

MARILENE MARZARI RIBEIRO

**MEMÓRIA DE MIGRANTES: ONDE VIVER O FAZER  
FAZ O SABER**

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
GOIÂNIA – 2004

MARILENE MARZARI RIBEIRO

**MEMÓRIA DE MIGRANTES: ONDE VIVER O FAZER  
FAZ O SABER**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, Curso de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação da Universidade Católica de Goiás.

Área de concentração: Escola, Sociedade e Cultura.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Helena de Oliveira Brito.

GOIÂNIA  
2004

**Banca Examinadora:**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Helena de Oliveira Brito (Presidenta)

---

Prof. Dr. José Carlos Libâneo/UCG

---

Prof. Dr. Roque de Barros Laraia/UnB

GOIÂNIA  
ABRIL, 2004.

Às vezes até  
queremos fazer a  
história dos  
outros, mas a  
escolha do tema,  
a organização do  
projeto e a  
condição das  
entrevistas  
demonstram que  
estamos sempre  
fazendo também  
nossa própria  
história

Figgot, Rubemy

## AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas estiveram envolvidas, durante o período de realização deste estudo; por isso, impossível nominar todas, mas não posso deixar de registrar as que participaram diretamente do processo de construção desta dissertação. Em primeiro lugar, minha homenagem e reconhecimento aos professores do Mestrado em Educação que tiveram um papel significativo na minha formação, especialmente à orientadora Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Helena de Oliveira Brito, historiadora que acredita na possibilidade de novos olhares a respeito da história, da cultura e da educação, pela confiança, incentivo, segurança nas intervenções e, acima de tudo, pelo respeito ao meu tempo e ritmo de aprendizagem.

À Banca Examinadora nas pessoas do prof. Dr. Roque de Barros Laraia, intelectual dedicado aos estudos da Antropologia, pelas contribuições que possibilitaram compreender melhor a riqueza cultural da sociedade e ao prof. Dr. José Carlos Libâneo, intelectual com vasta acuidade em relação às questões educacionais, que muito contribuiu para a reflexão a respeito do processo ensino-aprendizagem e da importância da escola no contexto social.

Ao Prof. Dr. Hidelberto, marido e companheiro, que venceu comigo essa importante etapa de formação pessoal e profissional, demonstrando paciência, incentivo, orientação e carinho. Devo a ele muitas aprendizagens importantes, sendo que as mais significativas se referem à idéia de que, para aprender, é necessário disciplina, esforço, dedicação, paciência e, principalmente, compromisso com o que se propõe a fazer para que tanto esforço e renúncia tenha valido a pena.

Aos meus pais e irmãos que, mesmo distantes, se fizeram presentes, apoiando, incentivando e acreditando que mais esse desafio seria vencido.

Aos colegas do Mestrado em Educação, em especial aos amigos Bráulio, Edna, Warlúcia e Devanir, pela amizade, incentivo, troca de informações e opiniões, discussões e sugestões que muito contribuíram para a reflexão e o resultado deste estudo.

A todos os entrevistados pela atenção dispensada, pelo esforço para se lembrar e falar de seus saberes, angústias e desejos, pois só assim foi possível registrar uma grande quantidade de material, rico em informações, estudo e aprendizagem.

À profª. Ms. Maria Celeste Saad Guirra que pacientemente leu, sugeriu e corrigiu esta dissertação.

À Luzia e ao William, pelo carinho, dedicação e apoio logístico prestado durante a realização do Mestrado em Educação.

Aos amigos e colegas do Centro de Formação e Atualização dos Professores (CEFAPRO), da Assessoria Pedagógica e da Escola Estadual “Antônio Cristino Côrtes” que acreditaram e incentivaram minha saída para o Mestrado em Educação.

## SUMÁRIO

|   |     |
|---|-----|
| <b>RESUMO</b> .....   | 08  |
| <b>ABSTRACT</b> .....   | 09  |
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....   | 10  |
| <b>CAPÍTULO I – CULTURA E EDUCAÇÃO</b> .....  | 29  |
| 1.1 CONCEPÇÃO DE CULTURA .....  | 30  |
| 1.2 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO .....   | 39  |
| <b>CAPÍTULO II – MIGRAÇÃO E OCUPAÇÃO DO MÉDIO<br/>ARAGUAIA</b> .....  | 49  |
| 2.1 SITUANDO BARRA DO GARÇAS .....  | 49  |
| 2.2 MODERNIZAÇÃO DO SERTÃO .....  | 54  |
| 2.3 DO ÊXODO À ESPERANÇA .....  | 60  |
| 2.4 FRAGMENTOS DE MEMÓRIAS QUE LEMBRAM O PROCESSO<br>DE CONSTRUÇÃO DE BARRA DO GARÇAS .....                   | 64  |
| 2.5 MODO DE VIDA E OS SABERES DO SERTÃO .....   | 76  |
| 2.5.1 A Vida das Crianças e a Construção dos Saberes .....  | 84  |
| 2.5.2 As Formas de Sociabilidades: o Trabalho e o Lazer .....   | 87  |
| 2.5.3 As Mulheres, Sempre as Mulheres .....   | 102 |
| 2.5.4 O Desenvolvimento Industrial Impulsiona a Criação de Escolas e<br>Modifica as Tradições Culturais ..... | 108 |
| <b>CAPÍTULO III – HISTÓRIAS DE FAMÍLIAS</b> .....   | 134 |
| 3.1 PROJETO DE VIDA .....   | 136 |
| 3.2 AS RELAÇÕES FAMILIARES: UM CONTEXTO DE APRENDIZAGENS .....  | 140 |
| 3.3 A VIDA NA CIDADE .....  | 147 |
| 3.3.1 Os Dilemas da Primeira Geração .....  | 158 |
| 3.3.2 O Sonho da Casa Própria .....   | 159 |
| 3.4 EDUCAÇÃO COMO TRANSMISSÃO DA CULTURA .....  | 161 |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....   | 191 |
| <b>BIBLIOGRAFIA</b> .....   | 201 |

## RESUMO

O propósito deste estudo é conhecer como os sertanejos e/ou seus descendentes ensinavam e aprendiam ao longo da história de formação da sociedade barra-garcense, que foi sendo constituída a partir de todo um processo de migração, principalmente de nortistas e nordestinos que se deslocavam para a Região Central do Brasil, no período que vai da década de 1920 a 1970, em busca de melhores condições de sobrevivência. No novo espaço, desconhecido para a maioria, era necessário organizar-se solidariamente para enfrentar os desafios que lhes eram colocados e que iam desde a exploração da natureza para a construção de pequenos ranchos, passando pelas atividades de formação de pastos e de roças, até a garantia da criação e educação dos filhos. Nas primeiras décadas a educação formal era privilégio dos moradores que tinham melhores condições financeiras, enquanto para a maioria das pessoas que tinham menores condições, o acesso aos saberes ocorria de maneira informal. Nesse caso, os saberes próprios dos sertanejos eram ressignificados pelas pessoas mais velhas e/ou experientes que tinham a responsabilidade de transmiti-los às novas gerações, que os transformavam, a fim de superar as adversidades encontradas no contexto. O acesso à educação formal era o sonho de muitos sertanejos que lutavam incansavelmente para construir uma vida melhor no sertão. No entanto isso só vai acontecer a partir do momento em que a região passou a ser desenvolvida, momento em que muitos pais passaram a não medir esforços para que seus filhos aprendessem, principalmente o processo de leitura, escrita e as operações matemáticas. Nesse sentido, conhecer como se dava o processo educativo de duas gerações, pais e filhos, que viveram em diferentes tempos e espaço, é importante para se compreender quais as expectativas dessas famílias em relação ao processo de educação formal, vendo-a como uma alternativa para melhoria das condições de vida.

Palavras-chave: cultura, educação, sertão, sertanejo, migração.



## ABSTRACT

The purpose of this study is to know how inlanders and/or their descendants taught and learned along the history of "Barra-garcense" society formation, which was constituted from a migration process, mainly of northerner and northeaster who moved to Central Region of Brazil, from 1920 to 1970, searching for better survival conditions. In this new space, unknown for the majority, it was necessary for them to organize themselves solidaritily to face the challenges met which were from the nature exploration to the construction of small huts, passing from the activities of grazing formation and clearings, to the guarantee of children upbringing and education. At first decades the formal education was a privilege of the residents who had better financial conditions, while the majority of people who had poor conditions, the access to knowledge happened in an informal way. In this case, the own knowledge of the inlanders was rethought by the oldest people and/or more experienced who were in charge of transmitting it to the new generations, who changed it, with the purpose of overcoming the adversities faced in the context. The access to a formal education was the dream of many inlanders who fought tirelessly to have a better life in the country. Nevertheless this is just happening from the moment that region developed, moment that many parents started to incentivate their children to learn, mainly the process of reading, writing and the mathematical calculations. In this sense, know how the educational process of two generations, parents and children, happened, who lived in different time and space, is important to understand the expectations these families have in relation to the formal education process, as it is possible to see it as an alternative to the improvement of life conditions.

Key words: culture, education, country, inlander, migration.

## INTRODUÇÃO

Este estudo surgiu a partir da necessidade de se conhecer como era a vida das pessoas simples, do povo, no processo de formação de uma sociedade que foi sendo constituída a partir de uma trajetória de migração, que teve início nas primeiras décadas do século vinte, principalmente com a vinda de sertanejos nortistas e nordestinos que migravam para a Região Centro-Oeste, um espaço, até então desconhecido pela maioria. Nesse novo cenário, esses sertanejos precisavam se organizar de maneira solidária para o enfrentamento das novas rotinas de vida. Somente pela união de forças poderiam construir os pequenos ranchos, formar as roças, trabalhar na exploração do garimpo e cuidar da criação e educação de seus filhos.

Para compreender como era a vida desses sertanejos optou-se por estudar a formação do município de Barra do Garças, tendo como parâmetro o período que vai da década de 1920, momento em que se inicia o processo de formação desse espaço, à época um grande sertão, indo até a década de 1970, quando o município consolida-se como um lugar estratégico para a Região do Médio Araguaia, posição essa que só pôde ser conseguida graças às mudanças de ordem geopolítica, que permitiram um acentuado desenvolvimento econômico-cultural. Para esse propósito recorreu-se aos estudos proporcionados pela História Nova, uma vez que esta possibilita conhecer a história das minorias, daquelas pessoas que durante décadas viram as histórias de suas vidas serem excluídas do desenrolar da própria história. Essa concepção de ver a história é uma forma de, ao mesmo tempo, resgatar e de valorizar a história dos “esquecidos”, uma proposta que nasceu com os fundadores da Revista dos Annales, em 1929, principalmente, com Lucien Febvre e Marc Bloch, intelectuais que, no período de 1924 a 1939, por muito tempo lutaram contra a história política e elitista.

Essa história política que é, por um lado, uma história-narrativa e, por outro, uma história de acontecimentos, uma história factual, teatro de aparências que mascara o verdadeiro jogo da história, que se desenrola nos bastidores e nas estruturas ocultas em que é preciso ir detectá-lo, analisá-lo, explicá-lo (LE GOFF, 2001, p. 31).

Tanto Febvre quanto Bloch defendem uma história econômica e social que dê conta de retratar a história de homens e mulheres que vivem num contexto de constantes transformações, contrapondo-se, assim, à história política, militar e diplomática que tem em sua base a história burguesa, que é factual, passiva diante dos acontecimentos, assim como fica muito colada aos textos oficiais que narram e descrevem principalmente os acontecimentos dos reis e dos grandes homens. Desmistificar essa maneira de ver a história social e política foi um dos principais objetivos da Escola dos Annales e continua sendo uma das principais preocupações da História Nova, ao defender uma nova concepção do fato político.

Uma história política que se pauta pelas mudanças de reinados, de governos, não apreende a vida profunda: o aumento da estatura dos homens, ligado às revoluções da alimentação e da medicina; a mudança das relações com o espaço, decorrente da revolução dos transportes; a subversão dos conhecimentos, provocada pelo aparecimento de novos meios de comunicação de massa, a imprensa, o telégrafo, o telefone, o jornal, o rádio, a televisão, não dependem das mudanças políticas, dos acontecimentos que ainda hoje ocupam as manchetes dos jornais (LE GOFF, 2001, p. 45).

A História Nova se preocupa em estudar outros tipos de história como: a história das mentalidades, das diferentes atividades humanas, da infância, da mulher, do sertão, dos migrantes, enfim, de tudo que pode ser estudado como uma “construção cultural” sujeita a variações, tanto no tempo quanto no espaço. Ela procura registrar não mais os feitos dos grandes homens, estadistas e generais, mas como era a história vista de baixo; para isso conta com a opinião das pessoas comuns, com a história das diferentes culturas e com outras fontes de pesquisas que possibilitam examinar uma maior variedade de evidências a respeito dos acontecimentos.

Embora esse movimento tenha se iniciado muito antes do início do século XX, foi nesse século que ganhou força e credibilidade em diferentes continentes. No Brasil, começou a repercutir somente a partir da década de setenta, quando se passou a utilizar dados fornecidos pela história oral.

Esse modo de fazer história representou um avanço no contexto da historiografia contemporânea, quer por seu caráter interdisciplinar, quer por sua dimensão sócio-psicológica. Em função disso, as fontes orais passaram a ser vistas como fatores importantes tanto quanto os documentos escritos, tidos como os únicos testemunhos da história. Assim, as pessoas que sempre fizeram história, mas que nunca

foram reconhecidas, valorizadas e lembradas pela grande maioria dos historiadores, são agora estudadas pela História Nova como fontes vivas da história.

Essa tendência de se construir uma história pautada nos feitos de alguns homens também fez parte da forma de retratar o passado de Barra do Garças. Alguns historiadores expressavam o desenvolvimento do município considerando apenas os feitos daqueles migrantes que se destacavam na política local, vistos como os únicos construtores da história do município. Isso significa dizer que a maioria dos sertanejos, principalmente os considerados mais humildes, foram excluídos dos registros oficiais, mesmo sabendo-se que suas ações foram importantes no processo histórico de formação e de desenvolvimento da região.

Na perspectiva da história tradicional, os homens e as mulheres mais humildes não eram vistos como participantes do processo de construção do espaço sociocultural, uma vez que não exerciam cargos políticos importantes, como prefeito, vereador, deputado e governador. Com isso, dificilmente eram lembrados, homenageados ou reconhecidos pelo poder dominante que acabava utilizando-se de vários símbolos, criados por eles mesmos, para que o povo se lembrasse de seus feitos e os vissem como os únicos responsáveis pelo desenvolvimento e progresso de uma nação.

Resgatar a participação de pessoas simples, do povo, na história, tem sido um grande avanço proporcionado pela História Nova, uma vez que ela se propõe a registrar a história de formação da sociedade a partir de todos os atores desse processo, mesmo que isso acabe, de certa forma, contrariando a concepção burguesa de construção do desenvolvimento da humanidade. Agora, ao trazer para o centro das reflexões a participação dos excluídos abre-se a possibilidade de recuperar, por meio da memória, das lembranças e, conseqüentemente, das histórias de vida, visões que as diferentes gerações construíram a respeito de suas trajetórias.

Trata-se de uma nova forma de abordar os acontecimentos, por meio da qual busca-se mostrar como os atores sociais estão dispersos nos diversos ramos de atividades, espaços e instituições. Essa forma de escrever a história visa adentrar os interstícios dos microespaços e dos micropoderes, até então intocados, como a família, o espaço privado do lar, as várias formas de expressões culturais [como as expressões lingüísticas], as sociabilidades, a qualidade de vida e o imaginário. Enfim, vê-se toda

uma gama de expressões culturais que fazem parte da vida do homem e da história universal, antes vistas como tabus.

Conhecer um pouco da história dos sertanejos que chegaram à região, que é hoje Barra do Garças, é enveredar pelas formas de organização social e pelo processo de trabalho desencadeado por essas pessoas. Em outras palavras, conhecer a história de um povo é estudá-la a partir da dialética homem e natureza, pois só assim vislumbra-se a possibilidade de se entender o processo de criação dos animais domésticos, da caça e da pesca, da formação das roças, da construção das moradias e do processo educativo que se dava a partir das atividades desenvolvidas no dia-a-dia.

A persistência causada pelo desejo de construir uma vida melhor, associada à necessidade de sobrevivência, fazia com que muitos homens, mulheres e crianças marcassem presença em pleno sertão e começassem a construir um espaço de convivência e de solidariedade com as diferentes pessoas [garimpeiros, sertanejos, índios] que viviam na região. Os laços de amizade eram fundamentais para vencer os difíceis momentos provocados pelas doenças, brigas, mortes e pela constante luta contra as intempéries causadas pela natureza. É diante deste contexto que Cardoso e Vainfas, afirmam que se trata de conhecer uma “[...] história em migalhas, preocupada centralmente com a diversidade dos objetos e a alteridade cultural, entre sociedades e dentro de cada uma delas” (CARDOSO E VAINFAS, 1997, p. 03).

A base filosófica da História Nova fundamenta-se na idéia de que a realidade é social e está relacionada às leis, ao comércio, às instituições e ao cotidiano das pessoas. Inseridas nesse contexto, também estão as escolas, instituições as quais adultos, jovens e crianças, em diferentes tempos e espaços, desejam freqüentar, principalmente para aprender a ler e a escrever. A escola tem um papel fundamental, não só como transmissora de um currículo oficial, mas também quando possibilita que se conheça a história das “minorias” do povo e o seu envolvimento com o processo de trabalho, da cultura, das alteridades e das diferentes atividades executadas na tentativa de “amansar” a natureza e dela se utilizar para produzir a riqueza necessária para impulsionar o progresso e o desenvolvimento.

Para que o conhecimento produzido ao longo do processo histórico da sociedade barra-garcense não se perca no tempo, foi preciso recorrer à técnica de gravação, quando foram registradas pequenas histórias de vida dos migrantes; isso possibilitou a garantia da reconstrução do passado. Registrar histórias de pessoas que,

ao longo dos anos, têm se esforçado para manter na memória a identidade desses sertanejos é de suma importância para o entendimento da história local. Para compreender como a memória foi sendo construída e cultivada pelas pessoas, principalmente de mais idade, recorre-se aos estudos de Le Goff que afirma:

Nas sociedades sem escrita, a memória coletiva parece ordenar-se em redor de três grandes interesses: a identidade coletiva do grupo, que se baseia em certos mitos, mais precisamente nos mitos de origem; o prestígio da família dominante, que se exprime pelas genealogias; e o saber técnico, que se transmite por fórmulas práticas fortemente embebidas de magia religiosa (LE GOFF, 1982, p. 16).

A memória dos membros da sociedade pesquisada guarda lembranças de uma cultura que, ao longo dos anos, foi garantindo a identidade desses indivíduos e que, até hoje, as primeiras gerações dos sertanejos lutam para manter viva. Nesse contexto de diversidade cultural, as lembranças acabam revelando uma identidade que foi sendo construída a partir da relação homem e natureza. Halbwachs afirma que: “[...] não é menos verdade que não nos lembramos senão do que vimos, fizemos, sentimos, pensamos num momento do tempo, isto é, que nossa memória não se confunde com a dos outros. Ela é limitada muito estreitamente no espaço e no tempo” (HALBWACHS, 1990, p.51).

Assim, a memória coletiva também é limitada, visto que esses limites não são os mesmos da memória individual, pois, muitas vezes, memorizam-se coisas que não foram presenciadas, mas contadas por outras pessoas e aparecem como verdadeiras. Por isso, as pessoas são levadas a confiar na memória dos outros, já que os atores não estão mais presentes para completar ou fortalecer a memória social, que acaba sendo a única fonte daquilo que se quer conhecer.

Escrever essa história é uma tentativa de registrar a memória de várias pessoas que lembram detalhes significativos de como se deu o processo de formação e desenvolvimento da sociedade barra-garcense. Nesse processo, a reconstrução é feita por meio da memória individual e/ou coletiva, uma vez que ela retém do passado tudo aquilo que ainda está vivo ou capaz de ser revivido na consciência dos indivíduos que a mantêm. É por isso que a memória de uma sociedade estende-se até onde pode, isto é, até onde a memória das pessoas ainda guarda as lembranças que permanecem, mesmo com o avançar de suas idades.

É nesse sentido que o resgate da memória será fundamental para conhecer, principalmente, a cultura e a educação, uma vez que o *objetivo principal deste estudo é conhecer como os saberes eram construídos no interior das famílias e quais as perspectivas que essas famílias tinham em relação ao futuro de seus filhos, sendo que, no início do processo de formação do povoado, a educação estava mais voltada às práticas educativas informais.*

Para ter acesso às informações referentes aos saberes construídos no tempo e no espaço em estudo, a memória dos primeiros migrantes sertanejos e seus descendentes têm um papel importante, uma vez que:

A memória exerce uma função importante na medida que ela atribui significado as coisas, para que estas sejam portadoras de idéias, normas, valores, crenças, tradições que eram transmitidas a outras pessoas. A memória se enraíza pelo concreto, no espaço, no gesto, na imagem, nos acontecimentos vividos ou ouvidos pelos indivíduos que as narravam para as diferentes gerações. [prosegue o autor afirmando que] [...] a memória oral das sociedades sem escrita que é transmitida de geração a geração, através da fala e dos gestos, é vivida e constantemente reconstruída no interior da coletividade, tendo como suporte fundamental a forma de expressão oral (CASSIANO, 2001, p. 220).

Le Goff (2001) também afirma que a memória é fundamental nas sociedades sem acesso à escrita, como era o caso do povoado barra-garcense, formado por sertanejos que possuíam saberes voltados às atividades práticas e técnicas. Por isso, nas sociedades agrícolas, a divisão técnica do trabalho por ofícios tem um papel fundamental, pois a aprendizagem e a conservação dos segredos que envolvem cada atividade pertencem ao grupo étnico ou cultural. Durante séculos as comunidades foram construindo suas histórias de aprendizagem que contribuiram para o desenvolvimento de seus membros, uma vez que:

[...] a educação é uma prática social [...] cujo fim é o desenvolvimento do que na pessoa humana pode ser aprendido entre os tipos de saber existentes em uma cultura, para a formação de tipos de sujeitos, de acordo com as necessidades e exigências de uma sociedade, em um momento da história de seu próprio desenvolvimento (BRANDÃO, 1995, p. 74).

No início do processo de formação do povoado, as aprendizagens eram adquiridas no seio das famílias e no contato com os membros do grupo social; os mais jovens aprendiam observando, repetindo e ajudando os adultos na realização das

diferentes atividades que eram extremamente valorizadas por todos. Para isso, os moradores utilizavam-se de uma rede de relações sociais que envolviam as vizinhanças, as formas de compadrio, as festas religiosas, entre outras.

Diante disso, *a hipótese é de que no início do processo de formação sociocultural dessa sociedade os saberes informais faziam parte da educação da grande maioria das pessoas que chegavam na região.* Esses saberes, construídos a partir de todo um contexto de socialização, faziam parte do processo educativo de homens, mulheres e crianças que ainda não tinham acesso ao ensino formal.

A educação existe onde não há a escola e por toda parte pode haver redes e estruturas sociais de transferência de saberes de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado. Porque a educação aprende com o homem e continua o trabalho da vida. A vida que transporta de uma espécie para a outra, dentro da história da espécie, os princípios através dos quais a própria vida aprende e ensina a sobreviver e a evoluir em cada tipo de ser (BRANDÃO, 1995, p. 13).

O pensamento do autor leva à seguinte problematização: Que saberes traziam os sertanejos que chegavam na região, nas primeiras décadas do século vinte? Quais as expectativas das famílias que vinham para essa região? Como os saberes eram construídos? Quais as expectativas dos pais diante da vida e da educação dos filhos? Que preocupação os pais tinham em relação ao ensino para seus filhos? Que relação a escola estabelecia com a cultura dos alunos?

Diante desses questionamentos, *o problema que se coloca neste estudo é tentar saber como os membros de duas gerações de moradores do Município de Barra do Garças, que freqüentaram ou não o sistema de ensino, aprendiam e ensinavam em diferentes tempos e espaços e o significado de tal ensino para essas gerações.*

Para melhor compreender o objeto deste estudo alguns objetivos específicos foram elaborados:

Conhecer como as diferentes gerações aprendiam, quem lhes ensinava, quais eram os projetos que os pais tinham para os filhos e se o ensino formal contribuía para a realização desses projetos; além disso, compreender se existia relação entre os saberes informais e o ensino oferecido pela escola.

Os estudos proporcionados pela História Nova e, principalmente pela Antropologia, têm mostrado que muitos saberes são construídos nas relações



estabelecidas entre os homens e a natureza, e que o surgimento das necessidades são decorrentes das relações sociais que imprimem diferentes ritmos e aprendizagens que se expressam em saberes subjetivos e práticos, num processo em que, ao mesmo tempo, fundem-se oralidade e experiência.

Para Halbwachs *Apud* Bosi (1994), o homem maduro deixa de ser um propulsor da vida presente de seu grupo, uma vez que na velhice resta-lhe a função de lembrar, de ser a memória da família, do grupo e da sociedade. Por meio da memória pode-se conhecer um pouco do contexto real e específico dos sertanejos, pois estudar a cultura é ter acesso a um conjunto de códigos, de símbolos e de significados construídos e partilhados pelos membros da cultura em diferentes tempos e espaços.

Olhar as dimensões simbólicas da ação social – arte, religião, ideologia, ciência, lei, moralidade, senso comum – não é afastar-se dos dilemas existenciais da vida em favor de algum domínio empírico de formas não-emocionalizadas; é mergulhar no meio delas. A vocação essencial da antropologia interpretativa não é responder às nossas questões mais profundas, mas colocar à nossa disposição as respostas que outros deram [...] e assim incluí-las no registro de consultas sobre o que o homem falou (GEERTZ, 1989, p. 40-41).

Laraia (2001) diz que o modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são produtos de uma herança cultural que foi sendo construída ao longo da história de uma sociedade, ou seja, é o resultado da operação de uma determinada cultura. Nesse sentido,

É falso imaginar uma educação que não parte da vida real: da vida tal como existe e do homem tal como ele é. É falso pretender que a educação trabalhe o corpo e a inteligência de sujeitos soltos, desancorados de seu contexto social na cabeça do filósofo e do educador, e que os aperfeiçoe para “si próprios”, desenvolvendo neles o saber de valores e qualidades humanas tão idealmente universais que apenas existem como imaginação em toda parte e não existem como realidade [como vida concreta, como trabalho produtivo, como compromisso, como relações sociais] em parte alguma (BRANDÃO, 1995, p. 70-71).

Sabe-se que muitas pessoas, que não aparecem nos relatos que fundamentam a história oficial, possuem importantes informações que muitas vezes são esquecidas e/ou ignoradas. Para que a mudança ocorra é necessário redimensionar a forma de conceber a história das diferentes sociedades, uma vez que elas são constituídas por

inúmeros acontecimentos, por microtempos e microestruturas, das quais fazem parte pessoas de todos os estratos sociais. Para tanto, basta que cada sujeito exponha a sua maneira de ver esses acontecimentos, o que deve ocorrer por meio de um completo desenraizamento de suas memórias.

## A Pesquisa Qualitativa

Para melhor compreender como era a vida das pessoas no processo de formação e desenvolvimento do município de Barra do Garças, optou-se por trabalhar com uma metodologia que permita uma melhor compreensão da realidade. Para isso, parte-se do princípio de que a metodologia qualitativa pode responder às necessidades que o objeto dessa pesquisa se coloca.

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. 2. Os dados coletados são predominantemente descritivos. 3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. 4. O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. 5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo (BOGDAN & BIKLEN *Apud*.LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 11-13).

Na pesquisa qualitativa a coleta dos dados ocorre de forma natural, isto é, no próprio ambiente em que o fenômeno se apresenta. Nesse tipo de pesquisa as informações levantadas consistem em descrever de maneira minuciosa as ações das pessoas, bem como as situações em que os acontecimentos ocorrem. Desse modo, a descrição precisa é fundamental para o desenvolvimento da pesquisa qualitativa, que apresenta características distintas da pesquisa quantitativa, que busca apenas compreender a realidade por meio de dados quantificáveis.

Triviños (1987) explica que a pesquisa qualitativa teve sua origem na antropologia, quando os pesquisadores dessa área perceberam que muitas informações sobre a vida dos povos não podiam ser quantificadas e sim interpretadas e analisadas de forma mais ampla. Assim, a tradição antropológica, ao se basear na investigação etnográfica, que descreve as formas de organização sociocultural dos grupos humanos, mostrou a importância da pesquisa qualitativa, pois, por meio dessa metodologia, tem-se uma descrição significativa das informações do real.

O ambiente, o contexto no qual os indivíduos realizam suas ações e desenvolvem seus modos de vida fundamentais, tem um valor essencial para alcançar das pessoas uma compreensão mais clara de suas atividades. O meio, com suas características físicas e sociais, imprime aos sujeitos traços peculiares que são desvendados à luz do entendimento dos significados que ele estabelece (TRIVIÑOS, 1987, p. 122).

Por meio da pesquisa qualitativa procura-se descobrir e entender o que está além da aparência, dos dados visíveis e do que é perceptível. Preocupa-se com as dimensões da realidade que se manifesta nas práticas, nos hábitos, nas crenças, nos valores, na linguagem, para compreender os significados que isso tem para as pessoas pertencentes a um contexto histórico marcado pela construção de uma cultura que forma a identidade dos membros de um grupo.

Vale notar que o interesse dos antropólogos pelos estudos étnicos e das culturas está em descrever a teia de relações que os homens vão tecendo ao longo de sua existência. Geertz (1989) afirma que o dever da teoria é fornecer um vocabulário, no qual se possa expressar o que o ato simbólico tem a dizer sobre ele mesmo, isto é, sobre o papel da cultura na vida humana. O ser humano é um enigma; por isso a descrição da cultura é complexa, uma vez que a construção lógica de funcionamento de determinada sociedade depende da observação e descrição das informações transmitidas por membros da comunidade investigada. Como nem sempre é possível utilizar técnicas visuais, os registros devem fazer parte da rotina de trabalho do pesquisador, por isso o diário de campo acaba sendo:

[...] um “amigo silencioso” que não pode ser subestimado quanto à sua importância. Nele diariamente podemos colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas. [...]. Quanto mais rico for em anotações esse diário, maior será o auxílio que oferecerá à descrição e à análise do objeto estudado (MINAYO, 2002, p. 63-64).

Para o entendimento do processo de formação das comunidades, a pesquisa qualitativa possibilita uma variedade de técnicas, como depoimento, entrevistas, história oral e de vida, análises documentais, fotografias, entre outras, que permitem trazer à tona os fatos culturais e estruturais de qualquer sociedade.

A análise documental “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LUDKE e

ANDRÉ, 1986, p. 38). Neste estudo, partiu-se de alguns documentos que se encontram nos arquivos da Escola “Antônio Cristino Côrtes”, como cópias de Diário Oficial, Livros de Registro, Atas de Reuniões e cadernos de anotações que dizem respeito ao processo de criação da escola, da nomeação da primeira diretora e das professoras, da organização dos alunos e das respectivas séries, dos níveis de ensino oferecidos pela escola e os resultados finais obtidos pelos alunos. Esses documentos foram fundamentais, pois constituem recursos importantes de pesquisa para poder confirmar e/ou complementar os dados obtidos por meio de entrevistas e depoimentos, principalmente os referentes à criação da escola. Ao mesmo tempo foram de suma importância, no sentido de dirimir algumas dúvidas relativas às datas fornecidas nas entrevistas e depoimentos.

Além da análise de documentos, a imagem fotográfica surge como um recurso técnico, que nasce da observação de uma realidade que está inserida em uma cultura carregada de significados, de fragmentos que devem ser observados e interpretados para recuperar informações das cenas passadas, por meio da possibilidade de resgatar a memória visual do homem e de seu entorno sociocultural.

Além de ilustrativa, a fotografia tornou-se uma parceira do trabalho de campo, um recurso indispensável para qualquer pesquisa. Assim como a antropologia, ela ordena culturalmente os dados, os fragmentos da realidade, através da observação. Nesse sentido, tanto a escrita como a imagem estão amarradas ao contexto cultural (ANDRADE, 2002, p. 53).

O olhar sobre a fotografia fornece uma visão ampliada das coisas, diferente de uma imagem ilustrativa, mas de uma imagem representativa de emoções, afetos, sensibilidades, enfim, que reflete a realidade sócio-político e cultural do observado. Nesse sentido, “A integração das linguagens visual e escrita pode favorecer o melhor entendimento dos significados culturais, tornando as investigações e as pesquisas mais completas” (ANDRADE, 2002, p. 73).

Portanto, a fotografia pode e deve ser utilizada como fonte histórica, uma vez que ela é um instrumento de conhecimento do passado, mas que não reúne em seu conteúdo o conhecimento definitivo desse passado, pois mostra apenas um fragmento da realidade que precisa de outras fontes para ser constituído.

No esforço de interpretação das imagens fixas, acompanhadas ou não de textos, a leitura das mesmas se abrem em leque para diferentes interpretações a partir daquilo que o receptor projeta de si em função do seu repertório cultural, de sua situação sócio-econômica, de seus preconceitos, de sua ideologia, razão por que as imagens sempre permitirão uma leitura plural (KOSSOY, 1989, p. 78).

As imagens fotográficas só têm sentido para quem conhece e deseja compreender o contexto histórico em que elas foram produzidas. Vistas isoladamente pouco ou nada acrescentam ou contribuem para o progresso do conhecimento.

Com o passar do tempo, as pessoas envelhecem ou morrem e o meio ambiente sofre modificações. Nesse processo, muitas coisas desaparecem e outras são transformadas e o que resta são as fotografias que sobrevivem por várias gerações como memória de um povo que fez e faz história.

Olhamos para fotografias para resgatar o passado no presente. [...] Recorremos às fotografias para fazer presente o que ou quem está ausente. Nossa identidade individual depende da memória – e a fotografia é uma atividade fundamental para o contorno dessa identidade, seja para a auto-afirmação, seja para o conhecimento (ANDRADE, 2002, p. 49).

As fotografias que fazem parte deste estudo, em sua grande maioria, não possuem datas e nem autoria; por isso, foi necessário confiar na memória dos entrevistados e depoentes que as relacionam com os acontecimentos históricos. Foram cedidas pelo diretor do Instituto de Ciências e Letras do Médio Araguaia (ICLMA) que as recebeu como doação do historiador local, Valdon Varjão, que, durante anos, foi “colhendo”, entre os moradores, principalmente aqueles mais antigos que as guardavam como lembranças do processo histórico de construção da cidade.

Além do uso de fotografias, utilizou-se da contribuição dos recursos proporcionados pela História Oral que, segundo Lang (1996), também é uma das fontes de pesquisa qualitativa que permite compreender a realidade. A história oral propicia uma reconstrução mais realista e imparcial do passado, principalmente porque se refere à história de aprendizagem da família e como os saberes circulam nessa relação.

Segundo Thompson, é também por meio da história oral que se tem a possibilidade de desvendar as crenças, os sonhos, as patologias e as *fraturas* que existem em nossa história que ainda não foram reveladas, tampouco cuidadas; no

entanto, são fundamentais para a constituição dos conceitos relativos à pátria, à cidade, à cidadania, à família, ao futuro, ao projeto de vida, entre outros. Para esse autor:

A história oral é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação. Admite heróis vindos não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo. Estimula professores e alunos a se tornarem companheiros de trabalho. Traz a história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade. Ajuda os menos privilegiados, e especialmente os idosos, a conquistarem dignidade e autoconfiança. Propicia o contato – e, pois a compreensão – entre classes sociais e entre gerações (THOMPSON, 1998, p. 44).

Nesse sentido, a história oral torna-se um importante recurso de pesquisa, visto que permite saber como era a vida de diferentes povos. Por meio dela, os fatos da vida cotidiana vêm à tona, e isso possibilita conhecer e valorizar as interações sociais, bem como a subjetividade dos homens que neste estudo são os sertanejos que “amansaram” a natureza e, conseqüentemente, abriram o sertão do Centro-Oeste Mato-grossense para que o progresso fosse concretizado.

A história oral também pode desvendar a dimensão subjetiva e a história das mentalidades que marcam a constituição da história de vida das pessoas comuns que, por vários motivos, migraram para vários lugares, construindo, com seu suor, com sua alegria ou com sua tristeza, verdadeiros países. Desse modo, pensar a história oral como recurso de pesquisa é tomar a gama de informações que ela fornece e transformá-las em instrumentos de luta, visando à construção de uma sociedade mais democrática e, assim, evitando a exclusão social. É dessa história, com sua vivacidade e dinamicidade, que a história oral quer se ocupar. A esse respeito afirma Ariès:

A história das mentalidades é sempre, quer o admita ou não, uma história comparativa e regressiva. Partimos necessariamente do que sabemos sobre o comportamento do homem de hoje, como de um modelo ao qual comparamos os dados do passado – com a condição de, a seguir, considerar o modelo novo, construído com o auxílio dos dados do passado, como uma segunda origem, e descer novamente até o presente, modificando a imagem ingênua que tínhamos no início (ARIÈS, 1975, p. 26).

A história oral, como recurso de pesquisa, consiste em descobrir um passado que se apresenta por meio de depoimentos, entrevistas, histórias de vida, biografias,

fotografias, fazendo com que se procure descobrir toda uma dimensão histórica carregada de subjetividade, e que não se percebe claramente.

Entender os acontecimentos históricos, por meio da história oral e, principalmente, por intermédio das trajetórias de vida, é revelar o que a vida tem em seu subterrâneo e que só pode vir à tona por meio de uma metodologia centrada na fala como fonte de pesquisa. Tal recurso deixa clara a convicção de que a história é um processo construído por indivíduos portadores de diferentes sentimentos, visões e maneiras de perceber os acontecimentos, concepções que mostram a vida como uma pulsão latente que move os homens.

Isso implica dizer que são diversos os motivos que levam os homens a migrar para lugares desconhecidos e pouco habitados para buscar construir uma vida melhor, mais digna, isto é, ter condição social e humana, pelo menos, mais confortável.

Nesse contexto, a pesquisa oral é importante considerando que parte das experiências vividas e das falas que revelam saberes, até então, pouco relatados, ou ainda não registrados. Esse recurso, proporcionado pela oralidade, possibilita resgatar e analisar diversas falas colhidas por meio de entrevistas que permitem registrar a história de vida. Como diz Thompson, o objetivo da história oral

[...] não é a busca de informações ou evidências que valham por si mesmas, mas sim fazer um registro “subjetivo” de como um homem, ou uma mulher, olha para trás e enxerga a própria vida, em sua totalidade, ou em uma de suas partes. Exatamente o modo como fala sobre ela, como a ordena, a que dá destaque, o que deixa de lado, as palavras que escolhe, é que são importantes para a compreensão de qualquer entrevista [...] (THOMPSON, 1998, p. 258).

Nessa linha de raciocínio, quanto menos o entrevistado for moldado pelas perguntas do entrevistador, melhor será o relato a respeito do tema proposto com base nas informações que ele detém e que, no fundo, é a verdadeira razão da entrevista.

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais [...]. E pode também, o que torna particularmente útil, atingir informantes que não poderiam ser atingidos por outros meios de investigação, como é o caso de pessoas com pouca instrução formal, para as quais a aplicação de um questionário escrito seria inviável (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 34).

Por meio dessa técnica, tenta-se analisar as diversas falas, que serão colhidas por meio de depoimentos e de entrevistas semi-estruturadas para proporcionar ao entrevistado liberdade e espontaneidade em expressar seus pensamentos. A entrevista semi-estruturada é aquela que:

[...] parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

A trajetória teórica utilizada neste estudo passa por Le Goff, Halbwachs, Bosi e Thompson que se dedicam aos estudos relacionados à História Nova, à história oral e de vida, à memória, às lembranças, bem como por teóricos como Geertz, Laraia, Bruner, Brandão, Freire, Gómez e Sacristán, autores preocupados em situar a importância da cultura e da educação no processo social.

Outras autoras como Sarti, Woortmann e Durhan que se dedicam aos estudos a respeito da família nuclear, das relações de parentesco e de compadrio, das relações sociais que foram se estabelecendo no transcorrer dos processos migratórios, do significado que a terra tem para o sertanejo foram também de fundamental importância no sentido de responder aos objetivos propostos para este estudo.

O estudo está centrado na memória social que permite conhecer, pela dimensão do vivido e do indizível, a cultura que faz parte do patrimônio social e, de certa forma, responsável pela construção dos saberes. Nessa condição, as pessoas mais velhas e/ou mais experientes acabam sendo importantes no processo educativo das gerações mais novas. Daí a importância do falar, do ver, do ouvir, do sentir e do fazer, já que a maioria dos membros da sociedade pesquisada, uma vez excluída da história oficial, foi forçada a criar formas de transmissão dos saberes necessários para manter certa coesão cultural, capaz de garantir a sobrevivência dos grupos familiares.



## Procedimentos Metodológicos

Por tratar-se de um estudo histórico - antropológico e com ênfase na história oral e de vida, foram realizadas, num primeiro momento, entrevistas semi-estruturadas, a partir de três pontos básicos – *vida, educação, trabalho* - com onze (11) pessoas que acompanharam o processo de desenvolvimento do Município de Barra do Garças. Primeiramente, foi realizado um mapeamento desses informantes e isso só foi possível a partir de uma rede de informações, isto é, as primeiras pessoas contactadas indicavam outras que poderiam contribuir com a pesquisa.

Após a realização desse levantamento, as entrevistas foram marcadas com certa antecedência e realizadas na companhia de uma pessoa próxima da família, o que permitiu maior aproximação e confiança dos entrevistados que passavam horas falando a respeito de suas trajetórias, de como era a vida, as expectativas em relação ao novo espaço que ia, desde a construção dos ranchos a formação dos pastos e das roças, o trabalho nos garimpos, as brincadeiras das crianças e jovens, as diferentes atividades desenvolvidas pelas mulheres até os saberes que eram construídos, vivendo e fazendo as atividades relacionadas ao cotidiano e ao processo de ensino.

Todas as entrevistas realizadas foram na residência dos entrevistados e tiveram uma duração relativamente longa, quatro a cinco horas, uma vez que a maioria dos entrevistados preserva lembranças que, mesmo com o passar dos anos, ainda permanecem em suas memórias. Isso possibilitou conhecer a vida e as expectativas que os sertanejos tinham em relação ao Sertão.

É importante registrar que muitas entrevistas foram realizadas com as mulheres. Isso se deu em função de que os maridos dessas mulheres faleceram ao longo do processo de formação de Barra do Garças. Das entrevistadas apenas duas mulheres e um homem, todos com mais de setenta anos, apresentam lapsos de memória e relatam fragmentos da história. Três possuem mais de sessenta anos e lembram da história como se estivessem voltando no tempo. Todas essas mulheres moram na companhia dos filhos e/ou netos e apenas uma continua realizando suas atividades como professora. Desses seis entrevistados, cinco vivem da aposentadoria, sendo que três recebem pelo Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS) e duas como Funcionárias Públicas Estaduais.

Das outras cinco pessoas entrevistadas com menos de sessenta anos, somente uma mulher faz parte da primeira geração e o único homem desse grupo, juntamente com as outras três mulheres, faz parte da segunda geração.

Além das entrevistas, alguns depoimentos também foram realizados. Entre estes está o de um homem de sessenta e nove anos que foi funcionário da Fundação Brasil Central (FBC) e veio a falecer em 2002 - e duas mulheres, com mais de setenta anos, que falaram a respeito da Fundação Brasil Central e do início do processo de ensino desenvolvido no Município de Barra do Garças.

Tanto os entrevistados quanto os depoentes concordaram com que suas falas fossem gravadas, o que facilitou em muito o registro dos dados empíricos. Por outro lado, a gravação acarretou um árduo trabalho de transcrição que foi realizado pela própria pesquisadora, uma vez que as dificuldades impostas pelo contexto econômico impossibilitaram que essa transcrição fosse realizada por terceiros. Após a realização da transcrição das gravações, algumas entrevistas foram devolvidas às pessoas que dominavam o processo de leitura para que fossem realizadas as devidas observações e correções.

Para conhecer como se dava o processo de aprendizagem de duas gerações [pais e filhos] selecionaram-se quatro famílias que migraram no período compreendido entre as décadas de vinte a setenta e/ou que possuem vínculo com os primeiros migrantes sertanejos que chegaram em Barra do Garças, para que se pudesse estabelecer uma relação entre passado e presente e saber como os membros dessas duas gerações ensinavam e aprendiam em diferentes espaços e tempos.

Os integrantes das quatro famílias que compõem este estudo fazem parte das onze pessoas entrevistadas e não foram selecionados por serem mais ou menos importantes no contexto histórico, mas por responderem às variedades de situações que se desejava abranger. Alguns critérios foram importantes para a definição dessas famílias, uma vez que a preocupação inicial estava voltada à necessidade de encontrar famílias em que as duas gerações estivessem presentes durante o processo de formação de Barra do Garças, no período em estudo, que morassem na região e, principalmente, que aceitassem participar da pesquisa. Após o mapeamento dessas pessoas para entrevista, foi possível selecionar quatro famílias para fazer parte do estudo.

A definição das famílias se deu basicamente em função da dinâmica de educação formal que envolve os membros que formam as diferentes gerações, no

período que vai da década de vinte à década de setenta. É importante frisar que três dos quatro entrevistados, que fazem parte da primeira geração, tiveram sua formação voltada para a aquisição dos saberes informais. A mudança acontece a partir da segunda geração, quando o processo se inverte, isto é, somente uma entrevistada esteve praticamente ausente da escola, como pode-se observar na definição das quatro famílias que segue:

- uma família em que todos os membros entrevistados tiveram acesso à escola, independente do tempo de permanência nela. Dessa família, a primeira geração iniciou sua escolarização com idade avançada e permaneceu até concluir o quarto ano primário. A filha, segunda geração, avançou no processo de ensino em relação à mãe e concluiu o segundo grau “Técnico em Enfermagem”;

- uma família em que o pai, primeira geração, somente teve acesso aos saberes adquiridos no contexto social, e o filho, segunda geração, embora tenha ingressado com idade avançada na escola, concluiu o Ginásio na década de setenta;

- uma família na qual a mãe, primeira geração, também teve acesso somente aos saberes informais. A filha ingressou no ensino com aproximadamente cinco/seis anos de idade e concluiu o segundo grau “Técnico em Contabilidade”;

- na outra família, a mãe, primeira geração, teve acesso aos saberes informais, e a filha, segunda geração, permaneceu menos de um ano no sistema de ensino.

As quatro famílias moram em diferentes espaços no município, isto é, uma mora no centro da cidade e três mudaram para bairros periféricos da cidade, na década de sessenta e setenta, para que seus filhos tivessem uma vida melhor, além de oportunizar-lhes acesso ao ensino. A primeira geração, que conviveu com todo um processo de educação informal que, até então, respondia às necessidades de determinado tempo e espaço, passou a depositar na escola a esperança de seus filhos terem uma vida diferente daquela vivida por ela, uma vez que o contexto de desenvolvimento exige outros conhecimentos a que a maioria das famílias, primeira geração, não teve acesso, portanto, não tendo condições de dá-los aos filhos.

Ratificando o que foi dito acima, a decisão pela escolha dessas gerações foi, exclusivamente, em função do que se pretendia conhecer, pois todas as famílias entrevistadas demonstraram uma riqueza de informações que expressam as mais diferentes maneiras de ensinar e aprender que os sertanejos e seus descendentes foram

construindo ao longo dos tempos, para garantir sua inserção no contexto social e, conseqüentemente, sua sobrevivência.

Com o intuito de conhecer como era a vida dos primeiros moradores e seus descendentes, durante o processo de formação da sociedade barra-garcense e como os saberes foram sendo construídos em diferentes tempos e espaços, foi de fundamental importância recorrer, no primeiro capítulo, ao estudo de um referencial teórico, cuja preocupação principal estava em compreender, principalmente, o conceito de cultura e de educação e a importância destas na formação do ser humano.

O segundo capítulo faz uma descrição da trajetória dos primeiros migrantes e de como eles foram modificando o espaço, conhecido como sertão, e transformando a cultura para construir os modos de vida e os saberes necessários ao desenvolvimento do município. Além disso, buscou-se fazer uma discussão a respeito das políticas federal e estadual para a integração e desenvolvimento da região.

O terceiro capítulo relata a história de duas gerações de quatro famílias. A ênfase está no processo de construção dos saberes e no acesso ao ensino. Nesse sentido, a educação da maioria dos membros da primeira geração esteve associada à construção de saberes que foram gestados a partir de experiências do próprio contexto social. Já os membros da segunda geração viveram uma mescla de educação informal e formal. Para estes o que definia o acesso e a permanência na escola, basicamente, eram as condições econômicas e culturais das famílias.

