

Dulce Maria Pompêo de Camargo

Este exemplar corresponde à redação final da tese defendida por Dulce Maria Pompêo de Camargo e aprovada pela Comissão Julgadora em _____

Data: 14.12.92

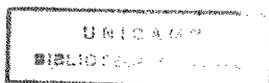
Assinatura: *Dulce Maria Pompêo de Camargo*

MUNDOS ENTRECRUZADOS

**Projeto Inajá: uma experiência com professores leigos
no Médio Araguaia - MT (1987 - 1990)**

**Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação**

1992



Tese apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de DOUTOR EM EDUCAÇÃO na Área de Concentração: Metodologia de Ensino, à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Profa. Dra. Ernesta Zamboni.†

Comissão Julgadora:

Eleonora Faccinchi

M. de P. de ...

Alfonso ...
M. P. ...

AGRADECIMENTOS

Tive o privilégio de ter duas orientadoras, por isso, agradeço duplamente à

SÍLVIA MANFREDI, cujo entusiasmo por este trabalho sempre foi fortemente demonstrado. Agora ela está na Itália e não pode participar diretamente desses últimos momentos.

ERNESTA ZAMBONI que me levou para o Inajá e alertou-me acerca da importância do relato desta experiência. Com ela iniciei os passos pela história nova e pela nova geografia.

Às professoras que compuseram a banca de qualificação desta tese, Maria Regina Sader e Marília Spósito, contribuindo para ampliar, respectivamente, as dimensões geográficas e políticas aqui explicitadas. Ao Milton José de Almeida pela análise cuidadosa dos desenhos e pelas preciosas sugestões.

À Vera De Rossi, companheira de viagem, "escriba" das nossas grandes aventuras pelo Araguaia e leitora dedicada.

Ao Newton Balzan que, desde Jundiaí, nos idos de 60 e 70, despertou em mim o gosto pela Metodologia de Ensino.

Ao Barros e Álvaro Crosta (IG), Palmeira (IF), Lia Beozzo, Enid Dobranszky e Marisa Carpintero, que apesar da pouca disponibilidade de tempo demonstraram pronta solidariedade.

A outros tantos pela amizade, interesse e

solicitude com que me acompanharam nesta trajetória:

Elô, Carminha, Mansur, Lilian, Carolina, Célia, Sarita, Ivan, Corinta, Luís, Helena, Rosália, Roseli, Lucila, Hilário, Décio, Vani e demais colegas de departamento (DEME).

Beth Pompêo, Zeila e Olga (DECISAE); Maria Inês, Rosa (DASE) e Lobão (I.G.);

À Doraci, Marcos e Arilson (Puccamp).

À Maira (NIMEC), Lana (NEPO), Juliana (IMECC) e Robêni, Marineuza e Argüello (INAJÁ).

Ao FAEP pelo auxílio financeiro.

Ao Gunther pelo conforto e afeto oportunos, mais como companheiro do que como leitor.

À minha família e aos meus filhos, André, Gustavo e Mariana que, apesar de prejudicados no convívio cotidiano, foram suficientemente pacientes e compreensivos.

HINO DO INAJÁ

Manoelzinho (monitor)

Êta nós, êta gente
Todo mundo aqui presente
Êta nós, êta gente
Plantando nova semente

Tá na hora minha gente ê ê
De rimar a região
Viva Barreira Amarela
Matinha e Ribeirão
Cascalheira e Canarana
Vila São Sebastião
Santo Antonio e Serra Nova (Bis)
Êta nós neste baião

E vamos lá minha gente
Serra Dourada e Garapu
Vamos rimar de verdade
O canto do Uirapuru
Viva o Alto da Boa Vista
e São José do Xingu
Viva o nosso INAJÁ (Bis)
E toda a América do Sul

Dedico este trabalho a todos aqueles que tiveram a oportunidade de participar do Projeto Inajá, "especialmente" os cursistas, hoje professores habilitados.

RESUMO

Este trabalho visa narrar uma experiência com professores leigos do médio Araguaia, nordeste de Mato Grosso, que após cursarem o PROJETO INAJÁ (1987-1990), possuem hoje habilitação a nível de segundo grau. A atuação com esses professores, vindos da roça, da cidade, do patrimônio e da Aldeia Tapirapé foi um grande desafio, tanto para nós, docentes, como para eles, cursistas.

Iniciamos a tese, colocando as nossas impressões acerca da região e da historicidade do PROJETO, desde o momento em que foi gestado. Posteriormente, reconstituímos a construção da metodologia de trabalho, bem como, o conteúdo desenvolvido e elaborado no decorrer do processo. Ao final, estabelecemos os cruzamentos entre saber local e o conhecimento estruturado. Apontamos para a necessidade de uma retomada constante das nossas reflexões e de uma avaliação contínua desta experiência, para nós, tão singular.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - MÉDIO ARAGUAIA: HABITAT DO INAJÁ	
1 - Uma Experiência Singular	7
2 - Médio Araguaia: que realidade é essa?	15
CAPÍTULO II - DA SEMENTE AO INAJÁ	
1 - Inajá - Fruto	43
2 - Projeto Esperança	57
3 - Experiência e Conhecimento	85
CAPÍTULO III - A METODOLOGIA DO DESAFIO	
1 - A Construção de uma Metodologia de Trabalho	93
2 - A Sensibilização como Ponto de Partida	105
3 - Desvendando os Segredos da Natureza	109
4 - Ampliando a Visão Espacial	129
CAPÍTULO IV - A TERRA E O TRABALHO NO ESPAÇO E NO TEMPO LOCAL	
1 - Desafio Metodológico: uma tarefa infundável	138
2 - Os Marcadores de Tempo Locais	143
3 - A História do Trabalho	156
4 - O Processo Migratório e a Luta pela Posse da Terra	187
CAPÍTULO V - MUNDOS ENTRECruzADOS	
1 - Conhecendo Novos Espaços	214
2 - Vivenciando Novas Periodizações	230
3 - A Metodologia Possível	258
CONSIDERAÇÕES FINAIS	278
BIBLIOGRAFIA	282
ANEXOS	288

INTRODUÇÃO

"Na esperança de que este país se abra para recriar e viver o nosso sonho." ¹

Nos sertões do Brasil, muitas experiências educacionais, muitas histórias não são contadas, não são registradas. Este trabalho visa narrar e analisar uma dessas histórias - a de um grupo de cerca de 120 professores leigos ² do médio Araguaia, nordeste do Mato Grosso. Essa região, que foi palco do mais importante movimento organizado de resistência ao Governo Militar - a guerrilha do Araguaia -, faz fronteira com os Estados do Pará e Tocantins, onde se situa a maior ilha fluvial do mundo - a Ilha do Bananal. Aí convivem índios, posseiros e colonos (que vieram, recentemente, do sul do país). Ainda hoje, a coexistência da agricultura de subsistência com os latifúndios e com as grandes cooperativas mantém vivos os conflitos de terra, que já são uma tradição na região.

Esses professores leigos vieram da roça, da cidade, dos patrimônios e da aldeia Tapirapé e agora, após o INAJÁ, possuem habilitação a nível de 2º grau. (Fotos 1 e 2). A grande maioria é constituída de posseiros que complementam o orçamento doméstico como professores. A ausência de outras opções de emprego na região contribuiu para que eles se tornassem docentes. Através do PROJETO INAJÁ (1987 - 1990), foram incentivados a contar sua história, uma história que não consta dos livros didáticos. São professores que vivem isolados, precariamente servidos pelos meios de comunicação e de transporte e que, ao longo do curso, ao buscarem a recuperação

1 - Extraído da abertura do convite de formatura da 1ª turma do PROJETO INAJÁ.

2 - Adotaremos a terminologia "leigos" usada no PROJETO INAJÁ.



FOTO 1



FOTO 2

de sua identidade, começaram a perceber o valor da sua história, relacionando-a, a partir de seu tempo e de seu espaço, com a história de outros brasileiros. Os professores-posseiros puderam falar de suas roças, marcadas pela troca e empréstimo de produtos, uma vez que não contam, ainda, com a mecanização da agricultura. Os professores da "rua" - como são chamados os que moram na cidade - contaram de onde vieram e como se sentem vivendo no meio urbano. Os professores-índios caracterizaram seu povo, seus usos e costumes, suas tradições. Ao longo do tempo, aprenderam quão importante é o registro histórico ser feito por quem está vivendo a história.

O trabalho com esses professores leigos de Mato Grosso foi um grande desafio, tanto para nós, docentes, como para eles, cursistas. O que mais surpreendeu na experiência, foi a "garra", o interesse, a vontade e, principalmente, a criatividade que esses professores-alunos apresentaram no decorrer do Projeto. Crescemos muito. E o que causou mais emoção foi perceber a transformação e o avanço no desempenho em sala de aula, ao trabalharem integradamente as diferentes disciplinas. Além do que, pelos seus depoimentos, foi possível constatar uma participação mais intensa nas igrejas, associações e sindicatos. Alguns deles afirmaram até ter perdido o medo de falar em público:

"Primeiro o cara ressalta: olha, eu só vivia de cabeça baixa, não conversava com ninguém. Tinha vergonha, tinha medo... Então, todo mundo deu muito mais valor à mudança pessoal, porque o pessoal começou a falar em tudo, começou a viver, a defender, a dizer o que pensa. Ah! Não aprendeu História e Geografia, mas e daí? Não morreu ainda. Ainda vai aprender..."³

3 - Extraído de entrevista realizada com o coordenador do PROJETO - Núcleo de São Félix, professor Luis Carlos Paiva.

Enfim essa experiência singular, ainda hoje ausente da História da Educação Brasileira, precisava, urgentemente, ser relatada, sistematizada e refletida, particularmente, quanto à METODOLOGIA construída nas disciplinas de História, Geografia e Sociologia. Essa é, portanto, a principal preocupação e objeto de interesse deste trabalho, cuja importância está diretamente relacionada ao despontar de novos projetos no Brasil em tempos e espaços diferentes.

No primeiro capítulo, exponho minhas impressões acerca da região do médio Araguaia. No segundo, a historicidade da proposta do Projeto e seu desenvolvimento como fruto do movimento educacional da região. Ao caracterizar sob diferentes prismas esta área de transição entre o cerrado e a Amazônia, (Amazônia legal), acabo por reforçar o quanto a denominação INAJÁ foi apropriada para este Projeto. Incorporando a força e a resistência da palmeira que lhe emprestou o nome, o PROJETO INAJÁ superou ativamente os inúmeros obstáculos que lhe haviam sido opostos. Em certos momentos, analiso estas questões sob uma ótica muito pessoal; por isso, optei por redigir estes dois capítulos, bem como a Introdução e as Considerações Finais, utilizando sempre a primeira pessoa do singular.

A partir do terceiro capítulo, no entanto, o "nós" passa a ser uma constante. Depois de muito pensar e repensar, acabei por assumir a pluralidade, porque me pareceu impossível separar o que havia sido construído com Ernesta Zamboni e Vera Lúcia Sabongi De Rossi. Lembro-me agora, para exemplificar, que nas horas de dificuldades nós nos entendíamos pelo olhar, pela expressão facial, e logo uma vinha em socorro da outra. Em algumas situações, parece que líamos os pensamentos antes mesmo que estes fossem verbalizados. Nossas idéias se completavam de uma forma tal, que nos surpreendia.

Ao analisar no terceiro capítulo A Metodologia do Desafio, construída no decorrer do curso, em co-autoria, percebi ser impossível escrever assumindo posições pessoais. É

interessante, porque no esforço de reconstruir esse processo houve momentos em que eu me perguntei: Quem propôs isto? Foi a Ernesta, a Vera ou eu mesma? Sou eu que estou escrevendo, mas sobre o que escrevo é algo que não me pertence individualmente. Em síntese, no terceiro capítulo reconstituí, palmo a palmo, a construção desta metodologia de trabalho, para mim tão singular quanto o Projeto que a inspirou.

O Capítulo IV abrange especificamente o conteúdo trabalhado nas disciplinas sob a nossa responsabilidade, bem como sobre o conhecimento construído. A partir de literatura, história de vida, música, desenho e mímica, e tendo como base as relações sociais e as diferentes noções de tempo e espaço, foram trabalhados:

- os marcadores de tempo locais nos diferentes espaços ocupados pelos sujeitos do processo; as histórias do trabalho na roça, no patrimônio, na aldeia e na "rua";
- o processo migratório e a luta pela posse da terra.

Neste capítulo, predominou a sabedoria do cursista, cuja "voz" foi devidamente registrada e estruturada.

No Capítulo V e último, estabelecemos os cruzamentos entre o saber local e o conhecimento sistematizado. Julguei as relações estabelecidas de um valor inestimável, já que me permitiram ter uma visão: do processo de ensino, da aprendizagem como um todo; um processo que conseguiu relacionar os pressupostos teórico - metodológicos que nortearam o trabalho nas disciplinas em questão, com a proposta mais ampla objetada pelo PROJETO INAJÁ; da ampliação das dimensões espaço - temporais e de relações sociais, adquiridas pelos professores envolvidos no Projeto; do relacionamento circular e, portanto, de influências recíprocas, entre as culturas.⁴

Nas Considerações Finais, analiso que o INAJÁ - fruto é também semente, nessa trajetória permanente, infindável e sofrida da construção metodológica.

As dúvidas que permanecem apontam para a necessidade de retomada constante das nossas reflexões e de uma avaliação contínua acerca do INAJÁ que utilize inclusive novas fontes de observação . Ousamos cortar deste trabalho, farta documentação, por entendermos que esse material poderá servir como base para novas pesquisas.

"O INAJÁ...foi um Projeto bastante significativo na minha vida de professora... O repensar metodológico ganhou em profundidade, bem como a reflexão sobre os seus fundamentos... Reformulei valores, noções e conceitos...O PROJETO INAJÁ, portanto, representa hoje o trabalho de síntese que se processou na minha vida profissional." ⁵

5 - Citação retirada do Memorial que apresentei para o Exame de Qualificação a nível de Doutorado.

CAPÍTULO I

MÉDIO ARAGUAIA: HABITAT DO INAJÁ

1 - UMA EXPERIÊNCIA SINGULAR

"Eu sou aquela que percebe o seu agora. Agora é presente, está no presente. Graças a minha memória, percebo no meu presente, o meu passado... Digo AGORA e meu agora já é outro, de novo, diferente daquele que escrevi linhas atrás." ¹

Santa Terezinha, 28 de janeiro de 1989. Sol a pino, calor insuportável! Olhei novamente o mapa como que me certificando de onde estava. As experiências do dia foram tantas... Impossível conseguir me situar objetivamente. Após desfrutar de uma vista aérea deslumbrante (Foto 3) lembro-me, ainda, da sensação de desalento ao pisar em terra. O pequeno aeroporto sem asfalto, empoeirado, a vegetação pouco graciosa e árida do cerrado, as índias Karajá vendendo barato seus artesanatos, o enorme caminhão a nossa espera... (Foto 4)

Georges Friedmann² analisa muito bem essas diferentes sensações: as fotografias tomadas de um avião podem, pouco a pouco, transformar profundamente nosso atlas visual,

1 - SPERBER, Suzy, "A linguagem e o tempo", p. 31 e 32.

2 - FRIEDMANN, Georges, 7 estudos sobre o homem e a técnica, pp. 48-52.



FOTO 3



FOTO 4

nosso sentimento e, mesmo, nossa percepção do movimento/velocidade espaço-temporal. Ou seja, após de pernoitar na capital do país, em poucas horas sobrevoava uma região, para mim, extremamente singular. Percebido o espaço em projeções esquemáticas e geométricas, já em terra, passei a sentir seu movimento num plano horizontal, a partir do meu próprio caminhar. Assim, as imagens não mais tomadas do alto, se de um lado apareciam de forma descontínua e fragmentada, de outro, me permitiam sentir a presença da natureza como se ela de mim fizesse parte.

Em meio a sensações inéditas iniciei, de caminhão, o percurso aeroporto - cidade, relativamente rápido, o que possibilitou uma quase imediata proximidade com o Araguaia - na verdade, nessa região, apenas um braço de rio. O almoço exótico, típico e saboroso - paca e tracajá - tendo como pano de fundo, o rio, me permitiu a tranqüilidade necessária para organizar as sensações vividas e desfrutar a beleza do lugar. Mais tarde, caminhando pela rua, foi possível ainda conhecer pessoas e identificar alunos e monitores do Projeto. Este primeiro contato me remeteu, irremediavelmente, de volta à academia e às situações de ansiedade que havia vivenciado em relação à minha possível participação no Projeto Inajã.

Apesar da extensa experiência com metodologia de ensino de 1º e 2º graus, comecei a me questionar sobre o trabalho a ser desenvolvido, desde o momento em que recebi o convite para participar do Inajã.³ Percebi que me encontrava diante de uma proposta sem precedentes. E sabia que, tanto a nível formal como informal, a prática docente resultante de experiências com educação de adultos, especialmente professores leigos, foi pouco avaliada e teorizada. À minha frente, um Projeto exigindo ação imediata.

3 - O convite me foi feito pela professora Eñesta Zamboni

Para mim, teorizar a prática educativa implica em descrever, explicar e conceitualizar o "o quê" e "o como" se desenvolveu o trabalho na sala de aula e suas repercussões dentro e fora dela. Para tanto, necessário se faz refletir sobre o conteúdo abordado e as estratégias adotadas frente às determinações sociais e institucionais que interferiram na experiência, extrapolando, portanto, a função explícita que é a de possibilitar a aprendizagem. Neste percurso é importante também analisar as condições materiais e as formas de sobrevivência pessoal e profissional que norteiam a prática docente interferindo qualitativamente em sua permanência ou mudança.⁴ Para a apreciação do trabalho do professor, a exploração da dimensão social no processo de ensino-aprendizagem, inspirada em Vygotsky, é fundamental.⁵

Apesar de, naquele momento, em meu primeiro contato com esta região do Araguaia, eu estar pensando em termos genéricos, hoje me parece prioritário refletir, com base nesses

4 - Ler ROCKWELL, Elsie, "Perpectiva de la investigacion cualitativa sobre la practica docente."

5 -A teoria de Vygotsky é importante na medida em que este autor considera a cultura como parte da natureza de cada pessoa e propõe um método em que os acontecimentos são estudados como processos em movimento e mudança. Um método adequado às novas maneiras de se colocar os problemas.

"A procura de um método torna-se um dos problemas mais importantes de todo empreendimento... Nesse caso, o método, é ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo." (A Formação Social da Mente, p. 74).

São exatamente as implicações educacionais desse método que interessam a este trabalho, especialmente, quando da análise e avaliação do conhecimento construído durante o curso.

fundamentos, sobre essa experiência ímpar de educação, junto a professores leigos do médio Araguaia, MT.

Tal prioridade, no estágio profissional em que me encontro, me parece fortalecida pelo fato de eu sentir a necessidade de trabalhar, fundamentalmente, com situações vividas valiosas para mim. Considero a experiência do Projeto Inajá singular, pois através dela percebi mais profundamente o sentido da crise de paradigmas que vivemos atualmente. Como salienta Justa Ezpeleta a busca de apoio para nossos trabalhos de campo implica em uma árdua tarefa teórica e metodológica de revisão e construção, dada a notável escassez de estudos empíricos existentes. Como decorrência, coloca a necessidade de se reelaborar suportes teóricos com o intuito de retomar, reformular ou gerar conceitos e categorias pertinentes ao que se quer analisar.⁶

Desta forma, os questionamentos levantados a partir da citada experiência, e a ausência de um referencial teórico que nos permitisse a prática educacional com posseiros e índios, levaram à necessidade de se construir uma metodologia a ser utilizada.⁷ Uma metodologia que não tornasse o professor dono da verdade e do conhecimento, mas que criasse condições para se construir "uma nova periodização" da História da Educação Brasileira e, portanto, segundo Carlos G. Mota,⁸ "uma teoria" que permitisse identificar, a partir do Projeto Inajá, o conjunto de processos - apropriação e controle, resistência, negociação, reprodução - por que passou e passa o movimento educacional no médio Araguaia.

6 - EZPELETA, Justa, "La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducion", p. 1.

7 - Cfe. Capítulo III desse trabalho.

8 - MOTA, Carlos Guilherme, A Revolução Francesa, 1789-1799, p.12.

A referida experiência, elemento integrante desse movimento, foi sem dúvida o âmbito concreto onde a educação na região adquiriu vida, através de uma metodologia voltada para a reflexão e a ação. Segundo Sílvia Manfredi, nesta ótica, uma metodologia deve se desenvolver em dois momentos distintos. No primeiro, se levantam os conhecimentos e as experiências vividas que servirão de base para dar início à reflexão coletiva. Ressalta que nessa fase não se deve estimular um levantamento extenso, mas privilegiar os conhecimentos relacionados com os assuntos a serem desenvolvidos no curso. No segundo momento é que terá início o processo organizado de reflexão para que, a partir das situações específicas e concretas, se chegue ao mais amplo.⁹

Não obstante tenha havido a preocupação de trabalhar esses dois momentos e ainda a proposição de trabalhar a relação ensino-aprendizagem no sentido de que ensinando aprendemos e aprendendo ensinamos, em algumas situações, não consegui deixar de assumir uma postura diretiva em relação aos cursistas. Isso se explica, não pelo fato de considerá-los incapazes, mas por acreditar que eu precisava estimulá-los a descobrir os mecanismos e as instâncias locais de dominação e controle. No entanto, apesar de, segundo a proposta Foucaultiana,¹⁰ eu procurar sempre estabelecer relações entre os saberes (meu e deles), a complexidade das formas de poder existentes dificultavam, para mim como para muitos deles, a percepção de suas explicitações. Diante disso, sentia a enorme responsabilidade que tinha em mãos, pois, dependendo da maneira como o trabalho se desenvolvesse, eu poderia estar contribuindo

9 - MANFREDI, Sílvia, "Formação Sindical e Metodologia", mimeo, p.5.

10 - Ver FOUCAULT, Michel., Microfísica do Poder, pp.167-177.

ainda mais com esses mecanismos de dominação. Portanto, me parece agora que este viés, em algumas situações, difícil de ser controlado, foi, a princípio, resultado da minha pequena familiaridade com o local. Este fato que, aliado ao conhecimento adquirido como socióloga, me fazia temer a influência da herança cultural que pode contribuir muito para uma percepção estática e conformista da realidade. No caso do médio Araguaia, o que me preocupava, principalmente nos meus primeiros contatos, era o fato de nem sempre conseguir avaliar, a nível de consciência, os desdobramentos decorrentes do caráter absoluto e sagrado das normas e valores oriundos das tradições e noções religiosas.¹¹

Em segundo lugar, porque, ao tentar dar sentido ao saber histórico local, percebi que eles próprios, enquanto sujeitos, não consideravam esse saber qualificado e competente, descartando, assim, a necessidade de validá-lo.

É aqui exatamente, que cabe uma reflexão baseada nas colocações de Bruni. Sem negar as preocupações que senti, o autor as analisa de uma forma mais abrangente. Afirma ele que pensar a ideologia como visão de mundo é pensá-la como forma de poder dentro de uma dimensão política e não na perspectiva do saber. E ainda, que ao reconhecermos que temos saberes diferentes - os professores do Araguaia têm um saber e eu, outro - não são as idéias em si mesmas que são ideológicas, mas o contexto em que estão inseridas.¹²

Assim, a partir da preocupação tanto com a valorização do conhecimento, do senso comum, como com a questão epistemológica, tendo como ponto de partida e de chegada o médio Araguaia, se justifica a necessidade de retomarmos o saber local de uma forma mais elaborada centrando a atenção no dominado. Uma

11 - Ver FERNANDES, Florestan, "A herança intelectual da Sociologia", p. 13.

12 - BRUNI, José Carlos, "Ideologia e Cultura", mimeo, p. 93, 95 e 96.

vez que a crítica à ideologia deve procurar a conscientização dos agentes de transformação histórica, é importante levar em conta as condições efetivas para que eles possam compreendê-la. Nesta perspectiva, não se podem deixar de lado as manifestações e as formas de resistência que apresentam e as reelaborações que realizam a partir da ideologia dominante.¹³

Talvez, já nesse primeiro caminhar de reconhecimento pela região, eu já tivesse percebido que a grande contribuição a oferecer no decorrer do curso, seria a de ajudá-los a ordenar, organizar e elaborar esse conhecimento enquanto resultado de uma prática cotidiana. Bruni destaca que a função do cientista social - também enquanto professor, como é o meu caso - é a de ser intérprete e mediador da fala do dominado e a de constatar que o saber e a resistência que apresentam têm ambiguidades. Seu papel, portanto, é claramente político, ao procurar estabelecer a trajetória possível para o estabelecimento da consciência de classe.¹⁴ Talvez também, naquele momento, tenha ficado claro que a estruturação desse saber poderia vir acompanhada de uma confrontação com o conhecimento científico, sem, contudo, impor-lhes um fundamento teórico dissociado da realidade em que vivem, sob pena de abafar a sua especificidade e impedir que a população local tivesse consciência de sua importância. Antes de ter como prioridade levá-los a valorizar o próprio conhecimento, foi necessário, primeiramente, que eu considerasse esse saber como conhecimento.

"O que os intelectuais descobriram recentemente, é que as massas não necessitam deles para saber; elas

13 - Idem, ibidem, p. 93 e 95

14 - Idem, ibidem, p.97

sabem perfeitamente, claramente, muito melhor do que eles, e elas o dizem muito bem." ¹⁵

Enfim, essa experiência foi única, e como tal merece uma avaliação bastante cuidadosa.

Neste momento, me sinto mais segura para continuar a minha caminhada e as reflexões sobre as observações realizadas nos idos de janeiro de 1989.

A noite chega mas o calor continua insuportável. Continuo caminhando por Santa Terezinha (Foto 5) e mais dias, também por São Félix do Araguaia (Foto 6) e pelo empoeirado sertão de um de seus patrimônios - Alto da Boa Vista, sabendo que esse caminhar nunca terá fim dada a variedade e complexidade de segredos e mistérios da região...

2 - MÉDIO ARAGUAIA: QUE REALIDADE É ESSA ?

"No Araguaia ainda hoje são grandes as semelhanças do processo capitalista de exploração do homem com as condições históricas da acumulação conhecidas na Europa no final do século passado e primeiras décadas do atual." ¹⁶

15 - FOUCAULT, Michel, opus cit, p. 71.

16 - PROCÓPIO Filho, Argemiro "Posseiros e colonos: a luta pela vida no Médio Araguaia", Anais do 11º Encontro do Projeto de Intercâmbio de Pesquisa Social em Agricultura, p. 208.

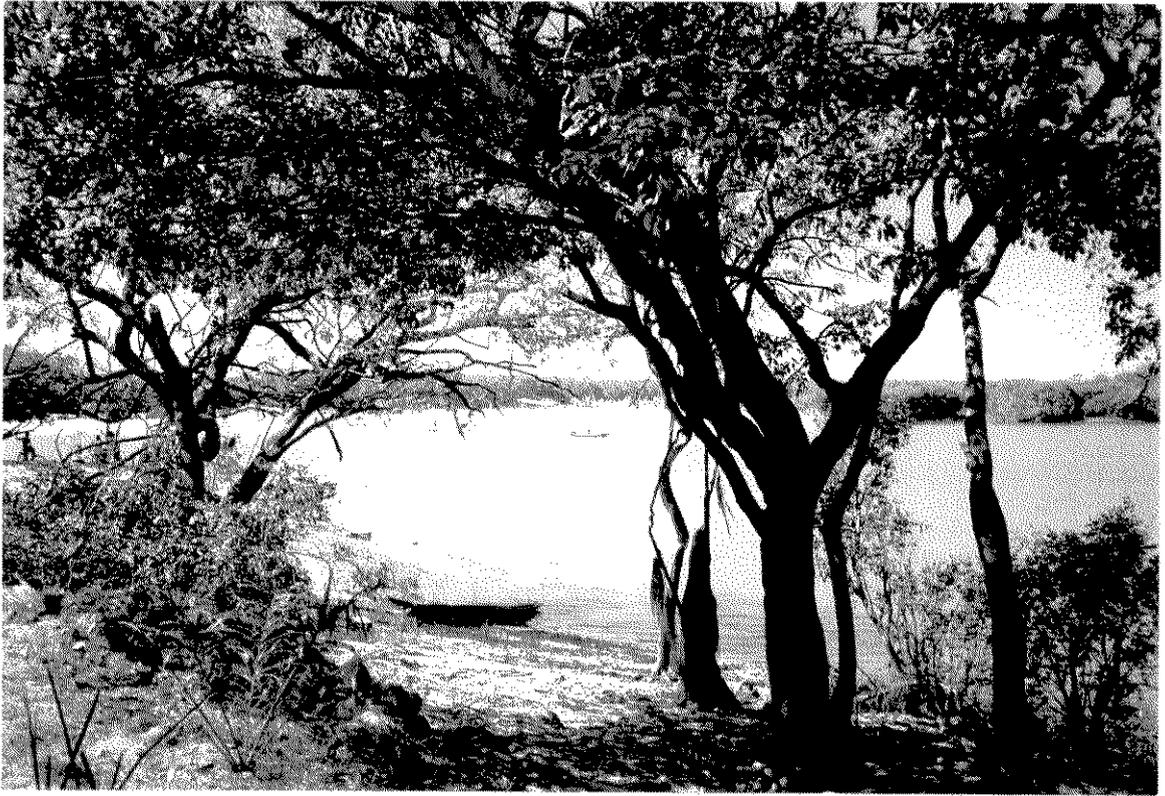


FOTO 5



FOTO 6

É fundamental ressaltar aqui a importância do Projeto Inajá para uma região belicosa como a do médio Araguaia, onde se trava uma dura disputa pela posse da terra entre posseiros, grileiros, índios e latifundiários. Essa importância reside exatamente no fato de o Projeto se preocupar com a capacitação dos professores leigos da região, oferecendo-lhes, a partir da compreensão da realidade, elementos para a crítica e intervenção no processo que vivem. ¹⁷

Mas, que realidade é essa?

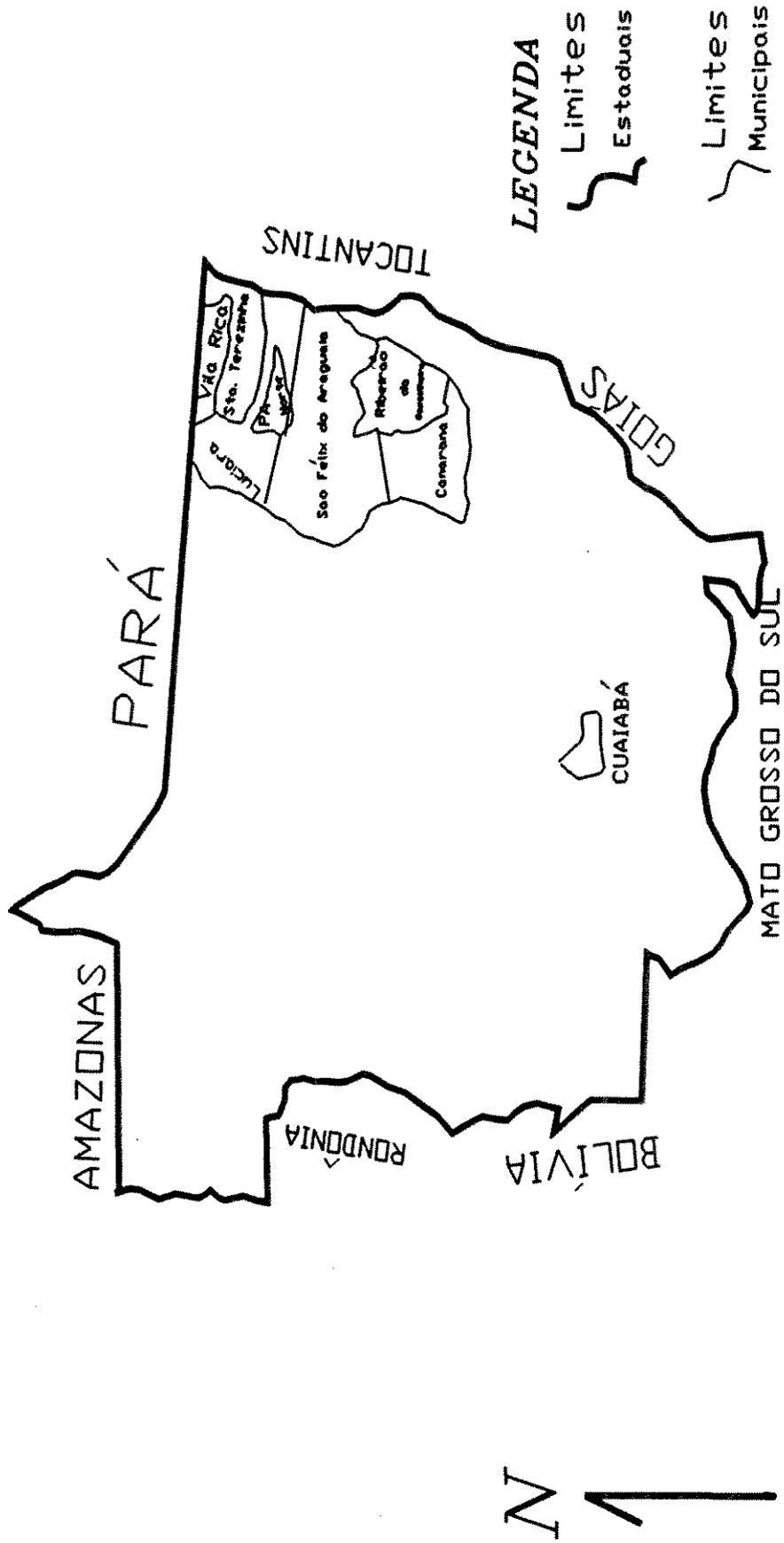
Os municípios envolvidos no Projeto Inajá - Santa Terezinha, Porto Alegre do Norte, São Félix do Araguaia e Ribeirão Cascalheira - estão situados na região nordeste do Estado de Mato Grosso, no vale do médio Araguaia, tendo como limites o Estado do Pará e a Ilha do Bananal situada no novo Estado de Tocantins e formada, na sua maior parte, pela Reserva Nacional Indígena - Índios Karajá - e pelos Parques Florestais do antigo IBDF (Mapa 1).

Essa região situa-se numa zona de transição entre a floresta amazônica e o cerrado do planalto brasileiro, onde predomina a pouco habitada floresta estacional (mais aberta). Suas terras apresentam bom potencial para exploração florestal; as terras de várzea se prestam, para cultura de ciclos curto e longo. É uma das zonas de menor concentração populacional do Estado e da bacia do Araguaia - Tocantins, e sua principal atividade é a pecuária extensiva. ¹⁸ No entanto, na última década, a região ainda que de formas bastante diferenciadas, vem apresentando um dinamismo devido ao fluxo de migrantes, o que provocou ultimamente a criação de dezenas de novos municípios não só nessa região, como em todo o Estado.

17 - Projeto Inajá, p. 9.

18 - Dados fornecidos pelo "Diagnóstico da Bacia do Araguaia-Tocantins, PRODIAT, 1º volume, p. 15, 21, 66 e 80

LOCALIZAÇÃO DA REGIÃO DO MÉDIO ARAGUAIA



LEGENDA
— Limites Estaduais
— Limites Municipais

1990 Escala 1:4.750.000 Fonte: Projeto Inaja' - Relatório Final

MAPA 1

Segundo dados do Relatório Final do Inajá¹⁹, inicialmente a região nordeste de Mato Grosso era ocupada estritamente pelos índios Xavante, Karajá e Tapirapé. Na década de 20 começaram a chegar os - "tori" - homens brancos vindos principalmente do nordeste do país em busca de pasto para o gado e terra para a lavoura. E, a partir de 1960, tanto esses antigos moradores, lavradores sem título de terra, como os índios, são expulsos para regiões mais distantes. Tal expulsão é decorrência do projeto de ocupação da Amazônia (incluindo a parte norte da região centro-oeste), e da modernização da agricultura empreendidos pelo Governo Federal, através da Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia - SUDAM que abriu as portas para a aplicação de capital nacional e internacional na região. Nesse período, nela se instalaram a Fazenda Suiá-Missú (da Liquigás/Liquifarm), a Codeara (do Banco de Crédito Nacional), a Tamakavy (do grupo Sílvio Santos), a Fazenda Bordon e outras mais.²⁰

Na década de 70, é intensificada a especulação da terra, com a instalação de outras grandes agropecuárias. Mas, também são atraídos para a região muitos agricultores. Um levantamento feito com os cursistas revela que aqueles que vieram para a região (71 deles), o fizeram na esperança de conseguir terras para trabalhar. Essa migração teve início nos anos 60, intensificou-se em 70 e atingiu seu apogeu na segunda metade da década de 80. São originários fundamentalmente do atual Estado de Tocantins, e também Goiás, Pará, Maranhão, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Piauí, Paraná e São Paulo (Quadros 1 e 2).²¹ Uma vez que não tiveram satisfeitas as suas

19 - Projeto Inajá: Relatório Final, p. 4.

20 - PROCÓPIO Filho, A., "Posseiros e Colonos:", op. cit., p. 202

21 - Os dados dos quadros 1, 2, 4, 5 e 7 a 13 foram obtidos através de um levantamento sócio-econômico que realizei com os cursistas. Responderam ao questionário apenas 119 professores.

QUADRO 1-Série histórica a partir de 1958, da migração dos cursistas para Mato Grosso.

Ano	Santa Terezinha Porto Alegre do Norte							São Félix Ribeirão Cascalheira							Total
	TO	GO	MA	PA	RS	PR	SP	TO	GO	MA	PA	MG	PI	RS	
1958								1							1
1960											1				1
1965								1		1					2
1966									1						1
1967								1							1
1968	3	1							1						5
1969									1						1
1970								2							2
1971	2							1							3
1972								2							2
1973			1												1
1974	1										1				2
1975	3							2							5
1976			1					1							2
1977															-
1978	2			1											3
1979	4							1							5
1980								1					1		2
1981	1														1
1982			1						1						2
1983	1							1				1			3
1984	1				1			1	1						4
1985	2					1	1	2	2		1				9
1986	1			1				2	1						5
1987	1	1			1			2	1					1	7
Total	22	2	3	2	2	1	1	21	9	1	3	1	1	1	70

QUADRO 2 - Estados de origem dos cursistas.

	Estado onde nasceu										
	MT	TO	MA	PA	GO	PI	MG	SP	PR	RS	S/R
S. T.	13	8	2	2	1		1	1			4
PAN	6	14	1		1				1	2	6
SF	8	17	1	3	6	1	1				3
RC	7	3			4					1	1
Total	34	42	4	5	12	1	2	1	1	3	14

expectativas iniciais ligadas à questão da terra, passaram a dividir o tempo entre a escola e a roça.

Uma consulta feita ao Censo de Mato Grosso - 1980²² permite uma avaliação mais ampla do processo migratório para esta região do Araguaia (Quadro 3). Neste período, com exceção de Luciara (que incluía Porto Alegre do Norte,) em todos os demais municípios a população local era superada numericamente pela população migrante, proveniente, especialmente, dos Estados de Goiás, Maranhão, Piauí, Pará, Bahia, Minas Gerais e São Paulo (Quadro 4). Os migrantes, vindos do sul do país, concentraram-se, principalmente, em Canarana (que até então abrangia Ribeirão Cascalheira). Os dados preliminares do censo

22 - A consulta aos censos de 1960 e 1970 ficou prejudicada porque os municípios em questão ainda não existiam.

QUADRO 4

POPULAÇÃO RESIDENTE POR NATURALIDADE - 1980 (RE:REGIÃO; E=ESTADO; H=HOMEM

MUNIC=MUNICÍPIO; M=MULHER; TT=TOTAIS)

MUNIC	RE SEXO E	NORTE					NORDESTE										
		RO	AC	AM	RR	PA	AP	MA	PI	CE	RN	PB	PE	AL	FN	SE	BA
CANARANA	H	3	-	-	-	6	-	134	110	13	52	11	23	-	-	-	126
	M	-	-	-	-	26	3	102	10	10	25	-	15	7	-	-	55
	TT	3	-	-	-	32	3	236	120	23	77	11	38	7	-	-	181
S. FÉLIX	H	7	-	-	-	107	-	425	77	88	42	29	36	8	-	-	237
	M	-	-	-	-	109	7	334	58	51	17	-	16	-	-	-	87
	TT	7	-	-	-	216	7	759	135	139	59	29	52	8	-	-	324
LUCIARA	H	-	-	-	-	116	-	212	58	29	26	11	8	-	-	-	46
	M	-	-	-	-	100	-	181	38	4	4	4	7	-	-	4	10
	TT	-	-	-	-	216	-	393	96	33	30	15	15	-	-	4	56
STA. TEREZINHA	H	4	-	-	5	144	-	269	102	80	11	10	21	5	-	7	116
	M	-	-	-	-	100	8	178	49	43	-	19	-	-	-	-	52
	TT	4	-	-	5	244	8	447	151	123	11	29	21	5	-	7	168

MUNIC	REG SEXO E	SUDESTE				SUL			CENTRO-OESTE			
		MG	ES	RJ	SP	PR	SC	RS	MS	GO	DF	MT
CANARANA	H	174	17	3	188	112	232	777	4	1223	-	1612
	M	140	-	-	212	132	187	588	12	1001	-	1408
	TT	314	17	3	400	244	419	1365	16	2224	-	3020
S. FÉLIX	H	277	20	33	170	44	14	28	5	1996	17	2438
	M	108	-	11	150	78	7	10	3	1586	5	2298
	TT	385	20	44	320	122	21	38	8	3582	22	4736
LUCIARA	H	119	-	-	102	22	9	92	-	914	-	2651
	M	59	-	-	16	12	8	100	3	824	8	2380
	TT	178	-	-	118	34	17	192	3	1738	8	5031
STA. TEREZINHA	H	205	7	-	62	41	-	28	-	957	-	1282
	M	112	-	-	66	19	23	27	-	940	-	1107
	TT	317	7	-	128	60	23	55	-	1897	-	2389

QUADRO 3

*POPULAÇÃO RESIDENTE POR NATURALIDADE - 1980 (TT=TOTAIS;
E=ESTRANGEIROS; NR=NÃO RESIDENTES; TTG=TOTAIS GERAIS
(15176) = POPULAÇÃO NASCIDA EM MT)*

REGIÃO MUNICÍPIO	N	NE	SE	S	CO	E	NR	TTG
CANARANA	38	693	734	2028	5260	4	4	8761 (3020)
SÃO FÉLIX	230	1505	769	181	8348	11	19	11063 (4736)
LUCIARA	216	642	296	243	6780	--	8	8185 (5031)
SANTA TEREZINHA	261	962	452	138	4286	8	--	6107 (2389)
TT	745	3802	2251	2590	24674	23	31	34116 (15176)

de 1991, apesar de pouco especificados, permitem constatar que as áreas de fronteira do Brasil continuam crescendo. Considerando que a taxa de crescimento do Brasil foi de 1,89, destacamos os Estados cujo crescimento populacional nos pareceu mais significativo: Roraima (9,55), Rondônia (7,87), Mato Grosso (5,35) e Amapá (4,65).

Ao analisarmos a situação específica do médio Araguaia, a taxa de crescimento dos municípios envolvidos no Projeto Inajá nos surpreendeu (Quadro 5).

QUADRO 5 - Variação da taxa de crescimento, período 1980 - 1991, dos Municípios participantes do Projeto Inajá

População	1980*	1991	Taxa de crescimento
Santa Terezinha	3304	8903	9,42
P. A. do Norte	4077	10164	8,65
São Félix	10672	14363	2,73
R. Cascalheira	3316	8635	9,09

* Obs.: É importante salientar que no censo de 1991 os dados alusivos a 1980 levam em conta os limites atuais dos municípios. À época do censo de 1980, Santa Terezinha abarcava Vila Rica, (hoje com um crescimento de 12,08%); Porto Alegre do Norte pertencia a Luciara (2,94%); São Félix perdeu uma faixa de terra para Porto Alegre do Norte e Ribeirão Cascalheira. E ainda, este último município pertencia anteriormente a Canarana (6,08%). Por isso, os dados referentes a 1980 divulgados nos resultados preliminares de 1991 não correspondem aos dados apresentados pelo censo oficial 1980.

O que mais nos chamou a atenção foi o índice de crescimento de Santa Terezinha que superou o dos demais

municípios, especialmente São Félix, o maior dos municípios envolvidos no Projeto.

As transformações de alguns municípios do médio Araguaia, destacando-se, por exemplo, Canarana, Vila Rica e Porto Alegre do Norte, se devem fundamentalmente, à intensificação da colonização gaúcha na região. No interior deste quadro, Santa Terezinha aparece como uma micro-região à parte, dada a sua configuração geográfica. De um lado, tem como limite, o rio e, nos demais lados, como que a envolvendo, a Codeara (Companhia de Desenvolvimento do Araguaia). Nossa perplexidade, portanto, decorre da relação entre a ausência de alternativas para sua expansão e a taxa de crescimento populacional que apresentou nos últimos 11 anos. Não é à toa que em Santa Terezinha os conflitos de terra e a violência contra o homem rural são mais significativos. Seus moradores - inclusive alguns cursistas - carregam consigo uma longa tradição de luta organizada que se estende por outros municípios da região. Os posseiros obtiveram vitórias e, no entanto, não conseguiram manter a terra conquistada, o que denota uma crise do movimento, provocada em parte, por problemas político-partidários internos e, em parte como decorrência da própria dinâmica da região. Em muitas atividades realizadas pelos cursistas foi possível observar esses problemas, bem como as diferenças existentes entre os municípios envolvidos no Projeto.

Neste período, as contradições locais se acirraram a partir da instalação das fazendas e cooperativas modernas do ponto de vista capitalista, e que, no entanto, continuaram contratando trabalhadores em regime de escravidão.

Histórias de peões da Codeara em Santa Terezinha, registram casos de contratos de trabalho em que são frontalmente servilizados nas fazendas. E ainda, narram histórias de peões que precisaram fugir e de corpos que amanheciam boiando nos

rios.²³

J.S. Martins analisa que o governo militar, através do Estatuto da Terra, propôs uma intervenção no direito de propriedade e no meio rural, visando a expansão da empresa capitalista ligada aos grandes grupos econômicos. Estes grupos, favorecidos por uma política de incentivos fiscais, instalaram-se na Amazônia e outras regiões de forma brutal. Ainda hoje, o processo de invasão de terras indígenas e camponesas e a expulsão, exploração e violência contra o trabalhador rural continuam. Portanto, segundo Martins, essa reforma econômica modernizadora, se, de um lado, atingiu as oligarquias rurais e os grandes proprietários, sem destruí-los, de outro, não representou de fato uma reforma social em benefício dos pobres que além de expulsos da terra, não tiveram a sua inclusão no processo, através do assalariamento.²⁴

Martins ressalta, ainda, que a Igreja também queria a modernização, mas por motivos opostos aos do Estado. O que ela pretendia era que o desenvolvimento quebrasse as velhas relações de pobreza e de dependência. Ou melhor, para ela, a finalidade do desenvolvimento era o homem. Diante do quadro de acirramento da exploração humana incrivelmente violenta, na região do Araguaia, Mato Grosso, D. Pedro Casaldáliga, bispo de São Félix, através de uma Carta Pastoral, denuncia em sua Prelazia, as violências e injustiças que incluíam a escravidão por dívida, a invasão e expulsão dos camponeses da terra, e ainda as prisões, agressões e assassinatos. E ainda, o bispo corta relações com as fazendas e suspende as desobrigas que são a forma tradicional de

23 - Informações de Marília Spósito, do CEDI. (Centro Ecumênico de Documentação e Informação).

24 - MARTINS, José S. Caminhando no chão da noite: emancipação política e libertação nos movimentos sociais do campo, p. 19, 48 e 49

distribuição dos sacramentos.²⁵

Tais colocações de Martins, mostram a Igreja como um importante canal mediador das lutas locais contribuindo para que estas ganhem dimensão extralocal, política e histórica²⁶, que analisaremos no decorrer do trabalho.

Em oposição à modernização implantada nas fazendas, permanecem na roça as formas tradicionais de organização da agricultura assentadas em uma economia meramente de subsistência e emprego de mão de obra familiar. Nela, a economia se caracteriza pelas relações de troca aparentemente simples mas, na realidade muito específicas e complexas. Na roça ainda é muito comum entre os posseiros os sistemas de troca e empréstimo (este último a ser pago em dobro no ano seguinte). Por exemplo, no comércio de Santa Terezinha, particularmente nas feiras locais, predomina a troca de produtos. Cada mercadoria tem individualmente um valor absoluto. Foucault em *As Palavras e as Coisas* chama a atenção para o fato de que a troca também é criadora de utilidade e, por isso, cria valor. Ela tem por fim repartir os excedentes de maneira que sejam distribuídos aos que dela carecem, sendo portanto, riquezas provisórias.²⁷ Percebe-se, nessas feiras, que o valor, além de qualitativo, é também quantitativo. Nas bancas ficam expostos sacos plásticos de diferentes tamanhos. Os produtos de maior valor - como a banana branca - são colocados em saquinhos pequenos e trocados, por exemplo, por um saco enorme de farinha. Aí, a moeda praticamente não transita. Esta é mais comum na comercialização da

25 - Idem, ibidem, p. 49, 52 e 53.

26 - Idem, ibidem, p. 68 e 71.

27 - FOUCAULT, Michel, As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas, pp. 207 - 212.

piroska²⁸ pelo índio e nos armazéns e "vendas" da cidade.

Como a questão da estrutura da posse da terra não tem sido considerada, tornou-se o estopim dos principais conflitos sociais e da violência instalada na região, especialmente nas décadas de 70 e 80, quando cresceu o número de assassinatos no campo. Na convivência entre os setores capitalistas mais avançados e os de produção agrícola rudimentar foi onde as contradições se afluíram mais.

"O período de 1974 a 1983 apresenta o alastramento da violência... Neste período, o Pará, Maranhão e o extremo norte de Goiás²⁹ vão representar a região mais sangrenta do país. Assim, se somarmos a estas áreas o Estado de Mato Grosso, vamos verificar que há uma coincidência entre esta área explosiva e a área de maior concentração de projetos agropecuários incentivados pela SUDAM...³⁰

Procópio Filho chama a atenção, ainda, para o fato de que esses grandes latifúndios foram adquiridos a baixos preços como resultado de incentivos governamentais derivados do

28 - Piroska - processo de pesca do pirarucu pelos índios. É uma das economias mais importantes para a comunidade indígena. É feita em grupo desde a preparação até a comercialização como bacalhau brasileiro.

29 - Hoje pertencente ao Estado de Tocantins (N. da A).

30 - OLIVEIRA, Ariovaldo V. de, A Geografia das lutas no campo, p. 38.

imposto de renda. E quando estes passaram a ser servidos por rodovias, se valorizaram consideravelmente estimulando ainda mais a especulação. Ressalta, inclusive, que muitas dessas fazendas possuidoras hoje de uma moderna infraestrutura, aplicam técnicas agrícolas avançadas custeados pelo Estado. E ainda, que estes lucrativos empreendimentos têm muitos desdobramentos resultantes da relação entre a expansão do modo de produção capitalista, e a intensificação da utilização do fator capital e a política de colonização empreendida.³¹

No meu entender, um primeiro desdobramento diz respeito à necessidade de uma definição prévia quanto ao uso dessas terras disponíveis. Por exemplo: áreas de proteção permanente; áreas para exploração dos recursos vegetais renováveis; áreas de atividade agropecuária e silviculturais e áreas de implantação de infra-estrutura uma vez que o aspecto predatório está presente na região comprometendo, assim, a qualidade de vida.³²

"A experiência histórica recente mostra que a ocupação tem ocorrido, de modo geral, sem a utilização de tecnologias adequadas que mantenham e elevem - a médio e longo prazos - a produtividade no uso dos recursos naturais da região. Têm-se observado ativos processos de erosão e uma significativa perda da fertilidade nos solos do cerrado e uma acelerada atividade de desmatamento para a introdução de pastagens de rápida

31 - PROCÓPIO Filho, Argemiro, opus cit, p. 202 e 203

32 - "Diagnóstico da Bacia do Araguaia-Tocantins", opus cit, p. 84 e 85.

degradação e queda de sua capacidade alimentar. Têm ocorrido deteriorações, muitas vezes irreversíveis dos recursos renováveis." ³³

Outro desdobramento está ligado à política de colonização. Dada a emergente necessidade de mão de obra, o próprio Estado passou a recrutar famílias de trabalhadores rurais, especialmente do sul do país, de uma forma muito desordenada. Como decorrência, o processo de migração por eles empreendido ao centro-oeste foi muito sofrido e incerto. Este novo colono expulso de sua região em decorrência da escassez de terra acabou, segundo Procópio Filho, por contribuir para que as contradições na nova região, se tornassem ainda mais complexas.

"O sonho de ter terra suficiente para viver e prosperar, acaba levando o migrante a se transformar, através do seu trabalho, no agente que de fato cria a infra-estrutura necessária para a efetiva exploração da terra. Esforços enormes são despendidos e freqüentemente sem nenhum retorno para os colonos e posseiros." ³⁴

Estabelecidos em grandes áreas, mediante financiamento do Banco do Brasil, estes sulistas, ao utilizarem a

33 - Idem, *ibidem*, p. 125.

34 - PROCÓPIO Filho, Argemiro, *opus cit.*, p. 203.

No Capítulo IV, teremos oportunidade de analisar a questão a partir das colocações dos próprios cursistas.

agricultura mecanizada, acabaram por expulsar definitivamente o pequeno produtor, que muitas vezes foi obrigado a mudar-se para a cidade ou a dedicar-se, como vimos, a outros tipos de atividade para auxiliar na sobrevivência. Em informações referentes à opção docente, os professores/cursistas em geral, ainda que em número pouco significativo, reclamam da falta de outras opções de emprego na região e a necessidade de sobrevivência. Assim, para estes - originários ou não do sul do país, a escolha acabou sendo o magistério, contribuindo, dessa forma, para a continuidade e ou expansão das escolas no sertão.

Os depoimentos prestados confirmam tais observações. Para poderem sobreviver, vários deles tiveram o sistema de trabalho familiar alterado. Ou seja, os homens abandonaram suas atividades na roça ou mesmo o regime de parceria, quando este existia, para trabalharem como professores e como assalariados nas fazendas. Em alguns casos a família trocou a roça pela cidade.³⁵

"A população original se defronta com mudanças para as quais não há estrutura nem sócio-econômica nem cultural... Hoje, a população dessa região é estimada em 52 mil habitantes que se encontram irregularmente distribuídos. A densidade demográfica é de 0,5 habitantes por km² e o maior número de pessoas se concentra na área urbana... A população é constituída de índios remanescentes, nortistas, nordesti-

35 - No Capítulo IV analisaremos com mais profundidade a questão

*nos e sulistas, o que faz da região uma área de grande diversidade cultural...*³⁶

Um levantamento feito pelos participantes do Inajá, em 1990, apresentou uma estimativa populacional referente aos municípios estudados (Quadro 6).

QUADRO 6 - Estimativa Populacional dos Municípios envolvidos no Projeto - 1990

	S. Félix	Rib. Casc.	Sta. Tz.	P.A. Norte
Zona rural	4935	3500	7100	6370
Zona urbana	12994	5500	3000	9125
Total	17929	9000	10100	15495

Apesar de os dados estarem muito otimizados (vide Quadro 5), eles nos permitem perceber a alteração da tendência da dinâmica populacional, hoje concentrada na zona urbana. Até o censo de 1980, os municípios da região tinham uma população predominantemente rural (Quadro 7).

QUADRO 7 - População dos Municípios envolvidos no Projeto - 1980

	S. Félix	Canarana	Sta. Tz.	Luciara
Zona rural	7909	7947	3678	6644
Zona urbana	3153	800	2318	1515
Total	11062	8747	5996	8159

Obs. Nesta época Ribeirão Cascalheira pertencia a Canarana e P. Alegre do Norte a Luciara.

Dados obtidos no censo de 1960 relacionados à Vila de São Félix, permitem ilustrar melhor este processo de urbanização galopante.³⁷ Nesta época, a população rural de São Félix era de 4256 habitantes contra apenas 452 da zona urbana.

Portanto, dentre os municípios, novamente o de Santa Terezinha se diferencia dos demais. A alta incidência de população na zona rural faz com que este município seja o único a continuar se desenvolvendo mais nesta área. Isto reforça a hipótese da cristalização da zona urbana, que apresentou um crescimento pouco significativo nos últimos dez anos fundamentalmente ocasionada, como vimos, pela limitação geográfica.

Essas alterações interferiram, também, nas opções profissionais e nos salários que na região são muito baixos. Como professores, mais da metade dos cursistas ganha entre um salário mínimo³⁸ e um salário mínimo e meio. Tal variação é resultado da diferença de salário do Estado e dos Municípios que também são diferentes entre si. No que se refere ao salário da família, que inclui a roça ou outras atividades, a situação é um pouco melhor. Entre os que declararam ter renda familiar (58), uma boa porcentagem ganha de 2 a 5 salários mínimos e três deles declararam receber 9 salários mínimos. Considero importante acrescentar a estes dados a informação de que a maioria dos cursistas - 90 deles - é mulher e mais da metade deles é casada. (Quadro 8).

37 - Apesar de não se constituir a preocupação central deste trabalho chamamos a atenção para a necessidade de se estudar mais profundamente o dinamismo do processo de urbanização numa região como o médio Araguaia.

38 - O salário mínimo em janeiro de 1990, data da entrevista, era de Cr\$ 870,00.

QUADRO 8 - Sexo e estado civil dos cursistas do Inajá - 1990

	Sexo		Estado Civil		
	M	F	Casado	Solteiro	Nao respondeu
Santa Terezinha	13	19	17	11	4
P. Alegre do Norte	8	23	16	8	7
Sao Felix	4	36	30	7	3
R. Cascalheira	4	12	6	9	1
Total	29	90	69	35	15

Finalmente, falta destacar que a região e das mais carentes em meios de comunicação e transporte. Há um acentuado déficit de estradas de penetração e vicinais, necessárias ao desenvolvimento de novas áreas e melhor aproveitamento das rodovias-tronco. Ferrovias inexistem. O sistema aeroviário, apesar de escasso, deficiente e sujeito às intempéries, constitui o principal suporte para o deslocamento de cargas especiais e também de passageiros.

É também bastante precária a prestação de serviços de abastecimento de água; telefone (quase todos os municípios possuem apenas um posto telefônico para servir a população); saneamento básico; saúde pública (a região é fortemente atingida pela malária, hanseníase, tuberculose, verminose e leishmaniose) e fornecimento de energia elétrica (geradores isolados).³⁹

Essa caracterização da região justifica os objetivos do Projeto, que atende prioritariamente as escolas da roça e os

39 - "Diagnóstico da Bacia do Araguaia-Tocantins", opus cit, p.21 e 126 e Projeto Inajá, "Relatório Final", opus cit, p. 7 e

8. No decorrer do Projeto tivemos alunos com malária em sala de aula.

professores do Inajá, provenientes, fundamentalmente, da zona rural. Permite também melhor percepção do desafio do trabalho a ser desenvolvido. O alvo principal era conseguir, a partir do espaço e da história vivida, fazê-los trazer para a memória a possibilidade do conhecimento. No entanto, os alunos do Inajá, especialmente, os de Santa Terezinha e Porto Alegre do Norte, se, por um lado, têm um domínio muito grande da natureza, dada a sua experiência direta e permanente com a mesma, por outro lado, possuem pouco ou quase nenhum contato com os meios de comunicação de massa, já que hoje, a grande maioria, pouco sai da roça. Suas informações estão centradas na realidade do cotidiano, cujos referenciais são a migração e a luta permanente pela posse da terra. Iniciado o Projeto, tiveram a oportunidade de viajar no próprio Município ou para outros Municípios e Estados, entrar em contato com TV, vídeo, revistas e jornais; alguns deles, até mesmo com o rádio, apesar deste ser o meio de comunicação de maior penetração.

Em São Félix, a influência das imagens capitalistas através da indústria cultural se faz mais presente. A difusão de padrões de consumo corriqueiros como a moda e os eletro-domésticos é viabilizada através de revistas e correspondências e efetivada pelos malotes. Só a nível da relação com a terra é que os cursistas expressavam sua resistência contra o avanço capitalista.⁴⁰ Em Santa Terezinha foi interessante perceber, a partir da TV, a relação profano-sagrado a partir da imagem. Algumas cursistas somente assistiam televisão na igreja do Padre Jentel⁴¹ depois que as estátuas dos Santos fossem retiradas.

A situação educacional não foge a esse diagnóstico. Pelo contrário o agrava ainda mais como podemos observar nos dados

40 - Ver Capítulo IV deste trabalho.

41 - Um dos padres franceses que foram expulsos do Brasil no governo Geisel.

apresentados a seguir. (Quadro 9).

QUADRO 9 - Realidade educacional local (início dos anos 80)

	S. F. A.	Canarana *	S. T.	PAN	Total
N ^o de salas de aula:					
Zona rural:	36	35	25	25	121
Zona urbana:	24	30	18	12	84
N ^o de alunos:					
Zona rural:	1179	880	1200	1214	4473
Zona urbana:	2066	2450	800	1470	6785
Supletivo:	246	-	-	-	246
N ^o de escolas:					
Zona rural:	23	36	23	20	102
Zona urbana:	3	7	3	1	14
Núcleo de ensino supl.	1	-	-	-	1
N ^o de professores:					
Zona rural:	57	40	34	32	163
Habilitados:	0%	0%	0%	0%	0%
Zona urbana:	63	148	32	18	261
Habilitados:	50%	15%	20%	20%	25%
N ^o prof. da região:					424
Habilitados:					15%
Não habilitados:					85%

Fonte: Projeto Inajá, p. 2 a 4.

OBS: O município de Canarana participou do **Inajá** de 1987 - 1989. Com a emancipação de Ribeirão Cascalheira, este último é que passou a integrar o **Projeto**, no período de 1989-1990. Por este motivo não foi possível conseguir dados específicos sobre Ribeirão Cascalheira referentes ao período em que o **Projeto** foi gestado. Maiores detalhes no item 2 do próximo capítulo.

Esses dados, referentes a um período que antecedeu o surgimento do **Projeto**, limitam uma possível análise referente ao atual município de Ribeirão Cascalheira, até 1989 pertencente a Canarana. Permitem também tecer algumas considerações interessantes se forem comparados dados das zona rural e urbana: relação número de salas de aula/ número de alunos/número

de escolas e número de professores. Como exemplo, em números aproximados, vide Quadro 10.

QUADRO 10 - Realidade Educacional da Zonas Urbana e Rural do Projeto - 1980

Zona	Rural			Urbana		
	Municípios	S. F.	S. T.	PAN	S. F.	S. T.
N ^o salas/escola	1,5	1,1	1,2	8,0	6,0	12,0
N ^o alunos/sala	32,7	48,0	48,5	86,0*	44,4	122,5
N ^o alunos/escola	51,2	52,2	60,7	688,6*	266,6	1470,0
N ^o professores/sala	1,5	1,3	1,3	2,6	1,8	1,5
N ^o professores/escola	2,4	1,5	1,6	21,0	10,6	18,0
N ^o alunos/professor	20,6	35,3	38,0	32,7	25,0	81,6

* Sem incluir o supletivo.

