

A formação de professores leigos nas áreas das fronteiras agrícolas do Brasil Central

Ernesta Zamboni*
Vera Lúcia S. De Rossi*

Resumo: Este estudo foi desenvolvido no final da década de 80, na região do Mato Grosso. Objetivava a formação de professores leigos – índios, colonos e posseiros – nas áreas de História e Geografia. Enfatizamos neste texto a importância da criação de uma metodologia de trabalho e o processo de transferência cultural.

Palavras chaves: Professores; Formação.

Abstract: This study was developed in the end of the eighties, in the region of Mato Grosso. It aimed at the training of lay teachers - indians, settlers and "posseiros" - in the fields of History and Geography. We emphasize in this text the importance of the elaboration of a work methodology and the process of cultural transference.

Key words: Teacher; in service training.

Este estudo é decorrente de um trabalho que desenvolvemos durante os últimos anos da década de 80 até meados da década de 90, e é parte integrante de um projeto maior denominado **Inajá**. Este projeto foi desenvolvido em uma área situada na região da Amazônia Legal¹, na cidade de Santa Terezinha - localizada às margens do Médio Araguaia, ao norte do estado do Mato Grosso, próxima à Ilha do Bananal. Ele foi pensado e organizado pelas lideranças locais, contou com o apoio das prefeituras e das comunidades eclesiais e foi desenvolvido com o apoio de professores da Unicamp de diferentes Institutos: Matemática, Física, Educação e Biologia. A parte pedagógica foi coordenada pelo Núcleo Interdisciplinar para a Melhoria do Ensino de Ciências – NIMEC, ligado à Unicamp. O

¹ Professoras da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas- Unicamp.

projeto contou com o apoio da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso, através das Coordenadorias de Educação Supletiva - CESUs, Educação para o Meio Rural e Delegacias Regionais. Destinou-se à formação de professores leigos, isto é, aqueles que não têm escolaridade completa, nem mesmo o primeiro grau concluído (Camargo, 1992). Esse grupo de alunos / professores era heterogêneo, formado por indígenas (nações Tapirapé e Karajás), colonos e posseiros.

Seu objetivo era habilitar para o magistério os professores que atuavam nas quatro séries iniciais, especialmente nas escolas rurais e indígenas, possibilitando-lhes *“uma formação em nível de 2º grau que os capacite a assumir um projeto educacional adequado à realidade específica da região”* (Camargo, 1992, p.58 e relatório do NIMEC à Capes, período jul 87 / fev 88, p.32).

O Projeto Inajá teve origem em movimentos educacionais locais, que buscavam a melhoria do ensino na região de São Félix do Araguaia, e contava com o apoio e o incentivo da prelazia. O alto grau de analfabetismo e a ausência de instituições escolares na região contribuíram para o aparecimento de um contingente de professores leigos, que necessitava de orientação para o desenvolvimento do trabalho educativo.

Esses docentes e seus alunos eram constituídos por três grupos : colonos, oriundos de diferentes regiões do país, culturalmente diferenciados entre si; posseiros, moradores na região há várias gerações, com modo de vida muito semelhante aos dos índios tapirapés e karajás, que constituíam o terceiro grupo. Tal heterogeneidade exigia uma escola diferente, que considerasse a diversidade cultural e as relações que os grupos sociais em questão haviam estabelecido entre si.

Esta região, berço do projeto Inajá, é historicamente uma área de acirrados conflitos entre diferentes segmentos populacionais pelo direito do uso e da posse da terra. E, para melhor compreendermos sua dimensão social e política, é importante que seja contextualizada historicamente.

Embora a atual área territorial do Brasil tenha sido conquistada nos séculos XVI e XVII, a região, hoje denominada de Amazônia Legal, foi efetivamente ocupada e colonizada há poucos anos; esta área foi considerada, nas décadas de 70 e 80, a nova zona pioneira do Brasil.

A região da Amazônia sempre foi escassamente povoada, ou até mesmo desabitada, e suas barreiras físicas dificultaram as comunicações, mantendo as populações isoladas (Martins, 1992, p.58). Todo o norte do Bra-

sil, durante séculos, ficou abandonado e entregue à sua própria sorte. A construção da estrada Belém-Brasília modificou esta paisagem. Novas estradas foram abertas nas décadas de 60 e 70, entre elas a Perimetral Norte. Essas rodovias, articuladas entre si, possibilitaram um grande movimento de ocupação, provocado essencialmente pela pecuária e mineração.

A partir da década de 60, durante a ditadura militar, importantes projetos econômicos de exploração da região receberam apoio governamental através de incentivos fiscais. Por esses mecanismos, empresas privadas, com capitais nacionais e internacionais, interessadas em investir na região, puderam obter isenção de até 100% do imposto de renda, por 15 anos, além de outros benefícios fiscais específicos.

A estratégia do governo foi: canalizar investimentos preferencialmente ligados a projetos agrícolas, pecuários e industriais para a região; montar uma infra-estrutura regional; criar políticas de atração populacional, dirigidas preferencialmente às populações nordestinas, que constituíram um mercado de mão-de-obra barata e disponível.