Nas considerações finais buscou-se fazer uma síntese de como as pessoas de diferentes gerações ensinavam e aprendiam ao longo do processo de formação do Município de Barra do Garças, e como as práticas educativas informais foram sendo ressignificadas a partir da necessidade de fixação em um contexto que passa por todo um processo de desenvolvimento, principalmente, com a inserção e intensificação de políticas públicas voltadas para o projeto de integração nacional.

# CAPÍTULO I

## CULTURA E EDUCAÇÃO

Como sistemas entrelaçados de  
signos interpretáveis [...],  
a cultura não é um poder,  
algo ao qual podem ser  
atribuídos casualmente  
os acontecimentos sociais,  
os comportamentos,  
as instituições ou os processos;  
ela é um contexto,  
algo dentro do qual eles  
podem ser descritos de forma  
inteligível, isto é,  
descritos com densidade.

Clifford Geertz

Este capítulo fará uma discussão a respeito dos conceitos de cultura e de educação, visto que são fundamentais para a compreensão do processo de construção dos saberes que fazem parte das diferentes famílias e grupos de pessoas que se deslocaram, no período que vai da década de vinte à de setenta, de diferentes espaços e tempos, para a região de Barra do Garças, trazendo todo um conjunto de aprendizados que lhes permitiam sobreviver em um contexto marcado pelo desconhecido e pelas adversidades físico-culturais.

Para compreender essa dinâmica cultural, recorreu-se aos estudos de educadores e, principalmente, de antropólogos, uma vez que estes conseguem explicar melhor como as pessoas constroem sua visão de mundo, seus valores, suas crenças, suas normas de convivência, sua forma de vida, sua educação, enfim, sua cultura.

Os antropólogos afirmam serem comuns as tentativas de explicar as diferenças comportamentais entre os homens, em função das variações físico-culturais que formam os ambientes, já que são elas as que mais influem no comportamento das pessoas. É no espaço sociocultural que são fixadas as regras sociais que, sobremaneira, demarcam as alteridades culturais, por isso variam no espaço e no tempo. Assim,

antropólogos como Geertz, Laraia, Brandão, entre outros, por se dedicarem ao estudo da natureza e do comportamento humanos, em diferentes comunidades espalhadas pelo universo, serão de grande importância neste estudo.

## 1.1 CONCEPÇÃO DE CULTURA

Geertz (1989) diz que, para compreender o que é uma ciência, se faz necessário prestar muita atenção no que seus praticantes, os cientistas, fazem durante o processo de estudo de determinado fenômeno e não somente no seu resultado final. Em se tratando de Antropologia, os estudiosos dessa Ciência, procuram entender a dinâmica cultural em que os povos estão inseridos, buscando não se prender tão somente às teorias e descobertas, mas também fazer uma minuciosa descrição etnográfica, a fim de realizarem uma densa interpretação das teias de relações que são tecidas no interior das sociedades pelo próprio homem, ao longo de sua história.

Geertz, ao trabalhar com o conceito de cultura, reporta-se à semiótica, a fim de mostrar que a cultura é vista como um sistema entrelaçado de signos interpretáveis que fazem dela não um poder, mas algo que pode ser atribuído aos acontecimentos sociais, aos comportamentos, às instituições ou aos processos; portanto, deve ser vista como: “[...] um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade” (GEERTZ, 1989, p. 24). Nesse sentido, estudar a cultura de um povo nada mais é do que interpretar um conjunto de código e de símbolos partilhados pelos membros dessa cultura.

A descrição da cultura local é necessária, pois sem isso a interpretação antropológica perde seu sentido, já que se corre o risco de se fazer uma leitura divorciada e/ou distorcida do real, tornando-se, por conseguinte, vazia e sem significados. Nas últimas décadas, os conhecimentos proporcionados pelos estudos antropológicos têm avançado a respeito da compreensão da descendência do homem, que foi sofrendo avanços ao longo da história. Tanto é que, no início dos estudos dessa ciência, acreditava-se que o homem precisava formar-se biologicamente para depois adquirir cultura, como se pode observar na análise de Geertz.

A perspectiva tradicional das relações entre os avanços biológico e cultural do homem era que o primeiro, o biológico, foi completado, para todos os intentos e propósitos, antes que o último, o

cultural, começasse. Isso significa dizer novamente que era estratigráfico. O ser físico do homem evolui, através dos mecanismos usuais da variação genética e seleção natural, até o ponto em que sua estrutura anatômica chegou a mais ou menos à situação em que hoje o encontramos: começou então o desenvolvimento cultural (GEERTZ, 1989, p. 58).

Como se percebe, nos primeiros estudos a respeito da formação humana, a cultura não era vista como parte integrante do processo de desenvolvimento do homem. Porém, com o passar dos tempos, constatou-se que o homem se desenvolvia na medida em que criava códigos, símbolos e significados, em correspondência com suas necessidades, quer de comunicação, quer de sobrevivência, portanto, o homem foi se formando a partir de uma relação dialética. Nesse processo diz Geertz,

Em algum estágio particular da sua história filogenética, uma mudança marginal de alguma espécie tornou-o capaz de produzir e transmitir cultura e, daí em diante, sua forma de resposta adaptativa às pressões ambientais foi muito mais exclusivamente cultural do que genética. À medida que se espalhava pelo globo, ele vestia peles nos climas frios e tangas [ou nada] nos climas quentes; não alterou seu modo inato de responder à temperatura ambiental. Fabricou armas para aumentar seus poderes predatórios herdados e cozinhou os alimentos para tornar alguns deles mais digestivos (GEERTZ, 1989, p. 58-59).

Nessa linha de raciocínio Bruner afirma que:

O divisor na evolução humana foi cruzado quando a cultura se tornou o fator principal para dar forma às mentes daqueles que viviam sob sua influência. Produto da história, e não da natureza, a cultura agora se tornou o mundo ao qual nós tínhamos que nos adaptar e o *kit* de ferramentas para fazer isso. Uma vez cruzado o divisor, não se tratava mais de uma mente “natural” simplesmente adquirindo linguagem como um aditivo. Nem se tratava de uma cultura sintonizada ou modulando necessidades biológicas (BRUNER, 1997, p. 22).

Os antropólogos estão convencidos de que as diferenças inatas não são determinantes das diferenças culturais, pois na medida em que os homens ocupam novos espaços, vão, gradativamente, alterando seu modo de responder às adversidades ambientais, por meio dos processos de acumulação cultural. Sendo assim, para Geertz, a história mostra que o homem se tornou humano a partir da cultura, no momento em que foi capaz de transmitir conhecimentos, leis, moral, crença, costumes, estabelecer regras de sociabilidade a seus descendentes, por meio do aprendizado, o qual, mesmo lento e constante, permitiu alterar de forma tal o homem que o levou a desempenhar o principal

papel em sua evolução. Foi essa evolução que permitiu compreender o modo de vida que o indivíduo desenvolve junto ao seu grupo e que se manifesta na forma de se comportar, pensar, ensinar, aprender, sentir e acreditar, formando um conjunto de necessidades para poder se ajustar, tanto ao ambiente interno como em relação às diferentes sociedades e, conseqüentemente, às diversas culturas. Nesse sentido Bruner afirma:

Eu considero a mentalidade aberta como uma disposição para construir conhecimento e valores a partir de perspectivas múltiplas, sem perda do comprometimento com os nossos próprios valores. Mentalidade aberta é a pedra fundamental do que nós denominamos cultura democrática. Nós aprendemos, com muita dor, que a cultura democrática não é divinamente decretada nem deve ser tacitamente assumida como perene. Como todas as culturas, ela se fundamenta em valores que geram distintos estilos de vida, com as correspondentes concepções de realidade (BRUNER, 1997, p. 34-35).

Os estudos de Laraia (2001) confirmam que os antropólogos estão cada vez mais convencidos de que as diferenças genéticas não são determinantes das diferenças culturais. Isso quer dizer que qualquer criança considerada normal pode ser educada em qualquer cultura, isto é, se for colocada desde o início de sua vida em situações de conveniente aprendizado; nesse caso ela conservará a cultura na qual está inserida, ficando cada vez mais distante daquela de seu nascimento.

Nessa situação, os estudos antropológicos têm contribuído para explicar que muitas das atividades atribuídas às mulheres em uma cultura podem ser também atribuídas aos homens em outra, e, com isso, mostrar que as diferenças genéticas não são determinantes na constituição das diversidades culturais, demonstrando que é o contexto histórico-cultural que faz os homens se diferenciarem. Assim, “[...] o comportamento dos indivíduos depende de um aprendizado, de um processo que chamamos de endoculturação. Um menino e uma menina agem diferentemente, não em função de seus hormônios, mas em decorrência de uma educação diferenciada” (LARAIA, 2001, p. 20-21).

Esse contexto permite concordar com Geertz quando diz que:

[...] o avanço dos hominídeos dependeu quase que inteiramente da acumulação cultural, do lento crescimento das práticas convencionais, e não da mudança orgânica física, como havia ocorrido em áreas passadas [...]. Isso significa que a cultura, em vez de ser acrescentada, por assim dizer, a



um animal acabado ou virtualmente acabado, foi um ingrediente, e um ingrediente essencial, na produção desse mesmo animal. O crescimento lento, constante, quase glacial da cultura através da Era Glacial alterou o equilíbrio das pressões seletivas para o *Homo* em evolução, de forma tal a desempenhar o principal papel orientador em sua evolução. O aperfeiçoamento das ferramentas, a adoção de caça organizada e as práticas de reunião, o início da verdadeira organização familiar, a descoberta do fogo e, o mais importante, embora seja ainda muito difícil identificá-la em detalhe, o apoio cada vez maior sobre os sistemas de símbolos significantes [linguagem, arte, mito, ritual] para a orientação, a comunicação e o autocontrole, tudo isso criou para o homem um novo ambiente ao qual ele foi obrigado a adaptar-se e se desenvolver, foi concedida uma vantagem seletiva àqueles indivíduos da população mais capazes de levar vantagem – o caçador mais capaz, o colhedor mais persistente, o melhor ferramenteiro, o líder de mais recursos (GEERTZ, 1989, p. 59-60).

Nesse processo de produção cultural, mudanças aconteceram na anatomia humana. Foram mudanças no crânio, na dentição, nas mãos, entre outras, sendo que as mais significativas foram as mudanças no sistema nervoso central, atualmente muito estudadas e que têm levado os antropólogos a concluir que não existe natureza humana independente da cultura, uma vez que o homem é produtor e produto dela. Em relação a esse mesmo assunto Bruner se manifesta dizendo:

A evolução da mente do hominídeo está ligada ao desenvolvimento de uma forma de vida onde a “realidade” é representada por um simbolismo compartilhado por membros de uma comunidade cultural na qual uma forma técnico-social de vida é organizada e interpretada em termos desse simbolismo. Este modo simbólico não é apenas compartilhado por uma comunidade, mas conservado, elaborado e transmitido a gerações sucessivas que, devido a esta transmissão, continuam a manter a identidade da cultura e o modo de vida (BRUNER, 2001, p. 16).

Sendo assim, não foi a racionalidade biológica que determinou o sistema de divisão sexual do trabalho, como se acreditou durante séculos, mas sim a cultura que foi sendo criada ao longo da história. Desse modo, o comportamento dos indivíduos depende do aprendizado que foi sendo adquirido, a partir do aperfeiçoamento das ferramentas, da adoção da caça organizada, das práticas de união, do início da verdadeira organização familiar. Sem isso, os homens seriam seres incontroláveis com poucos instintos úteis, com menos sentimentos reconhecíveis e sem intelecto. Mas, como o sistema nervoso central se desenvolveu, graças ao seu relacionamento com a cultura, ele é incapaz de dirigir os comportamentos ou organizar as experiências sem a orientação oferecida por sistemas de símbolos culturais significativos.

O que nos aconteceu na Era Glacial é que fomos obrigados a abandonar a regularidade e a precisão do controle genético detalhado sobre nossa conduta em favor da flexibilidade e adaptabilidade de um controle genético mais generalizado sobre ela, embora não menos real. Para obter a informação adicional necessária no sentido de agir, fomos forçados a depender cada vez mais de fontes culturais – o fundo acumulado de símbolos significantes. Tais símbolos são, portanto, não apenas simples expressões, instrumentalidade ou correlatos de nossa existência biológica, psicológica e social: eles são pré-requisitos. Sem os homens certamente não haveria cultura, mas, de forma semelhante e muito significativamente, sem cultura não haveria homens (GEERTZ, 1989, p. 61).

Seguindo essa linha de raciocínio, pode-se pensar que homens e mulheres são animais que nascem incompletos e inacabados; por isso, se fazem e se refazem por meio da cultura – não através da cultura em geral, mas por meio de formas particulares de cultura - que são ressignificadas nos diferentes espaços e tempos. “A grande capacidade de aprendizagem do homem, sua plasticidade, tem sido observada muitas vezes, mas o que é ainda mais crítico é sua extrema dependência de uma espécie de aprendizado: atingir conceitos, a apreensão e aplicação de sistemas específicos de significados simbólicos” (GEERTZ, 1989, p. 61).

O autor enfatiza que a capacidade de falar do homem é inata, mas a capacidade de falar uma determinada língua é, sem dúvida alguma, cultural. Reforçando esse pensamento, Laraia se manifesta dizendo que é preciso convencer alguns cientistas naturais de que: “[...] a linguagem, para o indivíduo humano como para a raça humana, é uma coisa inteiramente adquirida e não hereditária, completamente externa e não interna – um produto social e não um crescimento orgânico” (LARAIA, 2001, p. 103). Nessa situação é comum existir uma grande diversidade cultural localizada em um mesmo espaço físico.

Em decorrência disso, Geertz (1989) afirma que o conceito de cultura tem seu impacto no conceito de homem, pois a cultura é vista como um conjunto de mecanismos simbólicos para controle do comportamento, bem como fontes de informação extra-somáticas, por isso ela fornece o vínculo entre o que os homens são, extrinsecamente, capazes de se tornar aquilo em que eles realmente se tornam. Nesse caso,

Tornar-se humano é tornar-se individual, e nós nos tornamos individuais sob a direção dos padrões culturais, sistemas de significados criados historicamente em termos dos quais damos forma, ordem, objetivo e direção às nossas vidas. Os padrões culturais envolvidos não são gerais, mas específicos – não apenas o “casamento”, mas um conjunto particular de

noções sobre como são os homens e as mulheres, como os esposos devem tratar uns aos outros, ou quem deve casar-se com quem; não apenas “religião”, mas crença na roda do *Karma*, a observância de um mês de jejum ou a prática do sacrifício do gado. O homem não pode ser definido nem apenas por suas habilidades inatas, como fazia o iluminismo, nem apenas por seu comportamento real, como o faz grande parte da ciência social contemporânea, mas sim pelo elo entre eles, pela forma em que o primeiro é transformado no segundo, suas potencialidades genéricas focalizadas em suas atuações específicas. É na *carreira* do homem, em seu curso característico, que podemos discernir, embora difusamente, sua natureza, e apesar de a cultura ser apenas um elemento na determinação desse curso, ela não é o menos importante. Assim como a cultura nos modelou como espécie única – e sem dúvida ainda nos esta modelando – assim também ela nos modela como indivíduos separados. É isso o que temos realmente em comum – nem um ser subcultural imutável, nem um consenso de cruzamento cultural estabelecido (GEERTZ, 1989, p. 64).

Percebe-se que o homem é um ser cultural e, para compreendê-lo, é necessário conhecer o contexto real e específico onde ele vive. Assim, estudar a cultura humana demanda investigar um fragmento espaço-temporal em que um conjunto de códigos, de símbolos, de significados e de sentidos foi sendo construído e compartilhado pelos membros de uma sociedade. Nesse contexto, são gestadas as diversidades culturais com implicações práticas nas formas de vida dos seres humanos em geral. Isso quer dizer que:

O homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquirida pelas numerosas gerações que o antecederam. A manipulação adequada e criativa desse patrimônio cultural permite as inovações e as invenções. Estas não são, pois, o produto da ação isolada de um gênio, mas o resultado do esforço de toda uma comunidade (LARAIA, 2001, p. 45).

De fato, a natureza humana, além de criar indivíduos inteligentes, ainda coloca ao alcance dos homens os materiais que lhes permitem exercer sua criatividade e produzir culturas, mesmo que, às vezes, tenha que imitar outras culturas e isso faz com que produzam invenções semelhantes e/ou inovadoras. Foi a partir das necessidades e do instinto de sobrevivência que o homem foi sendo capaz de romper as barreiras ambientais em diferentes tempos e espaços para transformar a natureza em seu *habitat*. Por meio de diferentes atividades, foi aprendendo, produzindo e adquirindo cultura, num processo cumulativo, resultante de todas as experiências das gerações anteriores que começaram a criar cultura a partir das necessidades básicas de sobrevivência.

O modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura. [Nesse sentido] podemos entender o fato de que indivíduos de culturas diferentes podem ser facilmente identificados por uma série de características, tais como o modo de agir, vestir, caminhar, comer, sem mencionar a evidência das diferenças lingüísticas, o fato de mais imediata observação empírica. (LARAIA, 2001, p. 68).

Em síntese, pode-se dizer que: “[...] todos os homens são dotados do mesmo equipamento anatômico, mas a utilização do mesmo, ao invés de ser determinado geneticamente [...] depende de um aprendizado e este consiste na cópia de padrões que fazem parte da herança cultural do grupo” (LARAIA, 2001, p. 70-71). Em relação a isso, Bruner afirma:

Produzir significados envolve situar encontros com o mundo em seus contextos culturais apropriados a fim de saber “do que eles tratam”. Embora os significados estejam “na mente”, eles têm suas origens e sua importância na cultura na qual são criados. É esta localização cultural dos significados que garante sua negociabilidade e, no final das contas, sua comunicabilidade. Não se trata, aqui, da existência, ou não, de “significados particulares”; o importante é que os significados constituem uma base para o intercâmbio cultural. Nesta visão, saber e comunicar são, em sua natureza, extremamente interdependentes, de fato praticamente inseparáveis. Por mais que o indivíduo pareça operar por conta própria ao realizar sua busca de significados, ninguém pode fazê-lo sem o auxílio dos sistemas simbólicos da cultura. É a cultura que fornece as ferramentas para organizarmos e entendermos nossos mundos de maneira que sejam comunicáveis (BRUNER, 2001, p. 16-17).

Como se percebe, as ferramentas que os homens utilizam são produzidas pela cultura, e por isso, possibilitam o funcionamento da mente humana, que se distingue uma das outras, ao se manifestar nos diferentes modos de comportamento identificados pelas mais diversas características, como as variações lingüísticas, os modos de se vestir, de se alimentar, de se comunicar, de se viver, de se sentar, entre outros. Assim, o homem vê o mundo por meio de sua cultura, cuja consequência é a propensão a considerar o seu modo de vida de maneira etnocêntrica, isto é, como o mais correto e natural, o que pode gerar conflitos sociais. “O costume de discriminar os que são diferentes, porque pertencem a outro grupo, que pode ser encontrado mesmo dentro de uma sociedade” (LARAIA, 2001, p. 74).

Ainda segundo Bruner, isso ocorre, porque “[...] a vida de uma cultura é, portanto, uma interação entre as versões do mundo que as pessoas formam sob sua

influência institucional e as suas versões que são produtos de suas histórias individuais” (BRUNER, 2001, p. 25). Intensificando essa discussão a respeito das diferenças culturais, Geertz afirma:

Temos que descer aos detalhes, além das etiquetas enganadoras, além dos tipos metafísicos, além das similaridades vazias, para apreender corretamente o caráter essencial não apenas das várias culturas, mas também dos vários tipos de indivíduos dentro de cada cultura, se é que desejamos encontrar a humanidade face a face. Nessa área, o caminho para o geral, para as simplicidades reveladoras da ciência, segue através de uma preocupação com o particular, o circunstancial, o concreto, mas uma preocupação organizada e dirigida em termos da espécie de análises teóricas sobre as quais toquei-as análises de evolução física, do funcionamento do sistema nervoso, da organização social, do processo psicológico, da padronização cultural e assim por diante – e, muito especialmente, em termos da influência mútua entre eles. Isso quer dizer que o caminho segue através de uma complexidade terrificante, como qualquer expedição genuína (GEERTZ, 1989, p. 65-66).

Tal como se quer entender neste estudo, o sertanejo constrói seu modo de ser e de agir a partir das relações sociais que estabelece com o meio ambiente e com seus pares. Sem essa visão, as pessoas que vivem em outro contexto e, conseqüentemente, em outra cultura terão dificuldades em compreender determinados comportamentos, modos de agir, de pensar, de aprender e de ensinar, de se comunicar, enfim, de viver de outra sociedade.

Bruner caracteriza a mudança cultural na evolução humana a partir de duas perspectivas. A primeira, definida como individualista, afirma que a cultura repousa, psicologicamente em uma capacidade simbólica no homem de compreender relações representativas que transcendem o mimetismo ou a classificação, no sentido de que, em uma cultura as coisas representam outras coisas. “Uma cultura parece ser uma rede compartilhada de ‘representações’ comunitárias” (BRUNER, 2001, p. 156). É nessa rede de representações que os membros de uma espécie vivem e constroem suas trocas simbólicas. Aí, os significados influenciam as percepções e processos de pensamento inexistentes em qualquer outra espécie do reino animal. “Sem a extração de significados, não poderia haver linguagem, mito, arte – e nem cultura” (idem).

A segunda perspectiva que aborda a importância do cultural na evolução é mais coletivista, daí a ênfase ao aspecto transacional, como elemento fundamental ao modo de vida humano, pois o homem não só representa o mundo em sua mente [repleta de significados] como responde com sensibilidade sobrenatural ao mundo e como este é

representado nas mentes dos outros, uma vez que a mente cria cultura, assim como a cultura também cria a mente.

Nesse contexto, forma-se uma representação de mundo muito singular que se apreende sobre ele, por meio do outro, quando se busca uma resposta aos acontecimentos que ocorrem em diversos espaços. Desse modo, não só compartilha-se das mentes dos outros, como também se tem formas de preservar o conhecimento do passado.

Não se pode entender plenamente a ação humana sem se levar em consideração suas raízes biológicas evolutivas e, ao mesmo tempo, entender como ela é interpretada no processo de construção de significados pelos indivíduos envolvidos nela, não se pode entendê-la plenamente sem saber como e onde ela está *situada* (BRUNER, 2001, p. 158).

Geertz (1989) afirma que o conhecimento e as ações individuais e/ou coletivas são sempre locais, estando sempre situados em uma rede de representações particulares. Isso significa dizer que é quase impossível entender um pensamento sem ato, uma atividade de qualquer tipo fora do contexto em que foram gestados. Cada cultura é marcada por suas singularidades histórico-sociais que se expressam por meio dos conhecimentos, crenças, arte, leis, costumes, valores, sentimentos, ritos, ritmos, entre outros, que perpassam a vida das pessoas de uma determinada sociedade. Sendo assim, Geertz (1989), Laraia (2001) e Bruner (2001) dizem que viver uma cultura e dela participar supõe constantemente reproduzi-la, transformá-la e reinterpretá-la.

Todas as sociedades constroem uma cultura que é transmitida para as diferentes gerações, ao longo de seu processo histórico. Exemplo disso são as diferenças culturais entre aquelas famílias que moram e trabalham na zona rural e aquelas que residem na área urbana. Sendo a cultura uma totalidade das produções humanas dependentes e inter-relacionadas a um tempo/espaço, é construída pela atividade humana no momento em que os homens travam relações com a natureza, mediadas pelos instrumentos de trabalho. Nesse caso, pelo processo de trabalho o homem é socializado e adquire uma cultura que lhe fornece os instrumentos técnicos, os sistemas de signos e, conseqüentemente, a linguagem, um recurso imprescindível para a transmissão e conservação da cultura.

## 1.2 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO

Ao longo da história da humanidade, a cultura, construída entre os diferentes povos, foi a base do processo educativo. Assim, foram sendo forjadas as pedagogias para ensinar e aprender os saberes construídos e necessários para o enfrentamento do meio social. Entre os povos não letrados o fazer pedagógico estava centrado na transmissão oral com implicações na observação, na imitação, na repetição, nos exemplos e nas formas de ajuda dada pelos adultos quando da realização de diferentes atividades.

Essa experiência que foi apreendida através da observação e convivência com os mais velhos, é transferida aos mais jovens pelo mesmo processo, permitindo o encadeamento contínuo entre as gerações, dos valores a serem repassados [...]. Essas parcelas do repertório cultural que são repassadas verticalmente através das gerações, estão ligadas entre si horizontalmente de forma que aconteçam inovações, as quais se propagam lentas e interligadamente, em dois movimentos: inter e intrageracional (CASSIANO, 2001, p. 214).

Segundo Brandão (1995), alguns filósofos e educadores entendem a educação como um meio pelo qual os seres humanos desenvolvem potencialidades biopsíquicas inatas, mas que não conseguem atingir a sua perfeição sem a aprendizagem realizada por meio dela.

Os estudos de Hadji (2001) mostram que etimologicamente o termo educar tem origem no latim e provém de dois termos: *educare*, que significa alimentar, e, ao mesmo tempo, de *educere*, que tem o sentido de conduzir para fora, tirar, desenvolver, ou seja, educar, isto é, modificar um estado, tendo em vista prepará-lo para a vida em determinado contexto social.

O antropólogo Carlos Rodrigues Brandão expressa bem a idéia de educação em seu livro *O que é Educação* quando diz que:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. [...] não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece e talvez nem seja o melhor, o ensino escolar não é a única prática, e

o professor profissional não é seu único praticante (BRANDÃO, 1995, p. 7-9).

Em certo sentido, as formas de educação em uma determinada sociedade variam de acordo com o grau de complexidades nela existente. Assim, cada grupo social possui um sistema de educação que se impõe aos indivíduos, de modo, geralmente, irresistível, uma vez que essa educação está presente e faz parte da vida de determinada sociedade. Exemplo disso são os grupos sociais situados em um espaço onde as práticas educativas estavam geralmente fundadas em saberes informais necessários para responder, de certa forma, às exigências diárias.

Os que sabem: fazem, ensinam, vigiam, incentivam, demonstram, corrigem, punem e premiam. Os que não sabem espiam, na vida que há no cotidiano, o saber que ali existe, vêem fazer e imitam, são instruídos com o exemplo, incentivados, treinados, corrigidos, punidos, premiados e, enfim, aos poucos aceitos entre os que sabem fazer e ensinar com o próprio exercício vivo do fazer (BRANDÃO, 1995, p. 20).

Nessa situação, os membros de uma sociedade na qual a educação formal, sistematizada, ainda não se fazia presente no ato de educar, a aprendizagem se dava por meio da transmissão diária de valores, de crenças, de princípios, de técnicas e de regras de convivência familiar e social que eram ensinadas e apreendidas pelos membros dos grupos sociais, nas quais os mais velhos e/ou mais experientes tinham o compromisso de transmitir os saberes necessários à manutenção da vida.

A vida cotidiana é a vida do homem *inteiro*, ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se “em funcionamento” todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologias (HELLER, 1992, p. 17).

Nas sociedades sem acesso à escrita, a educação estava mais voltada para a aquisição dos saberes práticos e técnicos relacionados ao meio social. Nessas sociedades, as primeiras gerações tinham um papel fundamental, pois a aprendizagem e a conservação da cultura pertenciam ao grupo étnico que tinha o compromisso de transmitir para as gerações posteriores, por meio da oralidade e da linguagem, os saberes necessários para a manutenção da cultura do grupo. Para Queiroz essa



socialização dos saberes “[...] tanto veicula noções adquiridas diretamente pelo narrador, que pode inclusive ser o agente daquilo que está relatando, quanto transmite noções adquiridas por outros meios que não a experiência direta, e também antigas tradições ou da coletividade” (QUEIROZ, 1988, p. 16). Nesse sentido, Brandão diz que:

Em todo o tipo de comunidade humana onde ainda não há uma rigorosa divisão social do trabalho entre classes desiguais, e onde o exercício social do poder ainda não foi centralizado por uma classe como um Estado, existe a educação sem haver a escola e existe a aprendizagem sem haver o ensino especializado e formal, como um tipo de prática social separada das outras. E da vida (BRANDÃO, 1995, p. 32).

Como se vê, no processo de construção dos conhecimentos, nas diferentes sociedades, principalmente naquelas em que a democratização da educação formal se deu de forma tardia e não extensiva a todos os moradores, os saberes eram construídos por meio da educação informal, não-intencional, mas, que, de certa forma respondia as necessidades do grupo familiar. Isso, no entanto, não significa afirmar que essa forma de educação estava isenta de toda e qualquer intencionalidade, já que existia a necessidade de os grupos sociais em querer preservar certos valores, crenças, princípios, enfim, sua cultura. De certa forma, essa educação informal era um acontecimento mais espontâneo, e que não seguia, necessariamente, objetivos previamente definidos e nem um único modelo de ensinar e aprender como acontecia no ensino formal.

Assim sendo, a educação acontecia de várias formas nas diferentes sociedades, isto é, nas que possuíam a cultura letrada e nas iletradas, nos espaços rurais e urbanos, nas sociedades divididas em classes sociais e nas que contavam ou não com a presença do Estado.

Dessa maneira, nos diferentes contextos sociais, os homens aprendiam, ensinavam e se desenvolviam a partir da formação cultural resultante dos conhecimentos, informais e/ou formais, que redundavam em formas de educação que os grupos sociais utilizavam nos mais diferentes tempos e espaços. Ora essa educação estava voltada para os conhecimentos informais, resultantes da aquisição e transmissão de saberes referentes a técnicas e instrumentos de trabalho e de normas e valores essenciais para garantir a sobrevivência dos grupos, ora a educação enfatizava os conhecimentos formais necessários para suprir as exigências próprias de um novo modelo de sociedade em processo de desenvolvimento.

A história registra que, durante séculos, as diferentes sociedades conviviam com uma educação voltada para atender às necessidades básicas de convivência e sobrevivência, uma vez que os conhecimentos estavam diretamente relacionados com a vida em sociedade.

A educação existe onde não há a escola e por toda parte pode haver redes e estruturas sociais de transferência de saberes de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado. Porque a educação aprende com o homem e continua o trabalho da vida. A vida que transporta de uma espécie para a outra, dentro da história da espécie, os princípios através dos quais a própria vida aprende e ensina a sobreviver e a evoluir em cada tipo de ser (BRANDÃO, 1995, p. 13).

Diante disso, pode-se afirmar que a educação faz parte do cotidiano das pessoas, por isso está presente em todos os contextos sociais, isto é, ela ocorre na família, no trabalho, na rua, nos meios de comunicação, na política, na fábrica etc. que foram modificando suas práticas educativas, ao longo do processo histórico, para atender a necessidades cada vez mais complexas.

Com o desenvolvimento do modo de produção capitalista, a escola, mesmo sendo criada em diferentes tempos e espaços, passou a oferecer um ensino que procurava, em sua essência, homogeneizar os valores, a cultura, os procedimentos e os conteúdos, ao mesmo tempo em que se desconsideravam as particularidades culturais e as alteridades locais. Nesse sentido, Brandão diz que: “[...] o ensino formal é o momento em que a educação se sujeita à Pedagogia [...] cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempos, e constitui executores especializados” (BRANDÃO, 1995, p. 26). De acordo com isso, a educação foi sendo ressignificada ao longo da história da humanidade, principalmente a partir da influência do processo industrial que passou a exigir modificações nas modalidades de educação, a fim de satisfazer às exigências de próprio desenvolvimento sócio-político.

De acordo com Ariès (1987), foi a partir do Século XVIII que o processo de ensino formal, sistematizado, intencional e com objetivos definidos foi sendo intensificado para suprir às necessidades de um novo modelo de sociedade, a capitalista, que exigia disponibilidade de tempo e conhecimentos que a maioria das famílias já não podiam oferecer a seus filhos.

Com isso, também foram surgindo diferentes concepções de educação que estão longe de ser um consenso entre os estudiosos do assunto. Atualmente, convive-se com uma diversidade de autores que têm concepções divergentes quanto às formas de como acontece o processo de aprendizagem; para eles a educação está na dependência direta da organização política, do estado de desenvolvimento tecnológico em vigor, do avanço das ciências e das exigências de cada sociedade. Por isso, Brandão (1995) afirma que existe uma heterogeneidade de educações e cada sociedade busca, por meio dela, manter certa homogeneidade vista como necessária para manter a hegemonia de determinado grupo social. Isso ocorre em função da visão de mundo existente em um determinado contexto histórico e evolui conforme a capacidade que esses grupos têm de explicar a realidade.

Nesse sentido, a opção, neste estudo, foi de sistematizar algumas idéias a respeito das concepções de educação, com o intuito de compreender como elas, em seus tempos e espaços, concebiam a educação. Dentre as muitas concepções existentes destacam-se:

- As concepções inatistas, também conhecidas como aprioristas ou nativistas e que foram inspiradas nas premissas da filosofia idealista e racionalista. Atribuem prioridade aos fatores biológicos do desenvolvimento humano. Com isso, as influências culturais pouco interferem na formação do indivíduo, pois sua personalidade, seus valores, seus hábitos e crenças, sua forma de pensar e agir já estariam previamente prontas, ao nascer, sofrendo, assim, poucas transformações do meio sociocultural ao longo da vida. Libâneo refere-se a essa concepção dizendo que:

A educação e o ensino devem adaptar-se à natureza biológica e psicológica da criança e às tendências de seu desenvolvimento que já estariam basicamente prontas desde o nascimento. A finalidade da educação seria trazer à tona, 'tirar para fora' o que existe na natureza do indivíduo (LIBÂNEO, 1999, p. 66-67).

Para essa concepção, a criança praticamente “nasce pronta”, restando uma perspectiva pessimista para o processo de ensino que pouco ou quase nada pode alterar as determinações inatas.

Os processos de ensino só podem se realizar na medida em que a criança estiver 'pronta', madura para efetivar determinada aprendizagem [...]. Esse paradigma promove uma expectativa significativamente limitada

do papel da educação para o desenvolvimento individual, na medida em que considera o desempenho do aluno fruto de suas capacidades inatas ( REGO, 2001, p. 86-87).

- As concepções ambientalistas, também conhecidas como associacionista, behavioristas ou comportamentalistas, atribuem um significativo poder ao ambiente no desenvolvimento humano, de modo que o papel do ambiente se sobrepõe aos fatores biológicos. Segundo Davis & Oliveira (1992), essa concepção nasceu na corrente filosófica denominada empirista e positivista. Essa visão de educação enfatiza a experiência sensorial como a principal fonte do conhecimento e, conseqüentemente, da formação de hábitos de comportamento. Por isso, as características individuais são determinadas por fatores externos ao indivíduo. Nesse sentido, Durkheim atribui papel significativo à sociedade, que define a criação de valores, idéias, regras que vão determinar a formação do espírito da criança fazendo com que ela seja forçada a seguir as regras estabelecidas no meio social em que vive.

A educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine (DURKHEIM, s/d, p. 32).

Nesse contexto, a educação é pensada para criar no homem um ser que se adapte às condições existentes em seu meio social. Segundo Rego (2001), a visão e as práticas da pedagogia tradicional estão permeadas pelos pressupostos da concepção ambientalista, uma vez que:

O papel da escola e do ensino é supervalorizado, já que o aluno é um receptáculo vazio [...]. A transmissão de um grande número de informações torna-se de extrema relevância. [...] os conteúdos e procedimentos didáticos não precisam ter nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais (REGO, 2001, p. 89).

Para essa concepção, a educação tem papel fundamental na preparação moral e intelectual do aluno para que ele possa assumir sua posição na sociedade.

- As concepções pragmáticas concebem a educação como um fenômeno direto da vida, tão inelutável como a própria vida. Para Dewey (1978), principal

representante do pragmatismo, a vida, a experiência e a aprendizagem estão inter-relacionadas, pois vive-se, experimenta-se e aprende-se simultaneamente. Com isso, “[...] o hábito de aprender diretamente da própria vida, e fazer que as condições da vida sejam tais que todos aprendam no processo de viver, é o produto mais rico que pode a escola alcançar” (DEWEY, 1978, p. 31). Assim, um dos mais importantes méritos dessa teoria foi a de restaurar o equilíbrio entre educação formal e informal, uma vez que o processo de continuidade e de transmissão daquilo que torna a vida social, como os valores, as crenças, a língua e os conhecimentos, pode ser transmitido às gerações mais jovens por meio da educação. Se isso não viesse a acontecer, cada nova geração teria que reinventar a cultura ao invés de reinterpretar aquilo que as gerações anteriores já sabiam. Nesse sentido,

[...] a educação é o processo pelo qual uma cultura é transmitida de geração para geração, acontecendo por meio da comunicação de hábitos, atividades, pensamentos e sentimentos dos membros mais velhos da cultura aos mais novos. Sem isso, a vida social não pode sobreviver, de modo que a educação não deveria ser apreciada apenas como ensino escolar e aquisição de disciplinas acadêmicas, mas como uma parte da própria vida (OZMON; CRAVER, 2004, p. 151).

Educar é, pois, pôr o indivíduo em contato com a cultura e prepará-lo para perceber situações que exigem reformulações, além de prepará-lo para agir em consonância com as necessidades de transformação. Para Dewey (1978), a finalidade da educação não deve se encerrar no interior de uma instituição formal de ensino, mas sim estar enraizada nas necessidades de sobrevivência da coletividade. A educação é vista por ele como: “[...] o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras” (DEWEY, 1978, p. 17). Por isso, a escola, por meio da educação, deve enfatizar a integração entre os indivíduos e a sociedade, a fim de que as pessoas cresçam em direção à vida democrática.

- As concepções interacionistas, representadas por autores como Vygotsky, Wallon, Piaget, entre outros, que defendem a idéia de que o desenvolvimento humano se processa a partir de uma relação dialética entre o ser humano e o meio sociocultural no qual ele está inserido.

A concepção interacionista de desenvolvimento apóia-se, portanto, na idéia de interação entre organismo e meio e vê a aquisição de conhecimento como um processo construído pelo indivíduo durante toda a sua vida, não estando pronto ao nascer e nem sendo adquirido passivamente graças às pressões do meio. Experiências anteriores servem de base para novas construções que dependem, todavia, também da relação que o indivíduo estabelece com o ambiente numa situação determinada (DAVIS & OLIVEIRA, 1992, p. 36).

Nessa dinâmica de construção do conhecimento, a interação com pessoas mais experientes desempenha papel importante na formação e organização do pensamento complexo e abstrato do indivíduo. Para Vygotsky (1991) tanto o desenvolvimento quanto a aprendizagem são concebidos como processos que se efetivam na cultura, na medida em que os grupos sociais fornecem os instrumentos e os símbolos culturais necessários para mediar a relação do indivíduo com o mundo. Portanto, “[...] o desenvolvimento pleno do ser humano depende do aprendizado que realiza num determinado grupo cultural, a partir da interação com outros indivíduos da sua espécie” (REGO, 2001, p. 71).

É importante lembrar que os principais interacionistas apresentam divergências próprias do pensamento de cada autor, porém são unânimes em dizer que o sujeito é histórico e aprende ao longo da vida, em interação com o meio social.

As diferentes concepções destacadas neste estudo permitem perceber que existem vários entendimentos a respeito da educação e de suas finalidades. Algumas concepções dão ênfase ao indivíduo como portador de idéias verdadeiras; outras, ao meio ambiente, como responsável pelo desenvolvimento humano e outras, nas relações estabelecidas entre o sujeito e o meio, entendido este como o mundo físico e social que inclui a dimensão interpessoal e cultural.

A educação, como uma construção cultural, implica em que as pessoas criem e recriem práticas de ensino voltadas ao transmitir, transformar e re-inventar ações e pensamentos para atender às necessidades dos diferentes grupos sociais. Daí a importância de a escola, como instituição educativa, considerar os saberes socialmente construídos na prática grupal, com os quais os educandos chegam a ela, e estabelecer relações com os conhecimentos historicamente construídos e re-elaborados ao longo da história.

Neste sentido pode-se dizer perfeitamente que a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última: a

educação não é nada fora da cultura e sem ela. Mas, reciprocamente, dir-se-á que é pela e na educação, através do trabalho paciente e continuamente recomeçado de uma ‘tradição docente’ que a cultura se transmite e se perpetua: a educação ‘realiza a cultura como memória viva, reativação incessante e sempre ameaçada, fio precário e promessa necessária da continuidade humana (FORQUIN, 1993, p. 14).

Isso significa dizer que a cultura e a educação se complementam, sendo que uma dificilmente se concretiza sem a presença da outra. Essa relação entre cultura e educação passou por mudanças significativas ao longo da história, tanto que, em determinados grupos sociais, em diferentes tempos e espaços, as modalidades de aprendizagens se diferenciavam, isto é, inicialmente prevalecia a educação informal, como forma de aprendizagem. Porém, com a evolução da sociedade e do novo modo de produção, essa modalidade de educação já não consegue responder aos anseios de uma sociedade que necessita de outros conhecimentos, mais sistematizados, que somente uma instituição especializada, no caso, a escola, pode oferecer, uma vez que foi pensada e criada para atender a determinados objetivos bem como aos conteúdos necessários para atingi-los.

Isso não significa negar a importância da educação informal, uma vez que ela desempenha papel importante na preservação das particularidades existentes nas diferentes culturas, pois cada uma em seu tempo e espaço construiu sua própria história. Nesse sentido, Paulo Freire diz que: “Nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais. Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados. O homem é um ser de raízes espaço-temporais” (FREIRE, 1983, p. 61).

A maioria dos sertanejos que faz parte do estudo teve, ao longo dos anos, acesso à educação informal, como forma de aprender a cultura do grupo. Porém, o processo de desenvolvimento, intensificado nas últimas décadas, caracterizou-se por constantes contradições que se acentuam, dia-a-dia, entre valores emergentes que buscam afirmações e realizações e valores passados que desejam ser preservados. E é no sentido de valorização cultural que este estudo se pauta, uma vez que se entende a educação como um processo de interação social.

Sacristán (1999) afirma que a educação prolonga o passado no presente e o projeta para o futuro, em suas variadas formas, é o instrumento básico de continuidade cultural, pois não há educação sem reprodução cultural.

Codificar e elaborar a informação sobre algo, acumulá-la e transmiti-la está na base do progresso, porque assim compreendemos o que nos cerca e podemos levá-lo ao conhecimento dos outros. Ajudar a captar, a elaborar, a acumular e a re-elaborar a informação é competência básica da educação. A prática educativa está também codificada em informações, e, com a transmissão destas, é possível reproduzir aquela. As informações sobre a prática são transmitidas por meio de contatos informais como as fontes de informações, por encontros espontâneos e por procedimentos formais (SACRISÁN, 1999, p. 78).

No próximo capítulo, procura-se conhecer a trajetória dos migrantes sertanejos que se deslocaram das Regiões Norte e Nordeste para a Região de Barra do Garças e como era a vida dos que chegaram no início do processo de formação do município. A tentativa de enveredar pela formação histórico-cultural, em um tempo em que esse espaço ainda era considerado um grande sertão, é importante para conhecer como as pessoas simples, do povo, faziam para viver e desbravar o sertão, a fim de construir sua morada, bem como corroboravam relações de convivência e as formas de educação.



## CAPÍTULO II

### MIGRAÇÃO E OCUPAÇÃO DO MÉDIO ARAGUAIA

Fabricador  
de instrumentos de trabalho,  
de habitações,  
de culturas e sociedades,  
o homem é também  
agente transformador  
da história.  
Mas qual será o lugar  
do homem na história  
e o da história na vida  
do homem?.

Jacques Le Goff

#### 2.1 SITUANDO BARRA DO GARÇAS

O Município de Barra do Garças pertence ao Estado de Mato Grosso – Região Central do Brasil. Localiza-se no Médio Araguaia, numa área que faz divisa entre os Estados de Mato Grosso e de Goiás e fica a cerca de 500 Km a leste da capital Cuiabá e a 400 Km da cidade de Goiânia. Até, aproximadamente, a década de setenta, o Município de Barra do Garças era considerado o maior do mundo, com 170.000 Km<sup>2</sup> de área<sup>1</sup>. No entanto, a partir desse período, o Município passa a ser totalmente fragmentado para que, nesses espaços, fossem implementadas as políticas propostas pelo Programa de Integração Nacional (PIN) que, em sua essência, visava à integração das regiões Norte-Sul por meio de estradas e da instalação de projetos de colonização, a partir da transferência de colonos, principalmente da Região Sul. Assim, fragmentação do espaço, interligação do Brasil via rodovias, projetos de assentamento e instalação de projetos agropecuários, foram as principais medidas adotadas pelo Programa de Integração Nacional para a valorização da Região Centro-Oeste.

É dentro dessa perspectiva que a grande área do Município de Barra do Garças vai ser reduzida a, aproximadamente, 8. 761 Km<sup>2</sup>, conforme informações obtidas junto ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Ao longo de sua grande extensão, surgiram novos municípios, como São Félix do Araguaia, Canarana, Água Boa, Nova Xavantina, Querência entre outros (**Mapa<sup>2</sup> 01**).

---

<sup>1</sup> - Essa extensão está em conformidade com o IBGE, no entanto, para a Prefeitura local, são cerca de 192.000 Km<sup>2</sup>, portanto os dados são controversos.

<sup>2</sup> - RIBEIRO, Hidelberto de Sousa. O MIGRANTE E A CIDADE: dilemas e conflitos. Curitiba: Wunderlich, 2001, em cujo estudo procurou mostrar os municípios que foram sendo criados a partir da década de setenta e os limites do Estado de Mato Grosso.



Barra do Garças teve sua origem e desenvolvimento consubstanciados em dois momentos principais: o primeiro ligado à migração de nordestinos e nortistas, durante a fase garimpeira que se estendeu até, aproximadamente, os anos sessenta. O outro momento foi impulsionado pela criação da Fundação Brasil Central, em 1943, culminando com a instalação do Regime Militar de 1964, período em que ocorreu a implantação de projetos agropecuários e de colonização. Esse processo se intensifica na década de setenta, quando o Município de Barra do Garças passa a ser considerado Pólo no Médio Araguaia, recebendo migrantes vindos principalmente das Regiões Sul e Sudeste, atraídos pelos grandes investimentos estatais.

Atualmente, o Município de Barra do Garças faz fronteira com o Estado de Goiás, em Aragarças, a partir do Rio Araguaia e, em Mato Grosso, limita-se com os municípios de Pontal do Araguaia, General Carneiro, Nova Xavantina, Araguaiana e Novo São Joaquim. (**Mapa<sup>3</sup> 02**).

---

<sup>3</sup> - RIBEIRO, Hidélberto de Sousa. O MIGRANTE E A CIDADE: dilemas e conflitos. Curitiba: Wunderlich, 2001, em cujo estudo procura adequar o mapa aos limites de Barra do Garças a partir dos dados fornecidos pelo IBGE.



## 2.2 MODERNIZAÇÃO DO SERTÃO

Da década de vinte ao final da década de quarenta do século passado, a cidade de Barra do Garças era conhecida como Barra Cuiabana. Inicialmente era habitada somente por algumas famílias de sertanejos que viviam espalhadas pela região, por garimpeiros que vinham em busca de diamantes existentes em vários pontos e por diferentes grupos indígenas, como os Carajás, Caiapós, Bororos, Xavantes e Kalapallos que ocupavam uma grande área de suas terras.

Essa região, localizada no interior do Brasil, era formada por um imenso espaço quase que totalmente vazio, visto como um grande sertão, fato que começava a chamar a atenção das autoridades governamentais. A preocupação com o interior era pertinente, já que até essa época se concebia o Brasil a partir da noção de moderno e atrasado, ou desenvolvido e subdesenvolvido. É dessa oposição que a concepção de sertão toma sentido, pois era concebido como um espaço longe da civilização brasileira, isto é, longe do litoral. O sertão, nesse contexto, era visto como um espaço ainda indefinido e sem história; por isso, precisava ser integrado ao Brasil.

O próprio dicionário Aurélio traz as seguintes definições de sertão: “1. Região agreste, distante das povoações ou das terras cultivadas. 2. Terreno coberto de mato, longe do litoral. 3. Interior pouco povoado [...]” (AURÉLIO, 1986 p. 1577). Essa visão de sertão era, freqüentemente, a mais aceita pelo pensamento intelectual brasileiro.

O livro de Lima (1999) “Um Sertão chamado Brasil”, mostra diversos estudos que refletem sobre o sertão e as dificuldades de se chegar a um consenso a respeito de sua etiologia. Para a autora, as idéias a respeito do sertão que passavam no imaginário das pessoas que viviam no litoral, e mesmo de muitos intelectuais, até, aproximadamente, a década de trinta, eram de que esse espaço formava uma grande área do território brasileiro, cujo morador, o sertanejo, estava estagnado e possuía um baixo nível cultural. Por isso, “[...] visto como isolado, abandonado, doente, nômade, atrasado, resistente à mudança ou despossuído” (LIMA, 1999, p. 32).