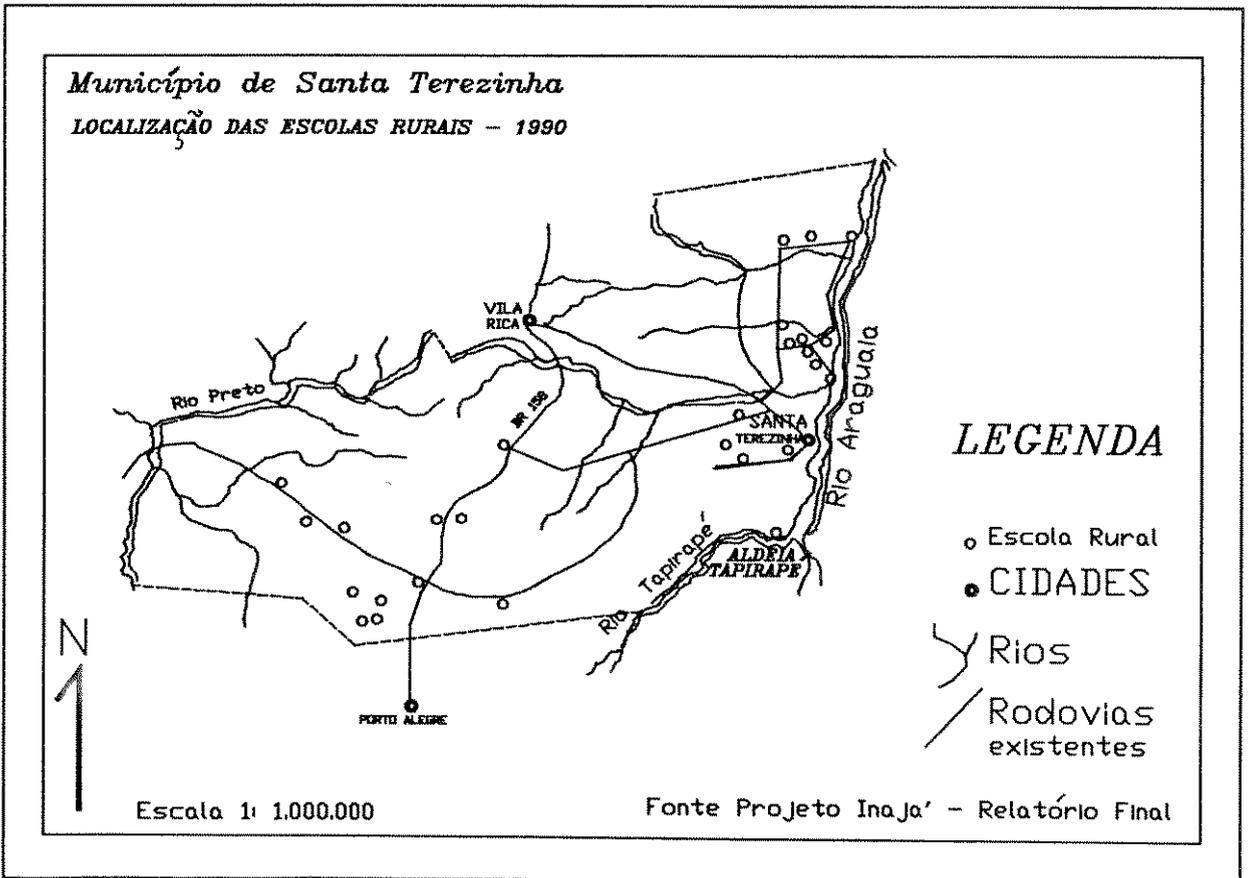
Este quadro nos permite conhecer, nestes municípios, a relação aluno-professor na zona rural - 31.3 e na zona urbana - 46,4. Uma das primeiras observações a fazer, é que a maioria das chamadas "escolas do sertão" se resume na própria "sala de aula". Na cidade essa relação se modifica. São poucas escolas com muitas salas de aula. No entanto, não se pode tomar esses dados de forma linear. É importante também lembrar que conforme o Quadro 3, com exceção de Santa Terezinha, os demais municípios possuem a maior parte de sua população concentrada na zona urbana. Esta informação, aliada aos dados do Quadro 5 que nos mostra, especialmente, a relação de número de alunos por sala, por escola e por professor, permite que se considere essa área carente de escolas. Tal constatação é mais gritante quando observamos os dados referentes a Porto Alegre do Norte, que

ultimamente tem recebido um grande contingente de população oriunda do sul do país. Também é importante ressaltar que nos próprios municípios e mesmo entre eles são muito diferentes as realidades da rua (como chamam a cidade), do patrimônio e do sertão. São Félix, por exemplo, não apresenta o dinamismo próprio de um município onde 72% da população se concentra na zona urbana, gerando, com isso, muitas interrogações, difíceis de serem respondidas por falta de dados mais precisos.

Apesar dessas considerações, a preocupação maior do **Projeto** foi, como vimos, com os professores rurais, pois, além de exercerem um trabalho muito solitário, possuíam uma formação mais precária, quando comparados aos professores da cidade. Inclusive, a partir de 1983, o aumento do número de escolas do sertão foi grande, dadas as preocupações das prefeituras envolvidas no **Projeto Inajá**, neste período, governadas pelo PMDB e, conseqüentemente, por este grupo preocupado com a qualidade da Educação, especialmente na zona rural. A expansão das escolas rurais a partir de 1985 pode ser observada nos Mapas 2, 3, 4 e 5.

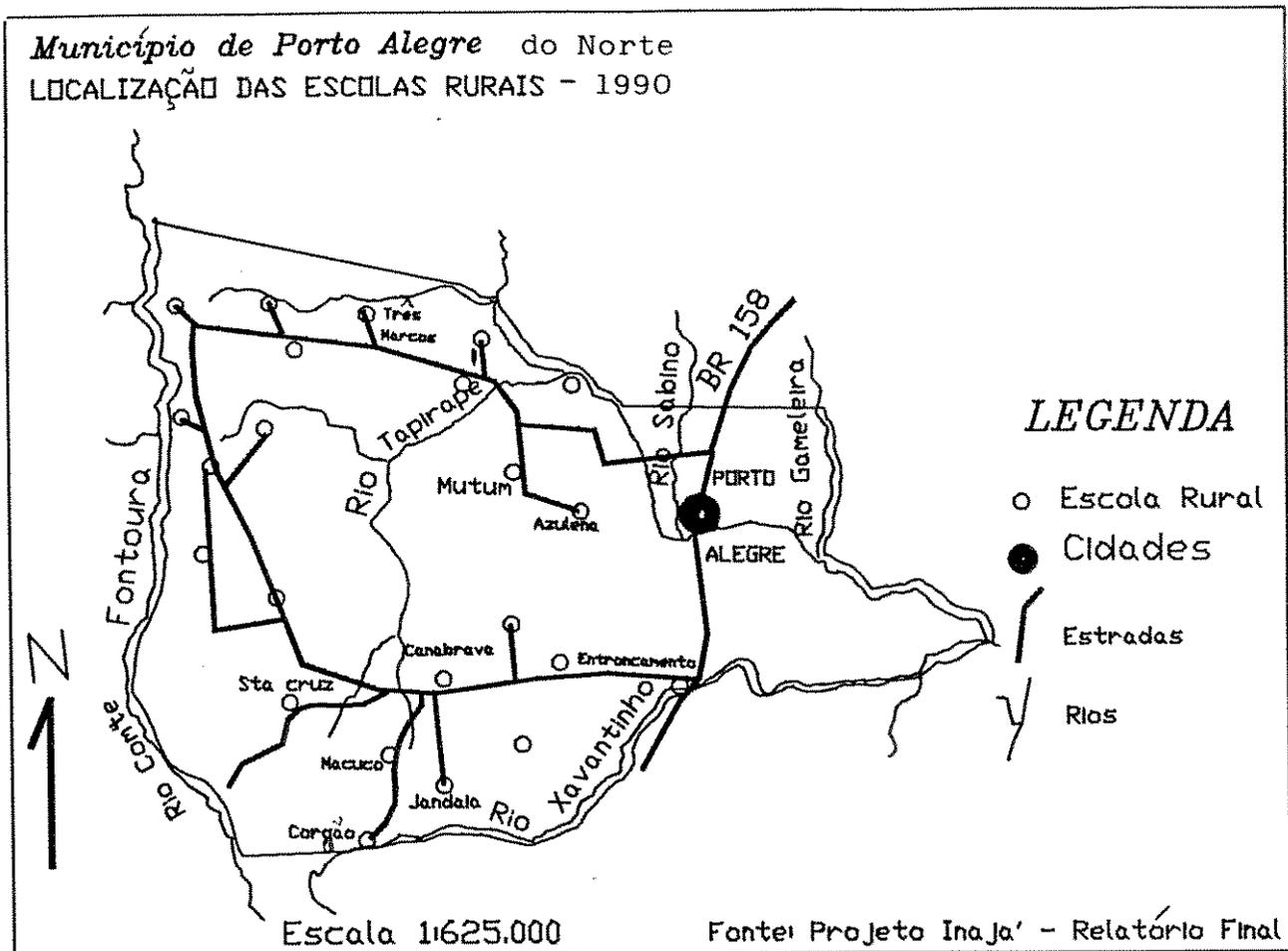
Essas informações são também muito importantes para a compreensão da proposta teórico-metodológica desenvolvida nas disciplinas de História, Geografia e Sociologia que analisaremos e avaliaremos no decorrer deste trabalho.

MAPA 2



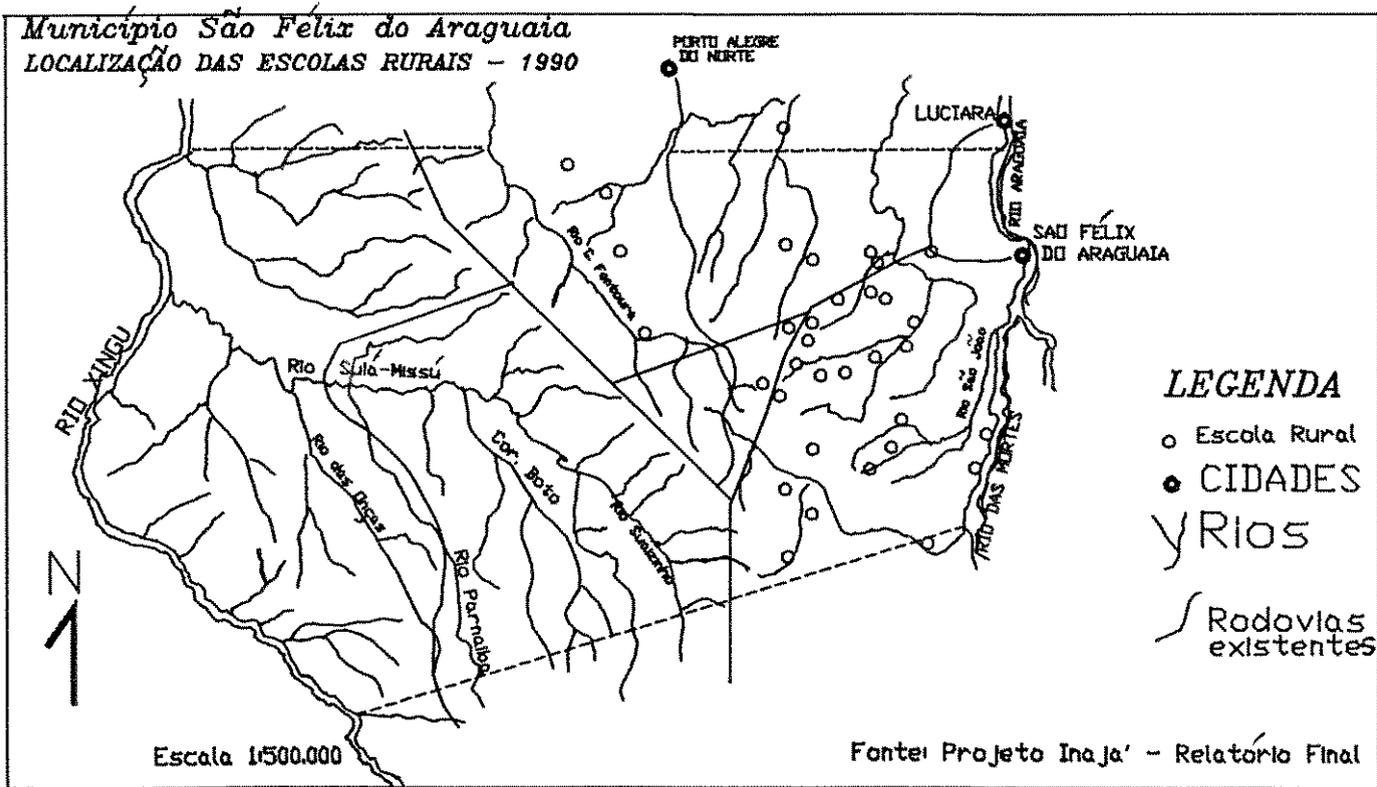
MAPA 2

MAPA 3



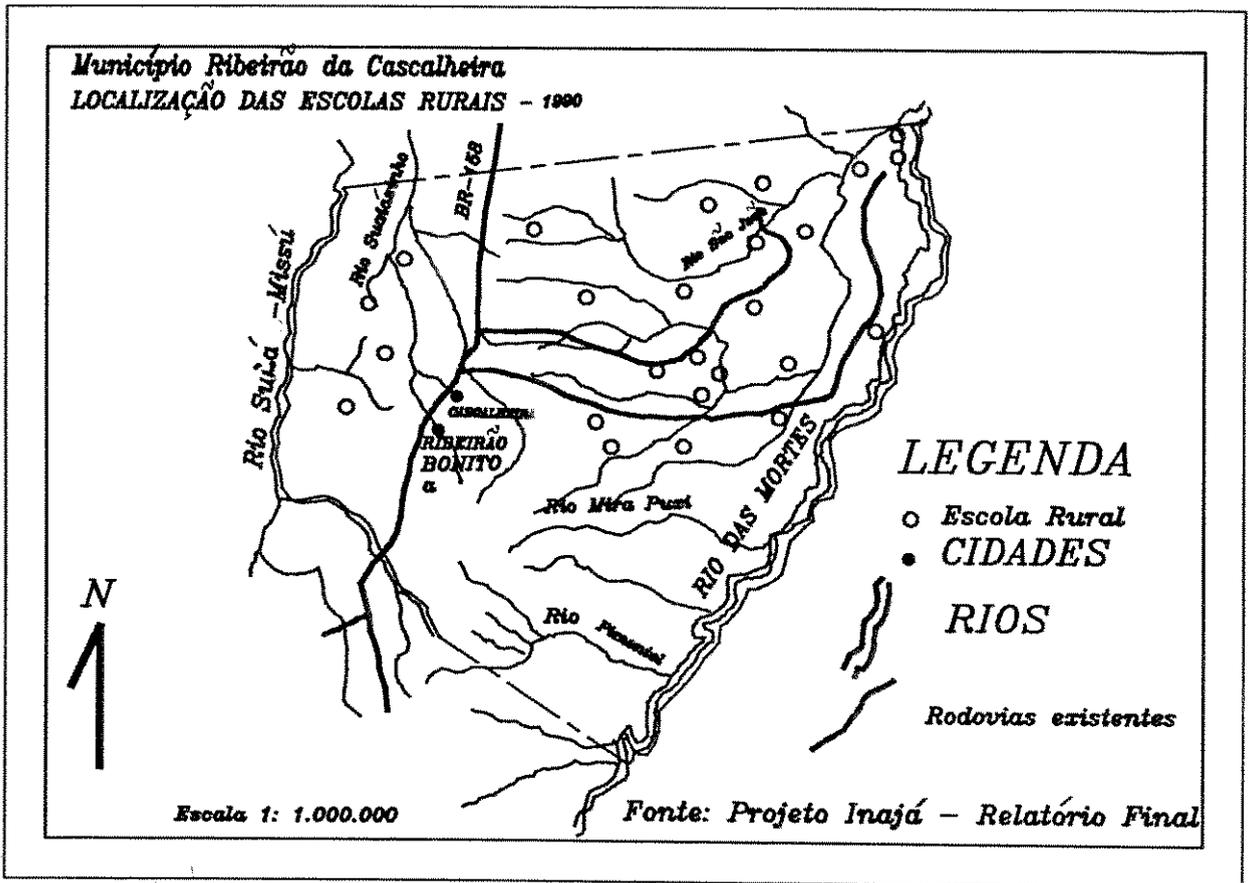
MAPA 3

MAPA 4



MAPA 4

MAPA 5



MAPA 5

CAPÍTULO II

DA SEMENTE AO INAJÁ

1 - INAJÁ - FRUTO

*"...Inajá, quando ela é derrubada e se faz a queimada, ela brota sem necessidade de se fazer nada. Ou seja, é uma palmeira que consegue morrer e voltar de novo a nascer, numa situação, num clima adverso, num lugar ruim, no meio do fogo, sem água, num tempo de seca..."*¹

Inajá! Realmente não poderia haver nome mais significativo para um Projeto que resistiu a tantas adversidades desde os primeiros minutos em que foi gestado. Sintetiza a história de 20 anos de lutas na região.

A própria equipe, mentora da proposta, achou interessante e significativa a denominação escolhida.

"Nós estávamos também numa situação complicada,... situação difícil de ser levada... então a idéia do Projeto também era meio essa. Ou seja, uma realidade adversa e ruim, como a realidade brasileira, a gente conseguir fazer alguma coisa de novo

1- Extraído da entrevista com o coordenador do Projeto - Núcleo de São Félix do Araguaia - Professor Luis C. Paiva.

na área da educação. Então a gente achou Inajá por isso, porque fala, e o pessoal da região sabe o que é. E também o seu significado, e do que a gente esperava do Projeto também: que fosse como o Inajá. Mesmo numa situação ruim, tudo contra, sem terra, sem nada. Mesmo dentro da área de educação, sem nenhuma perspectiva, de um sinal de coisa nova, que a gente conseguisse fazer nascer..."²

O Projeto Inajá³ se originou de movimentos educacionais locais desencadeados por iniciativa de um grupo de pessoas provenientes não só da região, como também, do sul e sudeste do país.

"De São Paulo para São Félix... vim de ônibus, a primeira vez em 76. Senti muita diferença, porque eu nunca tinha saído... Quando eu cheguei aqui, em São Félix, não tinha nem energia, nem água. Foi um susto, de repente, eu ia morar numa casa... de palha, não tinha piso,

2 - Idem.

3 - Dados obtidos através de entrevista com a coordenadora do Projeto na Unicamp, professora Marineuza Gazzetta; com a coordenadora do Projeto - Núcleo de Santa Terezinha, Dagmar Gatti; "Araguaia - Leigos conquistam uma nova formação e adaptam o ensino à realidade local", Revista Nova Escola, ano IV, nº 32, ago/88, pp. 12 - 19 e Relatório Final do Projeto Inajá, elaborado pelos coordenadores, 1990.

sem nada... Eu achava difícil, eu achava que ia ser muito difícil me adaptar, a viver daquele jeito. Mas, tinha 20-21 anos... os outros vivem, também vou viver... Depois de um mês, dois meses que estava vivendo ali...você vai enfrentando igual aos outros... Parece muito relativo, e você vai aprendendo como é que neste mundo falta você enfrentar as coisas... Não tinha nem dez dias que eu cheguei e o pessoal: 'você tem que dar aula, porque a professora ficou doente e não tem ninguém prá dar aula...' Então, comecei... com alfabetização e aprendendo igual todo mundo..."⁴

Este grupo reativou, no final da década de 70, o movimento para melhoria do ensino na região de São Félix do Araguaia com apoio e incentivo da Prelazia. Para eles, os diagnósticos alarmantes e a consciência da complexa situação educacional do Estado exigiam providências imediatas. Dentre os problemas principais, destacavam-se: a não distribuição equitativa das escolas do ponto de vista geográfico; a precária formação do professor; o elevado índice de analfabetismo; o grande número de crianças que permanecia fora da escola e a significativa evasão escolar. Todos esses problemas contribuíam para as baixas taxas de eficiência do processo educacional e a lentidão na absorção e implementação de novas diretrizes educacionais.

4 - Entrevista com Dagmar Gatti, uma das coordenadoras do Inajá.

Até os anos 70, o ensino nas séries iniciais do 1º grau (antigo primário) contava com a grande maioria dos professores vinculados à rede escolar urbana, apesar de a população ser, no período, predominantemente rural. Tal situação impunha grandes limitações quanto às oportunidades educacionais na zona rural onde, como ainda hoje, prevalecia o número de escolas com apenas uma sala de aula. A situação não era melhor no que se referia à qualificação do docente. A grande maioria dos professores eram leigos, uma vez que possuíam, apenas, formação de 1º grau incompleta. Na zona rural, a incidência era muito maior. Em geral, a maioria dos professores leigos se concentrava nas escolas municipais em decorrência do alto índice destas instituições nas áreas rurais.⁵

Em 1976 ocorre a emancipação de São Félix do Araguaia⁶ e da Prelazia, antes incorporada a Conceição do Araguaia (sudeste do Pará). Através dela, chega à região o bispo espanhol D. Pedro Casaldáliga, que logo percebe os graves conflitos de terra e a grande demanda educacional na região. Como resposta, ele luta pela criação do primeiro ginásio público local, contrariando toda a orientação anti-estatal da igreja naquele momento. Além de ceder o prédio, é a Prelazia que recruta jovens ex-seminaristas das mais diferentes tendências da esquerda, provenientes, principalmente, do Estado de São Paulo, para lecionar neste ginásio. Assim, não é à toa que, ao estourar a guerrilha em Conceição do Araguaia (a 2000 quilômetros de distância), São Félix e Santa Terezinha tenham

5 - Um levantamento feito pelas Secretarias Municipais de Educação, em 1987, obteve o seguinte quadro:

	Habilitação	Não habilitação
zona rural - 163	---	100%
zona urbana - 261	25%	75%

Fonte: Projeto Inajá: Relatório Final, p. 10.

6 - São Félix pertencia anteriormente ao município de Barra do Garças, sudeste do Mato Grosso.

sido invadidos pelo exército por considerar que houve ramificação do movimento na região.

Esses professores, que concebiam a educação como agente transformador encetaram uma luta cultural e educacional, para eles, tão importante e tão forte como a luta pela terra. Com base no método Paulo Freire trabalharam com cursos de férias e encontros para a criação de uma cartilha para professores do sertão.

"A alfabetização é uma coisa que 'nós vimos' como trabalhar na metodologia, na proposta, com essa linha mais de construção do conhecimento, apesar de que a gente fez uma cartilha... um subsídio para o professor... Só que foi difícil para o professor entender isso... Era uma falha no nosso trabalho... era uma proposta mais nossa do que dos outros que trabalhavam..."⁷

Objetivavam a valorização do local, o desenvolvimento da consciência crítica, da cidadania e a formação política dos professores leigos da zona rural e urbana. Em 1978, criaram para os professores leigos de São Félix, o curso de Capacitação de Recursos Humanos para o exercício do Magistério a nível de 1º grau. Apesar das inúmeras dificuldades, das grandes distâncias a percorrer e da falta de verbas, eles permaneceram e se enraizaram na região, vivendo e se integrando à vida local, contribuindo assim, via educação, para a

7 - Entrevista com Dagmar Gatti.

organização da luta pela terra. Com a repressão militar o Ginásio de São Félix foi fechado. Esses jovens não se abateram. Voltaram-se, então, para a educação de adultos através de missões educativas que avançaram e se espalharam pelo sertão. Esse trabalho incluía, inclusive, a valorização e recuperação artística da região. A cada seis meses mais ou menos eles se reuniam para uma avaliação.

Nos anos 80, o movimento culmina com a luta pela emancipação dos municípios e a conquista política das Prefeituras que chamavam populares - Santa Terezinha, Porto Alegre do Norte, São Félix e Canarana (depois restrita a Ribeirão Cascalheira após a sua emancipação).⁸

A partir de 1983, as prefeituras populares, carentes de pessoal para seus quadros e sentindo as exigências se tornarem mais complexas para a ampliação vertical do ensino, iniciaram contatos em São Paulo, com pessoas conhecidas.

*"O pessoal queria o ginásio na 'rua', inclusive. Aí pintava a questão da falta de professor habilitado... Aí foi uma idéia, me deu vontade... Tudo bem, vamos, mas para ficar um ano ou dois, não vamos para ficar para sempre. Cheguei em fevereiro de 85... vim prá Cascalheira... Quando eu cheguei fui professor de inglês, professor de educação física, professor de português e professor de história também. Um tanto de coisas..."*⁹

8 - Dados fornecidos pela profa. Marília Spósito do CEDI.

9 - Entrevista com Luís Paiva, graduado em Estudos Sociais e História. No mesmo ano de 85 foi escolhido Secretário da Educação de Canarana e em 1987, coordenador do Inajá.

A partir daí, devido à necessidade de dar continuidade aos cursos de capacitação de professores, foram elaborados inúmeros planos de trabalho envolvendo diferentes prefeituras da região do médio Araguaia que passaram a financiar cursos de curta duração (15 dias), oferecidos por docentes de diferentes áreas. Dadas as necessidades emergenciais, a preocupação central foi com a alfabetização. Posteriormente, em 1984, em São Félix, os cursos de férias foram substituídos pelo projeto LOGUS II - curso supletivo à distância para professores em exercício. Este curso previa 204 módulos instrucionais de todas as áreas, com provas realizadas ao final de cada módulo. Apesar de saberem não ser esta a melhor opção, especialmente, devido ao conteúdo ministrado estar alheio à realidade local, acreditavam que os módulos seriam superados desde que os professores leigos fossem auxiliados por um trabalho de acompanhamento permanente. Apesar dos esforços, novamente a distância dificultou a continuidade dos cursos e o número de desistências foi muito grande. Nos três anos que se seguiram não conseguiram formar nenhum professor da zona rural. Em 1984, de 121 alunos matriculados em São Félix do Araguaia, 43 concluíram, 52 desistiram, 1 pediu transferência e, mais tarde, 25 foram para o Projeto Inajá.¹⁰ Esse trabalho foi se perdendo como decorrência da grande rotatividade de professores e dificuldades com o conteúdo.

A cada dia que passava, após a avaliação das experiências e das dificuldades vividas nos diferentes municípios, despertava a preocupação com um trabalho educacional a nível regional.

"A gente começou a discutir mais as

10- Projeto Inajá: Relatório final, p. 9 e 10

coisas juntos... Quando a gente saía prá Cuiabá e sabia... tem uma grana que serve para isto e que sai de tal órgão... a gente punha o nome do município da gente e punha o dos outros dois... Quer dizer, quem estava lá fazia isso, sem precisar consultar porque a gente já tinha combinado... A questão da infraestrutura a gente conseguiu dar jeito... Mas, a gente começou a verificar que na questão da melhoria do ensino,... deixava muito a desejar,... a gente não tinha avançado." ¹¹

Mediante esta constatação, as equipes das próprias secretarias começaram a investir cada vez mais nos cursos de treinamento, encontros, reciclagens, discussão e leitura no próprio município. Faziam assinaturas de revistas para a escola, organizavam encontros de uma semana inteira. Cada município começou a levar a sério a questão da formação dos professores e para isso sentiram que precisavam de uma assessoria porque se sentiam limitados. Além de quererem propor alguma coisa nova, insistiram que era importante incorporar, na escola, tudo o que fosse característico da região. Além do mais, ficou evidenciada a necessidade de se concentrarem os professores em cursos de férias para garantir uma maior eficiência no trabalho.

Em meio a essas preocupações surgiu a oportunidade de contato com a Unicamp. Nesta época, os professores desta universidade, Eduardo Sebastiani, Marineuza Gazzetta (matemáticos) e Regina Assis (alfabetizadora) iniciaram um

trabalho de assessoramento à escola de primeira à quarta séries da aldeia Tapirapé com o intuito de alcançar a sua oficialização junto à Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso (até aquele momento, a escola da aldeia funcionava apenas com a autorização da Prefeitura Municipal de Santa Terezinha). (Fotos 7 e 8) Para tanto, redigiram com os professores índios uma proposta curricular diferenciada daquelas das escolas oficiais do Estado e que atendia às características próprias da clientela da aldeia.¹² Inclusive, até a questão da adequação do calendário escolar às épocas do plantio e colheita já havia sido pensada anteriormente a partir de um trabalho com o professor Márcio Campos, também da Unicamp. A única escola com calendário flexível é, ainda hoje, a da aldeia Tapirapé em Santa Terezinha. Nas épocas de colheita ou nas caçadas e pescarias coletivas a escola se integra à vida da aldeia. Nela, também o sistema de avaliação é diferenciado. As crianças indígenas são trilingües. Além do Tapirapé (tronco Tupi) e do Português, falam também a língua karajá (tronco Macro-Jê), dado o grande número de casamentos de índias Karajá com índios Tapirapé e a proximidade das aldeias (cerca de 3 quilômetros). Uma vez que a língua oficial da aldeia é o Tapirapé, as crianças são alfabetizadas primeiramente na língua materna.

"Já ao abrir o livro percebe-se que estamos diante de uma nova estética. Xeparama'eawa, cartilha Tapirapé, seja talvez o trabalho mais representativo nesta linha, pelo conteúdo e pela qualidade da apresentação. Ao meu parecer, ela se torna uma pequena obra-prima de arte indígena,

12 - Relatório de viagem dos professores Eduardo Sebastiani e Marineuza Gazzetta, 1^o de junho de 1987, p. 1.



FOTO 7

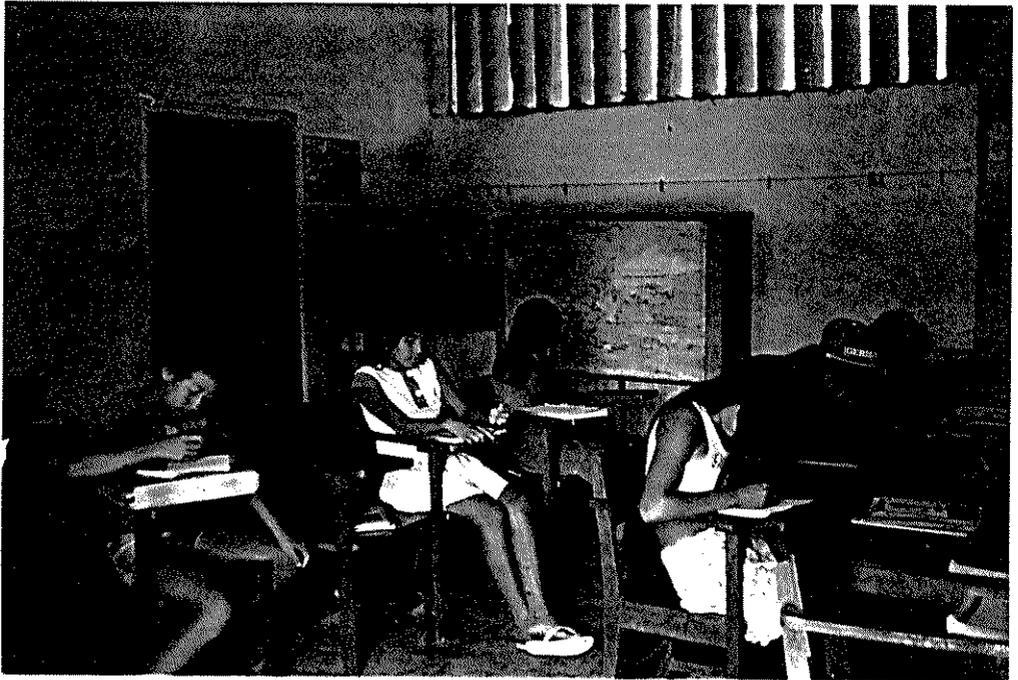


FOTO 8

*de um realismo mágico e fantástico, de extraordinária força comunicativa. Os desenhos em geral são verdadeiras sínteses etnológicas, onde o detalhe etnográfico é dito como símbolo de um conjunto de relações."*¹³

Somente depois, a partir da 3ª série, é que a língua portuguesa é introduzida. Esta é uma das raras escolas indígenas onde existe o verdadeiro bilingüismo. Da 3ª série em diante tudo é aprendido nas duas línguas.¹⁴ Todo o seu currículo é voltado para a realidade de sua reserva e para o processo histórico do seu povo, já que não querem que outra cultura se sobreponha à sua. Como no Inajá a metodologia adotada respeita a diversidade cultural e parte do conhecimento adquirido através da realidade, ela não fere a identidade indígena. A escola da aldeia conta com três professores leigos, hoje habilitados pelo Inajá.

A partir dessa experiência desenvolvida na aldeia e da percepção de que os cursos mais proveitosos, em trajetórias anteriores, haviam sido aqueles ocorridos nos períodos de férias, é que nasceu a proposta de realização de um novo curso, que antecedeu a criação do Projeto Inajá. Como a escola Tapirapé

13 - MELIÀ, Bartolomeu in A Conquista da língua indígena, OPAN (Operação Anchieta), SP, Iluminuras, 1989, p. 14.

14 - Nas demais escolas da FUNAI é freqüente predominar o português no processo de alfabetização, ou após a alfabetização, quando esta se dá na língua materna. (Informações da Profa. Marineuza Gazetta). Recentemente, a imprensa tem noticiado a preocupação das aldeias retomarem o domínio de sua própria língua. É o caso, por exemplo, dos **Nheengatu** e **Banina** do Amazonas e dos **Guarani** de São Paulo.

era municipal, foi sugerido, então, que a Prefeitura aproveitasse essa assessoria e a expandisse para outras escolas e outros municípios, uma vez que Santa Terezinha trabalhava sempre em conjunto com as Prefeituras de São Félix e Canarana. Assim, resolveram que o Projeto deveria abranger o contexto rural destes três municípios e mais a escola da aldeia. Ainda em 1986, contando com o incentivo das Secretarias Municipais de Educação, foi concebido o novo curso de férias - embrião do INAJÁ - paralelamente ao PROJETO DE ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA NOS CONTEXTOS INDÍGENA, URBANO E RURAL, que se desenvolveu na região, de 1985 a 1987 com financiamento das Prefeituras envolvidas e do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) e com a participação de docentes da Universidade Estadual de Campinas.¹⁵

"Os assessores da UNICAMP, trabalharam no sentido de levar a equipe local a fundamentar teoricamente as práticas educativas existentes e a propor novas ações, a partir de reflexões sobre a etnociência, isto é, sobre a construção do conhecimento a partir da percepção da realidade onde cada aluno está inserido."¹⁶

Este trabalho permitiu a reunião dos elementos que fundamentaram a discussão sobre a necessidade e viabilidade da

15 - Participaram deste trabalho os professores: Ana Luiza Smolka, Eduardo Sebastiani Ferreira, Márcio Campos e Marineuza Gazzetta.

16 - Projeto Inajá: Relatório Final, p. 11

participação de profissionais da UNICAMP em cursos de férias continuados a serem implementados daí por diante. Tal situação, decorreu da constatação de que ainda permanecia a idéia de repasse do conhecimento.

"E então a gente começou a discutir... como é que se faz escola, como é que se faz matemática, como é que se fazem estas coisas que tem no currículo. Como é que se faz aqui, sem trazer coisas de lá." 17

Começaram também a perceber e avaliar que só conseguiriam transformar a situação educacional local atingindo diretamente o professor, o professor da região. Assim, o Projeto Inajá nasceu da necessidade de fazerem uma escola diferente que valorizasse também o docente.

"Então era como se na época, eu e Dagmar fôssemos aquelas pessoas que chegam na festa às 5 horas da manhã e vão chamando todo mundo prá dançar..." 18

Essa valorização implicou também na idéia de não só capacitar, como também de profissionalizar o professor, para que este pudesse inclusive ser incluído na carreira docente proposta pelo Estatuto do Magistério do Estado. 19

17 - Entrevista com Luís Paiva.

18 - Idem

19 - Entrevista com Maríneuza Gazzetta..

PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA:

A Educação tradicional tem se baseado no que falta no saber do aluno e na forma pela qual o professor supre essa falta. Ele não leva em conta o saber e o "Saber Fazer", que o aluno já traz consigo para a escola. Estes últimos são frutos de convivência familiar e social da criança e devem ser também considerados. Entende-se desse modo que existem diferentes formas de visão e de leitura do mundo pelo aluno, pelo professor e por outras pessoas.

Desse modo o respeito dos outros saberes e as diferenças sociais, culturais e econômicas, nos conduz a ver no diálogo um aspecto fundamental do processo educativo, para todos os participantes do diálogo, na escola e fora dela.

Somente quando a criança toma consciência de si mesma, se situando em relação ao seu meio ambiente, é que ela será capaz de reconhecer as diferenças sociais e culturais de outro ambiente. Neste processo dinâmico ela se conhece melhor no reconhecimento das diferenças.

Neste caso o professor terá o papel de orientador do diálogo para a sistematização do saber local já existente incorporando a este outros conhecimentos que lhe são próprios ou que ele poderá buscar em outras fontes.

Concretizando estas diretrizes gerais numa atitude de busca constante na construção do conhecimento, portanto de pesquisa, nos propomos temas e perguntas básicas para orientação de nossa prática educativa.

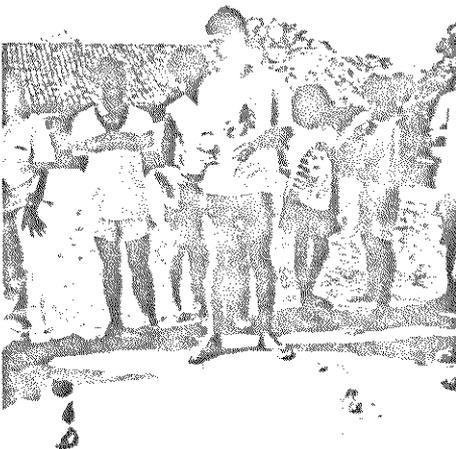
O quê? — Vida e meio ambiente
preocupação
metodológica com

Quando? — Tempo,

Onde? — Espaço e suas formas de

Como? — Representação para a
consequente

Por quê? — Sistematização.



Os alunos do Inajá são acompanhados pelos monitores que dão reforço nas Etapas Intermediárias.

COORDENAÇÃO DO PROJETO:

A Coordenação é composta pela Equipe de Monitores dos quatro municípios, um professor da UNICAMP, uma pessoa da secretaria de Educação e Cultura do Estado e uma pessoa liberada para o projeto, com a função principal de interligar os municípios.

RECURSOS:

O Projeto se desenvolve principalmente com recursos financeiros das prefeituras municipais envolvidas, da Secretaria Estadual de Educação e Cultura, do FNDE e da FUNABEM.

A Prelazia de São Félix do Araguaia, tem cedido, gratuitamente o Centro Comunitário de São Félix do Araguaia e a Casa Pe. Francisco Jentel, de Santa Terezinha, para alojamento e aulas durante as etapas intensivas de janeiro/fevereiro e julho.

Pelo que se pode perceber, a luta pela educação foi uma constante na região, ainda que no início, esses movimentos municipais tivessem maiores dificuldades de articulação devido a grande distância entre eles. As sementes lançadas, aqui e ali, justificariam, mais tarde, a escolha do nome do fruto - o Projeto Inajá, que resume hoje, a História da Educação na região.

2 - PROJETO ESPERANÇA

"À Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Mato Grosso, o enorme reconhecimento dos formandos do Projeto Inajá por vocês estarem cumprindo o dever de proporcionar às pessoas uma educação onde a escola seja o mundo, as estrelas, a mata, o rio, a biblioteca da vida." ²⁰

Em 1987, a Unicamp, através do Núcleo Interdisciplinar para a melhoria do ensino de Ciências - NIMEC, aceitou coordenar a parte pedagógica do Projeto - cujo nome veio a ser Inajá - que estava sendo discutido e planejado, mas que de antemão se traduzia em compromisso, dinamismo, qualificação e qualidade, a serem investidos nos recursos humanos locais, ou seja, no professor. ²¹

Além da Unicamp, o Projeto contou com o esforço

20 - *in* Convite dos formandos do Curso de Habilitação para o Magistério - Projeto Inajá - Médio Araguaia - Mato Grosso, 1990

21 - Projeto Inajá, p. 1 e 2.

conjunto das Secretarias Municipais de Educação dos municípios envolvidos; da Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Mato Grosso, através da Coordenadoria de Educação Supletiva - CESu, da Coordenadoria de Educação para o meio rural - CEMR e das Delegacias Regionais de Educação e Cultura - DRECs. O Protocolo de Intenções só foi assinado em Cuiabá, MT, no dia 13 de julho de 1989.²²

Pelo que pude perceber, o Protocolo de Intenções é bastante superficial e formal. Talvez isso explique as dificuldades atravessadas pelo Projeto com as mudanças administrativas municipais.

*"A gente não conseguiu amarrar direito as coisas a nível oficial. Ficou tudo muito assim, eu vou, não vou, depois ía a Serys... Ela saiu, a gente dançou. Houve mudanças dos prefeitos... com isso a gente não contava."*²³

Este Projeto - desenvolvido entre 1987 e 1990, teve por objetivo habilitar os professores das quatro séries iniciais que atuavam, especialmente, nas escolas rurais e indígenas, possibilitando-lhes

*"uma formação a nível de 2º grau que os capacite a assumir um projeto educacional adequado à realidade específica da região".*²⁴

22 - Projeto Inajá: Relatório Final, anexo 1.

23 - Entrevista com Luís Paiva.

24 - Relatório do NIMEC à CAPES, período jul 87/fev 88, p. 32.

O Inajá contou preliminarmente, com a participação de Santa Terezinha, São Félix, Canarana e Porto Alegre do Norte. Este último município, criado em janeiro de 1987 se incorporou ao Projeto logo após a sua emancipação de Luciara. Assim, apesar de não terem participado do curso financiado pelo INEP, se filiaram ao Inajá desde a redação do Projeto que o concebeu. Mais tarde, em 1989, Ribeirão Cascalheira torna-se um município independente de Canarana. Como a maioria dos cursistas era originariamente de Ribeirão Cascalheira, Canarana deixa de fazer parte do Projeto ficando em seu lugar o novo município. O envolvimento desses decorreu, como vimos, de um trabalho político muito articulado apesar da enorme distância entre eles, de temporalidades diferenciadas, e das divergências internas. As reuniões freqüentes e os relatórios anuais de todas as atividades desenvolvidas permitiram, apesar da diversidade, a articulação do grupo cuja preocupação comum era a necessidade de ampliação da rede, melhoria da qualidade de ensino e formação do professor. A participação do Estado no Inajá tem sua explicação também ligada à vitalidade desse movimento regional. O novo governo do Estado do Mato Grosso - chefiado por Carlos Bezerra - indica para a Secretaria da Educação um nome da região - Serys Shessarenko - que passa a trabalhar com uma equipe combativa. Esta assessoria contou inclusive com a participação da professora Judite Gonçalves de Albuquerque, portadora de uma longa experiência de vida e de luta - cerca de 10 anos - no médio Araguaia. Assim, o Estado abre espaço para que o Projeto se concretize.

"Eu conheci o Projeto Inajá quando eu entrei na Secretaria... para trabalhar, discutir os caminhos da educação rural no Estado... Eu achei tentadora a proposta porque já estava cansada da roça, cansada de

campo e cansada de ser diretora de escola. De estar batalhando há tanto tempo, e realmente eu não via mudanças essenciais... Nesta coordenadoria a gente recebeu como herança o primeiro patrimônio. O primeiro presente para a coordenadoria foi o Projeto Inajá.." ²⁵

E ainda, cabe lembrar que para profissionalizar esses professores leigos, como era a intenção, o grupo local dependia tanto da Unicamp como do Estado. Sem eles o curso não poderia ser reconhecido oficialmente. A partir de encontros algumas vezes promovidos em Cuiabá, os Secretários de Educação desses municípios, tiveram a oportunidade de se conhecerem melhor e portanto de reforçar a necessidade de empreenderem um trabalho com dimensões regionais. Assim, da luta conjunta empreendida, muito compromissada com a população, resultou o Projeto Inajá.²⁶ Após os encontros e debates realizados, foram explicitados alguns critérios e princípios que constam do Projeto e que teremos oportunidade de analisar.

Para a matrícula no curso exigiram-se os seguintes pré-requisitos: idade mínima de 18 anos; exercício no magistério em escolas da rede municipal ou estadual (especialmente em classes multisseriadas da zona rural e indígena), e grau de escolaridade entre a 4ª e 8ª séries do 1º grau.

Os dados fornecidos pelos professores mostram que, a

25 - Entrevista com Judite G. Albuquerque.

26 - Dados obtidos na entrevista com o coordenador de São Félix - Prof. Luís Paiva e com a coordenadora do Projeto, Profa. Marineuza Gazzetta.

grosso modo, essas exigências foram respeitadas. Apenas com relação à idade mínima exigida é que o cumprimento da norma foi menos rigoroso. Dos 34 professores que iniciaram a docência muito cedo, pude constatar que 13 deles completaram os 18 anos já como professores do Projeto. Do total, 74 possuem até 30 anos o que caracteriza um corpo de professores bastante jovem (Quadro 11). Apesar disso, mais da metade constituiu família (cf. Quadro 5) e tem filhos. Com relação à docência, 47 lecionam em classes multisseriadas (incluindo as classes trisseriadas e bisseriadas). E ainda, 6 estão sem classe por motivo de demissão política (Quadro 12). Esses professores começaram a lecionar muito cedo. 41 começaram entre 15 e 18 anos e mais 16 entre 19 e

QUADRO 11 - Idade dos Cursistas do Inajá - 1990

	Idade						
	18 a 20	21 a 25	26 a 30	31 a 35	36 a 40	acima de 40	sem resposta
S. Terezinha	4	12	2	2	1	1	10
P.A. Norte	5	7	5	1	2	2	9
São Félix	3	6	13	7	5	1	5
R. Cascalheira	4	5	3	2	1	-	1
Total	16	34	24	12	9	4	20

20 anos. Apenas 1 professor começou depois dos 40 anos (Quadro 13). É interessante ressaltar, que 20 iniciaram na década de 70, 25 entre 85 e 86, período correspondente à expansão do número de escolas no sertão, e 39 entre 87 e início de 88 quando do Projeto Inajá (Quadro 14).

Frente às deficiências educacionais da região, considero que esses professores iniciaram seus estudos

QUADRO 12 - Situação Docente dos Cursistas - 1990

	Série em que leciona									
	1 ^o	2 ^o	3 ^o	4 ^o	bi	tri	multi	pre	s/c	s/r
S. Terezinha	5	1	1	1	2	5	6	2	1	8
P.A. Norte	10	4	2	-	1	3	4	-	-	7
São Félix	11	2	1	3	1	2	12*	-	5	3
R. Cascalheira	4	-	-	-	1	1	9	-	-	1
Total	30	7	4	4	5	11	31	2	6	19

LEGENDA:

s/c = sem classe

s/r = sem resposta

* = incluindo pré-escola

QUADRO 13 - Idade em que os Cursistas iniciaram a Docência

	Idade em que começou a lecionar									
	até 15	16	17	18	19	20	21 a 29	30 a 39	+40	s/r
S. Terezinha	2	2	6	2	4	-	4	2	-	10
P.A. Norte	4	2	1	-	1	1	11	2	-	9
São Félix	5	1	3	4	4	3	14	1	1	4
R. Cascalheira	2	2	4	1	2	1	2	1	-	1
Total	13	7	14	7	11	5	31	6	1	24

LEGENDA: s/r = sem resposta.

QUADRO 14 - Ano em que os Cursistas começaram a lecionar

	Início da experiência docente										
	70 a 74	75 a 79	80	81	82	83	84	85	86	87	88
S. Terezinha	-	1	-	-	-	3	1	4	5	6	4
P.A. Norte	5	-	1	-	-	-	1	4	-	6	6
São Félix	4	6	2	1	1	4	3	2	3	8	2
R. Cascalheira	1	3	-	-	-	1	-	4	3	6	1
Total	10	10	3	1	1	8	5	14	11	26	13

relativamente cedo. 34 começaram a estudar com 7 anos. 42 entre 8 e 10 anos e apenas 5 após os 15 anos. (Quadro 15). Apenas 1 desses professores não estudou até a 4ª série, conforme

QUADRO 15- Idade em que os Cursistas iniciaram os estudos

	Idade em que iniciou os estudos									
	7	8	9	10	11	12	13	15	17	s/r
S. Terezinha	10	1	5	2	-	2	1	-	-	11
P.A. Norte	5	3	4	4	1	2	1	2	-	9
São Félix	11	5	6	5	4	1	1	-	3	4
R. Cascalheira	8	3	2	2	-	-	-	-	-	1
Total	34	12	17	13	5	5	3	2	3	25

LEGENDA: ls/r = sem resposta

exigência do Projeto. 31 cursaram até a 4ª série, 25 completaram o 1º grau, 6 tinham 2º grau incompleto e apenas 1 professor havia completado o 2º grau (sem habilitação magistério). (Quadro 16).

QUADRO 16 - Grau de escolaridade dos Cursistas em 1988

	Até que série estudou								
	2ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	2g	2G	s/r
S. Terezinha	-	5	1	4	5	4	4	-	9
P.A. Norte	-	9	3	4	2	6	-	-	7
São Félix	1	14	4	5	2	10	1	-	3
R. Cascalheira	-	3	-	1	4	5	1	1	1
Total	1	31	8	14	13	25	6	1	20

LEGENDA: s/r = sem resposta

2g = 2º grau incompleto

2G = 2º grau completo

Esses professores enumeraram uma ou mais razões que os levaram à opção pela docência. 45 deles iniciaram a carreira porque na região havia muita criança sem estudar por falta de professor. 32 foram convidados por amigos e parentes, fizeram teste para ocupar a vaga ou foram eleitos pela comunidade. 42 começaram por sonho, por vocação e "por adorar e achar linda" a profissão. 25 admitiram que precisavam sobreviver. Desses, 8 afirmaram faltar outras opções de emprego. 5 esperavam ser úteis. Outros 5 precisaram parar de estudar e por isso foram lecionar, enquanto que 10 iniciaram a carreira exatamente para poder continuar estudando e aproveitar a oportunidade de cursar o Inajá.

A seleção preliminar - 189 cursistas - abrigou o

equivalente a 40% dos não habilitados na região. Esses professores, durante os cursos intensivos, foram alocados nos municípios sede - 89 alunos em São Félix do Araguaia e 100 em Santa Terezinha (Quadro 17). O número de evasões foi de 65

QUADRO 17 - Matriculados e concluintes do Inajá

	Projeto Inajá *	
	Matrícula inicial	Concluíram o curso
S. Terezinha	53	34
P. A. Norte	47	32
São Félix	50	41
R. Cascalheira	39	17
Total	189	124

* Os dados foram obtidos no Relatório Final do Projeto, pp. 34 - 40. No entanto, no convite oficial de formatura, constam apenas 119 formandos.

ocasionadas principalmente por motivos particulares (Quadro 18).

Essa evasão ocorreu, principalmente, entre a 2ª e a 4ª fase do Projeto. Entre a 3ª e 4ª fases, com a mudança política nas administrações municipais, muitos professores (não dispomos de números exatos) foram perseguidos, perderam suas classes e acabaram abandonando o Projeto. Essa crise, na verdade, tem sua origem nas alterações que começaram a ocorrer e se intensificar na região. Após a chegada do bispo Casaldáliga há um descompasso entre o trabalho de modernização implantado pela Prelazia e o pensamento conservador dos posseiros. Por exemplo, em nome da opção pelos explorados e excluídos, D. Pedro muda o padroeiro da cidade de São Félix, uma vez que o Santo que

QUADRO 18 - Grau de evasão dos Cursistas do Inajá

	Projeto Inajá						Total por município
	1º f 6/88	2º f 7/88	3º f 6/89	4º f 7/89	5º f 1/90	6º f 7/90	
S. Terezinha	-	5	10	2	2	-	19
P. A. Norte	-	9	5	1	-	-	15
São Félix	-	2	2	5	-	-	9
R. Cascalheira	-	9	3	9	1	-	22
Total	-	25	20	17	3	-	65

LEGENDA: f= fase

abençoa a cidade é o mesmo que extermina os índios. Com o passar do tempo fatos como esse, resultantes principalmente de relações não mediatizadas, comprometem profundamente a política de alianças com as várias lideranças locais. A Prelazia perde forças políticas importantes que acabaram sendo financiadas pela UDR (União Democrática Ruralista), através de uma de suas facções - a APAMARA (Associação dos Pecuáristas e Agricultores do Médio Araguaia). Com exceção do bispo que possui o seu carisma, a Prelazia ficou identificada como um bloco de oposição isolado, inclusive do movimento modernizador. A crise culmina com a perda das Prefeituras (exceto a de Porto Alegre do Norte) nas eleições de novembro de 1988.²⁷ A partir daí a manutenção do Projeto fica mais difícil. De um lado, o grupo local

27 - Dados fornecidos por Marília Spósito do CEDI

"que busca um pouco a luta do povo, a libertação do povo, a consciência da cidadania... que percebe que estas pessoas, quanto mais vão se envolvendo no estudo, em um curso como este, elas vão adquirindo mais consciência...." ²⁸

e de outro lado fica a maior oposição ao Projeto. Uma ala política ligada aos latifundiários

"que não valoriza isto, que acha que até é ruim prá região... Então esta Prefeitura (de Santa Terezinha) não aceita o Projeto de jeito nenhum porque a maioria dos cursistas teve posição diferente da deles e até hoje questiona. E, mesmo aqui a gente conseguiu dialogar com a Prefeitura e está conseguindo... porque o Projeto é uma coisa que está aí, está emplacado pelos cursistas que não abrem mão... Então ele fica sem ação de negar e cortar... Eles falam sempre que não acreditam no Projeto, não acreditam que os professores estão aprendendo, que é uma invenção nossa, que este pessoal não tem capacidade de estar dando aula..." ²⁹

28 - Entrevista com Dagmar Gatti

29 - Idem

O professor Luís Paiva descreveu muito bem os problemas que surgiram para o Projeto logo após a mudança da administração municipal.

"... a 3ª etapa, que, no meu modo de ver, foi o momento mais crucial, mais tenso, mais delicado... porque a gente estava há 3 dias da etapa e a gente não tinha comprado nada, estava tudo assim no ar. Nem o Estado e nenhuma Prefeitura tinha dado um tostão... Então foi terrível... nós já estávamos inclusive com alguns professores nos locais... Então me lembro muito bem, que ainda conversávamos se o Projeto ia continuar ou não - vai ou não vai? Até que a gente tomou uma atitude de... levar este Projeto, com dinheiro ou sem dinheiro... Começamos a etapa... Ah! Macarrão com sardinha da merenda escolar... ninguém, aguentava mais ver, todo dia..." ³⁰

Mas, o pior mesmo foi o ataque pessoal aos professores mais combativos que perderam suas classes e seus empregos. Alguns se mudaram da região e outros permaneceram, mesmo sem sala de aula, concluindo o curso na situação especial de estagiários. No entanto, outras causas interferiram para o processo de evasão. As poucas oportunidades de emprego estável (dada a crescente urbanização e a grande

rotatividade de pessoas na região) provocaram a mudança de 13 dos cursistas que conseqüentemente deixaram o curso. Também contribuíram os problemas de saúde e a situação familiar (como 71% deles é pai ou mãe, têm problemas de permanecer mais de um mês fora de casa durante as etapas intensivas. Alguns traziam consigo os filhos pequenos).³¹ Apenas um professor cursista abandonou o Inajá por falta de motivação ou por não se identificar com a proposta.

No entanto, estes dados de evasão podem ser considerados pequenos se comparados aos de cursos regulares de magistério desenvolvidos na região. Neles o índice de repetência e abandono é superior a 75% (Gráfico 1).

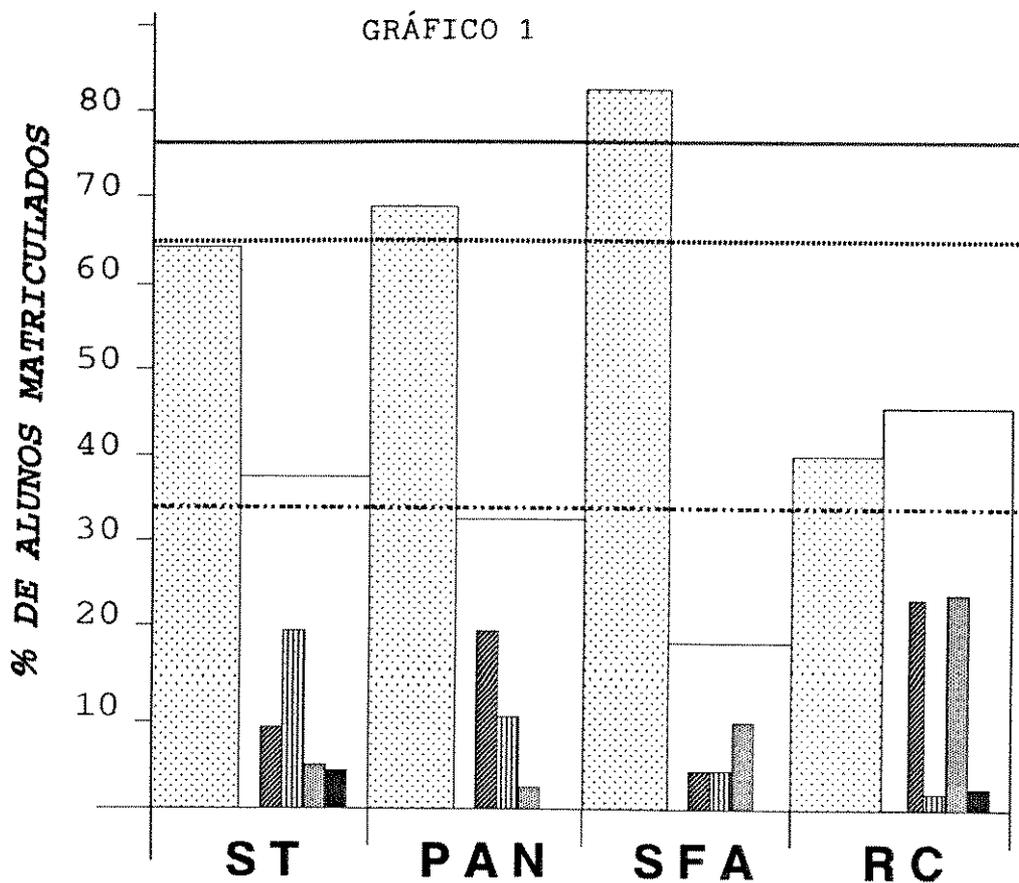
No decorrer do Projeto os cursistas contaram com a colaboração de uma monitoria instalada em cada município e trabalhando junto com a coordenação local. Aos monitores cabia acompanhar e orientar o professor - cursista nas etapas intensivas; programar e coordenar Encontros Pedagógicos nas etapas intermediárias; manter a coordenação pedagógica e o corpo docente informados sobre o desempenho e as necessidades dos cursistas; organizar a documentação e trabalhos dos mesmos e sistematizar, juntamente com a coordenação os dados de avaliação.³²

"A gente tem uma equipe de monitor que eu acho que é, no Projeto 'a coluna' - tudo o que aconteceu no Projeto... está em cima da figura do monitor. Tanto que eu acho que em

31 - No decorrer do Projeto nasceram 45 crianças,

Relatório Final, p. 36.

32 - Projeto Inajá: Relatório Final, p. 26



L E G E N D A

PROJETO INAJÁ

CURSO CONCLUÍDO

EVASÃO

JUL 88
 JAN 89
 JUL 89
 JAN 90

% DE EVASÃO DE ALUNOS
DO PROJETO INAJÁ

% DE EVASÃO DE ALUNOS
DE ESCOLAS REGULARES

% DE EVASÃO DE ALUNOS
DO PROJETO LOGUS

S T - SANTA TEREZINHA

P A N - PORTO ALEGRE DO NORTE

S F A - SÃO FÉLIX DO ARAGUAIA

R C - RIBEIRÃO DA CASCALHEIRA

tudo que aconteceu eles têm uma parcela de responsabilidade... Os professores da cidade vêm, passam por aqui um mês, mas o monitor é que fica com o cursista, que acompanha uma etapa de perto, e também acompanha uma etapa intermediária. Ele é que é a figura que joga o cursista prá frente, fica cutucando, não deixa o cara sossegar. E é ele que, quando o cara dá uma parada, não vê perspectiva, ele... empurra o cara..."³³

O critério para seleção desses monitores foi simples. Uma vez que a própria proposta requeria que estes possuíssem, no mínimo, uma habilitação a nível de 2º grau, as pessoas mais indicadas eram aquelas com alguma experiência em educação e aquelas vinculadas às Secretarias Municipais de Educação. No caso, 12 deles possuíam o 2º grau completo e 4 o 3º grau. Esses monitores, na sua maioria, atuavam anteriormente como Supervisores de Ensino, e no caso de 3 deles como Secretários de Educação Municipal. Em 1989 ocorreram algumas alterações no quadro, como decorrência de problemas políticos com as novas Prefeituras.³⁴ Após essa data, a distribuição de monitores por município foi a seguinte: 4 em São Félix, 3 em Ribeirão Cascalheira, 4 em Porto Alegre do Norte e 7 em Santa Terezinha, sendo 2 deles da aldeia Tapirapé. 11 possuíam o 2º grau, 5 o 3º grau e 2 auxiliares o 2º grau incompleto.

E ainda, cada município sede contou com um coordenador local responsável pela organização e acompanhamento

33 - Entrevista com Luís Paiva

34 - Entrevista com a Profa. Marineuza Gazzetta

das diferentes etapas. Dagmar Aparecida T. Gatti de Santa Terezinha e Luís Carlos P. de Paiva de São Félix, ocupando concomitantemente o cargo de Secretários de Educação de Santa Terezinha e Ribeirão Cascalheira até 1988.

Dagmar conta que entrou para a coordenação após deixar a Secretaria de Educação de Santa Terezinha. Comenta ainda que por ter participado da criação do Projeto achava que tinha responsabilidade de continuar.

"... também pra mim, acho que eu aprendi muito, cresci muito. A gente trabalhou com muitas adversidades... a gente planeja o trabalho com os monitores... a gente vai na escola, faz reunião com eles, eles vêm na casa da gente estudar um pouco... Inicialmente, eu fazia também este trabalho de monitorar... Com o desenrolar do Projeto, foi sendo exigido da coordenação, um trabalho de coordenação mesmo, mais específico..."³⁵

O Luís também tem uma história semelhante. Ao deixar a Secretaria da Educação um pouco antes do tempo, por motivos políticos, foi convidado para assumir, inicialmente sozinho, a coordenação do Projeto.

"... o pessoal me chamou: olha,

precisa de uma pessoa prá isso e tem que ser você, porque você criou isto. Fora nós, é você que tem o Projeto todo na cabeça... A gente estava sem respaldo nenhum de cargos, nada. Então terminaram os mandatos, e para fortalecer a Dagmar veio para a coordenação também, para poder ficar mais forte ainda..." ³⁶

Segundo o professor Luís "a figura" de coordenador é muito ingrata porque este, aparentemente, não faz nada, mas toda a infraestrutura deve estar sempre funcionando bem.

"... ver se o tanto de comida dá prá hoje; fazer o cálculo certo porque o dinheiro só vem tal dia; consertar a bomba; a energia que pode faltar; o problema das babás;... as cozinheiras que fizeram pouco arroz e na janta ficaram 20 sem comer arroz... Então durante um mês, fora as coisas mesmo da sala de aula que a gente está acompanhando, a gente fica prá cima e prá baixo e... muito tenso ... Quando acabam os 30 dias, nós vamos correr atrás de um monte de coisas que é prá viabilizar a outra etapa... e nós vamos para a rua, os ônibus, para Cuiabá, por aí,

porque daqui a cinco meses tem uma outra etapa." ³⁷

Além da coordenação local houve também:

- uma coordenação geral composta pelos representantes das entidades envolvidas no Projeto com as funções de implantar e acompanhar a sua execução pedagógica e administrativa; orientar monitores e elaborar os relatórios finais e a documentação dos cursistas;

- uma coordenação pedagógica sediada no NIMEC - Unicamp sob a responsabilidade da professora Marineusa Gazzetta;

A professora Marineuza assume importância fundamental, uma vez que, a partir da experiência inicial, teve sensibilidade para perceber e equacionar as reivindicações do grupo local.