A segunda metade da década de 70, na qual ocorreram significativos investimentos estatais e privados de retorno rápido nos setores da agropecuária e da mineração, caracterizou-se por um intenso dinamismo. A partir desta época, um forte movimento populacional vindo do sul, sudeste, centro-oeste e nordeste dirigiu-se para região; agrupamentos foram organizados e vilas apareceram do dia para a noite. As empresas particulares fizeram “grilagem”, isto é, forjaram escrituras – que aparentavam ser documentos antigos, títulos de posse definitivos de terras devolutas (Oliveira, 1988).

Todo este movimento se contrapôs ao “*modus vivendis*” da população local. As nações indígenas e homens brancos pobres - posseiros – praticavam e ainda praticam uma agricultura e pecuária de subsistência, utilizando rudimentares técnicas de exploração da terra e extraíndo o mínimo para a sua sobrevivência. Predominava um comércio à base da troca, poucas eram as cidades onde havia agências bancárias instaladas; geralmente, eram postos que funcionavam alguns dias durante o mês. As aparentes tentativas governamentais para colonizar a região redundavam em fracasso.

Com os supostos objetivos de defender o território nacional e dar uma resposta ao fracasso decorrente das frustradas tentativas de colonização, o governo federal disponibilizou terras e vilas existentes aos “agentes privados”. Este procedimento gerou, conseqüentemente, choques e lutas armadas entre proprietários, grileiros, posseiros e nações indígenas.

Na região do Médio Araguaia, a Cia. de Desenvolvimento do Araguaia (CODEARA), de propriedade do grupo Banco de Crédito Nacional, pertencente à Família Conde, com a aquisição de aproximadamente 200.000 ha., foi um dos “agentes” da ocupação da região, com projetos agropecuários, provocando conflitos armados com posseiros. Tais conflitos ganharam repercussão nacional e internacional. Em 1966, esta empresa agropecuária afirmava ter adquirido estes 200.000 ha. a título de propriedade. Nesta área estava incluída a compra do povoado de Santa Terezinha, de todas as suas benfeitorias e das propriedades de seus moradores. Entretanto, esta vila foi fundada por volta de 1920, sendo que, em 1931, a prelazia de Conceição do Araguaia já havia construído, no povoado, igreja e escola. Sem nenhum respeito às populações nativas, às pessoas, às organizações religiosas e políticas e à propriedade particular, instituições financeiras e familiares que defendiam os interesses do capitalismo internacional e nacional penetraram na região, apossando-se de casas, transmutando em semi-escravidão as relações de trabalho e desarticulando o habitat natural e social existente na região.

A Companhia Imobiliária do Vale do Araguaia (CIVA) atuou em Cuiabá e em São Paulo no comércio de terras da região do Médio Araguaia, e, no sul, através de publicidade, atraiu pequenos proprietários de terra, que venderam suas propriedades com a intenção de adquirirem maiores áreas territoriais na região do Médio Araguaia. Essa companhia imobiliária e outras, com o apoio do governo estadual, apropriaram-se de terras devolutas, ocupadas por índios e posseiros, através de expedientes sabidamente espúrios e falsos da chamada “indústria da grilagem”. Essas terras foram vendidas a pequenos proprietários, aos colonos, principalmente na região meridional do país, aparecendo, no Mato Grosso, uma nova correlação de força.

As companhias imobiliárias provocaram a expulsão, através da força, da população nativa. As nações indígenas foram dizimadas com doenças (antes desconhecidas na região) e com a oferta de terras em regiões distantes, sendo confinadas a espaços cada vez mais reduzidos. Além disso, foram colocadas no mesmo espaço nações indígenas secularmente inimigas, desrespeitando-se as diferenças culturais existentes entre os vários grupos. Repetiu-se o procedimento da conquista territorial dos séculos anteriores: o movimento das bandeiras que, durante o século XVII, invadiu o sertão brasileiro com os objetivos de

proceder ao apresamento indígena, de procurar minas de ouro e pedras preciosas, e de extrair o pau-brasil.

Os posseiros, que legalmente tinham e têm direito à terra ocupada após um determinado número de anos, também foram expulsos através da força física e assassinados por capatazes, a mando das grandes empresas imobiliárias e agropecuárias. As companhias de colonização organizaram grupos “paramilitares”, formados por matadores profissionais, contra índios e posseiros, com o intuito de defenderem, a qualquer preço, os seus interesses. Estes crimes e o desrespeito às leis foram realizados com o apoio das forças militares e das instituições governamentais.

Em contrapartida, a Igreja de Sta. Terezinha assumiu a defesa dos posseiros e começou a exigir do governo o reconhecimento dos seus direitos mínimos. A CODEARA, entretanto, foi gradativamente aumentando a pressão sobre a população local. Cada vez que esta se defendia, ela, aproveitando-se do período de endurecimento e com o apoio da ditadura militar, fazia falsas denúncias aos órgãos de segurança. O clima de terror se implantou no povoado, e os posseiros, cada vez mais, uniram-se para impedir que a empresa tomasse também os míseros 10.000 ha. já ocupados por eles há dezenas de anos. Por sua vez, o grupo BCN (Banco de Crédito Nacional) não abriu mão desta área, nem das terras indígenas dos tapuias e de outras nações da região. Com a força e o apoio militar, de pressão em pressão, a CODEARA passou ela mesma a “planejar” a cidade.

À medida que avançava a ocupação da terra, com base na grande propriedade, aumentavam os conflitos. A violência era generalizada no campo, em especial contra os posseiros, os “sem-terra” e os pequenos produtores em geral (Oliveira, 1988). Aos poucos, o “*modus vivendis*” da população foi se alterando.