Essa forma de ver o sertanejo reforça a idéia de que o sertão era habitado por uma população mestiça, bruta, inculta, analfabeta, bestializada, incapaz de ação própria e com características bem diferentes das populações litorâneas. Desse modo, no sertão não poderia haver progresso, uma vez que as pessoas se contentavam em viver de

maneira primitiva, não se esforçando para melhorar suas condições de vida e, conseqüentemente, em desenvolver ações práticas capazes de gerar o progresso.

O sertão também recebia nomes como o território vazio, pouco conhecido, espaço ainda não preenchido pelo colonizador, enfim, o interior do Brasil era uma enorme área despovoada e carente de tudo. Por isso, “[...] o sertão é concebido como um dos pólos do dualismo que contrapõe o atraso ao moderno, e é analisado com freqüência como o espaço dominado pela natureza e pela barbárie” (LIMA, 1999, p. 60).

Contrapondo-se à idéia de sertão, o litoral era visto de outra maneira, pois, além de ser uma faixa de terra junto ao mar, também era um espaço desenvolvido, uma vez que ali teve início a “civilização”, portadora de uma cultura com características européias, o que a diferenciava das demais partes do território brasileiro. Era, assim, visto como um reduto de homens brancos, portadores de razão e com características físicas bem diferentes dos sertanejos.

Por outro lado, “esse sertão que envergonha o litoral, por representar uma resistência de atraso no território nacional, se coloca como a grande questão para aqueles empenhados em pensar os destinos do Brasil” (VIDAL E SOUZA, 1997, p. 78). Com isso, passava-se a sentir a necessidade de incorporação do sertão a um projeto de nação.

De fato, no sertão, a população era formada por um povo bem distinto daquele do litoral. Eram mestiços de branco com índio, enquanto na costa litorânea, o perfil de mulato era o tipo mais comum. Essas diferenças de raça poderiam complicar o projeto de um Brasil homogêneo em raça, concebido, inicialmente, como solução para o progresso da nação. Porém, os estudos a respeito do sertão foram sendo intensificados e os resultados acabaram mostrando que a solução para a criação da nacionalidade precisava ser buscada no sertão, pois lá estava a matéria-prima para se fazer outro país.

Cabe ao sertanejo, na formação étnica e civilizatória do Brasil, papel importante, pois prefigura uma raça mestiça, possível base da nação nascente, autêntica, autóctone e civilizada ao mesmo tempo. É que um Brasil puramente branco e europeu não só é impossível, é até impensável. Ou se concebe um Brasil mestiço ou não se concebe o Brasil (ZILLY, 2001, p. 288-289).

Essas idéias traziam, em seu cerne, uma concepção de que era no interior que estava o substrato do Brasil, portanto, a constatação era de que longe das praias

litorâneas, existia um mundo ignoto, mas cheio de excelência e outra gente que, mesmo vista como inculta, era fundamental para a construção da nacionalidade. Dessa maneira, acreditava-se estar no sertão a reserva do Brasil autêntico, real, primitivo, sem falsificações e sem artificios. “Esta povoação ‘mestiça e independente’ foi o núcleo irradiador da nação. Com ela iniciou-se o movimento de ‘conquista dos sertões’, o ‘êxodo sertanista’, ou ‘internamento’, razão desse ‘imenso Brasil’ que se ia configurar” (LENÍDIO, 2001, p. 27). Conseqüentemente, estava no sertão o cerne da nacionalidade que deveria ser construída. Em função disso, era necessário realizar uma mudança na forma de pensar dos moradores do litoral para que se criasse a consciência nacional vista a partir do sertão:

[...] o litoral vai ao sertão para encontrar a fonte da verdadeira nacionalidade. No caminho para a hinterlândia, deixa os sinais de impurezas e contaminações adquiridas na exposição a tudo que é o não-Brasil. Por sua vez, o sertão, que lá já está, não sofre o deslocamento espacial, mas ao receber a chegada do mundo litorâneo abandona seu estado de atraso e primitivismo e passa a integrar a civilização (VIDAL E SOUZA, 1997, p. 107).

A necessidade de integrar litoral e sertão vinha sendo objeto de discurso no meio político brasileiro desde o final do século XIX, quando se pensava na possibilidade de mudança da capital do país, então localizada no Rio de Janeiro, para o interior, em particular para a Região Central do Brasil. No entanto, foi nas primeiras décadas do século XX que as discussões se acentuaram, quando vem à tona, no Brasil, uma questão de ordem geopolítica e que dizia respeito ao *Lebensraum*, ou seja, a ocupação dos “espaços vazios”, discussão essa suscitada no intervalo entre as duas grandes guerras mundiais, por alguns países, principalmente Alemanha, Japão e Itália.

A problemática de ocupação dos “espaços vazios” referia-se ao processo de dominação e expansão geográfico-política por parte de alguns países, bem como da expansão dos domínios do capital. Isso serviu para mostrar uma concepção sobre fronteiras móveis, isto é, terras desocupadas que, em qualquer lugar do planeta, poderiam vir a ser incorporadas ao patrimônio de qualquer país, bastando para isso um processo de intervenção e ocupação.

Como a Alemanha, o Japão e a Itália, por terem se unificado tardiamente e, tendo a necessidade de conquistar novas áreas, para poderem crescer política e economicamente, ameaçaram conquistar as terras do Brasil Central, os governos



brasileiros, pós-trinta, voltaram suas preocupações para o interior do Brasil, principalmente para as Regiões Centro-Oeste e Amazônica que tinham baixa densidade demográfica, com enormes dispersões populacionais e distantes das regiões litorâneas, as mais desenvolvidas do país. Isso tornava-as motivo de disputa das grandes potências mundiais. Em decorrência disso, a preocupação com a ocupação dessas regiões começou a ser planejada no governo de Getúlio Vargas, em ações que, efetivamente, seriam postas em práticas no início da década de quarenta.

Essa cobiça internacional foi decisiva para a implementação de políticas territoriais e públicas, inicialmente por parte do Governo Getúlio Vargas, voltada para a ocupação de áreas ou regiões até então pouco exploradas. Nesse contexto, Vargas vai demarcar uma enorme área de cerca de 5.000.000 de Km<sup>2</sup>, a qual inicia-se no paralelo 13°S, em Aragarças – GO, passa pelo paralelo 16°S, em Mato Grosso – MT atingindo o meridiano 44°W, do Estado do Maranhão, abrangendo conseqüentemente as regiões Centro-Oeste e Norte, espaços esses que ficaram conhecidos por Amazônia Legal.

O desbravamento do sertão pode ser visto como um movimento de forte conteúdo simbólico, que acompanhou os projetos oficiais de delimitação de fronteiras, saneamento, utilização de recursos naturais, povoamento e integração econômica e política. [...]. Desta forma, as oposições entre litoral e sertão não seriam inconciliáveis, mas passíveis de solução através de um projeto nacional que incorporasse efetivamente o interior do Brasil (LIMA, 1999, p. 67; 71).

Aliada a isso estava em discussão uma questão fundamental que dizia respeito a uma proposta de construção da idéia de nação, que só vai ocorrer a partir da gestão de Getúlio Vargas, em cujo governo se buscava, efetivamente, a construção da unidade e da identidade nacional. Até a sua entrada na administração pública, a história política era fundada em unidades, praticamente isoladas, com os estados separados, política e geograficamente, uns dos outros.

Diante disso, fica a pergunta: como construir a identidade nacional se no imaginário dos que viviam no litoral, o sertanejo era a própria negação daquilo que se esperava construir para o Brasil, uma vez que, como raça impura, era um impedimento à melhoria da nação?

O estereótipo criado a respeito do sertão fazia com que o sertanejo carregasse o estigma de viver isolado, de ser preguiçoso, de viver doente e de ser um empecilho ao progresso. Dessa forma, Carvalho diz que: “[...] os reformadores se viam

como messias salvadores de um povo doente, analfabeto, incapaz de ação própria, bestializado, senão definitivamente incapacitado para o progresso” (CARVALHO *Apud* LIMA, 1999, p 89). Porém, é este sertanejo que traz em suas origens o cerne da nacionalidade, uma vez que os habitantes do litoral estavam influenciados pelas sociedades européia e americana. “Era necessário encontrar meios de reconstrução do discurso sobre a nacionalidade, aceitando o desafio de conceber um Brasil viável, apesar da multiplicidade de tipos racionais e culturais e da diversidade de origens” (VIDAL E SOUZA, 1997, p. 95).

A integração entre o litoral e o sertão foi, de certa forma conflituosa, pois ações emergenciais, traçadas pelos litorâneos para garantir a nacionalidade, foram pensadas de tal forma que o sertão era visto apenas como apêndice dessa integração. Exemplo disso foram as ações desencadeadas pela Marcha para Oeste que tinha a função de adentrar o interior do Brasil para construir uma nova totalidade nacional.

A Marcha para Oeste, criada em 1943, foi determinante para a integração do sertão ao Brasil, uma vez que essas ações rompiam o círculo de isolamento econômico que fazia o sertão viver por si e para si. Esse progresso e desenvolvimento acabaram mexendo com a vida do sertanejo que, para viver, precisava se condicionar ao trabalho rotinizado, com o cultivo de produtos em área restritas e bem demarcadas. “De onde estiver, enxergará cercas e limites ao seu movimento livre” (VIDAL E SOUZA, 1997, p. 108). Resultado desse processo foi, entre outros, as mudanças dos costumes, da mentalidade, dos modos de vida dos sertanejos e da domesticação e demarcação da terra bruta e deserta.

As políticas intervencionistas no sertão vão confirmando uma imposição hierárquica de valores, de modo que as concepções praticadas pelos homens do litoral acabavam sendo impostas ao sertanejo, que deveria ser convertido em ex-sertanejo, ao aderir à cultura litorânea.

O progresso nacional visava a transformação do sertão e do sertanejo, fazendo com que estes perdessem a sua autenticidade, como modo de vida e panorama físico. Com isso, sertão e sertanejo, por serem objeto e razão do mito nacional, somente seriam preservados em algum lugar do imaginário e da subjetividade dos brasileiros. Esse imaginário jamais poderia acabar, uma vez que levaria consigo o que há de mais vigoroso nesse povo. Nesse sentido, os estudos de Guimarães Rosa (1984), mostram que, para o sertanejo, o sertão é sempre o fim de rumo, terras altas e distantes do local

ocupado por ele. “[...] onde os pastos carecem de fechos; onde um pode torar dez, quinze léguas, sem topar com casa de morador; e onde criminoso vive sem cristo-jesus, arredado do arrocho de autoridade” (ROSA, 1984, p. 7).

Os sertanejos que se encontravam na região da Barra Cuiabana e da Barra Goiana, viviam nas margens dos rios Garças e Araguaia em pequenos ranchos construídos com folhas de piaçava e com o mínimo de infra-estrutura necessária para garantir a sobrevivência. As condições desses homens eram precárias, viviam da pesca, da caça e do que produziam nas pequenas roças que cultivavam e das trocas eventuais com uma população itinerante de garimpeiros. Esse modo de vida dos sertanejos era resultado de uma série de limitações impostas pela condição histórico-cultural em que viviam. A tomada de consciência somente aconteceu após os longos estudos realizados pelos Cientistas Sociais que proporcionaram um verdadeiro retrato do Brasil.

Com isso, o sertanejo deixa de ser visto como preguiçoso e acomodado para ser visto como vítima de uma estrutura político-econômica desigual. Nesse caso, era a doença e as condições estruturais e não mais o clima e a raça ou mesmo a miscigenação do índio, do branco e do negro os principais fatores de impedimento do progresso nessas regiões. Assim, “[...] o atraso estava intimamente associado ao isolamento ou [...] ao abandono a que eram relegadas as populações do interior do Brasil” (LIMA, 1999, p. 84). Isso acontecia devido à atitude de desprezo das elites políticas e intelectuais pela vida do homem do sertão. Para completar, a maioria dos intelectuais que estudavam e escreviam a respeito do sertanejo, o faziam de maneira etnocêntrica, isto é, a partir de sua cultura a qual era tida como parâmetro para a interpretação da cultura do outro, neste caso o sertanejo.

A partir desses estudos começa-se a ter uma clara demarcação histórico-cultural em relação ao homem do litoral e do sertão. Embora esses estudos ainda sejam marcados pelos preconceitos, são eles que vão servir de aparato teórico para demarcar os vários fragmentos culturais que formavam a realidade do homem brasileiro. Mostrando realidades distintas, tais estudos apontam para uma nova maneira de conhecer a formação histórica do povo brasileiro, em especial, o sertanejo.

Conhecer o sertanejo é tentar compreender sua cultura, a qual se manifesta por meio das trajetórias de migração, da construção dos ranchos, do cultivo da terra, da recriação dos modos de ser, de viver, de pensar, de criar, de conviver e de se relacionar com a própria natureza. Nos dizeres de Lima “[...] a etnografia sertaneja parece referir-

se, assim, a essa especial relação entre homem e natureza e à dificuldade do observador de outra cultura de captá-la, descrevê-la e interpretá-la” (LIMA, 1999, p. 131). Nesse sentido, a partir do item a seguir tentar-se-á detalhar uma longa trajetória de esperança e de contato com uma natureza estranha que o sertanejo teve de amansar para poder garantir sua sobrevivência.

### 2.3 DO ÊXODO À ESPERANÇA

Os sertanejos que migraram das regiões Norte e Nordeste para a região Central do Brasil, nas primeiras décadas do Século XX, o faziam em busca de melhores condições de vida e para fugir da miséria a que estavam submetidos. Outro motivo que os fazia migrar era a propaganda que dizia ser a Região Central do Brasil muito rica em ouro, diamantes, caça, pesca, abundante em água e terra. Portanto, a região despertava o imaginário desse “retirante” que a via como um paraíso e muitos acabavam deixando para trás parentes, amigos e, às vezes, parte da família para se aventurarem sertão adentro.

Nessa condição, as primeiras viagens daqueles que vinham via rio, ou seja, aqueles que migraram antes da década de quarenta, não eram diferentes das pessoas que realizavam a trajetória montados em lombos de jegues, ou mesmo, a pé. Cabe aqui uma pergunta: o que realmente movia essas pessoas fazendo-as enfrentar e superar tantos obstáculos para se deslocarem até a Região Central do Brasil?

A resposta está no que eles imaginavam encontrar nessa região, no caso, a fartura, quer de terra, de comida, de água e até mesmo de contar com a possibilidade de um dia ficarem ricos. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que para essas pessoas a imagem do sertão, como portador de felicidade, constituiu-se em mais um mito, que se constrói, de acordo com Barthes (1978), a partir da transmissão oral, isto é, do discurso que se funda na possibilidade de construção de um espaço para se viver bem. Assim, o Brasil Central se constituiria no lugar ideal de fartura, diferentemente do vivido em alguns locais do Norte e do Nordeste.

Há de se reconhecer que essa trajetória era realizada com extrema dificuldade; por isso, permanece viva na memória de muitos membros das famílias que viveram a aventura que, no ato de lembrar, inúmeras imagens vem à tona; são relatos

que lembram detalhes das histórias vividas e das relações com diferentes familiares, durante a trajetória, que chegava a durar meses ou até anos.

Como parte dessa memória, muitas pessoas afirmam que decidiram aventurar-se a partir da organização de caravanas. Para isso, aquelas famílias que tinham algumas posses acabavam vendendo-as a fim de comprar os animais que os auxiliariam no transporte das pessoas, dos mantimentos e dos poucos pertences pessoais. As famílias que não tinham recursos, nem sequer para comprar um animal de carga, o jegue, necessário à viagem, contavam com a solidariedade dos amigos e parentes, além de muita força de vontade e determinação.

Solidariedade e espírito de sobrevivência estavam presentes nas caravanas, uma vez que as pessoas manifestavam isso de várias formas. Exemplo disso, eram os constantes revezamentos, para descanso, entre aquelas pessoas que vinham montadas nos lombos dos animais e aquelas que vinham a pé, culminando com a atenta vigilância em relação aos possíveis animais da floresta, como as onças e outros animais, que poderiam atacar, principalmente as crianças. Sem esse espírito de compreensão e solidariedade era quase impossível vencer a longa jornada cheia de obstáculos e de desafios.

A organização das caravanas era uma das formas encontradas pelos migrantes para vencer o difícil percurso, pois no início desse processo eles se utilizavam das picadas abertas por outros migrantes e caixeiros-viajantes. Essa forma de organização, além de permitir a solidariedade entre as pessoas, fazia com que se sentissem mais protegidas dos possíveis ataques de diferentes animais e nativos que habitavam a região. A prática das caravanas foi um recurso utilizado durante muitas décadas, até que aos poucos foi sendo substituída por caminhões (pau-de-arara) em função da abertura de estradas e da possibilidade de tráfego.

Essa forma de transporte, pau-de-arara, continuou sendo utilizada durante muito tempo, como uma das poucas alternativas para aquelas pessoas que migravam de algumas regiões muito pobres para os centros mais industrializados, como no caso de São Paulo. Por outro lado, embora o Estado de Mato Grosso tenha sofrido transformações bruscas, nas últimas décadas, em sua malha viária, o acesso a muitos locais ainda é precário em função das grandes distâncias que separam as fazendas das principais rodovias. Por isso, o pau-de-arara continua sendo utilizado para realizar o

traslado de trabalhadores para as fazendas e, principalmente, pelos povos indígenas que se deslocam das aldeias para a cidade e vice-versa.

As caravanas eram constituídas por muitas pessoas. Algumas delas da mesma família e outras de diferentes graus de parentesco, bem como de vizinhos. As idades das pessoas se diferenciavam, indo de recém-nascidos a idosos. Exemplo disso era a família de uma entrevistada que saiu da Bahia, juntamente com vizinhos, parentes e outras pessoas, no final da década de trinta, quando decidiram migrar em busca de melhores condições de vida, como se pode observar no relato que segue:

*Minha família toda é baiana. A gente viveu na Bahia de família de poder aquisitivo bem pequeno. O meu pai ele tinha umas terras [zinhas] na Bahia, mas era daquela região mais seca, então vivia assim em grandes dificuldades. Por volta de 1939, o meu tio V. P., que é o pai do L. P., que foi político aqui, ele ficou viúvo e veio embora da Bahia para o Mato Grosso já porque ouvia falar da questão dos garimpos aqui que enriqueciam as pessoas. Meu tio veio e em 1940, ele escreveu para o papai pedindo que ele viesse também. Então, ele esteve aqui em 1940, no Mato Grosso e retornou à Bahia e em 1942 decidiu de vir e com essa decisão de ele vir aqueles vizinhos, parentes. Veio uma caravana enorme que se deslocou da Bahia para o Mato Grosso a pé. Eles traziam os mantimentos em animais e o engraçado dessa viagem é que eu era praticamente recém-nascida, que eu nasci no mês de março e a gente saiu de lá no mês de setembro e naquela época eles usavam no animal uma coisa lá que chamavam de cangalha<sup>4</sup> e na cangalha eles colocavam outra coisa de couro de gado que chamavam de bruaca<sup>5</sup> que eu aprendi e eu vim dentro de uma coisa daquelas que forravam e colocavam a gente lá dentro (B. 61 anos, baiana, entrevista realizada em 27/10/2001).*

A história de vida dessa família se parece com a história de muitas outras, uma vez que estava presente no imaginário de todas elas o sonho de uma vida melhor e mais digna. Com isso, elas acabavam arriscando a própria vida, ao enfrentarem as intempéries e todos os tipos de perigos, quando se submetiam a longas trajetórias percorridas em direção ao interior do Brasil.

História semelhante a essa foi contada por Ro. que também veio da Bahia, em 1933, indo inicialmente morar em Caiapônia - GO, e somente chegando à Barra Cuiabana, em 1937. Da Bahia veio acompanhando uma “tropa”, formada por várias pessoas, entre elas estavam seu marido e uma “carrada” de filhos. Como não tinham condições de comprar os animais para fazer o percurso, o “dono” da tropa emprestou

---

<sup>4</sup> - Armação de madeira em que se sustentava e equilibrava a carga no lombo das bestas ou mulas, fazendo com que metade da carga ficasse de um lado e metade do outro.

um “jeguinho” para que pudessem transportar a “mudança” e os filhos pequenos. Ro. lembra que o percurso foi feito com muito sacrifício, uma vez que: “[...] nós viemos a pé, da Bahia aqui, levou dois meses [...] de vez em quando ele [dono da tropa] dava animais para nós montarmos para descansar as pernas, mas nós viemos a pé, eu mais o velho, eles vieram todos montados” (Ro. 90 anos, baiana, entrevista realizada em 16/03/2002).

A viagem da Bahia à Região Central do Brasil durava em média dois meses, numa marcha em que algumas caravanas vinham quase sem interrupção, isto é, só paravam para lavar a roupa, dormir e fazer algumas refeições, que, muitas vezes, se resumiam em arroz, carne seca, farinha e rapadura.

Quando a comida que traziam acabava, procuravam caçar algum animal, geralmente de pequeno porte. Na lógica desses tropeiros havia uma preocupação em não caçar animais de grande porte para não desperdiçar parte da carne, pois não dispunham de condições para embalar, nem salgar e, muito menos, tempo para esperar a carne secar. Tal visão tem sua explicação no contexto das privações e da fome que os assolavam, de modo que se abatessem animais acima das necessidades de alimentação do grupo, estariam blasfemando contra Deus e contra a própria natureza.

Algumas caravanas faziam o trajeto em período de tempo maior, podendo levar anos, pois vinham parando pelo caminho, momento em que parte de seus integrantes ia trabalhar em fazendas, a fim de ganhar algum dinheiro para comprar o que necessitavam para prosseguir viagem. Em outras situações trocavam as horas de trabalho por comida ou por utensílios.

É importante lembrar que o processo migratório também se fazia de outras formas. Se para as famílias nordestinas o meio de transporte mais utilizado era a tropa de animais, para as que vinham do Norte o meio de transporte utilizado eram os batelões, pequenos barcos de cerca de 10 ou 12 metros de comprimento e de baixo calado, inicialmente movidos a remo e depois por motor de centro.

Da região Norte, os primeiros barcos vinham pelo rio Tocantins, entrando pelo Araguaia, passando pela Ilha do Bananal até chegar à Barra Cuiabana. Eles transportavam pessoas e mantimentos que vinham sendo comercializados com os moradores que residiam ao longo do percurso dos rios. Já por volta dos anos quarenta,

---

<sup>5</sup> - Era uma espécie de cesto que tinha uma alça que vinha pendurada no pescoço dos bois.

os batelões que chegavam eram de porte maior, tinham motor de centro e eram a óleo diesel, sendo o mais conhecido o Cecília que vinha de Belém do Pará.

## 2.4 FRAGMENTOS DE MEMÓRIAS QUE LEMBRAM O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE BARRA DO GARÇAS

Num processo de migração, muitos sertanejos foram se fixando no Brasil Central, onde deram início à construção de um povoado chamado Barra Cuiabana, que mais tarde resultou na cidade de Barra do Garças. Embora houvesse a necessidade de amansar a natureza, prevalecia a idéia de que no local seria possível construir uma vida promissora em função das riquezas oferecidas pela natureza, isto é, pela grande quantidade de água, terra fértil e, fundamentalmente, pelas pedras preciosas que poderiam, a qualquer momento, passar uma pessoa da condição de um “pobre coitado” à categoria de pessoa de respeito, rica, em caso de “bamburrar”, ou melhor, de conseguir um grande filão de diamante.

Nesse sentido, Bazco *Aput Moraes* (2001) afirma que a imaginação social, além de gerar toda uma rede imaginária pela via da possibilidade histórica, torna as representações reais a tal ponto de levar qualquer pessoa ao sacrifício, bem como a de acreditar que algo de bom pudesse vir a acontecer, bastando para isso ir ao seu encontro. Assim, a imaginação social atua como fator regulador, estabilizador e como elemento de criação de faculdades que permitem que: “[...] os modos de sociabilidade existentes não sejam considerados definitivos e como os únicos possíveis, e que possam ser concebidos outros modelos e outras fórmulas”. Em síntese: “[...] a imaginação é um dos modos pelos quais a consciência apreende a vida e a elabora. A consciência obriga o homem a sair de si mesmo, a buscar satisfações que ainda não encontrou” (MORAES, 2001, p. 2).

Os efeitos do imaginário expressam um pouco da situação histórica que esses migrantes viviam no Norte e no Nordeste, e que levou tantas pessoas a enormes sacrifícios, na tentativa de chegar à Região do Médio Araguaia, no Brasil Central. É o caso da família de L. que veio do Norte do Brasil, em um batelão, na década de vinte, quando o local ainda era habitado por muitos povos indígenas, poucas famílias de sertanejos e centenas de garimpeiros que se deslocavam de um local a outro em busca de veio de pedras preciosas.



*[...] meu pai foi uma pessoa sofredora com minha mãe. Chegava nas praias, ali eles como que pousava porque não podiam chegar, até chegar aqui era praga de mosquito. Ali meu pai pousava, acendia aquele fogo, pescava, pegava aquele peixe, comia com minha mãe e com mais quatro filhos que trazia. Às vezes quando chegava, como teve praia que eles encontravam ovos de tartaruga e vinham vindo até chega em Barra do Garças. Nessa Vila, que não era Barra do Garças, era Barra Cuiabana, aí ele viveu todo esse sofrimento e quando chegou, mas quando ele chegou ainda fez uma casinha de palha para ficar (L., 75 anos, barra-garcense, entrevista realizada em 24/08/2001).*

Nesse fragmento a entrevistada se emociona ao lembrar o sofrimento a que sua família foi submetida durante a trajetória percorrida da Região Norte até chegar ao local de destino. Durante a viagem, eram forçados a fazer inúmeras paradas para descansar, fazer as necessidades fisiológicas e, principalmente, para procurar alimentação que, geralmente se resumia em caça, pesca, coleta dos ovos de tartaruga e frutos retirados da própria natureza. As famílias faziam um fogo na margem dos rios onde cozinhavam os alimentos e, também, se protegiam de mosquitos e animais ferozes existentes nas proximidades dos locais de acampamento.

Mesmo com todas as dificuldades de comunicação existentes na época, as notícias de que na região da Barra Cuiabana existia muito diamante se espalhava por vários pontos do Norte e do Nordeste. Eram canoeiros, comerciantes, garimpeiros, tropeiros e aventureiros que se encarregavam de transmitir as notícias, fazendo com que muitas pessoas se deslocassem para esse interior do sertão. Nesse contexto, muitas famílias vinham atraídas pela propaganda de riqueza fácil nos garimpos, como relata uma das entrevistadas.

*Então essa vinda da Bahia para cá tinha aquela história da garrafa de diamante que havia sido enterrada por aqui e isso era sinal de que aqui existia muito diamante e muita gente saía da Bahia acreditando que iria ficar rico da noite para o dia, mas eles não sabiam o local onde estava escondida essa garrafa. Só sabiam que era no Mato Grosso, e o meu pai porque o meu tio já estava aqui, ele poderia ficar em qualquer localidade, mas ele veio direto para cá porque o meu tio já estava aqui, porque muita gente saía e ficava ali perto de Araguaiana e algumas cidadezinhas de Goiás, então a gente veio para cá por isso (B., 61 anos, baiana, entrevista realizada em 27/10/2001).*

Prosseguindo, a entrevistada fala de como era feita a exploração do garimpo e como o sertão foi sendo modificado pela ação dos homens que realizavam esse trabalho (**Foto 01**).

Grupiaras causadas pela ação dos garimpos (s/d).

*Naquela época, quando cheguei aqui se explorava diamante da forma mais elementar com picareta e cavava que ficava todo escavado, onde eles tiravam o cascalho ficava aquela buraqueira, aquela coisa cheia de pedra, então eu ouvia chamar de grupiara<sup>6</sup>, então eu me lembro que às vezes eu queria ir lá para perto do rio e o papai dizia que não era para ir porque ali eram muito perigosas, aquelas grupiaras lá, são muito perigosas (B., 61 anos, baiana, entrevista realizada em 27/10/2001).*

---

<sup>6</sup> Verdadeiras crateras causadas pela ação dos garimpeiros.

Os sertanejos que migravam de diferentes partes do Norte e do Nordeste, ao se juntarem com outros que aqui moravam, tornaram-se, inicialmente, os responsáveis pela gestão de um novo espaço, que passava a ser explorado, formando o marco de um povoado em meio a esse imenso sertão (**Foto 02**).

Encontro dos sertanejos vindos de diferentes espaços (s/d).

Uma observação mais atenta da fotografia faz lembrar a descrição do sertanejo feita por Euclides da Cunha, em “Os Sertões”, contrariando a visão de muitos moradores do litoral.

O sertanejo é, antes de tudo, um forte [...]. A sua aparência, entretanto, ao primeiro lance de vista, revela o contrário. Falta-lhe a plástica impecável, o desempenho, a estrutura corretíssima das organizações atléticas.[...] É desgracioso, desengonçado, torto [...] reflete no aspecto a fealdade típica dos fracos [...]. Agrava-o a postura normalmente abatida, num manifestar de displicência que lhe dá um caráter de humildade deprimente (CUNHA, 2000, p. 99).

Esses sertanejos, com aparência de fracos e cansados, eram fortes, resistentes, duros e audaciosos, pois não se deixavam vencer pelas dificuldades impostas pelo sertão. Foi com a determinação desses homens que o sertão foi sendo modificado, a partir de todo um processo de exploração desordenada do garimpo, pelo desmatamento que dava lugar à formação de pastos, de roças para produção de cereais de primeira necessidade e pela construção dos ranchos que foram aparecendo, principalmente nas proximidades dos rios Garças e Araguaia, locais próximos de onde se concentravam os homens que se dedicavam à exploração dos garimpos.

Era comum encontrar-se, entre os garimpeiros, homens que deixavam mulheres e filhos nos longínquos sertões de seus Estados natais para vir tentar a sorte. Jogam às costas o “galo de briga” (nome que dão à mochila onde carregam a rede e a roupa), e no embornal a tiracolo levam a resumida matula de farinha e rapadura, e quatro dedos de fumo. Pendente da cinta, o facão [...] arma inseparável do sertanejo. Assim equipados, estão prontos, aptos, para varar sertões em demanda dos garimpos, na esperança de num bambúrrio melhorar de vida (VILLAS BOAS, 1994, p. 46).

Os garimpeiros, juntamente com alguns fazendeiros que começavam a formar suas fazendas, principalmente às margens dos dois rios, acabaram sendo os grandes responsáveis pelo assoreamento desordenado dessas fontes naturais. Vale

lembrar que muitos garimpeiros que chegavam à região deixavam para trás suas famílias, sendo que alguns nunca mais voltavam para vê-las. Isso se dava por vários motivos: uns morriam por causa de graves doenças, principalmente malária, que freqüentemente os levava à miséria e/ou à morte, por não terem condições de trabalhar; outros acabavam constituindo novas famílias, esquecendo-se da anterior; havia ainda aqueles que não conseguiam dinheiro suficiente para retornar, além dos que se tornavam escravos em decorrência das dívidas contraídas com os donos de garimpos. É necessário registrar que muitos acabaram morrendo em disputa por mulheres ou em acertos de conta com diferentes garimpeiros e/ou com os donos dos garimpos. Os poucos que retornavam aos locais de origem geralmente o faziam sem ter realizado o sonho de enriquecer, “bamburrar”, com a garimpagem.

Situação diferente era vivida por aqueles sertanejos que migravam com as famílias e que não era possível jogar com a sorte de ficar somente com o trabalho de garimpagem, pois assim como podiam encontrar diamante, corriam também o risco de nada encontrar, comprometendo a alimentação dos filhos. Nessa situação, eram obrigados a buscar outras alternativas de sustento para as famílias, geralmente formadas por um grande número de filhos. Muitos viam na roça uma das alternativas mais viável para garantir a sobrevivência da família. Nessa época, a terra ainda não era tida como mercadoria e, sim, como “terra de trabalho”, e as pessoas podiam escolher qualquer área, desde que ainda não fosse local de uso de outra família e iniciar seu espaço de sobrevivência. Nesse sentido, Arendt diz que:

O mundo, o lar feito pelo homem, construído na terra e fabricado com o material que a natureza terrena coloca à disposição de mãos humanas, consiste não de coisas que são consumidas, mas de coisas que são usadas. Se a natureza e a terra constituem, de modo geral, a condição da *vida* humana, então o mundo e as coisas do mundo constituem a condição na qual esta vida especificamente humana pode sentir-se à vontade na terra (ARENDDT, 2001, p. 147).

Naquele tempo, o empecilho existente em relação à terra era a dificuldade de se adentrar por ela, devido ao baixo nível de desenvolvimento tecnológico, além da densidade da mata que era muito encharcada e por ser o espaço preferido das onças e de animais peçonhentos. Além disso, as árvores, por serem muito antigas, eram grossas e duras para serem cortadas com o machado, único instrumento de que os sertanejos dispunham à época.

Vale lembrar que, embora nesse período não existisse dificuldade em se conseguir um pedaço de terra para formar suas roças, isso não quer dizer que não havia apropriação de grandes extensões de terras por parte de algumas pessoas, conforme lembra Lenharo (1986) em seu artigo “A terra para quem nela não trabalha” que, em análise histórica, procura mostrar a formação da estrutura agrária do Estado de Mato Grosso.

As roças e os ranchos foram sendo construídos em conformidade com a exploração dos garimpos que deram início à formação das duas Barras, vistas como verdadeiras corrutelas<sup>7</sup>. Uma inicialmente conhecida como Barra Goiana, localizada à margem direita do Rio Araguaia, no estado de Goiás. A outra, a Barra Cuiabana, teve seus primeiros ranchos construídos próximo às margens dos rios Garças e Araguaia, local onde ocorre a confluência desses rios. Nesse sentido, a Barra Cuiabana foi fundada à margem esquerda do Rio Araguaia e do Rio Garças e pertence ao Estado de Mato Grosso.

O encontro das águas forma um fenômeno de rara beleza e fartura que ficou registrada na memória dos primeiros moradores, uma vez que se lembram com saudades da riqueza natural que esses rios proporcionavam, principalmente pela quantidade e diversidade de peixes que serviam de alimento para muitas famílias e para os animais que viviam no entorno de suas margens (**Foto 03**).

---

<sup>7</sup> - Pequenos povoados formados por garimpeiros em locais de terra virgem aonde vão à procura de diamantes.



Rio utilizado pelos moradores em diferentes atividades (s/d).

A Barra Cuiabana e a Barra Goiana eram muito próximas, porém pertenciam a estados diferentes. As duas Barras estavam somente separadas por dois belos e importantes rios que permitiam o trânsito de pessoas, animais e mantimentos de uma margem à outra. Esse transitar da população de uma margem à outra se dava, principalmente, porque muitas pessoas que vinham de diferentes locais chegavam na região cruzando parte do Estado de Goiás. No entanto, para chegar à Barra Cuiabana tinha de fazê-lo atravessando os rios. Outro motivo era que alguns produtos de primeira necessidade não encontrados em um vilarejo eram buscados no outro. Segundo um morador da época, na margem direita do Rio Araguaia habitavam alguns moradores que criavam animais domésticos, além de cultivarem pequenas roças, nas quais produziam hortaliças que eram vendidas para os outros.

Muitos desses migrantes sertanejos e/ou aventureiros vinham para fixar moradia, ou somente para explorar os garimpos. Também havia nas proximidades da margem direita do Rio Araguaia, na Barra Goiana, uma pequena zona de prostituição que garimpeiros e aventureiros freqüentavam.

Finalmente, os rios eram importantes vias de acesso para quem precisava deslocar-se para outros lugares. Lembrando ainda que, com a chegada da Fundação Brasil Central, em 1943, foram construídas estradas cortando a região e ligando-a a vários pontos do Brasil. Além disso, o povoado chamado de Barra Goiana, cujo nome a partir de então passou a ser Aragarças, recebeu a construção de um importante aeroporto por onde chegavam e saíam donos de garimpo, compradores, fazendeiros, médicos, autoridades civis e militares. Com a chegada desses novos personagens, os rios passaram a ficar mais movimentados, uma vez que ainda não existiam as pontes ligando os dois vilarejos.

Esse transitar pelos rios era realizado por pequenas canoas, fabricadas pelos próprios moradores, ou por balsas que transportavam pessoas e outros utensílios utilizados durante as longas viagens (**Foto 04**).





Meio de transporte utilizado pelos moradores para fazer a travessia dos Rios Garças e Araguaia (1952).

Esse movimento dos moradores de um lado a outro das margens dos rios foi uma prática que durou anos e só findou, quando da construção das pontes (**Foto 05**) sobre o rio Araguaia e Garças unindo as duas cidades e, conseqüentemente, os dois estados. A inauguração das duas pontes se deu em 1956 pelo então Presidente da República Juscelino Kubitschek.



Construção das pontes ligando os Estados de Mato Grosso e Goiás (1956).

As fotografias ajudam a entender melhor a realidade de um passado sofrido e perigoso, o qual revela um tempo e um espaço vividos por uma coletividade, cuja descrição verbal dificilmente daria conta de explicar o sofrimento dos sertanejos que muito lutaram para construir, numa região desconhecida, o lugar de moradia e de sobrevivência.

## 2.5 MODO DE VIDA E OS SABERES DO SERTÃO

Os primeiros ranchos construídos na Barra Cuiabana foram erguidos nas proximidades das áreas de garimpo, sendo que os materiais utilizados nas suas construções eram as palhas de piaçaba, palmeira nativa e madeiras retiradas da própria vegetação local.

Não eram raras as vezes em que os moradores, para conseguirem certa quantidade desse material, em especial, das palmeiras, para a construção de seus ranchos, necessitavam da solidariedade dos vizinhos para permitir sua derrubada, uma vez que essa vegetação estava em suas terras. Na lógica sertaneja essa solidariedade tem sua explicação na própria relação que o homem estabelecia com a natureza, num processo que envolvia princípios éticos, pois esse material, sendo um bem oferecido pela natureza, não podia ser negado a alguém que dele necessite, assim como não devia ser desperdiçado.

Como prática cultural, qualquer pessoa que quisesse retirar alguma coisa de uma determinada área que fosse posse de alguém, deveria pedir autorização para retirá-la. Fica claro, portanto, que nesse instante a terra não tinha conotação de mercadoria e, sim, de um bem produzido pela natureza, por isso, negar algo produzido por essa natureza para satisfazer as necessidades de todos era blasfemar contra Deus e, ao

mesmo tempo, negar o espírito de irmandade entre os homens<sup>8</sup>. Esse fato está presente na memória de uma das entrevistadas, quando reproduz o pedido que seu pai fez ao proprietário das terras que tinham madeira e as palhas de que eles precisavam para construir seu rancho:

*Quero pega palha para fazer um barraco e a madeira também, porque às vezes tem lugar que não tem madeira própria para fazer um rancho, uma casa. Aí pedia para aquela pessoa, aí a pessoa dava, palha, madeira [...]. Meu pai ia lá pedir para ele e ele dava e nós íamos lá com o facão e derrubava, botava numa carroça, muitas vezes era carro de boi, às vezes cento e cinquenta palha conforme o tamanho da casa a gente sabia o quanto de palha deveria ser tirado. Aí fazia a caridade e construía a casa. Demorava um bocado de tempo, quando apodrecia fazia de novo (A., 66 anos, baiana, entrevista realizada em 07/07/2001).*

Os moradores retiravam da mata as palhas de piaçaba, os troncos de árvores para levantar a estrutura, as estacas e os cipós que seriam utilizados para construir seus ranchos que, além de servir de moradia, também serviam para se protegerem dos animais, como se pode observar na **Foto 06** que retrata a arquitetura e o material utilizado para a sua construção. É importante registrar que a primeira rua e a organização da construção dos ranchos seguiam as orientações de Antônio Cristino Côrtes, um dos primeiros moradores, que fazia uso de um laço para medir e demarcar os locais que eram distribuídos para os novos moradores. Essa organização pode ser observada nas fotografias 13 e 14 da página 126 e 127.

---

<sup>8</sup> A esse respeito ver SOUZA, Marcelo de Barros e CARAVIA, José L. (1988) BRANDÃO, Carlos Rodrigues (1983) ANNI, Octávio (1981) MARTINS, José de Souza (1986 e 1975) e THOMPSON, E. P. S (1987).

Representação dos primeiros ranchos construídos com palha de piaçaba (2000).

Para construí-los, os moradores fincavam os paus de árvores no chão e amarravam as palhas de piaçaba com cipó. Todo esse processo de construção dos ranchos estava fundado numa lógica da solidariedade conhecida por mutirão, momento em que tanto os membros das famílias como os vizinhos se envolviam na realização dessas atividades.

Dessa forma, certos saberes informais iam sendo construídos a partir das relações estabelecidas entre os homens e a natureza, mostrando que as necessidades são decorrentes de processos sociais, momento em que diferentes ritmos e aprendizagens são expressos em saberes subjetivos e práticos, numa dinâmica que ao mesmo tempo funde oralidade e experiência.

Alguns dos entrevistados lembram com muita clareza e satisfação de como se davam as práticas educativas informais, naquela época. Mesmo vivendo em condições precárias, estavam esperançosos em relação ao novo espaço, pois o sertão oferecia quase tudo de que necessitavam, bastava que aprendessem a utilizar as potencialidades oferecidas. Mesmo que, para isso, precisassem aprender a difícil arte do artesanato, da preparação das roças, da plantação e cultivo de certos produtos, da construção dos ranchos, de ensinar e aprender sem ter acesso ao ensino formal, de cuidar dos filhos e criá-los, sem contar com assistência médica, entre outras, pois só assim poderiam permanecer nesse espaço e realizar o sonho de construir um futuro promissor. Para aprender a conviver com tantas adversidades, os sertanejos contavam com a abundância de água e a terra fértil que a região oferecia, além da solidariedade que existia entre os vizinhos.

Com o tempo, os ranchos foram sendo melhorados. Os moradores passaram a construir suas moradias com barro batido, para isso as paredes eram trançadas por paus [estacas] e cipós para depois serem rebocadas com barro amassado, como se pode observar na **Foto 07**. A cobertura continuava sendo de palha ou cavaco, espécie de telha

feita de madeira talhada, pois naquela época ainda não existia, na região, telha de barro para fazer a cobertura das moradias. Uma das entrevistadas descreve com detalhes como essas casas eram construídas.

Casa construída de pau-a-pique com reboco de barro amassado (s/d).

*Quando eu cheguei aqui eu fui morar numa casinha coberta de palha [...] numa casinha formada de barreado por fora não é. Antigamente a gente fazia as casas assim: a gente fincava os paus, amarrava as varas com cipó, depois a gente tampava em cima e enchia de barro. Assim, evitava os inimigos, as cobras, os insetos e aí foi formando e a nossa casa era quase sempre de palha não é (A., 66 anos, baiana, entrevista realizada em 07/07/2001).*

Carrapatos, pulgas e mosquitos, estes últimos conhecidos pela população local por “borrachudos”, proliferavam por todos os lugares, devido ao clima favorável e

ao ambiente existente, isto é, com muita vegetação fechada e clima quente. A proliferação desses hospedeiros naturais talvez seja explicada pelo material usado nas construções dos ranchos e pela proximidade destes com o ambiente natural dos insetos:

*[...] tinha os insetos no chão, carrapato no chão [pausa] aquela montoeira de carrapato no chão, é um inferno, morde, morde, empola toda a gente que as pernas ficavam quase que em carne viva de tanto a gente arranhar, era um horror [...]. Aí a gente jogava água no chão, batia assim com um pedaço de couro ou um saco de linhagem amarrado em um pau e saia batendo no chão [...] fazia aquelas vassoura de mato e batia com essa vassoura de mato o chão fofo [...] a gente fazia aquelas ripa e batia aquela terra fofo. Outras pessoas pegavam esse mato e socava na terra, ou batia com pau, saia batendo com o pau enrolado com o couro ou com o saco de linhagem. Sai batendo, batendo, bate, bate, bate, até que o chão fica durinho, fica parecendo cimento. Aí matava muito carrapato, mas se deixava no chão, os carrapatos não deixavam ninguém sossegado, igual nós estamos sentados aqui os carrapatos já estavam picando e mordendo para todo quanto era lugar (A., 66 anos, baiana, entrevista realizada em 07/07/2001).*

No interior dos ranchos os moradores improvisavam o mínimo necessário para seu conforto. Algumas famílias faziam a divisão dos cômodos com um pau que se apoiava nas madeiras de sustentação e ali penduravam as folhas de piaçaba que eles mesmos trançavam. Outros aproveitavam para fazer a divisão de seus aposentos com pedaços de madeira de caixas utilizadas para transportar víveres. Essa divisão garantia o mínimo de privacidade. Já em alguns ranchos não havia qualquer espécie de divisão, simplesmente as famílias delimitavam um espaço a ser utilizado para dormir e outro para servir de cozinha.

As camas eram construídas de acordo com as condições econômicas dos moradores, ou seja, alguns as construíam com paus e couro curtido em formato de uma maca, chamada de catre. Outros improvisavam a construção de suas camas com forquilhas de árvores fincadas no chão batido e fixavam varas em cima delas.

Concomitante a isso, no processo de divisão social do trabalho, em determinados ranchos, cabia às mulheres a tarefa de confeccionar o tecido de algodão em teares para fazer os forros dos colchões que eram cheios com palhas de milho ou de bananeira seca e ali tentavam repousar seus corpos cansados por causa das longas jornadas de trabalho. Outros dormiam em cima de couro de gado curtido estendido no chão, uma vez que os filhos eram muitos e não havia espaço físico no rancho para montar cama para todos os membros da família.



Outros moradores não possuíam camas, mas, sim, redes que eram amarradas nos paus que davam sustentação aos ranchos e ali descansavam. Muitos se utilizavam dessa forma de descanso, em todo o transcorrer de suas vidas, sem poder experimentar outras alternativas.

A maioria das roupas utilizadas pelas famílias era feita pelas mulheres que, com ajuda das crianças, plantavam e colhiam o algodão nas roças, para depois fabricarem os tecidos nos teares que eram construídos por elas. Mesmo que essas mulheres fabricassem os tecidos com o algodão produzido nas roças, as roupas não eram suficientes, em função da baixa produtividade técnica e da pequena produção de algodão. Além disso, outro fator importante a se considerar era o grande número de membros que faziam parte da família e que precisavam de roupas para se vestir, de modo que muitas crianças eram confundidas pelos recém-chegados, com os índios que andavam pela região, pois estas crianças se vestiam com tão pouca roupa que quase se “igualavam” aos nativos.

Como os ranchos, no geral, eram pequenos e sendo as famílias numerosas e com poucos recursos, tais famílias improvisavam guarda-roupas com varas de madeira enfiadas entre as estacas que formavam as paredes e ali penduravam suas poucas mudas de roupa.

Os utensílios utilizados pelos membros da família para sentar eram improvisados a partir de caixotes de madeira, de pedaço de tronco de árvores e/ou mesmo de bancos, chamados tamboretas. Como era muito comum a prática das visitas entre os moradores, na maioria dos ranchos havia bancos de madeira fixos, próximos à porta de entrada para receber as visitas, o que, geralmente, acontecia no cair da noite, quando encerravam o trabalho nos garimpos e/ou as atividades nas roças.

O fogão dos sertanejos era construído pelos próprios moradores, com barro amassado. Algumas famílias construíam o fogão na parte interna dos ranchos, enquanto outras os construíam na parte externa, porém protegidos por uma “varanda” construída também de palha de piaçaba. A **Foto 08** mostra como era viver em um tempo em que tudo dependia dos saberes construídos em relação à natureza e da criatividade dos próprios moradores.

Representação dos fogões utilizados pelos moradores (2000).

O trabalho de coleta da lenha, abundante à época, era realizado, geralmente, pelas crianças que a retiravam diretamente da mata, numa atividade para a qual não precisavam percorrer longas distâncias. Recolhiam um feixe de lenha, conforme sua força permitia carregar, colocavam sobre a cabeça e transportavam até os ranchos. Era nesses fogões que preparavam suas refeições, as quais, na maioria das vezes, se resumiam em uma dieta feita à base de arroz, feijão, peixe e farinha de mandioca.

Com o passar do tempo, alguns moradores foram aperfeiçoando suas moradias, que passaram a ser construídas não mais com as palhas de piaçaba ou pau-a-pique rebocado de barro amassado, mas sim de adobe, isto é, as casas eram construídas

com tijolos, rebocadas com barro e cobertas com telha (**Foto 09**). Os moradores mais pobres continuavam com seus ranchos cobertos de palha, pois as condições financeiras não permitiam a compra dos outros materiais.

Casa de adobe, ainda utilizada pelos moradores (2000).