"Já no final de 86 começamos a perceber que por mais que trabalhássemos com as equipes municipais elas tinham a idéia de repassar as coisas para os professores... Elas tentavam fazer exatamente o que a gente tinha feito... Então não funcionava... Achavam que a alternativa seria, em vez de darmos aulas para as equipes, darmos para os professores... Como fazer? Daí é que partiu a discussão para fazer um curso que profissionalizasse, habilitasse e capacitasse esse professor." ³⁸

e ainda,

37 - Idem

38 - Entrevista com a Profa. Marineuza Gazzetta

- uma coordenadora pela SEC/CESu (Secretaria de Educação e Cultura de Mato Grosso/Coordenadoria de Educação Supletiva) - professora Judite Gonçalves de Albuquerque.

"Nosso primeiro cuidado foi conhecer o Inajá e discutir a proposta... A proposta da coordenadoria como um todo, é isso de ter como coração, como centro, o homem em relação com o ambiente, em relação com a natureza... Prá nós foi um processo muito doloroso como coordenadoria, construir coletivamente uma proposta que a gente não sabia onde ia. A gente tinha umas idéias, mas nós não tínhamos um caminho..." ³⁹

Este curso - Habilitação Magistério - se enquadra dentro das características do ensino supletivo por dispor de um regime especial de funcionamento: aulas nos períodos de férias e recesso escolar e atividades práticas nos períodos letivos.

Para isso, o curso contou com uma grade curricular que totalizou 2264 horas, incluindo disciplinas de formação geral e de formação especial (Quadro 19). Essas disciplinas foram distribuídas ao longo dos 3 anos de duração do curso. Para a sua efetivação o curso foi realizado a partir de etapas intensivas e intermediárias. As etapas intensivas se realizaram fundamentalmente nos dois núcleos sede - Santa Terezinha e São Félix, ⁴⁰ no período de férias escolares. Nelas, os docentes

39 - Entrevista com Judite G. de Albuquerque

40 - A quinta etapa ocorreu em Campinas, SP, e a sexta e última reuniu todos os participantes em Santa Terezinha.

QUADRO 19 - Projeto Inajá: Grade Curricular

GRADE CURRICULAR *		
Disciplinas	Início	Carga Horária
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	jan 88	256
Educação Artística	jan 88	80
Educação Física	jul 88	80
História/OSP/EMC	jan 89	96
Geografia	jan 89	96
Sociologia	jan 89	90
Ciências Físicas, Ciências Biológicas e Pr. Saúde	jul 88	256
Matemática	jan 88	208
Pesquisa de Campo	dez 87	180
Literatura Infantil	jan 88	80
Filosofia da Educação	jun 88	90
Psicologia Educacional	jun 89	80
Metodologia e Prática de Ensino	jul 88	152
Estágio Supervisionado	jun 88	480
Estágio não Supervisionado	-	-
Total		2264

Fonte: Relatório Final, p. 20.

* O corpo docente foi constituído na sua maioria por professores da Unicamp.

Língua Portuguesa e Literatura Brasileira: Cleniter L.C. Russi, Judite G. Albuquerque, Leôncio José Gomes, Neusa M.S.M. Félix e Robêni B. Mamizuka.

Educação Artística e Literatura Infantil: Maurício Correa Leite.

Educação Física: Crisméia F. Ramos e Everton C. Borges.

História, Geografia, Sociologia, OSPB e EMC: Dulce M.P. Camargo (Unicamp), Ernesta Zamboni (Unicamp) e Vera L.S. De Rossi.

Ciências Físicas: Carlos A. Argüello (Unicamp) e Marcos C.D. Neves.

Ciências Biológicas e Programas de Saúde: Adão Cardoso (Unicamp), Maria Jucinete de Souza, Maria Otacília L. Battisteli e Vicente Carichio.

Matemática: Marcelo Firer, Marineuza Gazzetta (Unicamp) e Roseli Alvarenga.

Pesquisa de Campo: Carlos F. Rossetti, Eduardo Sebastiani (Unicamp) e Marineuza Gazzetta (Unicamp).

Filosofia da Educação: Antônio José M. Bettencourt.

Psicologia Educacional: Elvira C.A.S. Lima e Margarida C.C.N. Rocha.

Metodologia e Prática de Ensino: Marineuza Gazzetta (Unicamp).

responsáveis trabalharam com os cursistas os conteúdos específicos de suas disciplinas. As etapas intermediárias ocorreram entre uma etapa intensiva e outra. Se realizaram sempre nas sedes dos municípios sob a coordenação dos monitores selecionados e com a participação das Secretarias Municipais de Educação. Essas etapas eram compostas por quatro tipos de atividades:

1 - Encontros pedagógicos: sessões de trabalho onde se realizavam intercâmbios de experiências entre os professores - cursistas; estudos em grupo para aprofundamento de conteúdos

tratados nas etapas intensivas; acompanhamento na elaboração de tarefas; leituras indicadas pelos docentes das disciplinas específicas e busca coletiva de respostas a questões surgidas no cotidiano da sala de aula. E ainda, neles, a monitoria conhecia melhor cada cursista; realizava sondagem das necessidades e levantamento de temas a serem trabalhados nas etapas intensivas;

2 - Estágio: relacionados ao trabalho do próprio professor - cursista em sala de aula. Se dividiu em dois tipos:

- Estágio supervisionado (obrigatório): quando contavam com a presença de um monitor ou, conforme a circunstância, de um colega - cursista, avaliando juntos a atuação em sala.

- Estágio não supervisionado: a coordenação considerou o período de trabalho diário do professor - cursista como créditos adicionais.

As etapas intensivas foram as mesmas para os municípios. Já as etapas intermediárias variaram conforme as possibilidades (Quadro 20 - Exemplo de Santa Terezinha). ⁴¹

Frente a essa organização de curso, é importante destacar que a concepção de currículo, baseado na ação que norteou a proposta é resultante da escolha da melhor maneira de se atingir um determinado fim.

"O currículo é função do momento social em que ele está inserido. Os seus componentes básicos objetivos, conteúdos e métodos, aparecem solidários, como coordenadas num ponto do espaço e não independentemente como componentes



ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO SUPLETIVA
PROJETO INAJÁ - CURSO DE HABILITAÇÃO PARA O MAGISTÉRIO
MODALIDADE: SUPLENÇA PROFISSIONALIZANTE
NÚCLEO DE: SANTA IREZINHA

QUADRO 20 -

PERÍODOS DISCIPLINAS	SET/DEZ 87		JAN / JUNHO 88		JULHO / DEZ. 88		JAN. / JUNHO 89		JULHO / DEZ. 89		JAN. / JUNHO 90		JULHO / DEZ. 90		TOTAL		
	ETAPA INTERM.		ETAPA INTERM.		ETAPA INTERM.		ETAPA INTERM.		ETAPA INTERM.		ETAPA INTERM.		ETAPA INTERM.		TOTAL		
	C/H	%	C/H	%	C/H	%	C/H	%	C/H	%	C/H	%	C/H	%	C/H	%	
LÍNGUA PORTUGUESA/LIT. BRASILEIRA	80		40		44		44		44		44		44		44		296
EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	10		16		12		12		16		16		16		16		80
EDUCAÇÃO FÍSICA			20		24		24		24		24		24		24		80
HISTÓRIA / O.S.P.B. / E.T.C					22		22		22		22		22		22		96
GEOGRAFIA					22		22		22		22		22		22		96
SOCIOLOGIA					08		08		08		08		08		08		90
MATEMÁTICA	80		40		44		44		44		44		44		44		208
CIÊNCIAS F. BIOLÓGICAS E PROG. SAÚDE			80		44		44		44		44		44		44		256
LITERATURA INFANTIL	20		10		12		12		10		10		10		10		80
PESQUISA DE CAMPO	80				08		08		08		08		08		08		180
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO			06		06		06		06		06		06		06		90
METODOLOGIA E PRÁTICA DE ENSINO			20		54		54		54		54		54		54		152
PSICOLOGIA EDUCACIONAL					08		08		08		08		08		08		80
ESTÁGIO SUPERVISIONADO			80		80		80		80		80		80		80		480
ESTÁGIO NÃO SUPERVISIONADO																	
TOTAL	80		230		232		232		114		114		290		300		2364

OBS.: C/H - CARGA HORÁRIA DO CURSO
% - PORCENTAGEM DE FREQUÊNCIA
*1 - Este número é diferente para cada cursista e é somado ao Total.

isolados." ⁴²

É pois uma concepção de currículo visando a transformação. Leva em consideração tudo o que acontece na escola e que interfere no processo de transmissão, apropriação e ampliação do saber, implicando portanto uma intenção e uma orientação e também um planejamento adequado, cuidadoso e crítico.

Essa experiência de educação formal fora dos padrões do formal, foi de suma importância, já que abriu um forte precedente para a viabilização e valorização da educação na região. Uma vez que foi iniciativa popular, pode, portanto, ser caracterizado como um movimento social organizado. Contou, ao mesmo tempo, com a participação e subvenção do Estado. Este curso portanto, não foi autônomo e independente e, apesar de objetar a estruturação do conhecimento, não foi formal no sentido reconhecido do termo. A partir dos próprios objetivos propostos, ou seja - a construção do conhecimento a partir da experiência de cada um - o Projeto conseguiu, na prática, romper com os conteúdos geralmente estáticos, ministrados sob a égide da educação formal.

Essa foi uma conquista apoiada pela Unicamp, através de professores que aceitaram participar de um trabalho de extensão bastante diferente dos demais. Esses professores foram selecionados segundo a afinidade e compromisso com metodologias cuja filosofia se aproximasse com as do Projeto. No entanto, não houve realmente um projeto de trabalho integrado, dada a ausência de uma sistemática de discussões e avaliações coletivas dos docentes da Unicamp. Muitos desencontros ocorreram e, no meu entender, a experiência dos docentes com

42 - D'AMBRÓSIO, Ubiratan, citado na Proposta Pedagógica do Projeto de Escolas Rurais Produtivas da SEC - MT, 1989 e no Projeto Inajá: Relatório Final, p. 19

metodologias alternativas foi o principal motivo para o sucesso do Projeto no que concerne ao desempenho da Universidade.

O Projeto Inajá, além da qualificação profissional, preocupou-se também em capacitar o professor para trabalhar com alunos de classes sociais diferenciadas. Para tanto, procurou prepará-los para incorporar no processo educativo, a experiência de vida e de conhecimento que o aluno trazia para a escola.⁴³

Tal perspectiva justificou a opção por uma metodologia de trabalho que permitisse uma abordagem integrada do mundo percebido pelo aluno visando evitar a fragmentação do conhecimento e respeitar as diferentes formas de ver e ler este mundo, próprias de professores, de alunos, e de outras camadas sociais ou culturais. Como projeto experimental, além da formação e capacitação de professores:

*"O Projeto Inajá tem também o caráter de pesquisa, visando o entendimento de aspectos da construção do saber e o estabelecimento de diretrizes para a geração de dispositivos instrucionais. Estas pesquisas, inicialmente realizadas nas comunidades envolvidas, terão, em certos casos, a intenção de criar bases para o atendimento a outras comunidades. "*⁴⁴

Tal opção se fundamenta, na última década, pelo uso

43 - Relatório do NIMEC à CAPES, período Jan-jul 1986, p. 39.

44 - Idem, p. 40

frequente, mas nem por isso tranqüilo, da abordagem etnográfica nas pesquisas educacionais. Isto porque a utilização da etnografia foi e é permeada de uma grande variedade de correntes metodológicas e epistemológicas e, especialmente no que se refere à definição de categorias de análise e técnicas de investigação resultantes das perspectivas teóricas e sociais do pesquisador. No decorrer do Projeto tivemos a oportunidade de vivenciar essa diversidade. Entretanto, aprendemos a importância das mesmas serem explicitadas e debatidas para que o trabalho, como um todo, não fosse prejudicado.

A esse respeito, Elsie Rockwell argumenta que dentro da diversidade de práticas e concepções da etnografia existem alguns pontos em comum sem os quais um trabalho não seria etnográfico. Acho importante discorrer sobre os aspectos comuns por ela apresentados, uma vez que a proposta desenvolvida no Inajá contempla os pontos especificados. O primeiro está ligado à necessidade de se documentar o não documentado da realidade social. Em nossa sociedade o não documentado é o familiar, o cotidiano, o oculto, o inconsciente; é a história da resistência e de movimentos alternativos. O segundo ponto, essencial à etnografia, refere-se a necessidade de se exporem os resultados do trabalho de maneira descritiva para conservar a riqueza das relações particulares. Esta descrição tem por finalidade orientar a busca de respostas a nossas perguntas mais gerais. Ressalta ainda que essa descrição pressupõe uma posição teórica para sua construção. Em terceiro lugar destaca a necessidade de uma experiência direta e prolongada do pesquisador na região estudada, para que seja possível precisar algumas interrogações e construir algumas respostas para elas. O quarto ponto refere-se ao caráter "local" de nosso próprio conhecimento. Ou seja, trata da interpretação e integração dos conhecimentos locais com a descrição construída. Finalmente, um quinto ponto versa sobre o conhecimento construído pelo etnógrafo, que a partir da descrição deve colocar questões

relevantes às inquietações teóricas mais gerais.⁴⁵

Pelo seu posicionamento, a autora não se coloca nem entre os empiristas radicais e nem entre os racionalistas. Sua posição é a de que é possível ter uma outra forma de conceber a relação teoria e pesquisa. Ou seja, é durante o trabalho de campo e de análise que ocorre, segundo ela, a construção teórica: a construção de categorias e de relações conceituais que se articulam à descrição de uma determinada realidade. Assim, a descrição do particular é a consequência da elaboração teórica e não somente da observação empírica. Portanto, a experiência de campo não deve ocorrer em um vazio teórico. No caso da escola, a autora ressalta que o referencial teórico não está ainda construído, sendo necessário, portanto, desenvolvê-lo mais conceitualmente.⁴⁶

A reflexão mais aprofundada sobre essas questões é fundamental para que analisemos tanto a metodologia utilizada nas disciplinas de História, Geografia e Sociologia como a proposta mais geral do Projeto Inajá. Creio que a metodologia construída nestas disciplinas sintetiza bem a postura teórica adotada - tanto por mim, como pelas outras professoras responsáveis pelas mesmas.⁴⁷ Quanto ao Projeto, este visa sobretudo atingir a realidade escolar no contexto rural e indígena, a partir da observação e da experimentação. Nessa perspectiva, reafirmo mais uma vez que o Projeto rompe com o ensino convencional ao insistir

"na prática do ensino integrado, sem programas e conteúdos pré-fixados. Parece-nos necessário situar a

45 - ROCKWELL, Elsie, "La relevancia de la etnografia para la transformacion de la escuela", pp. 14 - 18.

46 - Idem, *ibidem*, p. 18 e 19

47 - Ver Capítulo III deste trabalho

ciência nesse contexto global, para que ela possa ser acessível e utilizada em vários níveis e em várias situações pelos cursistas..." ⁴⁸

Esta prática teve como estratégia principal o LABORATÓRIO VIVENCIAL - ou seja, a vizinhança do observador que percebe essa realidade a partir de seus referenciais e onde estão acontecendo fenômenos naturais e sociais. Estes devem ser observados e experimentados a partir dos conceitos de referencial, escala, representação e percepção.

"ao mudar de referencial para observar a natureza, eu posso mudar o enquadramento da realidade, vendo-a em diferentes escalas como se eu fosse um fotógrafo variando o enquadramento com uma teleobjetiva zoom. Daí surge uma determinada percepção dessa realidade sobre a qual construo uma representação. Essa representação tem componentes facilmente comunicáveis no diálogo, o que significa que elas têm além desse caráter mais coletivo, características individuais..." ⁴⁹

Dessa forma, o LABORATÓRIO VIVENCIAL ao procurar

48 - Projeto Inajá: Relatório Final, p.21

49 - Idem, p. 22.

romper com o ensino tradicional que transmite apenas o conhecimento e evita confrontos, pode revelar situações que passaram despercebidas para os que não têm a prática de observação, mas que são percebidas pelas comunidades indígenas e rurais que usam de todos os sentidos na percepção dos fenômenos.

Apesar de o LABORATÓRIO VIVENCIAL ser o mais "interdisciplinar" dos laboratórios, este não possibilita observar todo o observável. Para tanto, houve a necessidade de criarmos uma metodologia que permitisse a construção do conhecimento. Assim, tal metodologia teve como fundamentação básica a abordagem etnográfica para o tratamento do conteúdo desenvolvido. A partir desta perspectiva é que faremos no decorrer desse trabalho a descrição e análise do processo decorrente dessa metodologia.

3 - EXPERIÊNCIA E CONHECIMENTO

*"Há que se cuidar do broto
prá que a vida nos dê flor e fruto."*

Milton Nascimento

*"Com esse escrito nas blusas, no dedilhar
das violas dos cursistas foi que,
curiosamente, refleti a profundidade
acadêmica e social do Projeto Inajá." ⁵⁰*

O Projeto Inajá se desenvolveu preliminarmente em caráter experimental, a partir de agosto de 1987, na cidade de Santa Terezinha.

Nessa ocasião, o grupo envolvido realizou um debate voltado ao aprofundamento da proposta do Projeto, especialmente quanto aos seus fundamentos teóricos e visando a pesquisa de

50 - SILVA, Walter Albano da, ex-Secretário de Estado de Educação e Cultura de Mato Grosso, in Prefácio do Relatório Final

● PROJETO ● INAJÁ



Os Estudantes do Inajá fazem estágio com seus alunos.

campo - concebida como ponto de partida do processo.

"A pesquisa proposta aos candidatos ao curso de mestrado pelo Projeto tinha a finalidade de levantar dados para subsidiar a organização dos programas a serem desenvolvidos nas diferentes áreas do conhecimento e, além disso, levar o pesquisador a desenvolver uma atitude crítica frente a essa realidade. Uma vez conhecidos os fenômenos naturais e sociais, o passo seguinte poderá ser a vontade de atuar sobre a realidade, modificando-a. E se o cursista conseguir envolver também as pessoas da comunidade no processo de pesquisa, é evidente que, aos poucos, o grupo passará a desempenhar de forma cada vez mais consciente o papel de ator social. A construção do conhecimento, tendo como ponto de partida e como matéria prima a realidade, aumenta a consciência e a capacidade de iniciativa transformadora dos grupos. Por isso, começar com uma pesquisa de campo é uma estratégia que nos permite desenvolver um trabalho a partir da percepção de realidade do cursista, entendendo e respeitando as suas referências, dialogar e refletir com ele sobre

aspectos novos do problema." ⁵¹

Assim, discutiram: o que é pesquisa, como se procede à coleta de dados, como se selecionam os dados significativos. Para que os monitores pudessem vivenciar melhor estes procedimentos, se desenvolveu uma pequena pesquisa de campo (30 horas) coordenada pelos professores da Unicamp envolvidos com o Projeto desde seu início.

De setembro a dezembro de 87, os alunos inscritos procederam à coleta de dados junto à comunidade em que atuavam, sendo orientados e assessorados nessa fase pelos monitores. Tal atividade teve duração de 80 horas e ~~o~~ ^{precedeu} curso propriamente dito.

De 18 a 30 de janeiro de 1988, realizou-se intensivamente o módulo nº 1 "Pesquisa de Campo". Os trabalhos foram desenvolvidos no Centro Comunitário de São Félix sob a coordenação do professor Eduardo Sebastiani e na Casa do padre Jentel, Morro de Areia, em Santa Terezinha, sob a coordenação da professora Marineusa Gazzetta.

Nessa fase foram organizados e analisados os dados coletados anteriormente e que deveriam servir de subsídios aos módulos seguintes, uma vez que pretendiam que as noções adquiridas fossem construídas

"a partir da apreensão dos componentes e dos processos do meio e de suas múltiplas relações nos seus aspectos físicos, químicos, geológicos, históricos, tecnológicos, biológicos, sócio-econômicos e culturais." ⁵²

51 - Projeto Inajá: Relatório Final, p. 18.

52 - Relatório do NIMEC à CAPES, período de jul 87/fev 88, p. 33.

Os demais módulos tiveram início a partir de fevereiro de 1988. No desenrolar dos trabalhos, alguns docentes do Inajá, contaram com o auxílio de alunos da Unicamp, ou membros do NIMEC com o objetivo de prepará-los para posteriores projetos similares ou para assumirem a coordenação de outros cursos que pudessem eventualmente ser criados.

Durante os trabalhos, através da observação do desempenho dos alunos, procurou-se sempre desenvolver um esforço paralelo de acompanhamento, com o intuito de propiciar condições para esclarecimento de dúvidas e dificuldades. Esse acompanhamento era feito geralmente à noite ou em fins de semana.

No período letivo (março a junho) os alunos trabalhavam em suas salas de aula procurando, a partir das reflexões e noções desenvolvidas no Projeto, modificar a sua prática pedagógica. Esse trabalho, supervisionado pelos monitores, era avaliado nas etapas intensivas. E ainda, nas etapas intermediárias, conforme a necessidade, foram promovidos encontros setoriais. Também, conforme as possibilidades, vinham para a Unicamp os coordenadores regionais do Projeto e alguns monitores para uma avaliação do andamento dos trabalhos e preparação das etapas posteriores.

No período de 1988 a 1990, conforme o previsto, o Inajá aconteceu, obedecendo-se a seqüência de disciplinas proposta pela grade curricular. Neste contexto se desenvolveram as disciplinas que constituem o objeto de discussão do presente trabalho - História, Geografia e Sociologia.

A partir da pesquisa de campo realizada pelos cursistas, do conteúdo desenvolvido pelas disciplinas em questão e pelas demais disciplinas, foi possível perceber que estes professores desenvolveram sua prática docente integrando as diferentes áreas do conhecimento. E mais, segundo eles, seus alunos passaram a ser mais observadores e a ter maior desenvoltura.

"Estou adorando. Agora tenho mais facilidade de fazer um plano de aula e mais segurança para trabalhar, principalmente Ciências e Matemática."

"Eu não tinha idéia de pegar uma pesquisa como um tema motivador e formar textos para alfabetizar. Eu me limitava a usar os textos da cartilha."

"Foi a partir do Inajá que todos começaram a trabalhar e entender melhor a natureza à nossa volta e a realidade da região."

"...a aproveitar todas as coisas que estão à volta, como o tronco da palmeira buriti e a palha de bacaba para estimular as crianças a produzirem instrumentos musicais, aviões, carrinhos, vassouras. Antes só usava caderno, lápis e as coisas dos livros. Agora, com pau, sementes, pedras, folhas, as aulas de soma e conjunto se tornaram melhores..." 53

Estes poucos depoimentos nos permitem afirmar, pelo

que expressam em seu conteúdo, que os cursistas transformaram o seu cotidiano em sala de aula.

No Relatório Final⁵⁴, os autores fazem algumas considerações bastante pertinentes:

- o curso foi realizado no período de férias;
- a garantia de infra-estrutura tornou possível a participação dos cursistas;
- o **Projeto** foi marcado pelo seu envolvimento com a comunidade;
- a proposta político-pedagógica do **Projeto**, possibilitou a realização de um curso totalmente adequado à realidade da região.

Este último item, sintetiza todo o desabrochar do **Projeto** uma vez que possibilitou:

- iniciar o **Projeto** com um currículo aberto, construído a partir das necessidades sentidas;
- trabalhar valorizando os recursos do próprio meio e articulando esses recursos aos conteúdos formais dos livros didáticos;
- o desenvolvimento da capacidade de iniciativa e criatividade do cursista;
- trabalhar as disciplinas de forma integrada;
- refletir sobre o trabalho pedagógico numa classe multisseriada;
- ter um corpo docente preocupado em conhecer a região e a clientela;
- ter um corpo docente especializado e que acompanhou o desenvolvimento do **Projeto**;
- a construção de um relacionamento afetivo entre docentes, monitores e cursistas.

54 - Projeto Inajá: Relatório Final, p. 41 e 42

Estas considerações serão freqüentemente retomadas e aprofundadas no decorrer deste trabalho, uma vez que estaremos continuamente relacionando a **metodologia** construída nas disciplinas de História, Geografia e Sociologia com a proposta pedagógica mais ampla.

CAPÍTULO III

A METODOLOGIA DO DESAFIO ¹

1 - A CONSTRUÇÃO DE UMA METODOLOGIA DE TRABALHO

"É tarefa do trabalho educativo popular qualificar os trabalhadores para estes dois desafios: a conquista da compreensão profunda, totalizante, integradora do real no plano do pensamento e ou da percepção - através da experimentação, da pesquisa, da indução, da análise e da síntese - e a conquista dos instrumentos e das condições objetivas e subjetivas para converter aquela compreensão em ação transformadora." ²

Desde o início sabíamos que nosso objetivo de desenvolver os conceitos de tempo, espaço e relações sociais no decorrer do curso de habilitação de professores leigos não seria tarefa fácil, uma vez que iríamos trabalhar numa realidade física e socialmente até então por nós desconhecida. Para

1 - Participaram também Ernesta Zamboni e Vera Lúcia S. De Rossi.

2 - ARRUDA, Marcos, "Metodologia da práxis e formação dos trabalhadores", Textos para Reflexão, nº 7, p. 8.

atenuar a ansiedade, procuramos conhecer melhor os objetivos do Projeto, o material desenvolvido nas disciplinas ministradas desde etapas anteriores ³ e assistir alguns vídeos produzidos na região para que tivéssemos um referencial maior acerca dos alunos (Foto 9) e do lugar onde atuaríamos. (Foto 10)

Para desenvolver estes conceitos foi importante neles trabalhar as seguintes categorias: TEMPO (ritmo: frequência e regularidade; orientação: passado, presente, futuro; sucessão: ordenação, sequência, cronologia, periodização, alternância, intervalo; simultaneidade: semelhanças e diferenças; duração: permanência, mudança, perenidade; velocidade), ESPAÇO (orientação: localização, lateralidade, profundidade, anterioridade e ponto de referência; limite: fronteira, interioridade, exterioridade, intersecção, contigüidade; distância: proximidade, vizinhança, afastamento; direção: ordenação, sucessão, intervalo; medidas: escalas gráfica e numérica; legenda) e RELAÇÕES SOCIAIS (especialmente sociedade, trabalho e cultura). Assim, prontamente percebemos que, por termos clareza de quais categorias iríamos abordar em nosso trabalho, a questão do conteúdo não seria o nosso maior desafio.

As nossas dúvidas estavam centradas, principalmente na metodologia do curso. Ou melhor, como trabalhar tais conceitos com o nosso referencial de conhecimento, sem desrespeitar o saber dos cursistas? Como fazer emergir o

3 - Nossa atuação teve início em fevereiro de 1989 - 3ª etapa do Projeto - depois de já terem sido ministradas as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Literatura Infantil, Ciências Físicas e Biológicas e Programas de Saúde, Matemática, Pesquisa de Campo, Filosofia da Educação, Educação Artística, Educação Física, Metodologia e Prática de Ensino e Estágio Supervisionado.



FOTO 9



FOTO 10

conhecimento de que são portadores? Como levá-los a valorizar esse conhecimento? Nesse momento de encontro de traços culturais diferentes, como conseguir estabelecer a relação senso comum - saber estruturado sem perder a riqueza e a especificidade do conhecimento empírico? Nossa preocupação era a de não nos deixarmos levar, como lembra Marilena Chauí, pelos preconceitos transmitidos pela visão eurocêntrica da cultura. Esperávamos sim, poder trabalhá-la

"como o campo no qual a sociedade inteira participa elaborando seus símbolos e seus signos, suas práticas e seus valores..., a linha do tempo (passado, presente e futuro), as distinções no interior do espaço..., a relação com o visível e o invisível, com o sagrado e com o profano; tudo isso passa a constituir a cultura no seu todo." ⁴

Com base nesses questionamentos procuramos explicitar alguns pontos que consideramos imprescindíveis para a solução do impasse, como por exemplo, ampliar a criatividade utilizando diferentes formas de expressão oral e escrita,

4 - CHAUI, Marilena, "Cultuar ou cultivar", Teoria e Debate, nº 8, p. 51. Nesta perspectiva a abordagem de THOMAS, Keith, O homem e o mundo natural, que faz a "história da cultura" enquanto movimento das elites e dos meios populares e a de GINZBURG, Carlo., O queijo e os vermes, que aborda a cultura em sua dicotomia e em sua circularidade, foram fundamentais para a reflexão de nossa atuação no Projeto Inajá.

através da análise interpretação de textos. A partir daí selecionamos grande quantidade de material que nos possibilitasse, caso necessário, maior autonomia nas reformulações e no refazer constante das estratégias.

Diante das incertezas do que encontraríamos pela frente, optamos por iniciar o curso utilizando textos de literatura infanto-juvenil, como decorrência de vivências anteriores bem sucedidas.⁵ Tal literatura, por apresentar uma linguagem simbólica e metafórica, nos permitiria trabalhar as noções objetadas sem que houvesse um distanciamento da realidade e, além do mais, seria o elemento facilitador para a introdução dos textos teóricos a serem analisados.

Nesse momento, não tínhamos ainda consciência de que o desafio seria bem maior do que havíamos previsto. Nada como estar "*in loco*" para melhor perceber a realidade. Nem de longe o material que lemos sobre a realidade do Araguaia e os vídeos a que assistimos nos permitiram vislumbrar o real - muito pelo contrário, eles serviram, na verdade, para escamoteá-lo. Ficou, para nós, cada vez mais evidente o quanto a experiência e a vivência são fundamentais para a aprendizagem e a criação a partir delas. Portanto, para aprender e agir se fazia urgente experimentar o novo, o desconhecido, ainda que com um quadro de referência espacial bastante limitado acerca da região. Yi-Fu Tuan, ressalta que somente quando o espaço nos é inteiramente familiar ele se torna "lugar". Ou seja, o espaço transforma-se em lugar a medida que adquire "definição e significado". Para ele, o lugar é uma "pausa no movimento", é a permanência.⁶ E a nossa experiência, estava só começando... O que víamos estava

5 - Após as dificuldades encontradas na leitura com textos acadêmicos em cursos com professores leigos em Rondônia e no Piauí, passamos a utilizar, sempre que possível, a literatura.

6 - TUAN, YI-FU, Espaço e lugar, pp. 85 - 155.

sempre "lá fora", conforme a expressão de Tuan. E nós estávamos forçadas a ver, sentir, ouvir e pensar sem os referenciais conhecidos.

Passado o torpor inicial, pensamos e repensamos o curso até tarde da noite⁷, sempre com a preocupação de fazer com que os professores buscassem o saber estruturado sem o afastar de suas origens culturais. Finalmente, resolvemos iniciar com um trabalho de sensibilização para sondagem do grupo. Por acreditarmos que apenas a escrita certamente empobreceria a comunicação entre nós, já que falamos e dominamos formas de expressão diferentes, optamos por trabalhar com a linguagem dos sentidos, muito mais próxima deles. Só assim, poderíamos conhecê-los melhor e ter mais elementos para as reformulações que se fizessem necessárias, uma vez que essa linguagem não pode ser interpretada isoladamente do contexto em que foi produzida. Ela recebe o seu sentido a partir das imagens que a precedem e que a seguem. Através dos sentidos torna-se possível conhecer as representações do imaginário e seu simbolismo.

Iniciamos o curso a partir da leitura oral e posterior análise da história: **Quando a escola é de vidro**⁸ (Anexo 1). A partir dela procuramos perceber que significado tinha para os cursistas: a dominação existente na instituição escolar, as relações sociais nela existentes e as tentativas de mudança. Após a leitura, reuniram-se em grupos para a discussão dessas questões. Depois do trabalho em grupo houve uma assembléia para discussão dos resultados. Neste debate, as idéias mais destacadas foram: os preconceitos de cor, religião e sexo existentes na sala de aula. Terminada essa fase houve uma

7 - Em Santa Terezinha, a luz se apaga às 23 horas e em São Félix às 3 horas da manhã, o que exigia, às vezes, que trabalhássemos com lampiões ou velas.

8 - ROCHA, Ruth, "Quando a escola é de vidro" in Admirável mundo louco, s/p.

dramatização expressando os problemas existentes no cotidiano escolar. Nesta representação ficou evidenciado o jeito democrático de os professores conduzirem a classe, dialogando com os alunos na procura de soluções para as questões levantadas. Como síntese, foi organizado um texto coletivo na lousa. Nesse trabalho foram introduzidas as noções temporais de simultaneidade e semelhanças e diferenças. E ainda, a partir das divergências que emergiram, trabalhamos a possibilidade de existência de diferentes interpretações sobre um mesmo fato e a relação deste fato particular com o geral para melhor compreensão do mesmo.

Foi assim que começamos a mostrar a importância de, primeiro - através da memória - eles descortinarem o seu passado, a sua história, a sua cultura para, a partir da consciência de sua identidade, contribuir para o desenvolvimento da cidadania preconizada nos objetivos do Projeto.

*"A memória, como propriedade de conservar certas informações, reenvia-nos em primeiro lugar para um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, que ele representa como passadas... a falta ou a perda, voluntária ou involuntária, da memória coletiva nos povos e nas nações pode determinar perturbações graves da identidade colectiva."*⁹

9 - LE GOFF, Jacques, "Memória". Enciclopédia Einaudi, vol.1, p. 11 e 12.

Já nesse início do curso, percebemos por parte dos monitores, em maior ou menor grau, um misto de perplexidade e mesmo discordância quanto à concepção de história por nós veiculada. Uma monitora de São Félix do Araguaia chegou a dizer: "mas isto não é história!". Acredito que para os participantes do Projeto, estava claro apenas a História que "não queriam". Isto porque, em um curso que antecedeu ao Inajá, consideraram imprópria a experiência com a área de Ciências Humanas por esta ter-se desenvolvido de forma linear, factual, assentada numa organização de conteúdos presente na denominada história oficial e divulgada através dos livros didáticos. Por isso, procuramos colocar com mais clareza e objetividade o quão fundamental era para nós orientar o aluno - professor a estar continuamente recolocando os fatos vivenciados, ou se recolocando no tempo a partir de sua situação atual, para assim possibilitar a ampliação de sua dimensão temporal. E mais, a importância de isto ser acompanhado de um questionamento constante dos seus fundamentos (desde quando existe esta situação?, porque mudou?, como mudou?...) pondo sempre em xeque a interpretação oficial dos fatos, compreendendo as suas permanências e mudanças. Nesta perspectiva, reforçamos também a importância de se romper com a objetividade histórica admitindo que a verdade, dependendo dos interesses de classes, corresponde a diferentes interpretações. E mais, que a partir do estudo de novos objetos (história das mentalidades, da família, do trabalho) propostos hoje pela história nova passaram a ser privilegiadas, por exemplo, as lutas sociais, a memória social, sempre a partir da vivência do sujeito, que deve construir a história, sem contudo, perder de vista as relações sociais e as suas articulações. E ainda, que essas relações ocorrem num determinado espaço.

"O espaço, a região, os lugares não

podem mais ser considerados somente como realidades objetivas... A região é também, e talvez essencialmente, uma realidade vivida, quer dizer, percebida, ressentida, carregada de valores pelos homens." ¹⁰

Após esse primeiro contato nos foi possível pensar novas formas de abordagem e tratamento do conteúdo a ser desenvolvido. Sobretudo porque, com base no grau de isolamento em que vive a maioria dos cursistas do sertão, teríamos obrigatoriamente que levar em conta as dificuldades para tratar as noções pretendidas com sujeitos portadores de uma experiência e de uma percepção espaço-temporal ligadas ao que foi vivenciado e portanto, muito marcada pelo afetivo, pelo sensível e pelo religioso. Gourevitch¹¹ quando escreve sobre a temporalidade nas sociedades pré-capitalistas salienta que nessas sociedades o tempo não existe enquanto abstração, sendo assim entendido como um todo. Nesta perspectiva, o passado, o presente e o futuro não são diferenciados, as transformações são lentas oferecendo brechas para uma maior permanência nas manifestações culturais.

"Praticamente o sentimento do tempo, nessa sociedade, estende-se apenas ao futuro mais próximo, ao passado recente e à atividade em curso, aos

10 - FREMONT, Armand, "L'Espace Geographique", nº 3, 1974, tradução de M. Regina Sader, mimeo, p.1.

11 - GOUREVITCH, A.Y. "O tempo como problema de história cultural" *in* RICOEUR Paul. (org.), As culturas e o tempo, p.

*fenômenos do ambiente imediato do homem; para além desses limites, os eventos são percebidos de modo mais vago, são pouco coordenados no tempo e pertencem já ao domínio da lenda e do mito."*¹²

Essas observações são perfeitamente aplicáveis também ao espaço, uma vez que pelo que, percebemos, os cursistas têm uma percepção valorativa das mudanças espaciais vividas, apesar de a região se constituir (conforme analisamos no capítulo anterior) numa nova área pioneira de colonização. A "nova geografia" francesa enfatiza: o sentimento de pertencer a um lugar é um dos reveladores que permite aos geógrafos distinguir e delimitar uma região. Segundo Fremont:

*"Novas pesquisas se interessam dessa forma, particularmente pelo "percebido" ou pelo "vivido", pelas relações psicológicas entre homens e os lugares, reveladores mais delicados, mas também mais fiéis de uma realidade mais global do que aquela que é comumente levada em conta por uma geografia dita 'objetiva'."*¹³

Como ressalta o autor, esta Geografia está mais preocupada com a qualidade do que com a quantidade

12 - Idem, ibidem, p. 265

13 - FREMONT, Armand, opus cit., p. 1

"... tornou-se necessário substituir a 'distância objetiva' que apenas mede-se pobremente em quilômetros, por uma 'distância estrutural' que aumenta ou diminui o espaçamento... uma 'distância afetiva' que dá ou não ao espaço valores mágicos, uma 'distância ecológica' que distingue, de maneira bem diferenciada segundo os grupos, as nuances do meio."¹⁴

Essas reflexões, que se preocupam em encarar o espaço como um "produto" cultural, social e econômico, aliadas aos objetivos do Projeto reforçaram nossa idéia acerca da necessidade de estendermos cada vez mais a noção de espaço com os cursistas, uma vez que a mesma se limitava ao conhecido, ou seja, ao lugar vivido e experimentado. Como uma parte deles nunca havia visto um mapa, desconhecendo portanto, qualquer nível mais amplo de organização espacial - seja regional, nacional ou internacional sentimos que este poderia ampliar qualitativamente a visão que têm do espaço local. Além do mais, é importante lembrar que eles vivem em um ambiente em que a unidade espacial é aparentemente homogênea. Nela, as indicações direcionais usuais são determinadas pela posição do sujeito no espaço.¹⁵ Precisávamos, portanto, urgentemente trabalhar com uma nova concepção de geografia, da mesma forma que fizemos com a história.

Finalmente, achamos interessante ressaltar que

14 - Idem, ibidem, p. 2.

15 - Ver DESCOLA, Philippe., La Selva Culta, p. 92

diferentemente de outras experiências, iniciamos nosso trabalho não "pelo espaço" - categoria mais concreta - como comumente acontece. Iniciamos sim, "pelo tempo", pela história, pois esta expressa a construção da totalidade inserindo no seu interior a diversidade e a multiplicidade. Tal opção decorreu do fato de ser este o nosso maior desafio, dado o choque cultural vivenciado por nós e que somente a história poderia nos ajudar a vivê-lo. Novamente o ponto de partida foi a literatura que trabalha mais com a linguagem do imaginário. E ainda, no decorrer do nosso relato, será possível perceber que, na verdade, a partir dessa história trabalhamos integradamente tanto as noções temporais e espaciais como as relações sociais.

*"Trabalhar com a concepção de espaço é trabalhar com as noções de tempo, movimento, mudança, transformação, processo e relações que estão essencialmente ligadas ao homem e que, portanto, implicam na interrelação da história com a geografia. Quando o ser humano tem consciência do lugar que ocupa no espaço, melhor é o seu relacionamento com o grupo social a que pertence; tem a maior clareza das suas relações com as demais pessoas, e condições de se situar historicamente."*¹⁶

No decorrer do curso essas noções foram introduzidas

16 - ZAMBONI, Ernesta "Desenvolvimento das noções de espaço e tempo na criança". Cadernos Cedes, nº 10, p. 65.

e trabalhadas cada uma a seu tempo, mas estreitamente relacionadas entre si, já que a literatura apareceu sempre como elemento desencadeador e aglutinador do processo. A partir dela - a linguagem dos sentidos - ou seja, o uso do desenho, da representação em grupo, da mímica, da música, do mapa, do globo, do atlas, da maquete, da legenda, da escala, da história individual - social decorreu naturalmente.

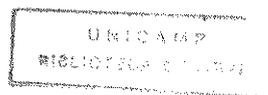
Em síntese, as observações e os questionamentos não deixaram dúvidas. Nossa atuação deveria ter como objetivo último o alargamento das noções espaço-temporais e das relações sociais, pois só assim poderíamos oferecer os elementos indispensáveis para o processo de conscientização e abertura de perspectivas para a transformação do real. Investimos nesta proposta e ao longo deste trabalho esperamos apresentar as principais reflexões de uma prática centrada no conhecimento da História, Geografia e Sociologia.

2 - A SENSIBILIZAÇÃO COMO PONTO DE PARTIDA

*"...a significação jamais é primeira e contemporânea de si mesma..."*¹⁷

Os contatos preliminares reforçaram em nós a idéia de que o trabalho de resgate, valorização e identificação da realidade mais próxima, fazendo emergir as relações homem - natureza, era fundamental. Isto porque a ausência de afloramento dessas relações, além de impedir a internalização - externalização das experiências dos cursistas, comprometeria o

17 - FOUCAULT, Michel, As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas, p. 379



desenrolar do curso ao "esconder" o significado e valor da realidade vivida.

Assim, o elemento mediador deste trabalho, deveria possibilitar a abordagem da história concreta, em um espaço concreto e mediante relações sociais concretas, como também ter a preocupação, ao longo do tempo, com a ampliação da visão espaço-temporal a partir da própria realidade local.

Diante disso, reafirmando nossa opção pela literatura, propusemos a leitura do capítulo "Na terra das montanhas", do livro *De olho nas penas*¹⁸ (Anexo 2), tanto pelo simbolismo como pela riqueza de detalhes que contém. Esse texto belíssimo, versa sobre a chegada e ocupação da América Latina pelos conquistadores ibéricos - os cavaleiros de ferro e fogo - que para os alunos correspondiam aos brancos exploradores e dominadores. A história é contada pelo "amigo" - um índio cor de cobre - que na interpretação dos cursistas, representava a comunidade indígena da América Latina, ao menino Miguel - que, ainda, segundo eles, simbolizava os povos brancos que estavam "acordando". Este texto apesar de apresentar uma visão homogênea e idealizada dos povos indígenas da América Latina foi muito importante para o nosso trabalho. Isto porque ele rompe com a linearidade histórica por não se fixar em um tempo determinado. Nele, passado, presente e futuro, por aparecerem muito interligados, muito imbricados, acabam por se confundir. O ir e vir é freqüente, permitindo uma multiplicidade de interpretações do fato histórico e o aprofundamento de noções temporais como ritmo, orientação, sucessão, simultaneidade e duração.

Primeiramente, lemos o texto em voz alta e depois os cursistas fizeram a leitura individualmente, cada um no seu ritmo, antes de se reunirem nos grupos. Apesar de abordarem uma realidade muito próxima, como a natureza e o rio, sua linguagem

18 - MACHADO, Ana Maria "Na terra das montanhas" *in* De olho nas penas, pp. 21 - 31

metafórica exigiu que formulássemos um extenso roteiro para orientação da leitura (Anexo 3).

Inicialmente ficamos muito apreensivas temendo que a atividade, além de demorada, não rendesse os frutos esperados. Assim, depois de o texto ser reproduzido oralmente nos grupos, conforme solicitamos, auxiliadas pelos monitores, acompanhamos exaustivamente as discussões. O trabalho seguiu lento, mas proveitoso, num período de aproximadamente quatro horas. Todos os grupos, além de responderem às questões, anotaram os comentários surgidos durante o debate. À tarde, nos reunimos todos numa assembléia geral, para discutirmos os resultados obtidos. As questões foram quase todas respondidas e a qualidade dos comentários surgidos nos grupos nos surpreendeu. Eis alguns deles:

"Apesar do índio e do Miguel serem amigos eles não são tratados como iguais..."

"A nascente (do rio) vem do interior da terra."

"O homem tem domínio e medo da terra."

"Os homens usam o poder da terra de forma diferente, uns para sobrevivência, outros para dominar."

"Tanto o homem como a terra têm poder."

"O poder da terra pode levar ao poder do homem."

"Os outros homens...são os oprimidos: peões, brancos e índios."

"O espaço e o tempo e os poderes da terra..."

"Quando é que vai voltar a época da flauta?"¹⁹ Quando

19 - No texto significando o som que leva a qualquer tempo e qualquer lugar. p. 26.

é que eu não vou ter que brigar?"

A cada colocação dos grupos fomos fazendo comentários, perguntando porque fizeram essas afirmações, relacionando-as com outros fatos. E ainda, levantamos algumas idéias que a história sugeria e que não foram exploradas por eles. Por exemplo, a importância do registro, da memória, da reconstituição do passado para o desenvolvimento da consciência. Que a versão oficial da História do Brasil é a versão dos dominadores e a outra versão é a dos dominados. Para uma o Brasil foi conquistado, para outra, foi invadido. Falamos ainda da América e as semelhanças e diferenças entre os países, e que a partir do que eles colocaram "o Miguel representava o povo que está tomando consciência e que a América, ainda uma criança, estava aprendendo a lutar pelos seus direitos." Explicamos que o "quetzal" é o pássaro sagrado da Guatemala e o significado que isso tem para um povo. Posteriormente fizemos algumas observações de como a autora trabalhava o conceito de tempo - onde presente, passado e futuro apareciam como que simultâneos - e como no texto predominavam as medidas de tempo naturais. Finalmente, pedimos para que eles observassem e comentassem as gravuras do mesmo. Alguns pintaram essas gravuras enquanto outros fizeram uma outra gravura referente ao assunto. Para terminar essa atividade, sintetizamos com os alunos as principais idéias que foram levantadas e discutidas:

- as diferentes visões de história que o texto apresentava;
- que todo homem tem um conhecimento que precisa ser respeitado;
- que é importante "descobrir" os segredos da natureza;
- a que espaço geográfico o texto se referia.

A partir do que já havia sido trabalhado anteriormente, mostramos que eles têm uma história e que, portanto, são pessoas que têm uma sabedoria que precisa ser revelada. E que essa sabedoria vinha principalmente dos "segredos do rio e da terra". Perguntamos a eles se a história que foi lida lembrava outras situações e acontecimentos relacionados às experiências deles. Dentre várias observações feitas pelos cursistas, uma delas referente à localização da nascente do rio Araguaia na serra do Roncador, nos chamou a atenção por estar carregada de misticismo e respeito pelo rio. A partir deste comentário surgiu a idéia de irmos todos para a beira do Araguaia para observá-lo e descrever, através do desenho e da escrita, os seus segredos. Solicitamos ainda, que cada um escolhesse e escrevesse sobre o seu pássaro sagrado.

Com uma seriedade que nos espantou todos desceram para o rio...²⁰

3 - DESVENDANDO OS SEGREDOS DA NATUREZA

"...
*Ó rio cheio de encantos
 Que banhas a minha terra,
 todo o orgulho de minh'alma
 Teu rolar garboso encerra.
 Quero que no teu banzeiro,
 vá meu sofrer, minha dor.*

20 - Essa atividade foi realizada apenas com os cursistas sediados em Santa Terezinha. A chuva ininterrupta impediu a realização da mesma em São Félix do Araguaia.

*Meu Araguaia querido,
Por ti eu morro de amor ..."* ²¹

Iniciamos a observação com um minuto de silêncio para ouvir os pássaros. Aos poucos os alunos - professores foram se espalhando, escolhendo onde ficar. O silêncio era absoluto. Olhávamos maravilhadas percebendo o quanto eles estavam absortos em sua atividade. Foi um trabalho muito bonito. Através da sensibilidade e da emoção os alunos produziram os seus textos e suas ilustrações. Estes expressaram o reconhecimento e a valorização da natureza. Mais do que a razão, foi o sentimento que lhes permitiu externar a afetividade pela natureza da qual fazem parte. Assim, sensações e experiências se confundiram. Eles se expressaram sobre o seu tempo e o seu espaço com tal clareza e transparência, que fizeram emergir um conhecimento próprio decorrente das situações vividas por cada um. O imaginário foi tão forte que eles, apesar das poucas oportunidades de se expressarem verbalmente ou pela escrita, conseguiram passar, em linguagem simples e verdadeira, a sua história, ainda que relacionada muito mais ao presente.

Como já havíamos percebido inicialmente que a maioria dos nossos alunos apresentava apenas uma noção intuitiva, sensitiva do espaço vivido, o trabalho com a representação desse espaço foi muito significativo para uma percepção maior deste, uma vez que os cursistas representaram o rio - seu movimento e sua dinâmica - de forma variada.

Hoje, ao analisarmos essas diferentes

21 - Trecho da letra do canto popular "Meu Araguaia, ó quantas
belezas" Cantos do povo de Deus, Igreja de São Félix do
Araguaia, p. 100.

representações, percebemos que, por mais simples que pudessem parecer, elas apresentavam uma certa semelhança e identidade na percepção e na imagem que os cursistas têm desse espaço. No entanto, ao tentarmos conhecer, desvendar e interpretar o saber nelas contido, ou seja, ao tentarmos decifrar e ler esta realidade, sentimos uma forte sensação de impotência. Diante disto, consideramos importante retomar algumas idéias de Foucault relacionadas à história do saber. O autor chama a atenção para as dificuldades em teorizar o significado das representações, quando possuímos um referencial muito reduzido no sentido autóctone, e quando não temos nenhum elemento intermediário entre a linguagem manifesta e seu conteúdo. Daí, sugere duas direções de análise. De um lado, a análise da impressão, da reminiscência, da imaginação e da memória. E de outro, a análise que explica as semelhanças das coisas, decorrentes da realidade vivenciada.²²

*"A primeira... corresponde grosso modo à analítica da imaginação, como poder positivo de transformar o tempo linear da representação em espaço simultâneo de elementos virtuais; a segunda corresponde grosso modo à análise da natureza, com as lacunas, as desordens que confundem o quadro dos seres e o dispersam numa seqüência de representações que vagamente e de longe se assemelham."*²³

22 - Ver FOUCAULT, Michel,
23 - Idem, ibidem, p. 85.

Foucault coloca ainda que essas similitudes encontradas nas representações, mostram que existe uma estreita ligação entre imaginação e semelhança, antes mesmo que a identidade ou a diferença seja visível. Assim, a análise desse conhecimento, desse saber escondido, tem como ponto de partida a reconstituição dessas representações descontínuas, ou seja, das percepções, dos pensamentos, dos desejos - ainda que sem levar em conta o aspecto cronológico - para então delinear o quadro das identidades e das diferenças.

E ainda, que buscar a historicidade do saber consiste em analisar a simultaneidade das representações, em distingüir-lhes os elementos e estabelecer as relações possíveis entre elas ligando, através do tempo e do espaço, o conhecimento das coisas.²⁴

Com base nesse paradigma de análise optamos por interpretar, num primeiro momento, uma a uma as representações, relacionando, através de um quadro geral, as semelhanças e diferenças entre a linguagem pictórica e a escrita a partir das peculiaridades de caráter imanente encontradas em cada trabalho.

²⁵ Num segundo momento, já familiarizados com o conteúdo apresentado, passamos a organizar e articular os elementos das diferentes representações para, posteriormente, interpretá-los em seu conjunto.

Na análise individual - de cada representação - procuramos captar as manifestações explicitadas como decorrência das experiências vividas no meio circundante e em outras situações sociais. Para isso, consideramos importante retomar a origem dos atores, o tempo de permanência na região, local de residência, idade e atividades desenvolvidas para verificarmos se o conteúdo veiculado apresentava ligações com essas

24 - Idem, ibidem, pp. 85 - 88, 102 - 130.

25 - Para a análise tivemos acesso a 18 desenhos e 17 textos escritos.

variáveis, que supúnhamos estarem plenas de significados a serem desvendados.

"O individual e o subjetivo têm por trás, aqui, o social e o objetivo. " ²⁶

Portanto, a representação do contexto imediato - Santa Terezinha: região do médio Araguaia - poderia ter uma amplitude maior ou menor, tanto espacialmente como temporalmente, por estar condicionada ao nível de explicitação dos valores decorrentes de existências sociais experimentadas. Tais valores são de difícil identificação, uma vez que são selecionados a partir da importância e dos significados que lhes são atribuídos pelo cursista. Assim, partimos do princípio de que a forma como ele expressa "os segredos do rio e da natureza" é seletiva e avaliativa.

"O que é importante é a significância destas experiências, seu papel ativo, seu suporte no conteúdo. Pela mediação da forma artística, o criador assume uma posição ativa com respeito ao conteúdo. A forma em si e por si não necessita ser agradável...; o que ela precisa ser é uma avaliação convincente do conteúdo... A estrutura da forma é, na verdade,

26 - BAKHTIN, M. M. (VOLOCHINOV), "Discurso na vida e discurso na arte (sobre poética sociológica)", texto para uso didático, p.10.

hierárquica..." ²⁷

Acreditamos portanto, que nas representações se explicitaram os elementos segundo o grau de importância e valor que possuem. Essas representações espontâneas levaram em conta as experiências, as necessidades, as expectativas e os sentimentos do homem frente a um recorte esporádico do real, o que dificultou, num primeiro momento, a possibilidade de nomear, selecionar, classificar e mesmo categorizar os seus elementos. Tal limitação decorreu exatamente da descontinuidade espaço-temporal, restando portanto estabelecermos inicialmente, a partir do vivido, a identidade ou não, entre os elementos expressos pelas imagens que cada um tem do objeto proposto. ²⁸ E mais, se para nós o espaço e o tempo são distintos da experiência, o mesmo não ocorre com a percepção dos cursistas que misturam constantemente espaço e tempo em um sistema de referências empíricas de grande diversidade. ²⁹

Nesta tentativa, procuramos avaliar o caráter de objetividade - subjetividade demonstrado nas representações, especialmente a partir da relação entre o conteúdo manifesto no texto escrito e no desenho. Assim, buscamos identificar as manifestações referentes à natureza e ao homem e as visões neles implícitas e ou explícitas.

Interessante notar, nesse primeiro momento de análise, que nas diferentes representações as linguagens - texto escrito e desenho - se complementavam. Os textos escritos

27 - Idem, *ibidem*, p. 20

28 - Ver FOUCAULT, Michel, *As palavras ...* pp. 87-88 e 140-145.

29 - Ver DESCOLA, Philippe, *opus cit.*, p. 92.

mostraram-se carregados de emoção, de sensibilidade, enfim, de subjetividade ao descrever e relatar as belezas e o encantamento em relação ao rio e à natureza em geral, ou seja, vegetação, diferentes peixes, boto, arraia, pássaros e animais que - segundo eles - o homem não pode criar e por isso deve respeitar. A seguir alguns trechos que destacamos:

"Tu és parte da nossa vida. Suas águas claras, praias, de areias brancas, és o teu berço, que resplande a tua beleza.

Tu és o seio que amamenta milhares de seres vivos.

Ó, Araguaia, nosso amigo, nosso querido amigo.

Traz nas águas espumosas o abraço infinito da nossa admiração

Tu és manso nas horas calmas.

Tu és bravo quando açoitado pelas ventanias.

Mesmo assim gostamos de você...

Te admiro

Ó, Araguaia"

"O rio Araguaia é um rio muito bonito. E suas águas correm lentamente em direção a outros rios.

Há muitas ilhas e praias que encantam as belezas do rio. (Foto 11)

Existem muitos pássaros que ficam nas margens e até animais que habitam nas ilhas.

Existem também os Karajá,

que andam neste rio, (Foto 12)



FOTO 11

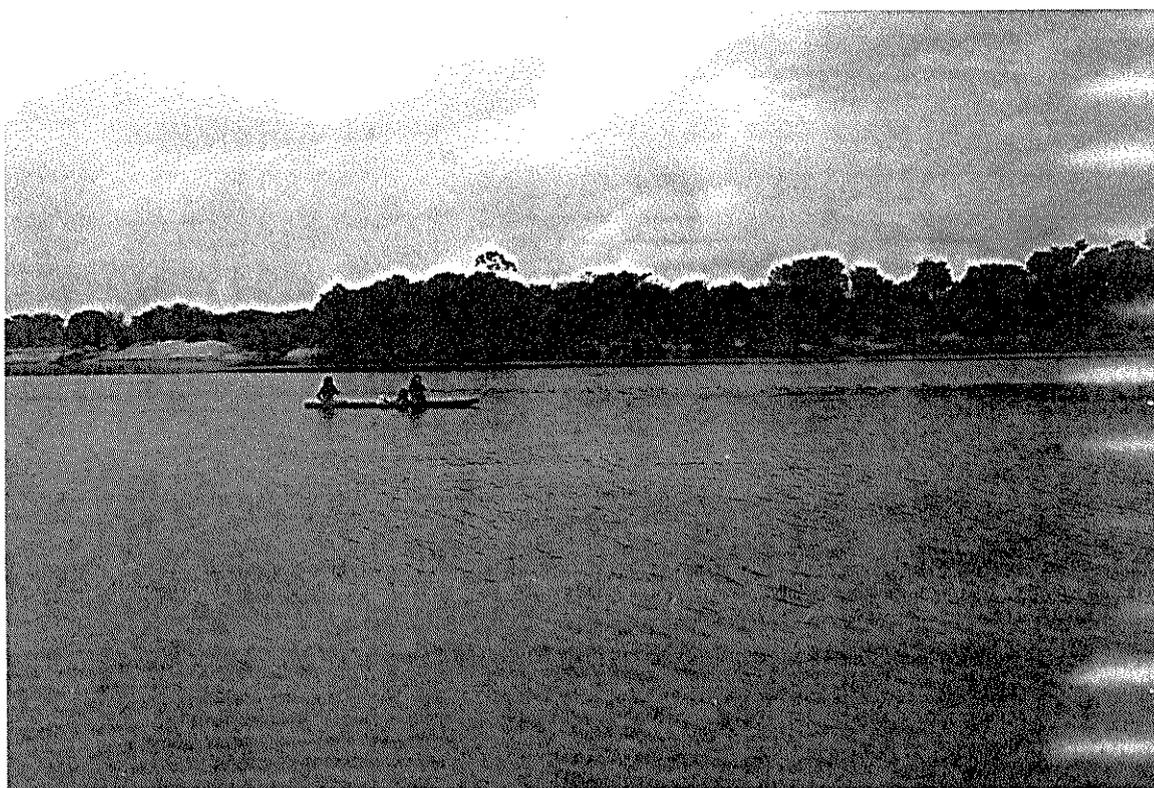


FOTO 12

que na época do verão
eles saem com as famílias dormindo
nas praias, pegando tartarugas
fazendo fogueiras, comendo peixe
assado e cantando suas canções
indígenas.

....

Se ficarmos sentados, observando o
rio, notaremos que existem muitos
encantos como: som dos pássaros,
cascatas e banzeiros. Podemos notar
até os peixes pulando para pegar
seus alimentos."

"Rio Araguaia

Som do bem-te-vi

Som de curica

Som de periquito

Som de anu

Gaivota sobrevoando cantando

Por cima d'água

Vários tipos de pássaro

O Rio Araguaia não consegui ver
mais aquelas tão lindas praias.

As águas com seus banzeiro
parado sem saber prá onde correr
na terra.

Guariba cantando na mata.

na terra sentindo o calor, o ar

na água um índio

passeando de canoa

um boto arfando

gente andando de avoadeira

Pássaro sagrado

a gaivota por ter seu canto admirável de tristeza, alegria
Traz os índios tão felizes
gente naquelas praia ouvindo o seu canto."

"Pássaro sagrado
na nossa aldeia nós valorizamos muito a arara, porque nós usamos muito as penas dela."

"...

usamos as penas bonitas para o artesanato e usamos para a festa. Ainda precisamos muito para criar e tá acabando tudo.

...

Imaginamos que o rio Araguaia é uma água que corre e é suja. O rio Araguaia é muito importante para nós. No rio Araguaia existe uma coisa que é a praia. A praia é muito importante para nós. Porque da praia, arranjamos uma boa alimentação, a tracajá e tartaruga. Também dentro do rio Araguaia existem muitos peixes.

..."

Ainda nos textos escritos percebemos, de um lado, a ênfase sentimental e, de outro, a ênfase "utilitarista" do rio, ou como fonte de alimentação, ou como meio de locomoção e transporte imprimindo-lhe uma idéia de respeito e de poder. De maneira geral prenderam-se quase que exclusivamente à descrição

da natureza. O homem, quando aparece, está colocado geralmente em segundo plano.

Descola, ao analisar o simbolismo dos índios Achuar, no Peru, chama a atenção para o fato de que essas regiões (como a do médio Araguaia) são delimitadas por um imenso espaço, que o homem não conseguiu ainda dar forma. E que, neste espaço, o rio é um elemento distinto e não um prolongamento da mata. Ele estrutura o espaço em uma orientação de águas acima e abaixo, onde as correntes de água são instrumentos de mediação e de recursos. Portanto, o rio é o único elemento topográfico que pode proporcionar indicações precisas para a localização de lugares, regiões e limites territoriais claramente definidos. Sem o rio a terra fica desprovida de pontos de referência.³⁰

Os desenhos por sua vez são muito coloridos e muito significativos. O que foi por eles abordado corresponde muito ao que foi expresso na escrita. Neles são constantes a fusão rio - terra - vegetação. Apesar da representação humana aparecer muito pouco, alguns deles colocam também o homem como elemento integrado e indissociável. A forma³¹ como se estruturam foge dos esquemas convencionais de representação, já que se ligam muito aos sentidos. Nela, está ausente a preocupação com a proporcionalidade, com a representação de profundidade, volume,

30 - DESCOLA, Philippe, opus cit., p. 94, 305 e 365.

31 - Para análise da parte formal dos desenhos baseamo-nos em ALMEIDA, Célia M.C., "A representação do espaço e tempo no desenho da criança", Pro-posições, pp.39 - 52; COSTA, M.

Heloisa F. O mundo dos mehináku e suas representações visuais;
 FAULHABER, Priscila., Entrosando - Questões indígenas em Tefé;
 GOMBRICH, E.H., Arte e ilusão: um estudo da psicologia da representação pictórica;
 LOWENFELD & BRITTAIN, Desenvolvimento da capacidade criadora.

Contamos com as sugestões de Milton José de Almeida.

espaços intermediários e hierarquias geométricas. Uma vez que houve "a priori" a proposta de uma temática a ser representada - os segredos do rio e da terra - a maioria dos cursistas fez uma representação conceitual ao incluir também no desenho o que era conhecido e não apenas o que estava sendo observado. Por isso, foi possível, inclusive, perceber a temporalidade através das explicitações de ações que ocorreram em momentos diferentes, mas, ainda assim, representadas no mesmo desenho.