Entre meados dos anos 80 e o início dos 90, os conflitos aparentemente cessaram. Entretanto, após 1988, quando já havíamos iniciado o nosso trabalho, freqüentemente ouvíamos notícias de que pequenos proprietários, índios, líderes locais e mesmo políticos do Partido dos Trabalhadores haviam sido assassinados em tocaias.

Trabalho desenvolvido em História e Geografia

Toda a nossa ação foi planejada e concretizada em equipe.² As classes eram formadas por grupos heterogêneos de alunos: colonos, posseiros e indi-

os. Diante do histórico de lutas e de desconfianças, os grupos coexistiam sem entrosamento profundo e com latentes resistências internas. Cada grupo tinha a sua própria história de vida e era oriundo de uma determinada região do país, possuindo traços culturais e identidades distintos.

Os colonos se dirigiram para esta região com a intenção de nela permanecer, trabalhar, criar uma nova vida e construir uma história. Com o objetivo de organizar este estudo, nós os dividimos em dois grupos: os provenientes da região sul (geralmente descendentes de alemães e italianos) e os das regiões nordeste e centro-oeste, que são majoritariamente mestiços: mulatos, caboclos, brancos e alguns negros.

Os colonos sulistas eram melhor informados que a população local e demais imigrantes. Chegaram na região com um pequeno capital, o que lhes permitiu investir na terra e não dependerem do empréstimo bancário; eram solidários entre si e mantinham com os demais um certo distanciamento. Haviam freqüentado a escola fundamental e traziam a experiência do trabalho no campo, como pequenos proprietários. Foram para a região com os objetivos de enriquecerem e tornarem-se fazendeiros; consideravam-se os legítimos proprietários da terra, porque a compraram com o dinheiro da venda de suas propriedades no sul. Ao imigrarem com suas famílias, mantiveram as suas tradições, as suas festas e os seus hábitos, como tomar vinho e chimarrão (bebidas apropriadas a um clima temperado ou frio) e comer massas e churrasco. Tinham a intenção de perpetuar, através dos filhos, seus traços culturais.

As mulheres ressentiam-se muito das adversidades vividas no cotidiano, como a falta de água tratada, o pó, os insetos, as dificuldades de comunicação e os tratamentos de saúde. À medida em que a sua situação econômica melhorava, construíam suas casas de madeira, no estilo das construções rurais existentes na Itália e na Alemanha ou semelhantes às que possuíam no sul. Eram os únicos colonos que tinham condições de possuir um trator e/ou outro maquinário agrícola e algum tipo de transporte (automóvel, ou um pequeno caminhão). Aumentavam seus rendimentos com o aluguel dos seus maquinários agrícolas e com a prestação de serviços (como taxistas, por exemplo).

O segundo grupo de colonos, oriundo do centro-oeste e nordeste, se diferenciava do anterior porque, na maioria das vezes, não tinha recursos econômicos. Este grupo era formado por casais jovens e por pessoas só que estavam à procura de parentes que haviam se instalado há algum

tempo na região. Mantinham sempre a esperança de serem futuros proprietários de terra. Passavam maiores dificuldades e eram mais suscetíveis que os demais às doenças, como a malária. Não cultivavam seus hábitos e tradições, e suas primeiras casas, de um único cômodo, eram construídas sobre estacas de madeira e cobertas com plástico - sendo muito quentes e não resistindo às chuvas de inverno.

Estes colonos, quando ganhavam algum dinheiro, construíam casas de pau-a-pique, como as que existem no interior do Brasil. Mas não as faziam pelo sistema de mutirão³, como costume na região de origem. Apresentavam comportamentos bastante individualistas: a prática do mutirão estava presente apenas nos grupos ligados às comunidades da Igreja, que aspiravam possuir casas de alvenaria ou madeira.

O segundo grupo, dos posseiros, era composto pelos descendentes dos homens pobres que haviam se dirigido à esta região há muitos anos. Sendo considerados como nativos, foram os primeiros a enfrentar o poder dos latifundiários, sem nenhuma lei que os protegesse. Viviam de uma agricultura de subsistência. Moravam em casas feitas sobre estacas e cobertas com palha ou em casas de pau-a-pique. Viviam precariamente, alimentavam-se de carne de caça, isto é, de animais do mato (tatus, pacas, porcos do mato, cobras), peixes e farinha. Sua alimentação assemelhava-se à dos grupos indígenas. Seguiam os princípios da Igreja Católica, e hoje são “simpatizantes” das Igrejas Evangélicas.

Notava-se, neste grupo, uma mudança acentuada de costumes, hábitos e valores diante da presença de imigrantes e da organização das grandes empresas agropecuárias presentes na região. Viviam em uma economia natural, na base da troca, e estavam sofrendo os impactos de uma economia monetária. Eram suscetíveis às graves doenças, como a malária e outras de natureza infecto-contagiosa. Foram os que mais sofreram com a nova ordem social e econômica introduzida na região. Muitos perderam o que tinham e se desintegraram cultural e socialmente. Diferentemente dos demais, que tinham um objetivo de vida ao se dirigirem para a região, perderam os seus referenciais e se encontravam em condições miseráveis.