A maioria das famílias de sertanejos que veio para a região se dedicava duplamente ao trabalho, ora na garimpagem, ora na agricultura, quando cultivam pequenas roças com plantação de algodão para suprir as necessidades de vestimenta; mandioca para fazer a farinha que era utilizada durante o ano; milho, sendo parte utilizada para alimentar animais domésticos e parte para fazer canjica; cana-de-açúcar para fazer o açúcar, o melado e a rapadura; o arroz que era beneficiado pelos familiares, chegando à plantação de feijão, entre outros produtos. O milho utilizado para canjica e o arroz eram socados em pilões pelos membros das famílias.

Esse conjunto de atividades permitia diferentes formas de aprender e ensinar que estavam diretamente relacionadas com o contexto vivido. Essa prática de educação informal nos remete aos estudos de Brandão quando afirma que:

[...] a educação existe difusa em todos os mundos sociais, entre as incontáveis práticas dos mistérios do aprender; primeiro, sem classes de alunos, sem livros e sem professores especialistas; mais adiante com escolas, salas, professores e métodos pedagógicos.

A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para *tornar comum, como saber, como idéia, como crença, aquilo que é* comunitário como bem, como trabalho ou como vida. Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos (BRANDÃO, 1995, p. 10).

Nessa situação, percebe-se que a população da Barra Cuiabana, durante muitos anos, conviveu com uma educação abordada pelo autor, num misto de vários saberes informais espalhados pela comunidade, isto é, saberes de homens e mulheres que, envolvidos em situações pedagógicas tão interpessoais, buscavam na vida diária os ensinamentos que envolviam o fazer, o imitar, o demonstrar, o corrigir, o punir e o premiar.

### 2.5.1 A Vida das Crianças e a Construção dos Saberes

O cotidiano das crianças, na Barra Cuiabana, era um misto de lazer e trabalho que se diferenciava de acordo com a organização no interior de cada família. Algumas famílias se dedicavam exclusivamente à atividade de cultivo das roças e, como nem sempre conseguiam áreas de plantio próximas aos ranchos, precisavam se deslocar para locais mais distantes para formá-las. Devido a essa distância e pressionados pela necessidade de plantar, geralmente o pai e os filhos maiores levantavam cedo e se deslocavam para o local das roças e lá permaneciam durante o dia todo. Isso implicava, geralmente, em atividades extras para as crianças menores que iam levar o almoço até o local de trabalho aos outros membros de sua família. O trajeto percorrido pelas crianças era longo e pelo meio da mata, onde podiam se esconder onças, macacos, cobras e outros tantos animais, fazendo com que as crianças sentissem, ao mesmo tempo, uma mistura de medo e encanto pela natureza.

Algumas crianças utilizavam parte do dia para pescar nos rios ou córregos, a fim de garantir as refeições da família, além de se divertirem brincando e tomando longos banhos. Em outros momentos, as crianças acompanhavam as mães nas lidas domésticas, ajudando-as no trato com os animais, na coleta e no corte da lenha, na preparação da canjica, na compra de algum alimento no boteco, carregando a água para a cozinha e as roupas para serem lavadas nos córregos, entre outras atividades.

As crianças aproveitavam para se divertir na água, enquanto suas mães e irmãs maiores permaneciam longas horas, às margens dos córregos, lavando a roupa da família e/ou de outras famílias que pagavam por esse serviço. Outras crianças brincavam de boneca que as próprias mães construíam com retalhos de panos que sobravam da confecção das roupas. Além disso, não eram raras as vezes em que as crianças ajudavam os pais na plantação, colheita e preparação do algodão utilizado para suprir as necessidades da família e para fazer alguns brinquedos.

As brincadeiras, para muitos moradores, se davam à noitinha, momento em que as crianças aguardavam ansiosamente a lua aparecer para iluminar o espaço, a fim de que elas pudessem brincar de roda na frente dos ranchos, como relata uma das entrevistadas.

*[...] sentava na porta, tinha um couro de vaca, punha ali no chão, todos sentavam e iam brincar de roda, saía cantando, iam aquelas com as suas bonequinhas era a única coisa que a gente sabia fazer, tirando a roça (L., 75 anos, barra-garcense, entrevista realizada em 24/08/2002).*

Com o processo de desenvolvimento da região e com a criação da primeira escola, em 1933, outras crianças passaram a ter condições de acesso ao ensino formal que estava mais voltado ao atendimento das necessidades do povoado. Tanto é que algumas crianças, as mais extrovertidas e dinâmicas, participavam de atividades sociais e, mais tarde, de eventos políticos. Elas eram escolhidas, geralmente pelas professoras, para fazerem os convites de casamento e de festas. iam de casa em casa repetindo o convite que haviam aprendido na escola. Essa prática de comunicação foi utilizada durante anos, pois era a principal forma de comunicação entre os moradores. Com a instalação da Fundação Brasil Central, algumas crianças também passaram a ler os discursos políticos em eventos importantes como, por exemplo, o da inauguração das

pontes sobre os rios Garças e Araguaia que contou com a presença do então Presidente da República Juscelino Kubitschek, em 1956.

*[...] eu li o discurso para o Juscelino Kubitschek, eu lia discurso para todos os políticos, eu gostava muito de declamar, de fazer teatro, eu estava em todas, só que o discurso a gente apenas lia, eu não sabia o que eu estava fazendo, eu não tinha ideologia nenhuma, a escola repassava isso para a gente e como eu tinha jeito para falar, fazer esses discursos, se me perguntarem hoje o que falei naquela época eu não sei dizer (B., 61 anos, baiana, entrevista realizada em 27/10/2001).*

Com a instalação da Fundação Brasil Central, em 1943, a escola passa a ampliar sua atuação e volta-se, principalmente para atender as necessidades de uma sociedade em processo de desenvolvimento que contou com a implantação das políticas de integração nacional.

Antes da institucionalização do ensino formal, as crianças aprendiam as coisas necessárias para a vida, em comunidade, isto é, aprendiam observando, ouvindo, imitando, repetindo e ajudando os mais velhos e/ou experientes na realização das atividades domésticas e na labuta diária que eram extremamente valorizadas. É nesse sentido que Cassiano afirma que: “[...] a memória oral das sociedades sem escrita que é transmitida de geração a geração, através da fala e dos gestos, é vivida e constantemente reconstruída no interior da coletividade, tendo como suporte fundamental a forma de expressão oral” (CASSIANO, 2001, p. 220).

Essa forma de educar acabava sendo importante para as pessoas que eram portadoras de saberes informais e que tinham, mesmo de forma inconsciente, a preocupação de preservar a identidade cultural dos grupos sociais que comportavam diferentes ritmos e tempos para a transmissão e preservação de sua cultura. Nesse sentido, era de grande importância a memória coletiva no que diz respeito à formação e manutenção dos valores, das crenças, das normas de convivência e da própria sobrevivência das diferentes gerações.

Da necessidade de sobrevivência decorria toda uma dinâmica de aprendizagem informal, a qual envolvia todos os espaços e os membros das famílias. Convém notar que o espaço educacional que prevalecia nessa comunidade era o da realização de diferentes atividades das quais dependia a vida.

Nesse contexto, o processo de aprendizagem estava colado à própria organização da divisão social e técnica do trabalho. Adultos, jovens e crianças, cada um

a seu modo, contribuía para o funcionamento econômico da comunidade, na transmissão de valores, nas várias formas de solidariedade e sociabilidade.

Na dinâmica de aprendizagem, crianças e jovens eram iniciados nos afazeres diários e na percepção da importância das hierarquias, do respeito aos mais velhos, da função das festas religiosas, do mutirão e dos prêmios. À época existia uma espécie de premiação às crianças quando da ajuda aos vizinhos na produção do açúcar e seus derivados. Por essa ajuda, além de ganharem uma quantidade do produto produzido, como forma de agradecimento pelos serviços prestados, ainda aprendiam saberes que lhes seriam úteis para a vida. Com isso imprimem-se os ritmos, os tempos e os espaços do aprender e do educar.

As pessoas convivem umas com as outras e o saber flui, pelos atos de quem sabe-e-faz, para quem não-sabe-e-aprende. Mesmo quando os adultos encorajam e guiam os momentos e situações de aprender de crianças e adolescentes, são raros os tempos especialmente reservados apenas para o ato de ensinar. [...] A criança vê, entende, imita e aprende com a sabedoria que existe no próprio gesto de *fazer a coisa*. São também situações de aprendizagem aquelas em que as pessoas do grupo trocam bens materiais entre si ou trocam serviços e significados: na turma de caçada, no barco de pesca, no canto da cozinha da palhoça, na lavoura familiar ou comunitária de mandioca, nos grupos de brincadeiras de meninos e meninas, nas cerimônias religiosas (BRANDÃO, 1995, p. 18).

## 2.5.2 As Formas de Sociabilidades: O Trabalho e o Lazer.

Como já foi dito, a vida dos primeiros sertanejos que chegaram à Barra Cuiabana foi marcada pelo ritmo da natureza, momento em que o processo educativo estava associado à luta pela sobrevivência e pelo sacrifício para vencer obstáculos. As más condições sócio-econômicas e a ausência de qualquer tipo de assistência médico-hospitalar tornavam-se as grandes responsáveis pela morte de muitas pessoas. Nessa situação, a falta de conforto decorrente do baixo nível de desenvolvimento dos instrumentos de trabalho levava também à baixa produtividade e acarretava, em certas ocasiões, perdas de vidas, como foi o caso dos cinco de seus filhos que Ro. viu morrer.

Entre os trabalhadores do garimpo muitas mortes eram ocasionadas por brigas e disputas pelos espaços de exploração. Isso era ocasionado, por um lado, devido às leis impostas pelos mais fortes, isto é, pelos donos de garimpos. Por outro, o Estado, como instituição jurídico-policial, estava ausente para coibir esse tipo de violência.

Nessa situação, as famílias que chegavam e construíaam seus ranchos nas proximidades das áreas de garimpo, formavam laços de amizade e de solidariedade para se protegerem das constantes brigas que aconteciam nas áreas de exploração dos garimpos que ocupavam grande parte da região da Barra Cuiabana, principalmente próximos aos rios Garças e Araguaia.

*Essa união aqui do povo que vinha era muito forte, porque quando nós chegamos aqui isso era uma zona de garimpo mesmo, tinha aquelas grupiarras que chamavam, aquelas pedras enormes, era tudo barrancada, e o garimpeiro ele trabalhava a semana inteira e ele vendia o diamante que ele conseguia catar para o patrão e aquele dinheiro que ele conseguia, ele gastava todo naqueles botequinhos que tinha, quase não tinha muita casa, mas tinha vários botequinhos e era uma farrá, tiroteio, era tanto que logo que nós chegamos, no quintal de nossa casa, o pai fez um buraco, um buraco fundo, um buraco fundo mesmo, com escadinha, então quando era noite e que começava o tiroteio ele tirava a gente todos da noite e levava para dentro daquele buraco porque ele tinha medo das balas porque era muita bala [...]. Eu só sei que na hora que a gente corria para aquele buraco, o pai corria e pegava as meninas [vizinha] e a gente ficava ali dentro daquele buraco até quando parava aquele tiroteio (B., 61 anos, baiana, entrevista realizada em 27/10/2001).*

Essa teia de relações pessoais geradas entre os moradores era uma forma de se sentirem protegidos. As palavras da entrevistada demonstram a preocupação quanto à proteção da família e dos filhos da vizinha, que, por não ter marido dependia da solidariedade dos amigos, principalmente para se proteger dos tiroteios provocados por disputas entre os trabalhadores nas áreas de garimpo.

A atitude de alguns garimpeiros nos remete aos estudos de Hanna Arendt, a respeito da condição humana, quando se refere ao trabalho, como um serviço voltado à produção artificial das coisas, nitidamente diferente de qualquer ambiente natural. “Dentro de suas fronteiras habita cada vida individual, embora esse mundo se destine a sobreviver e a transcender todas as vidas individuais. A condição humana do trabalho é a mundanidade” (ARENDR, 2001, p. 15).

Um dos principais objetivos desses garimpeiros era ver o produto de seu trabalho, isto é, o mineral pronto para ser acrescentado ao mundo das coisas, portanto, para ser consumido, mesmo que para isso fosse necessário pagar com a própria vida. Trata-se de um processo de trabalho que se torna destrutivo, tanto do ponto de vista humano quanto da natureza, uma vez que se extrai o material da natureza impossibilitando sua recuperação. Exemplo disso são as consequências que trazem para



a humanidade os rastros de destruição que o trabalho de exploração garimpeira deixa espalhados pela natureza, como a poluição, o assoreamento e o fim de rios e córregos.

Para se protegerem contra os momentos de violência provocados pelas brigas e divergências, as famílias assumiam algumas formas de relações sociais. Exemplo disso são as relações de compadrio, uma forma de pacto em que as partes contratantes se comprometiam a se respeitarem e se auto-ajudarem. Esses “acordos” eram realizados durante as festividades juninas, quando as pessoas assumiam uma espécie de contrato tácito.

Outra variante do compadrio dizia respeito à escolha de pessoas para padrinho ou madrinha para realizar o batismo da criança. A escolha dessas pessoas por parte dos pais passava pelo crivo da idoneidade moral, da capacidade de educar e das condições financeiras, pois, no caso de ausência ou morte dos genitores, os padrinhos assumiriam a responsabilidade de criar e educar os afilhados. Assim, os padrinhos assumiam o compromisso de zelar pela vida e pela educação de seus afilhados e estes, por outro lado, se responsabilizariam pelos cuidados aos padrinhos, principalmente na velhice.

*Meus pais, eles moravam ali na Bateia, Córrego Fundo, foi quando ele morreu, primeiro morreu meu pai, aí cinco meses morreu minha mãe. Aí meu padrinho mandou me buscar, o padrinho da minha irmã mandou buscar ela, o R. M. e o outro meu irmãozinho que ficou com dois anos foi o Z. C. Aí nós viemos todos para cá (An., 70 anos, barra-garcense, entrevista realizada em 05/10/2002).*

Os pais dessas crianças moravam e trabalhavam na roça e eram muito pobres. Viviam do pouco que conseguiam produzir e nem sempre o que plantavam na lavoura era possível de ser colhido.

O labor da lavoura lida diretamente com os mistérios da vida que reproduz. Não depende, portanto, apenas das leis naturais do ciclo vital de cada tipo de planta com que lida, mas da dança anual do tempo e dos seus efeitos sobre todos os seres vegetais e animais com que o lavrador lida (BRANDÃO, 1983, p. 50).

Como os pais, em vida, já passavam por sérias dificuldades de sobrevivência devido às constantes doenças e em função da baixa produtividade das roças, não conseguiam recursos financeiros para garantir a sobrevivência dos filhos, quando

adoeciam ou morriam, alguém precisava assumir a responsabilidade de cuidar dos filhos. Os padrinhos, em caso de falecimento do compadre, assumiam, muitas vezes, a responsabilidade de criar e educar os afilhados. Criava-se com isso uma rede de reciprocidade, melhor dizendo, uma convivência que com o tempo converte-se em uma dívida do afilhado para com o padrinho. O afilhado, ao longo de sua vida, acabava assumindo, também, o compromisso e a responsabilidade de cuidar dos padrinhos na velhice, mesmo que para isso tivessem que renunciar às atividades próprias da idade, como brincar, namorar, passear e estudar. Na fala de uma entrevistada se percebe o respeito, a dedicação e a preocupação que ela tinha para com os padrinhos.

*Primeiro o padrinho mais a madrinha eram doentes não é, eu não podia sair, eu não estudei, quase não estudei, uma que para mim eu pensava assim: eu não quero estudar, eu quero é olhar é eles, eu pensava que aquilo que estudar nunca que prestava. Assim, olhava ele, então ele pagava a dona Maroca, uma professora que tinha, que essa também foi professora para mim, mas eu ficava lá estudando na casa dela e olhando lá para casa que era ali [próximo da casa dos padrinhos] ela morava ali e eu ficava com medo dela morrer, porque do jeito que ela estava eu ficava com medo dela morrer [...]. Eu quase não reparava nada só cuidava deles doente. O padrinho, depois que a madrinha morreu, logo ele adoeceu também e ficou que até morreu. Aí eu só fiquei por conta deles, não fazia nada, cuidava só dele. Ele era assim parece que ele só tinha fé em mim, que ele não deixava sair assim de jeito nenhum, era para estar ali junto com ele e eu não podia sair, não podia nada [...]. Depois que ele morreu, depois que ele faleceu, porque se ele tivesse vivo eu tinha me casado também não, eu não ia deixar ele não. Eu queria tão bem a ele, tão bem que para mim não existia mais ninguém no mundo que não fosse ele (An., 70 anos, barra-garcense, entrevista realizada em 05/10/2002).*

Nesse processo em que, ao desbravar e/ou conviver com uma natureza hostil, se criava uma rede de reciprocidade e solidariedade, os moradores do sertão desenvolviam um modo de vida regido por códigos de condutas que extrapolavam as relações de parentesco e vizinhança. Envolviam códigos extremamente criativos de relações baseadas no trabalho, no respeito mútuo, nos valores e na fé religiosa do catolicismo sertanejo.

A solidariedade entrelaçava a vida do homem do sertão e, por isso, estava presente no cotidiano do trabalho, na doença, nos momentos de tiroteio, nos convites de casamento, nas visitas às famílias, no atendimento das parteiras, na fabricação do açúcar-de-cana, nas conversas de fim de tarde, nas festas juninas, nos rituais religiosos, no processo ensino-aprendizagem e nas demais atividades desenvolvidas no sertão.

Essa rede de solidariedade e reciprocidade se desenvolvia a partir da incerteza de encontrar ouro e diamante nos garimpos, situação agravada mais ainda pelos longos períodos de chuva, praticamente seis meses do ano, quando o trabalho de garimpagem era inviabilizado em função das enchentes dos rios que atingiam toda a área de exploração, deixando os trabalhadores à mercê da sorte.

Nos meses de chuva, alguns trabalhadores do garimpo retornavam ao seu lugar de origem, indo ao encontro de suas famílias até passar o período das cheias, quando retornavam às atividades de garimpagem, momento em que se mobilizava um grande número de garimpeiros movidos pelo sonho de riqueza. Um sonho que, consubstanciado no mito da perspectiva de riqueza, levava tais trabalhadores a enfrentar longas viagens e uma estressante rotina de trabalho.

É no contexto proporcionado pela insegurança do trabalho nos garimpos que muitos trabalhadores, que vinham acompanhados de suas famílias, acabavam também se dedicando, concomitantemente, a atividades da roça, por temerem que a família passasse por mais privações. Por isso, como já foi dito, algumas famílias se dedicavam exclusivamente à lavoura, tirando da roça o sustento, como foi o caso de Ro., mãe de quinze filhos, que veio da Bahia com a sua família e cujo marido não se dedicou ao trabalho no garimpo, mas sim às atividades da roça. Para Ro. o cultivo da roça fez com que passassem por muitas privações o que a levava a imaginar que o trabalho no garimpo pudesse proporcionar melhores condições de vida e recursos financeiros que possibilitassem visitar os parentes que ficaram no interior da Bahia “[...] não tinha dinheiro para voltar lá, a gente trabalha só para comer, não sobrava nada, agora se trabalhasse no garimpo, pegava um diamante e ia de volta, mas o que fazia era só para comer. Não comprava nada [...] só para comer mesmo” (Ro. 90 anos, baiana, entrevista realizada em 16/03/2002). A fala em questão vai ao encontro do que Heller informa:

Na vida cotidiana, o homem atua sobre a base da probabilidade, da possibilidade: entre suas atividades e as conseqüências delas, existe uma relação objetiva de probabilidades. Jamais é possível, na vida cotidiana, calcular com segurança científica a conseqüência possível de uma ação (HELLER, 1992, p. 30).

Nota-se que tanto a lavoura quanto o trabalho nos garimpos eram atividades de risco, portanto, com possibilidades de se ter ou não retorno. O mesmo não acontecia com o meio ambiente que sofria os impactos causados pelo homem, quer pela derrubada

da vegetação para a formação das roças e pastos, quer pela degradação ambiental que a exploração desordenada do trabalho de garimpagem proporcionava.

Vale frisar que a exploração de garimpos proporcionava a formação de grandes crateras, de assoreamento e poluição dos rios e córregos, além de provocar grandes impactos à natureza, em virtude da utilização do mercúrio. Com isso, os moradores tinham de percorrer distâncias cada vez maiores em busca de água potável, o que implicava uma reestruturação de suas atividades, pois se gastava muito tempo no trajeto de ida e volta para buscar água. Por conseguinte, esse fato, que à primeira vista parecia não mexer com a rotina das populações, na realidade, acabava desestruturando a organização social de muitas famílias.

Para os moradores, os córregos eram de grande importância social, pois exerciam funções voltadas à higiene, à sobrevivência e à sociabilidade, e, além de fornecerem água potável, eram pontos de encontros de lavadeiras que compareciam, praticamente, todos os dias e ali permaneciam por longas horas. Algumas levavam suas filhas, as quais eram iniciadas na arte de lavar roupa, uma prática que acabou virando tradição. Essa forma de sociabilidade fazia parte da cultura local e se estendia por vários pontos da região, como se pode observar, na foto, as senhoras que se encontravam às margens do Rio das Mortes, atualmente Município de Nova Xavantina (**Foto 10**).



Encontro das lavadeiras no Rio das Mortes (s/d).

O processo consistia em colocar um pedaço de tábua dentro do córrego, molhar a roupa e depois,

*[...] passava o primeiro sabão, a gente falava: agora vamos tirar o sujo, tirava o sujo daquela roupa e passava o segundo sabão. Aí falava: agora vamos pôr a roupa para quarar. Aí estendia tudo aquilo na grama para tomar o sol e depois desse momento de quarar. Aí levava tudo aquilo para a tábua de novo, lavava, não era com a escova, era com a mão mesmo, e daí ainda tinha o quarador d`água. Aí você punha a roupa sem sabão para tomar mais sol, depois voltava aquela roupa lá lavava de novo, então era característico desse momento ficar aquele monte de roupa na grama aí depois estendia, porque tinha cerca, porque lá onde era o Córrego do outro lado era um pasto, então tinha cerca de arame e já estendia a roupa ali naquela cerca (B., 61 anos, baiana, entrevista realizada em 10/11/2001).*

Com o passar dos tempos, as moças, que antes acompanhavam suas mães nas lides de lavar a roupa, seguem a tradição e criam seu próprio espaço de encontro num local chamado Córrego do Lajedo. Este local era freqüentado somente pelas moças que, juntas, determinavam os dias em que poderiam se reunir para lavar as roupas da família e também para colocar em dia os assuntos próprios de sua faixa etária.

Isso nos remete aos estudos de Vygotsky quando enfatiza a importância do meio físico e social, assim como o papel que as pessoas mais experientes desempenham no processo de aprendizagem das outras.

No seu cotidiano, observando, experimentando, imitando e recebendo instruções das pessoas mais experientes de sua cultura, aprende a fazer perguntas e também a obter respostas para uma série de questões. Como membro de um grupo sociocultural determinado, ela vivencia um conjunto de experiências e opera sobre todo o material cultural (conceitos, valores, idéias, objetos concretos, concepções de mundo etc) a que tem acesso (REGO, 2001, p. 76).

Dessa forma, as crianças e jovens, em sua grande maioria, mesmo não tendo acesso ao ensino formal, acabavam construindo uma somatória de saberes a respeito de

seu mundo social. Nesse processo de informalidade, a educação perpassava os lares e todos acabavam sendo, ao mesmo tempo, educadores e educandos.

Essas formas de sociabilidade e, ao mesmo tempo, de aprendizagens instituídas a partir dos córregos, se estendiam também às crianças que viam nesses “riachos” espaços para brincadeiras, portanto, espaços de lazer, de modo que neles permaneciam por horas tomando banho e se divertindo, enquanto suas mães se ocupavam da lavagem das roupas. Além disso, as atividades de lazer das crianças se resumiam às brincadeiras de roda e esconde-esconde que aconteciam ao cair da noite no entorno dos ranchos.

Geralmente o lazer se confundia com outras atividades, tanto para as crianças quanto para os jovens, que utilizavam os sábados, os domingos e os feriados para andar pela mata em busca de frutos como o pequi, o murici e outros, na ocasião subiam em árvores, faziam armadilhas para prender pássaros ou caçá-los. Além disso, adentravam a mata para retirar lenha e buscar água como relata C.

*Então todo lazer [...] era apanhar murici, catar fruta de cerrado e apanhar lenha na cabeça [...] porque nós, de dois em dois dias ou três em três dias, nós tínhamos que pegar lenha para cozinhar porque não tinha gás, nós nem conhecia fogão a gás, nós cozinávamos no fogão de lenha e a água também era carregada na cabeça, não tinha água encanada, nós íamos lá na Voadeira trazia aquelas lata de água na cabeça e ainda botava o braço em baixo para exhibir que rodeia aqui na cabeça com a lata e ainda botava a mão assim só para dizer que a gente dava conta de assegurar na cabeça sozinha sem assegurar. Aí exibia a lata na cabeça para molhar a planta e para cozinhar sabe, a gente tomava banho no córrego (C., 71 anos, goiana, entrevista realizada em 28/03/2003).*

A primeira rede de água encanada de que se tem notícia ocorreu, em Barra do Garças, quando da construção de um pequeno chafariz na praça Nossa Senhora Aparecida. “[...] não era um chafariz moderno como tem o menino mijando, era um chafarizinho mesmo, só levantaram um pilarzinho e botaram uma torneirinha e isso chamou a atenção de todo o mundo. Todo mundo queria pegar água do chafariz que era uma novidade, ninguém tinha visto” (idem).

Se, para as crianças, as oportunidades de lazer estavam relacionadas ao cotidiano, para os adolescentes, que desejavam namorar, não era diferente. Eles improvisavam algumas brincadeiras que serviam de subterfúgio para se aproximar da pessoa que lhes despertava interesse.

*[...] a gente brincava muito de berlinda e quando havia luar fazia aquela distribuição de balas, você pegava os bancos dos vizinhos todos, banco, cadeiras, porque todo mundo tinha muito pouco naquela época cada um tinha dois, três, era muito pouco. Aí juntava banco, cadeira e fazia aquele círculo enorme e ali sentava as moças e os rapazes e fazia uma brincadeira que hoje a gente olha e vê tão sem graça, mas naquela época era tão boa, deixava uma cadeira vazia e falava: minha cadeira está vazia e tinha um lá que falava: quem senta? E numerava, quem senta? Número tal. Aí aquele sentava e a cadeira dele ficava vazia e outro falava [pausa] e os amores aconteciam daquela forma porque os namorados chamavam as namoradas para sentar do lado e aí ficava aquela coisa um querendo tirar a namorada do outro e vice-versa (B., 61 anos, baiana, entrevista realizada em 10/11/2001).*

Além dessa brincadeira existiam outras de que só participavam moças, como lembra com saudades C. que conta como se estivesse revivendo aqueles momentos.

*[...] nos dias de lua bonita era a berlinda ou então canto de roda, todo tipo de roda, atirei o pau no gato, a bonequinha, ou [pausa] qualquer outro tipo de roda não é, ciranda cirandinha, qualquer tipo de roda assim para atrair o rapaz. O rapaz ficava assim a distância, porque a gente não podia encostar no rapaz, eles ficavam assim a distância, sentados assim as vezes na calçada e vendo a gente brincando e a gente jogava versos pra eles [...] em cima daquela serra passa boi passa boiada, também passa o meu benzinho do cabelo caxiado. Então a gente jogava diversos versos [pausa] com a letra ou então assim desse jeito não é para atrair o namorado porque era a única oportunidade que a gente tinha, a não ser ir num baile e dançar com o namorado não é (C., 71 anos, goiana, entrevista realizada em 28/03/2003).*

Existiam outras atividades de lazer, mas todas envolviam relações de gênero e idade. Estavam associadas às pescarias, às caçadas, às conversas dos fins de tarde em frente à casa de algum vizinho, os jogos de carta, as festas religiosas, entre outras.

A mais esperada atividade de lazer era aquela em que um morador, com melhores condições financeiras, disponibilizava sua casa para a realização de bailes. Como não havia gráficas, e os recursos econômicos eram poucos, os convites para o baile eram divulgados verbalmente de casa em casa por crianças e jovens escolhidos para isso. Nessas festas, os instrumentos musicais se resumiam em uma sanfona e em um cavaquinho que animava o povo até o raiar do dia. Costumavam eles ser muito animados e realizados na base do improviso, não eram raras as vezes em que a dança precisava parar para que os freqüentadores molhassem o chão, que era de terra batida, para baixar o pó que insistia em se levantar por causa da dança.



Durante o baile havia uma preocupação dos pais em não deixar as moças dançarem com rapazes que não estivessem de paletó, pois isso demonstrava que o jovem não era de boa estirpe.

*[...] porque se eles não tivessem de paletó eles acreditavam que era uma proximidade muito grande do rapaz e da moça, eu lembro muito bem que o meu tio não admitia que numa festa um rapaz sem paletó, mesmo que tivesse com a filha de um amigo ele já criava caso (B., 61 anos, baiana, entrevista realizada em 10/11/2001).*

Havia uma grande preocupação dos pais em resguardar a moral das filhas, por isso, eles mesmos levavam-nas aos bailes permanecendo no recinto até seu término, no entanto não era raro o fato de eles se retirarem do baile antes do seu final. Com isso, as filhas eram obrigadas a acompanhá-los antes de a festa acabar. Algumas vezes os pais delegavam a responsabilidade da ida das filhas aos bailes a compadres ou a vizinhos de inteira confiança.

A preocupação dos pais em relação à formação de valores morais das filhas era uma constante e ia desde os modos de as meninas se sentarem às orientações dos modos de se vestirem; com isso, as moças eram obrigadas a usar vestidos acompanhados por uma anágua, uma espécie de saia usada por baixo do vestido para que este não ficasse transparente e/ou uma veste chamada de combinação que era colocada sobre os ombros e cobria o corpo embaixo do vestido.

*[...] minha mãe não deixava sentar no chão, mulher jamais poderia sentar no chão. Não sentava de jeito nenhum, sentava em cadeirinha, tinha cadeirinha de madeira e a mulher não podia sujar o fundo da calça de jeito nenhum. Quando tinha uma briga na rua, nunca que nós abríamos a casa para olhar, minha mãe não permitia que nós víssemos nada, por que Barra do Garças tem, assim, uma áurea muito pesada, muito carregada em relação a prostituição, porque era uma região de garimpo (I., 47 anos, barra-garcense, entrevista realizada em 05/04/2003).*

Algumas entrevistadas relatam que era esse o tipo de educação que elas recebiam dos pais e, mais tarde, transmitiam aos seus próprios filhos ou afilhados. Os pais esperavam de seus filhos um certo comportamento; por isso, impunham regras rígidas de conduta na sua educação, a fim de fazê-los comportarem-se conforme rezavam as tradições locais e que iam passando de uma geração a outra.

Os moradores do sertão estavam “completamente” abandonados em relação a Políticas Públicas desenvolvidas em outros espaços do Brasil, pois até a década de quarenta as pessoas que moravam na região da Barra Cuiabana estavam abandonadas à própria sorte. Não existiam médicos e nem hospitais, por isso, as pessoas faziam uso de remédios caseiros e de diferentes ações e de crenças para a realização dos partos e para a cura de doenças, como verminose, malária, mau-olhado e picadas de animais. Essas crenças de curas iam das rezas, passando pelas penitências, procissões, chegando às benzeduras e/ou feitiçarias.

Os primeiros moradores, em sua maioria católicos, logo que chegaram à Barra Cuiabana providenciaram a construção de uma pequena igreja, construída de tábuas, onde as famílias se reuniam para fazer suas orações e realizar penitências. Como não havia sacerdote no povoado, eram as mulheres que se responsabilizavam pela limpeza, manutenção da igreja e pelas orações, principalmente pela reza do terço.

*[...] a Dona Maria, ela era que cuidava da Igreja, era como se fosse o padre lá na Igreja, tomava conta, abria, fechava, e você rezava o terço mesmo, aquelas cinqüenta ave-marias com os mistérios [...] e tinha aquela ladainha em latim [...] e era toda rezada em latim, todo mundo rezava em latim [...], mas não havia um aprendizado em latim, a gente decorava aquilo (B. 61 anos, baiana, entrevista realizada em 27/10/2001).*

Tanto a reza do terço quanto a missa eram celebradas em latim, mesmo que a maioria da população entendesse muito pouco do que estava sendo dito. “[...] você se sentia o máximo só que não entendia [risos]” (idem). Quando acontecia missa, era celebrada pelos padres salesianos que vinham, de tempos em tempos, da cidade de Araguaiana, cerca de 60 Km de distância da Barra Cuiabana, a cavalo ou então de barco a motor, subindo o rio Araguaia. Na vinda dos padres, eles realizavam casamentos e batizavam aquelas pessoas que ainda não haviam recebido os sacramentos do matrimônio e do batismo.

Além das missas e da reza do terço, muitos fiéis mantinham vivos outros rituais religiosos, como as orações e as penitências realizadas durante as visitas ao cemitério para orar pelas almas que se encontravam no purgatório, isto é, as almas que ficavam fazendo um período de purgação que nada mais era do que ficar sofrendo até que as pessoas intervissem em seu favor por meio de rezas para livrar sua alma do purgatório ou dos pecados. Nesse caso, os moradores rezavam para que Deus lavasse

sua alma e pudesse salvá-la o mais rápido possível. Essa forma cultural remete aos estudos de Le Goff (1982) quando afirma que essas crenças surgiram com a Igreja Católica no Século XII, quando a Igreja cria um terceiro lugar no Além, entre o Céu e o Inferno – o Purgatório - local destinado às pessoas mortas que não iam diretamente para o Céu e nem para o Inferno. A alma permanecia nesse purgatório até que se intensificassem os esforços dos vivos em favor da memória dos mortos que se dava por meio das orações realizadas em seu favor. Daí que essa tradição continuou sendo cultivada ao longo desses anos pela grande maioria dos católicos, como no caso dos moradores de Barra do Garças.

As práticas de benzeção também faziam parte da crença do povo; para isso eles utilizavam plantas consideradas medicinais, como o alecrim, o peão roxo, a arruda, a vassourinha, entre outras. “[...] eu me lembro da minha avó [...] era benzedeira e da Igreja, mas ela benzia, dava passe, ela benzia de dor de cabeça [...]”. Quando B. sentia dor de cabeça a avó dizia que a dor de cabeça era causada pelo sereno que as crianças recebiam enquanto brincavam de berlinda, na rua, até tarde da noite.

*[...] sua cabeça está doendo porque pegou muito sereno, aí ela se sentava numa cadeira e pegava um paninho dobrava [...] e punha na sua cabeça, aí ela vinha com uma garrafa branquinha cheia de água e punha aquela garrafa ali e aí benzia, aí ela sabia se tinha ou não [dor] tinha pelas borbulhinhas que iam subindo na garrafa e aí ia saindo a dor de cabeça (B. 61 anos, baiana, entrevista realizada em 27/10/2001).*

Segundo Geertz essa crença nasce da fé que as pessoas depositam na religião.

É no ritual – isto é, no comportamento consagrado – que se origina, de alguma forma, essa convicção de que as concepções religiosas são verídicas e de que as diretivas religiosas são corretas. É em alguma espécie de forma cerimonial – ainda que essa forma nada mais seja que a recitação de um mito, a consulta a um oráculo ou a decoração de um túmulo – que as disposições e motivações induzidas pelos símbolos sagrados nos homens e as concepções gerais da ordem da existência que eles formulam para os homens se encontram e se reforçam umas às outras. Num ritual, o mundo vivido e o mundo imaginado fundem-se sob a mediação de um único conjunto de formas simbólicas, tornando-se um mundo único e produzindo aquela transformação idiossincrática [...] Qualquer que seja o papel que a intervenção divina possa ou não exercer na criação da fé – e não compete ao cientista manifestar-se sobre tais assuntos, de uma forma ou de outra – ele está, pelo menos basicamente, fora do contexto dos atos concretos de observância religiosa que a convicção religiosa faz emergir no plano humano (GEERTZ, 1989, p. 128-129).

Nos atos da benzeção para a dor de cabeça, quebranto, mau-olhado e outros, os rituais eram diferentes, de acordo com a crença e a forma de convencimento do benzedor; por isso utilizava-se de vários subterfúgios, como galhos de uma planta, principalmente de arruda, queima de ervas e assim por diante. Para o caso de dor de quebranto, por exemplo, usam-se galhos de arruda.

*[...] pegava uma vasilha e naquela vasilha punha um pouquinho de sal. Aí ela punha três folhinhas de arruda e ela falava folha de arruda, folha de arruda [...] ela também fazia defumações, fazia muitas principalmente com alecrim [...] pegava as folha para secar [...] punha para queimar, queimava aquilo para defumar (B. 61 anos, baiana, entrevista realizada em 27/10/2001).*

Outras práticas de benzeção também eram realizadas como aquelas feitas em roças ou fazendas para espantar cobras peçonhentas que colocavam em risco a vida dos animais e dos moradores. Para realizar esse ritual e obter bons resultados era necessário seguir os seguintes passos:

*Era assim: ela benzia nos três cantos da fazenda [roça], então ela benzia num canto aqui, ia para esse canto aqui, ia para o outro [...] e deixa um aberto, aquele que ficava aberto era por onde as cobras iam sair e por incrível que parece que tinha muito fazendeiro que dizia que viam as cobras passar (idem).*

Além da benzeção, existiam também aqueles rituais relacionados às penitências e que estavam em consonância com o calendário estipulado pela Igreja Católica como os dias santos e as festas religiosas. Exemplo disso era a Semana Santa, a qual iniciava-se na quinta-feira, momento em que as famílias faziam as penitências que consistiam no absoluto silêncio. Desde que se iniciavam os rituais da Semana Santa os membros das famílias eram obrigados a permanecerem em silêncio absoluto, isto é, não arrastar objetos, não falar em tom de voz elevada, não gritar, não ouvir rádio e tudo o que fizesse barulho. Na sexta-feira santa, a disciplina era ainda mais rigorosa, ocasião em que algumas famílias se viam impedidas até mesmo de se pentearem, isso era lembrado pelos pais ainda no dia anterior, como bem mostra o fragmento a seguir.

*[...] ajeitem os cabelos porque amanhã não vai pentear o cabelo e você não penteava o cabelo, e você fazia silêncio. Agora calculem, menino fazer silêncio [...] ele*

*considerava o tempo em que Jesus Cristo ficou morto, ali exposto à visitação pública, você não conversava, era silêncio total dentro de casa. Aí por isso tinha toda aquela festa no sábado de Aleluia (B. 61 anos, baiana, entrevista realizada em 27/10/2001).*

Nesse processo de transmissão educacional recebida pelas diferentes gerações havia um profundo respeito aos símbolos sagrados, mesmo que para algumas pessoas isso ainda não fizesse muito sentido. Essas concepções que foram herdadas e expressas em forma de tradição, mostram como os símbolos sagrados são importantes formas de comunicação e perpetuação dos valores e das crenças em determinada sociedade. Opinião essa também defendida por Geertz quando afirma que: “Nos rituais sagrados e nos mitos, os valores são retratados não como preferências subjetivas, mas como condições de vida imposta, implícitas num mundo com uma estrutura particular” (GEERTZ, 1989, p. 149).

Como já foi dito, nem só de trabalho, de penitências, de benzeções e de rezas viviam os moradores da Barra Cuiabana, pois existiam também outras atividades como as festas juninas. O ponto alto dos festejos juninos era a realização do batismo e dos contratos de compadrio em torno das fogueiras. O momento do batismo acontecia quando as famílias ou as próprias crianças consolidavam as escolhas dos padrinhos ou das madrinhas. Com isso, as crianças ganhavam mais um padrinho ou madrinha e, conseqüentemente, os pais tinham mais um compadre/comadre em condições de amparar os afilhados, caso fosse necessário. Nesse sentido, Geertz diz que “[...] em todo lugar, o sagrado contém em si mesmo um sentido de obrigação intrínseca: ele não apenas encoraja a devolução como o exige; não apenas induz a aceitação intelectual como reforça o compromisso emocional” (GEERTZ, 1989, p. 143).

Nesses dias de festa eram desenvolvidas várias atividades, uma delas implicava em fazer com que as pessoas permanecessem longas horas ao redor da fogueira, esperando que as batatas enterradas nas brasas fossem assadas. Quando estas estavam prontas eram retiradas para que as pessoas pudessem se deliciar comendo-as até altas horas da noite, em volta da fogueira. Outra atividade consistia em encher uma bacia de água, fazer uma reza, e cada pessoa podia se aproximar da bacia olhando seu fundo; se a pessoa não visse seu rosto na água era porque no ano seguinte, por ocasião da festa, ela não estaria mais entre as pessoas. Por acreditarem, muitas pessoas se assustavam e se negavam a participar dessa atividade. Além disso, havia a crença de que

na noite de São João as pessoas podiam caminhar sobre as brasas acesas sem queimar os pés.

A maneira encontrada para enfrentar os desafios que a realidade colocava para os moradores era a de socializar os saberes produzidos pela comunidade, que os utilizava para curar, vigiar e incentivar seus pares. Assim, reproduzir o fazer e ensinar por meio de exemplos, de treinos, de incentivos e de correções era o meio didático-pedagógico de transmissão dos saberes aos membros da comunidade, uma vez que:

A educação do homem existe por toda parte e, muito mais do que a escola, é o resultado da ação de todo o meio sociocultural sobre os seus participantes. É o exercício de viver e conviver o que educa. E a escola de qualquer tipo é apenas um lugar e um momento provisório onde isto pode acontecer. Portanto, é a comunidade quem responde pelo trabalho de fazer com que tudo o que pode ser vivido-e-aprendido da cultura seja ensinado com a vida – e também com a aula – ao educando (BRANDÃO, 1995, p. 47).

### 2.5.3 As Mulheres, sempre as Mulheres...

As mulheres, embora não exercessem papel de chefes das famílias, eram as responsáveis por diferentes atividades. Algumas cuidavam dos filhos, da moradia e ainda ajudavam nas atividades desenvolvidas nas roças. Outras costuravam as vestimentas que eram vendidas nas lojas que começavam a se instalar na região. Já outras exerciam a profissão de lavadeira e/ou de passadeira. “Essas mulheres mais, assim [pausa], mais pobres elas eram lavadeiras, lavavam aqui no Corguinho as roupas para as mulheres que tinham lojas ou que eram ocupadas” (C. 71 anos, goiana, entrevista realizada em 28/03/2003).

Segundo A., em sua família, todas as mulheres criaram oito, dez, doze, quinze filhos. “[...] parava assim, pela natureza não é. Chegava naquela época que parava de criar. Aí parava não é” (A. 66 anos, baiana, entrevista realizada em 07/07/2001).

Por acreditar que era da natureza da mulher a gestação de determinado número de filhos, elas abençoavam cada filho que nascia e não mediam esforços para criá-los. Ro. relata que, mesmo grávida, acompanhava o marido e os filhos maiores nas atividades da roça que se iniciavam com a derrubada da mata, queimada, preparação do solo, plantio, serviço de capina, até a época da colheita dos produtos. O labor familiar não era garantia de boa colheita, uma vez que esta dependia das condições impostas pela natureza. Ro. diz que: “[...] muitas vezes a gente trabalhava só para comer, não

sobrava nada [outras vezes] a roça era farta, trabalhava na roça, colhia os mantimentos, vendia, fazia a farinha, vendia para comprar outras coisas: arroz, feijão”.

Situação semelhante era vivida por A. que relata como o marido, chefe da família, preparava o grosso da roça enquanto ela cuidava das atividades domésticas.

*[...] ele pegou a enxada para capinar, limpou aquele mato para queimar, só que ele não podia queimar naquele tempo porque era inverno. No verão ele limpou e plantou. No verão tinha aquela fartura de mandioca, feijão catador, mamão, batata, cará e tudo mais, de tudo ele plantava e aquele pessoal que morava em volta do aeroporto, tudo mundo era freguês meu que comprava ali. No verão derrubava a mata, limpava e aí no inverno vinha a chuva, período que a gente plantava. O dia inteiro a gente vendia e como naquela época não tinha, ninguém plantava, o povo se juntava para comprar de mim. Vinha o povo com aquela filharada e comprava. O povo me ajudou muito. As irmãs, até o padre, todos iam lá comprar frango, ovo, verdura, legume, mamão tinha hora que a gente vendia, dava e tinha horta linda demais para verdura. Era muita pouca gente que produzia e aí Graças a Deus os meus filhos puderam estudar, todos com a barriguinha cheia. (A. 66 anos, baiana, entrevista realizada em 07/07/2001).*

Ano após ano as famílias faziam e refaziam essas atividades que eram somadas a tantas outras, como cuidar dos serviços domésticos que iam da criação de galinhas, porcos e do pouco gado que algumas famílias possuíam, principalmente para o trabalho de tração na roça, ou para produção do leite. Outras famílias ainda cuidavam do cultivo da horta como relata a entrevistada. “[...] meu pai gostava muito de horta e eu também, eu tratava a horta com muito cuidado. Hoje que estou velha não tenho mais horta, veja o quintal, hoje está cheio de mato” (A. 66 anos, baiana, entrevista realizada em 07/07/2001).

Participar ativamente dessas atividades era tarefa das mulheres que também se dedicavam ao artesanato, principalmente da confecção de tecidos e roupas. Para isso, elas tinham participação direta na plantação, colheita e preparação do algodão para tecer os tecidos que supriam as necessidades da família, como roupas, redes, forro para colchões etc. Além disso, muitas mulheres fabricavam objetos de madeira e couro, alguns para uso pessoal, enquanto outros para uso doméstico. Percebe-se que o cotidiano da mulher não era fácil; suas atividades eram muitas e iam desde os cuidados com a alimentação, a saúde e a educação dos filhos, a moradia até a ajuda nas atividades da roça que se diversificavam de acordo com as necessidades.

*Então, praticamente, a mulher naquele tempo ela era muito ocupada. Além dos serviços de casa, se matava um porco, era ela que dormia mais tarde, porque tinha que preparar, fritar, por na lata. Naquele tempo punha na lata, matava, comia, assim, um ano aquela carne de porco. Meu pai engordava muito porco e minha mãe ficava até tarde cuidando da carne. Eu lembro que ela cobria de banha e colocava a carne dentro. Aí ficava, de acordo com a necessidade [pausa] pegava um pedaço na lata. Então era muito difícil ser dona de casa naquele tempo. Era muito complicado e às vezes andava longe não é, as roças eram longe. Uma vez com a foice nas costas e um facão na mão. E muitas vezes os filhos pequenos nos braços, carregando. Chegava ali deixava debaixo daquelas moitas, debaixo daquelas coivaras [pausa] e tudo e as vezes ficava ali, mas era obrigado ficar. E só vinha quando [pausa] o marido vinha não é. Só vinha na boquinha da noite. As pessoas dormiam cedo porque era costume do interior quando morava lá, dormia cedo oito, nove horas já estava dormindo, mas também quando era cinco horas da manhã todo mundo estava de pé, amolando enxada, amolando foice, então todo mundo tinha sua ocupação (Re. pernambucano, entrevista realizada em 19/04/2003).*

A constituição de uma nova família ocorria muito cedo para a maioria das mulheres, como se pode observar no fragmento abaixo.

*[...] eu tinha quinze anos e eu queria casar com vinte cinco anos, eu tinha aquela idéia, mas meu pai não queria, ele não queria. Naquela época ele queria ficar solto já que era ele que criava nós [...]. Ele ficava muito tempo na roça, e aí ele não queria que nós ficássemos ali tirando o sossego dele. Então está bom, se o senhor quer que eu case com um bom marido, não tem problema, pode ficar despreocupado que eu caso com ele (A. 66 anos, baiana, entrevista realizada em 07/07/2001).*

A fala de A. expressa bem o grau de submissão da mulher diante da autoridade atribuída ao homem, uma vez que cabia ao homem indicar com quem e quando as filhas deveriam casar-se. Convém notar que, até chegar à idade de constituir família, a moça já deveria ter aprendido com a mãe ou com a avó as prendas domésticas. No caso da A. que, ao perder a mãe durante o parto de mais um dos filhos, quando ela era ainda muito pequena, teve todo esse aprendizado dos ofícios de como lidar com os ranchos que envolviam serviços de limpar, cozinhar, tecer o tecido, confeccionar a roupa, lavar, cuidar da criação e da educação das crianças e, ainda, acompanhar o marido no cultivo da roça, ensinado pela avó.

Por outro lado, as atividades de parteira, uma função extremamente importante para os moradores do povoado, que dificilmente contavam com a presença de um médico na região, eram exercidas somente por algumas mulheres. Com isso, ao mesmo tempo em que essas mulheres faziam o parto das gestantes, também prestavam



toda espécie de assistência médica, antes e depois do nascimento das crianças. Assim, elas eram reconhecidas, valorizadas e respeitadas por terem conquistado a confiança do povo.

