelto. Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NOGUEIRA, Mônica C. R. Gerais a dentro e a fora: identidade e territorialidade entre Geraizeiros do Norte de Minas Gerais. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2009. (Tese de Doutorado em Antropologia Social),

OLIVEIRA, Cláudia Luz de. Vazanteiros do Rio São Francisco: um estudo sobre populações tradicionais e territorialidade no Norte de Minas. Belo Horizonte/MG: UFMG, 2005. (Dissertação de Mestrado).

OLIVEIRA, João Pacheco. Uma etnologia dos “Índios misturados”? Situação colonial, Territorialização e Fluxos culturais. In: *Mana*. Estudos de Antropologia Social 4 (1), abril, 1998, p.47-78.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. As Minas e os Gerais: breve ensaio sobre desenvolvimento e sustentabilidade a partir da geografia do Norte de Minas. In: LUZ, Cláudia; DAYRELL, Carlos (Orgs.). Cerrado e Desenvolvimento: tradição e atualidade. Montes Claros, MG: CAA-NM; Rede Cerrado, 2000, p. 19-46.

REIS, Geraldo Antônio dos. Algumas considerações sobre o processo de desenvolvimento recente da Região Mineira do Nordeste. In: SANTOS, Gilmar Ribeiro dos (Org.). *Trabalho, Cultura e Sociedade no Norte/ Nordeste de Minas: Considerações a partir das Ciências Sociais*. Montes Claros: Best Comunicações e Marketing, 1997. p. 37-76.

RIBEIRO, Ricardo Ferreira. História Ecológica do Sertão Mineiro e a Formação do Patrimônio Cultural Sertanejo. In: Cerrado e Desenvolvimento – Tradição e Atualidade. Montes Claros: CAA; Goiânia: Agência Ambiental de Goiás, 2000. p. 47-106.

ROSA, João Guimarães. Grande Sertão: Veredas. 30ª Ed. Rio de Janeiro/RJ:Editora Nova Fronteira, 1988.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 35. ed. Campinas: Autores Associados, 2002. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, vol 5).

SAVIANI, Dermeval. *Educação: Do senso comum à consciência filosófica*. 17. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção educação contemporânea).

SILVA, Carlos E. Mazzetto. Cerrados e camponeses no Norte de Minas: um estudo sobre a sustentabilidade dos ecossistemas e das populações sertanejas. Belo Horizonte: IGC/UFMG, 1999. (Dissertação de mestrado).

SILVA, Lourdes Helena. *As Experiências de Formação de Jovens do Campo – Alternância Ou Alternâncias?* Viçosa: UFV, 2003.

SILVA, Tomás Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 7ª Ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

SIMONETTI, Eliana. Frutos da Terra. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/desafios/edicoes/34/artigo50161-2.php>, 2008. Acesso em 06 de mar. 2008.

SOUZA, Antônio Cícero de. Prefácio. In: BRANDÃO C.R. (Org). *A questão política da educação popular*. São Paulo/SP: Editora Brasiliense, 1980.

VEIGA, José Eli da. A Relação Rural/Urbano no Desenvolvimento Regional. In II Seminário Internacional sobre Desenvolvimento Regional Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional Mestrado e Doutorado. Santa Cruz do Sul/RS, 2004. Disponível em <http://www.econ.fea.usp.br/zeeli/>. Acesso em 23 de agosto de 2008.

FONTES

ANOTAÇÕES CADERNOS DE CAMPO, 2004-2009.

AQUINO, Elisângela Ribeiro. Assentamento Tapera. Conversas, reuniões, seminários, 2004-2009. Entrevista concedida a Magda Martins Macedo em 30 de abril de 2009.

AQUINO, Jéssica Batista. Assentamento Tapera Conversas, reuniões, seminários, 2004-2009. Entrevista concedida a Magda Martins Macedo em 30 de abril de 2009.

ARLINDO. Comunidade Vereda Funda. III Conferência Geraizeira, 2007.

ASSOCIAÇÃO NOSSA SENHORA DAS OLIVEIRAS. 2006. Escola Rural Geraizeira – Projeto Político- Pedagógico. Assentamento Tapera.

CARMO. Custódio Camilo do. Assentamento tapera. Conversas, reuniões, seminários, 2004-2009. Entrevista concedida a Magda Martins Macedo em 02 de maio de 2009.

CARMO. Jesuilda Celeste Souza do. Conversas, reuniões, seminários, 2004-2009.

CARTA DE RIACHO DOS MACHADOS. Seminário Regional de Educação do Campo “Populações Tradicionais e Educação Contextualizada, 2007.

CONFERÊNCIA GERAIZEIRA III. Comunidade de Vereda Funda, Rio Pardo de Minas/ MG, 2007.

DOCUMENTOS ASSOCIAÇÃO DOS ASSENTADOS NOSSA SENHORA DAS OLIVEIRAS/ TAPER, 2004-2009.

DONA ELISA. Comunidade Vereda Funda. III Conferência Geraizeira, 2007

FERREIRA NETO, Cristovino. Assentamento Americana. III Conferência Geraizeira, 2007.

FRÓES, Maria Eni. Entrevista concedida a Magda Martins Macêdo em 07 de maio de 2009.

GONZAGA, João Batista. Assentamento Tapera. Conversas, reuniões, seminários, 2004-2009.

NELI. Assentamento Vale do Guará. III Conferência Geraizeira, 2007.

PEREIRA, Eduardo. Assentamento Tapera, Conversas, reuniões, seminários e apresentação da pesquisa, 2004-2009.

PEREIRA, Cláudio Silvío. Secretário Municipal de Educação/ Riacho dos Machados. Entrevista concedida em 30 de abril de 2009.

REIS, Carlos José dos. Presidente da Câmara dos Vereadores/ Riacho dos Machados. Entrevista concedida em 30 de abril de 2009.

RODRIGUES, Marcelo Lopes. Vereador/ Riacho dos Machados. Entrevista concedida em 30 de abril de 2009.

SILVA, Francisco Borges da. Assentamento Tapera. Conversas, reuniões, seminários e apresentação da pesquisa, 2004-2009.

SANTOS, Ana da Conceição. Assentamento Tapera. Conversas, reuniões, seminários e apresentação da pesquisa, 2004-2009.

SANTOS. Bráulino Caetano dos. III Conferência Geraizeira, 2007

SANTOS, Maria Senhora dos. III Conferência Geraizeira, 2007. Entrevista concedida a Magda Martins Macedo em 02 de fevereiro de 2009.

SEMINÁRIO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO "POPULAÇÕES TRADICIONAIS E EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA", 2007.

III SEMINÁRIO CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ERG, 2006.

SOUZA, Marilene Alves de. Centro de Agricultura Alternativa do Norte de Minas. Entrevista concedida a Magda Martins Macêdo em 23 de janeiro de 2009.