O terceiro grupo era constituído pelos índios karajás e tapirapés. Os primeiros sempre viveram na Ilha do Bananal, e estavam em estado de extrema pobreza. Se mantinham com a pesca e objetos artesanais, como cestas feitas de fibras vegetais - produzidas para serem vendidos aos turistas, em centros de artesanato de São Félix do

Araguaia. O preço de cada peça produzida variava segundo as suas necessidades. Frequentemente, encontrávamos karajás trocando o peixe e os produtos do seu artesanato por comida e roupa. Alguns se excediam na bebida. Homens e mulheres pediam alimentos e roupas. Este mesmo quadro não foi observado entre os tapirapés, que estavam sempre arrumados, limpos e desenvolviam na aldeia uma agricultura organizada. Este grupo foi reorganizado por ordens religiosas católicas, que lhes imprimiu direção e planejamento.

Os tapirapés estavam em melhores condições de vida que os karajás. Viviam em um terreno demarcado, tinham uma economia organizada, mantinham o próprio grupo, incentivando casamentos precoces entre eles. Na cidade, tinham uma casa para hospedar aqueles que estavam estudando ou necessitando de tratamento de saúde. Estavam em uma economia de mercado, consumiam produtos como aparelhos de som, roupas industrializadas, calçados. O terreno deles fazia divisa com as terras da CODEARA. A escola da aldeia tinha um calendário flexível, que respeitava as épocas da pesca, da caça e da colheita, integrando-se à coletividade. As crianças eram trilingues: além do tapirapé (língua oficial da tribo), aprendiam o português e a língua karajá (Camargo, 1992, p.51).

Embora fosse comum o casamento entre karajás e tapirapés, a comunicação entre eles, em sala de aula e na cidade, era amigável, mas sem aproximação. Ambos recebiam apoio de organizações não-governamentais (ONGs), que atuavam principalmente na área da saúde.

Na sala de aula e nas propostas de trabalho em grupo, os karajás e os tapirapés estavam sempre juntos, discutindo e analisando as situações-problemas propostas. Entretanto, notávamos que com os demais grupos de alunos (posseiros e colonos) o contato se caracterizava pela superficialidade e pelas relações informais.

Em situações criadas durante o processo de formação, tanto no interior da sala de aula como em pesquisas de campo e nos momentos de recreação, notávamos, pelos depoimentos orais dos alunos, que havia grandes mudanças de costumes e de hábitos dos karajás. As novas gerações não percebiam tais transformações e os mais velhos não se davam conta do significado da não transmissão dos valores e tradições a essas novas gerações. Com este procedimento, corriam o risco de perderem a sua identidade e sua força de resistência na manutenção de seu espaço territorial.

Com os grupos de alunos já caracterizados culturalmente, passaremos a expor a metodologia de trabalho adotada ao longo da nossa atividade de docência e pesquisa.

Chegamos ao Mato Grosso, pela primeira vez, em 1988. O nosso primeiro contato com as pessoas e a região foi através de leituras de textos produzidos por sociólogos, geógrafos, antropólogos, partidos políticos e também de informações fornecidas por pesquisadores que, anteriormente, lá haviam trabalhado. Conhecendo teoricamente a área, propusemo-nos a organizar um plano de ação que englobasse a pesquisa e atividades educativas. Organizado o plano, selecionamos materiais, discutimos estratégias de ação e nos preparamos para agir. Sabíamos que o nosso trabalho não seria fácil, e não tínhamos a exata dimensão de sua extensão e nem de quais seriam os nossos desafios. Logo no primeiro contato tornaram-se visíveis as nossas diferenças culturais, principalmente quanto aos hábitos de higiene, costumes alimentares, crenças e valores.

Antes de relatarmos as nossas práticas educativas na região, é importante esclarecermos os componentes que nortearam a organização do plano educativo nas áreas de história e geografia, por melhor atenderem às necessidades da população local. Esclarecermos os objetivos que tínhamos nesta empreitada e as expectativas das lideranças locais. Nesse procedimento, foi necessário explicitarmos a nossa concepção das áreas em estudo e os princípios que nortearam a metodologia do trabalho.

Concebemos a história e a geografia como práticas sociais, cujo conhecimento é produzido pelo historiador e pelo geógrafo que têm os seus olhos postos no cotidiano e no extraordinário, no regular e no excepcional, no particular e no geral. Este conhecimento está articulado com as vivências sociais dos sujeitos envolvidos neste processo e com os referenciais teóricos da história e da geografia.

Os princípios norteadores da metodologia que foi sendo criada e construída na prática social foram :

a) a definição de um método de trabalho em história e geografia que melhor nos auxiliasse na compreensão dos fenômenos relativos às mudanças culturais que estavam em processo na região, e contribuísse para a construção do conhecimento histórico e geográfico. Usamos como fontes e documentos as representações objetivas e subjetivas presentes no discurso do oprimido (posseiros, índios, colonos), na devastação da paisagem natural, nas memórias de violência vividas na região, nos depoi-

22 • Ernesta Zamboni, Vera Lúcia S. De Rossi

mentos orais e nas histórias contadas sobre as viagens que separavam a terra natal da terra prometida.

b) definição de um plano conceitual explicativo para a compreensão dos acontecimentos presentes. Diante daquela realidade, privilegiamos os seguintes conceitos: tempo, espaço, poder, trabalho, cultura, relações sociais, identidade, cidadania, terra, propriedade, moradia, paisagem e meio ambiente.

c) a procura de uma relação entre a memória histórica escolar, que vem sendo caracterizada como bloco homogêneo e cristalizado de informações válidas igualmente para toda a nação, e a preservação da memória coletiva dos grupos presentes na área do Médio Araguaia. Esta relação constituiu-se num procedimento de resistência política e de fortalecimento de suas identidades e histórias.