Uma das entrevistadas fala da responsabilidade ético-social de sua avó, pois em sendo uma das primeiras parteiras da Barra Cuiabana devia salvaguardar sua atividade profissional, daí sua preocupação com a preservação das gestantes e dos bebês. Como não existiam médicos na região, até a década de quarenta, o “sucesso ou não” de um parto estava nas mãos da parteira.

*[...] eu lembro que a minha avó tinha sempre a preocupação com os unguentos<sup>9</sup> que ela precisava quando as mulheres iam ganhar nenê, lembro que ela tinha a preocupação de ter sempre a folha de pequi, folha de pequi porque ela dizia que se a mulher não tivesse contrações normais então tinha que dar o banho da folhas de pequi para acelerar as contrações. Tinha que ser na hora que entrou no trabalho de parto, tinha que ter tanto tempo para o bebê nascer, se deu aquele tempo e o bebê não nasceu aí tinha que fazer aquele chá de folha de pequi, chá não, banho. Aí tinha que dar banho na mulher (B. 61 anos, baiana, entrevista realizada em 27/10/2001).*

Nas atividades práticas as parteiras tinham toda uma crença que as mobilizava para garantir o nascimento dos bebês e para preservar a vida da gestante. Como a região era grande, e a população vivia espalhada pelo sertão, muitas mulheres eram obrigadas a se deslocar para a casa das parteiras, quando se aproximava o período de dar à luz. Elas percorriam grandes distâncias formadas por trilhas, onde só era possível andar a pé, ou montadas em cavalos; traziam junto com elas uma pessoa que pudesse ajudá-las e uma quantidade de mantimentos, principalmente frangos, necessários para se alimentarem enquanto permaneciam hospedadas na casa da parteira, até a criança nascer e passar o período de resguardo pós-parto.

É interessante observar que as parteiras aconselhavam a gestante a não trazer a mãe para acompanhá-las, pois alegavam que, na hora do parto, a mãe começava a chorar e logo enfraquecia as forças da filha que estava dando à luz o bebê. Por esse motivo, elas pediam que a acompanhante fosse outra parenta ou pessoa próxima, mas que não fosse a mãe. Essa opção talvez estivesse associada à dor que o parto provocava na futura avó e isso “enfraquecia”, ou seja, desencorajava a gestante na hora do parto. Essa forma de agir da parteira nos remete aos estudos de Bosi (1994) que, ao buscar em

Bérgson a explicação do papel que a lembrança exerce nas pessoas, mostra que a memória é formada por um conjunto de representações passadas e presentes que formam a identidade.

[...] a memória permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo “atual” das representações. Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, “desloca” estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora (BOSI, 1994, p. 46-47).

Essa forma de ver a presença da mãe como algo negativo à gestante, na hora do parto, tornou-se um aprendizado que a parteira foi construindo no processo de desenvolvimento de sua atividade. Isso fez com que ela percebesse a emoção a que a mãe era submetida, provavelmente em decorrência das lembranças do dia em que sua filha nascera, momento em que fora acometida por sentimentos de alegria, de dor, de angústia, de incertezas e de emoção por estar trazendo ao mundo um ser humano. E foi a ausência de atendimento médico-hospitalar na comunidade que levou a parteira a utilizar-se de todo um conjunto de saberes que foram sendo gradativamente construídos no contexto social e se tornaram, ao mesmo tempo, parte da cultura dessa sociedade.

A profissão de parteira, por ser rara, era muito respeitada, pois não era qualquer mulher que tinha coragem, habilidades, conhecimento e reconhecimento social para o trato e assistência às gestantes. Os ensinamentos eram passados de uma geração a outra, como relata A., que fala com orgulho da irmã D. que aprendeu o ofício de parteira acompanhando as gerações anteriores. Segundo A., algumas parteiras chegavam a preparar na sua própria casa o local adequado para alocar as gestantes.

*Teve uma época ali, lá na casa dela, que era uma maternidade, e lá era assim: tinha gente que vinha de longe quando era para ganhar neném, já faltando um mês já vinha para casa da parteira, um mês antes porque o transporte era todo a cavalo, e ficavam todas na casa da própria parteira, um mês porque era a cavalo, a gente ia buscar a mulher um mês ou quarenta dias antes. Pois é, a pessoa vinha com antecedência, no sétimo ou no oitavo mês pegava a mulher e já botava para dentro de casa, já vinha para ficar em casa direto. A casa já estava toda preparada para os partos, limpinho e com cama. As pessoas ficavam uns quarenta dias, já traziam uma*

---

<sup>9</sup> - Chá feito com as folhas de pequi para dar banho à gestante, caso não tivesse as contrações normais do parto, pois poderia comprometer o nascimento da criança.

*ajudante. Depois do parto ainda ficava uns dez, quinze dias para isso já traziam os mantimentos e uma pessoa para cuidar. Então era desse jeito, tinha que ficar em casa (A. 66 anos, baiana, entrevista realizada em 07/07/2001).*

Essa prática de dar à luz aos filhos, por meio da assistência de parteiras, durou muito tempo na região, visto que o primeiro hospital só foi construído na cidade de Aragarças - Goiás, na década de cinquenta (**Foto 11**), após a criação da Fundação Brasil Central. O hospital fazia parte da infra-estrutura montada pela Fundação para dar apoio à Expedição Roncador-Xingu, cuja missão era a de adentrar os sertões e, com isso, impulsionar o progresso na Região do Brasil Central, até então pouco conhecida e explorada. A população passou a contar com a assistência médica, mas não dispensou certas tradições como, por exemplo, a do atendimento às gestantes por parte das parteiras, bem como dos chás feitos de plantas medicinais para curar diferentes doenças que surgiam na região.

Primeiro hospital da Região – “Hospital Getúlio Vargas” (1953).

Vale lembrar que, concomitantemente a todo o processo que instituíra esse conjunto de saberes informais, estava surgindo, mesmo que de maneira precária, a introdução de conhecimentos formais, embora ainda não se contasse com a participação direta dos governos federal e estadual. Nesse contexto, as pessoas de melhor poder aquisitivo pagavam, pode-se dizer, a preceptores que ensinavam seus filhos em suas casas.

#### 2.5.4 O Desenvolvimento Industrial Impulsiona a Criação de Escolas e Modifica as Tradições Culturais.

Os registros históricos mostram que durante séculos as comunidades que viviam em diferentes partes do mundo foram construindo suas histórias, a partir de seus modos de aprender e de ensinar. Ariès (1987) em seus estudos a respeito da “História Social da Criança e da Família”, mostra que até meados do século XVII, antes do pleno desenvolvimento do capitalismo, não havia grandes preocupações dos pais com o ensino formal dos filhos.

Essa realidade começa a sofrer alterações com o avanço do capitalismo que, pela necessidade de qualificar mão-de-obra, vai perceber a urgência de criar uma rede de escolas para auxiliar os pais na educação de seus filhos, uma vez que a maioria das famílias percebia que não tinha condições de proporcionar-lhes uma formação voltada às necessidades do modelo de sociedade em ascensão.

O ensino das crianças nas escolas ia desde a transmissão de conhecimentos produzidos historicamente, passando pela disciplina do corpo, pelo cumprimento das normas disciplinares e com estas a pontualidade, chegando ao processo de competição, próprio do modelo de sociedade capitalista. Tal visão, aos poucos, passa a ser universal, o que leva as diferentes classes sociais a se preocuparem e buscarem escolas para os filhos. Com isso, a forma de ver e educar as crianças sofre mudanças significativas, principalmente a partir do século XVIII, quando a instituição escolar foi criada para responder a um novo modelo de sociedade que exigia conhecimentos que estavam além daqueles que os pais podiam oferecer.

A escola substitui a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser miniatura aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. Apesar das

muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças [...] que se estende até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização (ARIÈS, 1975, p. 11).

A instituição escolar passa a desempenhar um papel importante no processo de desenvolvimento do capitalismo, uma vez que ela assume as atribuições da educação dos filhos, deixando as famílias livres para desenvolver as atividades que o novo modelo de sociedade exigia. Na escola, o ensino era delegado a um profissional, o professor, que tinha a incumbência de ensinar, ao mesmo tempo, a um grande número de alunos provenientes de diferentes famílias e, conseqüentemente, de uma diversidade cultural.

No Brasil, em diferentes tempos e espaços, esse modelo de ensino também vai, aos poucos, sendo intensificado com a criação de uma rede oficial de escolas que visava responder ao processo de substituição das importações, isto é, a partir da década de trinta, há toda uma preocupação em implantar um parque industrial em substituição ao modelo de produção agro-exportador, que sofreu as conseqüências da crise do capitalismo internacional, principalmente de 1929, com a queda da Bolsa de Valores de Nova Iorque.

Em função disso, todo um sistema de ensino aristocrático e acadêmico, fundado no privilégio de determinadas classes sociais acabou sendo questionado por um número cada vez maior de brasileiros que passa a perceber a necessidade de novas qualificações profissionais, como forma de responder às exigências do modelo de desenvolvimento capitalista. Isso ocorre a partir do modelo de substituição das importações, momento em que o modelo agro-exportador não mais responde ao desenvolvimento do país, e, assim, o campo, que até então respondia com o maior número de empregos, vai perdendo espaço para a produção urbano-industrial, forçando não só o êxodo rural, mas também novas exigências no que diz respeito à formação e treinamento da mão-de-obra.

Nessa situação, os estados passam a assumir o papel de promotores de um sistema de ensino, a fim de atender às exigências do modelo de produção. Diante disso, inicia-se todo um processo de implantação e implementação de políticas públicas voltadas ao ensino de massa. Essa dinâmica de criação de uma rede oficial de ensino se estende por vários espaços do território brasileiro, mesmo naqueles locais onde o nível

de industrialização e desenvolvimento ainda era incipiente, como no Município de Barra do Garças. Do ponto de vista da lógica do capital, ensino e a migração passaram a formar o par necessário à indústria, já que esta podia não só recrutar, mas também forçar o deslocamento de mão-de-obra de qualquer espaço do Brasil. Em síntese, a escola formava o profissional, e a indústria o selecionava de acordo com suas necessidades.

Num olhar pela história pode-se perceber que o processo de modernização-industrialização foi um dos grandes responsáveis pela criação de uma rede oficial de ensino. Em Barra do Garças isso não foi diferente, principalmente nas décadas de sessenta e setenta, quando o governo federal implementa políticas de incentivo e de desenvolvimento da Região Central do Brasil.

Com isso, o modo de produção familiar de subsistência, sofre o impacto do processo de modernização do campo, em especial na Amazônia Legal, o que acarretou forte desequilíbrio na estrutura social, uma vez que muitas famílias perderam suas terras e foram obrigadas a migrar para as cidades, ficando, assim, excluídas do novo modelo de produção que exigia uma qualificação a que a maioria dos trabalhadores não teve acesso. “Seu horizonte cultural está profundamente marcado pelos valores e padrões do mundo rural” (ROMANELLI, 1993, p. 58). Com a dinâmica de modernização acentuada, nessa época, o processo de ensino passa a ser exigido do Estado, pois as pessoas passaram a perceber que esse ensino era necessário para ingressar no mercado de trabalho e também para atender às exigências do modelo de produção industrial.

O progresso e o desenvolvimento das diferentes regiões do país fizeram com que os estados, pouco a pouco, avançassem na criação de uma rede de escolas. A partir daí, aquela maneira espontânea e natural de saberes vai sendo modificada pelo sistema de ensino que determinava o que, como e quando ensinar.

Com a extensão da dinâmica de desenvolvimento capitalista, esse sistema de ensino vai, aos poucos, sendo intensificado em Barra do Garças, o que acabou interferindo sobremaneira no modo de vida da sociedade, principalmente das pessoas que haviam chegado há mais tempo na região e aprendido os saberes relacionados à vida no sertão, onde executavam inúmeras tarefas que eram delegadas e ensinadas pelas pessoas mais velhas e/ou mais experientes.

Como se vê, todo um processo de educação voltado para os saberes informais deixa de ter a importância que tinha em outros tempos históricos. Agora o

ensino passa a ser pensado pelos estados que assumem a responsabilidade de organizar, planejar, estruturar e sistematizar os conhecimentos necessários, para suprir as exigências decorrentes do processo de industrialização, que contribuiu para acelerar o desenvolvimento do capitalismo no Brasil.

Em Barra do Garças, o processo de ensino formal iniciou na década de trinta, e eram poucas as famílias que tinham o privilégio de manter seus filhos na escola, uma vez que a maioria delas dependia da ajuda dos filhos para garantir o sustento, geralmente de uma numerosa família. Essa dinâmica vai sendo modificada na década de quarenta, quando o Governo Federal cria a Lei Orgânica do Ensino Primário, em 1946 e, principalmente na década de setenta com a criação dos cursos técnicos profissionalizantes regulamentados pela Lei 5692/71, que tinha por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício da cidadania.

As exigências que o novo contexto econômico e político fazia, levava a modificações na forma de se pensar e fazer o ensino, até então restrito e destinado ao atendimento das necessidades das elites brasileiras. Os estados começaram a criar as condições necessárias ao desenvolvimento da sociedade capitalista, intensificaram a criação e implementação de escolas, além de definirem políticas públicas de ensino destinadas a responder às exigências do modelo industrial. Segundo Romanelli (1993), o capitalismo industrial percebe a necessidade de oferecer conhecimentos a um número cada vez maior de pessoas, para que possam responder às exigências da produção e também de consumo que essa produção acarreta. Desse processo cresce a necessidade de um maior número da população aprender as técnicas de leitura e escrita, vistas como pré-requisitos para inserção no mercado de trabalho.

O crescimento da urbanização que a industrialização favorece e o número cada vez maior de pessoas que esse crescimento atrai para a área de influência da civilização de consumo acabam por se transformar em mecanismo de pressão em favor da expansão da escolaridade (ROMANELLI, 1993, p. 25)

A fim de responder às novas exigências da sociedade em formação, o sistema de ensino foi sendo pensado, uma vez que muitos saberes até então transmitidos

pelas famílias, pelas instituições religiosas e pela própria sociedade, já não conseguiam mais responder às necessidades do modelo de sociedade em ascensão.

Os diferentes afazeres e as transformações exigidas pelo contexto histórico fizeram com que muitas famílias começassem a delegar à escola a função de “educar” os filhos. Desse modo, a escola torna-se a responsável por ensinar aos filhos de diferentes classes sociais a cultura capaz de responder às necessidades resultantes do processo de desenvolvimento.

Na concepção liberal o Estado se configura como o guardião, capaz de defender e de assumir responsabilidades pela educação das crianças e dos jovens que antes estava sob a responsabilidade das famílias. Além disso, gesta-se uma ideologia por meio da qual as famílias assumem responsabilidades frente ao capital quanto ao fornecimento de força de trabalho.

O processo de ensino que foi sendo implementado em Barra do Garças também estava em consonância com essas mudanças, pois havia uma preocupação do aparelho estatal em preparar os moradores para responder às exigências da expansão do processo de industrialização que vinha sendo, gradativamente, implantado em todo o território nacional.

Segundo Romanelli (1993), o processo de industrialização no Brasil não acontece de forma homogênea em sua grande extensão territorial, visto que a implantação do sistema de ensino também não se deu ao mesmo tempo em todos os espaços do território brasileiro. Por isso é que, em algumas regiões, o ensino aconteceu tardiamente, como foi o caso de Barra do Garças, que teve seu processo de ensino intensificado na década de sessenta com a criação do curso ginásial e na década de setenta com a criação dos cursos técnicos profissionalizantes. A criação dessa rede de escolas se deu em função do acelerado processo de desenvolvimento a que a região foi submetida, principalmente nessas duas décadas, quando os governos estadual e federal intensificaram as políticas de ocupação do imenso sertão, liberando incentivos fiscais para os grandes proprietários de terras e empresários.

É importante lembrar que, do início da formação do povoado até os períodos acima citados, a população que migrava para esse espaço não contava com um sistema formal de ensino; por isso, os moradores ensinavam e aprendiam por meio do intercâmbio que se estabelecia entre pessoas vindas de diversos contextos e que possuíam diferentes modos de vida. O processo de aprendizagem era gradativamente



reconstruído, a partir de uma somatória de situações que passavam pela superação das adversidades, resultado da própria inexistência de atendimento médico-hospitalar, das precárias condições de sobrevivência e dos diferentes afazeres nos ranchos, nas roças e nos garimpos. Para isso, os moradores precisavam aprender a conviver com as diferenças culturais e é por meio desse intercâmbio que vão reunir forças para explorar a natureza e dela retirar o necessário para garantir o sustento e a segurança das famílias. Segundo uma entrevistada: “[...] tudo o que se fazia servia de aprendizado” (C. 71 anos, goiana, entrevista realizada em 28/03/2003).

Não restava muitas opções para a grande maioria da população que, por falta de recursos financeiros, decidia manter seus filhos nas atividades domésticas e/ou nas roças, onde aprendiam olhando e executando o que os mais velhos faziam, ensinavam e ao mesmo tempo em que aprendiam. Essa forma de educar remete aos estudos de Paulo Freire quando afirma que: “[...] ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar” (FREIRE, 1996, p. 26).

Os adultos ou outras pessoas mais experientes eram os responsáveis pelo processo de inserção das crianças na cultura local, uma vez que atribuíam significados às práticas culturais que se criavam e recriavam ao longo da história humana. Tal idéia se confirma no pensamento de que: “[...] o homem constitui-se como tal através de suas interações sociais, portanto, é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura” (REGO, 2001, p. 93).

O aprendizado construído no cotidiano era passado de uma geração a outra, de um morador a outro, de um espaço a outro, e eram esses conhecimentos que garantiam a construção dos saberes informais dos primeiros moradores da Barra Cuiabana. As pessoas mais velhas ou mais experientes guardavam muitas lembranças daquilo que foi sendo registrado na memória.

A memória-hábito adquire-se pelo esforço da atenção e pela repetição de gestos ou palavras [...] um processo que se dá pelas exigências da socialização. Trata-se de um exercício que, retomado até a fixação, transforma-se em um hábito, em um serviço para a vida cotidiana (BOSI, 1994, p. 49).

A memória exerce função importante, uma vez que o uso da escrita não era uma constante entre os moradores durante um longo período. “[...] nas sociedades sem

escrita, a garantia dessa continuidade é a memória de autênticos especialistas que assumem o importante papel de mantenedores da coesão do grupo, através da transmissão oral” (CASSIANO, 2001, p. 214).

Na Barra Cuiabana os especialistas eram as pessoas mais velhas e/ou experientes que possuíam a prática do fazer que era passado de uma geração a outra e, com isso, os sertanejos fortaleciam suas raízes. Segundo HOBBSAWM (1984) as pessoas acabavam definindo um conjunto de práticas que são normalmente reguladas por regras tácitas e aceitas pelos grupos sociais. Essas práticas que geralmente são de natureza simbólica, visam inculcar certos valores, crenças e normas de comportamento que são apreendidas por meio da repetição, garantindo, assim, a continuidade de tais práticas. Assim, a continuidade do passado se dá por meio de escolhas que respondem às necessidades do contexto que exige novas práticas decorrentes do processo de desenvolvimento.

A maioria dos moradores que viviam na região da Barra Cuiabana, até o final da década de trinta, convivia com todo um processo de educação informal, embora muitos sonhassem com a possibilidade de ver seus filhos aprendendo a ler, escrever e realizar as operações matemáticas. Os poucos pais que tiveram a oportunidade de serem alfabetizados, antes de chegar à região, se encarregavam de ensinar os filhos mais velhos e estes se responsabilizavam pela alfabetização dos irmãos subseqüentes.

*Quem ensinava elas [irmãs] era eu [...]. Do jeito que eu aprendi, soletrando [...]. ensinava primeiro aprender as letras, depois as maiúsculas e minúsculas, depois as de mão, depois soletra. Depois que aprendia o ABC ia soletrando as sílabas, uma por uma, aí depois ia ter os nomes (Be. 81 anos, goiana, entrevista realizada em 28/03/2003).*

O primeiro contato com as letras possibilitava que aprendessem o seu significado e isso fazia com que, mesmo ingressando na escola com idade avançada, tivessem a alfabetização facilitada por terem tido uma iniciação no processo de ensino. Essa forma de aprendizado remete a Vygotsky (1991) quando se refere à sobrevivência das crianças e coloca-as na dependência dos sujeitos mais experientes de seu grupo, os quais se responsabilizam pelo atendimento das necessidades básicas e por colocar em movimento vários processos de desenvolvimento que seriam impossíveis de ocorrer sem a mediação de um adulto e/ou de outras pessoas mais experientes.

O processo de ensino vai aos poucos avançando até chegar à construção da primeira casinha que passou a ser utilizada como escola. Essa “escola” foi construída por Antônio Cristino Côrtes, um dos primeiros líderes da região, que se preocupava com a escolarização dos moradores. Antônio Cristino Côrtes foi quem tomou a iniciativa de contratar algumas professoras, entre elas Mocinha e Otacília que, além de atender às famílias de mais posse, também passaram a alfabetizar outras crianças do povoado introduzindo-as no processo de ensino formal. Com o passar dos tempos, mais alunos começaram a freqüentar a escola, como se observa na **Foto 12** que mostra inclusive a heterogeneidade dos alunos. Eram crianças e jovens que sonhavam com a possibilidade de serem alfabetizados.

Alunos que estudaram em Barra do Garças (1946).

Esse desejo de acesso à escola foi determinante para que Antônio Cristino Côrtes e outros líderes da época buscassem trazer para o povoado professoras de outras regiões, a fim de alfabetizar mais crianças e jovens que ainda não tinham acesso ao ensino, mesmo residindo no povoado. Segundo Brandão, esse acontecimento diz respeito a uma situação em que:

[...] um povo alcança um estágio complexo de organização da sua sociedade e de sua cultura; quando ele enfrenta, por exemplo, a questão da divisão social do trabalho e, portanto, do poder, é que ele começa a viver e a pensar como *problema* as formas e os processo de transmissão do saber. É a partir de então que a questão da educação emerge à consciência e o trabalho de educar acrescenta à sociedade, passo a passo, os espaços, sistemas, tempos, regras de prática, tipos de profissionais e categorias de educandos envolvidos nos exercícios de maneiras cada vez menos corriqueiros e menos comunitários do ato, afinal tão simples, de ensinar-e-aprender (BRANDÃO, 1995, p. 16).

As famílias com melhor poder aquisitivo pagavam, pode-se dizer, a algumas pessoas que exerciam uma espécie de preceptoría, para ensinar seus filhos. Dessa forma, as primeiras professoras que chegaram à Barra Cuiabana passaram a se dedicar à alfabetização dos alunos que tinham condições de financiar o ensino. Tais professores lecionavam diretamente nas casas das famílias e ensinavam, principalmente, a leitura, a escrita e as operações matemáticas.

A primeira escola construída na Barra Cuiabana foi por determinação do Decreto nº 257 de 18 de abril de 1933 e se chamava Grupo Escolar “Antônio Cristino Côrtes”, em homenagem a um dos líderes que mais se preocupava com o ensino, como se pode observar no relato abaixo:

*[...] o tio Antônio Cristino Côrtes viu que estava chegando muita gente. Ai foi todo mundo se aproximando e falando: compadre, Barra Cuiabana está crescendo, crescendo [...]. Então tio Antônio Cristino Côrtes montou essa casa de comércio e uma escolinha que foi a primeira, chama a Mocinha e vai ido [...]. Eu estudei com a*

*Mocinha, estudei com a dona Otacília. Depois com as três professoras que vieram de Cuiabá eram Gracilma, Gracinda e Gracildes, três irmãs. Todas as três tinham os nomes imitando e elas vinham acompanhadas da tia delas que era, eu chamava ela de madrinha Corbina (L. 76 anos, barra-garcense, entrevista realizada em 10/04/2003).*

Na Barra Cuiabana a escola estava mais voltada para o processo de alfabetização, e isso permitia que atendesse alunos de diferentes idades. No entanto, aqueles moradores que queriam que seus filhos tivessem um ensino de melhor qualidade e prosseguissem nos estudos e, tendo condições de financiar, mandavam para as escolas em regime de internato, localizadas nos municípios de Araguaiana, ou na Aldeia Meruri, dirigidas por padres e/ou irmãs salesianos. O internato do Meruri foi criado, inicialmente, para atender os índios Bororos, entretanto, devido às necessidades locais, passou também a atender outros moradores da região. Esta escola era mais freqüentada pelos filhos de migrantes que possuíam menos recursos financeiros, como mostra o relato abaixo.

*Os filhos de gente mais abastada estudavam em Araguaiana e as famílias mais pobres punham os filhos para estudar em Meruri porque lá em Meruri era uma escola que era para trabalhar com índios, Bororos, só que lá eles faziam um ensino muito bom. Aí papai achava que a gente tinha que aprender. Aí eu já tinha feito o quarto ano, mas ele falou: vai agora melhorar e vai fazer pelo menos um ano lá no Meruri, e eu fiquei um ano estudando, isso foi em 1955. (B. 61 anos, baiana, entrevista realizada em 27 de outubro de 2001).*

As escolas, como a da Barra Cuiabana, só ofereciam o ensino primário, sendo o ensino nos internatos considerado de melhor qualidade. “[...] a quarta série para quem repetia no Meruri era a oitava série de hoje de tão ótima que era” (L. 76 anos, barra-garcense, entrevista realizada em 10/04/2003). Depois que concluíam essas séries, alguns alunos prosseguiam seus estudos em outros municípios da região, principalmente em Guiratinga e Campo Grande, ou cidades de outros estados, como Uberlândia e Rio de Janeiro.

No início do processo de escolarização na Barra Cuiabana, o ensino ministrado atendia algumas das necessidades do povoado, conseqüentemente, as professoras e a comunidade começaram a perceber que a escola, instituição educativa, tinha uma função social muito importante como transmissora de conhecimentos e de

valores sociais. Essa visão está presente na fala de uma das alunas considerada mais brilhante e aplicada que relata seu processo de escolarização na Barra Cuiabana.

*[...] a família já ia lá na minha casa, pedia para o papai para eu sair para fazer o convite de casamento e a gente saía de porta em porta dizendo: eu vim aqui em nome de fulano de tal, de fulano de tal, convidar você e a sua família, era tudo decoradinho, convidar você e a sua família para participar do casamento de seu filho fulano de tal e fulana de tal que vai se realizar no dia tal, a tantas horas, no local tal, saía daquela porta e ia para outra até terminar. A gente morria de cansaço e não podia faltar convite para nenhuma família, fiz isso n vezes, e ia toda arrumadinha, o melhor vestidinho de ir para a igreja e saía para fazer os convites. Às vezes, você saía de dois em dois, aí para ganhar tempo a gente falava: eu faço sozinha aqui e você faz aquela, mas a orientação você recebia na escola, na escola você já aprendia como fazer um convite de casamento (B. 61 anos, baiana, entrevista realizada em 27/10/2001).*

As crianças que participavam dessas atividades não recebiam qualquer tipo de remuneração, mas sabiam da importância de tal ação. Sentiam-se orgulhosas por terem sido escolhidas e por serem reconhecidas, tanto pela escola quanto pela sociedade que as viam como alunos que se destacavam no processo de ensino.

É importante lembrar que, em nível de Brasil, as leis existentes somente regulamentavam os últimos níveis de ensino, isto é, segundo e terceiro níveis. O ensino primário, segundo Romanelli (1993), ficou até 1945 sem receber qualquer atenção do Governo Federal, estando os sistemas de ensino ligados à administração de cada Estado que organizava seus sistemas de acordo com critérios e prioridades estabelecidas pela sua própria política educacional. Exemplo disso era a organização do ensino primário no Grupo Escolar “Antonio Cristino Côrtes”, criado em 1933.

*Naquela época fazia-se o primeiro ano A, B e C. Aí que ia para o segundo ano. A minha irmã fez toda essa trajetória do A, do B, do C. quando eu cheguei me colocaram no A, me passaram para o B, depois para o C e me puseram no segundo ano. Aí eu fiz o terceiro, daí eu fiz o quarto no grupo escolar e não tinha mais estudo aqui (B. 61 anos, baiana, entrevista realizada em 27/10/2001).*

Os alunos ingressavam no primeiro ano “A” e progrediam a partir da avaliação realizada pelas professoras. Essa forma de organização do ensino vigorou até 1946, quando o governo federal regulamenta o ensino primário em nível nacional pela Lei Orgânica do Ensino Primário – Decreto-lei nº 8529 de 01/01/1946, o ensino

primário elementar passa a ter quatro anos de duração e existia ainda mais um ano denominado primário complementar que, na Barra Cuiabana era chamado de quinto ano. No Grupo Escolar “Antônio Cristino Côrtes” esse quinto ano iniciou em 1956, e findou em 1971 com a aprovação da Lei 5692/71 que acabou com o exame de Admissão ao Ginásio e era destinado aos alunos que finalizavam o primário elementar de quatro anos, mas que não conseguiam ser aprovados no exame de admissão ao Ginásio para prosseguir os estudos.

A história de L. que repetiu o quarto ano, em 1948, no Internato do Meruri, próximo à Cidade de General Carneiro, foi um exemplo desse processo de ensino. Ao retomar os estudos em 1956, ingressou nesse quinto ano – primário complementar – na mesma escola em que exercia o cargo de professora desde 1949 - para depois realizar o exame de admissão ao Ginásio. Como haviam passado alguns anos desde que repetiu o quarto ano e, tendo constituído família, começou a enfrentar muitas dificuldades em conciliar os estudos, a criação e educação dos filhos pequenos e o emprego. Conseqüência disso foi que acabou desistindo de estudar, antes de concluir o quinto ano. Nesse caso, as condições financeiras impediram que ela prosseguisse, uma vez que precisava trabalhar para ajudar no sustento da família.

Com a emancipação político-administrativa, ocorrida em 1948, o Grupo Escolar “Antônio Cristino Côrtes”, ganha um novo espaço com toda uma infra-estrutura própria. Foi construída durante o mandato do então Presidente da República General Eurico Gaspar Dutra (1946-1950) sendo utilizados, para isso, recursos do Instituto Nacional de Educação e Pedagogia (INEP). A primeira diretora designada para dirigir a escola foi a professora Tereza Costa Melo, nomeada pelo primeiro Prefeito de Barra do Garças, Antônio Paulo da Costa Bilego. A referida diretora, recém-chegada de Uberlândia, onde estudava, trazia para a escola métodos mais “modernos”, inclusive retirando a palmatória e outros castigos. Introduziu aulas de boas maneiras e eventos sociais, como a festa junina, que reunia a comunidade barra-garcense e a de municípios vizinhos, como Aragarças e Araguaiana.

O curso ginásial foi autorizado em Barra do Garças, em 1962, no entanto, só começou a funcionar em 1963, na Escola Estadual Senador Filinto Müller, quando as crianças, adolescentes e adultos que haviam concluído o primário elementar e passado no exame de admissão, tinham a oportunidade de ingressar no primeiro ano do curso ginásial. Nessa época a carência de professores era tão grande, na região, que muitas

mulheres assumiam o processo de ensino dos alunos, mesmo tendo apenas a formação primária. C. relata que na década de cinquenta foi ser professora em uma escola municipal construída no interior de Barra do Garças.

*[...] eu fui ser professora, eu falo que naquela época era quase analfabeta, coitadinha, mas era não é. Eu fui ser professora lá não é [...] eu dava aula [pausa] eu dava aula na mesa, os bancos eram dois paus compridos, cortados assim colocados dois, duas perninhas lá, botava dois paus mesmo, era pau mesmo e a mesa. Os meninos estudavam na mesa e a palmartória era aqui em cima [mesa] (C. 71 anos, goiana, entrevista realizada em 28/03/2003).*

Percebe-se que as condições nas quais se dava o processo de ensino eram muito precárias, tanto em relação aos aspectos de infra-estrutura como também em relação à formação dos professores que ministravam as aulas. Esta era a realidade das condições impostas pelo contexto histórico-político na região. Apesar da pouca escolaridade, os professores tinham o reconhecimento e a admiração dos alunos e moradores, pois ser professor, naquele tempo e espaço, era como se uma autoridade muito importante que merecia o respeito de todos, como relata uma das professoras.

*[...] eu gostava, mas eu era uma professora muito brava, muito assim [pausa] um dia eu mato vocês se vocês não quiserem aprender, eu mato vocês, ainda bebo o sangue [...] Olha [...] a gente não tinha ética, não tinha formação nenhuma, assim psicológica [...]. No meu caso eu aprendi as custas dos meninos mesmo não é (C. 71 anos, goiana, entrevista realizada em 28/03/2003).*

Embora as professoras, com diz C., não tivessem formação psicológica e nem didática, havia a preocupação de fazer com que todos os alunos aprendessem. Por outro lado, outra professora, com o mesmo grau de formação, afirma: “[...] o que está aqui na escola tem que aprender”. Para isso, elas faziam uso de vários artifícios, entre eles os castigos físicos e psicológicos, os conteúdos que vinham expressos na cartilha e a repetição das mesmas técnicas pelas quais elas haviam sido alfabetizadas, isto é, primeiro ensinavam todas as letras do alfabeto e depois verificavam se os alunos realmente haviam aprendido. “[...] quando as letras já estavam bem conhecidas, a gente pegava papel fazia um buraquinho e ia botando em cima das letras para ele conhecer as letras mesmo. Se ele falasse tam, tam, tam esse aí já pode soletrar, então vamos para soletração” (L. 75 anos, barra-garcense, entrevista realizada em 24/08/2002).



O processo de aprendizagem passava por alguns momentos, sendo que o primeiro era o reconhecimento do ABC, depois iniciava-se o processo de soletração, como explica a professora.

*Se você fala o B e o A fica BA, mas eu quero o I também. Eu sei que uma A e um I a gente não fala que é AI? [...], mas eu quero falar a letra B. Ai vamos atrás, aí nós voltamos para ouvir, meu filho, um B, um A e um I. Ele diz: AI, eu falei não, mas tem a letra B, nos temos que falar do B. BAI nós falamos BAI, BAI. Por exemplo, a palavra BAILE, a palavra BAILE. Agora vamos falar: um B, um A e um I, ai ele já sabia BAILE. Mas agora na frente tem um L e um E, ai ficava [...] um L e um E como é que tu falas agora? LI, não, mas é um L e um E, ai você tem um B e um A e um I, você está falando BAI, mas se tem um L e um E não é LE?. Baile não é a palavra Baile?. É, era assim que eu ensinava (idem).*

A repetição e a memorização eram fundamentais para progredir no processo de aprendizagem da leitura, da escrita e das operações matemáticas que exigiam muita capacidade, principalmente para decorar a tabuada. Percebe-se também que era muito presente o uso de uma cartilha distribuída pelo governo, como um dos poucos recursos didático-pedagógicos que os professores tinham à disposição para ensinar.

Esses professores, embora tivessem boa vontade, não tinham formação suficiente para assumirem-se como sujeitos capazes de produzir conhecimentos, uma vez que: “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1998, p. 25). Nessa situação, tanto os professores quanto as crianças não produziam conhecimentos, apenas reproduziam e memorizavam as lições ensinadas e aprendidas.

Ainda como parte do processo de ensino, a disciplina nas escolas era muito rígida. Segundo uma das entrevistadas era o mesmo tipo de disciplina utilizada pelo exército brasileiro. “[...] nós íamos para a fila e obedecíamos cegamente olhando para a nuca do outro, é meia volta [...] volver, vai em frente, marcha, tudo, tudo rigorosamente como no exército” (C. 71 anos, goiana, entrevista realizada em 28/03/2003). Como parte dessa formação disciplinar vinha a palmatória, o ajoelhar-se em cima de grãos de milho, ficar durante longo tempo de pé no fundo da sala, não sair para o recreio, os cascudos, os puxões de orelha e ficar depois do término da aula fazendo as lições. Todo esse conjunto de normas disciplinares a que estavam submetidos os alunos era uma constante nas práticas dos professores, que contavam com apoio dos pais ou responsáveis pelos alunos. O interessante nesse rol disciplinar era que os pais incentivavam e elogiavam os

professores com assertivas do tipo: “[...] fez bonito dona L. porque lá em casa eles não querem nada. A senhora está de parabéns” (L. 75 anos, barra-garcense, entrevistada realizada em 24/08/2002). Assim, tanto para os professores quanto para os pais essa normatização disciplinar era a forma encontrada para melhor ensinar a ler, escrever e realizar as operações matemáticas.

Os arquivos da Escola Estadual “Antônio Cristino Côrtes” mostram que, durante anos, algumas práticas disciplinares foram sendo perpetuadas, como, por exemplo, a separação entre os sexos. Isso fica claro quando da análise nos registros dos resultados finais obtidos pelos alunos, uma vez que existiam turmas constituídas somente por meninas e outras só por meninos. Raramente aconteciam turmas mistas; quando essas turmas existiam era em função de não terem o número de alunos suficiente para formar uma turma do mesmo sexo.

No início do processo de implementação do sistema de ensino, percebe-se que ele estava mais voltado para atender às necessidades da comunidade. Exemplos disso eram as diferentes atividades que as professoras ensinavam, para que os alunos realizassem convites de casamento, de batizado, de festas, entre outros eventos realizados no povoado. Além disso, havia uma participação constante dos pais na escola, uma vez que eles se envolviam com o ensino que era transmitido aos filhos, mesmo a maioria sendo analfabeta. Isso se dava pelo fato de que havia a preocupação dos pais em querer que seus filhos tivessem uma vida diferente e melhor do que aquela vivida por eles. Por isso, depositavam na escola a esperança e o sonho de dar aos filhos o que eles não tiveram durante sua história de vida.

Com o processo de intensificação e de regulamentação da legislação educacional, por parte do governo federal e estadual, essa maneira de ensinar passa a se distanciar das necessidades mais pontuais da comunidade em detrimento das exigências de um processo de desenvolvimento e modernização que chegava na região, principalmente nas décadas de sessenta/setenta.

Essa modalidade de ensino, mais voltada para atender às exigências do capitalismo, que chegava à região, vinha expressa por meio dos currículos e dos livros que eram distribuídos aos professores e, que, geralmente, se resumiam no único recurso didático-pedagógico de que dispunham para ensinar. Eles, em sua grande maioria, com pouca formação para a docência, contavam com seu esforço, com a boa vontade e o desejo de ver seus alunos aprenderem.

Assim, o Município de Barra do Garças foi sendo modificado, principalmente a partir da implantação das políticas de desenvolvimento desencadeadas pelo presidente Getúlio Vargas, que cria a Marcha para Oeste, em 1943, cujo objetivo era abrir o sertão para fazer com que o progresso se instalasse nesse espaço. A base de apoio da Fundação Brasil Central foi instalada no vizinho Município de Aragarças - GO, onde foi construída toda a infra-estrutura necessária para servir de apoio à chamada Expedição Roncador-Xingu que compreendia a construção de aeroporto, de olaria, de oficina, de hospital e de escolas. Com isso, a população de Barra do Garças ficou também beneficiada.

*Do lado da Barra [...] a Fundação tirou uma quadra lá para fazer casas e nós fomos roçar lá, era só macambira e jumento, era só o que você via [...]. A Fundação mandou fazer quatro casas e o resto, daí para cima era só cerradão, onde é hoje a cidade era só cerradão onde a gente ia apanhar pequi, era assim, tombador de areia e a Fundação mandou atravessar o trator na balsa e abrir ruas nesse cerradão (B. 69 anos, goiano, entrevista realizada em 01/09/2001).*

Esse período de existência da Fundação Brasil Central foi considerado pelos moradores de Barra do Garças como um dos mais importantes e lembrados, pois foi nessa época que se intensificou o processo de migração de pessoas vindas de várias regiões do país.

*Meu pai foi, ele era um homem de uma idéia muito avançada, para frente sabe. Ele via o futuro, ele fazia a propaganda para minha mãe. Olha! nós vamos para Barra do Garças, lá é um lugar de futuro. Só entra por lá para chegar naquela região lá, só tem essa entrada para todo aquele Mato Grosso. Aqui tudo era deserto não é. Lá só tem essa entrada, é lugar de futuro e eu preciso de um lugar onde minhas filhas estudem, lá [onde moravam] não tinha estudo não é. Aqui, naquele tempo tinha só mesmo o primário. Ele tinha uma visão muito ampla para o futuro (C. 71 anos, goiana, entrevista realizada em 28/03/2003).*

Foi durante esse período que Barra do Garças ganhou *status* emancipativo político-administrativo por meio da Lei nº 121 de 15 de setembro de 1948, momento que consegue ultrapassar municípios que antes lideravam a economia regional. Inicia-se uma nova fase de desenvolvimento que está, fundamentalmente, associada à chegada das frentes econômicas, momento em que a terra passa a ser um equivalente de troca, isto é, converte-se em mercadoria, portanto, objeto de apropriação privada, de maneira

que, por meio da agropecuária, Barra do Garças vai sendo, aos poucos, incorporada no mercado nacional. Dessa maneira o papel da Fundação Brasil Central foi de implementar, na região, uma infra-estrutura capaz de dar vazão a esse projeto desenvolvimentista.

*A Fundação mandou abrir rua no cerrado, dentro do cerrado, ruas e aí o povo foi subindo, fazendo seus barracos, suas casas, o povo mais rico – fazendo casa melhor. Só sei que depois de um ano quem tinha em lote ali [Barra] já vendia por bom dinheiro e os ricos interessavam. Você tirava um, mas não podia construir e o rico chegava e dizia: te dou tanto e construía [pausa] (B. 69 anos, goiano, entrevista realizada em 01/09/2003).*

Essas mudanças atingem o sistema educacional, de modo que, alguns anos depois, pelo Decreto nº 2.156 de 09 de agosto de 1974, a escola passa a receber a denominação de Escola Estadual de I grau “Antonio Cristino Côrtes” quando então é autorizado o ensino de primeiro grau, isto é de I a VIII séries que passa a ser regido pela Lei 5692/71. Como a escola já vinha atuando nas quatro primeiras séries do primeiro grau, foi possível, em 1975, iniciar o ensino da 5ª série. As outras séries foram sendo implantadas gradativamente. O ensino de segundo grau só foi autorizado em 1988, pelo Decreto nº 557 de 25 de janeiro de 1988, quando a escola passa a ser denominada Escola Estadual de 1º e 2º Graus “Antonio Cristino Côrtes”.

Essa política de desenvolvimento foi mais agressiva nos governos militares que permitiram a associação de capital privado nacional/internacional e a concessão de incentivos fiscais a grandes empresários do centro-sul do país, levando a um desenvolvimento da região fundado em grandes fazendas. Para isso, o próprio Estado toma para si a responsabilidade de legitimação de um Estado de Direito na região, ao gestar toda uma infra-estrutura político-institucional que ia desde a instalação de empresas estatais, aparato policial-militar, bancos até a construção de escolas, o que permitiu a expansão de toda uma rede de serviços como comércios, hotéis, qualificação profissional, entre outros.

Da época do garimpo, passando pela Fundação Brasil Central e chegando aos Governos Militares, houve todo um processo de mudança relacionada ao progresso e ao desenvolvimento que foi sentido pelos moradores que, até então, viviam basicamente do garimpo, da pesca, da caça e da produção agrícola.

A partir da instalação dos órgãos de gestão político-administrativa, a população da região passa a viver uma dialética em que culturas diferentes se conflitam e/ou se fusionam remodelando todo um processo cultural, cujas diferenças vão aparecer na arquitetura das casas, no formato das ruas, nos hábitos alimentares, nos modos de agir e de sentir.

Esse processo de mudança histórico-cultural mostra claramente a concepção de sertão como sinônimo de atraso, e a vinda da Fundação Brasil Central como sinônimo e início do progresso na região, assim expresso pelo historiador local Valdon Varjão. “A Fundação Brasil Central que trouxe um fluxo de progresso e melhoramento à região, importando novos costumes e até mesmo uma civilização aprimorada, inspirada nos grandes centros, por meio de gestos, vestimentas e da vida sócio-recreativa” (VARJÃO, 1985, p. 97).

Essa visão também está presente no depoimento do senhor B., em entrevista realizada no dia 01 de setembro de 2001, quando diz que a Fundação foi abrindo caminho para que o povo mais rico fosse adentrando e destruindo as primeiras casas de pau-a-pique e de adobe construídas pelos sertanejos, ao mesmo tempo em que iam construindo novas casas, agora, de material muito semelhante às existentes nos centros urbanos mais desenvolvidos (**Foto 13 e 14**).



A arquitetura das casas foi sendo modificada na rua que deu origem à cidade (1954).

Mudanças na pavimentação asfáltica e na arquitetura das casas na mesma rua (1960).

Na prática, o rápido progresso da região, que permitiu a introdução de novos atores sociais, acabou modificando as tradições culturais, ao interferir nas práticas coletivas que haviam sido construídas ao longo de algumas décadas pelos primeiros moradores desse sertão. A mudança foi tão rápida que nem os moradores acreditavam no que estava acontecendo. “A cultura misturou assim rapidamente, deu um impacto muito grande. Então as mulheres evoluíram rápido, com poucos anos, com um ano já tinha cada tipo de artista que parecia gente de cinema não é [risos]” (C. 71 anos, goiana, entrevista realizada em 28/03/2003).

*Eles chegavam, principalmente o pessoal do Rio de Janeiro, achavam que aqui era só índio, não tinha branco, era só índio não é. Por causa da história de índio mesmo não é. E depois [pausa], mas a evolução foi muito rápida, porque quando implantou a Fundação foi assim como uma pessoa que ganha uma loteria e de um dia para o outro fica rica e muda rapidamente as coisas. Mudou rapidamente tudo, porque o movimento era tão grande. Então foi um impulso muito rápido e o povo do lugar ficou meio constrangido pela maneira como foi implantada a Fundação (C. 71 anos, goiana, entrevista realizada em 28/03/2003).*

Nesse processo de desenvolvimento e modernização, a cultura sertaneja foi sendo gradativamente transformada de modo que, nos últimos anos os moradores mais antigos se esforçam para manter vivos esses resquícios culturais do passado por meio da Festa Raízes, que acontece todos os anos e reúne um grande número de pessoas. Esta festa é uma tentativa de manter acesas as lembranças de uma cultura criada e recriada pelos primeiros moradores do sertão, além de proporcionar às gerações mais jovens a oportunidade de conhecer a cultura de seus antepassados que construíram essa história.

É bom lembrar que o desenvolvimento da região é o resultado dos grandes investimentos, principalmente estatais realizados na região, durante o período militar, que foram os grandes impulsionadores do desenvolvimento desse espaço.

O Estado concedeu decisivo apoio à reprodução de certos capitais nominais, ou seja, para empresas específicas, ao efetuar verdadeiras doações ao capital privado sob a forma de incentivos e subsídios fiscais e creditícios, concretizando a transferência de recursos financeiros do setor público para o privado (GERMANO, 1994, p. 75).

Na região de Barra do Garças, a maior parte desses investimentos foi canalizada para a pecuária. Exemplo disso foi a concessão de grandes investimentos estatais para a aquisição de terras para a criação de gado. Assim, “[...] a aquisição de terras se tornou a vida econômica regional e a criação de gado o melhor investimento, pela rentabilidade oferecida e pelos programas elaborados pelo governo para desbravamento e ocupação da Amazônia Legal” (VARJÃO, 1985, p. 113).

A implementação e solidificação das grandes propriedades estavam em consonância com os projetos de colonização dirigida e particular. Isso fez com que milhares de trabalhadores, principalmente da região centro-sul, migrassem em direção à Amazônia Legal.

Em 1966, o governo federal cria a Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM) que, em parceria com a Superintendência para o Desenvolvimento do Centro-Oeste (SUDECO), foram fundamentais para fomentar a criação de grandes



empresas agropecuárias e de latifúndios no Estado de Mato Grosso. Por meio de incentivos estatais doados a essas empresas é que a região de Barra do Garças passa a ter um acelerado processo de desenvolvimento, consubstanciando-se numa das cidades mato-grossenses que mais recebeu investimentos financeiros e de créditos, na década de setenta, constituindo-se, assim, um dos municípios mais importantes do Estado.

Como já foi dito, a intervenção direta do Governo Federal na Região de Barra do Garças foi uma maneira de colocar em prática as orientações que estavam formalizadas nas diretrizes dos Programas de Integração Nacional I e II. Nessa situação tornava-se urgente a instalação de uma infra-estrutura que ia do saneamento básico à construção de um aeroporto, bem como da instalação de várias instituições como as agências bancárias para financiar o desenvolvimento, os cursos técnicos profissionalizantes nas escolas para suprir a necessidade de mão-de-obra qualificada, a criação do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), da Agência da Receita Federal e da Polícia Federal, de um Posto do Instituto Nacional de Seguro Social (INSS), da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), do Quartel do Batalhão de Infantaria Motorizada do Exército (58º BIMTZ), em Aragarças – GO, cuja função era manter o controle de grande parte do território que forma a Amazônia Legal, espaço onde estavam se instalando grandes latifúndios. A função principal dessa unidade militar era dar proteção à grande propriedade fundiária, isto é, ao capital que se instalava na região. Nesse contexto, enorme parcela de terra passa a ser concedida a capitalistas que formavam grandes fazendas e/ou implantavam projetos de colonização.