Ao nos restringirmos a análise dos desenhos "em si" percebemos o quanto foi difícil caracterizá-los a partir dos padrões de representação formal e dos valores universalmente aceitos hoje e que ultrapassam a simples experiência do sensível. Por exemplo, como para todos o ponto de referência foi o rio, estes o tomaram (com três exceções) como a "linha de base" - geralmente, indicativa do em cima e embaixo do céu e da terra. Em três dos casos constatamos o processo de "rebatimento", onde a linha de base - o rio - passou a ser o elemento organizador da representação. Em três dos desenhos, uma das linhas do plano - a inferior - é considerada, como se o observador estivesse dentro do rio. Nos demais, a margem básica é sempre a terra. O rio divide o espaço, correndo sempre da direita para a esquerda, o que corresponde - no ponto observado - ao movimento real do rio. Essa idéia de movimento foi uma constante, principalmente no que se referia a representação de espaços que não estivessem, direta ou indiretamente, relacionados ao rio. No que se refere à composição gráfica, pôde-se observar num mesmo desenho, características que nos parâmetros convencionais estão classificadas em etapas diferenciadas, se tomarmos como base o processo de estruturação cognitiva do espaço. Por exemplo: de um lado representações aéreas do rio acompanhadas tanto de objetos em um plano deitado como também de formas hierárquicas; de outro lado, o sol representado de forma sempre igual, plantas estereotipadas e uma harmonia convencional entre seres e vegetais. Estes últimos,

muito provavelmente influenciados já por imagens publicitárias. E ainda, quase todos os desenhos - doze -, e mesmo alguns (quatro) dos poucos que demonstraram uma percepção da noção de profundidade e perspectiva (oito), tiveram neles presentes a "transparência" (representação simultânea do objeto e seu conteúdo), especialmente quando se tratava da representação de peixes no rio. Isso reforça a predominância da representação conceitual subjetiva, especialmente, se considerarmos a importância dos peixes para a sobrevivência. Além do mais, pela própria situação do rio "passar" pela região do médio Araguaia, este aparece como se não tivesse começo e nem fim.

Em seis dos desenhos pudemos verificar que, sem fugir da temática proposta, eles possuíam figuras soltas, flutuando no espaço em tamanhos desproporcionais, dificultando a composição do desenho como um todo, uma vez que seus esquemas de representação são muito espontâneos e calcados no espaço - tempo vividos.

Com base nessa análise preliminar é possível perceber que para a síntese das características singulares destacadas, tornou-se quase impossível não antecipar uma reflexão coletiva das representações, especialmente do que passou a ser comum a todos e que ligou automaticamente as representações entre si.

"Mas, desnecessário dizer, esta forma única de comunicação não existe isoladamente; ela participa do fluxo unitário da vida social, ela reflete a base econômica comum, e ela se envolve em interação e troca com outras formas de

comunicação." ³²

Na verdade, todos trabalharam com um objeto comum, conjuntamente experimentado, onde o explícito de um se relacionava com o implícito de outro. O fato de todos pertencerem, ainda que não originalmente, a um mesmo espaço, a um mesmo grupo social, a uma mesma profissão, num mesmo período de tempo, fez com que suas reminiscências expressas subjetivamente fossem resultado de uma avaliação social do objeto. Tal conclusão é reforçada pelo fato de termos observado também que as variáveis ligadas à origem de cada cursista e ao tempo de permanência destes na região pouco interferiram para individualizar as representações feitas. Um exemplo, é o fato de não termos encontrado diferenças significativas nas representações daqueles que vivem no sertão - longe do rio, daqueles que vivem em regiões próximas ao rio Araguaia, independentemente de serem migrantes ou não. Não queremos com isso dizer que no processo migratório o espaço experimentado anteriormente deixou de ter significado temporal. O que queremos afirmar é que o espaço "vivido" e representado neste trabalho, acabou por aflorar mais intensamente o significado temporal a nível das experiências do cotidiano no médio Araguaia, contrariando, inclusive, as nossas expectativas iniciais.

O fato de termos consciência de que essa identificação das semelhanças das partes não é suficiente para que possamos conhecer e interpretar o todo, não diminui o valor e a importância das observações apresentadas. Isto porque a partir da análise realizada percebemos que o texto escrito e o desenho se complementavam tanto no plano individual (análise

32 - BAKHTIN, M.M. (VOLOCHINOV), opus cit., p.6.

horizontal) como a nível das representações como um todo (análise vertical). As situações comuns expressas subjetivamente foram sendo enriquecidas e ampliadas pouco a pouco a partir de novos detalhes explicitados em cada um dos textos. O interessante também foi verificar que o conjunto dos desenhos praticamente recompunha as diferentes nuances que caracterizam essa região do médio Araguaia, ou seja, o "furo" que une os dois braços do rio ao Araguaia e à aldeia Macaúba - dos Karajá - na Ilha do Bananal; as especificidades de cada margem; as praias; o morro de areia; os ancoradouros, os banzeiros (tempestades no rio); os Karajá em suas canoas, o relevo ligeiramente acidentado, o que demonstra que cada um detectou, contemplou e expressou o real de forma distinta, mas complementar, independentemente de sua maior ou menor proximidade com o rio. Em nosso entender isto ocorreu pelo fato de o rio Araguaia ser um elemento constante e sua importância, sua magia e seu mistério serem fatores já assimilados, sempre reverenciados e, portanto, indiscutíveis (Desenhos 1,2 e 3). Essas observações nos remetem a Le Goff que chama a atenção para o fato de que no desenvolvimento da memória. a identidade coletiva se funda em certos mitos. Ainda, segundo o autor, esta forma de memória fora do tempo não se preocupa com a história em si, pois o esforço de memorizar não tem interesse no passado e nem no tempo humano.³³ Para reforçar essa análise retomamos as colocações de Tuan referentes a dois tipos principais de espaço mítico.

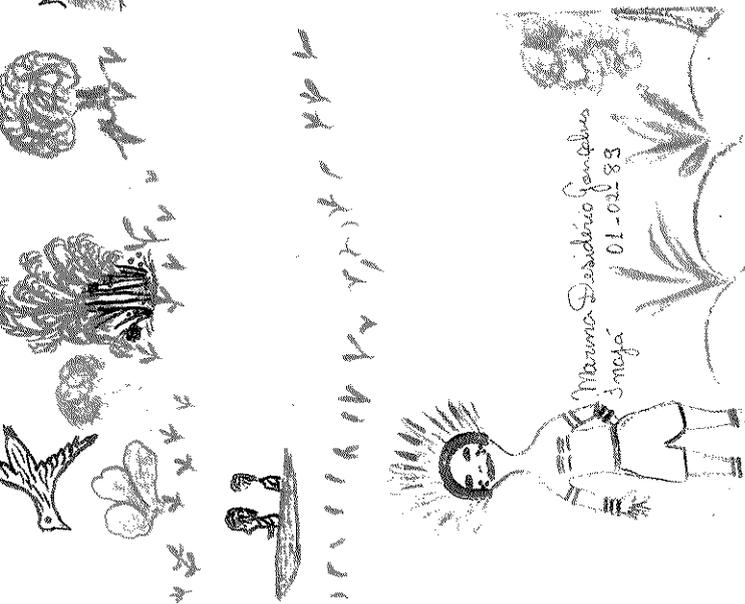
"Em um deles, o espaço mítico é uma área imprecisa de conhecimento deficiente envolvendo o empiricamente conhecido... No outro,

33 - LE GOFF, Jacques., opus cit, pp. 16 - 21.



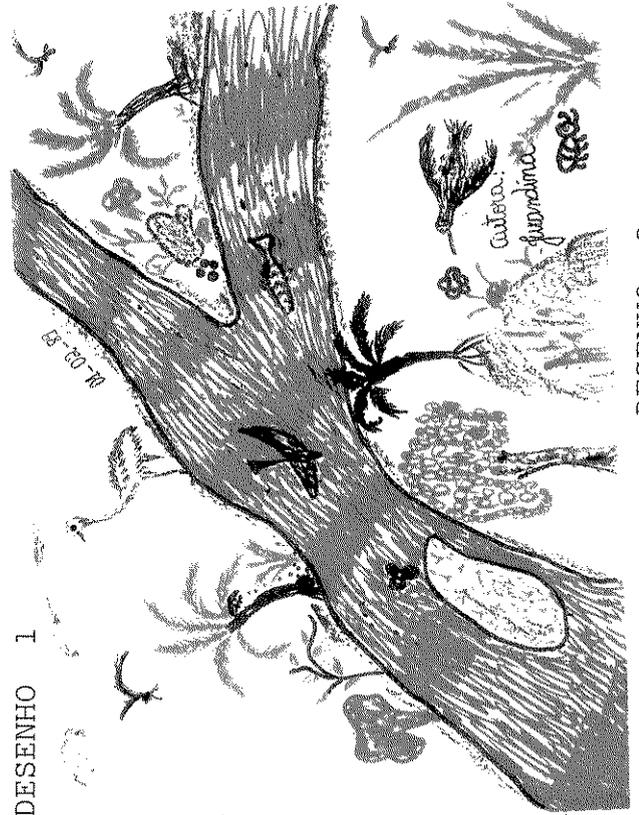
RIO ARAGUAIA

DESENHO 2



Mirama Desidrio Fernandes
3 meses
01-02-83

DESENHO 1



DESENHO 3

atenção para o fato de que

"a água, naquilo que tem de maciço, de poderoso, de incontrollável, de profundo, e de tenebroso, foi durante milênios identificada como um anti-elemento... As águas profundas - mar, rio ou lago - eram consideradas como um abismo devorador sempre pronto a engolir os vivos. " ³⁵

O autor, quando se refere ao lugar comum - "os humildes são medrosos" - faz uma distinção entre o medo e a covardia e mostra a necessidade de se perceber em um determinado espaço e tempo, o número e a importância das reações coletivas de temor. Nesta perspectiva o medo ganha um sentido menos rigoroso e mais amplo pois se relaciona a situações de ameaça à vida - reais ou imaginárias - e que, portanto, nada têm a ver com a covardia.³⁶

Essas colocações vêm de encontro às observações já feitas. Ao longo do período que permanecemos na região, pudemos perceber claramente que as manifestações de encantamento e de temor pelo rio acabavam desembocando num sentimento de profundo respeito. Se por um lado, respeitam o rio como fator fundamental para a sobrevivência, por outro lado, o respeitam também pelo fato de não conseguirem explicações plausíveis para o grande número de mortes nele ocorridas. É interessante

35 - DELUMEAU, Jean, História do medo no Ocidente (1300 - 1800), p. 46.

36 - Idem, ibidem, pp. 15 - 23.

destacar que a reação que demonstram frente ao rio tem a sua lógica se relacionarmos, por exemplo, o redemoinho gigante com o fato de o rio quase nunca devolver os corpos de suas vítimas; ou ainda com o fato de eles nadarem tranqüilamente onde aparecem os botos; de não entrarem na água a partir das 17 horas, porque esta é a hora da pirarara. Todos tinham "causos" para contar e muitos garantiam que só tinham sobrevivido a custo de muita reza. Percebe-se que esses comportamentos coletivos de obediência a certas normas, resultam não de sentimentos de covardia, mas, sim, de respeito aos limites estabelecidos a partir de vivências experimentadas e que mesmo nós acabamos por respeitar. Um dos momentos mais bonitos e mais solenes ocorria quando eles cantavam, como que com a alma e o coração os seguintes versos:

"...

*Como enorme serpente se enrosca,
Majestoso nos prende e nos solta;
Quem uma vez o Araguaia já viu
Cedo ou tarde, por certo ele volta!*

*Araguaia, meu Araguaia
De mistério e de terror
De cascatas e banzeiros
De matas e praias e campos sem fim
..."*³⁷

Necessário se faz ainda destacar que se o nosso

37 - Trecho da letra do canto popular "Araguaia, meu Araguaia",
Cantos do povo de Deus, Igreja de São Félix do Araguaia,
p. 100.

contato com a região não tivesse se repetido por mais três vezes, talvez não tivéssemos a percepção desses detalhes que só se tornou possível a partir da familiaridade com a diversidade da região. Apesar de termos demonstrado respeito pela singeleza e beleza das representações feitas, percebemos mais claramente, hoje, que, apesar de sermos portadores de juízos de valor diferenciados, nos foi possível, nesse momento, captar o objeto em sua maior especificidade, do que no período em que a atividade foi proposta. E ainda, a forma como eles expressaram o que está no interior de cada um deles, e o que aprenderam no seu contato com a natureza ao longo de toda uma vida, independem de qualquer avaliação externa que possamos fazer.

Assim, entendemos que, nossa contribuição maior foi fazer com que esse conhecimento interior viesse à tona permitindo uma maior consciência da importância desses sentimentos e sensações que nesse primeiro momento se manifestaram espontaneamente, sem um controle externo sistemático³⁸ e destituído de qualquer preocupação teórica.

Como decorrência, facilitamos a passagem de uma memória essencialmente oral para uma memória pictórica e escrita, o que favorece uma possível tomada de consciência de seu significado e valor. Esta atividade teve como resultado a síntese das percepções de um determinado grupo social acerca de uma determinada vivência experimentada especialmente no aspecto sócio-econômico e cultural.

Hoje, a partir do maior contato com a região e de uma reflexão mais amadurecida acerca dessas representações, percebemos que nossa análise deixou de ser apenas formal ao tornar mais equilibrada a relação forma-conteúdo.

38 - Tal afirmação não elimina a idéia de que consideramos que nossa presença de uma forma ou de outra, em maior ou menor grau, - teve sempre uma conotação de interferência no processo.

4 - AMPLIANDO A VISÃO ESPACIAL

*"... uma história da cartografia não se esgota no caminho percorrido para chegar a uma transposição fiel e geométrica da superfície terrestre."*³⁹

Reafirmamos novamente que, também nesse momento, as abordagens referentes às noções espaciais tiveram, como as demais atividades, o objetivo de sondar conhecimentos e sensibilizar os cursistas para a importância do trabalho com as diferentes representações do espaço.

Tendo sempre como ponto de referência o texto de literatura mencionado, demos início ao trabalho com noções espaciais, especialmente relacionadas a orientação e localização, uma vez que a história utilizada fazia referências indiretas à Europa e a América Latina.

Já numa primeira sondagem e abordagem inicial verificamos - especialmente em São Félix - que os cursistas não tinham a menor idéia do significado e localização da América Latina, apesar de manterem um contato direto e diário, em nosso local de trabalho, com cartazes referentes às lutas sociais desenvolvidas nessa região do globo. O mais interessante, no entanto, foi constatar no decorrer das discussões que pelo menos um aluno, na classe, contestava a esfericidade da terra.⁴⁰ Inicialmente, este fato nos surpreendeu mas, posteriormente percebemos que, na verdade, seus referenciais de observação e

39 - TUCCI, Ugo, "Atlas", Enciclopédia Einaudi, vol. 1, p. 138.

40 - Tal posicionamento permaneceu mesmo depois de terem realizado, em Física, exercícios práticos sobre o movimento aparente do sol.

suas habilidades perceptivas se desenvolviam em outra direção mais ligada ao espaço vivido. No que se referia à localização e orientação na região, eles apresentavam uma capacidade de raciocínio abstrato fantástico mesmo sem nunca terem visto um mapa. Por exemplo, em Santa Terezinha, eles demonstraram ter uma noção clara da distância entre a cidade e a ilha do Bananal, e o quanto de caminho encurtavam ao optarem por atravessar o "furo" que ligava um braço do Araguaia à ilha. Durante a seca eles preferem carregar a canoa nas costas, através do furo, só para não ter que dar a volta. E ainda, vale salientar que eles também se orientam pelos astros e a noite, especialmente na lua nova, eles apresentam uma habilidade para se locomover no escuro que é admirável!

Em geografia, nosso objetivo durante o curso foi o de relacionar essas habilidades espaciais ao conhecimento estruturado.

Na tentativa de abordar e trabalhar adequadamente as questões surgidas, relacionamos os feitos atribuídos aos colonizadores europeus e apresentados pelo texto de literatura com os relatos dos antigos viajantes pelos mares desconhecidos em épocas distantes. Descrevemos os perigos enfrentados, as tempestades (como o banzeiro do rio), as doenças, a conquista, palmo a palmo, do mar bravio e desconhecido, cheio de supostos abismos e monstros marinhos.⁴¹ Conforme falávamos íamos localizando os espaços tanto no globo como no planisfério. Foi como um tiro no escuro! O silêncio era sepulcral e as expressões faciais refletiam um misto de dúvida e encantamento. O envolvimento foi tal, que as conversas extrapolaram a sala de aula e continuaram noite adentro.

Como decorrência, ficou ainda mais evidente a necessidade de advertirmos os alunos, quanto ao sentido exato das

41 - Ver DELUMEAU, Jean., opus cit, especialmente "Mar variável onde todo temor abunda", pp. 41 - 52.

representações da superfície terrestre. Ugo Tucci ⁴² observa, que essas representações além da conotação de novidade se constituem também em um amontoado de informações aparentemente simples ao observador mal avisado. Isto porque são resultado de codificações imediatas e simbólicas com significações e finalidades várias. E ainda que estas extrapolam e muito, os limites restritos do que era possível ser observado diretamente pelos cursistas. Em suma, aí estava o verdadeiro nó da questão.

"...Este é um filão indubitavelmente importante, que é seguido na tentativa de alargar o horizonte do conhecimento... porque ao mesmo tempo que na cartografia se exprime e toma forma a concepção do espaço geográfico, muito mais profícuo é detectar o valor cultural que esta assumiu e que funções desenvolveu em determinadas sociedades, em épocas determinadas." ⁴³

Portanto, tornava-se crucial procurar estabelecer uma correspondência entre a representação mais ampla e o espaço vivido. Para tanto, a retomada das observações de fenômenos naturais realizada anteriormente passou a ser fundamental.⁴⁴

42 - TUCCI, Ugo, opus cit, pp. 130 - 138

43 - Idem, ibidem, p. 138.

44 - Nas etapas anteriores em Ciências Físicas os alunos realizaram vários experimentos como, por exemplo, o de construção de marcadores solares (penico e ouriço solar), e observação dos astros, para verificação de seus movimentos. Projeto Inajá: Relatório Final, pp 58 - 62.

Conscientes da complexidade da proposta de procurarmos conhecer e estender a visão espacial do cursista, passamos a nos perguntar. Até que ponto esses alunos com uma vivência fundamentalmente relacionada ao "espaço vivido" poderiam abstrair escalas espaciais tão complexas? Como conseguir que diante de um mapa-mundi e do globo eles se sentissem indivíduos históricos? Deveríamos introduzir o planisfério naquele momento? Com base na própria metodologia adotada e por acreditarmos que o processo de abstração é antecedido pelo contato e familiaridade inicial com as informações, optamos por trabalhar com as representações desde as mais próximas até as mais distantes e vice-versa, por estas se constituírem uma primeira tomada de consciência em que a ampliação e o aprofundamento dos conhecimentos crescem através de um processo de expansão que a partir daí se torna irreversível.⁴⁵ Nesse momento, optamos por trabalhar mais sistematicamente com mapas, uma vez que pretendíamos desenvolver com eles as relações espaciais através da habilidade cartográfica.⁴⁶

Ao iniciarmos o trabalho com o planisfério - cada cursista recebeu uma cópia dos mapas a serem estudados - solicitamos que fossem localizados e pintados de azul os oceanos e nomeados e pintados - cada um de uma cor - os continentes. Posteriormente os alunos deveriam localizar - com um pontinho no mapa - aproximadamente, a região onde vivem. Sabíamos de antemão que seriam inúmeras as dificuldades, mas o que nos pegou de surpresa foi a constatação de que a grande maioria - especialmente os de Santa Terezinha - nunca havia visto um atlas e alguns nunca tinham trabalhado antes com ele. Ao tomarmos conhecimento que a coordenação do Projeto dispunha de vários

45 - Ver TUCCI, Ugo, opus cit, p.144.

46 - Ver TUAN, Yi-Fu, opus cit. p.86 - 89.

exemplares de atlas geográficos distribuimos os mesmos para consulta e ponto de referência para a realização da atividade proposta. Imediatamente, os alunos, com muita concentração, passaram a folhear lentamente e por bastante tempo o atlas que tinham nas mãos. Resolvemos, então, interromper a atividade proposta para explicar o que é um atlas geográfico e como ele é construído: tipos de mapas, mapas complementares, legenda e escala. Dada a criação do novo estado de Tocantins aproveitamos a oportunidade para diferenciar o atlas/mapa geográfico do atlas/mapa histórico. Depois de saciada a curiosidade demos continuidade à proposta inicial. Logo após, os alunos fizeram uma legenda para o mapa que coloriram e depois localizaram alguns países de cada continente (especialmente Portugal e Espanha), tendo como base o atlas escolar. Paralelamente, introduzimos um mapa da América do Sul contendo o traçado do tratado de Tordesilhas. Sugerimos que eles pintassem a América Portuguesa de uma cor e a Espanhola de outra cor. Ressaltamos, ainda, que, pela divisão de terras feitas no século XV, a região centro-oeste pertencia inicialmente à Espanha.

Ao introduzirmos o mapa do Brasil (Foto 13) achamos o momento oportuno para retomar os pontos cardeais (já introduzidos anteriormente no curso de Ciências Físicas). Através de exercícios de localização dos Estados que fazem limite com Mato Grosso, trabalhamos também a idéia de fronteira. Todas essas noções foram aplicadas exaustivamente nos diferentes mapas, sem que nos preocupássemos ainda, com o grau de abstração obtido. Motivação foi o que não faltou. Não foram poucas as expressões do tipo:

"Ah! Então é aqui que eu vivo?"

"Estou tão feliz por não ser mais deslocalizada."

*"Nem acredito que eu moro no coração
do Brasil. "*

Ainda trabalhando com o mapa do Brasil pedimos que os alunos localizassem o rio Araguaia e a Ilha do Bananal, dois fortes pontos de referência para eles. Maquetes foram construídas. (Foto 14 - Maquete realizada em uma das etapas intermediárias). Posteriormente, com um mapa político da região centro-oeste fizeram o mesmo exercício. Já com o mapa do Estado foi enfatizado que a divisão política do mesmo estava desatualizada uma vez que haviam sido criados recentemente muitos municípios novos em Mato Grosso. Nesses exercícios, foi tomado como ponto de referência a capital do Estado - Cuiabá. Como a receptividade sempre foi grande, aos poucos fomos percebendo que a "hora do mapa" passou a ser a "hora do lazer". Aproveitando-nos desse entusiasmo, ressaltamos a importância de todos desenvolverem seus trabalhos com atenção e organização, principalmente no que dizia respeito à montagem das legendas. Como alguns cursistas apresentassem muita dificuldade, aos alunos mais rápidos foi atribuída a tarefa de auxiliar os companheiros.

Durante o trabalho com o mapa econômico da região centro-oeste os alunos tiveram muita participação. Ao analisarem a distribuição dos produtos e das riquezas da região - alguns discordavam dos itens registrados, enquanto outros acrescentavam informações.

Em vários momentos, no decorrer do curso, os alunos sugeriam retomar o trabalho com mapas. Nessas ocasiões aproveitamos a oportunidade para reforçar a idéia de que o globo não se restringia ao lugar onde eles viviam. Uma expressão que usávamos sempre era a de que eles não eram o "umbigo" do mundo. Aproveitamos também para fazer um levantamento da região e do Estado de origem de cada um. Ao localizar a região nordeste uma aluna perguntou: "É daí que eu vim?" Tecemos ainda alguns

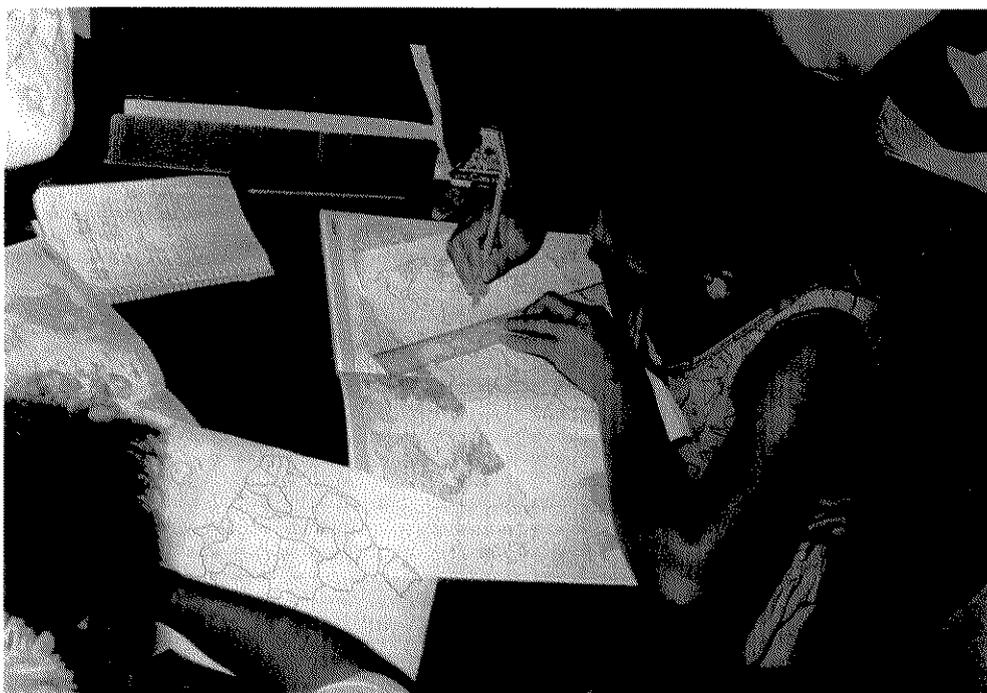


FOTO 13



FOTO 14

comentários de que mais ou menos a partir dos anos 60 (para São Félix) e 70 (para Santa Terezinha) Mato Grosso e os demais Estados do centro-oeste atraíram migrantes do norte e nordeste do país e que, no presente, os migrantes vinham fundamentalmente da região sul.

Sempre no final dos períodos de aula, quando os alunos já estavam cansados, dividíamos a classe e fazíamos diferentes exercícios de memorização ao solicitar que um a um de cada equipe localizasse, no mapa mundi, os Estados do Brasil e suas capitais. Como sempre, a reação era de satisfação. Os cursistas ora ficavam quietos, ora se levantavam porque queriam ver o trabalho dos outros. Muitas vezes, encaravam o mapa como um desafio. Não raro gritavam, sorriam e solicitavam ajuda. Apesar de considerarem difícil, achavam a atividade importante. Era freqüente, à noite, nos alojamentos, nos depararmos com eles terminando de completar e pintar os seus mapas porque não queriam ficar atrasados no dia seguinte.

Mais tarde, foram introduzidos os pontos colaterais com o auxílio de um pequeno texto. Os alunos desenharam, recortaram e montaram a "rosa dos ventos" que passou a ser utilizada em diferentes exercícios de orientação. Nessa atividade foi possível, também reforçar novamente a noção de ponto de referência. Os alunos adoraram e se envolveram muito na atividade.

Hoje, organizando e sistematizando o trabalho chegamos a sentir uma certa sensação de exagero no número de mapas e atividades desenvolvidas, bem como das noções inicialmente exploradas. Mas, por outro lado, após a análise da experiência, passa a predominar a sensação de difusão e disseminação da noção espacial e conseqüente ampliação na percepção por parte dos alunos no que se refere às dimensões espaciais. Temos certeza de que a dinâmica infundida para o tratamento dos mapas - ora estadual, ora mundial, ora nacional, ora regional - preparou-os melhor para a compreensão das

relações entre o espaço vivido e o espaço mais amplo.

Ao final dessa atividade muitos alunos "agradeciam" a nós a oportunidade que tiveram para estender a sua visão de mundo. Outros tantos, apesar de confessarem "não ter entendido bem os mapas" garantiam entusiasmados que chegariam lá. Aliás, essa dificuldade nos parece natural, uma vez que, além de viverem isolados entre si, possuem um contato mínimo ou quase nulo com os meios de comunicação de massa e fundamentalmente com a escrita. É interessante perceber que esses cursistas que até esse momento não tinham motivos e não sentiam necessidade de desenhar mapas, até por desconhecê-los, passaram a considerá-los como a "visão divina do mundo". A partir daí o espaço ganhou uma conotação de subjetividade e maior significado temporal.⁴⁷ No entanto, essas constatações, até certo ponto esperadas, nos suscitaram novo questionamento. Como aprofundar-lhes a idéia de vizinhança, limite, localização, orientação, pontos de referência a partir do espaço vivido?

Em síntese, a primeira etapa foi crucial para o processo de construção da **metodologia** adotada que será analisada e refletida nos próximos capítulos. Finalmente, necessário se faz acrescentar que, após conhecermos um pouco os segredos da natureza e da história local, a sensação que ficou foi a de que vencemos o primeiro desafio!

47 - Ver TUAN, Yi-Fu, opus cit. p. 137.

CAPÍTULO IV

A TERRA E O TRABALHO NO ESPAÇO E NO TEMPO LOCAL

1 - DESAFIO METODOLÓGICO: UMA TAREFA INFINDÁVEL

*"O querer saber não se aproxima de uma verdade universal...O saber conclama hoje as experiências sobre nós mesmos..."*¹

Apesar da experiência adquirida em nosso contato inicial com a região, percebemos que continuava muito difícil planejar as novas etapas. Por isso, neste capítulo, privilegiamos a "fala" dos cursistas e, através dela, a explicitação dos saberes da qual são portadores. Ainda nesta perspectiva, é preciso esclarecer os encaminhamentos metodológicos adotados por nós e apresentar algumas opiniões que venham a contribuir para um melhor entendimento do assunto tratado. Reforçamos aqui, mais uma vez, que a questão do conteúdo a ser trabalhado continuava muito claro para nós. Ele deveria estar centrado nos temas TERRA e TRABALHO. O ponto de partida, portanto, seria a **história do trabalho e da posse da terra** no médio Araguaia, o que implicou considerar:

- os diferentes espaços envolvidos: aldeia, roça, fazenda, patrimônio e cidade;

- os marcadores do tempo do trabalho predominantes em cada um desses espaços;

1 - FOUCAULT, Michel, Microfísica do Poder, p. 36.

- os tipos de relação de trabalho vivenciadas.

Nesse momento, nossa preocupação era principalmente abordar com os cursistas a modificação que o capitalismo - via trabalho - trouxe para a região, especialmente, quanto à utilização da medida do tempo enquanto categoria histórica, como nos ensina Le Goff:

"O domínio da medida do tempo, desde o tempo eclesiástico dos campanários até o tempo burguês das sinetas, desde o emprego do tempo monástico até aos horários escolares e às cadências industriais da época contemporânea é uma questão social cuja importância é evidente." ²

Mais ainda, era necessário discutir o processo crescente da perda de autonomia do trabalhador sobre o "seu tempo", ressaltando com eles, principalmente

"o sentimento evidente da duração...O sentimento daquilo que muda, bem como daquilo que permanece na percepção da história..." ³

Nessa perspectiva de retomada de mais uma etapa, novamente a literatura foi utilizada. Introduzimos, com os alunos, a história do livro Lucas, o menino que descobriu o tempo

2 - LE GOFF, Jacques, "A História do cotidiano", in História e nova História, p. 81.

3 - Idem, Ibidem, p. 81.

(Anexo 4) ⁴ para, a partir dele, deflagrar o processo de construção dos marcadores de tempo locais.

Aproveitando o encadeamento do texto, sugerimos que, após a leitura individual, os alunos grifassem todas as noções temporais contidas na história para que estas, posteriormente, fossem sistematizadas na lousa. Para isso, colocamos as respostas em colunas, agrupando dessa forma as semelhanças e diferenças entre as mesmas, com a intenção de depois explicitar a que tipo de tempo cada uma dessas colunas se referia. Na verdade, essa construção metodológica pressupunha utilizar simplificações e recursos didáticos que possibilitassem chegarmos à síntese dos marcadores de tempo locais até então desconhecidos por nós.

Obtidas as respostas, propusemos, a partir da divisão de tempo mecânico e natural, outras concepções de tempo: o histórico (cronológico); o psicológico; o tempo físico e o tempo biológico. Chamamos a atenção para o fato de que o mundo agrário geralmente se relaciona com o tempo da natureza, enquanto que o mundo industrial e urbano com o tempo do relógio.

Em Santa Terezinha, demos continuidade à atividade contando a história do aparecimento do relógio e da transformação do ritmo agrário natural em ritmo mecânico. Nossa intenção era fazê-los relacionar uma sociedade sem relógio, onde o tempo do trabalho e da vida são regulados pelo tempo natural,

4 - ROBALO, Sonia, O Menino que Descobriu o Tempo. O livro em questão conta a história de um menino que procurou o tempo, primeiro desmontando um relógio; depois, na passagem do ano velho para o ano novo; no "não perder tempo"; nas nuvens e na chuva (no mau tempo); nos cabelos brancos da vovó; e finalmente no crescimento de uma plantinha...

com uma sociedade onde o trabalho é controlado pelo relógio .⁵
Para isso, propusemos a leitura individual e posteriormente a
discussão em grupo do texto "Tempo e trabalho" ⁶ .
Apesar de ser um texto aparentemente simples, contém muitos
dados, fatos e personagens desconhecidos dos cursistas . Na
tentativa de minimizar as dificuldades com a leitura, destacamos
as frases que nos pareceram mais significativas e formulamos
algumas questões. (Anexo 5).

Cabe aqui ressaltar que esse procedimento
metodológico foi o que nos pareceu mais adequado, face às
dificuldades constantes com a escrita e a leitura. Como a
escolha dos textos era feita à distância - em Campinas - e não
contávamos com uma biblioteca ou com outras alternativas em
termos de produção escrita que pudessem substituir a atividade
proposta, a solução, mais uma vez, dependia da nossa
criatividade e ousadia. Aliando a história escrita à riqueza da
história oral desta população fomos, aos poucos, superando as
dificuldades. Esse processo de construção dos marcadores de
tempo locais foi enriquecido com relatos do nosso cotidiano em
Campinas. Apresentamos a eles detalhes do nosso dia-a-dia de
trabalho e da história da nossa cidade em diferentes épocas.
Quisemos com isso introduzir algumas questões ligadas à
transição capitalista no Brasil. Apesar de sentirmos que eles
gostaram muito das novidades desse universo desconhecido -

5 - LE GOFF, Jacques - Para um novo conceito de Idade Média:
tempo, trabalho e cultura no ocidente, pp. 61-73; RAMOS,
César.A. - "História e Reificação Temporal": in História:
Questões e Debates pp. 37-47; RIBEIRO, Wagner.C. - "Relação
Espaço/Tempo: Considerações sobre a Materialidade e Dinâmica
da História Humana", Geografia e Lutas Sociais, pp. 39 - 55.

6 - "Tempo e Trabalho", mimeo

Campinas - pouco abstraíram do nosso relato, uma vez que tal atividade exigiu um salto cronológico (longa duração) e geográfico (escala) que inovava os referenciais temporais e espaciais dessa população.

Um exemplo interessante disso, e que queremos destacar, relaciona-se à tentativa que fizemos de associar o sino da Igreja, nas comunidades rurais (como marcador de tempo), com o apito do trem na zona urbana, especialmente nos primórdios do processo de industrialização. Que desastre!. Uma monitora discretamente nos informou que a maioria deles "nunca tinha visto um trem, nem por fotografia". Apesar de nossa intenção ter sido ao mesmo tempo ingênua e ambiciosa, ou seja, fazê-los relacionar a transição capitalista ocorrida em outro contexto às transformações capitalistas que ocorrem atualmente na região, a experiência nos pareceu muito válida, tanto que em diferentes momentos, através de outras linguagens, mais próximas, mais acessíveis e mais conhecidas, essas questões foram, como veremos mais adiante, sendo pouco a pouco retomadas. Através da música, do desenho e da expressão corporal, simultaneamente, nós contávamos e ouvíamos as histórias locais. Nessa construção, o momento da sensibilização, do "ponto de partida", já havia passado. Portanto, a nossa mediação, como sistematizadoras da história deles, via material de leitura e escrita, constituía novo desafio. Para nós, os relatórios de grupo eram sempre um importante termômetro, uma vez que, ao mesmo tempo que manifestavam estar "*enjoados de tanto texto*", colocavam logo a seguir que para eles o tempo estava em "*harmonia com a natureza*" e que o mesmo era "*marcado pelas estações, lua e constelações*." Disseram também que "*O relógio passa a dominar o trabalhador*." Essas afirmações eram o nosso alento, a nossa motivação, nesse percurso onde apenas o ponto de chegada estava bem explicitado. A idéia de que a busca da especificidade da história local para a compreensão do contexto mais amplo iluminava constantemente o nosso caminhar, reforçava a crença

de que o nosso papel era o de realmente contribuir para que o saber local viesse à tona. Lembremos Foucault:

"... um indispensável demorar-se: marcar a singularidade dos acontecimentos ... espreitá-los lá onde menos se os esperava e naquilo que é tido como não possuindo história - ... apreender seu retorno,... mas para reencontrar as diferentes cenas...e até definir o ponto de sua lacuna,o momento em que eles não aconteceram..." ⁷

2 - OS MARCADORES DE TEMPO LOCAIS

"Muita gente ainda hoje se orienta com marcadores naturais porque não há relógio. O relógio prá nós em muitos momentos não adianta nada..." ⁸

Para a construção dos marcadores de tempo, os grupos foram organizados de acordo com as experiências de trabalho, ou seja: **rua, patrimônio, roça, fazenda e aldeia**. Essa divisão, que inicialmente parecia tranqüila, apresentou alguns tropeços. Por exemplo: alguns haviam vivido a vida inteira na **roça** e agora trabalhavam na **rua**; outros estavam já há algum tempo no **patrimônio**, mas não gostavam do lugar; o grupo da **fazenda** ficou com muito pouca gente... ⁹

Mas, apesar das dificuldades em reuni-los, os grupos

7 - FOUCAULT, Michel, Microfísica do Poder, p.5

8 - Citação retirada de um relatório de trabalho de alunos do INAJÁ

9- Em São Félix, onde a formação dos grupos foi espontânea (sem a interferência dos monitores), o trabalho contou com uma participação maior dos cursistas.

trabalharam bem através do desenho, da mímica e de relatórios, os temas que sugerimos:

- os marcadores de tempo utilizados; com os questionamentos: quem usa? por que usa?;
- a história do trabalho de cada um; como se sentem no trabalho; e como dividem o tempo;
- músicas cantadas durante o trabalho.

Ficamos o dia todo nessa atividade. À tarde, os grupos fizeram seus desenhos, escreveram os seus relatórios e prepararam as representações. Alguns alunos trabalharam inclusive durante uma parte da noite. Com a ajuda dos monitores, trabalhamos para que, no grupo, não se perdesse o que era específico de cada aluno. Todos estavam convencidos da importância desse trabalho para o Projeto e para todos nós.

A apresentação oral (leitura dos relatórios) e visual (explicação dos cartazes) foi uma festa! Os alunos se arrumaram e se vestiram de uma forma especial. Os relatos orais foram, como era de se esperar, muito mais ricos que os textos escritos. Além da facilidade que eles apresentam com relação a história oral, observamos também que a "fala", ao contrário da escrita, diminuía neles o temor que tinham de uma perseguição política.¹⁰ As apresentações foram marcadas pela espontaneidade e riqueza de detalhes, diferentemente do que ocorreu com os trabalhos escritos. Frequentemente salientaram as dificuldades sentidas:

"...tinhamos muitas idéias, demorou prá juntar

10 - Em Santa Terezinha, São Félix do Araguaia e Ribeirão Cascalheira, as novas administrações municipais (1989) ligadas aos latifundiários demitiram cerca de 20 professores do Projeto.

e escrever... não tenho essa experiência, apenas diálogo..."

"No nosso grupo saiu coisas interessantes e não conseguimos passar pro papel. Discutimos bastante."

"Prá mim não saiu a história da realidade que acontece...O que faltou? Nós conhecemos muitos casos de gente que morreu em fazendas por falta de socorro, mas a gente não colocou, não discutimos e não sabíamos que podíamos colocar no trabalho."

"Não falamos da época da chuva....Achamos que faltou muita coisa, mas não quisemos aumentar muito o serviço."

"Nosso grupo não tinha quem desenhasse. Nós debatia. Mas, prá colocar no caderno, nós não sabia...Faltou material e lápis de cor."

Essas dificuldades, no entanto, não comprometeram a qualidade dos relatos escritos. Um dos aspectos que contribuiu muito para a superação das mesmas foi a grande experiência do qual são portadores:

"Sentimos que foi muito fácil porque todos trabalharam na roça. Tudo o que a gente colocou aqui a gente tem prática... caçar, pescar, plantar..."

"O meu gosto é trabalhar no sertão."

"A gente sentiu que colocou mais as coisas

que a gente já passou, a gente viu, o resto nós não percebemos."

A prática também influenciou muito nas respostas relacionadas especificamente aos marcadores de tempo locais. Apesar de eles medirem o tempo tendo como ponto de referência o ciclo do trabalho, as tarefas domésticas, o tempo sideral e as manifestações das aves e animais, observamos que relacionam, ainda que de forma vaga, essas formas de medir e marcar o tempo com a regularidade da meia - hora e uma hora, imposta pelo relógio: ¹¹

"O meu jumento é um marcador certo. Ele grita de meia em meia hora, outros de hora em hora. Eu me baseio nele."

"O jegue tem mês, quando é agosto, mês quente, ele fica doido, ele grita mais. Mês de janeiro e fevereiro ele fica mais quieto porque ele não gosta de chuva."

"Mesmo na cidade não perdemos os marcadores naturais. Isto está vivo no povo."

É importante destacar que no decorrer das apresentações dos trabalhos muitos manifestavam surpresa ao perceber a similaridade dos marcadores de tempo em espaços diferentes,

"Foi bom porque eu vi um jeito de marcar a hora e depois eu ouvia outro. Demos mais valor."

"Eu pensei que alguns marcadores de tempo

eram só da aldeia."

Na aldeia, as diferenças entre os tempos da escola e do trabalho na roça são bem explicitados. Na roça, as relações sociais de trabalho estão muito interligadas, enquanto que, na escola, o limite entre a "vida" e o "trabalho" já é sentida por eles.

"O INAJÁ é muito difícil...a gente não participa das atividades da aldeia, atrapalha a participação nas festas e na roça. Às vezes não gosto de cumprir o horário."

A análise desses relatos nos faz lembrar os contos populares do final do século XIX e início do século XX, interpretados por Darnton. Segundo ele, estes contos, como os relatos em questão, nos oferecem uma rara oportunidade de tomar contato com as massas camponesas que desaparecem sem deixar vestígios. Apesar da atemporalidade destes e da falta de precisão dos relatos, este é, para o autor, um dos poucos pontos de entrada no universo mental dos camponeses.¹²

Para nós, esse momento de contato inicial com a percepção temporal local foi fundamental, sobretudo para captarmos a forma de narrar e os temas centrais abordados, bem como as variações de detalhes passíveis de serem observados nessas várias dimensões, ou - para usar a expressão de Le Goff - nessa "multiplicidade de presentes".

11 - Ver THOMPSON, E.P. "O tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo industrial", p. 46 e 47.

12 - DARNTON, Robert, O grande massacre de gatos, pp.32 - 36; e THOMPSON, E.P., opus cit, p. 48 e 49.

As ilustrações das capas dos relatórios e dos cartazes estavam bastante relacionadas aos conteúdos abordados no texto escrito.

Os desenhos referentes à rua (cidade) representaram fundamentalmente os marcadores de tempo social das diferentes instituições locais como o SANEMAT - Serviço de abastecimentos de água; destacamento policial; escola; posto de saúde; hospital; banco; prefeitura; igreja e os meios de comunicação (rádio, TV e ônibus).

Os da roça centraram-se especialmente nos marcadores de tempo naturais: os astros; nuvens; chuva; flores; frutos; diferentes árvores; rio; peixes; aves; pássaros e animais. Apenas um dos desenhos prendeu-se mais ao espaço da roça, destacando a escola coberta com palha de buriti e a professora pescando.

Os do patrimônio ressaltaram bastante a dinâmica do cotidiano: roupas no varal; homem puxando um cavalo; menino de bicicleta; pessoas comendo sob a árvore; mãe saindo do mini posto com a criança chorando; várias pessoas em frente à igreja; lazer na escola; uma cisterna; mastro de São Pedro e a sineta da escola.

Na fazenda, representaram as construções administrativas e comerciais (farmácia, escritório, armazém, açougue e escola); o motor de luz; as árvores e os animais.

No cômputo geral, os desenhos que ilustraram a fazenda e o patrimônio apresentaram maior equilíbrio entre os marcadores de tempo naturais e sociais. Ao compararmos os resultados dessa atividade nas duas sedes, observamos nos relatórios dos cursistas de Santa Terezinha uma maior riqueza de informações e de detalhes.

Dos desenhos aí realizados, devemos destacar primeiramente um deles, sobre a roça, que evidenciou as diferentes etapas do trabalho agrícola, a começar pela queimada: para eles, o marcador de tempo predominante foi o

avião a jato; em segundo lugar, a representação da aldeia Tapirapé, que desenhou as festas associadas às estações do ano e às constelações.

Dos trabalhos realizados em São Félix, salientamos um deles, referente à roça. Nesse cartaz, os cursistas articularam o desenho por partes. Apesar de em uma primeira impressão parecer uma representação fragmentada, eles relacionaram magistralmente os elementos entre si. Nada foi esquecido! Nele apareceram os diferentes marcadores de tempo (incluindo um relógio de sombra); a hora de lazer do trabalhador; os diferentes tempos da escola (festas, aula e lazer); as atividades ¹³ desenvolvidas pelo homem (boiadeiro, vendedor, serralheiro e pedreiro) e pela mulher (costureira, lavadeira e dona de casa); os instrumentos de trabalho do homem (mala com mercadorias, manjedoura, bota, chinelo, sela, chapéu, machado, tronco de árvore, serrote, alicate, parafuso, tijolo, pá, carrinho, tapete de couro, pilão e moenda), e da mulher (linha, tesoura, máquina de costura, tear manual, escova, sabão, bacia, trouxa de roupa e alimentos). Finalmente, a produção de atividades realizadas pelo homem (roda e muro) e pela mulher (tapete, saia, pano de prato). Nesses desenhos, a sistematização do conhecimento foi realizada pelos próprios alunos.

O momento destinado à síntese final, que implicava uma construção conjunta - cursistas e nós -, também foi valioso. Com base nos relatórios escritos e orais, agrupamos na lousa os marcadores de tempo predominantes em cada realidade. A atenção e a concentração foram gerais. Ao cair da tarde, não pudemos interromper a atividade porque eles não queriam parar. Um esquema foi montado e, a partir dele, analisamos as diferenças e semelhanças dos marcadores temporais nas

13 - Ver item 3 deste capítulo.

diferentes realidades. Lembremos novamente Darnton:

"O próprio senso comum é uma elaboração social da realidade, que varia de cultura para cultura. Longe de ser a invenção arbitrária de uma imaginação coletiva, expressa a base comum de uma determinada ordem social. Portanto, para reconstruir a maneira como os camponeses viam o mundo..., é preciso começar perguntando o que tinham em comum, que experiência partilhavam na vida cotidiana de suas aldeias." ¹⁴

Por esse esquema montado na lousa, pudemos perceber que os marcadores de tempo naturais encontrados em todas as realidades são o sol, a sombra, a lua e a chuva, e os marcadores predominantes criados pelo homem são o relógio e o rádio.

Os relatórios são de uma riqueza inestimável. A partir deles muitas reflexões foram e podem ainda ser realizadas. Vamos ressaltar algumas observações. O predomínio do tempo natural ficou evidente nas realidades da **aldeia** e da **roça**. No entanto, um exame mais apurado permite perceber algumas diferenças significativas entre as duas. Chamou-nos particularmente a atenção o fato de alguns grupos da **roça** só assinalarem marcadores naturais (Foto 15), ao contrário dos da **aldeia**, provavelmente como resultado da interferência externa que recebeu. No entanto, o que inicialmente mais nos surpreendeu foi considerarem o avião a jato como um marcador de tempo importante, da mesma forma que na **roça**, na **fazenda** e na **cidade**. Apesar disso, percebemos que os marcadores de tempo da

14 - DARNTON, Robert, opus cit, p. 39.

aldeia estão muito mais ligados ao espaço - tempo cósmico. Eles têm uma visão de mundo articulada: A aldeia Tapirapé tem a forma circular e a "casa dos homens", que fica no centro, tem suas portas localizadas no sentido leste - oeste (Foto 26 - representação realizada na primeira etapa do Projeto). A repetição constante e seqüencial do movimento celeste, da lua, das constelações e, conseqüentemente, das estações está intimamente ligada às atividades sócio-econômicas e culturais da aldeia e especialmente ao rito de preparação das mesmas. Como a realização das festas e brincadeiras dos Tapirapé fazem parte do ritual determinado pelas forças da natureza, optamos por colocá-las nos marcadores de tempo natural, apesar de estas serem uma manifestação cultural deste povo. Na aldeia, são as forças da natureza que determinam e desencaixam as ações dos homens. Por exemplo: a constelação Sete Estrelas EYXO marca o início das chuvas, do plantio, das frutas e também das doenças. Já o final das chuvas, mais especialmente o "nível da água", marca o final da colheita e a época de construir casa - TAKARA - e também o início do ciclo de festas Tapirapé como a de Aruanã e Cara Grande. É período da pescaria do timbó, da caçada e do trabalho com barro. Já a estação da seca é a época de construir e reformar as casas - Época da piroaska e da tracajá. Gostaríamos ainda de acrescentar que os Tapirapé dão muito destaque às constelações e à lua como definidoras do mês. Percebemos que, apesar de se guiarem pelas constelações, são mais sensíveis à influência da lua - que não permite prever as estações - do que do sol. Isto, talvez, porque privilegiam mais a medida de tempo mensal do que o ritmo anual imposto pelo calendário solar. Nas suas representações, o sol não apareceu. Ele foi citado apenas uma vez durante a apresentação oral dos trabalhos .

Esta associação entre um fenômeno meteorológico astronômico e a periodicidade estacional de um recurso natural é uma característica das representações de temporalidade dos

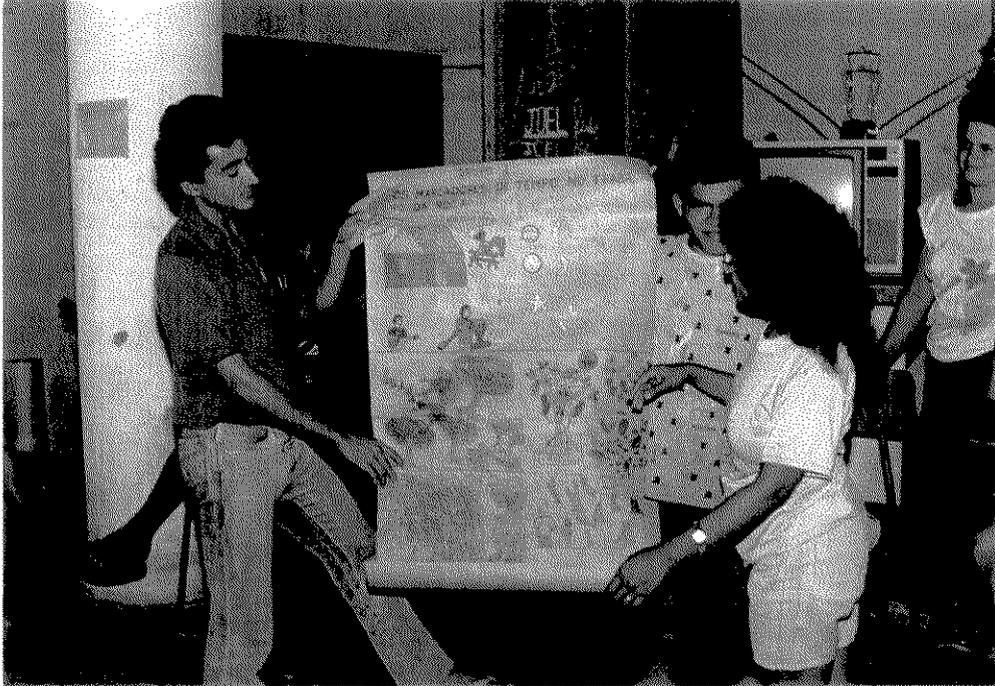


FOTO 15

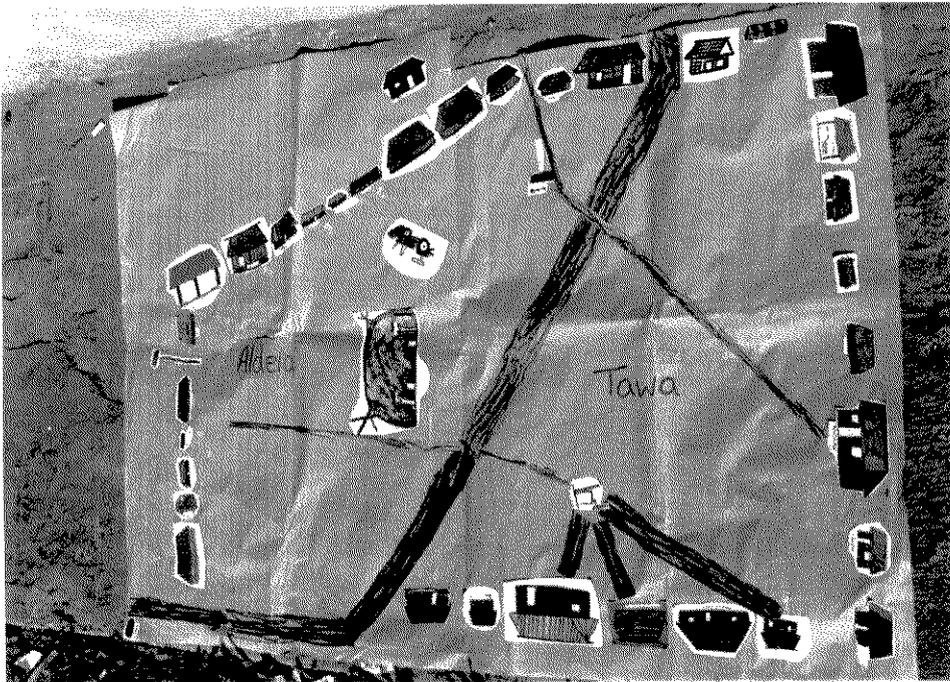


FOTO 16

povos da Amazônia. Segundo análise de Descola, duas escalas de tempo coexistem: uma servindo principalmente para indicar durações, enquanto a outra permitindo dividir o ano em uma série de períodos significativos. Assim, os modos de uso da natureza variam e se alternam segundo as estações. Cada momento do ano é marcado por uma relação privilegiada do homem com um dos campos da natureza.¹⁵

Estas observações são importantes para que possamos estender o significado da alternância das duas estações que vivenciam - uma úmida e outra seca. Por isso, para eles as observações meteorológicas e a observação do nível da água são mais ou menos rituais e cíclicas.

Por outro lado, na roça^a influência do sol e a sua posição no espaço é tão ou mais importante que a da lua na determinação do trabalho humano. O sol - sombra, além de serem usados para estabelecer a duração de uma atividade, são usados também para indicar o melhor momento para sua realização. As fases da lua são marcadores para o plantio, previsão de chuvas e construções diversas. No entanto, quando se referem ao céu, as estrelas e às estações do ano, o objetivo central é a previsão dos períodos secos e chuvosos. Mas o que diferencia fundamentalmente as representações da roça em relação às da aldeia é o valor que as primeiras acentuadamente atribuem aos animais e aos pássaros como marcadores de tempo. A relação de afetividade com esses marcadores vivos deu um tom especial ao trabalho. Foi possível perceber que a resistência à "entrada" dos marcadores de tempo mecânicos na roça foi muito forte. Aparentemente, a vida da roça parecia semelhante à de outros tempos, quando comparada às demais realidades estudadas.

15 - DESCOLA, Philippe, opus cit, pp.101 - 107, Para maior aprofundamento do assunto ver TUAN, YI-FU, Espaço e Poder; LE GOFF, Jacques. "Calendário" in Enciclopédia Einaudi - V.1

O fato de os marcadores de tempo na **fazenda** apresentarem um certo equilíbrio entre os naturais e os mecânicos já era esperado, devido à industrialização da agricultura nas mesmas. Enquanto que na **roça** e na **aldeia** os referenciais para o plantio e a colheita são naturais, para aqueles que vivem na **fazenda** eles decorrem da divisão de trabalho. Por exemplo, os cursistas incluíram as "necessidades" como um marcador usado para a colheita, e ainda o crachá e o rodízio como marcadores de tempo do trabalho. Dependendo do tipo de atividade desenvolvida pelo agricultor ou pelos outros trabalhadores da **fazenda**, eles tinham um determinado horário ou turno a cumprir. Aqui também, como na **aldeia**, os marcadores vivos - aves, pássaros, animais e insetos - não apareceram.

Na representação do **patrimônio**, a riqueza de detalhes e informações foi menor. Destacamos, entretanto, alguns marcadores que não foram elencados nos demais espaços e que julgamos significativos. São eles: a venda de "geladinha" na porta da escola; a "variação" de tempo que incomoda as pessoas mais idosas; a campanha de vacinação e, por fim, a idéia de cansaço acoplada à noção de distância entre a casa e a escola. Ressaltamos esta última por implicar numa relação espaço - tempo relativos, pouco evidenciada por eles.

Finalmente, no trabalho dos cursistas da **cidade**, percebemos que, apesar da predominância dos marcadores mecânicos de tempo, a influência dos fatores naturais ainda se faz muito presente. Para ilustrar, cito alguns exemplos: "Para mandar as crianças para a escola (tempo mecânico), as donas de casa se baseiam na sombra das casas na calçada (tempo natural)". "Às 6:30 (tempo mecânico), quando o sol aparece no mato (tempo natural) está na hora de sair para o trabalho". É também muito comum basearem-se em marcadores de tempo mecânicos, mas bastante flexíveis: "Quando o avião chega ou sai do aeroporto, quem está longe da cidade, caçando ou pescando, sabe a hora"; "Muitos na cidade, quando não têm relógio, se baseiam pelo horário do

ônibus." Notamos que os cursistas da cidade tinham a preocupação de colocar horários precisos e situações bem detalhadas, especialmente, no que concerne ao tempo mecânico.

Em São Félix, essa atividade culminou com uma apresentação, através da mímica, dos conteúdos abordados. Foi ótimo! Utilização dos espaços; corpo; movimento; graça e simultaneidade: tudo estava presente. Ao final, não resistindo à "imposição do silêncio" exigida pela linguagem corporal da mímica, um grupo imitou, através dos diferentes cantos, o diálogo dos pássaros. Uma beleza!

Essa atividade nos permitiu ter uma visão ampla inicial do processo de trabalho. A partir da diversidade apresentada, foi possível estabelecermos comparações e relações que levavam a pontos em comum de uma significação e relevância ímpares. Eis o que nos diz Focillon a esse respeito:

"Nas lutas empreendidas pela liberação dos grupos oprimidos, as artes populares tinham o valor de uma linguagem: Não se reconheciam somente os irmãos de sangue por modos de expressão, desinências e inflexões, mas por seus cantos, pelo cenário de suas vidas. Essas obras - primas obscuras, um tapete, uma cerâmica, uma figura de dança, tornavam-se os símbolos e os depositários de uma força fraterna; significavam a união dos corações; por muito tempo relegados à servidão e ao esquecimento, eram de repente lançados no primeiro plano." ¹⁶

16 - FOCILLON, Henri - "A Arte e Cultura Populares" in Revista

Brasileira de História - Sociedade e Cultura, v. 8, nº 15, p. 207.

Para nós, esses "testemunhos históricos" ¹⁷ têm uma dimensão de documento - monumento, de marcos fundamentais para a continuidade do nosso trabalho, uma vez que sintetizaram inúmeras evidências que permanecem através do tempo.

3 - A HISTÓRIA DO TRABALHO

*"Nos seres humanos... não é inviolável a unidade entre a força motivadora do trabalho e o trabalho em si mesmo. A unidade de concepção e execução pode ser dissolvida."*¹⁸

A experiência com o trabalho agrícola e a docência foram mais explorados e aprofundados, por serem elementos comuns à maioria dos cursistas e o gancho que precisávamos para dar continuidade ao nosso curso. Optamos por partir da história individual do trabalho para a coletiva, ressaltando a importância de serem evidenciados vários pontos de vista, e portanto, diferentes verdades sobre um mesmo fato. Novamente aqui, os vários espaços profissionais foram retomados, destacando sempre que deveriam escrever a história deles, com o texto deles. Para isso, introduzimos como recurso didático algumas questões que permitiram "dar voz" ao texto, sem esquecer de situar espaço-temporalmente os cursistas como leitores do texto: onde?, quando?, quem?, por quê? e para quê? ¹⁹ Nestes

17 - Expressão utilizada por FOCILLON, Henri, opus cit, p. 207

18 - BRAVERMAN, Harry, Trabalho e Capital Monopolista, p. 53.

19 - A partir desta orientação, passaram a colocar detalhadamente o enquadramento histórico. Por exemplo: nome, cursista do INAJÁ, Casa do Padre Jentel, Morro de Areia, Santa Terezinha, Mato Grosso, Brasil, Data (Século XX), Curso de História e Geografia. Professoras: (Dulce, Ernesta e Vera), Título do trabalho.

textos, os alunos abordaram fundamentalmente questões ligadas aos tipos e relações de trabalho; produção e comercialização dos produtos; instrumentos de trabalho e área produzida; lazer; sentimentos e sensações no trabalho; que por sugestão deles, denominamos "tempo psicológico," fazendo alusão ao texto do Lucas, o menino que descobriu o tempo.

Com relação aos trabalhos realizados na aldeia, os cursistas lembraram que nela não existe a relação patrão e empregado, mas que em casos especiais professores e enfermeiros são contratados e pagos pelo governo.

Entre os Tapirapé, permanece a forma de divisão do trabalho por sexo. Existe, portanto, uma diferença entre os trabalhos masculino e feminino, divididos da seguinte forma:

Homem: artesanato, roça, caça e pesca. (Foto 47)

Mulher: fiação, trabalho doméstico, confecção de enfeites, auxílio na roça, colheita de amendoim (as crianças participam com elas). (Foto 48)

No relato oral o grupo contou que os índios na volta da pescaria, cantam para a mulher saber que eles "trouxeram peixe". Quando não cantam é porque "não conseguiram peixe". Enquanto os Tapirapé expunham seu trabalho, uma cursista disse:

"Os homens, enquanto trabalham assoviam músicas do Luís Gonzaga. Se as mulheres assoviarem, não encontram casamento. Aquelas que assoviam são machos, querem imitar os homens. Mas há algumas que assoviam."