Outra questão que se colocava para nós era a adequação entre esta postura metodológica em história e geografia e a concepção de educação. Esta é entendida como a ação de sujeitos sobre situações concretas vividas por alunos e professores, cujo referencial é a construção / reconstrução do conhecimento histórico e geográfico. 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” (Camargo, 1997, p.55). Estas concepções de educação e história convivem com o novo, com o respeito às diferenças e com a explicitação das identidades culturais.

Uma prática educacional em uma região nova, caracterizada como zona pioneira, em acelerado processo de mudanças sociais e culturais e sem recursos, tornava-se necessária à recuperação das histórias de vida, da memória dos sujeitos diretamente envolvidos no processo educacional. Não considerar os registros da memória pessoal como uma prática necessária para o estudo da história seria tomar o conhecimento histórico e geográfico como um bloco homogêneo para toda a população brasileira, além de impor à educação uma prática autoritária.

Ao trabalharmos com o ensino de história e de geografia, deparamo-nos com a ausência de textos relativos ao conhecimento histórico sobre a região. Tudo estava para ser construído. Se não tivéssemos cuidado, correríamos o risco de transmitir um conhecimento desarticulado da realidade vivida pelos alunos. E precisávamos estar sempre atentas ao fato de que os atos de aprender e ensinar envolvem diversas formas e processos de aprendizagem. Trabalhar nessa dimensão é buscar referências na história cultural, que tem por principal objeto a identificação do modo como

em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada e lida. Uma tarefa deste tipo pressupõe vários caminhos (Chartier, 1985, p.16,17).

Para traçarmos estes caminhos, explicitamos, inicialmente, a composição da sala de aula. Ela era formada por alunos e professores oriundos de diversas cidades da região. Embora o curso tivesse acontecido na cidade de Santa Terezinha, ele foi financiado pelas prefeituras locais dirigidas pelo Partido dos Trabalhadores e pelo Ministério da Educação e Cultura do Governo Federal.

Iniciamos o trabalho de história e geografia com os alunos fazendo o relato oral das histórias de suas vidas. A recuperação da memória de vida deve ter uma metodologia apropriada, porque o relembrar dos fatos segue uma lógica própria de natureza psicológica, diferente da memória histórica que é sempre datada. A memória histórica está indissolivelmente ligada à afirmação do Estado Nacional e à maneira pela qual a história foi contada sob o signo da identidade e sustentada pelas crenças da unidade do povo, que deveria assumir os papéis da cidadania (De Decca, 1992, p.134). Nessa dimensão, foi importante conhecer a representação que os alunos e professores constroem sobre si próprios e sobre os demais, pois um grupo, ao entrar em contato com outros, sempre cria para si uma determinada representação. As representações do mundo social pelos grupos estão assentadas em interesses e vivências pessoais. Não são discursos neutros, produzem estratégias e práticas sociais, políticas e escolares que buscam impor uma determinada autoridade e poder (Chartier, 1985, p.17). Portanto, como auto-defesa, todos os grupos apresentam uma resistência natural a falar sobre suas vidas, seus costumes e suas vivências. Era preciso criar estratégias de trabalho que favorecessem a explicitação “espontânea” das imagens que faziam de si e dos demais.

Propusemos aos alunos que registrassem temporalmente, seguindo uma ordem cronológica, a história de suas vidas, os movimentos de mudanças e as questões que envolviam a história da região. Neste momento, tentávamos inserir o cotidiano de suas vidas, a história local, em um contexto maior da história nacional. Com este procedimento, identificamos que o problema geral de todos eram as questões voltadas à educação, à posse da terra e à habitação. O primeiro era um tema diretamente relacionado com nossa atuação na região. Iniciamos o trabalho com a leitura do texto “Quando a escola é de vidro” (Rocha, Ruth). Através

desta leitura foi possível identificar quais as representações que os alunos faziam da escola, das relações sociais existentes no seu interior e a forma como esta instituição impunha os seus valores, seus objetivos e exercitava o seu poder. Para desenvolver tal temática, propusemos um roteiro de leitura e análise através do trabalho em grupo. Os resultados foram expostos oralmente e foi organizado um texto coletivo sobre a escola e sua vivência. Nessa atividade, foram introduzidas as noções temporais, de poder e de cultura. A partir das diferenças que apareceram, trabalhamos com as noções de identidade e a possibilidade de existirem divergências sobre um mesmo fato, uma mesma representação, e a relação entre estas representações particulares com o geral, para melhor compreensão das mesmas (Camargo, 1997, p.56).

O tema ligado à posse da terra era delicado porque envolvia uma multiplicidade de interesses. O mais adequado, então, seria pensar sobre a habitação. Para iniciarmos o trabalho, quebrarmos resistências e sermos aceitas pelo grupo, escolhemos um filme de curta metragem denominado “Chão de Casa”, cujo tema central eram os costumes existentes, no sertão de Alagoas, na construção das casas.