Concomitante à instalação dessas empresas vieram também os colonos, principalmente do Rio Grande do Sul, os quais, ao se associarem em cooperativas, vinham para a região em busca de terra, pois a situação de minifúndio em que viviam no Sul inviabilizava o sustento e a constituição de novas famílias. Esses colonos foram os responsáveis pela construção de várias cidades, ao longo da BR-158 e adjacências, formando uma espécie de cinturão verde com a produção, inicialmente de arroz e, a seguir, de soja, como também da pecuária de corte. As duas fotografias que seguem retratam um pouco das mudanças que foram acontecendo na infra-estrutura de Barra do Garças e do processo de desenvolvimento do município, principalmente, no decorrer da década de setenta.



Na Avenida Ministro João Alberto, os alunos desfilam para homenagear o vigésimo sétimo aniversário de Barra do Garças (1975).

O desfile, na Av. Ministro João Alberto, mostra o processo de desenvolvimento da agricultura e da cidade (1979/80).

O rápido desenvolvimento da região mudou a paisagem e a arquitetura local, em especial, a configuração das casas, das ruas que ganharam pavimentação, além da construção de estradas e redes de comunicação, ligando Barra do Garças aos Estados de Goiás, Minas Gerais e São Paulo.

A concessão de incentivos fiscais para a subvenção de projetos aprovados pela SUDAM e a criação de uma infra-estrutura viária [...] foi a maneira encontrada para atingir uma agricultura e uma pecuária em moldes capitalistas. Portanto, trata-se de um conjunto de medidas que contou com a participação direta do Estado Federal, visando atrair para a região, o capital e seus agentes (RIBEIRO, 2001, p. 37).

Barra do Garças contou também com a construção de uma malha viária formada pelas rodovias BR 158 que percorre praticamente toda a parte central do Estado de Mato Grosso, e a BR 070, que parte de Barra do Garças e adentra parte da região noroeste do Estado.

O grande desafio desses migrantes que chegavam em diferentes tempos e espaços estava em se enraizar nas novas terras e fazer desse local algo “semelhante” àquele que deixaram no lugar de origem, fato que os levava a lembrar com saudades as suas raízes. A luta pela manutenção dos valores, das tradições, dos costumes etc. com o tempo vai sofrendo um processo de endoculturação, pois o convívio com diferentes culturas faz com que as pessoas incorporem novos valores, novos hábitos alimentares, novas linguagens, enfim, uma cultura que até então lhes era estranha e da qual, de certa forma, procuravam se proteger para manter vivas suas raízes.

O impacto causado pelo encontro dessas diferentes culturas redonda numa dialética em que o migrante interpreta sua permanência nesse novo contexto, confrontando o novo estilo de vida com o antigo. Nesse processo contraditório, vai procurando se adequar às exigências dessa nova realidade, de modo que, quando não consegue vencer tais dificuldades, resta-lhes, como alternativa, nova migração (RIBEIRO, 2001, p. 11).

A persistência causada pela necessidade de sobrevivência e pelo desejo de vencer fez com que muitos migrantes marcassem presença na região, inicialmente considerada um grande sertão, que foi rapidamente transformado em grandes fazendas responsáveis pela produção da agricultura e da pecuária.

O capítulo seguinte relata a história de quatro famílias formadas por duas gerações de migrantes, sendo que a primeira geração chegou na região no início do processo de formação do povoado, no qual acompanharam o processo de implantação e de desenvolvimento do capitalismo. Com isso, suas vidas também passaram por um processo de mudança, principalmente no que se refere aos modos de educação de seus filhos, uma vez que as práticas educativas informais, importantes para suprir as necessidades em determinado tempo histórico, tornaram-se insuficientes para responder ao acelerado progresso de modernização ocorrido na região e que, conseqüentemente, passou a exigir desses moradores outros conhecimentos que as famílias, principalmente da primeira geração, estavam impossibilitadas de proporcionar a seus filhos. Com isso, passaram a depositar na instituição escolar a esperança de seus filhos ascenderem socialmente e terem uma vida melhor do que aquela vivida pelas gerações que os antecederam.

## CAPÍTULO III

### HISTÓRIAS DE FAMÍLIAS

A escrita criou  
um novo  
personagem no  
mundo moderno, o  
analfabeto. Sem  
consideração,  
erroneamente, o  
analfabeto é  
excluído como se  
não tivesse uma  
cultura própria  
que atestasse sua  
humanidade

Mercedes Vilanova<sup>10</sup>

Das famílias pesquisadas, uma é descendente de nortistas, cujos pais migraram para a região no início da década de vinte. As outras três são descendentes de nordestinos que migraram para Barra do Garças ao longo do período em estudo. Todas as famílias que chegaram à região em diferentes tempos extraíam o sustento daquilo que a natureza oferecia, consequência disso é que todas trabalhavam, com maior ou menor intensidade, na formação de pastos, na plantação de diferentes produtos agrícolas e/ou no trabalho de exploração de diamantes no garimpo.

As histórias de aprendizagem das quatro pessoas que fazem parte da primeira geração são bastante semelhantes, uma vez que todas são filhos de pais analfabetos e desprovidos de recursos financeiros, isto é, são pessoas simples que migraram em busca de melhores condições de vida. Inicialmente todas elas moravam em ranchos construídos com folha de piaçaba e/ou de pau-a-pique, como foi descrito no Capítulo II.

---

<sup>10</sup> VILANOVA, Mercedes *Apud* MEIHY, José Carlos Sabe Bom. Manual de História Oral. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

Para facilitar a compreensão do estudo, optou-se por fazer uma apresentação das famílias com as respectivas gerações.

L., primeira geração, nasceu e foi criada em Barra do Garças, juntamente com seus dez irmãos. Por ser uma das filhas mais nova do casal e por ter persistido em seu propósito de ser professora, conseguiu ingressar na escola ainda que com a idade bastante avançada. É importante registrar que o povoado contava com uma escola estadual desde a década de trinta. Porém, somente alguns alunos tinham acesso a essa escola, pois a maioria dos pais precisava contar com a ajuda dos filhos para garantir a sobrevivência do grupo familiar. L. tem quatro filhos, sendo que J., segunda geração, é a caçula e faz parte deste estudo. Ela mora na companhia da mãe, com seus dois filhos, há vários anos, devido às constantes dificuldades financeiras pelas quais passa o grupo familiar.

A., primeira geração, mudou-se do interior do município para a cidade de Barra do Garças, no início da década de sessenta, para que seus sete filhos tivessem acesso à escola. Logo que chegou, a família foi morar em uma área próxima ao local onde se formava o centro da cidade. Construíram um rancho para abrigar os filhos e viviam do que conseguiam produzir em uma pequena área de terra onde plantavam hortifrutigranjeiros, criavam alguns porcos e galinhas. Essa produção possibilitava criar os filhos e ainda comercializar o excedente com os moradores da cidade. Faz parte dessa família I., segunda geração, que iniciou seu processo de ensino muito cedo, pois era uma das filhas mais novas do casal. Embora todos os seus irmãos tivessem acesso à escola, a maioria concluiu somente as séries iniciais do ensino primário. I. concluiu o segundo grau “Técnico em Contabilidade”, mora com seus três filhos em uma casa alugada e passa por sérios problemas causados pela desintegração da família nuclear. Além disso, enfrenta dificuldades financeiras em função do difícil acesso ao mercado de trabalho e de uma escolaridade que já não responde às expectativas desse mercado, cada vez mais competitivo e exigente.

D., primeira geração, mudou-se para a periferia da cidade no início da década de setenta para que seus seis filhos tivessem condições de freqüentar a escola. O marido que desacredita nessa instituição, como possibilidade de melhorar as condições de vida dos filhos, continua na roça cuidando da plantação de milho, feijão, mandioca, batata, entre outros produtos, e de algumas cabeças de gado. Faz parte dessa família R., segunda geração, que tem quatro filhas e também mora na periferia da cidade em uma

pequena casa alugada. Tanto D. quanto R. são analfabetas e vivem da atividade de doméstica. As duas lutam para que as gerações que as sucedem permaneçam na escola, porém R. percebe que parte da história familiar se repete, uma vez que, das quatro filhas, apenas uma continua freqüentando a escola.

Ant., primeira geração, mudou-se para a cidade, no início da década de setenta, quando esta passava por um rápido processo de desenvolvimento. Veio em busca de melhores condições de vida para seus sete filhos (três já haviam falecido), uma vez que havia perdido as terras onde trabalhava. Faz parte dessa família Re., segunda geração, que teve acesso a uma escola com idade avançada e por ser um dos filhos mais novos do casal. Seu processo de ensino foi marcado por muitas interrupções, pois a necessidade de trabalhar sempre foi prioridade do grupo familiar. Concluiu o curso ginásial na década de setenta. Alguns anos depois constituiu família e continua lutando, com muita dificuldade, para conseguir criar seus três filhos.

As três últimas famílias relacionadas neste estudo são formadas por uma população que migrou em busca de um espaço que pudesse garantir a sobrevivência e a perpetuação do grupo familiar. Os membros da primeira geração dessas três famílias são “analfabetos” e construíram seus conhecimentos a partir de um processo educativo voltado às práticas informais. Esses conhecimentos eram constantemente ressignificados, em função das necessidades do meio e transmitidos para os filhos que acabam garantindo a continuidade de uma cultura que foi sendo transformada pela ação de homens e mulheres que lutam para garantir a sobrevivência e um futuro melhor para suas famílias.

### 3.1 PROJETO DE VIDA

Estudos a respeito da migração no Brasil<sup>11</sup> têm mostrado que o êxodo rural geralmente ocorre das regiões mais pobres para as mais prósperas e envolve famílias que não possuem terras, ou quando estas são insuficientes para a sobrevivência e reprodução da unidade familiar sertanejo. Tais estudos mostram, ainda, que a migração de nortistas e nordestinos, em especial estes últimos, era decorrente da situação de extrema pobreza, agravada pelos longos períodos de estiagem. “[...] falta chuva, sem

---

<sup>11</sup> A esse respeito ver estudos de Durhan (1973), Martins (1986 e 1975), Ribeiro (2001), Brandão (1983).



água não tem vida” (Ant., 85 anos, primeira geração, entrevista realizada em 04/08/2002). Isso fez com que buscassem novos espaços, e uma das regiões a receber esses migrantes foi a Região Central do Brasil.

A maioria desses sertanejos não estava preocupada em comprar terra, mas sim em encontrar um espaço que permitisse trabalhar, como se pode perceber no relato a seguir: “Quando eu me casei fique assim sem serviço, não tinha serviço, não tinha construção, não tinha nada” (Ant., 85 anos, primeira geração, entrevista realizada em 04/08/2002). Por isso, ao chegar às novas terras no Brasil Central, muitos formavam suas roças, outros iam trabalhar como agregado, como meeiro, como parceiro e/ou como peão nas grandes propriedades que estavam sendo constituídas, ou que já estavam em processo avançado de formação.

Ao comparar a antiga situação com a nova, Ant. descobriu “[...] as portas abertas para um mundo melhor” (idem). O mundo melhor significava viver num espaço com terra, água e uma natureza que possibilitasse produzir o sustento, geralmente da numerosa família.

*Graças a Deus meus filhos se criaram no paraíso quando eu vim para Goiás, trabalho e roça tinha para todo canto, coragem eu tinha muita para trabalhar não é [...] o trabalhador sabendo trabalhar e amando a família só vai para diante* (Ant., 85 anos, primeira geração, entrevista realizada em 04/08/2002).

Esse relato vai ao encontro daquilo que Woortmann mostra em seus estudos, ao constatar que, para o pobre, a vida se resume num espaço onde possa trabalhar e produzir sua subsistência, uma vez que: “[...] *trabalho e família* são categorias de discurso que se interpenetram nas representações camponesas, e se associa, à *terra*, à *terra de trabalho*, que é *morada da vida* (WOORTMANN, 1995, p. 243).

As famílias que migraram do Norte e de Nordeste para o local que hoje é o Município de Barra do Garças, à época um espaço em meio a um grande sertão, vinham em busca de trabalho para a perpetuação do grupo familiar. Como a terra, nesse espaço, era abundante e ainda não era considerada como valor de troca, ou seja, como propriedade privada, objeto de lucro, podia utilizá-la como valor de uso e posse de uma família. Uma terra onde o trabalho aparecia em termos de benefícios, como a formação dos pastos, das roças, da limpeza da terra e da construção da moradia, pois:

[...] a terra para o sitiante não devia ser percebida como mercadoria ou apenas como objeto de trabalho, mas como o *resultado* do trabalho de um grupo familiar. Objeto, enquanto natureza livre, “dada por Deus”, que permite a concretização do trabalho enquanto valor ideológico: só o trabalho *sobre a terra* – a “terra de trabalho” – *é trabalho*. É a terra que permite a realização do sujeito trabalhador (WOORTMANN, 1995, p. 225).

Não havia a preocupação desses sertanejos em se apossarem de grandes extensões de terra e nem de oficializá-las, em cartório; a legitimidade da posse era decorrente do processo de trabalho incorporado na propriedade, pois não visavam o lucro e, também, porque não tinham condições de aumentar a produtividade em função da precariedade dos instrumentos de trabalho. O trabalho era visto como sofrimento, suor, sangue, aprendizado, ética, ordem moral, hierarquia, sacrifício e sobrevivência. Nesse conjunto de concepções se dava a organização dos agrupamentos familiares e das relações comunitárias que se fortaleciam para enfrentar os desafios impostos pelo grande sertão. Portanto, a terra era condição *sine qua non* do mundo sertanejo, pois era a partir dela que ocorria a estrutura das famílias.

Com o processo migratório de um desses membros essas relações de parentesco são rompidas e/ou fragmentadas, por isso ele necessita estabelecer novos laços que geralmente acabavam se efetuando por meio das relações de compadrio, uma vez que: “[...] permite validar e criar relações de parentesco, o que constitui um fator importante na estruturação das relações sociais em agrupamentos caracterizados pela mobilidade dos membros [...]” (DURHAN, 1973, p. 73).

A concretização dessas relações sociais e das técnicas de produção depende da proximidade física e das necessidades econômico-culturais das famílias. Ela se apresentam como extensão da solidariedade do grupo doméstico e se manifestam por meio da ajuda mútua e do amparo em diferentes situações.

No novo contexto, esse migrante quer (re)estabelecer, por meio de novas alianças ou pactos, os vínculos de parentesco e amizade, os quais passavam a ser constituídos com vizinhos por meio das relações de compadrio que, na cultura sertaneja reproduz os laços de solidariedade, formando extensas famílias. Isso só era possível nas comunidades presas a uma economia de subsistência e em condições de isolamento, onde as pessoas produziam praticamente o necessário para a sobrevivência das famílias e por não contarem com políticas públicas voltadas para saúde, ensino, segurança etc. Sendo assim, só podiam contar com a solidariedade, a cumplicidade e a assistência das

pessoas que, de uma forma ou de outra, contribuíaam com seus saberes para que os obstáculos fossem amenizados.

Por outro lado, em meio às privações econômicas, ocorria a existência de uma grande riqueza cultural marcada por: “[...] códigos extremamente criativos de relações baseadas no trabalho, no respeito mútuo, nos valores da fé religiosa do catolicismo camponês, na honra e na solidariedade” (BRANDÃO, 1983, p. 46). Os migrantes aprendiam e ensinavam os saberes que faziam parte do seu cotidiano e, conseqüentemente, da sua vida.

Essa realidade começava a sofrer um processo de mudanças quando o governo federal criou as políticas de ocupação e desenvolvimento da Região Centro-Oeste e isso fez com que a vida dos sertanejos, que girava em torno de uma cultura de subsistência, fosse sendo modificada.

A terra, até então, vista como de posse, terra de trabalho, passa a ser concebida como objeto de disputa pelos grandes investidores que, além de possuírem capital econômico, também dispunham de poder político. Por isso, se utilizavam das vantagens oferecidas pelos governos estadual e federal para ocupar grandes quantidades de terra e se apropriar delas. Isso fez com que muitos sertanejos que viviam na região ficassem à mercê dos “favores” dos grandes proprietários.

Segundo Durhan (1973), a terra para o pobre se torna o local onde se realiza o projeto de fortalecimento da família, permitindo a realização dos papéis na organização familiar, isto é, o de pai, responsável pelo sustento e o da mãe, como dona de casa e responsável pela criação e educação dos filhos.

Esse desejo do sertanejo de ter um pedaço de terra ficava cada vez mais difícil, uma vez que já havia uma disputa por terras e eles não dispunham de recursos para adquiri-las. Além disso, os trabalhadores estavam excluídos dos acordos políticos que favoreciam a doação e legalização das terras em regiões que passavam por um processo de ocupação e desenvolvimento. Por isso que: “[...] no jogo dos interesses por áreas de terra particulares, a possibilidade de manipular politicamente as instituições administrativas sempre prevaleceu sobre os direitos de ocupação efetiva do caboclo [sertanejo] sem proteção legal” (DURHAN, 1973, p. 84).

No processo de adentrar o sertão, o pai exercia a função mais de protetor do que de provedor do grupo familiar, pois a produção do sustento dependia da ajuda da mulher e de todos os filhos que, desde pequenos, realizavam diversas atividades. É

nesse contexto que adultos e crianças criavam e recriavam a cultura, além de desenvolver a criatividade, ao utilizarem-se dos saberes construídos pelas sucessivas gerações para amansar a natureza e dela retirar os recursos necessários à sobrevivência.

Ao se analisarem as histórias de aprendizagens das famílias em estudo, percebe-se praticamente não haver diferenças entre elas quanto à trajetória e perspectivas de vida. Embora migrando de locais e em tempos diferentes para também outros espaços e tempos diferentes, acabavam todas se encontrando numa parte do Brasil Central, em Barra do Garças - MT.

### 3.2 AS RELAÇÕES FAMILIARES: UM CONTEXTO DE APRENDIZAGENS.

Na cultura sertaneja, as famílias são o resultado de um processo histórico singular que levou à formação de um tipo de família, a nuclear, na qual o pai aparece, ao mesmo tempo, como provedor e protetor, geralmente de uma numerosa família. Dessa forma, o homem era visto como a representação de uma ordem moral e hierárquica, na qual toda a família devia se “espelhar”.

O homem corporifica a idéia de autoridade, como mediação da família com o mundo externo. Ele é a autoridade moral, responsável pela respeitabilidade familiar. Sua presença faz da família uma entidade moral positiva, na medida em que garante o *respeito*. Ele, portanto, responde pela família. Cabe à mulher outra importante dimensão da autoridade, manter a unidade do grupo. Ela é quem cuida de todos e zela para que tudo esteja em seu lugar (SARTI, 1996, p. 43).

A base de formação da família sertaneja se substancia nas relações familiares, em que predominava um padrão de autoridade e hierarquia, no qual a mulher estava subordinada ao homem, e os filhos mais jovens aos mais velhos. O pai era visto como o responsável pela condução do “destino” da família e nele era depositada toda a esperança de conquistar um espaço onde os membros pudessem viver com mais conforto e menos privações. Na cultura sertaneja existia uma espécie de contrato tácito que fazia parte da educação, pelo qual cada membro devia se solidarizar participando desse processo com sua força de trabalho.

O trabalho, conferindo *dignidade* ao pobre por ser o fundamento de sua autonomia moral, legitima sua reivindicação de *respeito*, dentro da mesma lógica em que o trabalhador reivindica o *respeito* de seus familiares e garante, como *chefe-de-família*, a responsabilidade de seus familiares. O trabalhador dá seu suor e reclama a contrapartida do respeito, o que se traduz na exigência do *reconhecimento* de que ele faz a parte que lhe cabe (SARTI, 1996, p. 69-70).

A família, na cultura sertaneja, era fundamentada numa ordem moral do pai e do homem, visto ser ele aquela pessoa que devia ter força, disposição para trabalhar, exemplo a ser seguido, pois era nesse jogo de praticidade que lhe era garantida a autoridade, no contexto familiar e na comunidade, e isso lhe imputava o direito, inclusive, de decidir quando e com quem suas filhas deveriam casar. “Ao contrário dos casamentos modernos, concebidos como o resultado de decisões individuais, no [sertão] ele era, e em boa medida continua sendo, arranjado pelas famílias” (WOORTMANN, 1995, p. 157). Os pais preferiam casar suas filhas antes que estas se envolvessem em relacionamentos que viessem a ferir a honra e os princípios morais construídos em sua cultura. A família como ordem moral “[...] tem importância como referência simbólica para os pobres, dentro e fora de casa. A família, pensada como ordem moral, constitui o espelho que reflete a imagem com a qual os pobres ordenam e dão sentido ao mundo social” (SARTI, 1996, p. 3-4).

Durante a pesquisa pôde-se constatar que as três mulheres pertencentes à primeira geração, contraíram matrimônio ainda muito jovem e foram intensamente influenciadas pelos pais quanto à “escolha” do marido. O casamento “premature” das filhas passava por duas preocupações: a primeira se refere à própria questão econômica das famílias, pois, como a situação era de privação, a saída de um dos membros significava, de forma contraditória, mais comida na mesa e, ao mesmo tempo, menos força de trabalho nos núcleos familiares; a segunda preocupação dizia respeito à garantia da honra das filhas e, conseqüentemente, das famílias.

A preocupação era “entregar” a filha a um homem que, por um lado, pudesse, mesmo pobre, ser igual ao pai em termos de honra e de princípios. Por outro, deveria também ser um bom trabalhador. Para os filhos homens a preocupação dos pais estava em vê-los casados com uma mulher de boa família, isto é, de boa índole, que fosse portadora de valores e princípios morais semelhantes aos defendidos pela família do rapaz e que fosse “direita”, “prendada” e desempenhasse suas funções, principalmente de gerar, criar e educar os filhos. Conseqüentemente, não existia a

preocupação com questões relacionadas ao prazer ou à sexualidade, mas sim com a reprodução e a honra; a mulher era vista como aquela capaz de gerar uma grande prole para, futuramente, ajudar os pais no trabalho das roças.

*[...] as famílias eram muito grandes no interior, parece que os pais já tinham isso em mente, de não ficar na roça sozinho, de ter os filhos para ajudar, facilitava mais, tinha mais fartura porque todo mundo trabalhando era tudo para uma casa só não é (Re., 48 anos, segunda geração, entrevista realizada em 19/04/2002).*

Fazia parte da cultura sertaneja pensar que, quanto maior o número de filhos, maior seria a capacidade produtiva, o que “melhoraria” suas condições de vida. Segundo Ribeiro, o trabalho para o sertanejo significa valor moral e garantia do sustento do grupo familiar, uma vez que:

[...] entre os pobres a concepção de trabalho define e comporta um valor moral visto que através dele, se define um status e as identidades no seio familiar. O trabalho é a atividade que garante o sustento da família como também é uma forma de provar à sociedade certos atributos morais. Tais atributos dizem respeito à honestidade, à honra, e à disposição para o trabalho, valores esse que reforçam sua identidade (RIBEIRO, 2001, p. 187).

A prioridade do pai, como provedor e portador de uma ordem moral, estava em garantir e transmitir os conhecimentos necessários à sobrevivência da família. Por isso, o trabalho na roça era prioritário em suas vidas, como princípio educativo e cultural. A aprendizagem envolvia todos os membros da família que eram submetidos, com mais ou menos intensidade, considerando questões de idade e de gênero, a uma longa rotina de trabalho. A transmissão dos saberes passava diretamente pela prática, quando todos aprendiam participando e executando diferentes atividades.

Os raros momentos de lazer aconteciam quando o pai conseguia dedicar um tempo para ensinar os filhos homens a caçar e a pescar nos córregos e rios da região. Nessas oportunidades, as crianças aproveitavam para brincar: pular de cima das pedras, tomar banho, brincar na água e aprender a nadar. A mãe aproveitava para ensinar as filhas a cozinhar, limpar a casa, lavar as roupas e tecer. Assim, os momentos de lazer estavam diretamente associados à natureza e, constantemente, se confundiam com as atividades práticas desenvolvidas no dia-a-dia. Como se vê, todas as ações que faziam

parte do mundo sertanejo, inclusive o lazer, estavam voltadas para a realização de diferentes aprendizagens.

A preocupação dos pais que era educar os filhos de acordo com as regras de sociabilidade instituídas no seio da comunidade, resultava em tradições culturais que acompanhavam toda a problemática da transmissão de saberes passados de geração a geração. As atividades mais voltadas ao cotidiano eram o resultado de um conjunto de saberes que os pais haviam construído ao longo da trajetória de suas vidas e transmitidos para os filhos.

*[...] meu pai criou a gente assim, meu pai sentava todos os dias com nós, punha todos em volta [sete filhos]. Ele adorava crianças, então explicava tudo que era para a gente fazer: nunca mentir, nunca roubar, nunca agredir ninguém [pausa]. Trabalhem, trabalhem. Vocês têm que trabalhar, estudar para ser alguém na vida e nunca tirar nada de ninguém. Meu pai sempre ensinou isso. Se tiver que trabalhar de varrer rua, vai varrer rua, se tiver que lavrar, ser lavrador vai ser lavrador, mas nunca tire nada de ninguém (I., 47 anos, segunda geração, entrevista realizada em 05/04/2003).*

Como a maioria dos pais não teve acesso a outros conhecimentos, como ler, escrever e realizar as operações matemáticas, uma vez que suas trajetórias de vida estavam acompanhadas pela cultura do analfabetismo, a preocupação maior era priorizar a realização de diferentes atividades agrícolas e dos conhecimentos relacionados com a vida.

Existiam casos, embora raros, em que alguns pais, por terem convivido com caixeiros-viajantes ou com donos de fazendas que conheciam o ABCD, acabavam aprendendo as primeiras letras e era esse conhecimento que tentavam passar para os filhos. No entanto, por não dominarem os princípios elementares da didática e/ou devido ao pouco conhecimento a respeito do ensino formal, tanto quem ensinava quanto quem aprendia, se deparava com inúmeros obstáculos que, muitas vezes, resultavam em agressões físicas e/ou morais redundando quase sempre numa aprendizagem inócua. Conseqüência disso é que o analfabetismo continuou se perpetuando ao longo de outras gerações. Nessa condição, os pais acabavam mesmo era transmitindo para os filhos os saberes práticos que haviam adquirido ao longo da vida.

A instituição escolar não fazia parte da vida desses sertanejos, mesmo sabendo que ela tinha sua importância. Das quatro famílias pesquisadas somente uma pessoa, da primeira geração, teve acesso ao ensino primário. Isso porque morava no

povoado e, depois de muita luta, teve acesso à única escola pública que, desde a década de trinta, oferecia o ensino primário. Mesmo assim, ingressou na escola tardiamente, isto é, com onze anos de idade. Concluiu o ensino primário e, quando tinha, aproximadamente vinte anos, repetiu o quarto ano em um internato da região que oferecia um ensino de melhor qualidade.

Segundo Durhan (1973) mesmo os pais querendo que os filhos freqüentassem a escola primária pública, dificilmente isso acontecia, uma vez que custear as despesas com material escolar e roupa nem sempre era possível para quem vivia praticamente sem orçamento. Em algumas famílias o esforço pela escolarização se concentra em um dos filhos, geralmente o caçula, porque os mais velhos já trabalham, ou no filho que demonstra maior interesse, ou que tivesse “melhor cabeça”, “mais inteligência”, como se pode observar no relato de uma das entrevistadas, quando lembra os dizeres do pai: “[...]. minha filha eu acho que você é das filhas que tem interesse”. A única filha dessa família que teve acesso à escola diz: “[...] eu acho que os outros [irmãos] também não fizeram muita força de querer estudar” (L., 76 anos, primeira geração, entrevista realizada em 10/04/2003). Resultado disso é que dos onze irmãos somente ela teve acesso ao ensino, embora todos morassem no povoado e muito próximos da escola pública.

Para Durhan, quando as famílias são numerosas, geralmente é o filho caçula que estuda, ou aquele que demonstra maior interesse. Os outros têm de garantir, com seu trabalho, o sustento daquele que está estudando. Isso acabava fazendo com que o sertanejo, vivendo em determinado tempo e espaço, percebesse a escola como empecilho, por tirar do grupo familiar um trabalhador, já que, ao concluir a escolaridade, geralmente o ensino primário, este não contribuía para melhorar as condições de vida do grupo familiar. “Daí, inclusive, a depreciação da escola, que não constitui um instrumento de melhoria de vida, desde que não há, na sociedade rural, posições favoráveis a serem ocupadas pelo trabalhador escolarizado” (DURHAN, 1973, p. 116). Essa economia rural garantia a sobrevivência da maioria das famílias que viviam da produção agrícola e/ou da exploração de diamantes nos garimpos.

A escola, desse modo, afastava os jovens do trabalho e, ao mesmo tempo, acabava sendo obstáculo às possibilidades de se ter uma “vida melhor” quando estes concluíssem seus estudos. Por isso, o pai/provedor, da primeira geração, que não teve acesso à escola, preferia zelar pela manutenção da unidade familiar preparando os filhos



até o momento em que eles construíssem sua independência, que era a formação da própria família, momento em que eles assumem a função de protetor e provedor do um novo núcleo familiar. Nessa forma de educação, cabia às mulheres uma formação voltada à obediência e a submissão aos maridos. A reprodução desse *habitus cultural* impedia os filhos de terem uma trajetória de vida diferente das gerações anteriores. Das famílias pesquisadas, três criaram seus filhos reproduzindo e ressignificando a educação transmitida pelas diferentes gerações que as antecederam.

Aprender a ler e a escrever eram perspectivas que, pode-se dizer, estavam mais voltadas para o mundo das mulheres, principalmente da primeira geração que passavam a insistir e a lutar, quando já casadas, com seus maridos para que os filhos tivessem acesso à escola. Essas mulheres percebiam que, ao longo da dura trajetória de suas vidas, a reprodução das mesmas condições de seus pais em nada melhorava suas vidas. Com isso, viam na escola a possibilidade de melhorar as condições da família e, conseqüentemente, oportunizar aos filhos um futuro melhor. Sabiam que a natureza do trabalho na roça era de muito “sofrimento”, visto que exigia de todos uma rotina constante e extenuante de trabalho sem, no entanto, alterar as condições de vida. O relato a seguir mostra parte da rotina diária de uma família que vivia do trabalho da roça e das diferentes atividades que eram transformadas nos saberes necessários para garantir a sobrevivência.

*A infância foi assim muito triste não é. Só de sofrimento, de trabalho, desde pequeno até ficar grande. A gente só se alimentava mal, assim. Lá nós carpiamos, plantávamos o milho, depois a gente colhia o milho, carregava nas costa para casa, passava em uma pinguela lá no rio, assim três paus, a pinguela. Cortava o arroz e batia, carregava tudo nas costas, virgem nós sofriamos muito. A gente ia sempre para roça cedinho e voltava só a noite. Não tinha esse negócio de máquina, esse negócio de máquina era nós de enxada não é [pausa]. Quem levava almoço para nós era minha mãe. Ela fazia e aí levava. Chegava lá e ficava lá com nós trabalhando sabe. Aí a gente, meu pai derrubava a roça, a matona lá ruim, igual a trator, mas era a gente com o machado, os meus irmãos. Aí secava e colocava fogo. Tinha aquele monte, bastante de pau preto lá não é. Era a gente que ia fazer coivara, ia cedinho e voltava à noite para casa. Aí chegava em casa, pegava uma roupa e ia tomar banho porque a gente ficava da cor do carvão, já não era branco, mas ficava preto de tanto carvão [pausa]. Ele cortava e nós juntávamos aquele monte de pau e punha fogo não é [limpar as roças para poder plantar]. Assim, o resto do serviço nós fazíamos junto com eles (D., 56 anos, primeira geração, entrevista realizada em 11/08/2002).*

Em função das precárias condições de vida e da falta de perspectiva de melhorar a situação sócio-econômica, a escola passa a ser vista, principalmente pelas mulheres da primeira geração, como uma das possibilidades de mudança.

*Eu acho que a pessoa pode alcançar [pausa] ter uma vida melhor, pode subir na vida, pode ter com que um dia [pausa] ter uma vida melhor. Não uma vida assim tão sofrida, tão corrida que não tem as coisas. Vive sempre faltando alguma coisa, você sabe como é que é o pobre, não adianta querer falar que sempre ele come mal, ele tem vontade das coisas e não pode. As vezes o seu filho fica doente e ele quer uma coisinha melhor, uma fruta e você não pode dar. As vezes você não pode nem sequer comprar o remédio para ele tomar. E porque isso? Isso é para mim assim: se ele tivesse estudo ele ganhava melhor, tem mais facilidade para ele ganhar não é. Não precisa dele sofrer, sofrer daquele jeito que a gente sofreu lá. E sofreu tanto e fez pouco na vida não é (D., 56 anos, primeira geração, entrevista realizada em 11/08/2002).*

O trabalho árduo e a falta de perspectiva em relação ao futuro dos filhos fizeram com que algumas mulheres acabassem rompendo com certos valores arraigados na cultura sertaneja e que vinham sendo perpetuados de geração a geração. O desejo de querer um futuro melhor para seus filhos começava a ser questionado e, com isso, passavam a confiar à instituição escolar a perspectiva em relação ao futuro dos filhos.

*Eu com meu marido é que trouxemos as nossas crianças para estudarem, porque a Barra do Garças é rica em educadores. Mas lá era sertão [pausa], mas muito bom [...] bastante fartura, mas faltava isso, a aula, naquela época faltava. Então foi a razão da gente vir para cá (A., 66 anos, primeira geração, entrevista realizada em 07/07/2001).*

Depois de anos vivendo do que conseguiam produzir no sertão, essa família decidiu mudar para a cidade para que os filhos tivessem acesso à escola. Mesmo vivendo no contexto urbano continuavam desenvolvendo as mesmas atividades que realizavam antes de chegar na cidade, isto é, produzindo hortifrutigranjeiros e criando galinhas e porcos que eram comercializados entre os moradores da cidade.

Algumas famílias, aos poucos, começavam a procurar escolas para os filhos, enquanto outras, como é o caso da família de D., acabavam se fragmentando pelo fato de o marido não só desacreditar na escola, como promotora de um futuro melhor para os filhos, mas também por não querer abandonar a roça para morar e trabalhar mais próximo de uma escola.

Das famílias pesquisadas somente uma é natural do povoado que começou a ser constituído na década de vinte. As outras três famílias viviam em locais mais afastados, no município, mesmo porque, quando chegaram na região, outras famílias haviam ocupado as terras mais próximas do local onde se dava início à cidade. Com o processo de desenvolvimento pelo qual passou Barra do Garças, principalmente na década de sessenta e setenta, as famílias, ou parte delas, da primeira geração, começaram a se mudar para a zona urbana, a fim de que seus filhos pudessem ter acesso a uma escola.

### 3.3 A VIDA NA CIDADE

Ao chegar na cidade o sertanejo passava a enfrentar outras dificuldades, pois, se de um lado a vida na roça era sofrida, em função da natureza do trabalho e da baixa produtividade, por outro lado, na cidade, o trabalhador “pobre” enfrentava outros problemas, como a falta de preparo técnico para ingressar no mercado de trabalho e, conseqüentemente, acabava tendo dificuldade para sustentar a família. A situação se agravava ainda mais no momento em que a maioria dos pobres que vinham da roça o faziam desprovidos do ensino formal e de certos arsenais simbólicos que a cidade exigia; por isso, acabavam se sujeitando ao mercado de trabalho informal, recebendo baixa remuneração, além de ter de se submeter a longas jornadas, deixando, na maioria das vezes, os filhos praticamente sem assistência.

A família de D. acabou sofrendo o impacto desse processo. Apareceram os conflitos, quer de ordem moral, quer de ordem econômica. De ordem moral porque o pai perdeu, quase que totalmente, a condição de provedor e de autoridade, pois, sozinho na roça, se sentia incapaz de produzir o suficiente para suprir as necessidades básicas do grupo familiar e, com isso, os filhos não o reconheciam mais, nem como provedor e nem como portador de uma moral irretocável. Além disso, a vida na cidade, ao contrário do mundo sertanejo, dependia fundamentalmente do dinheiro, e isso ficou ainda mais comprometido com a fragmentação do núcleo familiar, o que acabou interferindo na produtividade agrícola. Nessa situação, a saída de braços da lavoura fez com que a produtividade caísse a ponto de ser insuficiente para responder às necessidades do mundo urbano e do próprio pai que ficou na zona rural.

Nas raras visitas que o pai fazia à família, dificilmente conseguia trazer algum dinheiro e, por isso, acabava sendo cobrado, tanto pela esposa quanto pelos filhos, por não conseguir contribuir financeiramente com o sustento da família, o que acabava gerando sérios conflitos, muito embora o pai se defendesse justificando que estava lá na roça trabalhando no pesado e executando uma rotina árdua de trabalho.

Como já foi dito, os estudos de Sarti mostram que para o pai “[...] o trabalho vale não só por seu rendimento econômico, mas por seu rendimento moral, a afirmação, para o homem, de sua identidade masculina de homem forte para trabalhar” (SARTI, 1996, p. 67). Para o esposo de D. mesmo que seu trabalho trouxesse pouco retorno financeiro, ele estava trabalhando na lavoura em atividades desgastantes que exigiam força física tanto para lidar com a abertura das roças, quanto com a lida do gado. Mesmo que ele trabalhasse e se esforçasse muito para aumentar seus ganhos econômicos e poder cumprir com seu papel de pai provedor, seu esforço era pouco recompensado, e isso acabava interferindo diretamente no relacionamento familiar.

Conseqüência disso foi que acabou perdendo seu papel de autoridade e sendo forçado, se não a aceitar, pelo menos a conter a irritação diante de situações que contrariavam seus princípios morais. Exemplo disso foi quando uma de suas filhas, a mais nova, engravidou de um rapaz sem que com este viesse a contrair matrimônio. “[...] quando eu fiquei grávida ele queria me matar” (R., 34 anos, segunda geração, entrevista realizada em 03/07/2003). Para o pai que sempre tentou controlar e interferir na vida dos filhos, a vinda para a cidade rompeu com essa possibilidade e com a maioria dos princípios que vinham sendo perpetuados ao longo das gerações e dentro das quais ele foi educado.

Ir para a cidade significa, em muitos casos, “perder-se”. O mundo urbano significa a “perdição”, pois implica rompimento com o modelo de solidariedade familiar e com os padrões de autoridade. A cidade é o lugar, por assim dizer, de guerra de todos contra todos (WOORTMANN, 1995, p. 137).

Numa cultura hierárquica, machista e autoritária, cabe ao homem prover o sustento da família, porém, quando ele não o consegue, perde sua função e o respeito diante do grupo familiar e, com isso, a mulher e/ou os filhos passam a assumir a responsabilidade por esse papel, mesmo que os filhos precisem se submeter a trabalhos que prejudiquem a vida escolar, uma vez que:

[...] as situações imprevistas levam os projetos familiares a serem constantemente refeitos, se os filhos não estão estudando como seria desejável, se sacrifícios com os quais não se contava podem estar em curso dentro das inúmeras “estratégias de sobrevivência” dos pobres urbanos (SARTI, 1996, p. 12).

Num contexto de privações, todos acabavam contribuindo para o orçamento familiar, inclusive, as crianças, que ganhavam pouco e, geralmente não ficavam com o que recebiam, uma vez que, juntado o pouco que cada um ganhava, dava para suprir apenas parte das necessidades básicas do grupo familiar.

*O primeiro trabalho meu foi na casa dos outros para aprender trabalhar não é, na casa de uma senhora. Lá eu fazia tudo, porque eu era muito novinha, então tudo o que mandavam fazer eu fazia [...]. Inclusive eu cheguei a me queimar com ferro porque eu não sabia mexer com ferro a brasa [...] pegou fogo nos meus cabelos, me queimou os braços [pausa] (I., 47 anos, segunda geração, entrevista realizada em 05/04/2003).*

*Eu comecei a trabalhar na casa de uma mulher lá, eu era muito pequenininha, tinha que colocar um banquinho na beira do tanque porque eu era muito pequenininha. Eu cuidava das crianças, ajudava ela [patroa] não é. Alguma coisa que ela mandava (R. 34 anos, segunda geração, entrevista realizada em 03/07/2003).*

Dessa forma, o trabalho, além de contribuir para o sustento da família, também servia para que as crianças se mantivessem ocupadas, evitando que ficassem soltas nas ruas. Na zona urbana, a rua geralmente era vista como espaço de desordem e de malandragem. Por isso, a maioria das famílias pobres que não tinha como cuidar de seus filhos, em função das longas jornadas de trabalho dos pais, preferia vê-los trabalhando na casa de alguma família a vê-los expostos nas ruas. “A minha mãe não deixava a gente andar sozinha, minha mãe não deixava ficar brincando com turma [na rua], brincava em casa não é” (I., 47 anos, segunda geração, entrevista realizada em 05/04/2003).

Segundo Sarti (1996), o trabalho das crianças normalmente relacionados com as atividades familiares, aconteciam nas proximidades da moradia e eram compatíveis com a frequência à escola.

Situação semelhante à descrita pela autora, era a atividade desenvolvida por I., segunda geração, que estudava em uma escola da rede pública de ensino, em um período, e trabalhava em outro. Iniciou sua vida profissional trabalhando em casa de

família, quando ainda era criança e, depois, em diferentes empresas que se instalavam na cidade. Por essas atividades recebia certa quantidade de dinheiro que, somada ao salário dos irmãos, complementava o orçamento da família que já não tinha mais o pai provedor (falecido). “[...] todos os três trabalhavam e ela [mãe] juntava todo o dinheiro para fazer as despesas” (I., 47 anos, segunda geração, entrevista realizada em 05/04/2003). Essa forma de proceder, em relação às finanças, também acontecia na família de Re. “[...] o salário quem fazia era o dono da firma não é. Te pago tanto. Aí a gente ia. Aquele dinheirinho eu dava para minha mãe, minha mãe que cuidava” (Re., 48 anos, segunda geração, entrevista realizada em 19/04/2003). O dinheiro que as crianças recebiam com seu trabalho era entregue à mãe que se responsabilizava pelas despesas da casa. Nesse clima de união e solidariedade era possível pagar aluguel, comprar a alimentação, o material escolar, algumas roupas, enfim, conseguiam comprar parte do que antes produziam na zona rural.

Igual às anteriores era a vida de R. até que ela rompe com os valores segundo os quais foi educada, ao engravidar da primeira filha, ainda jovem, e de mais três, todas de pais diferentes. Essa forma de agir retrata muito bem aquilo que Thompson chama “escolhas individuais”, uma vez que: “[...] os indivíduos fazem escolhas em relação à cultura que lhes é transmitida. Geralmente, são oferecidas opções de modelos a seguir [...] um *script* familiar pode produzir a imitação ou o seu inverso” (THOMPSON, 1993, p. 15). Por isso, a mãe se esforça para assumir a responsabilidade de protetora e provedora para garantir a educação e sustento das filhas.

A atitude de R. fez com que ela rompesse com o modelo de família nuclear ao engravidar, ainda adolescente, de um homem que mal conhecia, mas que a iludiu com a promessa de com ela vir a constituir uma família. Esse homem, ao saber que a moça estava grávida, a abandona. Esse fato fez com que R. não fosse bem vista pela família e pelos vizinhos por ter transgredido a honra do grupo familiar, cujo ato resultava quase sempre em expulsão da casa. Talvez isso responda pelo esforço e pelas renúncias que R. fez para assumir as responsabilidades referentes à criação das filhas.

Na perspectiva de que o filho é uma *responsabilidade* dos pais, quando o homem não assume sua parte, cabe à mulher assumi-la sozinha. A “aceitação” da mãe solteira envolve nuances importantes. Ela é, em primeiro lugar, vítima de um *safado*, que não assume as consequências dos seus atos, um homem que não é *digno de respeito* (SARTI, 1996, p. 53).

No caso de R., criar as filhas transformou-se em um desafio para provar um valor associado à coragem e determinação de quem enfrenta as conseqüências de seus atos, mesmo que para isso tenha que acabar, definitivamente, com o sonho da mãe, primeira geração, de ver a filha estudando e tendo uma vida diferente da sua.

A capacidade de trabalho torna-se o meio através do qual a mulher pode *reparar seu erro*, mostrando que é *digna do respeito* conferido ao homem neste código moral. O trabalho *para sustentar o filho* redime a mulher, que se torna a mãe/provedora [...]. Assim, a autonomia moral da mulher/mãe solteira tem como condição necessária que ela trabalhe e prove que é *muito melhor para criar seu filho*, condição necessária mas não suficiente, uma vez que sua independência econômica depende, para se consolidar como respeitabilidade moral, do apoio e da garantia de seus familiares (SARTI, 1996, p. 54).

A pesquisa mostra uma ruptura com os valores que vinham sendo perpetuados na cultura sertaneja, uma vez que todas as mulheres estudadas, da segunda geração, romperam com esses valores, ao se envolverem em relacionamentos amorosos que resultaram em gravidez e, com isso, acabaram tendo dificuldades em assumir a responsabilidade pela criação dos filhos. Nessa situação, as mães, geralmente, acabam delegando às avós a responsabilidade em relação aos cuidados com os filhos. Exemplo disso é a história de R., segunda geração, que engravidou aos quatorze anos de idade e precisou “entregar” a filha para sua mãe para poder continuar trabalhando de doméstica e, assim, garantir o sustento da filha. Nesse caso, a filha de R. foi “adotada” pela avó que a cria como se fosse sua filha, que a trata como tal e não como neta, redundando numa relação que mais se parece de mãe e filha. O estudo de Sarti aponta que entre os mais pobres é marcante o fato de que as avós, ao assumirem relações de afetividade e proteção dos netos, acabam exercendo o papel de mãe biológica.

[...] os casos de avós que criam os filhos de suas filhas solteiras, em que o *sangue* se sobrepõe à *criação*, conferindo à avó o poder de manipulação singular, porque se inscreve na relação hierárquica entre mãe e filha. A pertinência ao mesmo grupo de *sangue*, pela linhagem, e seu estatuto de poder sobre a filha levam a avó a “apropriar-se” da criança, que a chama de *mãe*, enquanto a mãe biológica é chamada pelo nome próprio, sendo privada de seu lugar de mãe (SARTI, 1996, p. 59).

As circunstâncias que envolveram a trajetória de vida de R. a levaram ao rompimento do conceito de família nuclear, defendida pelas gerações anteriores, isso

não significa afirmar que ela não quisesse constituir uma família com esse modelo, pois é fato notório que, depois de alguns anos de experiências “frustrantes”, conheceu o pai de sua última filha. Com ele teve um relacionamento mais estável e que a fez sonhar com a possibilidade de formar uma família nuclear e de ter sua casa própria e, assim, deixar de trabalhar como doméstica, na casa de terceiros, para se dedicar ao companheiro e à educação das filhas. No entanto, em função das condições financeiras que não permitiam a compra da tão sonhada casa própria, se via obrigada a morar na casa da mãe até que ocuparam um terreno na periferia da cidade, o qual estava sendo “invadido” por muitas outras famílias que também não tinham um espaço para construir suas moradias.

A casa para o pobre, segundo Sarti (1996), se torna o local onde se realiza o projeto de se ter uma família, permitindo a realização dos papéis na organização familiar, isto é, o de pai responsável pelo sustento da família e o da mãe como dona de casa e responsável pela criação e educação dos filhos. O desejo de ser a dona da própria casa demorou pouco para R., uma vez que logo o companheiro começou a reclamar, porque a mulher só ficava em casa e não contribuía com recursos financeiros para ajudar nas despesas do grupo familiar.

Diante das constantes reclamações do companheiro ela se vê obrigada a retornar às atividades de doméstica. Com isso, o relacionamento entre ela e o pai de sua filha mais nova começa a entrar em crise, pois R., ao contribuir para a manutenção da casa, permitiu que seu parceiro começasse a gastar tudo o que ganhava com bebida e mulheres, alegando que não tinha a obrigação de sustentar as duas filhas de outros relacionamentos da atual companheira. O resultado disso era as inúmeras brigas que fizeram com que ele perdesse, pouco-a-pouco, o respeito e a autoridade, até chegar o momento do rompimento total, com sua saída da casa. É sabido que entre os pobres há uma concepção moral por meio da qual se afirma que:

[...] para constituir a “boa” autoridade, digna da obediência que lhe corresponde, não basta ao homem *pagar e botar comida dentro de casa e falar que manda*. Para mandar, *tem que ter caráter, moral*. Assim, o homem, quando bebe, *perde a moral dentro de casa*. Não consegue mais dar ordens (SARTI, 1996, p. 42).