Uma outra cursista retrucou:

"Eu acho que eles estão felizes quando assoviam músicas e cantam. Quando a gente tá cantando, parece que dá coragem na beira do rio. Lavando

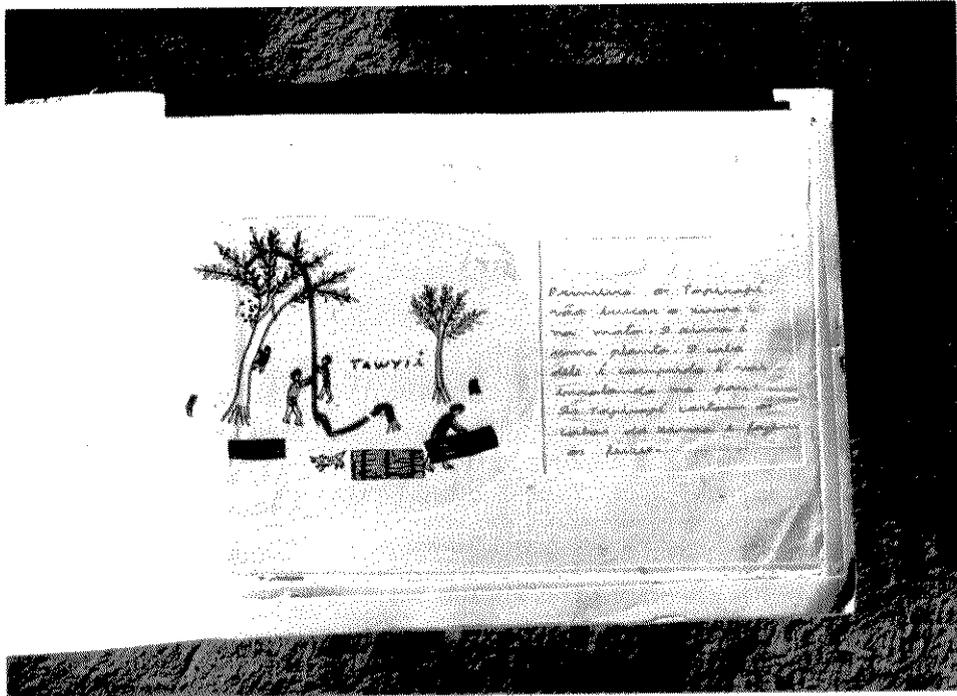


FOTO 17

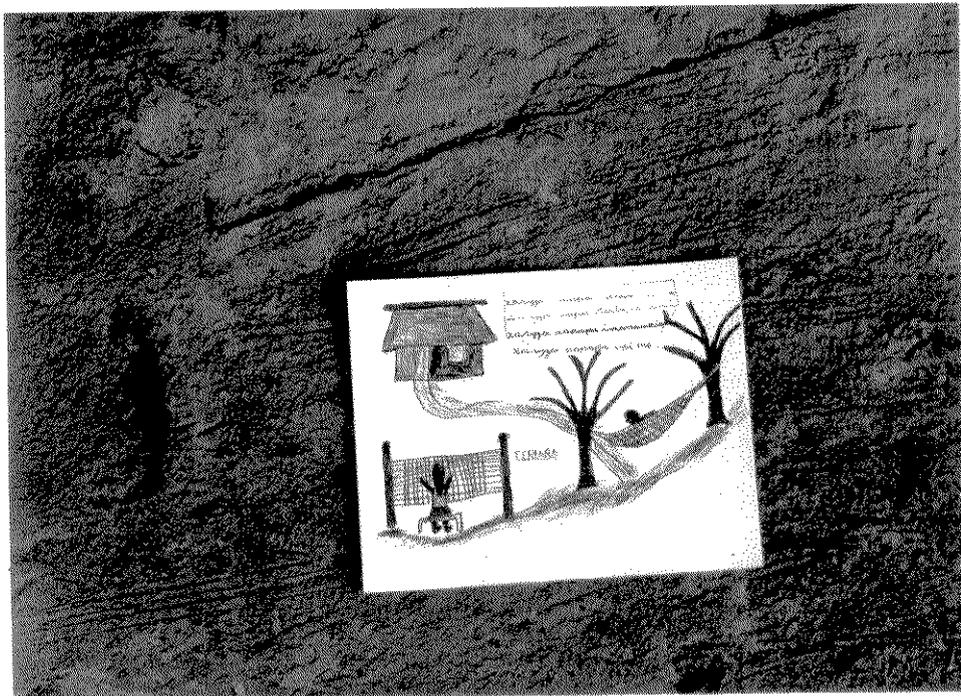


FOTO 18

roupa, eu canto..."

Daí a conversa enveredou para o lado do casamento. Eles colocaram que, antigamente, a moça que não sabia "fiá" não servia para casar. Mas hoje, os homens gostam "daquelas" que sabem criticar e lutar. E ainda, que rapazes e moças que vieram de boa família casam entre eles.

Com relação ao tempo psicológico do trabalho, percebemos que muitos dos cursistas têm dificuldades em lidar com os horários diferentes a que estão submetidos, por exercerem trabalhos diversos. Por exemplo: roça e escola.

"É bom, só que tem dia que é ruim, porque neste dia a gente não tá com vontade de ir para a escola e cumprir o horário de aula."

"Pra mim é muito difícil ir trabalhar na roça, porque já estou acostumado com o trabalho na escola. Agora, quando o sogro sente cansaço, a gente vai na roça trabalhar para ajudar ele."

"A gente fica só na aula e quase não tem tempo de ir trabalhar na roça."

"Na escola tá bom; na roça é difícil prá mim, mas tem dia que vou trabalhar."

Esses depoimentos reforçam a idéia de que as transformações das relações de trabalho na aldeia, de alguma forma, estão abalando suas matrizes culturais.

"Dentro da vida cotidiana, alguns rapazes já casados e com filhos envolvem-se demais com a

produção de material para a escola e deixam de lado as tarefas próprias do homem. Isso está gerando desarmonia nas relações sogra-genro e marido-mulher." ²⁰

Alguns estudos relacionados à oficialização e organização da escola Tapirapé por módulos, avaliaram desde, o início, as transformações que esta poderia trazer ao ritmo de vida da aldeia e a sua especificidade cultural ²¹. Apesar dessas preocupações extrapolar o objetivo deste trabalho, consideramos que precisam ser melhor estudadas as dificuldades registradas pelos professores da aldeia, como, o cumprimento de horário e a conjugação do trabalho docente com as atividades agrícolas.

O grupo da roça detalhou bastante as atividades e as relações de trabalho empreendidas especialmente com base na experiência vivida. Ressaltaram que os posseiros, por terem a sua própria roça, não vivem a relação patrão - empregado.

"O trabalho na roça é duro. A gente é nosso patrão."

Segundo eles, o posseiro planta meio alqueire de terra e colhe sem precisar de nada que o fazendeiro utiliza. Para eles, basta plantar "no truvo da lua", pois "ela não vendo" o serviço dá certo. Para cavar cisterna, empregam a varinha verde bem flexível, que dobrada em forma de Y indica onde a água está perto.

Em Santa Terezinha, um dos grupos da roça fez um

20 - EMIRI, Loretta e MONSERRAT, Ruth (org), A Conquista da escrita: Encontros de Educação Indígena, p. 188.

21 - Idem, ibidem, pp.186 - 193.

relato bastante expressivo acerca do trabalho que realizam, desde a escolha do local da roça, medição, roço, derrubada, secagem, queimada, plantação, limpa de legumes, espera de amadurecimento, colheita e ensacamento ou empilhamento:

"Primeiro escolhe-se o local, que é a mata. Mede-se com uma vara de 2.20m, a quantidade de terra a ser cultivada. Isso provavelmente acontece no mês de maio e junho. Após a medição, roça-se com foice ou facão. Depois que termina o roço, derruba com machado ou moto-serra. Espera-se secar mais ou menos uns dois, três meses. Faz-se os aceiros para que o fogo da queimada não se alastre. Depois dos aceiros feitos, convida-se os vizinhos para ajudar a colocar fogo no roçado. Planta-se melancia, abóbora, arroz, milho, etc, mais ou menos no mês de outubro e novembro. Depois tem a limpa dos legumes com um (1) ou dois (2) meses, e após essa limpa espera-se mais ou menos dois (2) ou três (3) meses para a colheita que é feita manualmente. Se plantou pelo mês de outubro ou novembro irá colher mais ou menos nos meses de fevereiro ou março. Depois de cortado engajoba-se fazendo o empilhamento. Quando empilhado faz-se um terreiro (lugar que se limpa junto ao empilhamento de legumes para bater o arroz, etc.), colocando uma banca para bater o arroz. Embaixo e ao redor da banca, põe-se uma lona 10X8 para que o arroz que for batido não caia no chão. Depois de batido, tira-se a munha (a palha) para que o arroz fique limpo e pronto para o armazenamento ou

empalolamento."

Esses relatos sobre o trabalho na roça apresentaram uma diversidade que pela sua riqueza descritiva, nos possibilitou adentrar cada vez mais a história local, peculiar tanto no que se refere às diferentes épocas de plantio e colheita, quanto ao tipo de produto obtido. Essa diversidade nos motivou a propor a confecção de um **Calendário da Roça**, que, apesar de ter como referencial temporal o calendário oficial, permitiria a representação do tempo agrícola e comercial de cada produto especificado através de uma legenda. O trabalho ficou muito bonito (Desenho 4). Além da riqueza pictórica, a atividade permitiu relacionar o tempo de trabalho aos marcadores de tempo locais. Através desses **Calendários da Roça**, percebe-se claramente que, desde a escolha do local da roça, até o ensacamento ou empilhamento do produto, o processo é planejado e executado de acordo com a sucessão natural do tempo: as épocas de calor, de seca, e de chuva e do frio, conforme analisamos no item anterior.

Para eles, além do trabalho agrícola propriamente dito, destacam-se ainda as seguintes atividades:

hortaliça

escola

mangueiros

moagem

construção de curral e cercas

criação de animais em geral

Indústria caseira: geralmente as mulheres fabricam, doces, queijos, requeijão e conservas.

Também fazem os fios de algodão e com eles redes, cobertores, tapetes e rendas.

Quanto aos trabalhos e às condições em que são exercidos em São Félix, os alunos apresentaram a seguinte

VENDEDOR AMBULANTE: São homens e mulheres que andam de bicicleta, moto, barco e à pé. Vendem roupas, calçados e perfumes.

ARTESANATO: São homens, mulheres e crianças. Fazem jacá, abano, esteira, pilão, etc.

MADEIREIRA: Existe uma madeireira que vende a madeira e troca os cascos por toras. Vendem balancinho. Fazem também móveis sob encomenda.

LAVADEIRA: São mulheres que vão às casas para lavar em troca de dinheiro ou em troca de outras coisas. Ovos, etc...

MECÂNICO: Existem pequenas oficinas de bicicleta. Algumas são mecânicos de carros.

DOMÉSTICA: São mulheres que trabalham nas casas de professoras e nas casas de algumas vendedoras.

COSTUREIRA: Algumas costuram para casa e outras para fora.

PROFESSORES: Homens e mulheres que trabalham geralmente com classes multisseriadas, recebendo um salário mínimo da Prefeitura.

Essa forma de apresentação especifica as relações de trabalho e o tipo de atividade desenvolvida, a divisão de trabalho entre homens e mulheres, explicitando ainda, em alguns deles, a produção obtida em cada uma das atividades.

As sistematizações apresentadas pelos diferentes grupos são complementares e portanto, no nosso entender, devem ser respeitadas, o que não impede que apresentemos, posteriormente, uma síntese geral dos grupos. Assim, por termos um empobrecimento em relação às informações que contêm, resolvemos apresentá-las inicialmente sob a forma como foram elaboradas. Com base nessas colocações, divulgaremos os resultados de trabalho de mais um grupo de Santa Terezinha que demonstrou uma boa capacidade de síntese:

Trabalhos na Lavoura: Roçada de mato, derrubada, roçada de pasto, fazer cerca de arame, tirar postes para cerca, coivaração da roça, plantio, limpa e colheita de cereais, leguminosas e capim.

Trabalhos na Escola: Nosso trabalho na escola varia, alguns lecionam de manhã, outros à tarde e outros à noite. Quando não estamos em sala de aula, trabalhamos livremente em casa ou na roça.

Trabalhos realizados em Casa: Cuidar dela, lavar roupa, planejamento de aulas, fazer comida. Alguns preparam aula na escola e conversam com outros professores. Alguns trabalham em colégios com mais de uma sala de aula. Outros organizam brincadeiras.

Relações de Trabalho entre a Roça e a Comunidade: O trabalho pode ser feito através de: mutirão, troca de dias; por dia; recebendo o devido valor. Marca, parecido com mutirão. Os trabalhadores se reúnem e depois recebem pelo serviço feito no dia. Há ainda o trabalho autônomo.

Relações entre Patrões e Empregados: No trabalho da roça existem diversas relações. Na diária, o empregado trabalha o dia e recebe por ele, o patrão fornece a comida e o empregado leva a ferramenta. Na roça à meia o dono da terra, roça e derruba o mato, queima e dá ela para o meeiro, que a prepara, planta e colhe. Depois o dono vem e eles partem para a colheita. No arrendamento: ele fala com o dono e depois roça, derruba a roça e planta e colhe, no fim ele reparte a colheita. O arrendo pode ser de 20, 25, 15 por cento, dependendo do entendimento entre eles.

Relações de trabalho na Escola: Na verdade temos muitos patrões, começando do Diretor da Escola, do Secretário Municipal de Educação, do Secretário Regional de Educação, do Secretário Estadual de Educação, do

Prefeito e Governador, mas o relacionamento mesmo, é quase nulo e é feito por intermediários.

Essa explicitação das relações de trabalho são fundamentais para que analisemos alguns depoimentos referentes ao "tempo psicológico" em Santa Terezinha:

"É bom estar na roça, mas triste porque não somos valorizados. A terra não dará para os meus filhos."

"Eu me sinto feliz na roça. O que a gente produz não é dividido com o patrão. Na roça não dá para colher tanto, mas dá para ir vivendo."

"Eu fui criada na roça. A produção não tem valor. Por outro lado temos fartura. No mato tudo é mais fácil, ao redor da gente mesmo. Existe aquilo como a palha de buriti."

"Como nos sentimos no nosso trabalho: Em geral nos sentimos bem, temos alguma facilidade em trabalhar com as crianças. Fazemos o possível para desenvolver um bom trabalho e para agradar a todos. Temos algumas dificuldades como: falta de material básico para o trabalho em sala de aula, biblioteca limógrafo. Colégios caindo aos pedaços. Quando chove é muito difícil, não tem espaço bom para trabalhar com as crianças. Faltam mais escolas. Sentimos muitas necessidades quando nos encontramos nas escolas sem material, sem espaço e sem saber

a quem recorrer. O nosso salário não atende às nossas necessidades básicas. Ainda, falta-nos acompanhamento do pessoal da Secretaria Municipal de Educação."

"No meu trabalho me sinto bem. Só que tenho pouco tempo para esse serviço pois leciono. A dificuldade que sinto é que no tempo da colheita, perdemos muito legumes, principalmente quando cortam o arroz e chove muito durante 2 ou 4 dias e não tem um dia de sol para secar. Daí pode perder o arroz. Também, é cortar o arroz, e na época de bater vem a chuva e se perde bastante. Se pega 2 dias de chuva e no 3 ele pega sol, ele fica quebrado, e se passar para mais dias ele começa a enraizar. Uma das maiores dificuldades é o meio de transporte, que é feito de bicicleta, carroça, cavalo, burro, jumento, etc..."

Em São Félix os sentimentos não são muito diferentes

"Eu gosto do lugar em que moro, só sinto falta da sala de aula, pois fui demitida por motivo político e por isso tenho que fazer estágio e se torna mais difícil sem sala. Mas, como quero fazer o INAJÁ estou disposta a enfrentar até o fim."

"Eu não me sinto bem. Para começar, não moro em minha casa própria. Gosto muito dos meus alunos e do que eu faço, é claro. Me dou muito bem com os pais dos meus alunos e acho

que sou, muito querida, pois me tratam muito bem e acharam que sou uma ótima professora. É claro que existe uma certa interferência dos pais. Há algum tempo que, em dado momento eu agi ásperamente diante da classe, por indisciplina de certos alunos. Dois meses depois fiquei sabendo que um pai andava apregoando que eu havia xingado de satanás, seus dois filhos, coisa que jamais ocorreu. Então, por essas e outras, que às vezes a gente se sente desestimulada para continuar. A via de acesso de onde eu moro até o Alto da Boa Vista é difícil e quase impossível durante a chuva. O ordenado não compensa, pois trabalho com duas classes de 1ª a 4ª séries e ganho pouco mais de um salário."

"Eu me sinto muito cansada e um pouco adoentada, tem mais ou menos 10 anos que sinto dor na cabeça. Isso me traz atrapalhos em meus estudos. Mas meus melhores momentos são quando estou com meus alunos. Eu ando mais do que trabalho. Faz 5 anos que faço 14 km. e carregando uma menina de 11 anos. Quando olho para trás vejo meu filho mal alimentado, apenas com 10 anos carregando um irmãozinho de 8 anos. Isto tudo é a necessidade. Eu não tenho empregada. Sou eu e meus filhos que fazemos tudo em casa. Eles ainda ajudam no serviço da roça. Depois vamos para a escola. Quando voltamos estamos mais mortos do que vivos, a distância nos acabrunha. Eu e meus alunos caminhamos distâncias mais ou menos iguais, tanto eu

quanto eles. Minha classe é multisseriada de 1ª a 4ª séries e a 1ª série ainda é sub-dividida."

A síntese final da descrição feita pelos grupos que escreveram sobre a roça fornece novas informações. Segundo eles, quem trabalha no campo é toda a família. Nem sempre há divisão de trabalho. Mas, geralmente, os homens ficam com os serviços mais pesados e as mulheres com os mais "maneiros". Por exemplo: os homens trabalham com a derrubada, roçado, plantio, moer e carregam cana. As mulheres carpem, colhem, encoivaram, cortam e batem o arroz. As crianças de 7 a 15 anos cuidam do pomar, vigiam os pássaros e animais, costuram, cozinham, levam a comida, carpem e ajudam na colheita.

Os principais produtos em Santa Terezinha são medidos em litros. Arroz - 60 l, milho 40 l - fava 30 l - andú 80 l, e gergelim - 40l, farinha - 40 l; feijão - 40 l. Em São Félix medem a produção por sacas, Arroz - 15 a 80 sacas; milho - 8 a 16 sacas (meio carro a um carro); soja - 7.000 sacas²². Eles produzem também inhame, mandioca, abóbora, batata, batata doce, banana, algodão, melancia, cana, amendoim, abacaxi e verduras em geral. A maior parte dessa produção é para a subsistência, e para as despesas. A menor parte é comercializada, principalmente na feira. Quase todos usam a troca dos produtos entre si e na falta desses alguns tomam emprestado, pagando no ano seguinte em dobro. A maioria deles, especialmente os de Santa Terezinha, consideram difícil a comercialização dos produtos. Alguns grupos de São Félix admitiram usar mais a venda do que a troca, uma vez que vendem à vista ou à prazo com financiamento do Banco do Brasil e da

22 - Informação de uma professora que reside em uma cooperativa próxima a Ribeirão Cascalheira.

Copercana.

As ferramentas e implementos agrícolas utilizados são: machado, enxada, enxadão, foice, facão, faca, cavadeira, alavanca, cutelo, matraca, lima, prensa, pedra, martelo, moto serra, bolandeira, bomba de pulverização, plantadeira manual, arado e engenho puxado a boi, trator, colheitadeira, niveladora, gobe (para preparar a terra), fertilizantes, adubo, agrotóxico e calcário.

Vale a pena lembrarmos que essa sistematização envolveu não apenas o trabalho dos posseiros, como também o dos roceiros que trabalhavam nas cooperativas. Por isso, não foi nada fácil abarcar de uma só vez realidades muito diferenciadas. Mas, se por um lado a maioria dos cursistas teve dificuldades para aceitar "determinadas" informações muito distanciadas da realidade em que eles vivem, por outro lado foi importante que percebessem melhor as dimensões de uma propriedade organizada sob os moldes capitalistas de produção.

Além da produção agrícola, os cursistas da roça criam galinha, porco e gado para a comercialização. As demais criações são para o consumo e para o trabalho:

"Tenho uma boda buchuda, 42 cabeças de gado, porco, galinha de angola, galinha, pato, pombo, um cavalo e um burro."

Essas "criações" são alimentadas por eles com produtos da roça: mandioca, milho, cana, mamão, abóbora, banana, capim e resto de comida.

Os meios de transporte utilizados são: bicicleta, cavalo, carro de boi, caminhão, ônibus, carroção de burro, canoa, barco, "a pé".

Os cursistas da roça têm dificuldades com a distância, em arranjar carona para a cidade fora de hora, com estradas ruins no inverno, e para arrastar canoa na seca. Têm dificuldades, ainda, com a malária; doenças na lavoura; falta de

remédios; fogo das queimadas; doenças de animais e bichos que estragam a roça.

Também o lazer na roça foi evidenciado. Nela, todos festejam os santos do mês, através de danças, roda e quadrilha. Por exemplo: a festa do Divino Pai Eterno cai sempre no primeiro domingo de julho. Com um grupo de pessoas de cada lugar, usam fazer terço e festas dançantes com comidas. Esses grupos saem com instrumentos musicais, viola, tambores e pandeiros. Em geral, são os homens que cantam. A finalidade é "tirar" esmolas para o festejo do próximo ano. As festas juninas são comemoradas dias 23, 24 e 25 de junho. Segundo eles é, uma espera de um ano. Toda a vizinhança se reúne para festejar o padroeiro - São João. No primeiro dia de festa, a atração principal é o levantamento do mastro com a atuação especial de um casal: a rainha e o capitão. A comida é bem típica: cozidão de carne, arroz, feijão, tartaruga e frango. São três dias de festa "tocados a sanfona". Também é acesa uma fogueira e são realizados batizados. A festa é encerrada com a derrubada do mastro e a escolha de uma nova rainha e um novo capitão.

Além das festas religiosas, destacam se também as festas cívicas e comemorativas. As datas mais conhecidas são guardadas e respeitadas. Nessas datas, os alunos fazem os trabalhos pedidos pelo professor. Fazem festinhas para comemorar o dia dos pais, das mães, das crianças e do professor. Eles ajudam na preparação das festas e contribuem com a alimentação. Apresentam teatro, dramatizações, enfeitam-se com "coisas do mato" e usam máscaras feitas por eles. No dia do índio, dançam e pintam o corpo com urucum e carvão. Apresentam músicas e poesias criadas por eles mesmos. Nesses dias, também há jogo, corrida, e são distribuídos prêmios para os vencedores.

Enquanto o dono da festa está se preparando para a hora da reza, o povo fica contando casos, piadas, e outras brincadeiras. Os homens contam histórias de caçadas, gado e política.

Nos lugares mais distantes, a missa é celebrada no final do mês. Os casamentos e batizados reúnem todas as pessoas. Na semana santa, eles se reúnem numa casa, juntam todos e rezam durante a noite.

Os cultos dos adventistas são realizados aos sábados e também às quartas-feiras e aos domingos. As rezas são feitas à noite ou durante o dia. Quando feitas à noite, servem o jantar e dançam a noite inteira.

Também há a festa dos crentes, que é realizada na Assembléia de Deus. Todos contribuem para fazer o almoço e o jantar, inclusive para os visitantes. As festas são feitas com estudos bíblicos e cânticos de louvores a Deus. Elas são feitas várias vezes ao ano, não tendo tempo marcado.

Nos finais de semana, dia das crianças e dia do professor, costumam fazer piquenique na beira do rio, com todas as pessoas do lugar. Os alunos ajudam com a alimentação e fazendo brincadeiras, cantando e dançando. Eles levam arroz, feijão, farinha, ovos, frangos e vão para o lugar escolhido: fundo de quintal; embaixo de árvores e à beira de córregos.

Há também a pesca, que reúne caravanas para ir aos lagos e rios, inclusive para dormir. As caçadas são feitas à noite. Os homens esperam em cima do pau, até a caça vir comer as frutas do mato que estão caindo. Podem ficar a noite inteira esperando. Quando a caça vem, eles matam e voltam para casa. Gostam de matar tatu, paca e cotia. Os meninos, além de pescar e caçar, vão campear e pegar ovos de gaivota e tracajá.

Às vezes os pais, no final de semana ou à noite, costumam sair para passear na casa dos vizinhos e parentes. Encontram-se para se divertir, contar piadas e histórias passadas. Também no final de semana, alguns vão jogar bola. Juntam uma turma e formam times diferentes. O futebol é um dos jogos mais apreciados. As crianças também se divertem com as brincadeiras de roda, bandeirinha, esconde-esconde, cavalo de

pau, peteca, amarelinha, dominó, baralho, queimada, sinuca, elástico, corrida a cavalo, forró, músicas, bambolê, marcação e outros. Especialmente aos domingos, são realizados passeios pela praia. Além de nadar, caminham e realizam várias brincadeiras (Desenhos 5 e 6).

Existem também comemorações de aniversários na comunidade. Todos se encontram para homenagear o aniversariante. Depois do parabéns e da entrega dos presentes, vem o bolo para todos. Servem também farofa, limonada e caipirinha (a única bebida forte). Depois, até no máximo as 10 horas da noite, é realizado o forró com toca-discos.

Destacam-se ainda: banho-de-represa, corrida de cavalo, festas de mutirão, ouvir música, tomar aperitivos compostos, palito, dado, dama, montaria, rifa, catira, ir à rua e participar das rezas das mulheres mais idosas.

Quando escreveram sobre a história do trabalho na fazenda, mostraram-se ressentidos com o fato de o fazendeiro não usar as fases da lua para o plantio e a colheita. Ressaltam ainda que na fazenda se gasta muito com remédios, adubos e inseticidas.

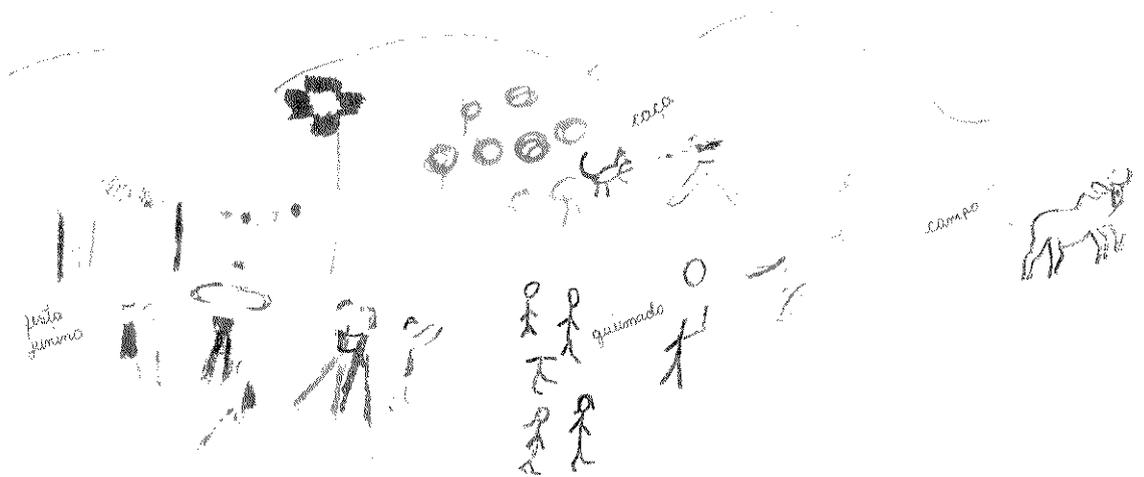
"Ele acredita mais no dinheiro do que nas fases da lua e às vezes acaba perdendo a lavoura. Planta 30 hectares e não tem boa colheita."

Os cursistas que trabalham nas escolas das fazendas afirmaram que só conhecem o dono delas quando estas são pequenas. Nas grandes propriedades, só conhecem o gerente. Demonstraram muita insatisfação com relação ao "registro em carteira", pois este só existe nas fazendas maiores.

Quando se anunciou a presença de relógio, cartão ou livro ponto para marcar a entrada e a saída dos trabalhadores no



DESENHO 5



DESENHO 6

casa um animal
 jardim

"As relações entre patrões e empregados são muito distante, porque o patrão só pretende humilhar o empregado. Por exemplo, o ordenado é ele quem "faz". O peão não pode dizer nada porque quem está precisando ganhar é ele, o peão, e não o patrão..."

Observou-se também que em muitos casos os empregados acabam ficando atrelados à dívida proveniente da compra nos armazéns, que são particulares. Neles as mercadorias são muito caras, inclusive o que é originário da própria fazenda: arroz, ovos e carne. O leite geralmente não é vendido para os funcionários. Em alguns casos, os empregados recebem a feira diretamente de outros lugares - como Goiânia, por exemplo -, e os gastos já vêm descontados no pagamento de cada mês. Somente em algumas fazendas a mercadoria é vendida a preço de custo.

"Se o peão está devendo ele está subordinado ao patrão... Se o empregado ou pessoas da família adoecem ou suas compras do mês passam de seu salário, este passa a dever ao patrão. Daí é que acontece do peão passar fome e outras necessidades. Isto porque o patrão não fornece o necessário para ele e este é obrigado a trabalhar para pagar a conta."

Os gastos com farmácia também podem criar dependência. Geralmente, as fazendas assumem o tratamento e depois os responsáveis pelo doente repassam o dinheiro para o escritório. Em casos graves, os pacientes são enviados para Goiânia e São Paulo no avião da fazenda e esta paga as despesas de passagem. Nos casos de malária e acidente, não há necessidade de repassar as despesas. Para os gastos particulares com remédios, os funcionários compram fichas no escritório e depois pagam no final do mês.

Além do livro-ponto, ou relógio, que constituem uma forma de controle das faltas injustificadas a serem descontadas do salário, existe também o crachá, que serve para controlar os diversos setores de serviço. Em cada setor, existe um chefe que coordena e orienta o trabalho e um fiscal que corrige e acompanha os trabalhadores.

"Essa relação depende muito de cada chefe de seção de trabalho, pois existem alguns que exigem muito de seus empregados e outros já o deixam à vontade não exigindo que eles trabalhem aos sábados e domingos."

Na época da colheita, quando o arroz está maduro, os lavradores têm que fazer a colheita de qualquer maneira, porque senão o produto estraga. Então, são contratados mensalmente mais lavradores. Alguns recebem seu salário em dia marcado. Neste tipo de contrato, o patrão esclarece que, como eles não colhem em dias chuvosos, devem compensar trabalhando dia e noite: "Então fica descontado."

Outro tipo de contrato é por saco:

"Tanto faz trabalhar de noite como de dia. O importante para eles é a quantidade de sacos colhidos no final da colheita. O patrão conta os sacos e faz o pagamento de acordo com o combinado."

No que se refere às relações de trabalho na escola da fazenda, os cursistas as consideram boas. A maioria ressaltou que sempre recebem ajuda para as festas, merenda e uniforme. No aspecto pedagógico, alguns sentem necessidade de maior autonomia no trabalho.

"A diretora não dá oportunidade para fazermos o que queremos dentro e fora da escola."

Acho interessante relacionar essa observação às orientações do INAJÁ, uma vez que sua proposta metodológica implica, pelo menos, uma relativa autonomia do professor.

Em algumas fazendas, as condições do professor são favoráveis, segundo os depoimentos da atividade "tempo psicológico". Parece que nem mesmo os problemas de solidão e distanciamento da família interferem na atuação docente:

"E ao mesmo tempo me dá uma grande saudade da minha família, dos meus colegas de trabalho e até mesmo de outros amigos. Então, por isso me sinto só porque é cada um pra si e Deus pra todos. Ninguém quer saber dos problemas dos outros. Como professora me sinto feliz por estar trabalhando com crianças, pois as mesmas me respeitam e gostam muito de mim. Sou contente pelo fato de todos os empregados e patrões da fazenda que trabalho serem meus verdadeiros amigos. Ao mesmo tempo me sinto desprezada pela minha família, pois acontece de eu ficar dois meses sem ver os meus pais, irmãos, primos, sobrinhos, tios, e até mesmo os meus colegas cursistas do INAJÁ."

Também economicamente aparecem algumas vantagens.

"Financeiramente foi ótimo, tenho mais condições para fazer minhas economias. Tenho casa boa para morar, com água, energia dia e noite. Alunos, pais, patrões, gostam muito do meu trabalho, da minha maneira de

organização como professora. O meu jeito simples e carinhoso acaba conquistando as pessoas. Na fazenda o professor é considerado uma pessoa muito importante, enquanto que na cidade, às vezes, o professor é desvalorizado pela sociedade. Emocionalmente me sinto um espelho, um modelo pra sociedade. Às vezes sinto vontade de beber, dançar, sorrir, contar piadas e não consigo fazer isto porque tenho medo de ser escandalizada."

Afora essas fazendas | onde as condições de trabalho parecem ser melhores, nas demais, o que pesa negativamente é o salário, geralmente pago pelo Estado.

"Quanto ao meu trabalho eu me sinto feliz, porque este era o meu sonho. Só que o que está acontecendo com o meu trabalho é este baixo salário, porque se fosse viver só dele passaria até fome. Além de baixo, passo quatro a cinco meses sem receber."

Em síntese, com exceção dos baixos salários, os cursistas estão satisfeitos com a função que exercem, principalmente quando o trabalho envolve a comunidade. Como brincadeira, na apresentação oral dos grupos, um deles se intitulou "UDR" em alusão à União Democrática Ruralista.

A história do trabalho nos **patrimônios** está mais ligada àquelas pertencentes a São Félix e Ribeirão Cascalheira. O relato dos cursistas evidencia particularmente o papel da cooperativa e do comércio nela desenvolvido. A Copercana ²³, por

23 - Cooperativa Agropária Mista Canarana Ltda.

exemplo, emprega, segundo eles, muitas pessoas, além de técnicos, secretários, saqueiros, balanceiros, guardas e gerentes. Destacam que a lavoura é mecanizada e que os empregados, além do

salário mensal, recebem uma porcentagem do lucro. Apesar de a maioria das pessoas trabalhar na lavoura, preferem morar na Vila, tanto pelo conforto, como para possibilitar que os filhos estudem.

Salientei esse fato, porque, quando foram elencar os tipos de trabalho existentes no patri mônio, salientaram que algumas mulheres tinham dupla jornada de trabalho, como por exemplo: professora e lavadeira ou costureira. As atividades e suas respectivas remunerações levantadas pelos cursistas foram:

Vaqueiro - A maioria ganha cria por ano ou salário por mês.;

Saqueiro - Uns ganham por tonelada e outros por volume;

Mariscador - Trabalha licenciado, comercializa por peixe ou por quilo, "por preço a critério".

Pedreiro - Trabalham por empreita, por dia ou por metro cúbico;

Zeladora - (do mini-posto) - Pagamento mensal e carteira assinada pela Prefeitura;

Agente de Saúde - Trabalha no mini-posto, recebe mensalmente e tem carteira assinada pela Prefeitura;

Carpinteiro: Trabalha por empreita e por dia;

Marceneiro: Trabalha por empreita, por mês ou por dia;

Serviços Braçais: Uns trabalham por dia, por mês, por empreita e alguns por conta própria;

Enfermeiro: Trabalha mensalmente e com carteira assinada;

Comerciante: Comércio funciona com o próprio dono;

Comerclário: Ganham por mês e por porcentagem sem carteira assinada;

Farmacêutico: Trabalha por conta própria;

Costureira: Trabalha por conta própria e cobra preços variáveis por peças;

Lavadeira: Trabalha por mês, por trouxa ou peças de roupas;

Doméstica: Trabalha por mês, algumas com carteira assinada;

Funcionários da Escola: Diretores, professores, secretário, merendeira. Salário fixo mensal. Carteira assinada pela Prefeitura. Os professores estabilizados ganham mais do que os professores novos.

Quando se referiram ao que denominaram "tempo psicológico", os integrantes do grupo se mostraram tristes, porque foi especialmente nos **patrimônios** que a repressão política se mostrou mais intensa. Neles, o número de professores sem classe é significativo.

"Eu não me sinto bem porque este curso que estou fazendo depende muito da sala de aula. Me sinto muito humilhado quando vou fazer estágio nas salas de outros amigos. Sempre vem as críticas, porque segui um partido contra o atual administrador. E também a gente trabalha porque precisa do dinheiro para sobreviver. Eu mesmo me sinto contente porque não tenho só uma profissão. Fico pensando naqueles que só sabem uma coisa. A gente sem sala de aula é muito ruim. Tantas coisas que posso passar para as crianças. Por outro lado me sinto contente, tenho meus trabalhos. Mas, sempre pensando em sala de aula em sinto injustiçado por ter saído por motivo político."

Entretanto, não são todos os cursistas que têm mais de uma profissão. Muitos deles estão desempregados e se ressentem da falta de salário.

Como eu me sinto. Me sinto humilhada para fazer meu estágio. Mas, preciso fazer, pois preciso cumprir minhas tarefas. Quando eu penso que não tenho muito apoio. Agora sou esquecida por certas pessoas. Tenho grande necessidade de ter um trabalho para sobreviver, pois tenho três filhos para sustentar. Sinto muita falta do meu serviço."

Outros manifestam tristeza por não poderem aplicar de imediato o que desenvolvem no INAJÁ.

"Dentro do Projeto INAJÁ, sinto muita falta de uma sala de aula, para pôr em prática as experiências novas do projeto INAJÁ. Também sinto saudade da sala de aula. Acho que irei me sentir um pouco tímida, como também me sinto injustiçada, porque perdi a sala de aula por motivo político."

"Pensando no trabalho diário num estabelecimento de ensino, sinto-me insatisfeita por eu não estar executando o trabalho no dia a dia na minha comunidade. Por outro lado, esta insatisfação cresce mais por eu me prender no currículo do PROJETO INAJÁ e não exercer as atividades referentes ao curso, numa sala de aula. Simultaneamente também não me considero fracassada, pois maior que o desemprego que me cerca tenho

comigo uma esperança de dias melhores nesse sentido."

Com exceção do salário, que é motivo de insatisfação constante, na maioria dos casos os professores em exercício se sentem bem em sala de aula.

"Na minha sala de aula, me sinto muito bem. Pois gosto bastante de trabalhar com crianças. Às vezes fico nervosa com alguns alunos."

"Eu me sinto bem. Às vezes quando planejo alguma coisa que não dá certo fico chateada."

"Eu me sinto reponsável pela educação dos alunos, pela aprendizagem de cada um. Fico nervosa quando não dou conta de controlar os meus alunos e o pior é que a gente trabalha e não é bem remunerado."

Outros manifestam sentir falta dos colegas de trabalho e da família.

"Em minha sala de aula eu me sinto bem, pois gosto de trabalhar com crianças. Apesar que tem alguns alunos desobedientes, mas com o tempo vai melhorando. Não me sinto bem feliz porque esse ano estou trabalhando num lugar mais isolado. Sinto falta dos meus companheiros de luta."

"Como me sinto. Uns momentos triste e outros alegre. Sinto feliz estando ao lado dos colegas, pois nós combinamos bem. Fico alegre

quando estou na sala de aula com meus alunos. Fico triste quando lembro dos meus filhos que são pequenos e ficam o dia longe de mim."

"Me sinto feliz, pois quando chego em minha sala, se estou triste logo fico alegre. Na comunidade muitas críticas eram feitas de várias formas contra mim e por isso, por algum tempo, dentro de mim existia tristeza. E ainda sinto saudade de minha mãe, pai e irmãos. Fico triste por estar longe de casa. Estou triste pois acho que vou embora, gosto muito dos meus alunos. Sinto falta de carinho."

Na cidade, a história do trabalho apresentou algumas especificidades. Os relatórios foram mais sintéticos e pouco detalhados. Afirmaram que, em geral, nem sempre as relações entre patrões e empregados são boas, porque muitos patrões se sentem superiores. Alguns, além de não se comunicarem com os empregados, não têm confiança neles ou até mesmo não os conhecem. Os patrões bons tratam os seus empregados como amigos. Quando se referiram ao trabalho na escola, salientaram que convivem diretamente com o Diretor, e, quando este é democrático, as relações são de igualdade, o que permite uma autonomia no trabalho. Essa fala demonstra como eles hierarquizaram o poder, mesmo dentro da escola:

"Temos vários patrões: 1º o Governo; 2º o Secretário da Educação; 3º a DREC e 4º o Diretor da escola."

Afora as aulas e a orientação pedagógica nas escolas, salientaram também as seguintes atividades:

Outros funcionários Públicos Estaduais ou Municipais: limpador de ruas, telefonista, motorista, faxineira, merendeira, secretário, policial, funcionários da SANEMAT, TELEMAT e CEMAT. Destacaram ainda, os "exatores" que são mensalistas contratuais efetivos.

Comércio: nele trabalham o próprio comerciante, o intermediário, o balconista e o caixeiro.

Banco: bancário.

Outros: jardineiro, motorista, mecânico, motoqueiro e juqueiro que são mensalistas ou diaristas. A maior parte deles trabalha por conta própria.

Com relação ao "tempo psicológico", a grande maioria, especialmente os de Porto Alegre do Norte, afirmou estar contente com o trabalho que exerce, sentindo falta apenas de uma orientação pedagógica. De maneira geral, ressentiam-se muito do baixo salário, dos atrasos no pagamento e da falta de estabilidade no emprego.

"Todos no grupo se sentem bem no seu trabalho em relação a convivência no dia a dia, só que nos sentimos desvalorizados pelo miserável salário."

"Sentimos segurança no trabalho que exercemos, mas não temos segurança no emprego."

"Em Porto Alegre sentimo-nos bem por haver uma troca de experiência com os outros colegas que não estão em nossa proposta de trabalho."

No entanto, pudemos verificar, também, algumas dificuldades de relacionamento dos cursistas do INAJÁ com os

demais profissionais da escola.

"Em Santa Terezinha há uma diferença. Não nos sentimos bem pelo fato de ser o primeiro ano de trabalho no Estado. Os colegas criticam e não acreditam na proposta de trabalho."

"Não me sinto bem no meu trabalho. Não existe comunicação objetiva entre os colegas e os chefes de trabalho."

Apesar dos problemas levantados o grupo avaliou que "o exercício valeu a pena" e que não tiveram problemas para executá-lo. Conforme os relatos finais, afirmaram que, no decorrer de toda a atividade, puderam recordar muitas coisas sobre "marcadores de tempo", o que enriqueceu muito o conhecimento de cada um. A única insatisfação registrada, no que se refere ao desenvolvimento deste trabalho, teve origem nas discordâncias surgidas entre eles e nas restrições manifestadas por alguns membros do grupo quanto à aceitação de outros pontos de vista.

4 - O PROCESSO MIGRATÓRIO E A LUTA PELA POSSE DA TERRA

"Os pobres da terra, durante séculos excluídos, marginalizados e dominados, têm caminhado em silêncio e despressa no chão dessa longa noite de humilhação e proclamam, no gesto da luta, da resistência, da ruptura, da desobediência, sua nova condição, seu caminho sem volta, sua presença maltrapilha, mas digna, na cena da história." ²⁴

24 - MARTINS, José de
cit, p. 12 e 13.

S. - Caminhando no Chão da Noite... opus

A citação que dá início a esse item sintetiza as histórias de exploração e conflitos de terra de que são protagonistas, dentre outros, muitos dos corajosos e resistentes cursistas do INAJÁ. Suas histórias emergiram quando da realização da **História do Trabalho**. A força das narrativas nos levou a analisá-las separadamente, tal o reconhecimento de sua importância.

Nos relatos apresentados, observamos que o processo de migração das famílias dos cursistas ocorreu, predominantemente, naquelas que têm sua origem no mundo rural. Alguns declararam ter nascido quando a família já estava assentada em Mato Grosso, não tendo, portanto, participado diretamente da experiência migratória. A grande maioria veio a procura de uma posse própria. Raras vezes alegaram-se, como motivos principais para a migração a morte de familiares mais diretos, as epidemias a procura de parentes que haviam migrado anteriormente, ou a perseguição política:

"Eu nasci no campo. Até a idade de 9 anos não conhecia nem carro. Depois que minha mãe morreu eu fiquei sem ninguém que cuidasse de mim e mudei para a cidade. Estudei um ano e voltei novamente para a roça. Eu morava em Goiânia e a mulher do meu pai morreu com os filhos todos pequenos e os maiores não podiam cuidar. Vim aqui e não pude voltar. Aí fiquei definitivamente."

"Minha família veio de Belém há 31 anos atrás. Lá não tinham terra. Minha mãe trabalhava como doméstica e quando perdeu o marido veio procurar parentes. Quando chegou quase não haviam mais parentes."

"Moramos em Golânia e minha família sempre trabalhou a terra. Vim para Mato Grosso com 1 ano, há 26 anos atrás. Naquele tempo a mãe havia falecido e tinha um surto de malária em Golás. Viemos procurar lugar melhor...Ficamos morando nas casas de parentes."

"Minha família veio para Mato Grosso em 1962. Eu não tinha nascido. Vieram de Goiás. Lá onde moravam tinha uma erva que matava o gado...Logo que chegaram no Rio das Mortes, sofreram muito, tinha muita malária. No inverno ficava tudo isolado. Morreram duas crianças de febre de malária."

"Meus pais vieram do norte de Goiás (atual Tocantins) para o meio norte onde nasci. Meu pai veio com o gado e formou fazenda no meio norte, onde os irmãos mexiam com a lavoura. Em 1964, meu pai passou a viver escondido porque era comunista. Apesar de não ser militante o pai chegou a ser preso e foi solto porque o filho de 10 anos foi implorar clemência. Depois disso, meu pai passou a ser vaqueiro deixando a fazenda com os 9 filhos."

"Eu morava em São Miguel com meu pai. Minha mãe é falecida. Quando casei mudei para o Mato Grosso. A gente não mudou para cá só para melhorar a vida, mas porque o pai do meu marido veio embora e queria reunir a família. Fomos para o patrimônio de Santo Antonio. Lá viramos posseiros."

Na verdade, outros também migraram atraídos pela grande quantidade de terra existente em Mato Grosso. O diagnóstico do PRODIAT (*Projeto de Desenvolvimento Integrado da Bacia do Araguaia - Tocantins*) confirma que o povoamento ocorrido nessa área estava ligado à migração espontânea e à implantação de alguns grandes projetos que provocaram inclusive o desmembramento de municípios, como Água Boa, Canarana e Nova Xavantina, antes pertencentes a Barra do Garças. Esse diagnóstico ressalta ainda mais que, apesar e independentemente desse processo migratório, o papel das empresas colonizadoras era muito mais o de integrar essas áreas ao espaço econômico de Goiânia do que propriamente povoá-las.²⁵

"Nasci em Barra do Garças (MT). Vim trabalhar em lavoura como jeriqueira (tratorista) numa fazenda da Tamakavy no município de Água Boa. Lá tudo era mecanizado. Havia criação de gado e pastagens. A extensão desta fazenda dava milhares de alqueires."

"Vim em 1976 de Barra do Garças. Minha família vendeu a fazenda para comprar terras maiores em São Félix."

"Quando saiu de Serra Nova meu pai encontrou um local muito bom para horta e então começaram a cultivar legumes...A área é de 1 alqueire dentro da cidade (chácara), com nascente. Tudo é irrigado. Conseguimos a área através de um projeto da Copercana ligado a uma cooperativa que compra uma área e a

25 - Diagnóstico da Bacia do Araguaia - Tocantins, PRODIAT, 3º volume, p. 84 e 85.

coloniza."

"Vimos do Rio Grande do Sul em 1985 por incentivo e propaganda das colonizadoras. Onde eu morava, no sul, tínhamos pouca terra (18 hectares). Vimos na expectativa de uma vida melhor. Hoje todos que vieram estão arrependidos, estão falidos devido ao financiamento e custo baixo dos produtos... Nossa área é de 200 hectares, mas não plantamos toda ela porque uma parte é mata e não pode derrubar. O preço de 1 hectare no sul compra 10 hectares no Garapu... Só comercializamos a soja. Ela é vendida para a Copercana (Cooperativa local). Mas, lá se paga tudo: frete, secagem, armazenagem. É tudo caro."

Este último depoimento registra, especialmente, a situação dos migrantes sulistas frente à nova experiência. Procópio Filho chama a atenção para essa "política de colonização respaldada", que recruta famílias de trabalhadores rurais de diferentes pontos do país. Segundo ele, o sonho de ter terra em quantidade leva o migrante a se transformar, através do seu trabalho, no agente que de fato cria a infra-estrutura necessária para a efetiva exploração da terra, sem nenhum retorno para eles. Estes ficam exauridos, principalmente pelo endividamento excessivo junto aos bancos e pelo dispêndio da força física acima do limite suportável.²⁶

"Neste ano tentamos financiamento do Banco do

26 - PROCÓPIO, Filho - "Posseiros e colonos"..., opus cit, p 203.

Brasil e saiu muito tarde. Já tinha passado a época do plantio. Como não adiantava mais, fizemos um empréstimo na Copercana e não demos conta de pagar. A Copercana virou empresa. Os agricultores não dão conta de pagar as dívidas. Era para ser uma coisa para ajudar o agricultor, mas não ajuda. Só explora o pequeno agricultor. Os produtos são vendidos para a Copercana, esta paga. Mas não vale a pena. Nestes últimos dois anos o preço mínimo esteve muito baixo. Sendo assim, preferimos desviar os produtos, vender para outros armazéns. Como já devíamos para a Copercana ou para o Banco se, entregássemos o produto não receberíamos. Vendemos para outros armazéns no nome de outra pessoa. Isto porque o preço do produto estava muito baixo e não daria para pagar o que devíamos ao Banco do Brasil ou Copercana."

Quanto àqueles que migram essencialmente em busca de um pedaço de terra, é interessante ressaltar nossa observação de que a caminhada é longa e precedida por outras tantas tentativas de assentamentos, em outros Estados ou dentro do próprio Estado de Mato Grosso. A partir dos anos 60 (ver Quadros 1, 2, e 6 - Cap. 1), deslocavam-se, geralmente, com toda a família em busca de uma vida melhor:

"Nós mudávamos toda vez que ouvíamos que em outra região era melhor."

Depoimentos como este nos levaram a retomar as idéias de Procópio Filho, especialmente quando este afirma que o agricultor não abandona a terra gratuitamente, principalmente

aquela onde nasceu e que tem muito significado para ele. E ainda, que o homem do campo sabe que a migração interrompe a convivência e os laços de solidariedade com quem eles sempre viveram ou trabalharam; que o camponês percebe, também, que terá que mudar os hábitos, porque em outras terras os costumes serão sempre outros. Por isso, o autor ressalta o quão doloroso foi esse processo do êxodo para o centro-oeste, onde a causa mais comum da expulsão foi existirem "famílias grandes em pouca terra". Daí a afirmação de que é por "precisão" que o roceiro larga a terra. "Precisão" que, entre os posseiros, tem um sentido muito forte e mais profundo que a necessidade. Daí estarem eles - os camponeses, - sempre de prontidão para atender, com sua força de trabalho, às necessidades do processo de expansão capitalista na agricultura. Nessa trajetória pela posse da terra, pelo título da posse, a caminhada é sempre cruel, traiçoeira e incerta. Ele não tem um destino, um lugar fixo para morar, percorrendo às vezes duas, três a até mais etapas que, geralmente, implicam em um grau a mais de empobrecimento, quando não de perda total. E assim, ao tentar de novo, vão como posseiros e para lugares cada vez mais distantes e mais difíceis.²⁷

Eis alguns depoimentos dos cursistas:

"Minha família foi expulsa pelos grileiros de Goiás há 26 anos atrás e veio comprar posse em Mato Grosso. Veio a família toda."

"Passamos a morar perto do Rio das Mortes, vindo depois para Cascavel... Mudamos para Santana do Araguaia onde estudei dois anos. Voltamos para Cascavel... Ficamos morando

27 - Idem, Ibidem, pp. 203 - 205.

em casas de parentes que viviam nestas cidades. Depois passei a morar numa posse que meu irmão tirou no Alto da Boa Vista."

"Nós viemos porque lá no Maranhão estava muito difícil. No Mato Grosso tem muita terra. Meu pai veio com alguns homens e depois voltaram só para buscar a família."

"Vim de Goiás para São Félix em 1968. Logo mudei para Pontinópolis (Patrimônio), e depois fui para a posse no Rio das Mortes."

"Nasci no Cocalinho-MT. Meu pai era meeiro. Vim em 1984 para Santa Terezinha e depois fui para São Félix, procurando melhores condições. Lá só estudei."

"Meus pais chegaram em 1970 na Ilha do Bananal vindos de Goiás à procura de melhorias. De lá foram para São Félix onde arranjaram uma posse que venderam um pouco mais tarde. Depois foram para Porto Alegre do Norte onde compraram uma terra de 22 alqueires dividida, não sei como, pelo Sindicato."

"Antes eu estudava...Ate' nove anos ficava na roça. Aí fui prá cidade. Em 78 voltei prá roça. Me mudei nessa época para Canabrava. Ichel. Para minha chegada, andei de carro, "de pé" e de tropa. Eu vim de Paraíso do Norte, minha família morava aqui. Tinha nove anos que não sabia notícias da minha família. Quando

meu irmão foi me visitar eu não quis mais morar em Paraíso. Voltei com meu irmão. chegando, gostei e casei."

No entanto, a luta pela posse da terra não foi nada fácil e apresenta algumas especificidades, dependendo da localidade em que se fixaram. Geralmente, as terras são medidas em hectares, alqueires, tarefa, braça ou litro ²⁸:

"Uma parte da plantação deu uma saca por litro de arroz plantado. Outra parte de roça não chegou a isso".

As histórias referentes ao assentamento em São Félix são menos violentas. Em geral, os cursistas - ou seus familiares - compraram a posse de outro posseiro ou de empresas colonizadoras. A maioria deles tem escritura. Outros aproveitaram situações favoráveis e invadiram ou tomaram as terras, sem, entretanto, registrarem qualquer conflito. O tamanho

28 - O **alqueire** em Mato Grosso é equivalente ao **alqueire mineiro** ou **alqueire geométrico**-48.400m². O dobro, portanto, do **alqueire paulista** que equivale a 24.200 m². Nos relatos orais utilizavam não só as medidas oficializadas como também aquelas mais comuns na região. Depois de arguidos por nós, apresentaram o seguinte esquema:

1 alqueire = 48.400m²
1 alqueire = 16 tarefas (1/16)
1 tarefa = 3.025m²
1 tarefa = 1375 braças
1 braça = 2,20m (usam no lugar da tarefa)
1 tarefa = 5 litros de chão (ou 3025m²)
1 litro de chão = 605m²
1 alqueire = 22.000 braças
1 alqueire = 80 litros de chão

Segundo os cursistas essas medidas (braça, tarefa e litro) são muito usadas no norte de MT, GO, MA, PA, e PI. Eles têm a tarefa, mas cultivam apenas um determinado número de braças, conforme a situação.

das terras varia de 17 a 42 alqueires.

Os posseiros, geralmente, trabalham em roça de toco. Nela só se usam foice, machado e enxada. A única máquina usada é a engenhoca, e não se usa adubo. Tanto a criação de aves e animais como a produção agrícola, são destinadas essencialmente à subsistência. Alguns vendem ou trocam o excesso de produção:

"Em 1965 viemos de Riachão, no Maranhão, para a Serra do Roncador...onde tiramos uma posse. Nessa época, eram poucos os moradores ali e por isso, facilitou o nosso assento na terra."

"Conseguimos comprar posse e abrimos a roça de toco. O arroz produzido dá em média 80 sacos. Uns 30 sacos são vendidos para outras pessoas da roça que pagam na hora. A produção varia de um ano para outro por causa da chuva. O alagamento prejudica a produção. Toda a família trabalha na roça."

" A roça do meu marido é comprada, tem escritura e mede 17 alqueires. Também é roça de toco...A única máquina que tem é um motor para desmanchar, ralar e fazer a massa da mandioca. A produção de ano para o outro dá muita diferença por causa das pragas...chuvas, atraso no plantio, macacos...Os macacos quebram toda a plantação. No ano passado deu para vender uns 30 sacos. Este ano só deu para o consumo próprio. Cria-se...para consumo próprio. Alguma coisa é vendida. O gado fica no pasto manso que é replantado. A farinha é

comercializada e produzimos roupa para consumo próprio."

"O meu lote é e 20 por 30 metros e foi comprado. A posse do meu irmão foi através de invasão. Ele e outros descobriram que a fazenda estava hipotecada e então invadiram. Temos ainda uma área de 15 hectares, mas o terreno é acidentado, basicamente usado para pasto...De vez em quando a gente vende algum gado para tratamento de doença."

"Acho que a área é de 22 alqueires. Conseguimos a terra depois de chegarmos e conversarmos com o pessoal do INCRA e ficamos. Não temos título de posse. Chegamos em 1986."

"Desapropriaram a área da fazenda Florão e meu pai, interessado, conseguiu comprar uma área da fazenda de terra muito boa..."

"Meu pai sempre trabalhou na roça e sempre teve a responsabilidade desde pequeno de criar os irmãos e irmãs. Eu trabalho na escola há 7 anos e trabalho até hoje na roça. Temos uma posse...Conseguimos através do INCRA que desapropriou a fazenda Florão. Cada filho teve direito a uma posse. Nós temos três que dão 106 alqueires. Alguns irmãos conseguiram outras posses em outras regiões...Temos ainda uma pequena pensão onde todos trabalhamos."

"Viemos de Goiás em 84. Vendemos terra lá para morar aqui. Compramos a terra logo que chegamos. Não temos título, só declaração de posse assinada pelo Juiz e outro posseiro. Estamos morando na rua. A roça fica a 30 km. A área da posse é de 175 hectares...Plantamos para a família e para os vizinhos da rua vendemos alguns produtos."

"Vim de Minas Gerais para Goiás e de Goiás para o Mato Grosso. Aqui cheguei em 85. Sempre morei na roça. Fui direto para Cascasheira onde consegui comprar uma posse. Logo vendi essa terra e consegui trabalho de vigiar a terra de um gerente de hospital. Em dois meses, terminei tomando a terra, porque é rico e não precisa da terra. Vendi esta terra também, e comprei outra mais perto da Cascasheira. A área é de 115 hectares... Minha esposa costura, mas sem receber. Só por amizade. Lá é todo mundo pobre."

"Quando meu pai morreu de acidente, a fazenda foi dividida com os meus 9 irmãos e mais a segunda mulher e o filho que ainda não tinha nascido. Os filhos, com exceção dos casados, venderam suas partes. Como eu era pequena, meu tio foi quem vendeu minha parte e me comprou uma casa em Mirassol-GO, que ficou alugada enquanto eu morei com a minha irmã. Depois disso, mudei-me para Goiânia e depois para o Xingu-MT. Trabalhei num armazém até que arrumei sala de aula. Nas terras do pai se produzia...para consumo próprio. Também, se

produzia laranja que era vendida. As pessoas que compravam esta laranja eram as que passaram a colonizar a região após a instalação de uma multinacional e de uma mineradora de amianto."

A partir desses relatos fomos tendo uma visão mais completa da realidade, apesar de que, em muitas situações, eles não sabiam detalhar melhor os fatos narrados. Percebemos que os cursistas iniciavam a vida de casados na roça dos pais ou de parentes, até conseguirem uma roça própria. Em um relato, obtivemos a seguinte informação que nos pareceu diferente:

"Não conheço roça. Só na infância aprendi a roçar só para o caso de me casar com alguém da roça."

A forma mais comum de adquirirem a terra, como vimos, era comprando, geralmente, de outro posseiro ou de empresas colonizadoras, apesar de nem todas essas terras serem escrituradas. Quando as terras eram hipotecadas ou devolutas, entravam em um acordo com o INCRA, para que fossem ocupadas, ou então eram tomadas ou invadidas.

Entretanto, alguns relatos demonstraram que muitas famílias levaram anos para conseguir uma terra para plantar:

"Em 1979 eu me casei e o meu esposo trabalhava na roça com o seu padrasto. Em 1987, conseguimos uma posse no povoado de Bom Jesus, Município de Ribeirão Cascalheira a qual possui uma área de 22 alqueires."

"Mudamos para o Mato Grosso... Logo que chegamos em Serra Nova meu pai começou a

trabalhar de mensalista na Fazenda Bordon. Em 1976 eu casei e...meu marido trabalhava na roça com o seu irmão. Depois começou a trabalhar de operador de máquinas nas fazendas, porque não tinha a sua própria terra...Daí em 1988 conseguimos uma posse..."

"Em 1980 eu casei e daí fomos vaqueirar para o meu pai durante um ano...Em 1983 comecei a trabalhar na escola de Serra Nova e o meu marido trabalhava a roça nas terras alheias. Em 1988 compramos uma posse de 12 alqueires e só a partir deste ano é que começamos a plantar ali."

Dependendo da necessidade - ou quando a família é pequena - contratavam pessoas para ajudar no serviço.

"Duas posses foram compradas e uma foi tomada em 83. Todas as terras de posse estão sem título, mesmo as que foram compradas. Não se compra a terra, mas o direito de trabalho na terra...Minha família toda trabalha na roça e também algumas pessoas são pagas para um trabalho específico (empreitada). A área onde moro tem 204 hectares. Em 89 produzimos 40 sacos de arroz. Não costumamos vender. Se falta para subsistência emprestamos de algum vizinho. Com o gado, quando matamos, damos um pedaço para o vizinho. Depois este devolve."

"Tiramos uma posse de 22 alqueires em terra do Governo. Meu marido cuida da roça e do

gado. Às vezes, paga para outras pessoas ajudarem a derrubar a roça, fazer o pasto e ajudar na colheita. Este pagamento é feito com o dinheiro tirado da venda do bezerro macho. A única máquina é a roda de mandioca. O arroz dá uns 80 sacos. O milho uns 80 balaios. Cada baliao dá umas 120 espigas²⁹. Um pouco do milho é vendido e também uns 45 sacos de arroz, que são pagos na hora.... Também produzimos leite, queijo e farinha para consumo próprio."

" Meu marido tinha uma fazenda com escritura na Serra do Roncador, onde um homem tomava conta já havia 12 anos. Este homem trabalhava em troca daquilo que era produzido na fazenda. Ficava tudo para ele. Nem uma parte era tirada para o meu marido. Este mesmo homem deixou as terras para tentar uma posse no Mureré. De 75 a 80 o serviço de tipografia, que era a profissão do meu marido foi minguando e nós voltamos para as terras, vendendo as coisas de Goiânia. Nós havíamos morado em Goiânia para tratar da filha que tem disritmia cerebral. Os vizinhos usam o pasto destas terras sem dar nada em troca, porque não temos dinheiro para fazer um cercado. Estes vizinhos nem sequer arrumam um pedaço de carne, porque lá não se vende. O vizinho empresta a carne... Como não temos dinheiro para comprar gado não teríamos como

29 - Apesar das informações desencontradas - 1 saca equivale a aproximadamente 0,8 balaios.

devolver. Então, os vizinhos não emprestam carne. Apenas dão um pedacinho da espinha do boi para fazer um cozido...Hoje vivemos em São Félix com um salário de Cr\$ 4.100,00. Temos que pagar Cr\$ 2.000,00 para o homem que toma conta das terras na Serra do Roncador. Meu marido está internado há tempos...Para ir à escola ando 14 km de bicicleta, carregando a filha e a água...Tenho inclusive de atravessar um riacho...Quando estávamos na roça, meu marido cuidava sozinho da plantação que produzia 30 sacos de arroz...Às vezes vendíamos um ou outro saco."

"A terra do meu marido é escriturada. Moramos os dois sozinhos...O arroz produzido dá em torno de 60 sacos. Às vezes dá para vender uns 20 sacos. Duas pessoas ajudam na roça e são pagos em dinheiro. Este dinheiro vem da venda do arroz e do bezerro.Tudo é manual. No ano que vem, talvez dê para colocar maquinário. Esta terra mede 40 alqueires."

"Na fazenda do meu pai que é escriturada e tem 88 alqueires se produz...40 sacos de arroz e milho uns 3 carros. Nas terras do pai trabalhavam 5 pessoas...Hoje estão indo para Cascalheira."

Constatamos, ainda que, fora ou além da atividade na roça, algumas pessoas da família trabalhavam em diferentes atividades, por empreitada ou como meeiros:

"Em 1989, conseguimos uma posse de 22

alqueires na fazenda Macife. Mas, não trabalhamos mais na roça. Pagamos para alguém fazê-lo, pois estamos morando em Ribeirão Cascalheira onde trabalho na Secretaria de Educação Municipal. O meu marido é pedreiro."

"A terra que tenho é posse e mudamos para a região devido a terra onde morávamos em Araguaçu ter dono. Antes do meu trabalho na escola, eu trabalhava na roça e cuidava da criação. Mas, hoje devido ao trabalho em sala de aula, pago para derrubar a roça e até, às vezes, para colher...A minha posse fica no Mureré e possui uma área de 44 alqueires. Mas, eu continuo morando no Correntinho, na terra do meu pai, onde está localizada a escola."

"Trabalho na escola e em casa e meu marido só na roça (empreitadas)."

"Tenho dois irmãos vaqueiros. Um olha o gado na fazenda de outra pessoa (trabalho de meeiro) e planto para a despesa, o outro cria o gado de minha mãe...que está velha e doente...Tenho outra irmã que não pára em nenhum emprego."