O grande problema que a população local (Alagoas) encontra, atualmente, para a construção de sua própria casa é a aquisição de um pedaço de terra. Antigamente conseguir dos fazendeiros um pedaço de terra não era difícil. Com o desaparecimento das relações de confiança mútua, em que a palavra dada era suficiente para o cumprimento dos compromissos assumidos, hoje são necessários acordos registrados entre as duas partes. Esses contratos são complicados para uma população analfabeta e dependente. Além das questões burocráticas que envolvem a concessão de um pedaço de terra, é necessário que tenham conhecimento das técnicas de construção e da escolha dos melhores materiais. Estes conhecimentos, que eram transmitidos oralmente de pai para filho, hoje estão em processo de desaparecimento.

A escolha do tema do filme foi apropriada porque a habitação é uma necessidade básica para a sobrevivência física e social dos indivíduos. A identificação dos grupos com a problemática apresentada favoreceu o rompimento das resistências, permitindo-lhes tecerem considerações sobre o filme. Aos poucos, todos falavam sobre suas vidas, a saída de sua terra natal, os seus projetos, as razões da procura de novas terras, as expectativas existentes, as dificuldades encontradas na nova

região, os sonhos frustrados, costumes regionais na construção de casas, os materiais empregados, as técnicas de construção, aspirações com relação à habitação, seus hábitos domésticos e sua alimentação. As diferenças se explicitaram.

Nesse momento, as pessoas que vieram do centro-oeste afirmaram que, para se conseguir um terreno nesta região, as formas são :

- a) apossar-se de um pedaço de terra, sem consultar ninguém; organizar suas plantações, sem medo e sem medir consequências;
- b) comprar e ter direitos supremos sobre a terra;
- c) receber o terreno da prefeitura local.

É bastante frequente, nos relatos feitos pelos alunos, observar que pedem ajuda aos políticos locais em troca de votos e, quando algumas pessoas do grupo conseguem melhorar suas condições de vida, modificam seu comportamento social, distanciando-se dos mais pobres.

As famílias que imigraram para a região e viviam em casas de apenas um cômodo afirmavam que este tipo de habitação alterou a intimidade entre os casais.

Para que os dados das memórias dos alunos não se perdessem, pedimos aos grupos que registrassem suas falas através da escrita e do desenho. A oralidade e o registro favoreceram a reflexão e a organização temporal dos acontecimentos. Os desenhos caracterizaram-se pela harmonia das formas, pela riqueza dos detalhes e pelas cores vivas e alegres. Para sintetizar esta primeira etapa, cada grupo expôs os seus desenhos, explicando-os com os textos por eles produzidos. Nesse processo, identificaram os seus traços culturais, comparando-os como os dos demais grupos e pontuando transformações culturais, como as mudanças de costumes na construção da casa, nos hábitos alimentares e no ato de receberem os amigos. A partir daí, tomaram consciência das suas diferenças e semelhanças com relação à identidade cultural.

Iniciamos com os alunos uma nova atividade, cujo objetivo era a identificação das semelhanças e diferenças existentes em cada grupo. A nossa preocupação era que estas identificações não resvassem em mecanismo de comparações valorativas. Mas tivemos sempre o cuidado de que cada grupo buscasse a sua própria identidade através da alteridade.

Neste trabalho, foi constatado que os grupos indígenas (karajás e tapirapés) não têm a preocupação de transmitir às novas gerações as suas tradições. Do grupo presente, somente um karajá tinha vivido os rituais

de iniciação e passagem de menino para homem. Quando contou ao grupo como essas cerimônias se processavam na tribo, os demais karajás portaram-se como se as ouvissem pela primeira vez.

Entre os tapirapés, a casa dos homens está localizada no centro da tribo e é para o grupo um lugar sagrado; eles aí se reuniam para decidirem questões relativas à toda tribo, e esta é uma atividade exclusivamente masculina. O relato dos grupos indígenas atraiu a atenção de todos, e muitos dos índios presentes pareciam estar ouvindo pela primeira vez estas vivências.

Apresentado o trabalho, alguns aspectos ligados à mudança cultural ficaram evidentes. Para os colonos oriundos do centro-oeste e nordeste e para os posseiros, não há divisão de trabalho no campo entre os sexos: as mulheres fazem trabalhos tão pesados quanto os dos homens. A divisão torna-se mais evidente na construção das casas. A elas, cabem o preparo da vegetação a ser utilizada na cobertura e a preparação dos alimentos; aos homens, contato com os políticos e a procura, no mato, da madeira mais adequada à construção.

Já os colonos sulistas, que compraram suas terras, constróem suas casas de madeira e alvenaria, utilizando-se de materiais industrializados não disponíveis na região. Eles têm a preocupação de manter suas tradições culturais, fundando um centro onde as festas são comemoradas e seus costumes mantidos.

Partindo do pressuposto que a história é a construção de um determinado discurso de poder, queríamos que os alunos construíssem um outro, o seu próprio, fundamentado em suas histórias de vida e nos relatos regionais sobre lutas pela posse da terra, que identificasse as transformações culturais que estavam ocorrendo na região. Iniciamos portanto o trabalho com a recuperação dos dados individuais, sistematizando-os. Para que os alunos ampliassem sua visão de mundo e olhassem para esta região com um outro enfoque, nós lhes fornecemos textos historiográficos sobre a posse da terra no Brasil. Antes entretanto, com a intenção de sensibilizá-los, introduzimos textos de literatura em que a problemática indígena e a questão da terra estavam presentes. Lemos um texto do livro “De olho nas penas”, de Ana Maria Machado. O escolhido foi “Na terra das montanhas”, que nos permitiu trabalhar as diferentes visões sobre a conquista da terra americana pelos espanhóis e portugueses. Contrapusemos este texto àqueles que descrevem a descoberta e as conquistas do Novo Mundo. Mostramos as dife-

rentes maneiras de se relatar um determinado fato. Como o texto descreve os mistérios da natureza, da terra, das águas e dos pássaros, a natureza tem uma força muito grande, chegando a ser esmagadora.