A partir do instante em que o companheiro começa a beber, a se envolver com outras mulheres e a deixar contas para que a companheira as assumia, não



contribuindo com mais nada para o sustento e educação da família, o relacionamento não tinha porque continuar. Assim, R. passa a se responsabilizar por todas as despesas da casa, uma vez que: “[...] a autoridade paterna perdeu sua força simbólica, incapaz de mobilizar os elementos morais necessários à obediência, abalando a base de sustentação dos padrões patriarcais em que se baseia a família pobre” (SARTI, 1996, p. 37).

No caso descrito, este foi um dos motivos pelo qual a mãe, juntamente com as filhas, prefere viver sem a presença desse homem na família, uma vez que ele rompeu com a confiança depositada em sua posição de autoridade, ao não cumprir com seus deveres que a posição lhe exigia. Por ser solteira e mãe de três filhas que permanecem com ela e mais uma que a avó “adotou”, o trabalho e o salário adquirem um sentido particular, pois comporta um duplo caráter - de honra e de afirmação de mãe, como protetora e provedora - já que agora ela tem a oportunidade de reparar o ato pelo qual fora condenada. Esse duplo caráter implica em reconquistar seu orgulho e amor próprio, ao provar que pode muito bem criar e educar suas filhas sem qualquer ajuda de companheiros.

Situação semelhante e talvez mais conflitante viveu J., segunda geração, de outra família pesquisada. Por ser muito religiosa e, ao mesmo tempo, fazer parte de uma família tradicional no interior da qual se defendiam os valores difundidos pela Igreja Católica, a gravidez, sem antes ter contraído matrimônio, redundou num grande conflito familiar.

A forte influência dos ensinamentos religiosos transmitidos pela Igreja Católica, aliados aos valores familiares, obriga a jovem a se casar para reparar seu erro. A união durou pouco tempo em função do marido não exercer o papel de “pai provedor”, uma vez que tinha dificuldade de permanecer empregado. Vivia a “ilusão” de ser autônomo e acabava contraindo dívidas que comprometiam todo o salário da esposa e, conseqüentemente, a própria sobrevivência da família. Nesse caso, a separação foi inevitável e a mulher/mãe passou a assumir o papel de provedora da família com ajuda da avó. Em ambos os casos, tanto de R. quanto de J., as avós, primeira geração, acabam exercendo papel decisivo, ao dividirem com as filhas a criação e a educação dos netos. Os estudos de Sarti mostram que:

Os freqüentes casos de separação e a freqüente ocorrência de gravidez entre as adolescentes – cujo filho tende a ficar na casa dos avós, que o criam com ou sem a mãe – leva a uma divisão dos papéis masculinos e

femininos entre diversos homens e mulheres na rede familiar, deixando de se concentrar no núcleo conjugal (SARTI, 1996, p. 46).

Nesse contexto, as relações de parentesco têm papel importante na medida que estabelecem relações de ajuda mútua e de amparo nas mais diferentes situações. Nos casos em que a mulher assume a responsabilidade de prover o sustento da família, ela passa a assumir o papel de “chefe”. Com isso, “[...] a autoridade masculina é seguramente abalada se o homem não garante o teto e o alimento da família [...] porque o papel do provedor a reforça de maneira decisiva” (DURHAN, 1973, p. 46).

Outra situação foi a vivida por I., segunda geração, que também engravidou ainda jovem e, em função dos valores defendidos por sua família, acabou constituindo matrimônio. Porém, a família de seu marido, que possuía uma situação financeira confortável, resistia em aceitar I. por ser filha de uma família pobre, humilde e com uma cultura bastante diferente da família do marido. Esse relacionamento que, desde seu início foi marcado pela desconfiança e resistência por parte da família do marido, foi se prolongando até que os três filhos do casal cresceram e, concomitante a isso, cresciam também os problemas entre o casal o que os levou a romper, definitivamente, com a família nuclear.

Segundo I., o marido se envolvia com outras mulheres e teve uma filha fora do casamento. Além disso, realizou uma sucessão de negócios mal-sucedidos que os levou à falência total, causando um certo “desequilíbrio emocional” tanto para o casal, quanto para os filhos que passaram a viver, praticamente, do salário que a filha mais velha recebia, como professora de Inglês em uma escola particular. A mãe que antes de se casar estava empregada, lamenta ter parado de trabalhar e de estudar para ser dona de casa e se dedicar integralmente ao marido e à criação e educação dos filhos.

*Eu parei porque meu marido [pausa]. Eu casei para ser dona de casa não é. Não podia trabalhar fora. Ai não deu certo o casamento e hoje eu estou sofrendo porque, porque não dei continuidade aos estudos e agora por causa da competição [...] eu estou sofrendo (I. 47 anos, entrevista realizada em 05/04/2003).*

A vida de Re., segunda geração, não foi muito diferente da história vivida por essas três mulheres. Quando ele decidiu constituir família, juntou-se com uma mulher que havia sido mal-sucedida em seu casamento anterior. As condições financeiras das duas famílias eram muito precárias e Re. estava desempregado e com

muita dificuldade de conseguir uma ocupação que possibilitasse iniciar a formação de uma família nuclear.

*O casamento nosso foi um ajuntado assim que não tinha nem uma cama para [pausa] nada, foi até uma coisa engraçada. Ela já vinha de um casamento assim mal sucedido [...] que não deu certo com aquele marido dela e aí nós nos ajuntamos. Ela ficou uns dias na casa da mãe dela e eu fiquei uns dias na casa de meu pai. Aí depois nós fomos organizando as coisas e eu falei: olha! Eu vou entrar na polícia e aí entrei (Re. 48 anos, segunda geração, entrevista realizada em 19/04/2003).*

Embora tivesse certa resistência em relação à profissão de policial militar, resolveu aceitar os conselhos do pai e ingressou na carreira militar. Como havia concluído o ginásio e adquirido certa experiência trabalhando em várias atividades, logo conseguiu sair do patrulhamento realizado nas ruas e trabalhar na parte administrativa da polícia.

*Passei como cabo. Aí fiquei uns oito, nove anos, fiquei como cabo. Uma dificuldade devido ao salário ser muito baixo. Pegamos uns governos, na época, que passava uns três, quatro meses sem pagar, quer dizer: a polícia não tinha prestígio para nada e eu entrei lá com a intenção de seguir carreira não é, mas depois que eu vi o banditismo, aquilo me esfriou porque eu via muita coisa lá dentro que [pausa]. Então eu fiquei pensando, eu falei: não, virar bandido não vale a pena não é. Meu pai sempre pedia para nós [pausa] (Re. 48 anos, segunda geração, entrevista realizada em 19/04/2003).*

Ao longo deste estudo, percebe-se que as trajetórias de vida da primeira para a segunda geração parecem não sofrer muitas mudanças em relação às condições financeiras, mesmo existindo por parte de cada geração, em seu tempo e espaço, toda uma tentativa de proporcionar a seus filhos um novo estilo ou uma vida diferente daquela vivida por ela, isto é, uma vida menos sofrida, na qual não precisassem passar por tantas privações e na qual o trabalho fosse mais valorizado e não os obrigasse a fazer tantas renúncias como se pode perceber no fragmento abaixo.

*Eu quero é mesmo que os meus meninos subam na vida sabe. Meu interesse na vida é esse – de um dia eles viver melhor do que eu vivi. Eu não quero aquilo para eles [...]. Não precisa sofrer, sofrer, daquele jeito que a gente sofreu. Sofreu tanto e fez*

*pouco na vida não é* (D., 56 anos, primeira geração, entrevista realizada em 26/04/2003).

*[...] eu quero que ele estude para ter uma independência, para ele ter uma visão de mundo melhor, para ele valorizar também esse aprendizado [...] que muitas pessoas pegam com o mundo* (Re., 48 anos, segunda geração, entrevista realizada em 19/04/2003).

As histórias vividas pelas quatro famílias que permaneceram mais tempo na atividade agrícola são muito semelhantes, pois a vida continua difícil e fundada em constantes lutas pela sobrevivência, agora em um contexto que exige novas formas de ação e de organização. Os longos anos dedicados às atividades na zona rural não permitiram, em especial à primeira geração, acumular uma poupança que lhe possibilitasse manter os filhos na escola, mesmo após mudarem para a cidade. Com isso, os filhos acabaram sendo forçados a dividir o tempo entre o estudo e o trabalho para auxiliar os pais no sustento da família.

*Como a gente tinha chácara, a minha mãe punha meus irmãos para vender mandioca [...]. Meu pai faleceu e minha mãe ficou viúva com sete filhos [...]. A gente criava galinha, tinha ovos, porco [...]. Tinha a chácara que tinha muita fruta, muita verdura [...]. Então a gente comprava o que não tinha na chácara, mas a minha mãe criou a gente trabalhando mesmo e meus irmãos foram para [pausa] pararam de estudar para ir para fazenda trabalhar com os homens, os dois mais velhos, porque o caçula ficou* (I. 47 anos, segunda geração, entrevista realizada em 05/04/2003).

Sendo os pais analfabetos e os filhos com muita dificuldade de prosseguir os estudos, acabavam abandonando a escola logo no início do processo e se submetendo a trabalhos que exigiam pouca escolaridade. As mulheres, em sua grande maioria, eram empregadas domésticas, enquanto os homens trabalhavam como ambulantes, vendendo, principalmente, produtos hortifrutigranjeiros, como banana, melancia, abacaxi e verduras em geral que eram comercializados pelas famílias de sertanejos que os produziam nas roças e os traziam para serem vendidos na cidade, a fim de conseguir algum dinheiro para comprar produtos que não eram produzidos na roça, como sal, querosene, ferramentas e outras mercadorias.

Com o processo de desenvolvimento da região, as histórias das primeiras gerações, até então muito parecidas, começaram a se diferenciar em alguns aspectos. L.

que teve acesso à escola e conseguiu concluir o quarto ano primário ingressou na carreira de professora da rede estadual, na qual trabalhou até se aposentar, em 1989.

Esses poucos anos de escolaridade foram fundamentais para que sua filha, segunda geração, iniciasse a escolaridade aos seis anos de idade e prosseguisse até concluir o Segundo Grau “Técnico em Enfermagem”, sem interrupções. J. não chegou a atuar na área de enfermagem e por várias vezes iniciou o ensino superior, mas devido à dificuldade econômica, aliada à pouca persistência fez com que não conseguisse concluir esse nível de ensino.

D., primeira geração, que não teve acesso ao ensino, portanto, analfabeta, garantia a sobrevivência da família, no espaço urbano, trabalhando como empregada doméstica. R., segunda geração, ingressou na escola tardiamente, aos nove, dez anos de idade e permaneceu nessa instituição pouco tempo por apresentar dificuldades em compreender a cultura escolar, uma vez que ela era portadora de uma cultura bastante distante daquela difundida pela escola. Aliada a isso havia a necessidade de trabalhar o que a fez seguir a mesma atividade exercida pela mãe.

Ant., primeira geração, também analfabeto, para ganhar a vida na cidade, construiu um quiosque (boteco), onde vendia frutas e outros produtos. Re., segunda geração, ingressou na escola quando tinha doze, treze anos de idade. Seu processo de ensino foi marcado por muitas interrupções, uma vez que precisava trabalhar para ajudar no sustento do grupo familiar, além de enfrentar dificuldades em relação à cultura escolar que era diferente daquela construída por ele. Quando jovem, ganhava a vida exercendo várias atividades: inicialmente, era vendedor ambulante, andava pelas ruas da cidade vendendo banana, abacaxi, melancia; depois, passou a entregar, de bicicleta, produtos para uma loja de material de construção. Trabalhou ainda de almoxarife, policial militar, vendedor em uma grande empresa em São Paulo e, por fim, em função das políticas econômicas dos anos noventa, perdeu o emprego na cidade grande e foi obrigado a retornar para Barra do Garças, onde não mais conseguiu ingressar no mercado formal de trabalho. Como precisa sustentar a família, ingressou no mercado informal trabalhando como vendedor de bilhetes do jogo-do-bicho.

A., primeira geração, também analfabeta, mudou para a cidade para que seus filhos estudassem e continuou com as atividades da roça para sustentar a família. A maioria dos filhos concluiu o quarto ano primário. Exceção foi I., segunda geração, que

concluiu o “Técnico em Contabilidade”, por ser uma das filhas mais novas do grupo familiar.

Nesse contexto de adversidades, embora as primeiras gerações de cada família, à sua maneira, tentassem perpetuar certos valores em relação à concepção de família, as mudanças decorrentes da modernização introduziram novas maneiras de pensar e agir que levaram, inevitavelmente, à quebra dos padrões tradicionais e dos valores.

A população sertaneja que chegava na cidade era vista como uma comunidade de cultura rústica. Isso se dava pelo fato de viver em relativo isolamento e de apresentar-se como uma comunidade, praticamente sem leitura e escrita e imbuída de forte religiosidade. Essa cultura mantinha a identidade do sertanejo, mas que, com o passar dos tempos, começa a sofrer forte impacto, principalmente quando o sertão passa a ser transformado em grandes latifúndios, expulsando os pequenos produtores, principalmente os posseiros que se vêem obrigados a ocupar a periferia das cidades e a ingressar no mercado de trabalho informal. Isso fez com que muitos trabalhadores fossem obrigados a buscar outras alternativas de sobrevivência e a transformar sua cultura para poder sobreviver em outro espaço, no caso, a cidade.

### 3.3.1 Os Dilemas da Primeira Geração

Das quatro famílias entrevistadas, a primeira geração de três delas vive atualmente da aposentadoria. Tanto Ant. quanto A. que, durante anos, viveram do que produziam, trabalhando nas roças e depois vendendo hortifrutigranjeiros na cidade, agora, com idade avançada e saúde abalada, sobrevivem com uma aposentadoria de R\$ 240,00 reais (duzentos e quarenta reais) que recebem do Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS).

L. que até os vinte anos de idade também viveu da árdua atividade da roça, mesmo morando no povoado, ingressou no magistério no qual permaneceu por mais de trinta anos, conseguindo, em 1989 se aposentar com um salário de cerca de R\$ 462,00 reais (quatrocentos e sessenta e dois reais).

D. que, ao longo de sua vida trabalhou, ora como agregada em fazendas cuidando de roça e de gado, ora como empregada doméstica na casa de terceiros, vive, hoje, juntamente com os dois netos que cria, do pouco que o marido produz, em um

pedaço de terra que conseguiu em um assentamento junto ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), em um município que fica aproximadamente a setecentos quilômetros de Barra do Garças e de algum dinheiro que consegue ajudando algumas senhoras que produzem salgados e vendem em cantinas de faculdades e em outros estabelecimentos públicos e privados. Todo esse esforço despendido, ao longo dos anos, era para que seus filhos estudassem, mas eles abandonaram a escola ainda nos primeiros anos. Agora, ela continua lutando para que os netos tenham sucesso na escola e possam ter uma vida diferente daquela vivida por ela e pelos seus filhos analfabetos. Em função disso, precisam sujeitar-se a jornadas de trabalhos pontuais e com baixo retorno financeiro para poder sobreviver.

### 3.3.2 O Sonho da Casa Própria

Quando a terra ainda não tinha valor de troca, e as primeiras gerações eram jovens, a preocupação de seus pais era em encontrar um espaço para trabalhar e sustentar a família. Porém, com o processo de desenvolvimento, a terra passou a ser de uso privado e, com isso, muitos sertanejos acabaram sendo expulsos de seus espaços e passaram a lutar para ter onde morar, principalmente porque, o processo de modernização e o avançar da idade acabavam por dificultar o trabalho nas fazendas que se formavam e exigiam força-de-trabalho mais jovem e bem mais qualificada.

O sonho de adquirir um pedaço de terra para construir a casa própria passou a ser uma luta presente em todas as famílias pesquisadas, sendo que os quatro membros da primeira geração conseguiram construir suas casas em tempos e locais bem distintos. A professora que sempre morou em Barra do Garças só conseguiu construir sua casa na década de sessenta em um local que hoje faz parte do centro da cidade, mas, na época ainda era um espaço com poucas moradias. Nestes últimos anos, a casa vem sendo constantemente ampliada, por um lado para proporcionar mais conforto aos parentes e amigos que vêm para a cidade e ali ficam hospedados e, por outro lado, para abrigar os filhos e netos que têm dificuldade em adquirir a casa própria. Exemplo disso é a filha J. que mora com seus dois filhos na casa da mãe, por não ter conseguido manter as prestações do financiamento para aquisição da casa própria.

D., primeira geração, ao mudar da fazenda onde trabalhava para a periferia da cidade, precisou se abrigar, por um longo período, embaixo de uma mangueira, para

que seus filhos pudessem freqüentar a escola. Depois de muita luta e sacrifício, conseguiu construir uma pequena casa que, atualmente, divide com os dois netos que cria e com os filhos, quando estes vêm para a cidade em busca de tratamento médico, ou para resolver algum negócio. A filha R. durante anos morou, juntamente com suas filhas e o companheiro, na casa da mãe. Com o passar dos tempos, as filhas foram crescendo e começaram a reivindicar um espaço com mais privacidade. Diante disso e dos constantes atritos entre os primos, o companheiro e a sogra fizeram com que a família de R. construísse uma pequena casa num terreno “invadido”, em uma área distante do centro da cidade. Depois da separação, R. e as filhas resolveram abandonar a casa e alugar uma meia-água mais próxima da casa da mãe, do emprego e da escola das filhas.

A família de A., na época, ocupou um pedaço de terra afastada do centro e construiu um rancho de palha para abrigar a família.

*Aqui onde a gente morava era só mato. A gente era chamada de “os pés vermelhos”, porque aqui era pó demais, era aquele pó vermelho e quando a gente ia lá embaixo, nas ruas lá debaixo, o pessoal já nos conhecia e apelidou a gente de “os pés vermelhos”, parece uma juriti, uma pomba muito bonita que tem os pés vermelhos. Então, era tudo mato, era puro Matão aí para baixo (A., 66 anos, primeira geração, entrevista realizada em 07/07/2003).*

Alguns anos depois, com o processo de desenvolvimento da cidade, essa família acabou perdendo toda a extensão de terra que ocupava com a produção de hortifrutigranjeiros, que, além de garantir o sustento da família também era comercializado com a população local. Resultado desse processo é que precisou contar com a ajuda de políticos do município para garantir, pelo menos, o terreno onde estava construída a casa. O relato que segue mostra a gratidão dessa senhora humilde com os políticos que intervinham junto à justiça para garantir um pedaço de terra que durante anos esteve à disposição para quem dela quisesse tirar o sustento das famílias.

*Eles [prefeitos] fizeram muita coisa porque eles deram terra para o povo. Os que mais trabalharam foram aqueles que deram a terra quitada para o povo fazer casa. Aí quando deu a terra dada foi que todo mundo fechou aqui, logo formou a cidade (A, 66 anos, primeira geração, entrevista realizada em 07/07/2003).*



A família de seu Ant. que passou a maior parte de sua vida trabalhando na zona rural e depois vendendo hortifrutigranjeiros na cidade, conseguiu construir recentemente uma casinha humilde em um bairro na periferia da cidade que foi ocupado por ele e por outros trabalhadores que moravam de aluguel. Como não dispunham de condições financeiras para adquirir o lote e construir suas moradias resolveram “engrossar” o rol dos sem teto e demarcaram uma área para construir a tão sonhada casa própria. Depois de muita luta, o local “invadido” foi desapropriado pela prefeitura e muitas outras famílias passaram a construir suas moradias naquele bairro que está localizado longe do centro da cidade e possui pouca infra-estrutura, principalmente para atender os moradores com mais idade e que necessitam, constantemente, de assistência médico-hospitalar, como é o caso de Ant. e de sua esposa.

O filho Re., segunda geração, mora no mesmo bairro, pois também ocupou uma área que lhe possibilitou construir duas pequenas casas, uma utilizada como residência do casal e outra que abrigava os filhos que, até recentemente, moravam em sua companhia.

Para estas famílias, a ocupação da área que iniciou em 1987 e que hoje se constituiu em bairro foi a oportunidade que elas tiveram para realizar o sonho da casa própria que, para o pobre, como já foi citado, é o local onde se realiza o projeto de ter uma família.

Das quatro pessoas que fazem parte da segunda geração, somente Re. conseguiu adquirir casa própria. Uma entrevistada mora na casa da mãe, primeira geração, e as outras duas moram de aluguel.

### 3.4 EDUCAÇÃO COMO TRANSMISSÃO DA CULTURA

Num país em que, até meados da década de sessenta e início de setenta, o acesso ao ensino sistematizado era privilégio de uma pequena parcela da população, a maioria dos trabalhadores que viviam em regiões menos desenvolvidas, tinham grandes dificuldades de acesso a esse tipo de ensino. Nessa situação, a ênfase estava nos saberes que faziam parte de determinada cultura e que eram transmitidos de uma geração a outra:

[...] ela denota um padrão de significados transmitidos historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida (GEERTZ, 1989, p. 103).

Esses saberes informais, principalmente nas regiões mais pobres, faziam parte da cultura do sertanejo, uma vez que estavam diretamente relacionados às atividades que o grupo familiar desenvolvia para garantir a sobrevivência. Era por meio das ações exercidas pelos membros da família, para “amansar” a natureza e criar um espaço capaz de produzir os meios de vida que se dava o processo educativo.

Esparramadas pelos cantos do cotidiano, todas as situações entre pessoas, e entre pessoas e a natureza – situações sempre mediadas pelas regras, símbolos e valores da cultura do grupo – têm, em menor ou maior escala a sua dimensão pedagógica. Ali, todos os que *convivem aprendem*, aprendem, da sabedoria do grupo social e da força da norma dos costumes da tribo [sertanejos], o saber que torna todos e cada um pessoalmente aptos e socialmente reconhecidos e legitimados para a convivência social, o trabalho, as artes da guerra e os ofícios do amor (BRANDÃO, 1995, p. 20-21).

Mesmo vivendo essa realidade, havia entre os sertanejos a preocupação com a formação do ser humano, por isso cada grupo familiar tentava, de acordo com seus conhecimentos e possibilidades, criar e recriar diferentes situações, recursos e estratégias para ensinar as crianças e os jovens para que: “[...] o saber, a crença e os gestos que os tornarão um dia o modelo de homem ou de mulher que o imaginário de cada sociedade – ou mesmo de cada grupo mais específico, dentro dela – idealiza, projeta e procura realizar” (BRANDÃO, 1995, p. 22).

Com isso, pode-se dizer que a educação sempre existiu em todos os tempos e espaços onde o homem se fazia presente, uma vez que ela é parte da herança cultural da humanidade, por isso que educar envolve relações interpessoais que estão diretamente ligadas às diferentes gerações que formam os grupos familiares. Dessa maneira, as relações sociais formam as redes de trocas de saberes essenciais para o desenvolvimento da sociedade. Daí acreditar que: “[...] a educação existe sob tantas formas e é praticada em situações tão diferentes, que algumas vezes parece invisível” (BRANDÃO, 1995, p. 16).

A construção dos saberes pelos sertanejos que viviam do que produziam na terra estava voltada para o fazer prático, no qual adultos e/ou pessoas mais experientes

que detinham certos saberes ensinavam às gerações mais novas, a fim de que estes pudessem dominar certos instrumentos, códigos e símbolos necessários à sobrevivência e à convivência social. Essas pessoas criavam situações de aprendizagem nas quais deveriam ser observadas, experimentadas, repetidas e imitadas pelas pessoas menos experientes que faziam parte do contexto social.

A maioria das atividades estava relacionada à produção de alimentos, à fabricação dos tecidos, à construção e manutenção dos ranchos, bem como de seu entorno e o de saber o que e como plantar e cultivar diferentes produtos. Assim, desde pequenas, as crianças acompanhavam os afazeres dos pais, e isso possibilitava a construção de uma série de aprendizagens que se fortaleciam por meio da intensa interação com o meio físico e social que envolvia certas particularidades. Sobre isso, Pérez Gómez diz:

[...] cada cultura desenvolve determinados códigos simbólicos e, em cada época, os grupos humanos valorizam de diferentes maneiras a relevância social e cultural dos distintos códigos que são necessários para o desenvolvimento da vida cotidiana em tal cultura. Por isso, para compreender as características da cultura experiencial de cada indivíduo, é imprescindível entender os tipos de códigos que se precisa aprender em seu cenário de vida e as suas peculiaridades tanto para a organização do próprio psiquismo como para gestionar a realidade e facilitar a comunicação (GÓMEZ, 2001, p. 220).

O processo de construção do conhecimento dos sertanejos estava, fundamentalmente, voltado para a construção dos saberes cotidianos, uma vez que a maioria dessas pessoas estava excluída das políticas públicas voltadas para a formação da cidadania, como, por exemplo, do ensino. Esse processo de “exclusão” se estendeu até, aproximadamente, a década de setenta, quando muitos trabalhadores passaram a buscar escola para seus filhos. Exemplo desse “descaso” com a escolaridade da população é a situação das famílias que fazem parte desta pesquisa, por meio da qual foi constatado que todos os pais da primeira geração jamais freqüentaram uma escola e, por extensão, os filhos, na grande maioria, também ficaram “excluídos” do processo.

Essas famílias, por serem pobres e viverem basicamente da produção agrícola, dependiam da solidariedade de todos os seus membros para garantir a subsistência, isto é, do cultivo em pequena escala de feijão, mandioca, milho, cana-de-açúcar, algodão, combinados com a criação de algumas cabeças de gado, de porcos e de galinhas. Nesse sentido, as condições econômicas aliadas ao difícil acesso ao ensino

formal acabaram sendo os maiores obstáculos para que os membros da primeira geração realizassem o desejo de aprender, principalmente de ler e escrever. Em função disso, alguns pais e/ou parentes que haviam aprendido as primeiras letras do alfabeto, em suas andanças por diferentes espaços, tentavam passar para os filhos, primeira geração, o pouco que sabiam. No entanto, essa tentativa geralmente acabava em frustração, tanto para quem queria ensinar como para os que desejavam aprender, como se pode observar no relato que se segue:

*[...] meu pai ensinava nós em casa sabe, daquele jeito que não tinha paciência. Ensinava assim o ABC, lá daquele assim não é. Aí ele passava lá para gente saber, para gente [pausa] daqui um pouco ele vinha para tomar a lição e ali se você falasse errado ele brigava. Até inclusive eu lia de cor. Era assim: a gente tinha uma lição lá no livro que falava assim: “As araras são como os papagaio”. Eu li de cor porque eu não conseguia e o velho batia na gente. Aí eu falava assim: “As araras engole os papagaio”. Eu lembrava assim na mente que era igual não é, mas eu não sabia falar. Aí falava que engolia. Meu Deus!. Aí ele batia na cabeça da gente com pau e tudo, com reio e tudo, com reio e pau. Ave Maria! batia que corria sangue assim [pela testa]. Quando eu estava preste de casar ele bateu em mim, eu estava noiva e meu pai bateu de cabresto [nas costas] para ficar [pausa] igual os escravos assim sabe, para ficar aquele vergão de sangue assim. Eu noiva de aliança. Meu Deus! (D., 56 anos, primeira geração, entrevista realizada em 11/08/2002).*

Como se pode perceber, o pai que havia aprendido, ao longo de sua trajetória de vida, muitos saberes relacionados ao fazer, pouco conhecia a respeito do ensino; tinha a preocupação de ensinar certos preceitos da educação letrada para seus filhos, mas acabou “fracassando” nessa empreitada, pois não detinha os procedimentos pedagógicos para ensinar. As conseqüências de todo esse processo foram que os filhos permaneceram sem aprender o mínimo necessário para dominar o processo da leitura e da escrita, resultando, assim, no analfabetismo de todos e, conseqüentemente, isso acabou influenciando as gerações subseqüentes, uma vez que, ao constituir família, esses filhos analfabetos, tinham também dificuldades de ensinar a seus filhos, segunda geração, o processo de aquisição da leitura e da escrita.

*Ensinava para eles, mas era rudinho como que era rude, tinha vezes que furava a letra sabe, onde ia escrever o alfabeto não é [pausa]. Chega e furava a letra de tanto colocar o dedo, de tão rude, mas eu passava a escrita. Rude que eu falo é que é assim atrasado, que você ensina, ensina e você fala, nada deles te dar a lição e ele*

*nunca consegue sabe, nunca consegue, não decora as letras* (D., 56 anos, primeira geração, entrevista realizada em 11/08/2002).

Uma das maiores lições de aprendizagem que esta mãe teve, durante o tempo de convivência com seu pai, foi de perceber que seria impossível educar seus filhos como ela havia sido educada, pois os filhos eram constantemente agredidos e humilhados por um homem que impunha sua autoridade e recorria com certa frequência ao uso da força física, principalmente com as filhas que eram tratadas como se fossem inferiores.

Estava em jogo uma situação machista que, de um lado, tentava justificar a inferioridade feminina e, de outro, mostrava uma educação para a subserviência e para a submissão. Em função disso, D. sonhava com a possibilidade de oferecer a seus filhos uma vida melhor, mas, com o passar dos anos, foi percebendo que as condições econômicas dificultavam a realização desse sonho. Em decorrência disso, tentou alfabetizar seus filhos em casa, porém, assim como seu pai, as tentativas foram frustradas, uma vez que ela também não detinha os procedimentos didático-pedagógicos necessários para desencadear o processo de ensino.

No imaginário dessa mãe passava a idéia de que o problema estava nos filhos, parecendo que eram eles que tinham dificuldade de aprender, sendo, portanto, incapazes de desenvolver as habilidades necessárias para aquisição da leitura e da escrita e não dela, mãe, que tentava ensinar um conhecimento que também não havia construído ao longo de sua trajetória de vida. Essa situação de impotência diante da não aprendizagem dos filhos acabou resultando em sofrimento tanto para a mãe, que não conseguia sentir e ver os resultados de seu esforço, quanto para os filhos que se sentiam incapacitados para aprender. Por outro lado, tanto a mãe quanto os filhos, tinham facilidade de aprender e de ensinar uma série de saberes que estavam diretamente relacionados com as mais diferentes atividades realizadas no cotidiano.

A dificuldade de aprender a ler e a escrever estava, fundamentalmente, relacionada, de um lado com a própria transmissão do ensino e, por outro lado, com a forma de ensino que exigia abstrações simbólicas na aquisição de códigos e símbolos, os quais não faziam parte da realidade vivida. A apreensão, entendimento e a representação desses códigos e símbolos exigiam habilidades e funções cognitivas diferentes daquelas realizadas no dia-a-dia, como bem lembra Gómez.

Para a grande maioria dos indivíduos que vivem imersos numa rede de intercâmbios simbólicos saturados da cultura de massas, a mera transmissão do conhecimento disciplinar supõe uma distância intransponível quanto aos interesses, às expectativas e às possibilidades de compreensão, que lhes impedem de construir a cultura experiencial própria com aquelas ferramentas tão distantes e aqueles códigos tão estranhos e irrelevantes (GÓMEZ, 2001, p. 282).

A distância que separa essas gerações em relação aos códigos exigidos pelo ensino sistematizado fez com que as pessoas desenvolvessem, principalmente, a capacidade de memorização. Por meio das lembranças, era possível preservar e transmitir os valores, as normas, as crenças e os saberes construídos e ressignificados pelas gerações, em diferentes tempos e espaços. Em situações como essa, as lembranças permanecem na memória da primeira geração e fazem com que a cultura seja preservada e continue se manifestando nas formas de pensar, ensinar, aprender e agir das diferentes gerações.

A cada geração que passa, essas pessoas simples vêm sua cultura sendo enfraquecida pela do mais “forte”. Exemplos disso são encontrados nas falas dos entrevistados que afirmam existir muitos saberes no meio das pessoas simples, inclusive daquelas que não tiveram acesso ao ensino, mas nem por isso deixam de construir seus saberes. Alguns entrevistados afirmam que:

*[...] existe muita sabedoria e riqueza dentro do meio dos caboclos e nas aldeias que contam aquelas histórias [pausa]. Os velhos são os triunfos, quando perde um velho daqueles, eles perderam a biblioteca. Então é por isso que eu digo: ele aprende pela experiência que tem nas matas, aquela tradição de origem (Ant., 85 anos, primeira geração, entrevista realizada em 04/08/2002).*

*Meu pai, meu pai nunca foi em um colégio. Meu pai já tocou comércio, meu pai já mexeu com banco, meu pai olhou fazenda para as pessoas, meu pai sofreu muito, mas ele aprendeu isso foi no dia-a-dia, foi com as pessoas passando ele para trás, foi ele tocando conversa com pessoas bem mais evoluídas que ele. Ele foi forçado a aprender. Então esse aprendizado, para mim, é um dos melhores que tem, porque é o mundo preparando a pessoa, quer dizer, ele teve uma preparação do mundo [...] ninguém está arrumando a trajetória para ele [...]. Eu acho que os acadêmicos deveriam dar mais importância ao aprendizado da vida (Re., 48 anos, segunda geração, entrevista realizada em 19/04/2003).*

Os fragmentos mostram que, mesmo distantes das possibilidades de frequentar uma escola, as pessoas aprendiam, ao viverem diferentes situações a que

eram submetidas. Essa forma de pensar a educação foi transmitida a Re. que acaba valorizando muito os saberes adquiridos pelas pessoas que não tiveram acesso a uma escola. Ele pensa que os profissionais da educação e as instituições de ensino, nos diferentes níveis, deveriam aproveitar esses saberes informais para melhor ensinar, pois muitos alunos são fruto dessa cultura e, ao adentrarem a escola, vêem a cultura de seu grupo sendo pouco valorizada em detrimento de outros conhecimentos. Em função disso, uma grande maioria desses alunos acabam tendo dificuldades de estabelecer relações entre aquilo que lhes é transmitido pela escola, com aquilo que aprenderam vivendo outra realidade cultural.

*Eu acho que as “pessoas cultas” tinham que avaliar mais [...] tinham que analisar mais os conhecimentos das pessoas que aprenderam [sem freqüentar escola], tem pessoas sábias não é [...]. Aí que está o verdadeiro aprendizado do homem, ele aprendeu na prática, na luta, no dia-a-dia, lutando contra regime, lutando contra político que se dizia inteligente, homens cultos da época [...]. Então esse aprendizado é muito bonito e muito valioso (Re., 48 anos, segunda geração, entrevista realizada em 19/04/2003).*

*Aquele retrocesso do estudo que as pessoas não aprenderam [escola] por outro lado ele se formava e virava “doutor” de outra espécie, virava “doutor” da roça. Ele podia fazer [pausa] um curral em poucos dias, trabalhando a madeira sem ferramenta adequada na época não é. Então eu acho que nós tínhamos nossos “doutores” no mato, sem ser diplomado nas faculdades, mas são pessoas que pegaram os conhecimentos de uma cultura que veio da época deles, eu acho que isso deva ser preservado, deva ser estudado, porque vai se acabando [...]. Eu acho que essa cultura deve ser preservada, [...] porque daqui para frente pode ser estudado isso através dos livros, das pesquisas, eu acho que tem que aproveitar essa sabedoria popular (Re., 48 anos, segunda geração, entrevista realizada em 19/04/2003).*

A preservação cultural transmitida por parte das pessoas do povo, aquelas carentes de recursos financeiros e do domínio da escrita, chamou a atenção da História Nova, uma ciência que se utiliza de metodologia e de técnicas próprias para registrar a cultura e a história vivida pelas pessoas. Com isso, tornou possível preservar inúmeros saberes que se manifestam nos modos de agir e pensar das diferentes gerações que, durante séculos, foram “excluídas” dos registros oficiais e do acesso ao ensino formal.

Os membros da primeira geração apresentam muita facilidade de lembrar os momentos da trajetória, os acontecimentos que fazem parte da história vivida, bem como os saberes que adquiriram na convivência com outras gerações. No entanto, o

mesmo já não acontece com a geração subsequente, pois, mesmo tendo acesso ao ensino, apresentam dificuldades para lembrar, principalmente os conhecimentos relacionados à cultura escolar, ou para fazer relações com aquilo que acontece à sua volta.

Em referência aos constantes esquecimentos ou aos “lapsos” de memória por que passam as gerações mais jovens, os estudos de Gómez mostram que: “Os indivíduos de grupos sociais distanciados da cultura acadêmica chegam à escola com marcos de referência bem distantes, e por isso lhes é difícil interpretar o sentido dos novos marcos que lhes são impostos no intercâmbio escolar” (GÓMEZ, 2001, p.296). Isso mostra o quanto a escola está distante de conseguir estabelecer relações significativas entre os conhecimentos propostos nos currículos escolares com os saberes socialmente construídos.

Conhecer as diversas culturas é admitir a existência de diferentes categorias de sujeitos e de grupos sociais que vivem as mais variadas experiências. Isso vem reforçar a idéia de que em determinados tempos e espaços históricos é comum a convivência de inúmeros fragmentos culturais com características e identidades próprias. Isso mostra que:

Os significados que cada um constrói estabelecem uma relação ambígua, polissêmica, enfim, subjetiva, com a realidade. Ambígua e polissêmica, mas não arbitrária. Nos significados subjetivos, há elementos comuns e compartilhados com o resto dos indivíduos da comunidade humana que permitem o entendimento e a comunicação imprescindíveis para a sobrevivência individual, e elementos singulares, matizes irrepetíveis que têm conotações com a experiência, os sentimentos e as idéias de cada sujeito, em virtude de sua peculiar biografia (GÓMEZ, 2001, P. 214).

Toda cultura é resultado de um conjunto de significados, de hábitos e de experiências presentes no dia-a-dia que são transmitidas de geração a geração por meio de ações e atitudes que são fundamentais à sua transferência, incorporação e perpetuação. Por isso, as experiências adquiridas ao longo dos tempos não podem simplesmente ser apagadas da memória, ou desconsideradas, mas, sim, ressignificadas a partir de outras experiências que foram construídas na ação, uma vez que o sujeito é histórico e resultado de uma cultura.

O aluno, ao chegar na escola, já traz consigo todo um processo de construção cultural forjado na sua própria ação. E, na maioria das vezes, a escola tem dificuldade



de considerar esses significados na medida em que transmite uma cultura, quase sempre, distante daquela construída pela ação coletiva, na qual há uma dialética em que: “[...] cada ação do sujeito incorpora a experiência passada e gera a base para a seguinte, que já não podem partir do nada. A experiência não é inútil, não pode ser apagada; é o capital que acumulamos para as ações subseqüentes” (SACRISTÁN, 1999, p. 70-71).

A valorização desse capital cultural torna-se de fundamental importância para a preservação da identidade de um povo que, por isso, constrói diferentes formas de ser. Desse modo, todos os saberes construídos pelos sujeitos acabam sendo responsáveis por suas ações subseqüentes, inclusive no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem. Essas vivências trazem conseqüências para quem ensina e para quem aprende, pois o acúmulo de experiências cria caminhos e bases importantes para a consolidação da cultura. Assim, as ações das gerações passadas orientam as futuras, e a prática dirige o futuro a partir da sabedoria acumulada e dos erros e acertos consolidados ao longo do processo de aprendizagem.

Das famílias entrevistadas, somente L., primeira geração, teve acesso ao ensino primário e desenvolveu uma memória fantástica, isto é, uma capacidade de recordar incrível. Mesmo com o avançado da idade ela consegue lembrar e relatar a história de vida de várias famílias que, de certa forma, acaba se confundindo com a história do próprio município. L. foi alfabetizada tardiamente, devido às precárias condições econômicas da família, mas o conhecimento adquirido na escola, à época extremamente valorizado, possibilitou-lhe mudar de vida, isto é, com o tempo deixou de trabalhar na roça para concretizar o sonho de ser professora. Esse sonho vinha sendo cultivado desde quando tinha oito/nove anos de idade, época em que via as professoras andando pelo povoado para ensinar os filhos de alguns moradores.

*Quando ela punha aquela bolsa de lado, toda arrumadinha de saia, de sapato de salto, bem vestida, isso me prendia e eu dizia: Meu Deus! Quando eu vou andar desse jeito com sapato de salto e aquela bolsa tão arrumadinha e eu ficava [pausa]. Eu vou ser professora (L. 76 anos, primeira geração, entrevista realizada em 10/04/2003).*

Filha de migrantes nortistas, cuja família, como as demais, tinha poucos recursos financeiros e muitos filhos, L. lutou muito para ter acesso à escola, de modo que dos onze irmãos ela foi a única da família a estudar. Isso se deu mais por sua persistência e também porque contou com ajuda e influência dos padres salesianos que

mantinham escolas nas proximidades de Barra do Garças. A boa relação com os padres era decorrente de seu esforço e compromisso nas atividades desenvolvidas junto à Igreja Católica.

Essa dedicação fez com que ela conseguisse uma vaga no Internato do Meruri, instituição situada a cerca de 60 Km da cidade, destinada a “civilizar” os Índios Bororos, mas que também recebia alguns jovens mais carentes da região. Repetir o quarto ano primário no internato significava receber uma formação melhor em relação aos alunos que não tinham condições de freqüentar essas escolas. “[...] para quem repetia no Meruri o quarto ano era como se fosse a oitava série de hoje de tão ótima que era” (L., 76 anos, primeira geração, entrevista realizada em 10/04/2003).

Essa formação resultou na realização do sonho de ser professora que começou a se concretizar no final da década de quarenta, em 1949, quando assume o papel de professora alfabetizadora substituta na única escola pública existente no município e na qual havia sido aluna. Os mais de trinta anos dedicados ao processo de alfabetização de crianças e jovens que, como ela, sonhavam com a possibilidade de aprender a ler, escrever e calcular, a fizeram reproduzir o mesmo método de ensino de suas professoras, quando foi iniciada no processo de alfabetização.

*Nós ensinávamos pelo que tinha aprendido, não tinha outra coisa. O que nós sabemos passava para o aluno. Por exemplo, a palavra “repleto”. Se o aluno falava “repreto” já não é meu filho, eu aprendi foi “re-ple-to”. Então era assim que nós [pausa]. O que nós sabíamos, nós passávamos para o aluno (L., 76 anos, primeira geração, entrevista realizada em 10/04/2003).*

A metodologia utilizada pelos professores estava fundada em concepções autoritárias, nas quais os procedimentos de ensino postos em prática iam da repetição, da memorização e da disciplina chegando aos castigos físicos e psicológicos. Tudo isso para ensinar os preceitos básicos da leitura, da escrita e das operações matemáticas.

*Eu me lembro que com cinco anos eu comecei estudar, inclusive eu não sabia falar, apanhei muito da [professora] para aprender falar direito, apanhei nas pernas [vara], palmatória também. Eu tinha dificuldade com o “r” e o “l”, é “tlinta” e “tleis” [...]. A gente tinha que copiar muitas vezes, fazia muita cópia [pausa]. O que era passado, o aluno aprendia, porque fazia cópia e passava a manhã toda na escola (I. 47 anos, segunda geração, entrevista realizada em 05/04/2003).*

Muitas vezes, para garantir a aprendizagem dos alunos, os professores faziam uso de diferentes estratégias, que iam de orientações a castigos, como a palmatória, principalmente nas aulas de matemática que exigia elevada capacidade de memorização.

*Tabuada tinha que estudar mesmo, decorar. Era um mais dois é três; dois mais dois são quatro. Quando a gente ia lavar roupa ela [professora] ensinava assim: você vai lavar roupa, vai batendo – uma vez uma; uma vez dois é dois viu. Então eu aprendi assim não é. Então eu era craque na tabuada [...] a gente aprendia mesmo (I. 47 anos, segunda geração, entrevista realizada em 05/04/2003).*

*Ninguém fazia nada [brincadeiras] antes do dever da escola, depois que terminasse de estudar, fazer a tabuada, caderno de caligrafia, muita caligrafia, muita caligrafia, muita cópia, era aqueles livrinhos, tinha pouco, mas tinha não é. Tinha que ter o dever de casa e a professora corrigia lá, quando dava um dever e a gente ficava fazendo outras coisas, ela ficava corrigindo ali (I., segunda geração, entrevista realizada em 16/05/2003).*

*Hoje é tabuada de dois. Por isso escutem bem - estavam todos [alunos] aqui na fila [pausa]. Todos em silêncio e a palmatória estava aqui do meu lado. Aí a gente perguntava a um aluno: duas vezes cinco? Dizia dez; duas vezes quatro? Oito; duas vezes dois? Ficava pensando, pensando [pausa]. Aí vinha o outro e respondia. Aí eu dizia: eu não mandei você responder. Aí pegava a palmatória e dava um “couro” naquele [que respondeu] porque ninguém mandou [pausa]. Aí dava um “couro” naquele que não soube também (L. 76 anos, primeira geração, entrevista realizada em 10/04/2003).*

A função do professor era, então, transmitir o conteúdo que havia aprendido e o papel do aluno era aprender e reproduzir o que o professor ensinava. Portanto, nesse processo de ensino “[...] o aprendiz funciona muito mais como *paciente* da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção” (FREIRE, 1996, p.77).

Antes da criação da escola, os moradores desse espaço foram construindo, reconstruindo e reinterpretando uma cultura que foi sendo responsável pela formação da identidade da comunidade. Com a oficialização da escola, principalmente em função do processo de desenvolvimento do capitalismo na região, a cultura foi sendo desconsiderada pelos sistemas de ensino que passaram a oferecer um modelo de escola

mais voltado aos interesses do modelo de produção em ascensão. Com isso, as redes escolares acabaram assumindo a função de formar os alunos para se adaptar a essa nova sociedade.

*A escola parece que tinha um ensinamento voltado para ele [aluno] trabalhar naquela marcenaria, mas não para ser o dono.[...]. Então eu percebi que naquele tempo o ensinamento era dessa direção. Não ensinava para o cidadão que ele podia ser dono, ter um projeto de vida para ele. Quer dizer, ensinava para o emprego, o emprego não é. Ele era um homem escravo do capital, não sei se era uma política, não sei se era um incentivo das empresas junto com o governo para o governo escravizar aquele jovem para ele sair da escola e entrar dentro de uma firma rapidinho e ali trabalhar, criar a família e ser um empregado não é (Re., 48 anos, segunda geração, entrevista realizada em 19/04/2003).*

*O segundo grau, eu fiz em enfermagem. Ai já naquela época eu comecei a trabalhar com dezessete/dezoito anos quando estava terminando o segundo grau. O meu primeiro emprego foi no colégio Madre Marta Cerutti, na secretaria, auxiliar de secretária. Ai eu já estava terminando enfermagem, em 1979 (J., 43 anos, segunda geração, entrevista realizada em 22/03/2003).*

A escola tinha, na década de setenta, o papel de formar sujeitos capazes de responder a uma necessidade crescente de mão-de-obra, cujo propósito era atender o acelerado processo de industrialização e internacionalização do capital que acontecia no Brasil. Em Barra do Garças, esse processo ocorreu mais intensamente no final da década de sessenta e na década de setenta.

As crianças e jovens originários de diferentes extratos culturais passaram a ter seus saberes pouco valorizados pelo sistema de ensino que os “reprimia”, ao “imprimir”, por meio dos currículos, dos programas, dos procedimentos didático-pedagógicos e da cultura escolar, os conhecimentos necessários para o desenvolvimento do capitalismo, via processo de industrialização, que precisava de recursos humanos para atender a uma demanda crescente por mão-de-obra qualificada. Assim, o ensino formal quase sempre parte do princípio de que todos os alunos, ao chegarem à escola, são iguais; por isso, há uma concepção de que, para se transmitir conhecimentos precisa-se partir do zero, como se houvesse sido construído por esses educandos nos contextos em que viviam antes de ingressarem na escola. Confirma-se certa dificuldade por parte da instituição escolar em perceber que existem alunos com experiências diferenciadas, alteridades próprias de cada grupo.

Compreender a cultura experiencial dos sujeitos é entender o sentido e a orientação de sua peculiar plataforma semântica, o sistema relativamente coerente de seus significados, valores, atitudes e sentimentos. É entender também como esta plataforma individual foi se formando nas interações espontâneas ou forçadas, satisfatórias ou frustrantes, no contexto cultural, ou seja, nas plataformas semânticas coletivas em que cada sujeito cresceu (GÓMEZ, 2001, p. 223).

Evidencia-se dessa maneira a importância de instituições que reconhecem a existência de um referencial social, isto é, de uma cultura e das tradições que cercam o ato de ensinar.