"Meu marido trabalha na roça com várias funções (sacaria, empreitada, colheita de semente). Vendemos alguma coisa, mas não é sempre. Não queremos o lucro. Doamos algum animal para quem quiser começar a criação..."

"Meu pai...era jogador de caxeta e apostou um comércio e um revólver. Ganhou na aposta e ficou com pena do homem. Ficou só com o revólver que vendeu logo e foi para a Barreira Amarela-MT . Lá começou a mariscar (pegar jacaré) e a caçar. Tirava a pele para vender e também couro de onça...Ele ia de canoa de Santana para São Félix ³⁰ para fazer comércio com os índios...Meu pai atualmente é comerciante e minha mãe trabalha na roda de fuso. Meu pai e meus irmãos trabalham com o gado, nas terras de cada um."

"Meu pai cria gado e vende os bezerros, além de comercializar outros produtos. Ele tem uma lojinha na cidade. O gado é vendido na época certa (gado gordo, preço bom) ou para cobrir um cheque. Tudo é a vista. Um grupo chega para ver o gado. Acorda-se o preço e as condições. Para o aumento da loja, a principal fonte para nós subirmos os preços é o rádio. Porém, é difícil a reposição dos estoques uma vez que os custos não são sempre cobertos...No inverno o gado é transferido para um varjão."

As narrativas dos cursistas de Santa Terezinha são mais sofridas e conturbadas. No entanto, os pontos em comum entre eles aparecem nos relatos referentes ao processo migratório. A vinda da família; a procura por parentes; informações de outras pessoas quanto a terra; a longa

30 - A distância é de aproximadamente 400 km.
(n.da a.)

caminhada...o trabalho na roça de toco. Quanto à produção e comercialização, existem algumas diferenças. Por exemplo, os cursistas de Santa Terezinha ressaltaram particularmente as dificuldades em comercializar certos produtos, aceitando inclusive às vezes pagamentos a prazo. Como vimos, na **História do Trabalho**, alguns emprestam os produtos de que necessitam e quase todos usam a troca desses produtos, mesmo com comerciantes da cidade. No entanto, a grande maioria produz só o para o consumo próprio. Quanto à quantidade produzida, usam como medida o carro, além do balaio e da saca ³¹:

"Produzo 60 sacas de arroz por ano e 5 carros de milho. (o mesmo que 40 balaioes que equivalem a 50 sacas)."

"Normalmente a produção é suficiente para o ano todo, mas às vezes somos obrigados a emprestar o que precisamos. No ano seguinte temos que devolver em dobro o que foi emprestado."

Ouviam-se ainda acerca das doenças na região, pragas na lavoura e da situação das estradas, das longas distâncias e da escassez de meios de transporte.

"Tudo que era produzido era transportado em carro de boi, lombo de burro ou nas próprias costas."

As demais atividades, além da roça, são menos variadas. Utilizam-se também do arado de mão, moto-serra e bomba de pulverizar:

31 - 1 carro = 08 balaioes e 1 carro = 10 sacas.

"Os velhos têm medo de moto-serra."

É preciso dizer que os cursistas de Santa Terezinha demonstraram solidariedade, especialmente, como decorrência das dificuldades vividas:

"Como nos 10 km. de redondeza não se tem gado, o leite produzido é dividido com os vizinhos que têm crianças pequenas, não sobrando nada para se fazer queijo...Quando chegamos aqui...foi muito sofrido porque tínhamos duas crianças em idade de tomar leite. Na região não havia leite e nem ovos e não dava para sair para procurar porque tudo era mato fechado e também tinha muita malária. Toda a família teve malária. Quando foi meu marido que ficou doente comprometeu toda a plantação e tivemos que passar um ano inteiro comprando arroz."

O tamanho da terra varia de 1 a 66 alqueires. Em dois dos relatos, utilizou-se também a denominação "alqueirão", difundida no norte de Mato Grosso para especificar o valor geométrico do alqueire - 48.400m².³²

"A área tem 27 alqueirão. Foi comprado um direito de posse de outra pessoa. Não compramos a terra, só o direito ao serviço (direito de trabalhar)."

32 - Portanto, o **alqueirão** de Mato Grosso corresponde ao alqueire mineiro e nada tem a ver com o alqueirão do sudoeste baiano que equivale a 2^4 vezes o alqueire geométrico, ou seja, 193.600 m² (Ver nota 29, neste capítulo)

"Tenho 6 alqueirão (30 hectares). Foi comprado do meu cunhado."

Com relação ao trabalho na roça, pudemos perceber que, diferentemente dos cursistas de São Félix, apenas um contrata serviços de terceiros na roça. Além de os problemas serem maiores, na região de Santa Terezinha foi mais difícil o processo de aquisição da posse. Por isso, alguns acabaram trabalhando em terras alheias:

"Não possuímos terra própria. Moramos na terra do meu pai que tem cerca de 20 alqueires."

"O pai sempre trabalhou na roça,mas houve uma época em que o serviço estava muito ruim...No tempo das águas começou a faltar serviço. Então um primo de consideração que tinha vindo conhecer as terras de Mato Grosso, disse que ia ser bom vir para cá. Venderam as coisas em Itaporá e resolveram comprar uma posse de um homem lá de Goiás,que tinha duas posses em Mato Grosso...Passaram a trabalhar nas duas posses em conjunto...No começo tiveram muita dificuldade porque os irmãos nunca tinham derrubado roça. E, mesmo o pai, há 14 anos não trabalhava na roça."

"Quando chegamos em 1980, começamos a trabalhar como meeiros."

"Vim de Tocantins em 1976 a procura de melhorias e passei a trabalhar na Ilha como empreiteiro até conseguir uma posse...As

terras medem 36 alqueires porque a região é muito baixa e não dá para colocar mais ninguém nesta área."

"Meu pai mudou...porque procurava terra para trabalhar. Conheceu a região e voltou para nos levar.Quando chegou lá já estava há quase um ano sem terra. Aí foi caçar com um homem e descobriram essa terra. Aí tirou e começou a trabalhar."

Na luta pela posse da terra a região do extremo nordeste do Estado apresentou algumas particularidades importantes. Uma delas é a organização demonstrada pelos movimentos sociais de Porto Alegre no Norte ³³:

"Tenho 12 alqueires e meio, sendo 2,5 num lugar e 10 em outro. Os 2,5 iniciais foram comprados na fazenda Frenova. Os outros 10, consegui agora com a desapropriação feita pela comunidade. Os posseiros se reuniram e conseguiram...o INCRA liberou a terra, falta somente medir."

"Tenho 22 alqueires no município de Porto Alegre do Norte. Através da união da comunidade o INCRA liberou uma área para dividir com os posseiros. É essa área que eu tenho."

33 - Lembramos que este é o único município que elegeu em 88, o candidato indicado pela Frente Popular.

"Temos 22 alqueires. O pessoal da colônia estava tirando terra e deram um pedaço ao meu padrasto."

Outras situações foram também registradas nesse município.

"Temos 22 alqueires. Conseguimos quando papai casou. Lá não tinha morador. Estamos há 29 anos nesta terra como posseiros."

"Tenho 30 alqueires. Eu tirei uma pequena posse (10 alqueires) que sobrou de uns lotes. Depois de 1 ano eu comprei mais 20 alqueires do meu vizinho."

"Há 23 anos minha família veio do atual Tocantins a procura de terras melhores no Mato Grosso. Venderam as terras de Goiás e invadiram terras devolutas em Porto Alegre."

"Quando meu irmão veio de Tocantins em 1984 para conhecer as terras de Mato Grosso, achou que eram interessantes e arranhou duas posses. Deu uma posse para a família, que mede uns 80 ou 90 hectares. Não sei se a medida exata é esta mesmo, porque não veio a medição do INCRA."

Uma outra particularidade é registrada em Santa Terezinha onde os conflitos de terra foram e são ainda muito freqüentes, especialmente, ligados as companhias e latifúndios locais.

"Não possuímos terra própria. Moramos na terra do meu pai que é de cerca de 20 alqueires. Ele

veio para cá, se instalou, começou a roçar mas foi expulso porque a CODEARA queria aumentar a área para construir um porto. Porém as terras não eram dela. Houve um conflito entre os fazendeiros e os posseiros. Então, para não haver repercussão maior para a CODEARA, foi dividida a área em lotes. Foi com a persistência, à custa de brigas e feridos, que o povo conseguiu ficar na terra."

"Em 1979 ganhamos a terra. O povo falava que aqui era muito bom. Eu morava em Goiás e vim para cá. Mas, em 79 teve a questão da terra da CODEARA onde os posseiros entraram. Na Roça Grande cada um plantava num pedaço. Não tinha repartição nenhuma. Quando o arroz estava madurando a CODEARA botou gente. Meu pai tirou licença na Delegacia para trabalhar porque na época da colheita não tinha ninguém. Uns estavam na mata e outros presos em Cuiabá. De noite eles iam colher e botavam um na beira da mata. Quando vinha carro ele atirava e os outros corriam. Aí veio o INCRA, um bando de gente..."

"Meu pai possui 40 alqueires de terra. Conseguimos primeiro uma terra e a fazenda disse que era dela. Propôs trocar. Meu pai trocou por outra que tinha 40 alqueires e a fazenda Piraguaçu deu título dessa terra. A terra que morávamos antes tinha 30 alqueires. Essa terra tinha muito capim agreste próprio

para o gado. Antes da troca, o meu pai achou essa área. Não tinha ninguém. A fazenda colocou pistoleiros. Meu pai e mais 5

posseiros brigaram durante dois anos. A fazenda viu que não dava conta e resolveu trocar. Meu pai trocou primeiro que os outros."

"Temos a posse desde 1976, através da coragem. Foi invadida. A gente foi chegando e entrando. Aí apareceu o dono...O fazendeiro tomou a terra. Mudamos de caminhão e de carro de boi e descarregamos a uns 28 km. Hoje temos 13 alqueires."

"São 14 alqueires em Canabrava. Quando cheguei meu marido já tinha essa terra. Ele conseguiu através de reunião. Mediu e conseguiu. O pessoal não queria dar porque ele era solteiro. Houve luta. O fazendeiro queria tirar os posseiros, mas não conseguiu. Alguns posseiros já moravam lá tinha 5 anos."

"Tenho 22 alqueires. Teve luta. Quando eu fui para lá o povo falava que ia atacar. Mas, foi só boato. O INCRA foi lá e dividiu os lotes."

Finalmente, a última particularidade diz respeito às terras da aldeia Tapirapé. Os professores índios moram na aldeia desde que nasceram. Seus pais vieram para Santa Terezinha porque foram derrotados e expulsos de suas terras pelos Caiapó. Antes viviam na Serra do Cachimbo – sul do Pará.

"Temos cerca de 66.000 hectares, através de demarcação da FUNAI."

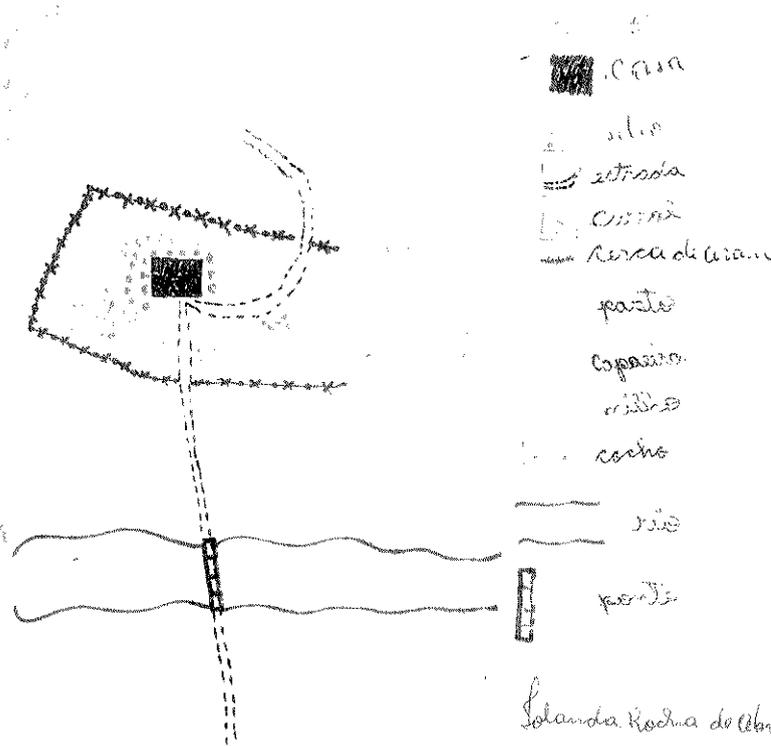
Após a demarcação não têm sido registrados conflitos significativos nas terras pertencentes aos Tapirapé.

Neste capítulo, procuramos explicitar da maneira mais real possível a sistematização do saber local realizada com os alunos - professores no decorrer do curso. Nosso objetivo, através das atividades ora analisadas, foi o de situá-los histórica e espacialmente. Para isso, foi importante que eles compreendessem a realidade em que vivem, principalmente no que diz respeito à relação terra - trabalho. Para encerrar a atividade os alunos desenharam a planta da roça (desenhos 7 e 8). Nossa intenção era a de realizar um trabalho de síntese espaço - tempo. No entanto, por não termos maiores conhecimentos acerca do processo de plantio e colheita, a proposta conceitual da atividade não ficou clara. Optamos, então, por propor que cada um, ao construir a planta da roça, se preocupasse em representar corretamente o seu formato. Pelas legendas, percebemos que os alunos, de maneira geral, conseguiram encontrar uma medida que respeitasse proporcionalmente o tamanho da sua roça.

Os resultados, como vimos, foram altamente significativos. A partir da história de trabalho do grupo pudemos, em etapas posteriores, relacioná-la a uma história mais ampla, intimamente ligada à expansão capitalista na região e de transformações que já se fazem sentir no cotidiano de cada um deles.

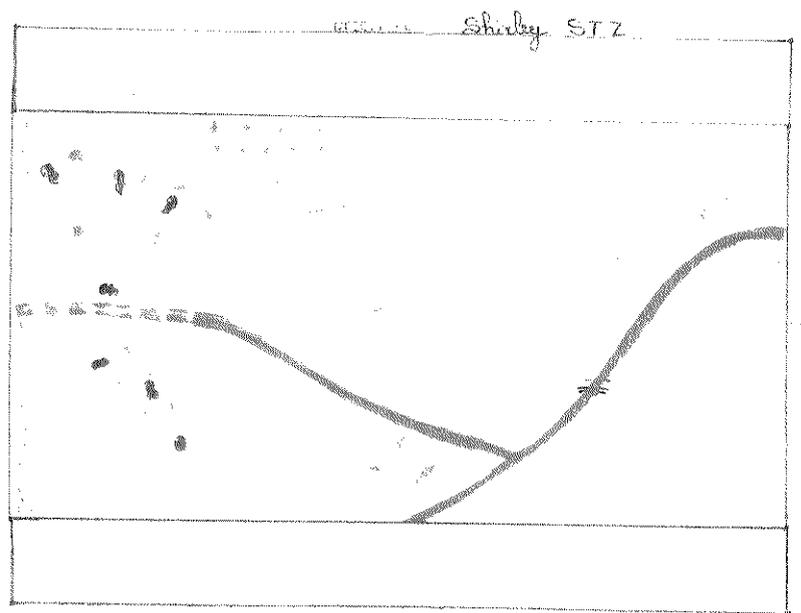
Por outro lado, essas representações se apresentaram de uma forma bastante estética. As plantações foram enquadradas de uma forma organizada dentro do espaço, o que levou a uma composição muito bonita. Ao contrário dos desenhos referentes à natureza e ao rio, e que resultaram em

DESENHO 7



DESENHO 8

- capim
 - avroa
 - abobora
 - grata
 - mandioca
 - pirarava
 - buriti
 - bacaba
 - bananeira
 - Cana
 - pepino
 - maxixe
 - terra sem cultura
 - casimiro
 - pingola
- 200m - 100m



Obs: terra sem cultura por motivo de saúde

uma elaboração mais "solta" e mais realista, estes, por se referirem ao homem trabalhando na natureza e na terra, possibilitaram o relacionamento entre a realidade e a estética. Dada a dificuldade colocada pela variedade do padrão representativo, esse tema permitiu que se reproduzissem as

(irregularidades dentro da repetição. A planta da roça possibilitou-nos a apreensão do mundo como cada ^{um} deles vivencia o seu espaço.

Aflorado e sistematizado o saber local restava, agora, relacioná-lo ao conhecimento já estruturado.

CAPÍTULO V

MUNDOS ENTRECRUZADOS

1 - CONHECENDO NOVOS ESPAÇOS

"Essa... etapa em Campinas foi algo que veio solidificar a minha posição como gente que se sente útil... Ampliei meus conhecimentos, conheci e adquiri novos conceitos... A visão de uma realidade diferente da que vivo, me fez refletir e me posicionar como um ser que se sente personagem na vida, no mundo, espaço e tempo." ¹

A viagem a Campinas abriu horizontes e facilitou nosso trabalho ao fornecer maiores elementos para o aprofundamento das reflexões relacionadas à dinâmica do processo capitalista, especialmente no médio Araguaia.

No decorrer da construção da **História do Trabalho da Terra** pelos cursistas, algumas questões cruciais emergiram como a migração sulista; o endividamento cada vez mais crescente dos colonos; a expulsão do posseiro; a baixa produtividade e a expansão do capitalismo no campo. Assim, uma análise mais aprofundada do médio Araguaia, enquanto fronteira agrícola passou a ter prioridade neste estágio do nosso trabalho.

Sabíamos desde o início, que seria difícil, tanto para eles como para nós, percebermos as transformações detectadas enquanto uma totalidade. Nossas dificuldades tinham naturezas diferenciadas, uma vez que nossas experiências

1 - Extraído do relatório de uma cursista do INAJÁ.

espaço - temporais eram distintas. Chegara o momento de enfrentarmos o já esperado "desafio maior". Este extrapolava o viés sócio-cultural predominante até então exigindo cada vez mais, uma dimensão econômica e política em nossa atuação. Muitas leituras se fizeram necessárias² para que pudéssemos dar este salto qualitativo no trabalho. Nossa expectativa, num primeiro momento, foi de levá-los a estabelecer comparações e relações entre diferentes realidades para, posteriormente, podermos aprofundar nossas reflexões até onde nos parecesse possível.

Mas, voltemos à viagem.

A etapa de janeiro de 1990 se desenrolou em Campinas e muita coisa aconteceu em muito pouco tempo...Muita expectativa e muita emoção foi sentida.

"Fiquei super emocionada no momento em que o ônibus chegava na Suiá-Missú e parava para mim...No posto da Mata ao encontrar a turma de Porto Alegre foi grande a emoção de conhecê-los...Cada abraço amigo era um suspiro de emoção...Me emocionei quando a turma de Santa Terezinha chegou em Cascalheira, depois de uma noite de atraso. Saimos em 4 ônibus em carreta, com fogos, faixas, cartazes e músicas pelas ruas de Cascalheira."

2 - BANDECCHI, Brasil, Origem do latifúndio no Brasil, 1963; SANTOS, Joel Rufino dos et alii, A expansão territorial, 1964; PRADO JUNIOR, Caio et alii, A agricultura subdesenvolvida, 1969; ROMANO, Ruggiero, Mecanismos da conquista colonial, 1973; SILVA, Sérgio, Expansão cafeeira e origens da indústria no Brasil, 1976.

Realmente foi uma festa!. Principalmente, porque muitos deles, para poder viajar, tiveram antes que enfrentar uma série de problemas familiares e afetivos.

"Ao arrumar minhas malas senti uma dor no meu coração, uma 'margura' de pensar em deixar minhas crianças...No caminho,comecei a chorar em pensar o quanto ia custar em vê-las."

"Para mim foi uma grande tristeza quando fiquei sabendo que este curso seria realizado em Campinas. O motivo era que meu esposo não queria deixar eu vir. Com tantas 'pelejas' até resolveu deixar..."

"A vontade de vir era bastante, mas a preocupação era demais por deixar meus filhos...Na região o pessoal estava adoecendo de malária. Eu saí com o coração pequeno com medo de minha família adoecer."

"Eu sentia muitas emoções quando recebi a carta avisando para a viagem. Parece até que meu coração queria parar de bater...Pensava mesmo em desistir por tanto problema que passara pela frente...Sentia até mesmo muita dor por dentro, parecia que estava 'emprensado' entre duas paredes terminando de morrer."

"Ao ônibus sair do lugar onde moramos, sentia as lágrimas descerem em nossas faces.Pensando como ia ser...o coração gelava, as mãos esfriavam e vinha um 'calafrio' do dedão dos

pés até o fio de cabelo da cabeça, bem no pézinho da nuca."

"...Meu marido chegou até mim e disse - Não chore pois ficarei preocupado. Aí fomos para o barco e nos despedimos. Na mesma hora eu estava triste e eu estava alegre."

Alguns enfrentaram também dificuldades para locomoção, falta de dinheiro e comida.

"Para sair foi muito difícil porque estava chovendo. Tive que passar o córrego com a água na cintura. Às vezes nadava. Para chegar até o ponto do ônibus fui de bicicleta. Quando chegamos na Cascalheira tive que dormir nas poltronas."

"Quando eu comecei a arrumar para seguir viagem eu pensava na fome que nós íamos passar."

"O meu medo era constante, não porque nunca viajei e sim por que eu não tinha recebido e estava com pouco dinheiro e outras coisas mais..."

"...A viagem foi bastante demorada... Comemos farofa durante a viagem...Tenho que agradecer ao Luis coordenador que arrumou janta para nós na Cascalheira. Então 'defendemos'. Nossa farofa serviu para o outro dia."

Também o medo da viagem e do desconhecido foi uma

constante, ainda que contrastado com o sonho de conhecer lugares diferentes.

"Todos diziam que aqui era perigoso e complicado..."

"Ao sair muitas recomendações para ter cuidado com assaltos, atropelos, etc. A viagem foi cansativa e também interessante. Na primeira noite de viagem, um acidente. Pegou fogo na roda do ônibus. Levei um susto..."

"Fiquei cismado ao passar nas altas serras de Minas pois eram um pouco perigosas."

"Me senti traumatizado ao pegar o Ônibus. A viagem era emocionante, cheia de curiosidades. Ao chegar em Campinas sentia medo de sair e ser atacado pelos ladrões. Agora já me sinto mais tranquilo porque parece não ser tão perigoso como me falaram."

"Nem mesmo o cansaço me tirou a emoção, do momento! Emoções, emoções... Tudo era sonho. Era porque já não é mais. Estou vivendo uma inesquecível realidade."

"...horas de tensão ou medo, quando o carro disparava em alta velocidade. Muita alegria ao ver o carro estacionado no ponto final."

"A gente ouvia dizer que as estradas estavam

ruins por causa das chuvas."

"Quando faltava apenas dez dias para a viagem para Campinas comecei a acordar. Não era apenas um sonho pois comecei a arrumar as coisas e receber instruções para a viagem. Vir para Campinas para mim era um sonho irrealizável. Finalmente chegou o grande dia e o sonho tão sonhado se concretizou."

"Eu já conhecia pela televisão e seria o meu maior desejo conhecer, no real, principalmente a praia...Comentei com o meu esposo e ele disse que eu estava sonhando alto demais."

Neste desfiar de sensações e sentimentos alguns depoimentos merecem ser destacados.

"Não sei, ou talvez não tenha palavras para expressar a emoção cativante que eu sentia quando, sentada na poltrona do ônibus, com os olhos fechados eu parecia ler o futuro. É! Parecia ver os professores, as ruas em um movimento constante e uma coisa que eu sempre via na mente e até hoje permanece. É a visão de estarmos nas praias de Santos, eufóricos, deslumbrantes e apreciados."

"Estou totalmente vazia para passar meus sentimentos no papel. A dor de cabeça agora, neste momento, tira-me toda a expressão."

As novas descobertas observadas durante o trajeto

eram exteriorizadas de forma simples e singela.

"Não me senti muito contente quando passei pelo centro de Brasília. Vendo o grande luxo exterior dos grandes prédios: Palácio da Justiça, da Alvorada e outros, analisei um pouco a situação do povo bem próximo, vivendo em favelas e sem acesso à igualdade que lhe é justa. E fiquei pensando: como será lá por dentro?!..."

"Uma grande emoção senti quando o sol nasceu pela manhã e vi que estávamos em Goiás. Não resisti de emoção (estava ali na minha terra natal). Chorei mesmo por achar tão parecido com o local onde nasci e morei 16 anos."

"Quando saímos de Mato Grosso e entramos em Goiás, percebi dentro de mim, que realmente estava decidida para a grande viagem, pois, já não poderia voltar atrás. Cada vez que íamos nos afastando, era como se eu estivesse sufocada, apesar da curiosidade de que estava sentindo em conhecer este outro universo."

Os detalhes foram tantos, que muitas vezes não encontrávamos as informações correspondentes nos mapas. Mesmo assim, pudemos retomar e aprofundar as noções de orientação, localização, direção, limite, fronteira, distância e escala. Quando pequenos rios e cidadezinhas não podiam ser localizados, alguns se mostravam inconsoláveis.

Essa riqueza de informações foi resultante, da orientação prévia que enviamos a eles. Os cursistas já saíram de seus municípios de origem com um roteiro de observação em

mãos. Deveriam fazer registros por Estados especificando: os municípios; clima; vegetação; hidrografia; relevo, fauna; transportes; meios de comunicação; aspectos culturais e atividades econômicas (agricultura, pecuária e indústria). O objetivo principal era destacar as semelhanças e diferenças existentes entre os Estados que atravessaram: Mato Grosso, Goiás, Minas Gerais e São Paulo. Ao término da viagem, os cursistas se reuniram para escrever o relatório final.

No decorrer da apresentação oral dos trabalhos percebemos com que seriedade e entusiasmo eles cumpriram a tarefa que lhes foi atribuída. Para alguns, o peso da responsabilidade foi tão grande que eles montaram "equipes de plantão" para observarem durante todas as noites. Vale lembrar que a viagem durou 4 dias.

"Formamos um grupo de seis pessoas, sendo que três observavam à direita e três à esquerda das rodovias, fazendo observações e anotando por Estado, obedecendo o roteiro."

Posteriormente, para a sistematização das informações montamos um painel enorme. Na vertical, colocamos os Estados pelos quais viajaram e, na horizontal, os diferentes aspectos observados. Ficou muito interessante! A partir da visão panorâmica permitida pelo painel, muitos alunos reformularam seus relatórios.

"Recorrendo às 'filipetas' do roteiro de viagem quero conseguir escrever alguma coisinha..."

A partir de uma análise mais apurada do quadro, detectamos uma percepção mais aguçada dos aspectos naturais. Apesar de eles terem registrado muitas semelhanças entre os

Estados, captaram bem as diferenças relacionadas à natureza. Os exemplos mais evidentes dizem respeito à fauna e à vegetação.

"Ao sair de Mato Grosso, tive medo do desmatamento, sem ver nada de reflorestamento. Mas, não bastou este elenco com passáros voando, cantarolando, com grande contentamento. Veio mudando o temperamento, vendo rios de águas correntes, mas quase com encantamento. Matas, cerrados foram sumindo, como momentos, deixando somente o reflorestamento. Pássaros prá quê? Se não têm onde viver?.O capitalismo levou quase tudo do que eles podiam viver."

"As passagens foram sumindo, os pássaros, os animais, dando espaço para grandiosas pontes, fábricas, linhas de trem e principalmente rodovias de quatro pistas, onde o número de carros é tão grande que não se pode contar."

A variedade de pássaros e frutas que admitiram terem visto em Mato Grosso foi tão grande que não coube no painel. Entre as frutas destacaram: piqui-bruto, buritirano, buriti, inharé, puça, tucum, macaúba, coco, babaçu, anajá, bacaba, manga e caju. Elencaram, também, as seguintes aves, pássaro preto, anu, rolinha, urubu, curicaca, periquito, curica, papagaio, pato, pomba, ema, perdiz, curió, arara, gavião, bem-te-vi, tetéu, caburé, coruja, tucano, felipe, juriti, tico-tico, jacu, quero-quero e bicudo.

De maneira geral mostraram-se chocados com a devastação trazida pelo progresso.

"Observei que em Mato Grosso, onde o progresso

é menor, a fauna e a flora são maiores."

Registraram inclusive que em uma das fazendas tinha uma área morta por agrotóxicos. E ainda, que o verde da vegetação de "Goiânia prá lá" é mais diferenciado. De "Goiânia prá cá" o verde é mais ou menos igual.

Com relação à agricultura destacaram que, a partir de Goiás, todas as lavouras são mecanizadas. Segundo eles, as grandes plantações eram todas financiadas. Tiveram dificuldades - dada a velocidade do ônibus - em calcular a área cultivada. Registraram, ainda, lavouras pulverizadas, irrigadas e drenadas.

"É incrível a extensão de capim para ração. É impossível calcular a área só de olho."

Ao final lamentaram porque, devido ao atraso, não fizeram as paradas previstas para entrevistar pessoas da região, para maiores esclarecimentos.

A indústria, de maneira geral, os encantou, apesar de terem reclamado muito da poluição dos rios.

"Onde tem indústria podemos aprender coisas que lá não temos... A fábrica de papel, isto foi lindo!"

"Mesmo atravessando rios de águas claras e sujas, não sei se por causa das fábricas eles mudaram de cor."

Em Campinas, os alunos visitaram vários lugares. Alguns deles se locomoviam no espaço urbano de uma forma "muito solta", e, por isso, inesperada.

"Quando saí nas ruas, percebi que Campinas é

uma cidade grande, bonita e bem organizada. Mas, não é diferente das outras que já conheci."

"E finalmente, chegamos em Campinas, onde pensávamos que fosse uma cidade muito complicada. Mas, muito pelo contrário, Campinas é uma cidade grande lindíssima, de pessoas simples e educadas. Também é uma cidade menos perigosa do que muitas outras que já conheci. Até parece que Campinas não é estranha para mim!"

No entanto, a grande maioria não apresentou essa desenvoltura. Muitos cursistas, especialmente as mais velhas, apresentaram muitas dificuldades para se ambientar e participar tranquilamente dos eventos.

"Quando chegamos em Campinas, que alegria. Tudo parecia tão bonito. Eu via muita gente nas ruas, mas a sensação que eu sentia era de solidão."

"Sei que essa era a única oportunidade, ficava contando os dias de ter uma experiência nova. Mas, creio que não me iludi com a cidade grande. O nosso lugar é bom demais, temos uma vida tranquila, sem perigos."

"Na primeira semana aqui em Campinas, fiquei toda a semana com muita vontade de chorar. Era como se eu estivesse em um lugar onde não

conhecia ninguém. Estava sem dinheiro e sem onde pousar. Passou a primeira, a segunda e agora a terceira semana. Já estou na contagem regressiva. Se não fosse pelo carinho que cada professor dedica a nós, acho que seria muito triste ficar aqui."

"Ao chegar comecei a ver os costumes das cidades e comecei a me sentir presa, pois meus costumes não são esses. Por fim, não estou gostando muito, pois não consigo e nem sei viver em uma vida corrida como essa."

"Chegando em Campinas observei tudo diferente. No dia seguinte, vi pessoas deitadas no lixo parecendo que não têm abrigo. Isso me emocionou muito. Não tinha costume de ver esse tipo de pessoa."

Alguns foram para São Paulo sozinhos e visitaram vários lugares.

"Outra coisa que fiquei emocionada foi quando fui em São Paulo. Desci tantas escadas para chegar até o local de espera do metrô e do trem. Gostei muito de viajar neles e fiquei muito admirada de ver o trem e o metrô pois nem imaginava que existiam."

"Vi a América Latina dentro de uma sala, lá no memorial. Só faltava a professora de Geografia para nos explicar melhor."

Em Campinas, os cursistas visitaram a Estação Ferroviária, a Catedral, o mercado, o museu do Bosque, o jornal Correio Popular, a Prefeitura, praças e jardins e duas fábricas - uma de papel e a outra de chapéu.

"A outra coisa que fiquei muito nervosa foi de entrar no elevador, na 'escada volante'. E tive muito medo de olhar lá de cima do terraço da Prefeitura...Nunca pensei que ia acostumar com tanta subida, pois estava sentindo muito cansaço."

Uma das cursistas se sentiu discriminada na cidade.

"Quando chegamos aqui achei lindo, mas as vezes me sentia até humilhada de ver as pessoas perguntarem quem eram estes flagelados ou desabrigados. Quando a gente sai para uma aula passeio chama a atenção do pessoal. Ficam olhando admirados essa multidão. Falam: são flagelados, ou índios, ou estão fazendo greve?"

A viagem ao litoral foi organizada por nós. A idéia inicial era levá-los também a São Paulo para que visitassem o Centro Histórico da Cidade; Museu do Ipiranga; Estação da Luz; Escola de Artes e Ofícios; Memorial da América Latina; o pico do Jaraguá, para que tivessem uma visão panorâmica do município e o Ceasa à noite. Diante da impossibilidade, tanto material, quanto de disponibilidade de tempo, optamos pela baixada Santista.

A preparação, da viagem foi acompanhada de muito entusiasmo. Reconstituímos, com eles, a origem e o desenvolvimento e a ocupação do território paulista e o perfil

do relevo da região. Através de diferentes mapas construímos o itinerário a ser percorrido, tanto na ida como na volta e representamos o relevo e a vegetação. Um roteiro (Anexo 6) de observação foi sugerido a todos. No decorrer da viagem, os cursistas sentiram que pelo fato de estarem anotando as observações, acabavam perdendo muitos detalhes. Assim, decidiram que registrariam, posteriormente, aquilo que considerassem importante.

"Eu não anotei tudo porque eu começava a escrever e perdia o resto. Então não anotei mais."

Para eles, a viagem foi deslumbrante. Mais do que o mar, o que mais lhes impressionou foi a Serra do Mar.

"Quero ficar rodeado de três demônios, mas não quero mais descer aquela serra."

"Senti muito medo. Só de um lado a gente estava protegido."

"É outra realidade. Eu não imaginava que a Serra do Mar era assim. Precipícios muito altos. Diferente das serras de Mato Grosso. Os carros em baixo pareciam formiguinha."

"Fiquei impressionada com o dinheiro que essa gente gasta para salgar a água."

"Eu não acredito que eu fui lá. Só vou acreditar depois que ver as fotos."

"O mar deixou todos abalados."

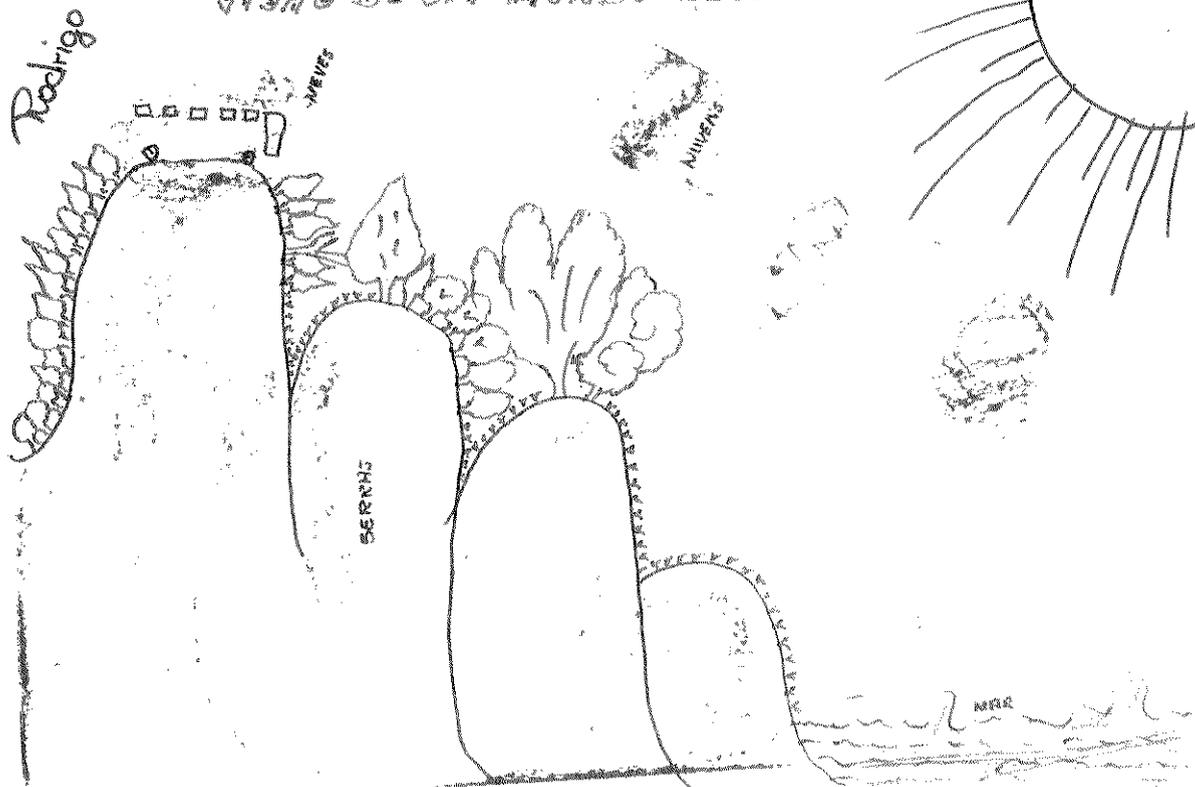
Na volta os alunos quiseram representar o que viram. Estes desenhos não devem ser analisados isolados do contexto emocional em que foram produzidos (Desenhos 9 e 10). Esses desenhos retrataram bem o que eles viram. São muito espontâneos, beirando mesmo a ingenuidade. Ficou muito claro, para nós, que o seu significado está intimamente ligado às imagens visuais da viagem que foram mais marcantes. Imagens, portanto, ricas de sentido. Cada detalhe parece trazer à tona as percepções mais importantes resultantes dessa experiência.

A visita à fábrica de Chapéus Cury - Campinas-também foi organizada por nós e permitiu que os camponeses e operários se cruzassem. Ao contrário de uma grande empresa, onde os operários não sabem quem é o dono e não têm idéia do processo de produção como um todo, esta fábrica é chamada, pelos seus próprios donos de "familiar". A CHAPÉUS VICENTE CURY SOCIEDADE ANÔNIMA, está localizada na região central de Campinas, desde 1920. É uma micro-empresa que, dada a ausência de concorrentes, pouco se modernizou. Possui 400 operários, distribuídos em 25 secções, e produz 15.000 chapéus por semana. Na época, o custo médio era de Cr\$ 500,00 cada chapéu, enquanto o salário médio era de Cr\$ 2.500,00. A partir dessas informações calculamos com os alunos quantos chapéus um operário fabrica por semana (37,5), e qual o valor correspondente dos mesmos (aproximadamente Cr\$ 19.000,00). Depois, calculamos o ganho de um operário, correspondente a uma semana de trabalho (computamos 5 semanas) que é o equivalente a Cr\$ 500,00, ou seja, o preço de um chapéu. O exemplo escolhido foi muito feliz, pois permitiu aos cursistas compreender as relações capitalistas de trabalho, pretendidas por nós, desde a etapa anterior. Foi ótimo!

Além do mais, ao explorarem o espaço da fábrica perceberam ainda as deficiências nas condições de trabalho: o barulho das máquinas e a ausência do uso de protetores auditivos; a fumaça asfixiante; o calor insuportável; a rotina do trabalho. Comentamos com eles que esse tipo de indústria

DESENHO 9

VISÃO DE UM MUNDO DESERTO



DESENHO 10



tendia a desaparecer por sua organização estar ultrapassada frente ao estágio atual do capitalismo internacional. Enfim, exploramos o mais que pudemos as observações referentes à matéria prima; processo de trabalho; produto e comercialização, propostos no roteiro preparatório da visita. A partir dessa experiência começaram a externar mais os seus valores de origem.

"Em São Paulo comecei a ver os costumes das cidades e comecei a sentir-me presa, pois meus costumes não são esses...não consigo me acostumar e nem viver em uma vida corrida como essa."

"A fábrica é uma prisão. Eu não aguentaria ficar lá dentro por muito tempo."

Todo o processo de produção e comercialização do produto foram largamente discutidos. Os alunos captaram detalhes os mais sutis, contribuindo para que o debate, além de acalorado, fosse muito rico. Os alunos preceberam que, apesar das máquinas modernas, a parte mais importante da produção na fábrica visitada era artesanal dependendo, portanto, mais do homem do que da máquina.

2 - VIVENCIANDO NOVAS PERIODIZAÇÕES

A visita à fábrica de chapéus foi, sem dúvida, a "ponte" que necessitávamos para retornar à discussão capital - trabalho iniciada anteriormente (Anexo 7).

O CHAPÉUS CURY se originou de uma das primeiras indústrias de Campinas em 1857. Nesta época, os irmãos Bierremback iniciaram a fabricação de chapéus de pêlo, talvez a

primeira da América do Sul. As gravuras expostas na fábrica mostram até hoje, os mais diferentes formatos de chapéu, feitos de castor americano, pêlo de lebre, seda de Ian, ornados com debruns, laços, fitas e fivelas, de acordo com a moda da época, onde o chapéu era um acessório fundamental na vestimenta:

"Eram cartolas de longos pêlos sedosos, negros ou de cor, adaptadas pelos elegantes e pelas amazonas em suas viagens a cavalo; eram os chapéus burgueses da gente da cidade; eram sombreiros de largas abas dos fazendeiros e homens do campo; eram os chapéus eclesiásticos; militares, navais, diplomáticos; quantos mais? " ³

Essa primeira fábrica sul-americana de chapéus teve, no final do século passado, que importar tecnologia, mestres e operários, todos alemães, que mais tarde fundaram o Clube dos Chapeleiros, atual Clube Concórdia de Campinas. As primitivas máquinas foram trazidas de Santos, em lombo de burro, ao longo da estrada de Goiás, hoje via Anhanguera, até Campinas. A fábrica teve vários donos antes de pertencer à família CURY.

O dono que o antecedeu, Francisco Kohn, havia desativado a fábrica. Por ser de origem alemã, os seus fornecedores de matéria prima - do bloco aliado - deixaram de atendê-lo e ele não teve outra alternativa. Com os CURY a fábrica foi reativada, mudando-se da Rua Visconde do Rio Branco para a Avenida Senador Saraiva e, posteriormente, para a Rua Barão Geraldo de Rezende, onde permanece até hoje. No decorrer dos anos a indústria foi crescendo. Aumentaram as áreas de construção, adquiriram máquinas mais modernas no gênero de

3 - História: Chapéus Vicente Cury Sociedade Anônima, mimeo, p.1.

chapéus, provenientes do exterior. Para aprimorar a qualidade dos produtos, frequentemente contratavam técnicos europeus e norte americanos, para prestarem assistência temporária.

A história da fábrica foi inserida num processo mais amplo. Estabelecemos uma periodização para a industrialização de São Paulo, desde o século passado. Textos simples, extraídos, principalmente, de livros didáticos, jornais e documentos, foram trabalhados com os cursistas.⁴ Versavam sobre o complexo industrial paulista; a imigração (contendo depoimentos de industriais e operários), e as condições de trabalho. A partir desses textos conseguimos relacionar, algumas das observações dos cursistas realizadas nas viagens aos "novos espaços", especialmente aqueles referentes à industrialização e à agricultura.

Com base nos textos estudados, verificamos que os bóias-frias estão em "extinção", nas áreas em que a mentalidade do proprietário rural é empresarial. E ainda, que a mecanização de culturas interfere na demanda de mão de obra volante, expulsando o trabalhador rural para a cidade.

Quanto ao desenvolvimento industrial, ressaltamos como este assume a forma de concentração espacial, e se

4 - NADAI, Elza; NEVES, Joana e ABUCARMA, Suria, "A indústria sudeste e centro-oeste" in A Formação do Estado Brasileiro e a Diversificação Regional - 6ª série, SP., Saraiva, 1979;
DAVATZ, Thomás, Memórias de um Colono no Brasil, 1858;
STREET, Jorge, "A Legislação Social Trabalhista no Brasil - 1934" e BLANCATO, Vincenzo, "O Industrial: Entrevista de Francisco Matarazzo - 1926" in Coletânea de Textos e Documentos Históricos para o 1º grau - 5ª a 8ª séries, SEE/SP-CENP, 1980, e Folha de São Paulo, São Paulo, 28/12/89
"Bóiasfrias começam década em extinção."

constituem em verdadeiros focos de desenvolvimento econômico. Nos centros maiores formam os chamados complexos industriais. (Ex: grande São Paulo, grande Rio e grande Belo Horizonte).

Nesse processo de compreensão e abstração da realidade paulista, as viagens e visitas pelas diferentes cidades ajudaram muito. Pudemos inclusive, em vários momentos, estabelecer as semelhanças e diferenças entre a história da indústria do sudeste com a do centro-oeste, onde as atividades industriais têm pouco significado até hoje.

As questões sociais também foram exploradas. Comparávamos a ilusão e desilusão do imigrante, em outros períodos históricos com as expectativas vividas pelo migrante nacional. Lembramos e retomamos os depoimentos deles próprios quando escreveram a HISTÓRIA DO TRABALHO E DA TERRA. As condições de trabalho do operário em diferentes épocas também foi evidenciado. Eles se interessaram muito pela história do imigrante que "deu certo".

*"...Eu lhe faço notar que não tive jamais, nem procurarei ter, o que se chama patrão. A luta me seduzia, confiando unicamente na minha energia e na minha força..."*⁵

E ainda, muitos deles se identificaram com o depoimento do suíço Thomás Davatz que veio para o Brasil em 1855, contratado para trabalhar numa fazenda de café em São Paulo. Possuindo instrução (era professor), não pôde se sujeitar ao regime de trabalho na fazenda Ibicaba, onde se instalou. Davatz, retornando à Europa, denunciou as condições de vida dos colonos em São Paulo.⁶

5 - Trecho da entrevista de FRANCISCO MATARAZZO, 1926.

6 - DAVATZ, Thomás, Memórias de um colono no Brasil, 1858.

Nesta etapa, os cursistas puderam perceber como no Brasil, foi e é longa e penosa a luta relacionada à TERRA e ao TRABALHO.

Para aguçar ainda mais a percepção que estavam tendo do processo, estendemos para um passado mais longínquo a nossa análise. Le Goff, diz que é importante revalorizarmos o acontecimento presente, conservando a lição da longa duração. É ela que nos permite ter vários pontos de referência para compreender as mudanças e permitir ligar os diferentes ritmos históricos. ⁷ Nesta perspectiva, identificar permanências e mudanças é muito importante. Para tanto, retornamos a 1500, marco oficial do ato de posse pelos portugueses, das terras americanas, que lhes foram atribuídas pelo Tratado de Tordesilhas. Estabelecemos, inicialmente, uma periodização 1500 - 1891 com o objetivo de recuperar a origem da posse no Brasil.

BRASIL COLÔNIA

- Século XV - 1500 - após o Tratado de Tordesilhas o ato de posse da terra pelos portugueses.
- Século XVI - 1530 - distribuição de sesmarias àqueles que tinham "posse" (1º o título depois a produção).
- Séculos XVII e XVIII - posse da terra pelo pobre (1º a produção e depois o título da posse).

7 - LE GOFF, Jacques, Reflexões sobre a História, p. 64 e 65.

BRASIL IMPÉRIO

Século XIX - 1822 - Sesmaria perde o sentido e desaparece.

- Surgem as terras devolutas que foram demarcadas sem prejudicar a posse de quem cultivava a terra.

1850 - Nova legislação termina com o regime jurídico - A partir desse momento a ocupação das terras devolutas deixa de ser tranquila.

BRASIL REPÚBLICA

Século XIX - 1891 - Terras devolutas passam a pertencer ao Estado.

Os cursistas ouviram com muita atenção a história da grande propriedade no Brasil.⁸ Consideramos importante retomar os aspectos abordados para uma melhor avaliação do trabalho.

Aos donatários das CAPITANIAS HEREDITÁRIAS eram concedidos os benefícios e não a propriedade. Recebiam a "carta de doação" em forma de SESMARIAS. Estas eram terras incultas doadas aos sesmeiros para que estes as tornassem produtivas. Não eram hereditárias. Assim, a condição para que a SESMARIA tivesse sua doação confirmada estava na obrigação de que quem a recebesse deveria cultivá-la. E quem podia cultivar naquela época era quem tinha "posses", recursos. Tal medida privilegiava os que dispunham de fortuna, sendo esta a origem dos senhores de engenho e latifundiários.

Na verdade, nossa história territorial, começou em

8 - Utilizamos para isso a bibliografia indicada na nota 2 deste capítulo.

Portugal, através das tomadas de decisões. Como as CAPITANIAS eram, mais concessões do que propriamente doações, após o seu fracasso rasgaram-se estas doações e aos poucos estas CAPITANIAS foram voltando à posse da Coroa por renúncia, abandono ou acordo. Esse espírito latifundiário, disseminado através das SESMARIAS produtivas, gerou uma imobilidade nos quadros das elites rurais. Através delas, eram determinados os valores sociais; traçadas as esferas de influência e o poder efetivo. Assim, nos séculos XVII e XVIII, coube ao colono - sem condições de lutar - apenas um pedaço de terra para fazer sua roça. Esta POSSE se justificava pela produção e posteriormente pelo título, ao contrário do que ocorreu com as SESMARIAS.

Até o Império, permaneciam enormes áreas inteiramente abandonadas. Com a Independência, as SESMARIAS desapareceram e as concessões de terra deixaram de existir. A expansão para as terras cada vez mais distantes e desabitadas, levou o homem que conquista e cultiva a terra a ter o direito sobre ela. Nesse período, os portugueses demarcaram a terra sem prejudicar quem a cultivou efetivamente. Portanto essa TERRAS DEVOLUTAS foram adquiridas segundo o critério: "ocupação com cultura". Como este já era um costume arraigado, foi aceito sem resistência. Em 1850, uma nova legislação procurou corrigir os excessos. Com essa lei termina no Brasil "o regime jurídico" de POSSES. O que vai existir é uma "formalização da legitimidade de uso". E a partir daí, a ocupação de TERRAS DEVOLUTAS deixa de ser pacífica. Com a primeira Constituição da República (1891), elas passaram a pertencer ao Estado. São então, consideradas DEVOLUTAS as terras sem uso público; aquelas fora dos domínios particulares e as POSSES que não estivessem legitimadas.

Essa retrospectiva histórica caiu como uma bomba. Uma cursista exclamou:

"Agora entendi a história da raiz..."

Todos falavam ao mesmo tempo. Alguns começaram já a relacionar, especialmente, as semelhanças com a própria HISTÓRIA DA TERRA E DO TRABALHO que eles haviam narrado. Colocaram muito e repetidas vezes as situações vividas:

"Estavam sendo expulsos para regiões cada vez mais distantes."

"Não adianta ter terra sem capital."

"As dificuldades em obter a legitimação do uso da posse juntos ao INCRA."

"A concorrência das cooperativas."

Para melhor organizar a discussão reforçamos a importância de eles próprios escreverem sobre a TERRA, uma vez que existem diferentes visões sobre a questão. Analisamos também, mais profundamente, a necessidade de o homem hoje, penetrar e descobrir novas zonas da fronteira como a da região em que eles vivem. Discutimos, inclusive, que os espaços vazios deixados pela colonização ao longo da nossa história, prejudicaram o trabalho de conscientização do homem do campo. Retomando os trabalhos dos cursistas sulistas, analisamos como o processo de conquista realizado por eles, tem semelhanças e diferenças com o passado. E ainda, a questão não só da luta pela posse, como também da luta pela permanência na posse. Chamamos a atenção para o fato de que hoje as transformações capitalistas na região estão modificando as relações de trabalho. A divisão de trabalho na posse se alterou. Hoje, geralmente, a mulher assume o trabalho anteriormente executado pelo homem, enquanto este passou a ser um assalariado nas fazendas. Isto, inclusive porque a produção da roça não está sendo suficiente nem mais para a sobrevivência.

Esse foi um dos momentos mais difíceis do nosso trabalho com eles. Deparar com a perplexidade e a tristeza nos rostos de cada um, ao mesmo tempo que nos sensibilizava, nos mostrava a pertinência das questões que estavam sendo tratadas. Precisávamos fazê-los pensar que esta não era uma realidade vivida apenas por eles, mas que, além de sempre terem existido historicamente, existem também em outros espaços, de uma forma bastante semelhante.

*"O espaço preenchido com a permissão e o favor, ou com o contrato de trabalho, ausenta e evapora vínculos permanentes com a terra, que caracterizam a existência social de diferentes frações de lavradores. Pela mesma razão, lavradores que ocupam terra devoluta perdem a posse, pois são confrontados com o poder de prova da propriedade exclusiva, invocada por um fazendeiro... A realidade física da terra, transportada para a realidade histórica dos homens, gera, nos diferentes contextos em que se configura fatos merecedores de análise."*⁹

Para podermos trabalhar melhor o processo, mais recente vivido por eles, no médio Araguaia, tomamos como foco central da análise, a idéia do desenvolvimento desigual das relações capitalistas, nos diferentes espaços, e que ocorrem segundo as características locais. Quisemos, com isso, relacionar sua história com a história das transformações capitalistas do início do século em São Paulo. Por termos um

9 - MOURA, Margarida M., Os Deserdados da Terra...p. 13 e 14

(Estudo realizado no Vale do Jequetinhonha - MG).

considerável domínio sobre o assunto, nos foi possível estabelecer uma "ponte" entre São Paulo - o novo espaço conhecido - e Mato Grosso. Nosso objetivo foi, a partir da retomada da história da industrialização em São Paulo, no início do século, resgatar, no passado, as lições para o presente e o futuro, resguardadas é claro as diversidades e especialidades regionais.

Neste momento de reflexão sobre a nossa atuação chegamos a questionar se foi prematuro, ou até mesmo ambicioso, do ponto de vista metodológico, este enorme "salto" temporal na história. No entanto, os resultados imediatos, ainda que modestos, nos sinalizaram uma reação positiva por parte dos alunos cursistas. Exemplificando melhor, abordamos com eles, as seguintes questões:¹⁰

- Quando a agricultura passa por transformações profundas está ligada à história da formação de novas relações de produção;

- Este período precede e cria as condições necessárias à industrialização;

- O comércio, apesar de ser uma condição histórica para o desenvolvimento do capitalismo, ele por si só não muda as relações de produção - o que ocorre é uma eliminação gradativa da troca de mercadorias pela venda;

- Essa transformação atrai imigrantes para a região, única mão de obra disponível naquele momento;

- A capitalização do campo levou o latifúndio a retomar as terras exploradas pelos camponeses, devido a

10 - A obra de SILVA, Sérgio, Expansão Cafeeira e Origens da Indústria no Brasil, 1976, norteou fundamentalmente esta abordagem. Ver também, MARTINS, José de Souza, O Cativo da Terra, 1979

agricultura comercial;

- Para que o trabalhador venda sua força de trabalho ao capital, é necessário que ele não possa viver senão da venda de sua força de trabalho - o meeiro, por exemplo, está muito próximo da escravidão;

- Nesse período surge e aumenta a mecanização da agricultura;

- O poder político dos grandes proprietários facilita-lhes vencer a luta pelas terras devolutas - trata-se, simplesmente, de expulsar os posseiros;

- Nesse estágio de transição para o capitalismo (industrial) a posse da terra é primordial. Há um aumento da acumulação de capital, aprofundamento da divisão de trabalho e crescimento do mercado;

- A industrialização é o ponto máximo de separação do trabalhador dos meios de produção.

Evidentemente, o tratamento dessas questões foi acompanhado de um procedimento metodológico pensado e repensado durante o processo.¹¹ O trabalho correu respeitando o ritmo dos cursistas. Nosso objetivo, como já vimos, era trazer à tona as relações de produção e a crescente perda de autonomia sobre o tempo do trabalhador, provocado pela mecanização da agricultura. Enfim, a passagem do tempo subjetivo regido pelo ritmo agrário vai sendo substituído pelo tempo objetivo que controla também o uso do espaço.

Ao retomar a HISTÓRIA DA TERRA E DO TRABALHO, escrita por eles anteriormente, estabelecemos relações entre as informações teóricas acerca da origem da industrialização paulista e as experiências vividas, os conhecimentos adquiridos e as respectivas sensações manifestadas no decorrer da viagem ao Estado de São Paulo. Assim, eles perceberam tristemente, que

11 - Ver próximo item deste capítulo.

estavam sendo "expulsos" da roça através do assalariamento nas fazendas e o quanto isto podia comprometer e já estava comprometendo para a obtenção do "direito de posse", junto ao INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária). Analisaram também as transformações que estavam ocorrendo no sistema de trabalho familiar, agora mais propenso a uma maior divisão de tarefas. Atualmente, segundo eles, tem sido cada vez mais difícil subsistir com o que a posse produz. Uma das explicações que eles têm para isso é a forma atual de organização da produção na roça.

"Não uso trator, adubo, nada... Para conservar o feijão de um ano para o outro eu coloco óleo de soja. O milho eu penduro. Na hora de plantar é só tirar as pontas. Pendura na casa, ou na roça, com a palha... Outra forma de conservar o feijão é colocar no litro e colocar cinza... A terra, produz dois anos repetidos, aí descansa três anos, quando não usa capim. Meu pai todo ano limpa um pedaço de roça e limpa a capoeira ..."

"Uso a terra um ano. Se não plantar mandioca aí capina uma pontinha e põe o milho que sai bom. Melhor na segunda queimada do que na primeira."

"Usei inseticida BHC na folha da melancia para evitar formiga e querozene antes de plantar o arroz, para evitar cupim. Foi porque o bicho

comeu e foi preciso. Já sabia que o BHC era veneno e que com o querozene fica fortíssimo. No feijão não. Feijão tampa no litro para não

pegar ar. Evita a broca. O milho põe na fumaça do fogaréu..."

Esta forma de produzir e conservar alimentos não permite competir com as fazendas e cooperativas. É um tipo de agricultura que começou a ser combatida, mais recentemente, durante os governos militares. Como vimos no Capítulo I deste trabalho, a partir de 1970 a agricultura passou por um processo de modernização, que no entanto, não atingiu a estrutura fundiária da terra. Não foi difícil para os cursistas perceberem que, por isso, as licenças de ocupação e autorizações a títulos, antes concedidos a posseiros, não eram mais efetivadas. Salientaram eles, que o governo "entregava" terras a estrangeiros; transferia ilegalmente terras públicas e davam força para que os grandes proprietários "expulsassem" os posseiros da área.¹²

Na região do Araguaia esse processo foi mais latente e violento por ser uma área pioneira de colonização. Entre 1972 e 1975 a guerrilha do Araguaia contribuiu para o fortalecimento:

- da militarização no tratamento da questão;
- da atuação da igreja em favor dos posseiros.

Esta última, passou a denunciar sistematicamente a situação dos camponeses e a apoiar as suas lutas pelos direitos à propriedade, à saúde e à educação.¹³

"Fazer assentamentos com a participação da iniciativa privada é querer repetir a

12 - Ver depoimentos no ítem 4 - A LUTA PELA POSSE DA TERRA, capítulo IV deste trabalho,

13 - Ver MARTINS, José de S. A Militarização da Questão Agrária no Brasil 1984 e, Caminhando no Chão da Noite 1989.

fracassada experiência de colonização dos militares que levaram famílias do sul e do nordeste para a Amazônia e Mato Grosso. Esses colonos ficaram abandonados e, ao mesmo tempo, conflitos de terra se multiplicaram no Brasil, aumentando a fome e o número dos milhões de sem terra... Nós, entidades abaixo relacionadas, conclamamos os trabalhadores, a Sociedade Civil e o Congresso Nacional a tomar atenção e posição firme frente ao caráter antidemocrático e antinacional e concentrador de terra deste governo, que está instaurando um novo padrão de acumulação de renda no Brasil."¹⁴

"A Igreja na região sempre considerou a Educação como uma das grandes prioridades no seu trabalho pastoral... Em 1968, quando a presença da pastoral se tornou concreta em São Félix, havia somente uma escola até a 4ª série... Diante desta realidade e do desejo da população, a Prelazia se jogou em cheio na tarefa da Educação e conseguiu que se criasse o GEA (Ginásio Estadual do Araguaia)... O prestígio da escola foi incomodando os donos do poder local. E quando a repressão militar em 1973 atingiu a região e principalmente a Prelazia, o Ginásio Estadual do Araguaia foi o primeiro espaço atacado. Com os professores

14 - Prelazia de São Félix do Araguaia in "UDR premiada por Collor", O Berê Can, Ano II, nº 09, São Félix do Araguaia, 1990, p. 5.

*perseguidos, a Prelazia não teve como continuar este trabalho. Até hoje o nível de ensino em São Félix não atingiu o do antigo ginásio."*¹⁵

Para uma compreensão mais ampla da luta pela posse da terra e reconstrução da HISTÓRIA DA IGREJA foi fundamental. Como a última etapa do curso foi realizada em Santa Terezinha era vital aproveitar os recursos documentais ali existentes. As fontes disponíveis nos levaram a optar por centrar a pesquisa na figura do padre Jentel. No início deste trabalho ele foi citado quando nos referimos à igreja/escola que recebe hoje o nome deste missionário que é um "símbolo de coragem" na região, uma vez que se empenhou em "missão sagrada" em prol da educação, saúde e direito à propriedade. A luta por ele empreendida envolvia a todos, independentemente, da raça e da religião.

"Se eu for falar de coisas boas sobre ele eu passo 24 horas e não me incomodo, pois não fazia nada de ruim...Desde quando a Companhia CODEARA chegou aqui começou a encrenca."

Este trabalho foi realizado pelos cursistas "da rua" paralelamente àqueles que escreviam a HISTÓRIA DA ROÇA, DA TERRA E DO TRABALHO. Essa história foi construída a partir da utilização de vários tipos de documentos. Além de jornais; cartas (especialmente do padre Jentel); livros; ofícios; relatórios; boletins; abaixo-assinados; declarações; processos judiciais; os alunos realizaram entrevistas com a população de Santa Terezinha.

E foi, a partir da história dessa figura "sagrada",

15 - Prelazia de São Félix do Araguaia "Educação: Caminho de Liberdade" Alvorada (Jornal da Prelazia), ano 20, nº 157, jul/ago 90, p. 5

para eles, que pudemos saber um pouco mais sobre os conflitos relacionados à luta pela terra na região.

Os depoimentos foram, de maneira geral muito semelhantes. De uma forma ou de outra todos contaram a HISTÓRIA DA IGREJA, dando sempre um destaque especial ao padre Jentel.

Para a população, desde os anos 30-35 foi o "povo da missões", os padres, os que governaram o lugar, desde Conceição do Araguaia, no Pará, até São Félix. Segundo eles, os primeiros trabalhos realizados foram na "missão Tapirapé", na própria aldeia. Vieram para combater os protestantes americanos que se encontravam em Santa Terezinha trabalhando em um leprosário.

Nesta época, a região era apenas um povoado muito pequeno. Essa região sempre pertenceu a Mato Grosso. Mas, contam os depoimentos, que devido à distância, o Governo do Estado, manteve um convênio com o Governo do Pará, até 1948, para que este administrasse o distrito. No início, a sua "base" foi o Morro de Areia, onde se concentrava todo o movimento da cidade. Nele foi construída uma casa em 1931 e a igreja em 35, (ver Foto 10), que não chegou a ser um convento como pretendiam. De 1935 a 1955 ficaram abandonadas. Em 55 a CIVA (Companhia Imobiliária do Vale do Araguaia) tomou conta do lugar e essas construções passaram a ser um hotel. Em 1966 a CIVA, então transformada na CODEARA, começou a trazer pessoas de fora, comprou outras casas, ficando o Morro de Areia novamente abandonado.

Até então, os casamentos e batizados eram feitos por padres da Prelazia de Conceição, como D. Sebastião e D. Luiz. O padre Francisco Jentel chegou na região em 1954, trazido de barco, de Conceição do Araguaia, pelo Sr. José Mendes, um dos entrevistados.