Sugerimos que os alunos fossem às margens do Rio Araguaia e descobrissem os mistérios do rio, das matas e do pássaro sagrado. Para ampliar a visão da terra do Araguaia, pedimos aos alunos que nos trouxessem músicas que enaltescessem o Rio Araguaia, no que fomos atendidas. Cantaram “Meu Araguaia, quantas belezas” (Camargo, 1997, p.64). Estas leituras e a música despertaram a sensibilidade e prepararam os alunos para a leitura de textos historiográficos. Não podemos nos esquecer que na região não há bibliotecas nem livros para serem adquiridos, e a população não tem o hábito da leitura.

Após os alunos terem lido o material oferecido, fizeram a análise e redigiram textos onde as reflexões sobre as suas histórias de vida e os dados historiográficos estavam presentes. Para que eles chegassem à essa etapa foi preciso que discutíssemos a organização temporal contida nas informações, obedecendo uma sequência linear - do passado para o presente. Organizamos uma linha do tempo e todas informações foram nela registradas. Cruzamos as informações de suas vidas em uma dimensão temporal e espacial com as informações dos textos historiográficos. Neste procedimento, foi necessário que lhes déssemos explicações sobre o processo de construção do conhecimento, para que, compreendendo-o, pudessem inserir suas histórias de vida em contextos sociais mais amplos.

As primeiras noções temporais trabalhadas foram aquelas que estavam diretamente relacionadas aos seus marcadores pessoais, da natureza e da cultura. Foi-nos importante trabalhar com textos da literatura infantil, que utilizam a linguagem do imaginário, como a história de “Lucas, o menino que descobriu o tempo” (Roballo, s/d) e, a partir deles, recuperarmos os seus marcadores de tempo (a natureza, a agricultura, as festas religiosas). Também organizamos um calendário com seus próprios referenciais. Mostradas todas estas diferenças e seus pontos de confluência, trabalhamos com o nosso calendário civil e a história. Um dos marcadores temporais mais interessantes levantados do dia-a-dia foi a rota dos aviões.

Todas estas atividades foram realizadas através de trabalhos em grupo, desenhos, relatos orais e textos escritos, nos quais os alunos puderam perceber com clareza a multiplicidade e a diversidade dos marcadores de tempo.

28 • Ernesta Zamboni, Vera Lúcia S. De Rossi

Para que os alunos compreendessem a inserção de suas histórias de vida em contextos mais amplos, desenvolvemos uma série de atividades que tinham por objetivo trabalhar especificamente com as noções espaciais. Muitos alunos identificados com o grupo dos posseiros nunca tinham visto um mapa ou um globo terrestre, e desconheciam princípios de organização espacial. Entre eles havia um que não acreditava e contestava a esfericidade da terra, apesar de já ter recebido estas noções nas aulas de física. Como afirma Camargo,

“esse fato nos surpreendeu, mas posteriormente percebemos que, na verdade, seus referenciais de observação e suas habilidades perceptivas se desenvolvem em outra direção, mais ligada ao espaço vivido. No que se refere à localização e orientação na região, apresentam um raciocínio abstrato mesmo sem nunca terem visto um mapa. Por exemplo, em Santa Terezinha, eles demonstram 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 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, à noite, especialmente na lua nova, apresentam habilidade para se locomover no escuro” (Camargo, 1997, p.76).

Com facilidade os alunos se orientavam tomando como referência as estrelas, a lua, o sol, o vento e a direção das chuvas. Grande emoção tiveram os alunos ao folhearem um atlas. Precisamos iniciá-los cuidadosamente na leitura de um mapa, identificando e diferenciando um mapa político de um hidrográfico, e assim por diante. Foram feitos muitos exercícios com mapas localizando a região onde estavam no estado, no país, no continente e no planisfério. Com o conhecimento vivido que os alunos tinham do espaço e da localização, introduzimos os pontos cardeais e colaterais.

Finalizando essa primeira etapa, consideramos que a explicação histórica da rápida mudança dos fenômenos observados na região ficaria empobrecida se considerássemos apenas as diferenças existentes entre os diversos grupos, e lidássemos somente com dois discursos: de um lado o do poder/capital e do outro o dos colonos e posseiros. Foi preciso inserir os fenômenos aqui relatados em um contexto local da aldeia, da roça, da

fazenda, do patrimônio e da cidade, e estes em outros mais amplos, como: o da política portuguesa com relação à posse da terra e à colonização; a da origem das capitânicas hereditárias e das grandes propriedades; a Lei das Sesmarias; a Lei de Terras de 1850 e a da expansão das novas zonas pioneiras do Brasil. Incluíamos também nestas discussões as relações de trabalho existentes na região amazônica, reforçadas com análises sobre a expansão do capitalismo internacional e sobre o processo de modernização que acompanha as novas formas de produção.