"O padre Francisco desembarcou no "furo da pedra" às 10 horas da noite do nascimento de Jesus. Ajudou o povo a rezar a missa e no

dia seguinte veio para cá e foi para o Tapirapé. Aqui naquela época só tinha o nome e três casas no Morro de Areia..."

Trabalhavam também, na "missão Tapirapé", os padres João e Henrique.

"Padre Francisco foi o que mais lutou...O padre João só era rezador e o padre Henrique só catequizava e andava nos sertões."

Com a chegada da fazenda e a idéia de transformar Santa Terezinha em ponto turístico, Francisco Jentel veio morar aqui e

"não deixou mais o povo só".

Depois de instalado no Morro, ele colocou em funcionamento uma Cooperativa Agrícola onde instalou máquinas de limpar e beneficiar arroz; trouxe trator; barcos a motor e um carro. E ainda, mandou buscar um japonês para fazer uma horta para a população.

"Quem não podia comprar comia do mesmo jeito, principalmente os doentes. Quando a horta já estava dando verduras a CODEARA mandou passar o trator e acabou com tudo."

Como na região havia muita febre e o pessoal não tinha condições de se tratar, o padre Jentel conseguiu construir um campo de pouso na aldeia Tapirapé, para os aviões da FAB pousarem.

"...pegava os doentes e levava de voadeira de

corrida até o Tapirapé, para ir na FAB para Goiânia ou Brasília...Era ele mesmo o responsável pelos doentes que levava."

Construiu um colégio no Morro para onde trazia bons professores de outros lugares.

"...isso sendo impossível, levava os alunos para Conceição do Araguaia (PA) para fazerem provas e conseguirem assim os documentos escolares."

Muitas vezes ele mesmo ensinava várias profissões para o povo como: carpinteiro, pedreiro, motorista, mecânico, piloto de barco a motor.

Segundo os entrevistados, essas atividades do padre Jentel não eram bem vistas pela CODEARA, que desde a sua instalação se comportou como a dona de tudo. Existem registros escritos desde 67, denunciando a violência.

" Invasão e destruição de várias residências de pequenos agricultores, situadas dentro de Santa Terezinha. Uma das casas é incendiada no centro da cidade ." ¹⁶

Segundo os moradores os conflitos se tornaram mais diretos quando o padre lutou para conseguir uma estrada por terra para os Tapirapé chegarem até Santa Terezinha. Quando o empreiteiro começou a trabalhar a fazenda chamou a polícia.

16 - in FRANCISCO JENTEL; Defensor do povo do Araguaia, Edições Paulinas

"Como não conseguiram prender o tal homem, prenderam o Padre Jentel aqui em Santa Terezinha e o torturaram fazendo com que ele se ajoelhasse no sol quente e ficasse olhando para o sol por uma hora, sendo solto logo depois... Isso era um castigo porque não tinha cadeia para prender".

No entanto, no arquivo da Prelazia, em Santa Terezinha, os cursistas encontraram as cópias de cartas escritas pelo Padre Jentel para Brasília, onde pedia ajuda pois sabia que as Companhias iam tomar posse uma vez que estavam com o trabalho de "derrubada" em grande proporção. ¹⁷

Entre 1968 e 1972 inúmeras correspondências são enviadas à capital do país e muitos boletins de declarações foram lançados na região, principalmete para esclarecimento da população. ¹⁸

As cartas ao Ministério da Agricultura pedem informações sobre a desapropriação da CODEARA. Nelas o padre Jentel denuncia o desrespeito da fazenda em relação aos posseiros. O padre Jentel informa, ainda, ao Ministro da Agricultura, que a maioria desses posseiros residia, na região, há mais de 40 anos, com suas respectivas famílias. E ainda ressalta que as obras da Prelazia edificadas no "Alto do Morro de Areia" datavam o início da década de 30, contendo benfeitorias de interesse coletivo. E termina assim:

"...Os posseiros ora requerentes pedem e esperam que V. Exa, determine que se proceda

17 - Carta ao Dr. Pedro Pedrossian em 30/07/67

18 - Destacamos: Cartas do padre Jentel ao Ministro da Agricultura em 07/03/69 e 07/06/69; " Declaração do padre Jentel a quem interessar", março/70, 02/05/70 e 05/05/70.

a desapropriação da área por eles ocupadas, conforme dispõe o ATO INSTITUCIONAL nº 8 e a legislação complementar a ele correlata e em consequência, seja outorgado aos ditos posseiros, o competente título de domínio, cumpridas as formalidades legais..."¹⁹

No ano seguinte em março de 70, é assinado um acordo, no Rio de Janeiro, na sede do então Instituto Brasileiro de Reforma Agrária, onde a CODEARA aceitou "doar", conforme delimitação do IBRA, uma área destinada às plantações dos pequenos agricultores. No entanto esta, insatisfeita com os termos do acordo, simplesmente fez "desaparecer o documento". Os conflitos se intensificaram e a luta continuou culminando com a construção do ambulatório. O padre Jentel conseguiu um pedaço de terra que foi medido pelo CODEARA. No entanto o pedreiro desobedeceu as medidas feitas pela fazenda.

Quando a construção estava na altura de 1m. Veio o fiscal da fazenda e alegou que o pedreiro não cumpriu a ordem deles. Mandou derrubar as paredes já levantadas e entulhar o poço...".

Os posseiros revoltados se armaram em trincheiras no mato, perto do local da construção para brigarem contra os pistoleiros da fazenda.

"Foi assim que começou o conflito armado entre posseiros e pistoleiros da CODEARA, em 3 de março de 1972. Após isto o exército

19 - Carta do padre Jentel ao Ministro da Agricultura em 07/03/69.

Interveio ficando do lado da fazenda. Os posseiros tiveram que ficar escondidos no mato por 105 dias."

Novas cartas foram escritas pelo padre denunciando a invasão e as ameaças por parte dos funcionários da CODEARA.

"...Destruição dos alicerces do ambulatório que estava sendo construído dentro dessa posse, exatamente no local de uma casa, propriedade da missão desde 1968 e construída em 1962, quatro anos antes da existência da CODEARA... Destruição do poço; do bananal; da máquina fotográfica e do filme com os quais um representante da Prelazia tentava documentar o barbário do trator da CODEARA em ação; de 2000 telhas, 1500 tijolos... Ameaça a um trabalhador que quase caiu no poço empurrado pelo trator; agressão física a dois representantes da Prelazia." ²⁰

A argumentação dos latifundiários, sobre o conflito, foi a seguinte

"Desde 1967 quando os Projetos Pioneiros começaram sua implantação percebeu-se surpreendentemente a ação do padre francês François Jaques Jentel valendo-se de técnica de agitação que conhece bem. Iniciou suas atividades instigando humildes posseiros, que na realidade nenhum problema teriam tido para o acesso definitivo à propriedade da terra

20 - Documento relatório da Prelazia de São Félix.

através das próprias empresas agropecuárias interessadas na tranquilidade social e na dignificação não só do trabalhador, como do homem que foi encontrado disperso, sem maior proteção...Denúncias sobre o trânsito de armas automáticas... indicaram que... seria desencadeada nova campanha visando os projetos agropecuários...Envolvidos por estas notícias é que o empresariado assistiu ao deslocamento de D. Pedro Casaldáliga da sede da Prelazia para o povoado de Santa Terezinha...como decorrência da presença do Bispo vários posseiros iniciaram a invasão de terreno e rua de um loteamento já aprovado por Lei Municipal para construir um ambulatório...Diante do desrespeito á propriedade o assunto foi levado a conhecimento de autoridades judiciais e policiais".²¹

Depois deste conflito armado, e do qual já sabemos o desfecho, o padre Jentel teve que viajar muito tanto para para buscar ajuda, como para poder sair de Santa Terezinha. Ele sabia que existia uma ordem de prisão contra ele. Em uma dessas viagens ele foi preso.

Com a prisão dele veio novamente a repressão para o povo daqui. E desta vez a polícia conseguiu prender mesmo os posseiros. Foram uns

21 - O Popular, 14/03/72 (não são citadas mais referências).

cinco posseiros e mais Tadeu e Terezinha."²²

Dois meses depois em 26/05/72 o Ministro da Justiça Alfredo Buzaid encaminha o pedido de expulsão do padre francês acusado de "comunista", "agitador" e "subversivo". O pedido é anunciado na "Hora do Brasil", mas o presidente não assina. Em maio de 1973 é então condenado a 10 anos de prisão pela Auditoria Militar de Campo Grande. Um ano depois, em maio/74 o Supremo Tribunal Nacional o absolve por unanimidade e em seguida ele viaja para a França. Em dezembro de 1975 ele retorna ao Brasil com perspectiva de ficar. Quando vai a Fortaleza - CE visitar D. Aloísio, Presidente da CNBB, ele é novamente preso. Quatro policiais a paisana o agarram e usando de violência o levam para um carro e somem com ele poucos dias depois dele voltar ao Brasil. O governo na verdade, não aceitou o seu retorno. Em 15/12/75 o Presidente Ernesto Geisel assina um decreto expulsando-o do país por "atividades nocivas". Três anos depois de sua expulsão em 01/01/79 o padre Jentel morreu de uma crise de rins (hemorragia interna).

"Esses três anos na França foram um exílio para Francisco, porque conservava a esperança de voltar ao Brasil, onde havia deixado seu coração..." ²³

A versão da população é diferente. Segundo eles, além de ter sido preso o padre Francisco Jentel foi torturado

22 - Tadeu e Terezinha chegaram na região junto com os demais professores "recrutados" pela Prelazia nos anos 70 (ver capítulo II). Tadeu foi prefeito de Santa Terezinha no período de 1982/1988.

23 - Ver Francisco Jentel - defensor do povo do Araguaia.

por muito tempo. Conseguiu, mais tarde, fugir da prisão e, quando voltava para Santa Terezinha, foi preso novamente durante um ano. Depois foi expulso do país.

"Quando ele voltou pela última vez ele celebrou uma missa e falou para o povo: 'Vocês são todos bonitos olhando para o padre de vocês'. Ele falou também: talvez essa seja a última vez que eu veja vocês, porque não sei o que vai acontecer só Deus é quem sabe.' Daí o pessoal começou a chorar. Ele foi embora e nunca mais voltou. Lá mesmo morreu."

Percebemos que essas últimas palavras do Padre Jentel para a comunidade funcionaram como uma premonição. Por isso acreditam que ele morreu de tristeza e não aceitam a versão oficial, de que Francisco Jentel, morreu na França, vitimado por problemas renais.

"Ele era um homem de muita coragem e fé. Ele morreu pelo povo."

Padre Jentel morreu pela paixão de não poder morar aqui."

E nós, ficamos por muito tempo nos perguntando: Não serão verdadeiras as duas versões?

Constatamos, também, que na região de Santa Terezinha, em 1970, falar da Prelazia é falar apenas do padre Jentel, que marcou a região como uma figura amiga, protetora e mítica. Apenas um entrevistado considerou que o povo não reconhece o que ele fez. Os demais só elogiaram:

"Foi o melhor padre que Santa Terezinha já

teve."

"Se não fosse ele Santa Terezinha não existia."

"O trabalho dele foi bom, pois queria ver o povo com fartura."

"Padre Francisco era um homem alegre, festeiro e bom demais..."

Nos tempos dele os festejos eram muito animados. Vinha gente de todo o lugar. Hoje os festejos não tem mais animação."

"O trabalho dele não ficava abandonado. Ele deixou os posseiros com terra titulada."

"Hoje não teria nada aqui se não fosse aquele homem."

"Se não fosse ele a fazenda teria tomado o lugar. Não teria mais pobre."

Na verdade, por trás deste discurso centrado na figura de Jentel, está embutida uma crítica à posição progressista que a Prelazia vem assumindo atualmente.

"A missa do padre Jentel era sagrada. Só para rezar refletir sobre Deus...Os outros assuntos ficavam para outras reuniões."

A igreja de hoje eu acho bem diferente. Tem muita separação de pessoas. Eles não acolhem a gente."

Esses depoimentos, como alguns outros, deixam claro que a maior insatisfação com a Prelazia, reside no fato deles a considerarem hoje, muito politizada e, portanto, mais afastada dos seus dogmas. Talvez por isso, tenhamos percebido, cada vez mais, a interferência dos valores de outras religiões.

A diferença maior é que para batizar um filho tem que se ter boa participação na Igreja. Pelo regimento da Igreja ele acha certo, mas pelos costumes do povo acha errado. Concordo que a criança para ser batizada deve ter uma preparação antes. Primeiro conhecer a palavra de Deus e ser batizado somente após os 7 anos."

"A Igreja do Morro foi abandonada, sem do que a padroeira foi esquecida. Está piorando a cada dia que passa. Os padres só falam em política."

"Quem estragou a Igreja hoje, foi o Bispo Pedro. Ele e muitos políticos e os padres são obrigados a obedecê-lo".

"Eram bom o trabalho deles, pois ajudavam demais as pessoas. Eles não mexiam com política partidária e agora ficou tudo estranho."

"Eu gostei demais do trabalho dele não se pode comparar. As reuniões do movimento foram se modificando. Eu sinto que eles prejudicam uns e outros não...Vou na igreja os padres tocam em política. Eu não acho certo porque

padre Jentel não fazia isso."

"Pelo que vejo a igreja hoje não é mais o era antes. O povo tomou conta. Não gosto do modo que o povo vai vestido, de roupa curta e de jóia, todo fantasiado".

"Hoje eu sou da igreja tradicional e não gosto da progressista. A Igreja hoje está muito dispersa. Acho que por política. Os padres hoje estão muito liberais (bebem fumam e namoram). A igreja está esvaziando."

Nestes depoimentos percebe-se um certo descontentamento quanto ao espaço ocupado pela igreja.²⁴ No entanto, alguns poucos entrevistados consideraram que o trabalho da igreja não difere da atividade anterior exercida por ela.

"Não existe muita diferença do trabalho do padre Jentel com o de hoje porque todos trabalham em defesa da terra e para que o povo viva com saúde e fartura. Inclusive, o padre Canuto²⁵ trabalhava na roça do seu João Nunes."

A discussão em classe, acerca do resultado das

24 - Os depoimentos nos incomodaram: desestabilizaram as nossas certezas. Eles apontam para a urgência de uma revisão da "teologia da libertação".

25 - O Padre Canuto assumiu a luta junto aos posseiros após a expulsão do padre Jentel. Foi candidato perdedor à Prefeitura de Santa Terezinha no pleito passado (1989-1992).

entrevistas, gerou muita polêmica, especialmente, no que se refere a questão da atuação da igreja hoje na região. Merece destaque a forma como o grupo de entrevistadores encerrou o debate. Estes argumentaram que achavam que essa história estava "parcial" e precisava ser mais aprofundada. A justificativa que nos pareceu fundamentar bem essa observação feita por eles, é a de que todos os entrevistados eram pessoas, antes ligadas à igreja, e que hoje estavam afastadas dela. Por isso, sugeriram estabelecer a periodização da história prevista anteriormente e propuseram uma continuidade nas investigações que permitissem novos enfoques. A periodização construída por eles representando a HISTÓRIA DO PADRE JENTEL na região obedece ao seguinte recorte:

1930	1940	1950	1960	1970	1980
------	------	------	------	------	------

Dada a impossibilidade de preenchermos linearmente o quadro da forma como realizamos em classe, optamos aqui por elencar as informações nele especificadas:

1931 - Início da construção da casa.

1934 - Construção da Igreja.

ou
1935

1940 -

1954 - Chegada do padre Jentel na região.

1964 - Vinda do padre para Santa Terezinha

1965 - Criação da Cooperativa Agrícola de Santa Terezinha.

1966 - Chegada da CODEARA.

1972 - Conflitos de terra.

- 1973 - Padre Jentel condenado a prisão.
- 1974 - Absolvição e ida para a França.
- 1975 - Padre Jentel retorna e é expulso do país.
- 1979 - Padre Jentel morre na França.

Depois desta retrospectiva histórica voltamos novamente ao presente e aos acontecimentos vivenciados por eles. Eles haviam acabado de reconstruir uma história, exemplo vivo, de como o capitalismo havia transformado as relações entre as pessoas. A partir de então, nos pareceu mais fácil trabalhar com eles a percepção das modificações que vinham sofrendo.

César Ramos ao analisar a "temporalidade pré-capitalista" mostra a dificuldade que os homens que vivem em freqüente contato com a natureza, têm para entender as transformações, enquanto uma totalidade composta de momentos integrados. Como para eles o tempo é cíclico não há preocupação em contrapor um tempo com o outro.²⁶

Portanto, ao término da atividade consideramos uma vitória havermos conseguido colocar um outro enfoque temporal, muito mais ligado ao "tempo da produção". Tempo este, que já se faz presente, de forma desavisada, no cotidiano dessa população.

3 - A METODOLOGIA POSSÍVEL

"...encontrando-se o homem inserido numa determinada realidade social, este precisa ser constantemente motivado no sentido de interrogar, problematizar e dar respostas às inúmeras questões que lhe são apresentadas.

26 - RAMOS, César A. "História e Reificação Temporal", p. 39.

Essa relação do homem com o meio em que vive leva-o a procurar uma explicação, um conhecimento dos fenômenos para poder superá-los e, conseqüentemente, transformá-los ...²⁷..

Nossa experiência está terminando...O que vivemos no médio Araguaia está agora "aqui dentro" de nós. Os referenciais para o ver, sentir, ouvir e pensar se tornaram mais familiares. São uma parte da nossa experiência vivida. Aos poucos a ansiedade e as dúvidas iniciais foram dando lugar às sensações de tranqüilidade e certeza de que não só procuramos respeitar o conhecimento construído pelos cursistas como também incorporamos muito desse saber ao nosso cotidiano transformando-o em uma das molas vitais do nosso trabalho em METODOLOGIA DE ENSINO.

No decorrer da nossa participação no INAJÁ e, conseqüentemente, no reformular e refazer constantes da METODOLOGIA, percebemos dois momentos distintos. No primeiro, os procedimentos adotados voltados, fundamentalmente, para a sensibilização; ampliação da criatividade; utilização diversificada de formas de expressão oral e escrita e explicitação de diferentes interpretações acerca de um mesmo fato, possibilitando emergir o conhecimento local com as suas nuances, conforme objetivávamos no início do nosso trabalho. O segundo, que nos pareceu mais difícil e sofrido, e por isso, também, mais rico, tanto para nós como para eles, foi o momento em que procuramos estabelecer comparações e articulações entre as diferentes experiências vividas. Após o processo de resgate, identificação e valorização da realidade local e da relação homem-natureza foi importante estender, ampliar, as percepções

27 - LEME, Dulce M. Pompêo de Camargo, "Metodologia da Ciências Sociais", p.97.

espaciais e temporais dos cursistas. Para tanto, procuramos estabelecer as semelhanças e diferenças entre o espaço vivido e os novos espaços conhecidos, entre o tempo vivido e o tempo construído, estabelecendo os vínculos entre a breve, média e longa duração.

Na verdade, não podíamos concluir o curso sem "entrecruzar" o saber local com o saber estruturado, interligando, analisando, refletindo e interpretando a partir dos temas e do conteúdo evidenciados no decorrer do curso.

Nossos últimos contatos com os cursistas foram muito ricos, repletos do "ir e vir" espacial e temporal. Dando seqüência ao trabalho, nossa preocupação, nesse momento, foi com a síntese do processo desencadeado ao longo do Projeto.

Para isso, a sistematização das primeiras pesquisas de campo referentes à história local foram retomadas. A intenção era estabelecer uma "ponte" com a história mais ampla, a partir das vivências do grupo. Eles haviam coletado essas informações na 1ª etapa do Projeto. Desta pesquisa havíamos selecionado a parte referente à história das escolas cujos professores estão envolvidos no Projeto e montado um quadro de forma a nos permitir trabalhar linearmente - na horizontal - a história da escola - e verticalmente - a simultaneidade temporal em espaços diferentes. Depois de selecionados, estes dados foram colocados em uma seqüência cronológica e passados em tiras de papel que chamamos "filipetas". Para estabelecer a periodização o intervalo de cinco anos foi o critério adotado, conforme o exemplo do quadro abaixo. (Quadro 21)

As "filipetas, por escola, foram agrupadas segundo o município a que pertenciam e coladas em uma cartolina de forma a permitir a correspondência vertical das datas. O trabalho foi muito rico! Com base em suas experiências e no conhecimento da história da escola (horizontal), analisaram o

QUADRO 21

	60-64	65-69	70-74	75-79	80-84	85-89
Educação no Brasil						
Educação em MT						
Educação na região						
Escola 1						
Escola 2						
Escola 3						
Escola 4						
Escola 5						

que permaneceu e o que mudou em cada uma delas. Posteriormente, fizeram a história das escolas (vertical) e a partir da noção de simultaneidade, os alunos puderam perceber e analisar as semelhanças e diferenças entre elas. Por exemplo: por que enquanto no período de 75 a 79 acontecia determinado fato na Escola 1, ocorria o mesmo, nas Escolas 3 e 4?. E ainda, porque no período de 80 a 84 a grande maioria das escolas não tinha nenhum comentário registrado?. No decorrer das nossas reflexões ampliamos a história para o município, o estado e o país. Exemplo: foi ressaltado que no período de 85 a 89, tanto em São Félix, como em Santa Terezinha, houve um aumento substancial no número de escolas rurais, a maioria construída por mutirões. A explicação para esta observação só foi possível, quando na História da Educação dos municípios, neste período, foi evidenciado o trabalho desenvolvido na Secretaria de Educação por alguns dos idealizadores do Projeto. E ainda, muitas outras explicações a nível de estado e de país puderam ser levantadas, tendo como base a história dos mesmos. Nas discussões que se sucederam, procuramos dar

destaque especial ao processo de abertura política ocorrido no país em 1979 e à importância dos governos de oposição no cenário político mato-grossense a partir de 1982.

Chamamos a atenção, também, para o fato de que a ausência de dados acerca de um determinado espaço, em um determinado período, configurava alguns "vazios" no quadro. Analisamos, que tais "vazios" poderiam ter ocorrido, da parte deles, por esquecimento ou, ainda, por falta de maiores informações. Na maioria das vezes as razões decorriam do fato de o cursista não estar alocado nesta escola, naquele período. Ressaltamos, então, que o fato de o docente não ter participado desta história, naquele momento, significava que os sujeitos históricos nela envolvidos eram outros e precisavam ser também recuperados. Mostramos, ainda, a importância dessas "lacunas" serem conhecidas sob pena de não conseguirem ter uma visão mais ampla tanto da história local como da história da região, e, como isto poderia prejudicar a própria recuperação da história e o processo de conscientização pretendido.

"Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores dos mecanismos de manipulação da memória coletiva." ²⁸

Sentíamos que esta atividade, ao desencadear a ampliação da perspectiva espaço-temporal, contribuiu para o levantamento de questionamentos e interrogações e possibilitou a problematização das experiências vivenciadas. E ainda, que ela abriu caminho para que eles percebessem que vivem uma multiplicidade temporal e espacial dentro da totalidade.

O resgate do cursista, enquanto sujeito histórico, exigiu que abrissemos também, uma discussão mais ampla acerca do

28 - LE GOFF, Jacques, "Memória", opus cit, p. 13.

espaço regional - médio Araguaia, no sentido do "ir e vir". Isto porque, como um conceito intelectualmente produzido, a região integra sempre a heterogeneidade dentro da unidade. E, como essa maneira de organizar e estruturar o espaço é utilizada fundamentalmente como uma forma de controle e de poder, se tornou premente desmistificá-la.

Durante o curso, inúmeras vezes havíamos trabalhado com diferentes tipos de mapas ²⁹: formação histórica; clima; vegetação; hidrografia; atividades econômicas e população. Através deles, especialmente os históricos, analisávamos as transformações espaciais sempre sob a perspectiva do médio Araguaia. Objetivando estender a noção espacial, desfocando temporariamente esta visão regional, introduzimos algumas informações relativas às coordenadas geográficas. Traçamos com eles, no mapa-mundi, o meridiano e os paralelos principais e apresentamos as explicações diretamente relacionadas a eles - clima e fusos horários. Foram solicitados exercícios para localização de países no mesmo paralelo e meridiano explorando, também, as noções de proximidade e afastamento.

Nessas atividades, o médio Araguaia deixou de ser o ponto de referência. O trabalho com o atlas foi retomado. Exploramos, com eles, tudo o que um atlas contém: índice, diferentes tipos de mapas e o vocabulário. Analisamos também as partes de um mapa: o título; as escalas; mapas auxiliares ou complementares; a legenda e seus símbolos e o significado das diferentes tonalidades em azul e marrom, relacionadas à profundidade das águas e à altitude do relevo. Reforçamos ainda a distinção entre mapas históricos e geográficos, o globo e o planisfério como formas diferenciadas e complementares para se representar o espaço terrestre. Exercícios de ordenação espacial (do maior para o menor e vice-versa); de interioridade -

29 - Ver item 4 do capítulo III.

exterioridade; distância; orientação e localização foram refeitos de uma forma mais complexa. Retomamos os conceitos de ponto de referência absoluto e relativo.

Articulando novamente espaço e tempo retomamos a HISTÓRIA DA TERRA E DO TRABALHO montada por eles e a relacionamos com os conteúdos abordados em CONHECENDO OUTROS ESPAÇOS & VIVENCIANDO NOVAS PERIODIZAÇÕES. Essa articulação teve como ponto de partida uma montagem de periodização em séculos, para que pudéssemos explicitar melhor a passagem do tempo de trabalho dominado pelo ritmo agrário para o ritmo do capital. A passagem de um tempo sem pressas, sem preocupações com a exatidão e sem as inquietudes de produzir quantitativamente. A transição do tempo marcado pelos peregriantes do vinho (século X); do sino (século XII); para o tempo do relógio (século XIV) e da sua unificação através dos fusos horários (século XIX).³⁰ Especialmente no Araguaia, a transformação dos marcos temporais da "chuva da tracajá" e, da "chuva do caju" para o tempo do relógio de ponto das fazendas; do tempo cíclico do sertanejo e do índio para o tempo linear das Cooperativas Agrícolas; do tempo físico e religioso para o tempo do capital.

Apesar de nesta etapa ter ficado evidente o salto qualitativo dado pelos cursistas, tanto na expressão oral como escrita, trabalhar com leitura de textos e aulas expositivas um pouco mais demoradas era ainda uma tarefa difícil. Assim, quando a impaciência e a desatenção começavam a aumentar, nós alternávamos as atividades. Retomávamos os exercícios e o trabalho com mapas, de que eles tanto gostavam. Por exemplo, o mapa histórico do Brasil, que representa a divisão do espaço Espanhol e Português no início do processo de

30 - Ver LE GOFF, Jacques, Para um novo conceito de Idade Média: tempo, trabalho e cultura no Ocidente, pp. 61 - 73 e THOMPSON E.P. "O Tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo industrial", pp.44 - 93.

exploração/colonização da América pelos Europeus, bem como a demarcação das capitânicas hereditárias foram retomados algumas vezes. Nessa trajetória a história da literatura **Na Terra das Montanhas**, também foi relembrada. Observando novamente este mapa, exploramos, com os cursistas, aspectos ainda não abordados anteriormente. Assim, eles puderam perceber que, no período inicial da colonização brasileira, a região onde vivem pertencia à Espanha. Para ampliar as informações históricas acerca da questão, reforçamos a idéia de que a região centro-oeste, na verdade, havia sido apenas explorada e não colonizada. Com mapas representando tanto a concentração populacional como os fluxos migratórios em diferentes espaços do Brasil os cursistas analisaram que a ocupação do sertão mato-grossense que, anteriormente, havia configurado enormes espaços vazios, deixara de ocorrer aos "saltos", para agora ocorrer de forma mais contínua no sentido sudeste-nordeste, ou seja, do alto para o médio Araguaia. Chamamos a atenção para o sentido político dessa ocupação aos "saltos" e do isolamento por ela produzido, prejudicando fundamentalmente o processo de conscientização da população aí residente.

Detectamos essa região nordeste do Estado de Mato Grosso, como uma nova zona de fronteira do país, enfatizando que este fato não poderia ser analisado isoladamente. Levantamos inúmeros questionamentos acerca da atual necessidade do sulista penetrar e conquistar o sertão brasileiro. Os depoimentos dos cursistas provenientes do sul do país foram retomados e, a partir deles, muitas interrogações foram levantadas:

- Quais as semelhanças e diferenças entre esses desbravadores de hoje e os do passado?

- Por que o sul anteriormente atraía povoadores e agora os expulsava?

- Por que só agora esse fluxo migratório chegava à

região?

- Que motivos haviam levado os primeiros migrantes nordestinos - especialmente nos anos 60 e 70 - a se deslocarem para o médio Araguaia?

- Os motivos dos nordestinos haviam sido os mesmos que os dos sulistas?

- E as expectativas?

- Que mudanças econômicas, políticas e culturais estão ocorrendo após a chegada desses sulistas?

- Que outras zonas de fronteira existem hoje no Brasil?

As tentativas de respostas à algumas dessas questões trouxeram à tona o debate acerca do projeto, proposto pela Comissão de Estudos Territoriais instituída pelo Congresso Constituinte e referendado pela Constituição Federal de 1988 através do artigo 12 do ato das disposições transitórias. Tal artigo determinava a criação de uma Comissão de Estudos Territoriais com dez membros indicados pelo Congresso Nacional, e cinco membros pelo Poder Executivo com o objetivo de apresentar estudos sobre o Território Nacional e propor ante-projetos relativos a novas unidades territoriais, principalmente, na área da Amazônia legal. Esta Comissão concluiu que deveriam ser criados mais dois estados e três territórios:

- O estado do TRIÂNGULO, desmembrado de Minas Gerais;

- O estado de TAPAJÓS, desmembrado do estado do Pará;

- O território do ALTO SOLIMÕES, região oeste do Amazonas;

- O território do RIO NEGRO, região noroeste do Amazonas;

- E, o território do ARAGUAIA, na região nordeste de Mato Grosso;

O território federal do ARAGUAIA foi proposto à Comissão de Estudos Territoriais pelo deputado federal e ex-governador de Mato Grosso, Júlio Campos, devendo absorver os municípios de Santa Terezinha, Vila Rica, Luciara, São Félix do Araguaia, Porto Alegre do Norte e provavelmente Ribeirão Cascalheira e parte dos municípios de Cocalinho, Canarana, Paranatinga, Mercelândia e Peixoto de Azevedo. Ele teria 59.642 km² e uma população estimada em 50 mil habitantes. Ficaria localizado no extremo nordeste de Mato Grosso, de forma quadrangular, fazendo fronteiras com os estados de Tocantins e Pará e nasceria da divisão do estado de Mato Grosso.³¹

Este projeto provocou grande polêmica na região inclusive porque está prevista a realização de um plebiscito para que o povo possa opinar se quer ou não a criação do território nesta região. Depois o projeto deverá passar pela Assembléia Legislativa do estado de Mato Grosso, pela aprovação do Congresso Nacional e, finalmente, pela concordância do Presidente da República. Para melhor discutirmos a questão sugerimos aos cursistas levantarmos os argumentos prós e contras, para posteriormente podermos discuti-los melhor. As considerações mais evidenciadas foram as seguintes:

A FAVOR da criação do território:

- As grandes distâncias dificultam a ação administrativa e programas de desenvolvimento na região (a região dista 1.400 km da capital do estado - Cuiabá);

- A baixa densidade eleitoral faz com que os políticos só apareçam em época eleitoral;

- O estado de Mato Grosso é muito extenso. Assim, seria vantajoso ser uma área territorial pequena ligada diretamente a Brasília e ao Governo Federal (a região do médio Araguaia sempre foi das mais desassistidas pelos poderes

31 - Ver O BERÔ-CAN, São Félix Araguaia, p.2 e 7.

públicos);

- A criação do território seria o primeiro passo para essa região chegar a ser estado.

CONTRA a criação do território:

- A luta pela consciência política sempre foi pauta dos movimentos sérios que se organizaram na região nos últimos anos. Com a criação do território, governador e prefeitos seriam indicados por Brasília o que reduziria espaços democráticos já conquistados;

- A região sempre foi palco de conflitos envolvendo latifundiários e posseiros. O território colocaria a área sob a administração Federal e Militar, o que privilegiaria os poderes locais constituídos;

- A região tem também algumas das maiores fazendas do país, como a Suiá-missú e a Codeara, por exemplo, que se beneficiariam mais com os incentivos federais de desenvolvimento neutralizando, portanto, as lideranças políticas contrárias aos interesses das oligarquias tradicionais;

- Nessa redivisão do país, cada novo estado teria mais três senadores e oito deputados e os territórios quatro deputados cada, o que engordaria o Congresso Nacional em 28 deputados federais e o senado com seis parlamentares;

- Os antigos territórios lutaram arduamente para passar à condição de estado, sendo que o Acre e Rondônia, por exemplo, só passaram a ter um relativo destaque depois que saíram da condição de território;

- Mesmo que haja a perspectiva de a região passar a ser um estado, a expectativa de tempo seria de dez anos;

- O povo do médio Araguaia já vota para prefeito, desde os tempos em que a sede do município era Barra do Garças, distante 700 km. E, qual é o interesse em calar agora sua voz?

O debate que se seguiu foi um verdadeiro exercício

de cidadania. A importância do "pensar por si próprios", das "conquistas sociais", de "olhar o mundo de forma diferente", e do "lutar por aquilo que se acredita" foram a tônica da discussão. Os cursistas consideraram que o voto contrário à criação de um território na região, fortaleceria a luta que vêm empreendendo há anos. Percebemos que as argumentações levantadas por eles, utilizavam dados e acontecimentos recuperados nas atividades realizadas durante o curso. A emergência das HISTÓRIAS LOCAIS contribuía nesta batalha que objetivava, principalmente, transformá-los em sujeitos de sua própria história e conseqüentemente em cidadãos brasileiros. E assim, percebemos também que a METODOLOGIA DO DESAFIO continuava em meio aos "passos firmes", ainda que nem sempre cadenciados, do "ir e vir".

Em nos referindo a "passos firmes", é interessante destacarmos que a música também esteve presente em nossos procedimentos metodológicos. Quando realizamos, por exemplo, o trabalho de síntese "entre os marcadores de tempo do Araguaia, região predominantemente agrícola, e os de Campinas, que apresenta uma agricultura mecanizada e uma grande concentração industrial, o ponto de chegada, ou seja, o encerramento do trabalho se deu através das músicas "Terra Tombada" e "A Colheita", composições de Carlos César e José Fortuna - 1987, cantadas por Chitãozinho e Xororó. As letras dessas canções retratam, fundamentalmente, os marcadores de tempo do agricultor de São Paulo. Através delas os cursistas levantaram as semelhanças e diferenças em relação ao trabalho desenvolvido pelo agricultor da roça em Mato Grosso e em São Paulo. Para eles ficou evidente que os marcadores de tempo assinalados na letra de "Terra Tombada" (Anexo 8) eram extremamente semelhantes aos marcadores que eles haviam evidenciado na região. Por outro lado, notaram muitas diferenças em "A Colheita" (Anexo 9), especialmente no que diz respeito à circulação e distribuição da produção. No entanto, no

final da música, perceberam admirados muitas semelhanças ligadas ao processo produtivo vivenciado por eles.

"....

*Entra colheita, sai colheita e nunca morre
A esperança desse homem do sertão.*

....

*De sua luta
não sobrou nenhum tostão
Um simples nome fica
em seu último leito
Que tanto faz ser Antonio ou João
Ninguém se lembra,
De quem só viveu prá terra
E um dia
acabou virando chão."*

No decorrer do curso, muitas músicas locais foram cantadas, e seus conteúdos explorados no sentido de ressaltar ainda mais as semelhanças e diferenças entre as duas regiões destacadas - Mato Grosso e São Paulo. Entre elas ressaltamos "Sertãozão" e "A Grande Esperança". As demais, foram utilizadas para reforçarmos as noções espaço - temporais através de brincadeiras. Por exemplo:

- rodar do lado direito e esquerdo, ir para a frente e para trás (orientação - lateralidade e anterioridade);

- em duplas, frente a frente e depois lado a lado, um cria o movimento e o outro copia (alternância e ponto de referência);

em duplas, frente a frente, realizar movimentos para frente e para trás (simultaneidade), ou (em intervalos de segundos) executar os mesmos movimentos sem quebrar a simetria;

- de pé em dois círculos (interior e exterior), cada um girará em um sentido - direita ou esquerda (lateralidade);

- em pequenos grupos, uma pessoa proporrá um movimento e o outro o executará, acrescentando mais um e assim sucessivamente (ordenação, seqüência e sucessão).

E ainda, após a visita a Campinas e o contato com a "cidade grande" estabelecemos muitas comparações entre a roça e a cidade, através das músicas: "Chitãozinho e Xororó" (Anexo 10), "Minha Palhoça" (Anexo 11); "Saudade da Minha Terra", (Anexo 12), e "Opinião" (Anexo 13). Foi importante trabalhar com essas músicas, nessa seqüência. Como muitos dos cursistas haviam manifestado fortemente o desejo de nunca trocar "o Araguaia", pela "vida agitada da cidade", essas músicas acabaram sendo uma fonte preciosa para analisarmos qual o impacto que a organização urbana provocou no processo de abstração que desenvolveram. Neste sentido, a emoção e a imaginação com que captaram esse mundo foram consideradas fundamentais. Na primeira música "Chitãozinho e Xororó, a ênfase dada ao sertão é muito grande.

*" Eu num troco meu ranchinho
Amarradinho de cipó
Pruma casa na cidade
Nem que seja bangaló..."*

Já, na segunda música "Minha Palhoça" verificamos que para persuadir a sua amada o sertanejo "vendeu" uma imagem da roça aliada a algumas benfeitorias da cidade.

*...
E ao romper da madrugada
Vem a passarada,
abençoar nossa união
Tem um cavalo,
que eu comprei a prestação
que não estranha a pista.*

*Tem jornal, lá tem revista,
Uma Kodak
para tirar nossas fotografias
..."*

Na música seguinte "Saudade da minha terra", o sertanejo já se encontra na cidade, mas o seu pensamento continua nas matas e nos campos, apesar da morena que lhe quer bem.

*"De que me adianta
viver na cidade
Se a felicidade
não me acompanhar
Adeus paulistinha
do meu coração
lá pro meu sertão
eu quero voltar..."*

Na última música "Opinião" o migrante pode até apanhar e ser preso, mas ele não deixa o morro.

*"Podem me bater
Podem me prender
Podem até deixar-me sem comer
Que eu não mudo de opinião
Daqui do morro
Eu não saio não
..."*

Apesar de nenhum deles ter explicitado querer morar num grande centro, eles adoraram essa seqüência musical, lembrando inclusive de alguns familiares e amigos que, depois de se estabelecerem no sudeste do país, não mais quiseram

retornar.No entanto, eles, pessoalmente, não se mostraram nem um pouco seduzidos pela cidade. Eis alguns depoimentos relacionando Campinas ao Araguaia:

"Em Mato Grosso sou livre. Em São Paulo o relógio marca as horas."

"No lugar do verde nascem os prédios."

O verde de Mato Grosso e a poluição de São Paulo."

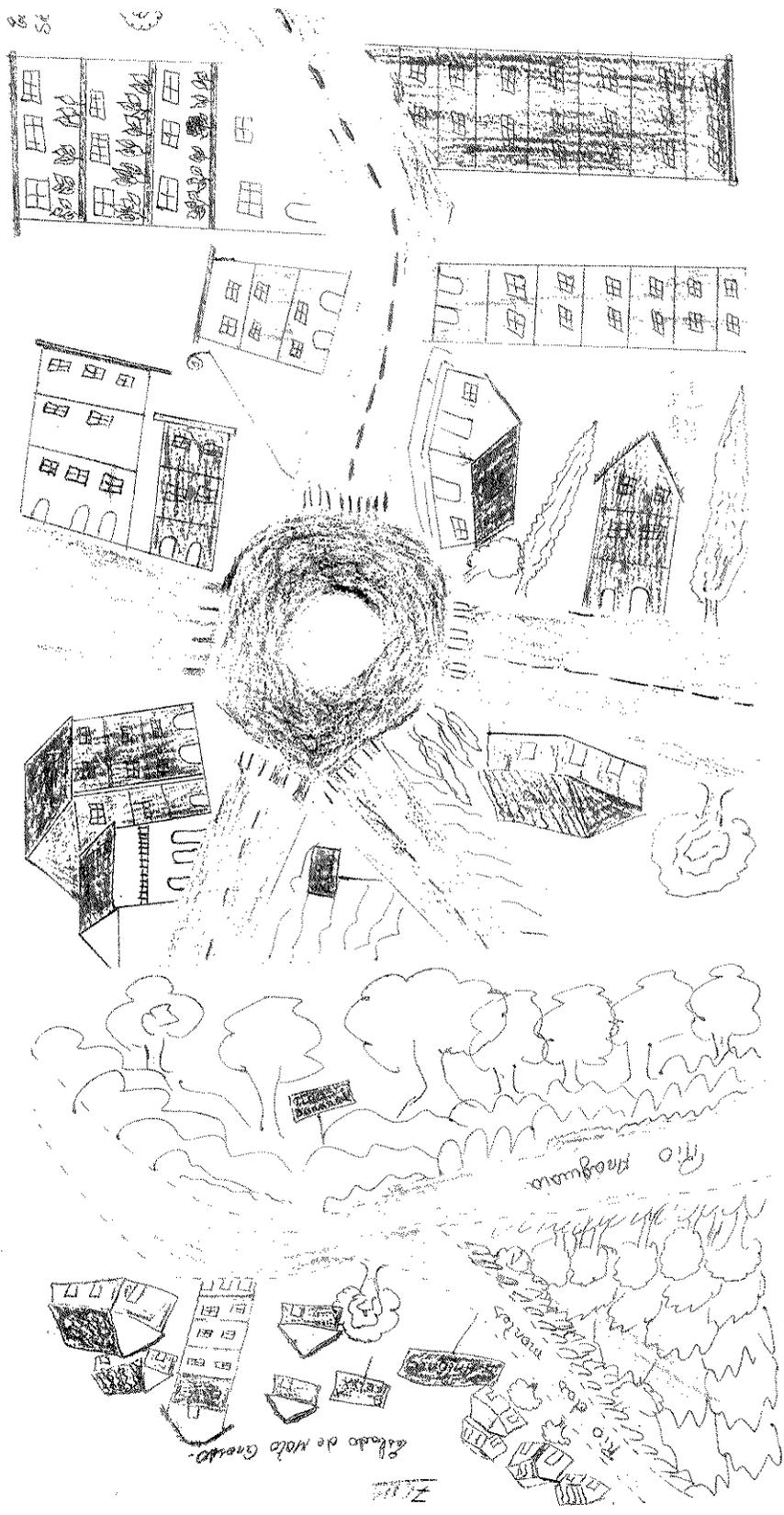
"Fauna e flora só em Mato Grosso."

"As florestas de Mato Grosso e o reflorestamento de São Paulo."

"Mato Grosso terra de progresso. Os dois estados são maravilhosos."

"Minha preocupação é Mato Grosso assemelhar-se com São Paulo."

Pelo que se pode observar esses depoimentos apresentaram uma visão maniqueísta do real. Essa ótica ficou explicitada também nos desenhos que fizeram comparando São Paulo com Mato Grosso (Desenho 11). A abstração caracterizou essas representações. Muitos deles utilizaram apenas cores. Verde para Mato Grosso e preto ou marrom para São Paulo. Na maior parte dos desenhos o céu de São Paulo é bem mais vermelho. Outros fixaram-se muito na verticalidade do sudeste. Além de adotarem um ponto de vista "aéreo", fizeram uma representação totalizante da realidade, não deixando



DESENHO 11

nada escondido.³² Talvez por isso, esses tenham sido, os desenhos menos significativos realizados por eles.

Enfim, terminada nossa atuação no INAJÁ, a sensação que experimentamos foi a de vitória! É importante salientar que, para isso, foi necessário que nós também tivéssemos experimentado o novo, o desconhecido. Demoramos a perceber que a síntese pretendida não envolvia apenas os cursistas. Inclusive, isto fez com que muitas vezes, as descobertas - nossas e deles - fossem simultâneas. A cada momento nos impúnhamos uma análise mais exigente e mais complexa dos elementos do espaço e do tempo em termos da totalidade. Estes elementos adquiriram para nós uma dimensão diferente à medida que se tornavam, mais claro, fazendo-nos perceber que se não buscássemos os seus valores nas relações, estes não passariam de meras abstrações dada a ausência de contextualização dos mesmos. Por exemplo, aprendemos, mais concretamente, no decorrer dessa experiência, que TEMPO, ESPAÇO, TRABALHO E CAPITAL, têm uma variação qualitativa/quantitativa particular, dependendo da sociedade onde se desenvolvem. Portanto, esses elementos intervêm de diferentes maneiras na vida social, uma vez que seu valor repercute externamente. Assim, seu conteúdo e seu significado estão em constante transformação.

Ao conseguirmos extrapolar o trabalho de sensibilização inicial, construímos a metodologia de trabalho que ora registramos e analisamos. Através dela, não apenas fizemos emergir o conhecimento, como também pudemos refletir sobre ele e perceber as condições e o contexto em que foi produzido. Esse saber/conhecimento que ainda não foi apropriado, só será mercadoria, quando o capital passar a valorizá-lo

32 - Para a seleção e análise dos desenhos contamos com as sugestões de Milton José de Almeida.

O Inajá não é moleza
No Inajá ninguém vê tristeza.

O Inajá não é brincadeira não
Organizado com a turma do sertão
Tudo isso é prá melhorar
Junto com o povo a educação.

O trabalho que nós fazemos
É fácil de avaliar
Todo mundo conhecendo
A história do seu lugar.

Muitas etapas já passaram,
Com sacrifício e união
Tudo isso que fazemos
É para nossa formação.

Trabalhamos nas escolas
Com sacrifício e mutirão
Os frutos do Inajá
Passando para o povão.

O nome desse grupo
É fácil de adivinhar
Todos nós somos cursistas
Do Projeto Inajá.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: INAJÁ-SEMENTE

*Um convidado, após ter entrado na casa do seu anfitrião, pode ir direto para a janela e admirar a vista panorâmica. O dono da casa fica contente. Afinal, o convidado está admirando seu panorama, e panorama significa tanto uma vista ampla como um futuro promissor."*¹

Projeto Inajá: o fruto virou semente...As sementes do Inajá foram espalhadas pelo estado de Mato Grosso, especialmente na área do pantanal (Projeto-Homem /Natureza), no próprio médio Araguaia (Núcleo de Ensino Superior de Luciara), no Acre (Projeto Caboclo-Kariu) e mesmo nas regiões sudeste e sul do país.

Quem espalhou seus frutos...

Eu sou uma delas, por isso sou também semente...Por onde passo em minhas atividades de extensão universitária, vou semeando o amadurecimento que fez de mim primeiro um fruto. Após o INAJÁ eu me transformei e minha atuação em sala de aula, no dia a dia, é uma testemunha desse processo. Essa mudança não ocorreu apenas no meu trabalho fora da Unicamp, mas também, e especialmente, dentro dela.

Terminado o período formal estipulado para a duração do Projeto restaram "os fatos, as evidências", que segundo Thompson², não podem falar enquanto não forem investigados e não forem interrogados. Isto^{eu} pretendo continuar fazendo, até porque o médio Araguaia que, no início dessa

1 - TUAN, Yi-Fu, opus cit, p. 138

2 - THOMPSON, E.P., A Miséria da Teoria, pp. 38-48

experiência educacional, me parecia um "horizonte utópico", ao final dela, se transformou em "lugar epistemológico", conforme expressões de René Girard.³ Nele, pude em co-autoria, desenvolver uma prática pedagógica que resultou na construção de uma metodologia de trabalho fundamentada na etnografia, na história nova e na nova geografia. Quero esclarecer que, apesar de ser esta a perspectiva teórica presente na minha vida profissional, há algum tempo, foi a partir do INAJÁ que pude perceber, mais concretamente, o nível de interferência desta, na prática docente que venho desenvolvendo.

Esta tese, portanto, representa um caminho de reflexão "a posteriori". Ela tem como base uma síntese de conhecimento que perpassa mais de 20 anos de leitura. O trabalho desenvolvido no INAJÁ me permitiu relacionar o "o que" e "o como transferi" para essa experiência com o "o que foi internalizado" ao longo do tempo, em termos dos pressupostos teórico-metodológicos. Nesta perspectiva, a metodologia do INAJÁ em história, geografia e sociologia representou uma teoria construída a partir da prática e das várias dimensões do presente. Metodologicamente, caminhamos na horizontal, uma vez que relacionamos um equipamento conceitual a um novo objeto de conhecimento. Neste percurso, o diálogo entre os juízos de valor e as evidências do objeto foi uma constante. Em suma, construímos o que foi possível, tendo como base a proposta de trabalho que objetivava também a intervenção.

No meu entender, esta é a grande contribuição deste trabalho, pois percorre um caminho diferente daqueles que utilizam a metodologia teoricamente, e por isso, sempre esbarram no "como"; ou ainda, diferente daqueles que só trabalham com o empírico baseados em teorias mais amplas. Nós (quero incluir aqui a Ernesta e a Vera), arriscamos além do

3 - GIRARD, René - A violência e o sagrado

mero relato empírico e da utilização da teoria enquanto uma "camisa de força". Avançamos porque trabalhamos uma metodologia que "não tem a pretensão de estar pronta" mas que pode e deve ser fonte de inspiração para novas experiências, que deverão considerar:

- o que significa trabalhar com populações que apresentam culturas diversificadas;
- quais segmentos da população estão sendo atingidos;
- como se organiza a comunidade em torno da escola;
- a necessidade de formulação constante dos procedimentos de intervenção.

Na perspectiva da metodologia de ensino em história, geografia e sociologia o INAJÁ-FRUTO foi aqui relatado e refletido. Resta, no entanto, investigar e interrogar as evidências do INAJÁ-SEMENTE, o que implica em se realizar ^aavaliação do Projeto em uma dimensão mais ampla. Há ainda muito material, muita informação, para recuperar organizar e interpretar. Muita história para contar, resgatando a dinâmica do processo e as dificuldades sentidas...

A reflexão resultante deste trabalho pioneiro, acerca do Projeto, bem como, a última visita que realizei à região em julho passado, me ajudaram a equacionar melhor o romantismo que permeou e ainda permeia as minhas sensações quando me refiro a esta experiência. No decorrer do processo, fui assumindo uma verdade que, na realidade, eu já conhecia. A de que, para ser INAJÁ-SEMENTE, é preciso muito mais do que:

- o cumprimento formal das etapas previstas;
- a emoção com a formatura desses professores que deixaram de ser leigos;
- a aprovação massiva dos cursistas no concurso

para efetivação de professores no estado de Mato Grosso (dos que prestaram o concurso apenas um foi reprovado);

- a criação de um Núcleo de Ensino Superior em Luciara - médio Araguaia;

- extrapolar fronteiras semeando novos Projetos.

Portanto, uma avaliação do INAJÁ em uma dimensão mais ampla se faz urgente! Para ser INAJÁ-SEMENTE é preciso resistência e persistência - como a da palmeira que emprestou o nome a este Projeto -, o que exige um acompanhamento constante e contínuo do trabalho - fruto. O fruto virou semente, que quer virar fruto...

"Você não imagina o quanto ficou ruim sem os encontros de férias, para estarmos juntos trocando as nossas experiências e aprendendo com vocês, pois vocês são o máximo em história e geografia. Aprendi conteúdos, que consigo trabalhar com meus alunos de forma simples... Não consigo esquecer vocês. Desejaria que o INAJÁ nunca tivesse fim, para tirar as dúvidas que ficaram e aperfeiçoar em coisas novas. O estudo é infinito," ⁴

4 - Trecho de carta de um cursista, enviada para Campinas em 15/09/92

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, Célia M.C., "A representação de espaço e tempo no desenho da criança", *Revista Pro-posições*, nº 1, março de 1990, F.E. Unicamp, SP, Cortez Editora, pp 39-52.
- ARIÈS, Philippe, *O tempo da história*, RJ, Francisco Alves, 1989.
- ARRUDA, Marcos, "Metodologia da Praxis e Formação dos Trabalhadores", *Textos para reflexão*, nº 7, PACS/PRIES, RJ, julho de 1988.
- BAKHTIN, M.M.(Volochinov), "Discurso na vida e discurso na arte (sobre poética sociológica)", tradução de Cristovão Tezza, mimeo, s/d.
- _____, *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, SP, Hucitec, 1986.
- BETTANINI, Torino, *Espaço e Ciências Humanas*, RJ, Paz e Terra, 1982.
- BLOCH, Marc, *Introdução a História*, 4ª ed., Publicações Europa America, Gráfica Europam Ltda, s/d.
- BRAVERMAN, Harry, *Trabalho e Capital Monopolista*, RJ, Zahar editores., 1977.
- BRUNI, José Carlos, "Ideologia e Cultura", 1980, mimeo.
- CANTOS do Povo de Deus, Igreja de São Félix do Araguaia, Mazza edições, 1987.
- CHAUÍ, Marilena, *Cultura e Democracia*, 4ª ed, SP, Cortez, 1989.
- _____, "Cultuar ou Cultivar", *Teoria e debate*, nº 8, out/dez.89.
- COSTA, M. Heloisa F., *O mundo dos mehináku e suas representações visuais*, ed. UnB, UFRJ, CNPq, 1988.
- DARNTON, Robert, *O grande massacre de gatos*, RJ, Ed. Graal, 1986.
- DELUMEAU, Jean, *História do medo no ocidente - 1300 - 1800*, SP, Edit. Schwarcz, 1989.
- DESCOLA, Philippe, *La selva culta, simbolismo y praxis en la ecología de los Achuar*, ed. Abya - yala, 1988.
- DIAGNÓSTICO da Bacia do Araguaia-Tocantins, 1ª e 3ª volumes,

- Brasília, Ministério do Interior/OEA, 1982.
- DUBY, G. et alli, *História e Nova História*, Lisboa, Teorema, 1986.
- EMIRI, L & MONSERRAT, R. (Org.) *A conquista da escrita: encontros de educação indígena* - OPAN, São Paulo, Iluminuras, 1989.
- ENCICLOPÉDIA Einaudi, vol. 1 Memória-História, Porto, Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1984.
- EZPELETA, Justa, "La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción", *Cuadernos de Investigacion Educativa*, nº 20, México, mimeo, 1986.
- FAULHABER, Priscila, *Entrosando - questões indígenas em Tefé*, Belém, Museu Goeldt, 1987.
- FERNANDES, Florestan, "A heranca intelectual da Sociologia", in FORRACHI, M. Alice e MARTINS, José de S. (org), *Sociologia e Sociedade*, 11ª ed, RJ, LTC, 1977, pp. 11-20.
- FERRO, Marc, *A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação*, SP, Ibrasa, 1983.
- FOCCILLON, Henri, "A arte e cultura populares", *Revista brasileira de história - sociedade e cultura*, vol. 8, nº 15.
- FOUCAULT, Michel, *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*, 2ª ed., SP, Martins Fontes, 1981.
- _____, *Microfísica do poder*, 4ª ed., RJ, Ed. Graal, 1984.
- FRANCISCO JENTEL: *defensor do povo do Araguaia*, ed. Paulinas.
- FREMONT, Armand, "L' Espace Geographique", nº 3, 1974, trad. de M. Regina Sader.
- FRIEDMANN, Georges, *7 estudos sobre o homem e a técnica*, SP, Difel, 1968.
- FURET, Francois, *A oficina da história*, 1ª volume, Lisboa, Gradiva, s/d.
- GINZBURG, Carlo, *O queijo e os vermes*, SP, Cia. da Letras, 1987.
- GOMBRICH, E.H., *Arte e ilusão: um estudo da psicologia da representação pictórica*, SP., Martins Fontes, 1986.
- GOUREVITCH, A.Y., "O tempo como problema de história cultural",

- In* RICOEUR, P., *As culturas e o tempo*, Petrópolis, Vozes, 1975, pp. 263-283.
- HELLER, Agnes, *O Cotidiano e a História*, 2ª ed, RJ, Paz e Terra, 1985.
- _____, *Sociologia de la vida cotidiana*, Barcelona, ediciones Península, 1987.
- KEITH, Thomas, *O homem o mundo natural*, SP., Ed. Companhia das Letras, 1986.
- LE GOFF, Jacques, *Reflexões sobre a História*, Lisboa, edições 70, s/d.
- _____, *Para um novo conceito de idade média: tempo, trabalho e cultura no ocidente*, Lisboa, ed. Estampa, 1980.
- LE GOFF, Jacques e NORA, Pierre, *História: Novas abordagens*, RJ, Francisco Alves, 1988.
- _____, *História: Novos temas*, RJ, Francisco Alves, 1988.
- _____, *História: Novos objetos*, RJ, Francisco Alves, 1988.
- LEME, Dulce M.P. Camargo, "Metodologia das Ciências Sociais" *in* MARCELLINO, Nelson (org), *Introdução as Ciências Sociais*, 4ª ed., Campinas, Papyrus, 1991.
- LUDKE, Menga e ANDRE, Marli, *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*, SP, EPU, 1986.
- LURIA, A.R., *Pensamento e Linguagem*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.
- MACHADO, Ana M., *De olho nas penas*, 5ª ed., RJ, Salamandra, 1984.
- MANFREDI, Silvia M., "Formação Sindical e Metodologia", mimeo, s/d.
- MARTINS, José de S., *Caminhada no chão da noite: emancipação política e libertação nos movimentos sociais no campo*, SP, Hucitec, 1989.
- _____, *O cativo da terra*, SP. Liv. Ed. Ciências Humanas, 1979.
- _____, *A militarização da questão agrária no Brasil*,

- Petrópolis, Vozes, 1984.
- MARX e ENGELS, **Textos sobre educação e ensino**, SP, Ed.Moraes Ltda, 1983.
- _____, **Sobre literatura e arte**, 3ª ed., SP, Global - edit., 1986.
- MOTA, Carlos Guilherme, **A Revolução Francesa**, SP, Edit. Atica, 1989.
- MOURA, Margarida M., **Os deserdados da terra**, RJ, Ed. Bertrand Brasil SA, 1988.
- OLIVEIRA, Ariovaldo U., **A geografia das lutas no campo**, 2ª ed., SP, Contexto, 1989.
- PADRE Jósimo, A velha violência da Nova República**, Comissão Pastoral da Terra, 1986.
- PANKOW, Gisela, **O homem e seu espaço vivido: análises literárias**, Campinas, Papirus, 1988.
- "PENSAMENTO e LINGUAGEM", **Cadernos Cedex**, nº 24, Campinas, - Papirus, 1991.
- PROCÓPIO Filho, Argemiro, "Posseiros e Colonos: a luta pela vida no médio Araguaia", **Anais do 11º Encontro - Projeto de Intercâmbio de pesquisa social em agricultura**, Botucatu, UNESP, 1986, pp.200-233.
- PROJETO Inajá: **Curso de Habilitação para professores de 1ª a 4ª séries - médio Araguaia**, s/d.
- PROJETO Inajá: **Relatório Final e Anexos**, Cuiabá, 1991.
- PROPOSTA Pedagógica do Projeto Escolas Rurais Produtivas da Secretaria Estadual de Educação e Cultura, MT, 1989.
- RAMOS, César Augusto, "História e reificação temporal", **História questões: e debates**, Curitiba, ano 2, nº 2, janeiro 1981, pp.37-62
- RELATÓRIO de viagem dos professores Eduardo Sebastiani e Marineuza Gazzetta a Capes, junho 1987.
- RELATÓRIOS Técnico - Críticos do NIMEC a Capes, julho 1987/ fevereiro de 1988 e julho de 1988.
- RIBEIRO, Wagner C., "Relação espaço/tempo: considerações sobre a

- materialidade e a dinâmica da história humana", *Geografia e Lutas Sociais*, SP, Marco Zero, 1988, pp. 39-55.
- RIEDEL, Dirce C. (org), *Narração, Ficção e História*, RJ, Imago Edit., 1988.
- ROBALO, Sonia, *Lucas, o menino que descobriu o tempo*, mimeo.
- ROCHA, Ruth, "Quando a escola é de vidro", *Admirável mundo louco*, RJ, Salamandra, 1986, s/paginação.
- ROCKWELL, Elsie, "La relevancia de la etnografia para la transformacion de la escuela" e "Perspectiva de la investigacion cualitativa sobre la practica docente", *Terceiro Seminário Nacional de Investigacion en educacion*, México, mimeo, s/d.
- SANTOS, Milton, *Espaço e Método*, SP, Nobel, 1985.
- , *Metamorfoses do espaço habitado*, SP, Hucitec, 1988.
- SASAKI, Robinson, "Araguaia, leigos conquistam com garra uma habilitação adequada ao campo", *Revista nova história*, ano IV, nº 32, agosto 1989, pp 12-19.
- SILVA, Sérgio, *Expansão cafeeira e origens da indústria no Brasil*, SP., Alfa - Omega, 1976.
- SILVA, Tomás Tadeu da, "Produção, educação e conhecimento: Qual é a conexão?" in *Trabalho, Educação e Prática Social*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1991.
- SPERBER, Suzi, "A linguagem e o tempo", *Revista Tecnológica Educacional aplicada ao ensino de portugues no 1º grau*, RJ, ABT, 1982.
- THOMPSON, E.P., *A miséria da teoria ou um planetário de erros*, RJ, Zahar, 1981.
- , "O tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo industrial", in *Trabalho, Educação e Prática Social*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1991.
- TUAN, Yu-Fu, *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*, SP, Difel, 1983.
- VEYNE, Paul, *Como se escreve a história*, Lisboa, edicoes 70 / SP, Martins Fontes, 1983.
- VYGOTSKY, L.S., *A formação social da mente*, SP, Martins Fontes,

1984.

—————, **Pensamento e Linguagem**, SP, Martins Fontes,
1987.

ZAMBONI, Ernesta, "Desenvolvimento das noções de espaço e tempo na criança", **Cadernos Cedes**, nº 10, SP, Cortez Ed., 1984, pp 63-71

ANEXO 1

"Quando a Escola é de Vidro"

Naquele tempo eu até que achava natural que as coisas fossem daquele jeito.

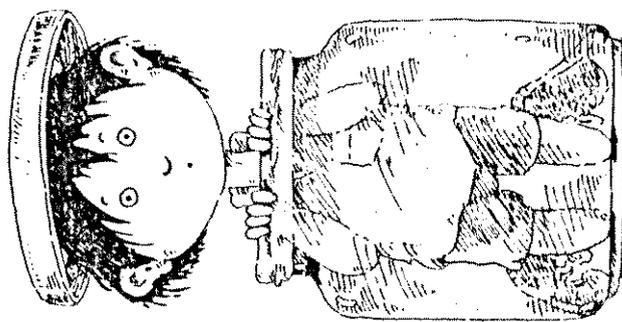
Eu nem desconfiava que existissem lugares muito diferentes...

Eu ia pra escola todos os dias de manhã e quando chegava, logo, eu tinha que me meter no vidro.

É, no vidro!

Cada menino ou menina tinha um vidro e o vidro não dependia do tamanho de cada um, não!

O vidro dependia da classe em que a gente estudava.



Se você estava no primeiro ano ganhava um vidro de um tamanho.

Se você fosse do segundo ano seu vidro era um pouquinho maior.

E assim, os vidros iam crescendo à medida em que você ia passando de ano.

Se não passasse de ano, era um horror.