Concluindo, é importante ressaltar que nos encontrávamos com os grupos de alunos duas vezes ao ano, durante as férias de verão e de inverno. No período do ano letivo os alunos desenvolviam as noções que propúnhamos em suas classes e, no retorno, relatavam suas atividades docentes, seus progressos e dificuldades. Este trabalho, pensado e realizado em equipe, permitiu-nos desenvolver uma proposta pedagógica cujos fundamentos estão em vários campos do conhecimento, como a antropologia, a etnografia, a geografia, a história e a sociologia, e tem por princípio o respeito pelo outro, pela diferença. A metodologia presente no trabalho não estava pronta, foi sendo construída na prática, no cotidiano, nas reflexões que fizemos sobre o conhecimento histórico. Como afirma Thompson, “A história não conhece verbos regulares”.

Notas

- 1 A região da Amazônia Legal é composta pelos Estados do Acre, Rondônia, Amazonas, Pará, Mato Grosso, Roraima, Amapá, Tocantins e oeste do Maranhão.
- 2 Esta equipe era formada pelas professoras da Unicamp: Dra. Dulce Maria Pompêo de Camargo, Dra. Ernesta Zamboni e Dra. Vera Lúcia Sabongi De Rossi.
- 3 Mutirão - É uma prática de trabalho existente entre os pequenos agricultores, no interior do Brasil, que se caracteriza pelo auxílio mútuo.

Referências bibliográficas :

- Ariés, Philippe – *O tempo da história*. RJ, Francisco Alves, 1989.
Bloch, Marc – *Introdução à História*, Publicações Europa América, s/d.
Braverman, Harry – *Trabalho e Capital Monopolista*. RJ, Zahar Editores, 1977.

30 • Ernesta Zamboni, Vera Lúcia S. De Rossi

- Camargo, Dulce P. - *Mundos Entrecruzados : formação de professores leigos no Médio Araguaia*. Tese de doutoramento, Faculdade de Educação. Unicamp, 1992, (mimeo).
- _____. *Mundos Entrecruzados: formação de professores leigos no Médio Araguaia*. Campinas, SP, Editora Alínea, 1997.
- Cantos do Povo de Deus, Igreja de São Félix do Araguaia, Mazza Edições, 1987.
- Chartier, Roger – *A História Cultural entre práticas e representações*. Lisboa, DIFEL, 1985.
- Chauí, Marilena – *Cultura e Democracia*. 4ª edição, SP, Cortez, 1989.
- Darnton, Robert – *O grande massacre dos gatos*. RJ, Ed. Graal, 1986.
- Decca, Edgard de. *O direito à memória: patrimônio histórico e cidadania*. Secretaria Municipapl de Cultura, Departamento do Patrimônio Histórico. São Paulo, 1992.
- Duby, G. et alli – *História e Nova História*. Lisboa, Teorema, 1986.
- Enciclopédia Einaudi, Vol 1 - *Memória e História*. Porto Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1984.
- Ferro, Marc – *A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação*. SP, Ibrasa, 1983.
- Francisco Jentel : defensor do povo do Araguaia. Ed. Paulinas.
- Heller, Agnes – *O cotidiano e a História*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.
- Leme, Dulce M.P.C. - *Metodologia das Ciências Sociais*, in Marcelino, Nelson (org.) - *Introdução às Ciências Sociais*, 4ª ed., Campinas, Papirus.
- Machado, Ana Maria – *De olho nas penas*, 5ª ed., Rio de Janeiro, Salamandra, 1984.
- Martins, André Roberto – *Fronteiras e Nações*. São Paulo, Contexto Col. Repensando a Geografia, 1992.
- Martins, José de S. – *O cativo da Terra*. SP, Liv. Ed. Ciências Humanas, 1979.
- _____. *A militarização da questão agrária no Brasil*. Petrópolis, Vozes, 1984.
- Moura, Margarida M. – *Os deserdados da Terra*. RJ Ed. Bertrand Brasil SA, 1988.
- Oliveira, Arioaldo U. de – *Integrar para não entregar – Políticas Públicas da Amazônia*. Campinas, SP, Papirus.
- Ribeiro, Wagner C. – *Relação espaço / tempo: Considerações sobre a materialidade e a dinâmica da história humana*, in *Geografia e Lutas Sociais*, SP, Marco Zero, 1988, pp 39-55.

A formação de professores leigos nas áreas das fronteiras agrícolas ... • 31

- Roballo, Sônia – *Lucas, o menino que descobriu o tempo*. RJ, Record, s/d.
- Rocha, Ruth – *Quando a escola é de vidro*, in *Admirável mundo louco*. RJ, Salamandra, 1989.
- Secretaria Municipal de Cultura, Departamento do Patrimônio Histórico – *O Direito à Memória – Memória e Cidadania*. São Paulo, 1992.
- Thompson, E. P. – *A miséria da Teoria ou um planetário de erros*. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1981.
- Tuan, Yu-Fu - *Espaço e Lugar : perspectiva da experiência*. SP, Difel, 1983.
- Veyne, Paul – *Como se escreve a história*. Lisboa, Edições 70, SP, Martins Fontes, 1983.
- Vygotsky, L.S. – *A formação social da mente*. SP, Martins Fontes, 1984.
- Zamboni, Ernesta – *Desenvolvimento das noções de espaço e tempo na criança*. Caderno Cedes, n.10, SP. Cortez Ed. 1984, pp.63-71.