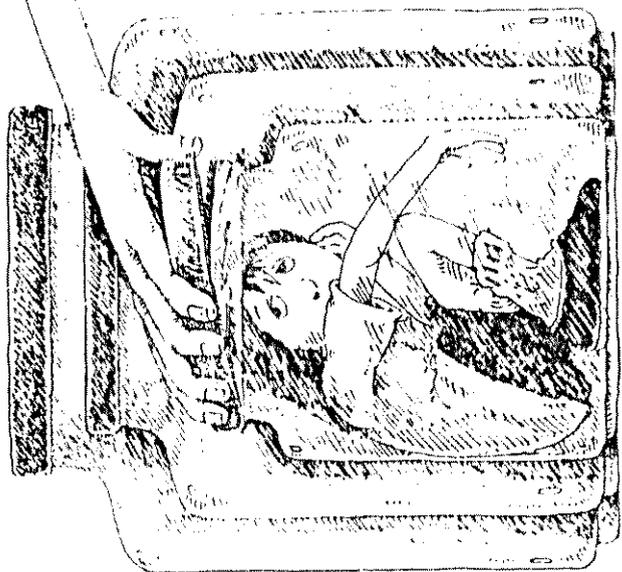
Você tinha que usar o mesmo vidro do ano passado.

Coubesse ou não coubesse.

Aliás nunca ninguém se preocupou em saber se a gente cabia nos vidros.

E pra falar a verdade, ninguém cabia direito.

ANEXO 1



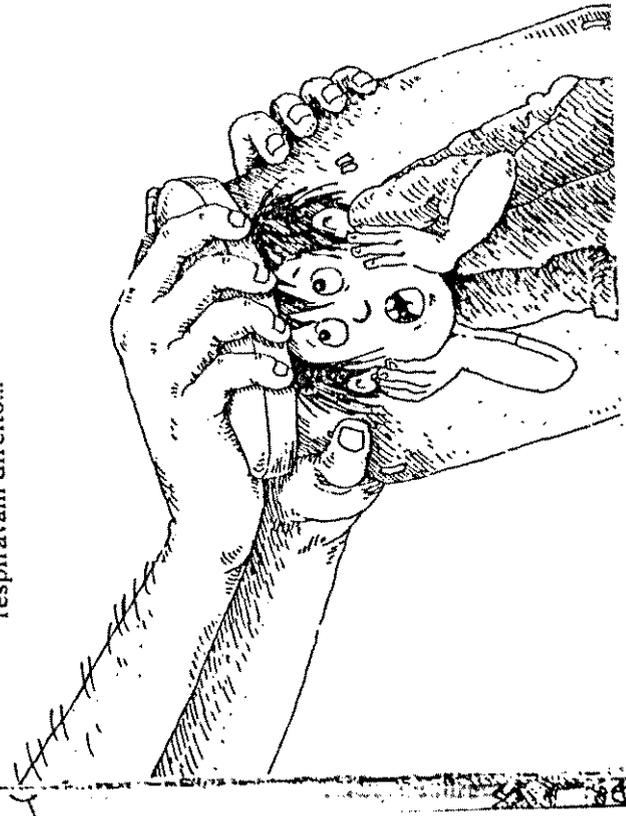
Uns eram muito gordos, outros eram muito grandes, uns eram pequenos e ficavam afundados no vidro, nem assim era confortável. Os muitos altos, de repente se esticavam e as tampas dos vidros saltavam longe, às vezes até batiam no professor.

Ele ficava louco da vida e atarrachava a tampa com força, que era pra não sair mais.

A gente não escutava direito o que os professores diziam, os professores não entendiam o que a gente falava...

As meninas ganhavam uns vidros menores que os meninos.

Ninguém queria saber se elas estavam crescendo depressa, se não cabiam nos vidros, se respiravam direito...



A gente só podia respirar direito na hora do recreio ou na aula de educação física.

Mas aí a gente já estava desesperado, de tanto ficar preso e começava a correr, a gritar, a bater uns nos outros.

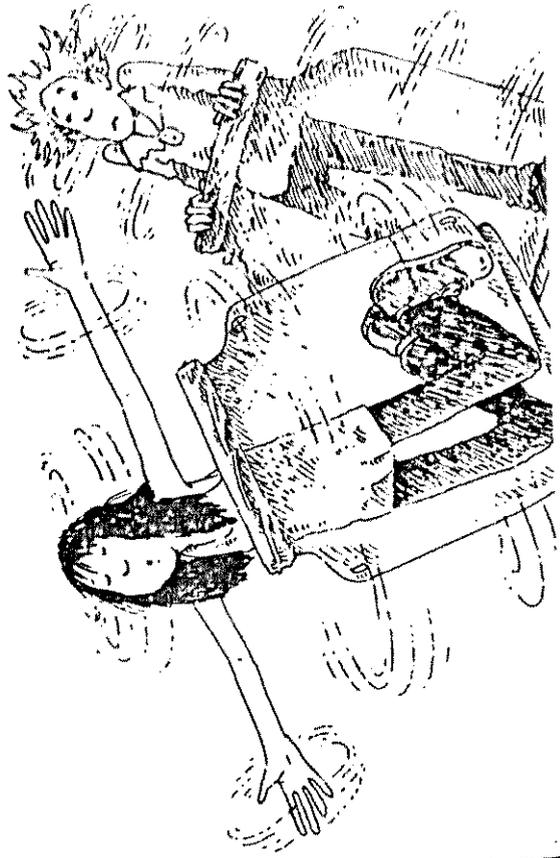
As meninas, coitadas, nem tiravam os vidros no recreio. E na aula de educação física elas ficavam atrapalhadas, não estavam acostumadas a ficarem livres não tinham jeito nenhum para Educação Física.

Dizem, nem sei se é verdade, que muitas meninas usavam vidros até em casa.

E alguns meninos também.

Estes eram os mais tristes de todos.

Nunca sabiam inventar brincadeiras, não davam risada à toa, uma tristeza!



Se a gente reclamava?

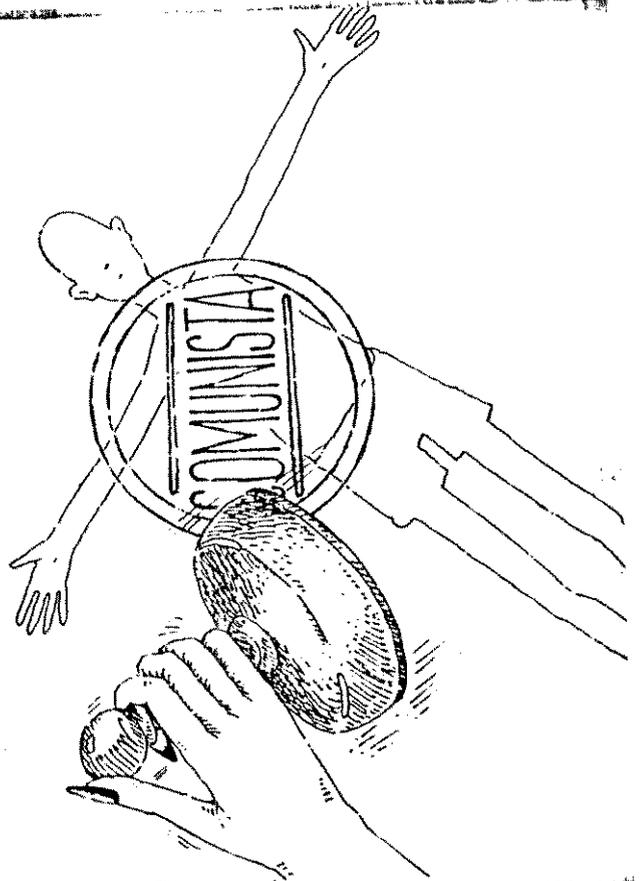
Alguns reclamavam.

E então os grandes diziam que sempre tinha sido assim; ia ser assim o resto da vida.

Uma professora, que eu tinha, dizia que ela sempre tinha usado vidro, até pra dormir, por isso é que ela tinha boa postura.

Uma vez um colega meu disse pra professora que existem lugares onde as escolas não usam vidro nenhum, e as crianças podem crescer à vontade.

Então a professora respondeu que era mentira, que isso era conversa de comunistas. Ou até coisa pior...

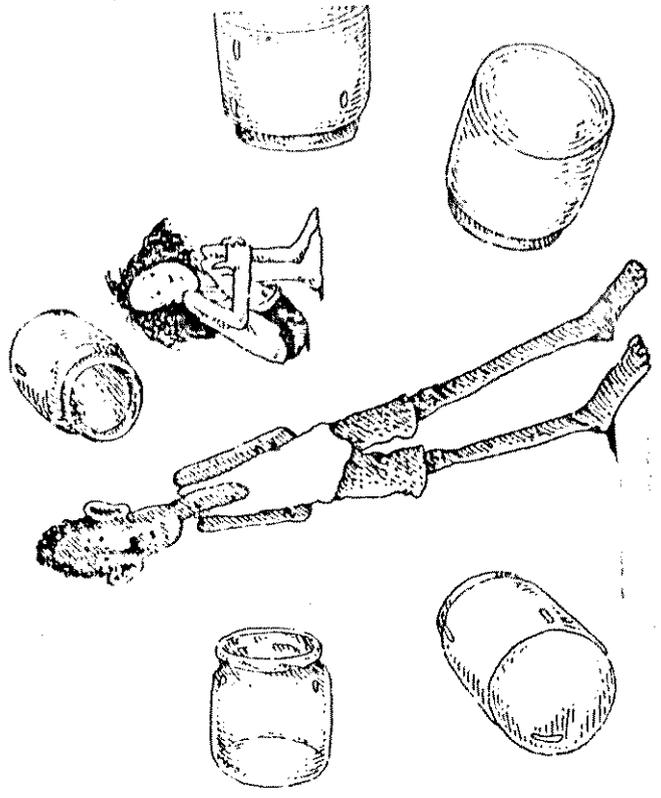


Tinha menino que tinha até que sair da escola porque não havia jeito de se acomodar nos vidros. E tinha uns que mesmo quando saiam dos vidros ficavam do mesmo jeitinho, meio encolhidos, como se estivessem tão acostumados que até estranhavam sair dos vidros.

Mas uma vez, veio para a minha escola um menino, que parece que era favelado, carente, essas coisas que as pessoas dizem pra não dizer que é pobre.

Ai não tinha vidro pra botar esse menino.

Então os professores acharam que não fazia mal, não, já que ele não pagava a escola mesmo...



Então o Firuli, ele se chamava Firuli, começou a assistir as aulas sem estar dentro do vidro.

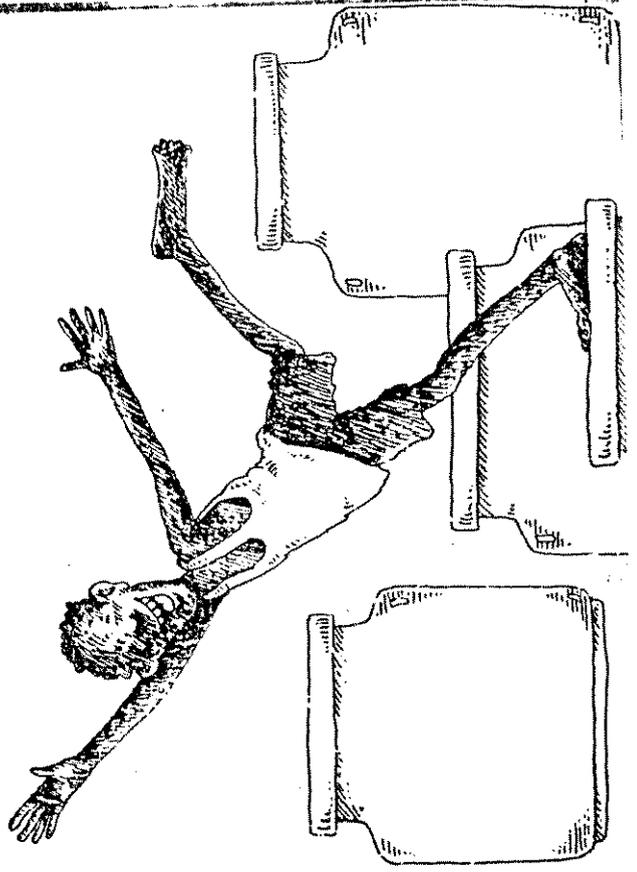
O engraçado é que o Firuli desenhava melhor que qualquer um, o Firuli respondia perguntas mais depressa que os outros, o Firuli era muito mais engraçado...

E os professores não gostavam nada disso...

Afinal, o Firuli podia ser um mau exemplo pra nós...

E nós morriamos de inveja dele, que ficava no bem-bom, de perna esticada, quando queria ele espreguiçava, e até meio que gozava a cara da gente que vivia preso.

Então um dia um menino da minha classe falou que também não ia entrar no vidro.



Dona Demência ficou furiosa, deu um coque nele e ele acabou tendo que se meter no vidro, como qualquer um.

Mas no dia seguinte duas meninas resolveram que não iam entrar no vidro também:

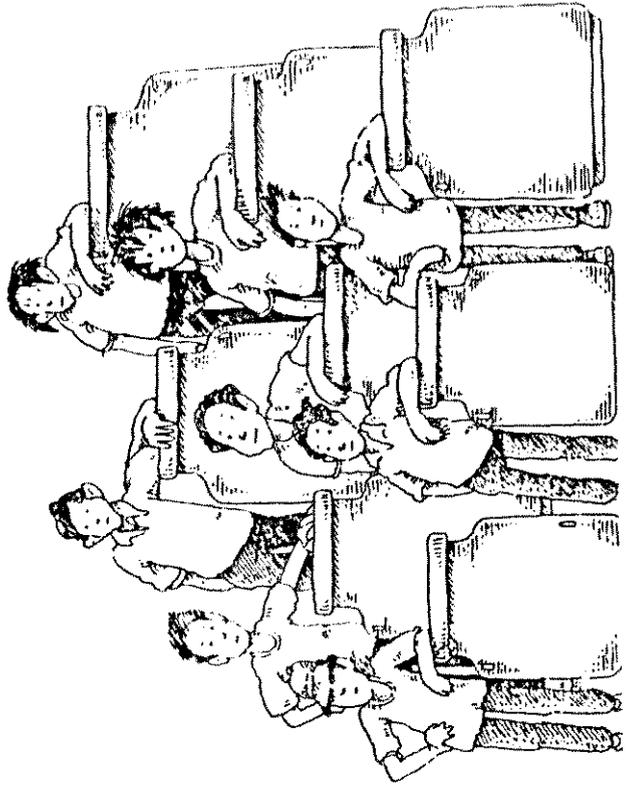
— Se o Firuli pode porque é que nós não podemos?

Mas Dona Demência não era sopa.

Deu um coque em cada uma, e lá se foram elas, cada uma pro seu vidro...

Já no outro dia a coisa tinha engrossado.

Já tinha oito meninos que não queriam saber de entrar nos vidros.



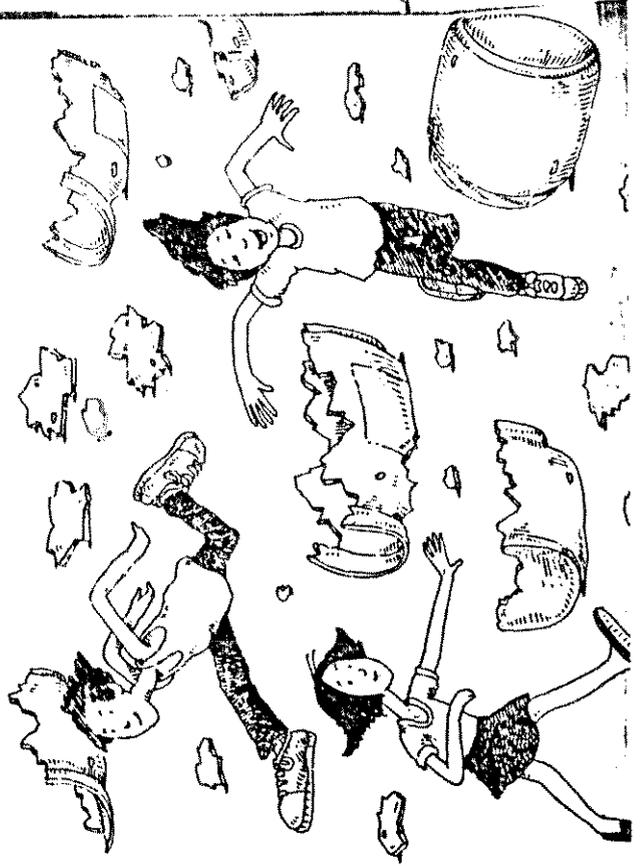
Dona Demência perdeu a paciência e mandou chamar seu Hermenegildo que era o diretor lá da escola.

Seu Hermenegildo chegou muito desconfiado:

— Aposto que essa rebelião foi fomentada pelo Firuli. É um perigo esse tipo de gente aqui na escola. Um perigo!

A gente não sabia o que é que queria dizer fomentada, mas entendeu muito bem que ele estava falando mal do Firuli.

E seu Hermenegildo não conversou mais. Começou a pegar os meninos um por um e enfiar à força dentro dos vidros.



Mas nós estávamos loucos para sair também, e para cada um que ele conseguia enfiar dentro do vidro — já tinha dois fora.

E todo mundo começou a correr do seu Hermenegildo, que era pra ele não pegar a gente e na correria começamos a derrubar os vidros.

E quebramos um vidro, depois quebramos outro e outro mais e dona Demência já estava na janela gritando — SOCORRO! VANDALOS! BARBAROS!
(Pra ela bárbaro era ninguém).

Chamem os Bombeiros, o Exército da Salvação, a Polícia Feminina...



Os professores das outras classes mandaram cada um, um aluno para ver o que estava acontecendo.

E quando os alunos voltaram e contaram a farrá que estava na 6.ª série todo mundo ficou assanhado e começou a sair dos vidros.

Na pressa de sair começaram a esbarrar uns nos outros e os vidros começaram a cair e a quebrar.

Foi um custo bolar ordem na escola e o diretor achou melhor mandar todo mundo pra casa, que era pra pensar num castigo bem grande, pro dia seguinte.

Então eles descobriram que a maior parte dos vidros estava quebrada e que ia ficar muito caro comprar aquela vidraria toda de novo.

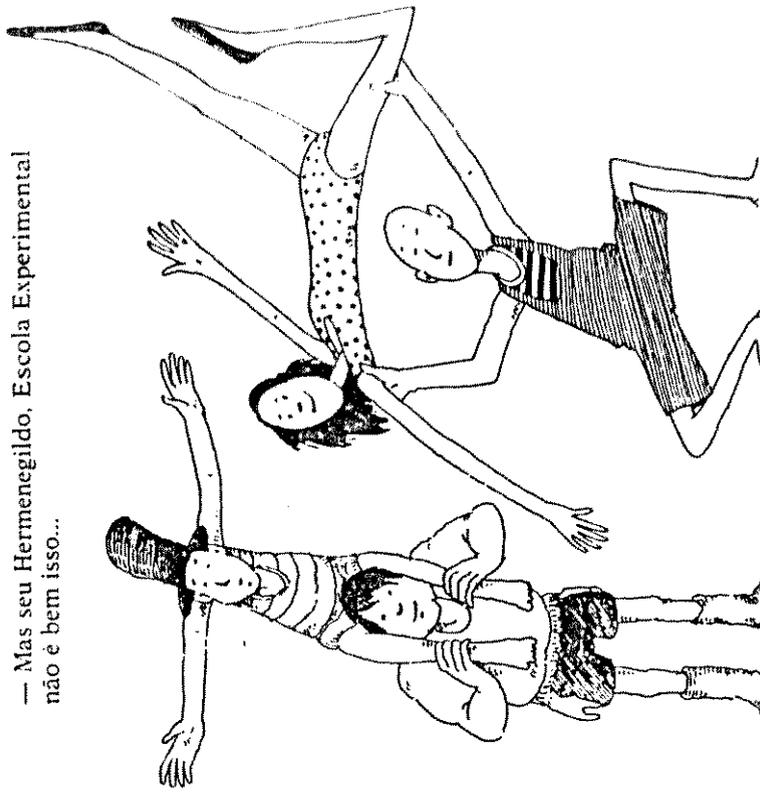


Então diante disso seu Hermenegildo pensou um bocadinho, e começou a contar pra todo mundo que em outros lugares tinha umas escolas que não usavam vidro nem nada, e que dava bem certo, as crianças gostavam muito mais.

E que de agora em diante ia ser assim: nada de vidro, cada um podia se esticar um bocadinho, não precisava ficar duro nem nada, e que a escola agora ia se chamar Escola Experimental.

Dona Demência, que apesar do nome não era louca nem nada, ainda disse timidamente:

— Mas seu Hermenegildo, Escola Experimental não é bem isso...

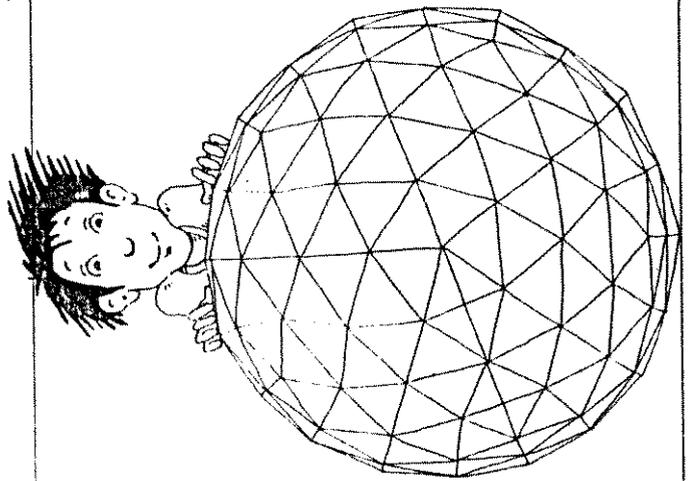


Seu Hermenegildo não se perturbou:

— Não tem importância. A gente começa experimentando isso. Depois a gente experimenta outras coisas...

E foi assim que na minha terra começaram a aparecer as Escolas Experimentais.

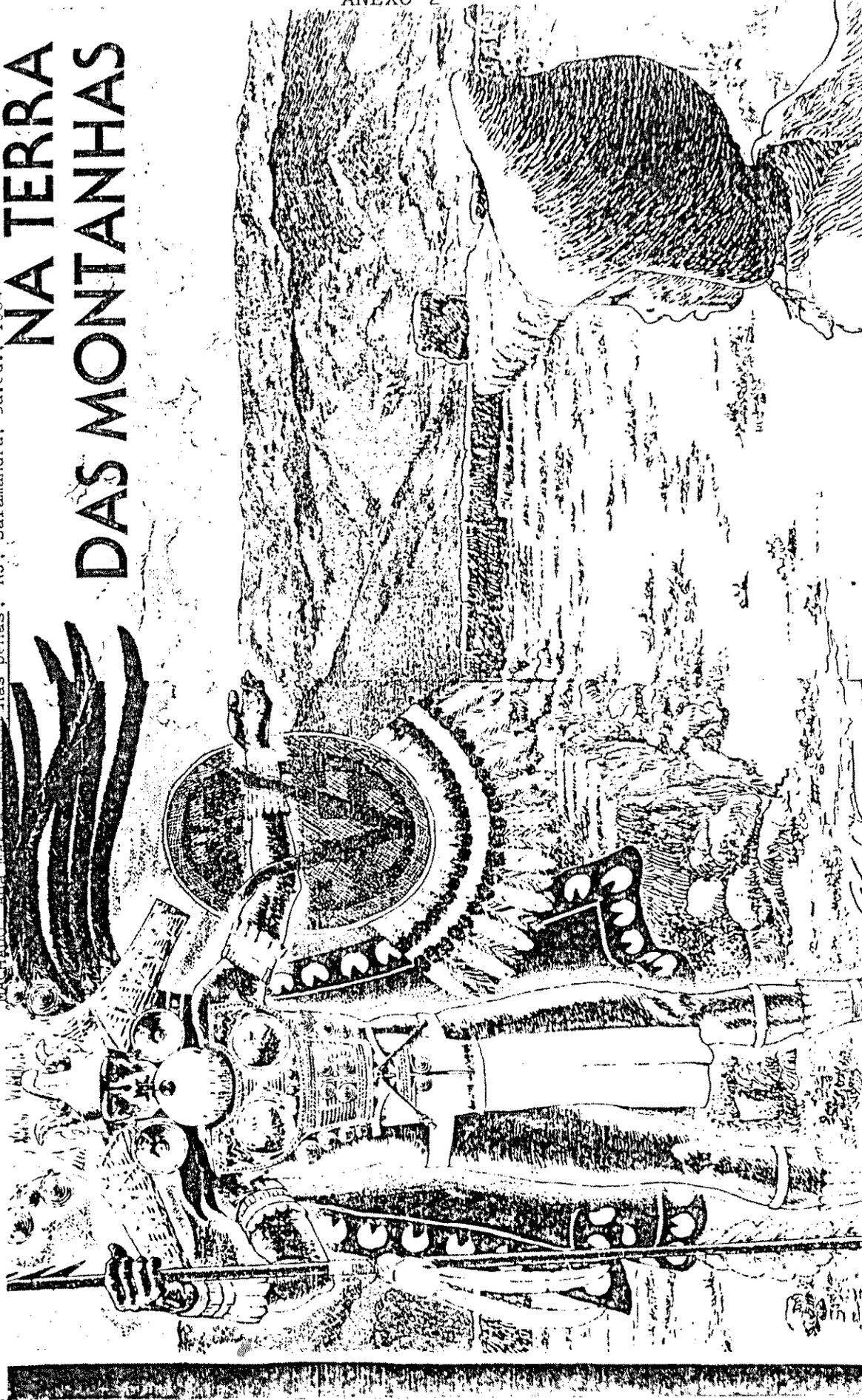
Depois aconteceram muitas coisas, que um dia eu ainda vou contar...



ANEXO 2

MACHADO Ana Maria De olho nas penas, RJ, Salamandra, 5a.ed., 1984

NA TERRA DAS MONTANHAS



Quando Miguel acordou, o céu estava muito azul, muito limpo e muito claro. O sol dominava o céu como um deus, acima das montanhas muito altas e muito verdes. Junto dele, em pé, estava parado um vulto tão brilhante que até ofuscava, não dava para olhar direito para ele, nem ver direito a cara e o jeitão. Miguel perguntou:

— Quem é você?

— Amigo.

Miguel tentou ver o Amigo melhor. Brilhava muito. Parecia coberto de ouro. Refletia os raios do sol com toda força. Primeiro, Miguel achou que ele estava todo vestido de brilho. Depois, foi vendo que não era todo não, era só algumas partes. Mas era mesmo uma luz muito forte.

— Pensei que você era todo de ouro, Amigo.

— Muita gente já pensou isso antes também. Por isso é que nós sofremos tanto quando os cavaleiros chegaram. Mas olhe bem. Sou gente como você. Ou talvez fosse melhor dizer que você é como eu, porque eu sou mais amigo. Gente de carne, osso, coração, sangue, riso, choro e canção.

Miguel olhou melhor para ele. A pele era cor de cobre, avermelhada. Na cabeça, um diadema de ouro bem no alto, todo trabalhado. Brincos pendurados nas orelhas, enormes. Não tinha



viseira nem máscara, mas tinha uma narigueira, também de ouro, que escondia parte do rosto. Não admira que Miguel tivesse achado que o Amigo era de ouro. O resto do corpo também brilhava. Penduradas no pescoço, cobrindo o coração, placas de ouro formavam um peitoral. E o ouro continuava em braceletes, pulseiras, tornozelais. O Amigo parecia mesmo um sol humano.

— Que lugar é este? — perguntou Miguel.

— Minha terra, sua terra, a terra das montanhas e dos vulcões, vizinha à terra do grande rio, também sua, também minha. O país dos homens cor de fogo, da gente cor de cobre.

— O país do ouro também?

— Já teve quem pensasse isso. Quando os cavaleiros chegaram, em suas armaduras e montarias, suas armas que vomitaram raios e despejaram trovões, também ficaram achando que tudo era de ouro. Até andaram chamando alguns lugares por aí de Eldorado. E para matar a sede de ouro que eles tinham, fizeram a terra beber nosso sangue. E para diminuir a febre de ouro que sentiam, nos queimaram no fogo de suas armas. Até que só ficamos com o sol e os segredos da terra. As riquezas, eles carregaram.

— E a terra tem segredos, Amigo?

— Tem. Você sabe quais são, porque você é um dos nossos.

— Não estou entendendo — estranhou Miguel.

— Na sua casa, você pode encher a banheira de água e olhar para dentro. É tudo claro, fechado, parado, sem segredos. Muito fácil de entender. Tudo feito para quem não consegue descobrir mistérios ou guardar os segredos das coisas escondidas que o inimigo não pode saber. Mas venha só até aqui ver uma coisa, Miguel.

O menino foi com ele até um lugar onde saía água da pedra, na encosta da montanha. O Amigo mostrava e continuava:

— Veja só quanta coisa tem, Miguel, na água desta nascente que corre da pedra. A água corre sem parar, foge, esfria, escapa, se arrepia. Nada é fácil. Precisa saber olhar. Não tem nenhuma resposta pronta.

Miguel olhou com ele o fiapo de água que escorria. Minava da pedra, sem parar. Como é que uma rocha podia fabricar água? Claro que não podia. A água devia vir de mais longe, passando por dentro da terra, talvez descendo desde o alto das montanhas nevadas quando o sol derretia o gelo, não dava para Miguel saber de onde. Mas dava para entender que vinha de longe, filtrada pela terra, e era limpa e pura por causa disso. Dos lados daquele fio d'água, a pedra era verde, do musgo que aproveitava a umidade e crescia. Perto de onde a água caía, nasciam muitas plantas. Depois, a água ia procurando seu caminho no terreno que descia, fazendo curva para um lado e para o outro, ficando um riozinho mais largo. Na certa ia encontrar outro mais adiante, e mais outro, e iam se juntar, formar outro maior, continuar assim até chegar no mar. O Amigo tinha razão. A água da nascente tinha muito mais segredos do que a água da banheira, ia ter peixes e plantas, lama e barcos, casas na margem e redes de pescar, remansos e cachoeiras, patos e poluição, caranguejos e lixo.

O Amigo parecia ter adivinhado os pensamentos de Miguel. Estava sorrindo para ele, um sorriso que Miguel não distinguia bem no meio de todo aquele brilho, mas que dava para sentir e reconhecer, como um gesto de carinho que sempre houvesse estado ao seu lado, como um anjo protetor, como uma lembrança de pai. Ai Miguel disse:

— É... A água dá para a gente olhar e ir sacando. Mas essa história de segredos da terra deve ser bem mais complicada.

— Não sei porque. É tudo uma coisa só, água, terra, ar, plantas, bichos, gente. Uma coisa continua na outra. Olhe bem para a terra. Pense nela.

Miguel olhou, pensou e disse:

— É o lugar onde a gente pisa e não afunda, o lugar onde a gente vive. É nela que as plantas se agarram para viver.

Riu um pouco e acrescentou:

— Ah, tem mais... É dela que as plantas tiram comida para viver, e aí podem virar comida de gente ou de bicho que então vai virar comida de gente, não é isso? Quer dizer, se não fosse a terra, a gente morria de fome.

— É... Mas esse é só um dos segredos da terra. A gente também morria sem água ou sem ar.

— Qual é mais forte? A terra, a água ou o ar? — quis saber Miguel.

Em vez de responder, o Amigo fez outra pergunta:

— Ou o fogo?

— O fogo das armas dos cavaleiros foi mais forte do que vocês. E o fogo dos vulcões pode ser mais forte que todo mundo.

— Mas com o tempo, a água pode apagar o fogo e pode inundar a terra. A terra também pode apagar o fogo e secar a água. O ar pode formar ventanias e então...

Mas Miguel interrompeu:

— Sei, e o ar pode também tocar flauta de mamoeiro e me trazer para cá e tudo isso, e o tempo pode mais que todos eles, mas afinal, você vai ou não vai me dizer quais são os segredos da terra? São os tesouros que estão lá dentro dela e os cavaleiros queriam? O ouro?

— O ouro, a prata, o ferro, o cobre, o estanho, o manganes, os outros metais, tudo isso é tesouro de um tipo que os cavaleiros estão sempre levando, mesmo quando não chegam mais a cavalo nem vestem mais armadura. Você já pensou nisso? Para vencer os metais da terra, o homem usa o fogo para derreter, a água para esfriar, o ar para soprar e dominar tudo. Ai, com a força do braço e a delicadeza da mão, o homem faz o que quer com o metal, a terra, o fogo, a água, o ar e tudo. Mas com essa mesma força ele também pode roubar de outros homens, não deixar que eles aproveitem os tesouros da terra.

— E esses outros homens não tem força também? — perguntou Miguel. — Por que é que eles deixam os cavaleiros levarem tudo?

Ai o Amigo segurou a mão de Miguel e chamou:

— Viu só como você está começando também a chegar perto dos segredos que a terra conta a nossa gente? Venha comigo, vou te mostrar umas coisas.

Já estava entardecendo, e o sol se escondia atrás das montanhas. A medida que seus raios se refletiam na terra, em diversas alturas, o chão ficava com reflexos diferentes: era como se o

festas, como se os cavaleiros fossem convidados de honra ou deuses. Deram-lhes presentes: comidas gostosas, aves bonitas. Puseram seus melhores enfeites. E os enfeites tinham ouro, tinham prata, tinham esmeraldas.

Miguel via tudo como se fosse um filme passando na sua frente, ou um sonho dentro de sua cabeça. Viu os cavaleiros fazerem sinal que queriam ouro e pediram mais ouro, ainda mais, sempre mais. Viu muitas e muitas vezes as matanças, os cavalos atropelando os homens cor de cobre, os cavaleiros massacrando, roubando tudo o que eles tinham, derramando muito sangue, acabando com cidades inteiras, mesmo com toda a luta — é que eles tinham canhões, mosquetes, arcabuzes, escopetas, uma porção de armas de nomes antigos mas que matavam de maneira bem moderna. E isso ia acontecendo de forma parecida em muitos lugares diferentes de toda essa enorme terra de montanhas. Algumas vezes, os homens cor de cobre de outras cidades tinham notícias dessa destruição e se preparavam para resistir. Não adiantava nada: as armas dos cavaleiros de ferro e fogo eram muito mais poderosas do que a luta dos que estavam a pé. Outras vezes, os donos da terra acreditavam que os guerreiros de penas e bandeiras eram amigos, os recebiam com honras e mandavam seus chefes esperá-los. Mas esses príncipes e imperadores eram aprisionados, e seu povo tinha que entregar todo o tesouro para libertá-los. E depois ainda vinham a traição e a morte, porque os cavaleiros não cumpriam as promessas e não libertavam ninguém. Só queriam o tesouro. E quando entravam nas salas do tesouro, tiravam as jóias, os enfeites de pena, os escudos, os discos dourados, as meias-luas douradas dos narizes, as estrelas douradas dos diademas, os sóis dourados dos peitorais. E separavam todo o ouro de todos os objetos. E depois queimavam tudo para fundir o ouro em barras. E carregavam até o tesouro pessoal dos imperadores — o colar com enfeites pendurados, os anéis e braceletes decorados com penas dos passaros sagrados, as correntes e pulseiras de ouro, a coroa de mosaico de turquesas. E depois, os cavaleiros pediam para ver as festas para os deuses. Mas quando os homens cor de cobre se reuniam no templo, caíam numa armadilha: assim que iam saindo, os cavaleiros cor-

— Por que?

— Porque são coisas que já aconteceram há muito tempo, e ninguém pode mudar o que passou. A gente só pode é ver com atenção, para ficar sabendo e não deixar acontecer nunca mais.

Miguel fez direitinho tudo o que o Amigo estava aconselhando. O som da flauta estava cada vez mais forte. O menino ficou curioso e ainda fez umas perguntas:

— Quem está tocando?

— Um pastor.

— Pastor de cabras?

— Não.

— De que?

— De lembranças. Vamos, agora respire fundo, feche os olhos e vamos lembrar.

A música foi crescendo, crescendo em volta deles, rodando, girando, dançando, envolvendo. Era só fechar os olhos e começar a ver as lembranças, lembranças muito antigas.

Primeiro viram umas naus e caravelas chegando a uma praia e os cavaleiros desembarcando com seus cavalos, suas armaduras, suas armas. Tinham uma roupa de guerra feita de ferro, e de ferro cobriam a cabeça, e também de ferro tinham espadas, escudos e lanças. Os homens cor de fogo os receberam com muitas



tavam a cabeça deles, um por um... E muitas outras coisas horríveis assim. E eles achavam que ninguém ia ficar lembrando disso para sempre.

Miguel nem aguentava mais ver. Disse para o Amigo:

— Que é isso?

A voz do Amigo estava triste quando respondeu:

— É tudo verdade. Coisa que aconteceu mesmo, com nossa gente, há muito tempo. Na certa você vai estudar na escola isso quando crescer, aprender que esses cavaleiros foram grandes heróis da conquista de uma terra e de um povo. Nossa terra e nosso povo. Mas não é verdade. Eles não foram heróis. Eles foram os ganhadores. E escreveram a história. Mas mesmo do jeito que eles escreveram, dá para a gente saber que as coisas aconteceram assim como você está vendo.

— Você fala o tempo todo em nossa terra. Que terra é essa?

— Já te disse — respondeu o Amigo. — A terra de nossa gente. Tem vários nomes diferentes, tem paisagens diferentes, tem povos diferentes morando nela. Maias, astecas, mejicas, toltecas, incas, chibchas, aruaques, tucanos, ticunas, urubus, pataxós, camaiurás, xavantes, caingangues, muitos, muitos outros nomes, habitantes da montanha ou da planície, dos campos ou da floresta.

Com essa explicação, Miguel começou a entender um pouco mais, porque já tinha ouvido falar em alguns desses nomes. Deviam ser todos índios. Os cavaleiros deviam ser os descobridores. Descobridor de que? Que descoberta era essa? Será que antes a terra estava coberta? De que? De ouro? Será que descobrir era levar o ouro embora? E deixar a terra coberta de sangue? Miguel tinha muitas perguntas na cabeça. Foi começando a botar essas perguntas para fora:

— Amigo, esses tucanos e urubus que você falou são os pássaros sagrados? Aqueles que davam as penas para enfeitar o tesouro do imperador?

— O que não falta por esta terra toda é pássaro bonito, sagrado de tão maravilhoso. Mas aquelas penas que a gente viu lá no tesouro do imperador — e pode ficar sabendo que o nome daquele chefe era Montezuma — eram penas de quetzal.

— Como é? Quetzal? — Miguel estranhou o nome esquisito.

— É pássaro sagrado mesmo. Tão brilhante que houve até quem achasse que ele era uma estrela.

— Engraçado. Logo que eu te vi, também pensei que você era um sol, uma estrela, uma coisa assim. Mas era o brilho do ouro que você estava vestindo naquela hora.

O Amigo continuava:

— O brilho do quetzal é dele mesmo, das penas, do papo cor de fogo, das asas e da cauda cor de esmeralda com reflexos dourados. As penas dele eram usadas nos enfeites mais sagrados, mas ninguém matava quetzal. É o pássaro da liberdade. Não se pode prender. Voa com a cauda ondulante, longa e leve. E o canto dele é parecido com o jeito dele voar. Ondulante. Como uma serpente. Uma serpente de asas. Um assovio ondulante no meio da floresta.

Isso lembrou outras perguntas que Miguel queria fazer:

— Esses povos são da floresta também? E da planície, como você falou? Por enquanto, vimos só os das montanhas...

— Mas continuando, nas montanhas nascem os rios, os rios correm pelas matas, atravessam as planícies, e esses povos todos são vizinhos e irmãos. A gente vai mudando muito pouco de um lugar para outro, vai só se vestindo diferente, à medida que fica mais frio ou mais quente, tem mais lã ou fibra para tecer, coisas assim. Mas agora chega de tanta pergunta. É hora de dormir, que ainda temos muita coisa pela frente.

Miguel lembrou que estava justamente tentando dormir, numa cama de verdade, quando toda aquela aventura começou. Ficou curioso e quis saber:

— Quanto tempo passou?

— Ah... Séculos...

Ele achou que o Amigo não tinha entendido bem. Resolveu perguntar de outra maneira. Estava pensando no tempo de sua aventura, não no tempo que já tinha passado desde a chegada dos cavaleiros.

— Quando é que eu volto para casa?

— Quando você quiser. É só querer. Agora mesmo, está querendo?

— Não, de jeito nenhum. Só queria saber quanto tempo vai durar essa nossa viagem.

O Amigo explicou:

— Estas viagens não duram tempo. Duram sóis e luas. Um de cada vez. Todos os que a gente precisar.

Tinha horas que era mesmo difícil entender o que ele dizia. Miguel repetiu com muita paciência:

— E quando é que você imagina que vão acabar os sóis e as luas que esta viagem vai durar?

A resposta do Amigo não chegou a esclarecer grande coisa:

— Amanhã de manhãzinha ou o ano que vem de tardinha ou no outro século de noitezinha. Quer dizer, logo mais.

E como o Amigo se levantou para remexer na fogueira, Miguel se encolheu, se ajeitou bem no cobertor quente, e num instante estava dormindo. Desta vez sem sonhar com coisas complicadas. A não ser com suas tentativas de assoviar para fora — coisa que ele achava muito complicada. Mas que nesse sonho era fácil, um assovio ondulante e leve, como o vôo do quetzal.

ANEXO 3

Roteiro para análise do texto do livro De olho nas penas

- 1 - Explique quem são os homens cor de fogo, a gente cor de cobre.
- 2 - Comente a frase da página 21: "Por isso é que nós sofremos tanto quando os cavaleiros chegaram. Mas olhe bem. Sou gente como você. Ou talvez fosse melhor dizer que você é como eu, porque eu sou mais antigo. Gente de carne, osso, coração, sangue, riso, choro e canção" .
- 3 - Como o "amigo" descreve o nascimento dos rios?
- 4 - Como o Miguel descreve a terra?
- 5 - Quem são os cavaleiros e o que eles representam?
- 6 - E os outros homens, o que representam?
- 7 - Estabeleça uma relação entre os homens e os poderes da terra.
- 8 - Comente a idéia de história que aparece no texto, página 26.
- 9 - Que significado tem a flauta?
- 10 - Porque é importante a lembrança?
- 11 - As idéias apresentadas no último parágrafo da página 26 e na página 27, correspondem a que período histórico?
- 12 - Estabeleça uma relação entre aquele que chega e aquele que vive no lugar.
- 13 - Relacione a resposta da pergunta anterior com as duas visões história que aparecem na página 29.
- 14 - A que terra o "amigo" se refere na página 29?
- 15 - O que significa dizer: "Quando é que eu volto para casa?", fim da página 30 e início da página 31.
- 16 - Como o Miguel descreve "o amigo"? (quem ele é?)
- 17 - Quem a figura do "amigo" representa?
- 18 - Quem a figura do Miguel representa?
- 19 - Identifique onde aparece a idéia de simultaneidade na página 2
- 20 - Analise as semelhanças e diferenças apresentadas na página 30: "mas continuando, nas montanhas..."

ANEXO 4



LUCAS,
O MENINO
QUE
DESCOBRIU
O TEMPO

Sônia Robalo



Era uma vez um menino que gostava muito de pensar. Pensava como ele só. Viviam pensando. E a mãe dele sempre falando:

- O tempo passa e você fica parado, pensando.
- De tanto a mãe falar no tempo, o menino ficou preocupado:
- O que é o tempo, mamãe?
- A mãe pensou também e falou:
- Bem, o tempo...
- São os anos que passam...
- Mas Lucas não ficou satisfeito:
- E ano, mamãe, o que é?
- A mãe pensou outra vez:
- Um ano tem 12 meses...
- E o que é mês, mamãe?
- Ah, Lucas, pare de perguntar, não posso perder tempo...
- E Lucas ficou ainda mais atrapalhado:
- Tempo é uma coisa que passa. Que a gente não pode perder...
- Senão chega atrasado.



Vovó tem o tempo dela, que é o tempo de antigamente...

E Lucas resolveu que ia pegar o tempo...

Primeiro ele resolveu procurar o tempo dentro dos relógios.

Toda vez que a mãe dele estava apressada, olhava para o relógio e dizia:

- Puxa, como o tempo passa...

E Lucas via que, realmente, os ponteiros do relógio da sala iam mudando de lugar e fazendo um barulhinho:

- Tic-tac-tic-tac.

Na certa o tempo morava dentro do relógio, escondido.

Um dia, quando todo mundo saiu, Lucas subiu na cadeira, pegou o relógio da sala. Colocou em cima da mesa e abriu. Viu uma porção de rosquinhas bonitinhas...



Mexeu nelas todas. E o relógio parou:

— O tempo fugiu — falou o Lucas...

Colocou o relógio no lugar,
e quando a mãe chegou...

— Meu Deus, o que aconteceu
com este relógio? Está malquinho...

Andou para trás

em vez de andar para frente...

Lucas não disse nada. Ficou calado.

Mas abriu todos os relógios da casa.

Foi uma confusão.

O despertador do papai
não tocou na hora certa.

E papai chegou atrasado no trabalho.

Ninguém sabia o que estava
acontecendo.

Até que Lucas desistiu.

E chegou a uma conclusão:

— O tempo não mora nos relógios...

E Lucas continuou no seu trabalho
de procurar o tempo. γ



Perguntou ao vovô:

— Vovô, você já viu o tempo?

— Ah, hoje vai chover, meu filho,
o tempo está feio!

— O tempo está feio? Você viu, vovô?

— Claro, meu filho, não viu
as nuvens pretas no céu?

Lucas olhou para o céu e viu as nuvens.
E sorriu:

— Já sei, o tempo mora no céu...

E Lucas deu para olhar para o céu,
procurando o tempo.

De manhã cedo, ele acordava
antes de todo mundo
e espiava o céu.

A noite ia embora devagarzinho.

O sol vermelho de sono
se espreguiçava e aparecia.

E as coisas do mundo iam surgindo.

Mas a cara do tempo Lucas não via.





De noite, o sol se escondia e Lucas dizia:

— Lá vem a noite, lá vem a noite.

E a noite ficava pintadinha de estrelas.

Isto se não chovia e o céu

ficava cheio de raios.

E Lucas ria, ria, com o barulho do trovão...

A mãe dele é que não se conformava:

— Este menino só vive perdendo

tempo, olhando para o céu.

Vá fazer qualquer coisa, brincar, estudar...

E Lucas ficava muito triste,

porque todo dia ele perdia o tempo.

Não é que ele perdia, na verdade,

ele nunca tinha encontrado.

E no fim do ano,

Lucas ficou ainda mais preocupado



Todo mundo dizia:

— O Ano-Novo vem aí.

E os pais dele e os avós dele começaram a escrever uma porção de cartões:

Feliz Ano-Novo!

Boas Festas.

Próspero Ano-Novo.

E ele perguntou novamente à mãe:

— Mãe, o que é Ano-Novo?

A mãe pensou e respondeu:

— Ora, Lucas, é o próximo ano.

O ano que vem aí.

— E quando é que ele chega?

— Ora, Lucas! no dia 1º de janeiro.

— E quando é isso, mãe?

— No fim do mês de dezembro.

No dia eu te aviso, menino!



72

Lucas ficou todo satisfeito.

- Desta vez eu vou conhecer o Ano-Novo e perguntar a ele onde é que o tempo mora...
- Todo dia Lucas perguntava aos pais dele:
 - É hoje que chega o Ano-Novo?
 - Não, Lucas, que coisa menino!
- Os pais, estavam muito ocupados. Eles iam dar uma festa de Ano-Novo. A mãe fez um vestido comprido, arrastando pelos pés. E começaram a enfeitar a casa. Ela foi ficando linda!
- Até que chegou o dia 31 de dezembro. E a mãe dele, falou:
 - É hoje, Lucas, hoje de madrugada chega o Ano-Novo!

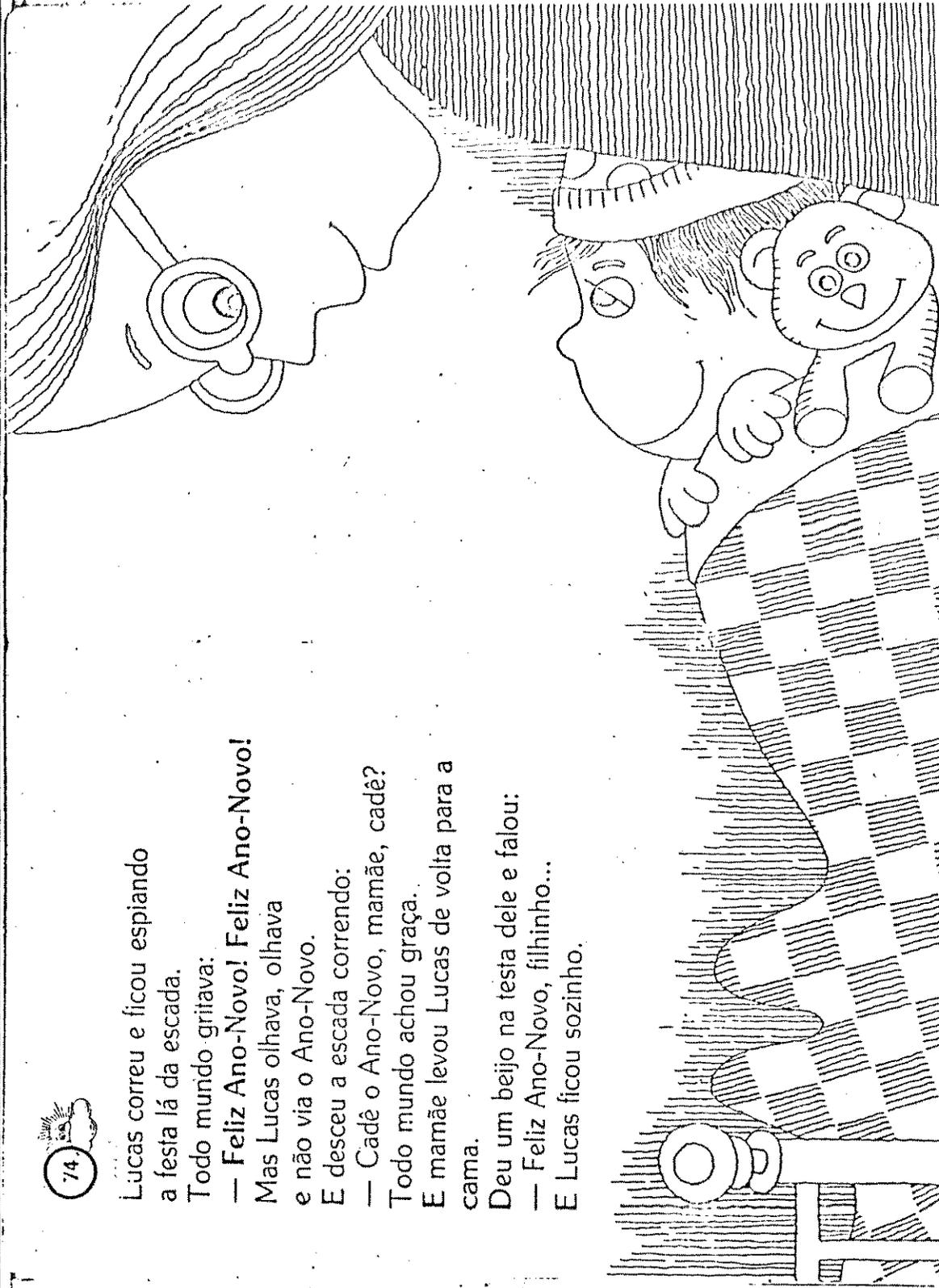


73

Lucas ficou muito emocionado:

- Ele chega aqui em casa, mãe?
- Em todas as casas do mundo, meu filho.
- Então eu vou ficar acordado, esperando!
- Pra que, Lucas? Lugar de criança, de noite, é na cama. Você não pode ficar na festa.
- Lucas não falou nada, ficou calado, pensando.
- Foi pra cama na hora de dormir. Mas não dormiu.
- Ficou na cama, acordado, com os olhos bem esbugalhados:
 - Hoje eu pego o Ano-Novo! Pego, sim! E, de uma hora para outra, começaram a explodir foguetes. O céu ficou todo colorido.

Lucas correu e ficou espiando a festa lá da escada. Todo mundo gritava: — **Feliz Ano-Novo! Feliz Ano-Novo!** Mas Lucas olhava, olhava e não via o Ano-Novo. E desceu a escada correndo: — **Cadê o Ano-Novo, mamãe, cadê?** Todo mundo achou graça. E mamãe levou Lucas de volta para a cama. Deu um beijo na testa dele e falou: — **Feliz Ano-Novo, filhinho...** E Lucas ficou sozinho.



Até que um dia, no Ano Novo...

Lucas descobriu no jardim uma plantinha que nunca tinha visto.

Perguntou ao jardineiro:

— Seu Joaquim, esta plantinha é nova?

E Seu Joaquim, puxando os seus bigodes, respondeu:

— Não, Lucas, é aquela plantinha pequeninha, que o tempo passou, ela cresceu e deu flor.

Lucas já não gostou da resposta...

— O tempo, Seu Joaquim?

Ele mora dentro das plantas?

— Não, filho, dentro da planta mora uma vidinha.

— E o tempo?

— O tempo vai passando...

Lucas não entendeu nada. E suspirou:

— Ah, Seu Joaquim, o tempo é muito complicado...

Seu Joaquim sorriu outra vez,

mexendo os bigodes:

— Eu vou lhe dar uma sementinha e você vai ver o que o tempo faz com ela.

E os dois juntos plantaram uma sementinha de feijão.

E todo dia, cedinho, Lucas moínava.

Até que um dia apareceu uma folhinha.

E Seu Joaquim de novo riu com os seus bigodes:

— Pois é, Lucas, o tempo está passando e a sua sementinha está se transformando.

E foi assim que Lucas aprendeu a procurar o tempo nas coisas vivas.

No cachorrinho que crescia e virava cachorrão.

No bebezinho que aprendia a falar.

Nos cabelos brancos da vovó.

ANEXO 5

Roteiro para análise do texto: TEMPO E TRABALHO

- 1 - Como era marcado o tempo na Europa durante a Idade Média?
- 2 - Diferenças entre marcadores de tempo: natural e mecânico.
- 3 - De quem é esse "ideal de tempo moderno"; de "tempo é dinheiro"; "só o trabalho remunerado é valorizado" e "não deixe para amanhã o que se pode fazer hoje?"
- 4 - Porque apenas o trabalho que tem por finalidade o lucro é valorizado?
- 5 - Explique:"o trabalho autônomo promove o desenvolvimento das faculdades humanas."
- 6 - Diferenças entre quem trabalha por conta própria e quem trabalha para um patrão.

ANEXO 6

ESTUDO DO MEIO: BAIXADA SANTISTA

SUGESTÕES PARA OBSERVAÇÃO *

Via Anhanguera (trecho Campinas/São Paulo)

Rodovias Anchieta/Imigrantes

- 1 - Distância em km. - Campinas-São Paulo-Santos.
- 2 - Municípios localizados ao longo da rodovia no trecho percorrido.
- 3 - Culturas agrícolas existentes no trecho percorrido
- 4 - Indústrias existentes
- 5 - Condições de tráfego e conservação da rodovia.
- 6 - Descrever o relevo e a vegetação do percurso.

ÁREA METROPOLITANA DE SÃO PAULO

- 1 - Concentração Urbana
- 2 - Poluição (sonora, do ar, visual, das águas)
- 3 - Trânsito

SANTOS/SÃO VICENTE

- 1 - Presença de canais
- 2 - Conurbação Santos/São Vicente
- 3 - Crescimento vertical
- 4 - Situação das praias
- 5 - Santos: Porto (Barca: instalações; tempo de viagem até Guarujá; condições da água do mar); Aquário Municipal; periferia da cidade e Monte Serrat.
- 6 - São Vicente: Biquinha de Anchieta; Ponte pensil e Ruínas do Porto das Naus.

* - Baseado em roteiro de estudo do meio preparado pela escola de 1º grau - EDUCAP - Campinas-SP.

ANEXO 7

Preparação de aula para estudo do meio
 UNICAMP - CAMPINAS, 30 de janeiro de 1990

Plano para visita à fábrica de Chapéus Cury.

I - MATÉRIA PRIMA:

- 1 - Origem

nacional
importada
- 2 - Natureza

animal
vegetal
- 3 - Qualidade: tipo de chapéu produzido
- 4 - Quantidade
- 5 - Tipos: tintas, cola, fitas, linha, outros...

II - PROCESSO DE TRABALHO:

- 1 - Processo de classificação da matéria prima.
- 2 - Preparação da matéria prima
- * moldes
 - * formas
 - * processo de cozimento
 - * prensa
 - * secagem

III - PRODUTO

- * tinturaria
- * acabamento
- * controle de qualidade

IV - OPERÁRIO - TRABALHADOR

- a) nº de funcionários - diferença salarial
- * % de menores - * % de mulheres - * % de homens
 - * horário - * tipos de trabalho
- b) Carteira de trabalho - direitos

- c) alimentação
- d) transporte
- e) segurança/saúde
- f) ventilação/iluminação
- g) rotatividade no emprego
- h) relação entre as pessoas
- i) condições de higiene

V - COMERCIALIZAÇÃO

- * mercado interno
- * mercado externo
- * preço
- * armazenagem
- * embalagem

VI - PONTOS LEVANTADOS POSTERIORMENTE

- * poluição
- * produtos utilizados são tóxicos?
- * temperatura da água/ambiente
- * energia utilizada nas caldeiras
- * histórico da fábrica
- * regulamento interno
- * segurança com as máquinas

ANEXO 8

TERRA TOMBADA

Carlos César - José Fortuna, 1987

É calor do mês de agosto
É meados de estação
Vejo sobras de queimada
E fumaça no espigão
Lavrador tombando terra
Dá de longe a impressão
De losângulos cor de sangue
Desenhados pelo chão.

Terra tombada é promessa
De um futuro que se espelha
No quarto verde dos campos
A grande cama vermelha
Onde o parto das sementes
Faz brotar de suas covas
Um fruto da natureza
Cheirando a criança nova.

Terra tombada, solo sagrado, chão quente
Esperando que a semente, venha lhe cobrir de flor
Também minh'alma, ansiosa espera confiante
Que em meu peito você plante
A semente do amor

Terra tombada é criança
Deitada num berço verde
Com a boca aberta pedindo
Para o céu matar-lhe a sede
Lá na fonte ao pé da serra
É o seio do sertão
A água, leite da terra
Alimenta a plantação.

O vermelho se faz verde
Vem o botão, vem a flor
Depois da flor a semente
O pão do trabalhador.

Debaixo das folhas mortas
A terra dorme segura
Pois nos dará para o ano
Novo parto de fartura.

ANEXO 9

A COLHEITA

Carlos César - José Fortuna, 1987

Quando o cansaço do trabalho sem descanso
De grossos calos amarelam suas mãos
O lavrador vê transformado o verde em flor
E vê a flor se transformar em grão.

Se de chorar, Deus se lembrou, durante o ano
E o seu pranto se fez chuva sobre o chão
O lavrador já se prepara prá colheita
Sorrindo vê que o seu suor não foi em vão.

E a colheita que encheu a tulha
Da tulha o grão para a cidade vai
A terra dorme e ele não descansa
Sempre na esperança
De colher bem mais.

Para colher o que plantou
Com o seu trabalho
O lavrador leva pro eito o mutirão
A sacaria é trazida aos carreadores
E prá cidade quem transporta é o caminhão

Com o dinheiro ele vai pagar o banco
Não sobra nada
E ele espera outro verão
Assim pensando, lavrador vai para a roça
Arar a terra para a nova plantação.

Entra colheita, sai colheita e nunca morre
A esperança desse homem do sertão
Chegando ao fim
Do carreador, do seu destino
De sua luta ^{vão} sobrou nenhum tostão

Um simples nome fica em seu último leito
Que tanto faz ser Antonio ou João
Ninguém se lembra,
De quem só viveu prá terra
E que um dia acabou virando chão.

ANEXO 10

CHITÃOZINHO E XORORÓ

Eu num troco meu ranchinho
Amarradinho de cipó
Pruma casa na cidade
Nem que seja bangaló
Eu moro lá no deserto
Sem vizinho eu vivo só

Só me alegre quando pia
Lá prá aqueles cafundó
É o nhambú chitão e o xororó (Bis)

Quando rompe a madrugada
Canta o galo carijó
Pia triste a coruja
Na colheira do paió
Quando chega o entardecer
Pia triste o jaó

Só me alegre quando pia
Lá prá aqueles cafundó
É o nhambú chitão e o xororó (Bis)

Não me dou com a terra roxa
Com a seca larga pó
Na baixada do areião
Eu sinto prazer maió
Pegue a rolinha no andar
No areião faz caracol

Só me alegre quando pia
Lá prá aqueles cafundó
É o nhambú chitão e o xororó (Bis)

ANEXO 11

MINHA PALHOÇA

Mas se você quisesse
Morar na minha palhoça
Lá tem troça e se faz bossa
Fica lá na roça
À beira de um riachão
E a noite tem violão
Uma roseira cobre a planta da varanda
E ao romper da madrugada
Vem a passarada, abençoar nossa união
Tem um cavalo que eu comprei a prestação
Que não estranha a pista
Tem jornal, lá tem revista
Uma kodak para tirar nossas fotografias
Vai ter retratos todo dia
Um papagaio que eu mandei vir do Pará
Um aparelho de rádio Bragata
E um violão que desacata

Mas se você quisesse morar na minha palhoça...

Tem um pomar que é pequenino
É uma beleza, é mesmo uma gracinha
Criação, lá tem galinha
Um rouxinol que nos acorda ao amanhecer
Isto é verdade, podes crer
A patativa quando canta faz chorar
Há uma fonte na encosta do monte
Há cantar chuí, chuí

ANEXO 12

SAUDADE DE MINHA TERRA

De que me adianta viver na cidade
Se a felicidade não me acompanhar
Adeus paulistinha do meu coração
Lá pro meu sertão eu quero voltar
Ver a madrugada quando a passarada
Fazendo alvorada começa a cantar
Com satisfação arreio o burrão
Cortando estradão saio a galopar
Eu vou escutando o gado berrando
Sabiá cantando no Jequitibá
Por Nossa Senhora, meu sertão querido
Fico arrependido por ter te deixado
Essa nova daqui da cidade
De tanta saudade eu tenho chorado
Aqui tem alguém, diz que me quer bem
Mas não me convém, eu tenho pensado
Eu fico com pena, mas esta morena
Não sabe o sistema que eu fui criado
Tô aqui cantando, de longe escutando
Alguém tá chorando com rádio ligado
Que saudade imensa do campo e do mato
Do manso regato que corta as campinas
Aos domingos eu ia passear de canoa
Nas lindas lagoas de águas cristalinas
Que doce lembrança daquela festança
Onde tinha dança e lindas meninas
Eu vivo hoje em dia, sem ter alegria
O mundo judia, mas também ensina
Estou contrariado, mas não derrotado
Eu sou bem guiado pelas mãos divinas
Prá minha mãezinha já telegrafei
Que já me cansei de tanto sofrer
Nessa madrugada estarei de partida
Prá terra querida que me viu nascer
Já ouço sonhando o galo cantando
O nhambu piando no escurecer
A lua prateada clareando as estradas
A relva molhada vendo o amanhecer
Eu preciso ir, prá ver tudo ali
Foi lá que eu nasci
Lá quero morrer.

ANEXO 13

OPINIÃO

Podem me bater
Podem me prender
Podem até deixar-me sem comer
Que eu não mudo de opinião
Daqui do morro eu não saio não (Bis)

Se não tem água
Eu furo um poço
Se não tem carne
Eu compro um osso
E ponho na sopa

E deixa andar , deixa andar...
Falem de mim quem quiser falar
Aqui eu não pago aluguel
Se eu morrer amanhã, seu doutor
Estou pertinho do céu.