Nesse contexto, algumas gerações como é o caso de J., segunda geração, filha de mãe professora, acabou tendo mais facilidade em aprender a cultura proposta pela escola, uma vez que convivia mais com esse meio. Isso, de uma forma ou de outra, acabou refletindo no processo ensino-aprendizagem, uma vez que a mãe/professora, além de conhecer o método de alfabetização, não media esforços para que os filhos aprendessem a cultura exigida pela escola, independente desta, uma vez que:

*[...] meus filhos quando entraram na aula eles não dependiam dos professores da primeira série, dependiam de mim inclusive chegavam em casa e estudava [pausa] o ABCD. Ai tem um B e um A, aqui um B, aqui um A, então como vocês vão fala o B e um A? BA, aí vai, vai, vai continua um B, um A e um I, vai meu filho quando tem um B, um O e o I? BO. Não, nós temos que falar as três letras BOI = BOI e um B, E, I é BEI, não foi fácil não (L., 76 anos, primeira geração, entrevista realizada em 10/04/2003).*

Embora as dificuldades financeiras fossem uma constante na vida dessa família, isso não impediu a mãe, primeira geração, de colocar seus filhos e, mais tarde, seus netos em uma escola privada e religiosa, por acreditar que eles teriam um ensino de melhor qualidade. Importa registrar que a mãe/professora ensinava na escola pública, mas acreditava que a outra, a particular, era melhor para seus filhos e netos. Além disso, a escola privada era mantida e administrada pelas irmãs salesianas que tinham uma filosofia de educação tradicional muito próxima dos valores e princípios defendidos por essa mãe que queria proporcionar a seus filhos e, posteriormente, aos netos o que ela não conseguiu ter durante sua trajetória de vida. A filha J., segunda geração, que permaneceu na referida escola particular até concluir o ensino de segundo grau em “Auxiliar de Enfermagem”, afirma:

*Eu aprendi muitas coisas lá, eu sempre agradeço a educação das freiras que nós tivemos lá em casa sabe. Inclusive até a parte da religião, eu sou Católica fervorosa, não tanto como minha mãe. Eu tenho minha parte graças ao colégio que eu sempre frequentei (J., 43 anos, segunda geração, entrevista realizada em 22/03/2003).*

Essa segunda geração tenta seguir os exemplos aprendidos com a mãe e também não mede esforços para manter seus dois filhos no mesmo estabelecimento no qual estudou, mesmo que para isso precise comprometer boa parte do seu vencimento e o da mãe.

Das pessoas que fazem parte da segunda geração, somente J. foi criada pela mãe professora, em um ambiente onde a cultura escolar estava mais presente, e isso acabou se refletindo positivamente em seu processo de aprendizagem, uma vez que concluiu o segundo grau sem retenções. O mesmo já não aconteceu com os filhos de outras famílias cujos pais eram analfabetos, que não podiam contar com a ajuda deles. Situação ainda mais grave viveu Re. que nem sequer recebia incentivo para estudar, uma vez que a prioridade dos pais, durante toda sua trajetória de vida, era o trabalho, como se pode perceber em seu relato.

*Naquele tempo a gente tinha que trabalhar, porque, não tinha incentivo para mostrar para nós que o estudo tinha suas razões, para gente ir para escola. Eles não tiveram não é. Decerto pensou assim: eu vou criar meus filhos do jeito que eu fui criado, trabalhando não é. Então era uma cultura passando de geração a geração (Re., 48 anos, segunda geração, entrevista realizada em 19/04/2003).*

Dessa maneira, o ambiente familiar acabou interferindo no processo escolar, mas isso não significa afirmar que o meio seja determinante no processo ensino-aprendizagem, mesmo porque I. que também era filha de pais analfabetos, concluiu o segundo grau.

Os conhecimentos adquiridos, vivendo e fazendo as diferentes atividades do cotidiano, eram vistos como mais significativos, uma vez que faziam mais sentido e, de certa forma, acabavam garantindo o sustento do grupo familiar, enquanto os conteúdos escolares, geralmente distantes da realidade e, na maioria das vezes, com pouco significado, redundavam em esquecimento ou em pouca aprendizagem. Parece que quanto mais distante da cultura escolar estiver o aluno, maior será seu esforço para compreender o significado dos conhecimentos transmitidos pela escola.

A cultura da elite é tão próxima da cultura escolar que as crianças originárias de um meio pequeno burguês (ou, *a fortiori*, camponês e operário) não podem adquirir, senão penosamente, o que é herdado pelos filhos das classes cultivadas: o estilo, o bom-gosto, o talento, em síntese, essas atitudes e aptidões que só parecem naturais e naturalmente exigíveis dos membros da classe cultivada, porque constituem a “cultura” [...] dessa classe (NOGUEIRA E CATANI, 1999, p. 55).

Percebe-se ser grande o esforço despendido pelos alunos que, ao longo da trajetória de vida, construíram uma cultura diferente daquela ensinada na escola, para poder vencer os diferentes níveis de ensino. Para os membros da segunda geração era importante ter um certo nível de escolaridade, pois o estudo abria a possibilidade de conseguir ingressar no mercado de trabalho. Re. lembra que, na década de setenta, quem tinha o curso ginásial era muito valorizado.

*[...] tinha um amigo do meu pai, um sub-tenente, morava vizinho nosso. Aí falava: Re. com o estudo que você tem [pausa]. O sub-tenente naquela época tinha o primário e eu que não era nada tinha o Ginásio. Ele dizia: você vai a tenente loguinho na polícia (Re, 48 anos, segunda geração, entrevista realizada em 19/04/2003).*

As três pessoas da primeira geração que não tiveram acesso ao ensino, permaneceram analfabetos, as histórias da segunda geração de duas dessas famílias acabou sendo bastante semelhantes quanto ao ingresso na escola, pois tiveram acesso à escola já em idade avançada e eram portadores de uma cultura sertaneja na qual:

[...] não existiam nem escolas, nem momentos especialmente dedicados a ensinar-e-aprender, há, em meio a uma pequena infinidade de tramas de relações entre parentes, entre “mais velhos” e “mais moços”, ou entre companheiros de trabalho ou práticas ritual, cuidados e atenções especialmente dirigidos à efetivação da aprendizagem (BRANDÃO, 2002, p. 174-175).

Os saberes construídos ao longo da vida, no contexto familiar e social, o avançar da idade e o tamanho acabaram sendo determinantes para o fracasso escolar nos primeiros anos de escolaridade de dois membros dessa geração. Além desses fatores, havia, no contexto escolar, a preocupação com o ensino formal em detrimento de outros saberes que faziam parte da educação desses alunos.

*[...] a gente era grande [e os colegas] ficavam abusando da gente não é e dizia: você é bobo, é da roça, você é isso, é aquilo, não sabe nada. Aí começavam as brigas e só iam brigando. Aí não queria ir mais ninguém* (R., 34 anos, segunda geração, entrevista realizada em 10/07/2002).

*Eu fiquei acanhado por ser o mais velho da classe e ter vindo do mato, a molecada já era aqui da cidade, já tinha alguma sabedoria da cidade e eu ficava com vergonha, eu tinha vergonha [...] porque eu era um dos mais velhos. Então a gozação era muito grande* (Re., 48 anos, segunda geração, entrevista realizada em 19/04/2003).

*Não quis mais estudar não é, fui ficando com vergonha, com vergonha e só o tamanho crescendo, daí eu não quis mais. Não sabia falar direito, as coisas que ela sabia [professora] eu não sabia porque sabia lá do mato, para eles [urbanos] era de outro jeito [pausa]* (R., 34 anos, segunda geração, entrevista realizada em 10/07/2002).

A diferença cultural, aliada às precárias condições financeiras, fez com que R. e Re. freqüentassem por um período muito curto a escola.

Especialmente para os indivíduos de grupos sociais desfavorecidos, o desprezo acadêmico na sala de aula da cultura de massa em que cresceram pessoal e intelectualmente supõe a recusa de grande parte de sua identidade individual e coletiva. Tal desprezo e desconsideração deixam desprotegida, sem conteúdos e sem códigos de entendimento e expressão, uma grande parte da população de estudantes, precisamente aqueles que mais necessitam da escola para compreender e intervir na complexa sociedade atual. A denominada cultura popular ou de massas deve fazer parte dos conteúdos do currículo como ponte, elo de motivação para o intercâmbio intelectual, como objeto de prazer tanto quanto de debate e crítica; em todo caso, como substrato mental das vivências de muitos dos estudantes que compõem o grupo de aula (GÓMEZ, 2001, p. 290).

Mesmo vivendo nesse ambiente de “privação”, quando não de “intimidação”, Re. permaneceu na escola até concluir a terceira série primária. Somente depois de alguns anos retorna aos estudos freqüentando o Projeto Minerva, MOBREAL e, mais recentemente, o Supletivo, como alternativa para concluir os diferentes níveis de ensino.

*Eu fiz a primeira, segunda e terceira série naquele tempo. Aí eu dei uma parada(zinha) para trabalhar, para vender banana, eu dei uma parada [...] vendia banana na cabeça. Aí parei de estudar, não tinha assim apoio. Meu pai não dava apoio, meu pai nem gostava de quem tinha estudo [...]. Ele sempre falava para nós, às vezes eu falava em estudar. Há! é só malandragem esse negócio de doutor, isso é só*



*malandragem, o homem tem que ser direito e tem que trabalhar não é [...]. Aí que minha mãe começou despertar um pouco, que nós tínhamos que estudar, nós estávamos ficando todos rapazes e nós tínhamos que estudar, terminar pelo menos o primário não é. Terminar o primário, naquele tempo já era alguma coisa, terminar o primário. Então o meu sonho era terminar o primário, porque eu parei no terceiro ano e fiquei uns dois ou três anos sem estudar (Re., 48 anos, segunda geração, entrevista realizada em 19/04/2003).*

Se, de um lado, Re. freqüentou a escola por três anos consecutivos, por outro, R. não conseguiu suportar as pressões do ambiente escolar e acabou interrompendo, ainda no primeiro ano. O resultado desse pouco tempo na escola fez com que R. não conseguisse ser alfabetizada; por isso, tem muita dificuldade de acompanhar o processo ensino-aprendizagem das filhas que também apresentam dificuldades em apreender a cultura escolar, de maneira que, das quatro, somente uma continua freqüentando regularmente a escola.

O contexto vivido pelos membros dessa geração é resultado de uma cultura considerada “rústica”, que acaba gerando certo conflito com aqueles procedentes de uma cultura vista como “cultura”. Estes últimos, geralmente acabam tendo mais facilidade para aprender, uma vez que a cultura ensinada na escola se aproxima daquela vivida por eles. Conseqüentemente, apresentam mais facilidade de avançar no processo ensino-aprendizagem. Para aqueles provenientes de culturas diferentes daquela ensinada na escola, o esforço despendido acaba sendo maior e nem sempre o resultado desse esforço é reconhecido, tanto pelo sistema de ensino quanto pelos pais. Exemplo disso é a fala de D. que há anos luta para que seus filhos e, depois seus netos, tenham acesso e sucesso nela. “[...] a escola não vale nada sabe, principalmente para os pobres, parece que os pobres são mais fracos e não dão conta do estudo [pausa]” (D., primeira geração, entrevista realizada em 26/04/2003). A escola, por sua vez, delega para o aluno e sua família a responsabilidade em relação à aprendizagem, principalmente dos que lá chegam com uma cultura muito diferente daquela ensinada nessas instituições.

Referente a isso, os estudos de Brandão (1995), Freire (1998), Sacristán (1999), Gómez (2001) entre outros mostram que:

[...] aproximar a escola à realidade vivida individualmente pelo aluno supõe facilitar o difícil trânsito para a cultura intelectual dos que, em seu meio cotidiano, se movem no mundo de relações locais, concretas, simples e empíricas. Não podemos esquecer que os grupos sociais mais desfavorecidos

provavelmente só na escola podem encontrar o espaço para viver a riqueza da cultura intelectual e dela desfrutar (GÓMEZ, 2001, p. 263).

Parece existir entre os antropólogos e educadores um consenso de se pensar o lugar, a dinâmica da vida e as intercomunicações sociais como um contexto privilegiado e singular da produção das diferentes culturas. Pensar dessa forma significa admitir uma espécie de passagem do cotidiano da escola para a educação no cotidiano. Para que isso ocorra, faz-se necessário:

[...] abrir as portas da escola, sair e buscar compreender os mundos circunvizinhos, antagônicos, próximos e remotos onde estão, onde vivem e convivem com suas culturas do cotidiano os próprios personagens da vida escolar. Significaria, em seguida, o trazer para o campo da educação todas as interligações possíveis com todos os outros eixos internos e exteriores das experiências sociais e simbólicas da vida da pessoa, da sociedade e da cultura. Significaria, portanto, um re-centrar da educação. Isto poderia parecer uma enorme perda “de seu lugar próprio”, para quem está acostumado a preservar a educação em um terreno cercado de muros e com raras portas abertas a tudo o mais. Devemos acreditar no oposto. Isto significaria realizar com coragem e criatividade a mesma coisa que desde algum tempo tem sido vivida, entre praticantes e investigadores, no campo da saúde e das artes (BRANDÃO, 2002, p. 156-157).

Para Brandão há a necessidade de se repensar a escola a partir de suas estruturas físicas, administrativas, culturais e pedagógicas, nas quais se incluem os muros, os portões e as grades que a mantém fechada como se fosse uma prisão. Além de toda uma rede de poder que se manifesta por meio de normas, de rotinas, de regras, de formas de gestão, de técnicas e de práticas pedagógicas que dificultam a integração de indivíduos portadores de diferentes culturas produzidas nos diversos tempos e espaços de cada comunidade. O autor enfatiza a necessidade de se compreender o modo de vida e a lógica de pensar de cada cultura, de cada comunidade, pois assim será possível equacionar métodos eficientes e capazes de realizar um ensino mais criativo e eficaz. Nessa direção, Gómez se manifesta dizendo que:

A mente humana se constitui e se realiza ao utilizar a cultura humana. A importância do desenvolvimento das capacidades formais se encontra sempre mediatizada pela orientação dos conteúdos, dos interesses e das atitudes do conhecimento. Não existe, para o indivíduo, formas independentes dos conteúdos, nem conteúdos independentes do contexto cultural, a espécie humana se constitui como instância cultural, e os indivíduos adquirem a dimensão humana quando assimilam os rudimentos básicos desta cultura (GÓMEZ, 2001, p. 213).

Assim, o desenvolvimento cognitivo e afetivo do indivíduo está estreitamente ligado ao contexto cultural e simbólico de que ele faz parte e no qual realiza diferentes atividades.

O desenvolvimento cognitivo e afetivo de cada indivíduo é inseparável dos processos sociais que progressivamente interioriza. Do mesmo modo, a aprendizagem é inseparável e incompreensível à margem do contexto sociocultural em que participa o aprendiz, adquirindo habilidades ao mesmo tempo em que desenvolve atividades (GÓMEZ, 2001, p. 213).

Para Gómez, o aspecto mais definidor da mente e da cultura humana é seu caráter simbólico, uma vez que a relação adaptativa ou criadora do indivíduo com os demais grupos humanos se estabelece a partir do significado simbólico da realidade, já que os membros de uma comunidade devem compartilhá-lo com seus pares, como requisito de entendimento e sobrevivência. Para compreender o psiquismo individual, é necessário conhecer a natureza dos processos simbólicos de construção de significados que cada indivíduo opera em sua mente e como ele elabora o seu modo particular de representar a realidade e agir sobre ela. Os significados devem ser entendidos como fenômenos individuais, pois cada um constrói em sua mente seu modo particular de perceber a realidade e agir sobre ela, embora suas origens e conseqüências sejam fundamentalmente sociais.

Os significados adquiridos pelos indivíduos são construídos a partir de uma rede de representações sociais que determinada comunidade considera como válida para entender e mediar o intercâmbio entre a natureza e as pessoas. Assim, os indivíduos constroem suas visões de mundo a partir da interação, participação, vivência e na satisfação das necessidades biológicas e psicológicas presentes no meio social em que vivem. É nesse contexto que não só os problemas, mas também os recursos e as estratégias individuais e sociais dão sentido à vida.

Observação, imitação e experiência direta nas atividades realizadas no cotidiano aparecem como primordiais para a construção de significados. Além disso, o processo de intervenção ativa das pessoas mais experientes na realidade serve de exemplo para as condutas e atuações das gerações mais novas, isto é, de indivíduos que acabam imitando e/ou ressignificando certos comportamentos que, de uma forma ou de outra, contribuem para a construção de novos significados e representações.

A experiência ou cultura subjetiva não é nutrida somente da biografia pessoal, nem pertence apenas a uma pessoa, mas pode ser cultura compartilhada. As ações são imitáveis por outros, e seus esquemas podem ser propagados e transmitidos a agentes diferentes daqueles que os geraram; a eficácia dos vestígios da memória das ações multiplica-se socialmente no espaço e no tempo. Criando bases transmissíveis, que serão compartilhadas, a reiteração da ação, além de condensar-se em biografia pessoal, cria *a realidade social*, ou *cultura intersubjetiva*, aproveitando a realidade social já criada (SACRISTÁN, 1999, p. 71-72).

Cada cultura possui um modo de vida e, conseqüentemente, linguagens diferenciadas, as quais vão sendo codificadas e categorizadas nos diferentes tempos e espaços, de modo que isso acaba, muitas vezes, sendo visto como empecilho às culturas consideradas populares, cujos conhecimentos são desconsiderados em detrimento de outra cultura considerada de validade universal.

Os sistemas de ensino procuram homogeneizar os valores, a cultura, as formas de pensar, os métodos e os conteúdos de ensino. Deixam, com isso, de considerar as particularidades culturais, as alteridades, os diferentes tempo e espaço e os ritmos de aprendizagem de seus alunos, conseqüentemente, desconsiderando as diferentes formas de construir os conhecimentos e de valorizar os saberes transmitidos pela família a qual leva em consideração os costumes, as tradições, as festas religiosas, os rituais, as brincadeiras, as histórias de vida entre tantas outras formas de construir os saberes.

No contexto da modernidade, os saberes cotidianos, principalmente daqueles que vivem no campo, passam a ser motivos de “chacota” e de “gozação” por parte da cultura vista como a mais correta e a única capaz de ser referência em relação ao processo ensino-aprendizagem.

A necessidade premente da sociedade capitalista de universalizar o acesso ao conhecimento elaborado pelos homens ao longo da história acaba desconsiderando o capital cultural das diferentes classes sociais. Se a escola conseguisse manter esse diálogo ela estaria provavelmente possibilitando o acesso à cidadania. Por isso é importante que:

[...] de maneira democrática e dialógica (as duas coisas se confundem, em parte), os espaços e tempos formais da educação, em nome de uma ampliação dos espaços e tempos formais/informais de socialização-formadora através de vivências mais livres e menos curriculares dentro de *grupos de idade* e de *grupos de interesse* (BRANDÃO, 2002, p. 205).

O ensino sistematizado, realizado via rede de instituições escolares, apresenta certas dificuldades em valorizar as diferenças regionais e culturais e, em consequência as alteridades culturais.

De todos os obstáculos culturais, aqueles que se relacionam com a língua falada no seio familiar são, sem dúvida, os mais graves e os insidiosos, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade, quando a compreensão e o manejo da língua constituem o ponto de atenção principalmente na avaliação dos mestres (NOGUEIRA E CATANI, 1999, p. 46).

A dificuldade de se lidar, principalmente com a diversidade lingüística, acaba tendendo a uma padronização cultural e a uma formalização da cultura o que, na prática, dificulta a inserção, quando não leva ao insucesso ou à exclusão de crianças, jovens e adultos de culturas consideradas atrasadas, por terem dificuldades de compreender o porquê de aprender determinadas regras, valores, princípios, procedimentos e conhecimentos que significam pouco pela visão de mundo que eles construíram e esperam, de certa forma, que seja considerada pela escola.

Isso acaba gerando conflitos por parte dos filhos que, para “construírem suas vidas” e ascender socialmente, precisam negar a cultura dos pais. Quanto aos pais, os conflitos são provenientes quer do sucesso, quer do fracasso de seus filhos, uma vez que, quanto maior for o êxito escolar dos filhos, mais contundente será o afastamento em relação à cultura paterna. Entretanto o fracasso pode levar à perpetuação da permanência cultural da família, pois se manterá viva a cultura dos pais e, conseqüentemente, manter-se-ão as raízes familiares. Assim, os filhos são quase que obrigados a permanecer junto aos pais e a reproduzir as precárias condições de vida, permanecendo excluídos das possibilidades de ascensão profissional.

*Eu não acho que a escola ajuda mais os mais pobres, eu não acho. É uma coisa que me confunde muito e que eu fico quase louca da cabeça só de pensar que a gente estuda, estuda tanto e parece que não adianta nada não é [pausa]. Eu fico quase doida com isso sabe. Tem hora que eu penso assim: Meu Deus! eu quero mesmo é que meus filho e meus neto estudem, que eu fique aqui ou que eu vou embora para fazenda plantar as coisas para nós comermos, porque tem hora que chego a pensar que não adianta nada saber, não adiantou nada, Meu Deus!. Eu penso e fico quase doida [...]. Aí eu fico me batendo para os meninos estudar aqui que eu estou aqui e meu velho está lá [roça]. Eu fico pensando: será que adianta, mas eu tenho medo porque o estudo, sei lá, muitas vezes vale muito, mas hoje em dia parece que não vale nada não é [pausa].*

*Eu quero é mesmo que os meus meninos subam na vida sabe. Meu interesse na vida é esse, de um dia eles viver melhor do que eu vivi, eu não quero aquilo para eles. Se eu os levo para a roça e ficar lá sem estudo, eles vão ter a mesma vida que eu tive, o que vai ser na vida. Ai eu fico naquela sabe (D., 56 anos, primeira geração, entrevista realizada em 11/08/2002).*

Percebe-se que todos os pais, com maior ou menor intensidade, querem o “sucesso dos filhos”, mesmo que para isso precisem modificar todo um estilo e uma história de vida, o que não deixa de ser feito por muitas contradições e conflitos, principalmente porque os filhos precisam “negar” a própria identidade familiar para inserir-se na cultura escolar e no mundo urbano, a fim de “vencer na vida”. Os pais vêem na continuidade educacional dos filhos a possibilidade de construir uma forma de vida melhor, diferente daquela levada, até então, pela família, a qual implica quase sempre em sofrimentos e privações. Em suma, ao mesmo tempo em que os pais desejam que seus filhos tenham êxito e mudem de situação, manifestam o desejo de que eles permaneçam simples, sem orgulho e próximo da cultura deles.

O paradoxo disso tudo é que a cultura construída no cotidiano que foi importante para a sobrevivência de algumas gerações, parece ser agora um empecilho para as gerações mais jovens que têm acesso a uma escola e que apresenta dificuldades em lidar com a diversidade de saberes adquiridos nos contextos familiares e sociais. Nessa situação, os estudos antropológicos tornam-se cada vez mais importantes, uma vez que permitem entender a cultura do outro, pois em não se vendo dessa maneira, pode-se desconsiderar a identidade do outro, do diferente, fazendo-o sentir-se inferior diante da cultura pautada pelo ensino formal.

Cada mudança, por menor que seja, representa o desenlace de numerosos conflitos. Isto porque em cada momento as sociedades humanas são palco do embate entre as tendências conservadoras e as inovadoras. As primeiras pretendem manter os hábitos inalterados, muitas vezes atribuindo aos mesmos uma legitimidade de ordem sobrenatural. As segundas contestam a sua permanência e pretendem substituí-los por novos procedimentos (LARAIA, 2001, p. 99).

Esse pensamento vem ratificar a idéia de que cada sistema cultural está sempre em processo de mudanças, e entender essa dinâmica de mudanças torna-se importante para atenuar os conflitos entre as gerações e evitar comportamentos

preconceituosos, principalmente quando se convive com uma diversidade de culturas em um mesmo contexto, como é o caso das instituições de ensino.

Da mesma forma que é fundamental para a humanidade a compreensão das diferenças entre povos de culturas diferentes, é necessário saber entender as diferenças que ocorrem dentro do mesmo sistema. Este é o único procedimento que prepara o homem para enfrentar serenamente este constante e admirável mundo novo do porvir (LARAIA, 2001, p. 101).

Reconhecer e aceitar as diferenças é lutar por uma sociedade mais democrática no interior do qual todos possam participar de um processo de discussão das políticas educacionais, tendo o Estado como promotor dessa e de outras políticas públicas.

O contexto vivido pelos alunos das classes menos privilegiadas acaba interferindo em seu processo ensino-aprendizagem, principalmente quando o sistema de ensino, como um todo, acaba impondo determinadas regras, deveres, horários, tarefas, avaliações e livros didáticos que trazem uma série de informações descontextualizadas, isto é, que não retratam os problemas e nem fazem referências ao cotidiano desses “excluídos”. São informações importantes, mas que precisam ser ressignificadas pelos profissionais da educação. Por vários motivos, entre eles, a baixa valorização do magistério, as precárias condições de trabalho e de formação acabam fazendo com que os conhecimentos sejam “repassados” para os alunos como se fossem os únicos verdadeiros. Essa forma de ensinar permite pouca flexibilidade para que os alunos possam discutir seus dilemas, angústias, anseios, expectativas, conhecimentos em relação à aprendizagem que foram construindo, fora da escola, ao longo de suas trajetórias de vida. Conseqüência disso é que:

A presença na escola não é garantia de que o indivíduo se apropria do acervo de conhecimentos sobre áreas básicas daquilo que foi elaborado por seu grupo cultural. O acesso a esse saber dependerá, entre outros fatores de ordem social e política e econômica, da qualidade do ensino oferecido (REGO, 2001, p. 105).

A presença dos alunos na escola não é garantia suficiente para que eles se apropriem dos conhecimentos necessários para atuar e transformar o meio no qual estão inseridos e também para construir e ressignificar os conhecimentos. A dificuldade de muitos alunos em avançar no processo de ensino se dá, por um lado, devido à distância

que separa essas culturas e, por outro, porque a escola também tem muita dificuldade de significar os conhecimentos, para que eles realmente façam sentido para quem aprende.

*Está difícil achar bons professores. Professores que tem aptidão para carreira [...] acho que ele deveria se aprimorar um pouco com uma discussão e ir buscar novas culturas para passar, para despertar [pausa] (Re., 48 anos, segunda geração, entrevista realizada em 19/04/2003).*

*[...] as vezes tem uns professores que se interessam um pouco e têm outro que não se interessam nem um pouco. Tem uns que chegam lá e falam: eu não estou nem aí se vocês aprendem, eu estou ganhando o meu dinheiro, então [pausa]. Nossa Senhora! Eu penso assim: se não tem interesse nem um pouquinho então tinha que sair daquela área ali para outro que se interessa mais um pouco (D., 56 anos, primeira geração, entrevista realizada em 11/08/2002).*

Percebe-se com isso que o desafio de ensinar está em proporcionar significado às diferentes visões de mundo que cada um construiu, antes de chegar à escola, só assim as culturas terão sentido para quem as aprende. Sobre esse assunto Bruner se posiciona da seguinte maneira:

Precisamos de um sentido mais seguro do que ensinar a quem e como ensiná-lo, de forma tal que transformará aqueles que aprendem em seres humanos mais eficazes, menos alienados e melhores. [...] o que precisamos é de um movimento de reforma escolar com uma melhor idéia de onde queremos chegar, com convicções mais profundas sobre que tipo de pessoas queremos ser. [...] Alcançar todos os padrões do mundo não fará com que nossa sociedade multicultural ameaçada fique novamente viva, e não apenas viva como um concorrente nos mercados mundiais, mas como uma nação na qual valha a pena viver e pela qual valha a pena viver (BRUNER, 2001, p. 116-117).

Para Bruner é necessário que a pedagogia “[...] delegue poderes aos seres humanos para que estes possam ir além de suas predisposições “inatas”, ela deve transmitir o “conjunto de ferramentas” que a cultura desenvolveu para fazê-la” (BRUNER, 2001, p. 27).

Essas ferramentas, na concepção do autor, devem ser constantemente criadas e recriadas por meio da participação e de relações que se tornam cada vez mais complexas e se expressam por meio de trocas de condutas, de símbolos e de significados sociais.



Universalizar o acesso ao conhecimento elaborado ao longo da história é imprescindível para todos os seres humanos, porém, há também a necessidade de se considerar o capital cultural dos diferentes grupos sociais. Assim, não se corre o risco de, em nome do cientificismo, relegar para segundo plano os diferentes saberes construídos fora das instituições escolares. Para preservar essa riqueza cultural, faz-se necessário estabelecer vínculos de aprendizagem que perpassam o interior das diferentes culturas, de forma a valorizá-las a fim de que:

[...] as pessoas das comunidades conscientizem-se, reconstruam os seus saberes, a sua cultura, a sua criatividade, aprendam coisas novas adequadas aos seus interesses, desenvolvam as suas capacidades individuais e a sua capacidade de organização, a consciência de seus direitos e seu direito de sonhar por um futuro melhor (SOTO, 2001, p. 259).

D., primeira geração, que depois de muitos anos lutando para que seus filhos tivessem acesso à escola e sucesso nela, acabou vendo toda sua luta se resumir no primeiro ano escolar dos filhos. Mesmo assim, ainda deposita suas esperanças nos dois netos que cria, mesmo percebendo que os netos aprendem muito pouco da cultura escolar. A certeza de querer uma vida melhor para os netos faz com que D. persista no propósito de continuar morando longe do marido e de alguns filhos que retornaram ao trabalho na lavoura, após fracassarem no processo de aprendizagem dos valores urbanos e, na tentativa de conseguir sobreviver na cidade, um espaço que exige, cada vez mais, conhecimentos formais. O esforço e a persistência da avó em querer que os netos aprendam a cultura escolar estão na esperança de que eles possam ter, no futuro, uma vida melhor, isto é, diferente daquela vivida por ela e agora também por seus filhos, que são analfabetos e vivem em condições precárias.

Assim, a confiança da avó de que a escola possa ajudar os pobres a ter uma vida melhor vai aos poucos sendo enfraquecida, fazendo com que ela comece a desacreditar na capacidade da escola de inserir as diferentes gerações no processo de construção da cidadania a ponto de afirmar que: “[...] parece que os pobres são mais fracos e não dão conta do estudo [pausa]” (D., 56 anos, primeira geração, entrevista realizada em 26/04/2003).

Os pobres demonstram enorme respeito pelo ensino, que constitui um valor importante, mas não deixam de apontar limites e desconfianças por acreditar que os

saberes não estão somente nos livros, mas também na prática cotidiana, na experiência e nos valores construídos ao longo da vida.

*Essas pessoas que nunca foram em um banco de colégio e tem esses ensinamentos da vida, essa educação de família, essa coisa passada de ano em ano. Eu acho que esse “teatro” da vida tem que ser preservado. Acho que não pode ser enterrado não. Os estudiosos deveriam valorizar mais isso, é muito rico. Dá para fazer muitos livros [pausa]. Tem muito “doutor” que veio do mato e nunca foram em um colégio [...] são “doutores” dentro da vida que eles levaram, o aprendizado que eles aprenderam [...] talvez eles sejam mais “doutores” do que muitos doutores que tem diploma e tratam mal as pessoas mais humildes que as vezes vão pela impressão, outras vezes pela aparência. Se o fulano é bem vestido e bem tratado [pausa]. Então, pelo ritmo da sociedade essas pessoas têm muito que aprender. Sou acostumado ver uma pessoa humilde entrar dentro de um [consultório] e o médico passar uma receita sem nem olhar para o cidadão. O advogado não receber uma pessoa porque está com traje rasgado ou amassado. Então eu acho que ele olha com a cara feia porque aquela pessoa não tem dinheiro. Isso aí é um aprendizado, talvez venha da família ou dos bancos da faculdade. Eles aprimoraram tanto nos canudos que aquela coisa que vem do dia-a-dia das famílias eles começam a passar por cima (Re., 48 anos, segunda geração, entrevista realizada em 19/04/2003).*

Essa forma de pensar mostra que existem muitos saberes no meio das pessoas que não tiveram, por várias razões, acesso à cultura escolar, mas que nem por isso deixaram de aprender e ensinar atitudes, procedimentos e conceitos que possibilitam fazer críticas a respeito das atitudes das pessoas que ignoram aqueles que construíram uma cultura que se distancia daquela, vista por muitos, como a ideal. Em relação a isso, Brandão informa que:

[...] as crianças e adolescentes não participam *in abstracto* de “suas culturas”. É através de posições, relações e modos sociais concretos de inserção pessoal na vida comunitária e no trabalho, que cada um deles, assim como seus grupos de iguais vivem coletivamente a experiência de não apenas *participar* de uma maneira própria e absolutamente original de “sua cultura”, mas e principalmente, de recriá-la de modo contínuo, inserindo na vida da comunidade (BRANDÃO, 2002, p. 178-179).

As entrevistas mostram que os membros da primeira geração aprenderam a partir dos conhecimentos adquiridos em uma cultura relacionada com o cultivo das roças, a formação de uma família nuclear e com a criação e educação dos filhos. Hoje, essa primeira geração vive da aposentadoria e/ou de atividades domésticas. Três deles construíram suas moradias em bairros afastados da cidade e continuam analfabetos.

Dois membros dessa geração (Ant. e D.) lamentam não ter tido oportunidade e condições de aprender a ler e a escrever.

*Eu não leio não, mas quando eu vejo uma conversa eu gravo na cabeça as melhores, eu gosto das pessoas que conversam [...] porque eu não leio, porque eu não vou ler, nem a minha vista dá viu. Então eu faço assim, tiro uma foto, um modelo que eu tenho mesmo na cabeça de capta, de juntar as coisas (Ant., 85 anos, primeira geração, entrevista realizada em 04/08/2002).*

*Eu queria mesmo, eu queria mesmo, eu quero até hoje sabe. Eu acreditava, acredito na escola até hoje eu sou incutida com a escola, eu sou alucinada [pausa]. Acho que é mais fácil a vida para quem estuda, é mais fácil o serviço, ter um serviço melhor, ganhar mais não é. Porque se não tem leitura [...] não varre nem rua (D., 56 anos, primeira geração, entrevista realizada em 11/08/2002).*

A realidade para a segunda geração dessas famílias não mudou muito. A filha de D. continua analfabeta e trabalhando como doméstica, tal qual a mãe. Aluga uma casa, meia água, onde mora com as filhas. Depois de alguns anos nessa atividade, afirma:

*Hoje para mim o estudo é muito importante não é. Eu penso assim que vai aprender mais e tem que aprender para não ficar igual a eu, que não sei nem minha idade [pausa]. Ai eu quero que minhas meninas estudem para aprende [pausa]. Espero que elas aprendam muito, tudo o que eu não sei [pausa]. Para não ficar burra igual a eu, arrumar um serviço melhor e daí tudo melhorar para elas (R., segunda geração, entrevista realizada em 11/08/2002).*

O filho de Ant. que concluiu recentemente, em 2002, o Ensino Médio - modalidade de suplência - ganha a vida como vendedor de bilhete do jogo-do-bicho e sabe que esse tipo de jogo é considerado, pela justiça, uma contravenção.

*Eu já entrei sabendo que o jogo era uma contravenção porque não pagava os impostos, os alvarás e tudo o que a lei determina [...]. Então o jogo em si, professora, me deu guarita para praticamente ajudar meus filhos, criar meus filhos (Re., segunda geração, entrevista realizada em 11/08/2002).*

Re. recebeu de seus pais, analfabetos “formais”, uma educação voltada para os princípios da ética e da justiça e ele se vê obrigado a infringir essa educação ao

realizar uma atividade considerada uma contravenção. Ter a consciência de estar agindo contra os princípios, defendidos pelos pais e por ele faz aumentar a angústia de Re. que vive uma situação contraditória, pois, se por um lado realiza uma atividade que contraria sua forma de pensar e agir, por outro, depende dessa atividade para garantir a criação dos filhos. Em função desse dilema é que tentou outras alternativas de sobrevivência, mas nenhuma respondeu às expectativas em relação à manutenção da família, fazendo-o retornar a uma atividade considerada ilegal.

*Quando eu cheguei de São Paulo não achei alternativa não é. Eu já estava um pouco maduro, com a idade um pouco avançada e eu não tinha uma [pausa] qualificação e na Barra, praticamente não tinha firmas, não tem empresa [década de noventa]. Ai o que aconteceu, o jogo nesse tempo ainda dava um troquinho, dava um dinheirinho. O jogo do bicho também está dentro da cultura de um povo [...] (Re., 48 anos, segunda geração, entrevista realizada em 19/04/2003).*

A filha de A., primeira geração, ingressou na escola com cinco anos de idade e concluiu o segundo grau “Técnico em Contabilidade”. Foi este curso que possibilitou exercer atividades em grandes empresas que se instalaram na região na década de setenta.

*Eu fiz o Técnico em Contabilidade. Na época que eu fiz contabilidade ele era um curso como se fosse faculdade. Eu posso assinar qualquer documento contábil [...]. Eu entrei na Mato Grosso Diesel, em 1974 e trabalhei cinco anos, cinco anos. Então lá vendíamos trator de esteira, moto-niveladora, pá carregadeira, vendia aqueles rolos de napa que é um rolo de fazer asfalto. Isso a gente vendia diariamente (I., 47 anos, segunda geração, entrevista realizada em 05/04/2003).*

O ensino profissionalizante criado pela Lei nº 5692/71 foi importante para suprir a carência de mão-de-obra, principalmente quando grandes empresas se instalaram na região, a fim de atender às necessidades do processo de intensificação do capital na região. As pessoas que tinham essa formação, segundo grau profissionalizante, ingressavam com facilidade no mercado de trabalho. Porém, com o passar dos tempos, esses cursos deixaram de ter a importância que tinham em função das novas exigências do mercado e do próprio avanço da ciência. Diante dessa dinâmica, I., segunda geração, tem enfrentado muitas dificuldades para reingressar no

mercado de trabalho; aliam-se a isso outros fatores, como idade e novas exigências de qualificação.

A filha da primeira geração cuja mãe era professora primária, acabou vivenciando uma cultura mais próxima da escolar. Isso fez com que visse a escola como parte de sua vida. O mesmo não aconteceu com as gerações em que os pais eram analfabetos e que passaram para seus filhos códigos e símbolos diferentes daqueles ensinados na escola. Em função disso, os filhos, quando entraram na escola, encontraram mais dificuldades de compreender o significados dos códigos ensinados no sistema de ensino. Analisando esse contexto de diversidade cultural, Gómez informa que: “Os indivíduos de grupos sociais distanciados da cultura acadêmica chegam à escola com marcos de referências bem distantes, e por isso lhes é difícil interpretar o sentido dos novos marcos que lhes são impostos no intercâmbio escolar” (GÓMEZ, 2001, p. 296).

A dificuldade em aprender a cultura escolar pode estar relacionada com a distância existente entre as culturas, isso não significa que o “pobre de cultura formal” tenha desenvolvido menos funções cognitivas para aprender, mas que a escola ainda tem dificuldade para lidar com as diferentes culturas, além de significar a cultura escolar para que esta faça sentido para a vida de seus alunos, principalmente para os que vêm de uma história cultural permeada de códigos diferente daquela proposta pela escola. Isso significa dizer que conhecer e compreender a cultura formal é uma necessidade para todas as culturas, uma vez que esta tem sido a cultura necessária para se inserir em uma sociedade que passa por constantes processos de transformações científicas. Diante dessas mudanças é necessário proporcionar condições para que todos os seres humanos possam desenvolver, principalmente, a capacidade de pensamento e de julgamento. Em relação a isso, Freire afirma que:

[...] ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir *entrando* como sujeito em aprendizagem, no processo de desenvolvimento que o professor ou professora deve deflagar (FREIRE, 1996, p. 134).

Nesse sentido, o papel da escola vai além de transmitir o conteúdo pronto e acabado ao aluno, ela precisa voltar-se para o desenvolvimento da capacidade que

permita ao aluno continuar aprendendo durante toda a vida, independente de continuar na escola, além de fazer com que os conhecimentos tenham sentido para quem aprende. Para Freire (1996), ensinar é instigar o aluno no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de pensar e de comunicar esse pensamento. Assim, quem está na condição de ensinante deve: “[...] *escutar* o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar com ele” (FREIRE, 1996, p. 134/135). Além de aprender a dialogar com o aluno, Freire diz que é importante a escola instigar constantemente a curiosidade do aluno em vez de “ [...] “amaciá-lo” ou “domesticá-lo” [...]. É preciso, por outro lado, e, sobretudo, que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de *receptor* do que lhe seja transferido pelo professor” (FREIRE, 1996, p. 140).

Comprova-se, pois, que o processo ensino-aprendizagem desencadeado em Barra do Garças, nas décadas de sessenta e setenta estava mais voltado para a formação de sujeitos capazes de receber e reproduzir o que vinha determinado pelas políticas públicas, como proposta de intervenção de um projeto de expansão do capital. Diante disso, percebe-se que o contexto político acabou determinando as políticas públicas voltadas para o ensino, principalmente para os menos favorecidos que acabaram sofrendo as conseqüências desse processo na medida em que apresentam dificuldades em conseguir galgar outros níveis de ensino.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da história das “minorias”, daqueles personagens que durante séculos ficaram à margem dos registros da história oficial, buscou-se ampliar os conhecimentos a respeito da história de vida das pessoas, a fim de compreender e conhecer a cultura e a educação que faziam parte da vida dos sertanejos que chegaram, no período que vai da década de 1920 à de 1970, no Município de Barra do Garças, e que acompanharam seu processo de formação e de desenvolvimento geopolítico e econômico-cultural.

Os estudos proporcionados pela História Nova oferecem a possibilidade, por meio das histórias oral e de vida, de se reconstruir importantes fases da história das “minorias”, neste estudo formada por sertanejos, que chegaram à região quando este espaço ainda era considerado um grande sertão. Resgatar essa história significa conhecer e registrar um pouco da cultura e da educação que foi, gradativamente, sendo criada e transformada por força das necessidades históricas, principalmente a partir do momento em que a região passou a sofrer os impactos das políticas de desenvolvimento da região que visavam à integração do Centro-Oeste.

Nesse sentido, o estudo que tinha como objetivo entender como os saberes eram construídos no interior das famílias e quais as perspectivas que elas tinham em relação ao futuro de seus filhos, possibilitou conhecer como as diferentes gerações ensinavam, aprendiam e transformavam os saberes para suprir às necessidades das famílias e, conseqüentemente, do desenvolvimento da sociedade. Do início do processo de formação de Barra do Garças até meados da década de sessenta/setenta eram poucos os moradores, sujeitos desse estudo, que tinham acesso ao ensino formal, por isso a educação estava mais voltada ao fazer, isto é, as práticas fundamentais à manutenção da vida.

No período em estudo, em outras regiões do país isto também acontecia, porque as políticas públicas destinadas ao ensino de massa eram inexistentes e/ou incipientes. Quando elas existiam, eram fundadas num modelo de ensino voltado ao

atendimento de uma pequena parcela da sociedade local e nacional. Por isso, nos primeiros anos da história de formação da sociedade barra-garcense, a educação acontecia, para a maioria de seus moradores, por meio das relações sociais que se davam via transferência dos saberes informais que eram transmitidos e ressignificados de uma geração a outra. Com isso, uma densa rede de informações socioculturais foi sendo formada, possibilitando, assim, a socialização e a construção de conhecimentos importantes para responder às exigências de um espaço em processo de mudanças.

Este estudo acabou sendo um importante instrumento de análise histórica, pois possibilitou a compreensão dos graves problemas que ainda atingem uma parcela significativa da população brasileira que continua excluída do acesso à cidadania, principalmente porque permanecem sem ter o acesso aos bens e conhecimentos imprescindíveis para se inserir em determinado contexto histórico.

As estatísticas nacionais e estaduais mostram que o Brasil apresenta elevados índices de analfabetismo e semi-analfabetismo, causados por inúmeras dificuldades, quer de acesso ao ensino, quer em função dos constantes fracassos escolares, bem como da ineficácia de muitos modelos de políticas públicas voltadas para os sistemas de ensino. Acrescente-se a isso que muitas pessoas continuam analfabetas, por não terem aprendido os códigos necessários para o desenvolvimento da aquisição da leitura e da escrita. Entre estes estão os trabalhadores que viviam das atividades rurais e que um dia sonharam em melhorar de vida, se não as suas, a de seus filhos, por meio dos estudos, mas que, aos poucos, foram percebendo que o sistema escolar muito raramente contribui para melhorar as condições de vida. Com isso, veio a frustração, o abandono escolar e a perpetuação do analfabetismo.

No transcorrer da pesquisa percebeu-se que, durante décadas, a ênfase no processo educativo estava voltada para a construção de saberes diretamente relacionados ao fazer e ao viver, visto que a maioria dos sertanejos que chegavam na região em pauta era analfabeta. Por isso, a prioridade dos chefes das famílias estava mais voltada para os saberes práticos que possibilitavam construir um espaço e as condições que garantissem um abrigo para a família, assim como seu sustento, que passava pela formação dos pastos, das roças e/ou do trabalho no garimpo.

Os dados mostram que os saberes adquiridos e transmitidos pelos primeiros moradores estavam diretamente relacionados à produção e reprodução de uma cultura fundada a partir das relações estabelecidas entre o homem e a natureza. Desse contato, o



homem foi criando a capacidade de desenvolver diferentes atividades, a fim de satisfazer suas necessidades e, com isso, construir novos saberes que passaram a fazer parte da herança social.

Para a grande maioria dos moradores que não tiveram acesso ao ensino formal os saberes práticos relacionados ao contexto social eram uma constante em suas vidas. Estes saberes estavam em simbiose com as diferentes atividades que permitiam a todos serem, ao mesmo tempo, educadores e educandos, pois todos participavam e socializavam as tarefas relacionadas com as necessidades do contexto social.

Os membros da primeira geração aprendiam a partir de toda uma dinâmica de observação e de repetição, quando faziam e praticavam as diferentes atividades exigidas e necessárias à manutenção da vida e do grupo familiar. Essa geração vivia em um contexto onde as práticas educativas informais, além de serem fundamentais para garantir a formação da família nuclear, estavam também associadas às relações de compadrio, às festas, aos rituais religiosos, à assistência às crianças, aos idosos, aos doentes e às gestantes entre tantas ações importantes para a vida em sociedade.

Nesse período, embora a escola fosse vista como algo extremamente importante, ela ainda era privilégio de poucos, já que praticamente inexistiam políticas públicas voltadas ao ensino de massa. Esse processo se estendeu, em Barra do Garças, até o final da década de sessenta e início da década de setenta, quando se intensificaram as políticas públicas preocupadas com a educação escolar. Nesse sentido, a maioria dos membros da primeira geração e as que a antecederam, dependiam exclusivamente daquilo que o grupo familiar e social ensinava. Mesmo porque o acesso ao ensino estava distante das possibilidades da maioria dos sertanejos, principalmente em função das condições financeiras resultantes do baixo nível tecnológico que fazia com que a produtividade fosse mínima, e isso implicava na necessidade de concentrar toda a força de trabalho dos membros da família.

Além das condições financeiras, existia também o difícil acesso a uma escola, aliado ao reduzido número de vagas, às precárias condições de ensino e à carência de professores. Todos esses fatores faziam com que muitos moradores ficassem distantes do acesso à escola. Essas dificuldades faziam com que os pais e os filhos, primeira geração, desenvolvessem uma elevada capacidade de memorizar as crenças, os valores, as regras, os princípios morais que eram transmitidos de uma geração a outra e que garantiam a manutenção da cultura.

Ao relacionar a capacidade de memorização dos migrantes com os estudos de Le Goff (2001) pode-se perceber que a memória exerce, para os pais e os filhos, primeira geração, uma importante função que era a de lembrar os acontecimentos práticos, técnicos e do saber fazer, uma vez que, nas sociedades marcadas pela inexistência da escrita, existia a preocupação em registrar na memória a cultura de um povo, para que os valores, as crenças, os rituais, as tradições, enfim, a cultura se perpetuassem ao longo dos tempos. Nesse contexto, a memória se enraizava no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, nos acontecimentos vividos ou aprendidos pelas diferentes gerações.

Essa cultura estava centrada, fundamentalmente na organização da família, geralmente formada por um elevado número de filhos, no seu processo de educação e na luta pela garantia de vida dos membros. Havia, entre as pessoas da primeira geração, uma crença de que, quanto mais filhos os casais tivessem, maiores seriam as chances de garantir a sobrevivência, uma vez que eram mais pessoas trabalhando com o objetivo de garantir o sustento do grupo.

A realidade fundada na educação informal começou a sofrer modificações a partir das propostas de integração do sertão, quando o governo federal desencadeou uma série de políticas de desenvolvimento na região. A partir dessa concepção desenvolvimentista ocorreram grandes mudanças na estrutura das famílias, uma vez que estas passaram a sofrer as conseqüências do processo de intervenção federal nas terras, até então, ocupadas pelas famílias. Em função disso, os pais que formam a primeira geração, começam a buscar outras alternativas de sobrevivência. Devido a isso, muitas famílias se vêem obrigadas a mudar para a cidade em busca de perspectivas de trabalho e de escola para os filhos, uma vez que, junto com as políticas de desenvolvimento e modernização do sertão, também foram intensificadas as políticas públicas voltadas ao processo de ensino, visto como uma necessidade para o progresso.

Essa nova realidade vai intensificar o desejo dos pais em oferecer a seus filhos, segunda geração, uma vida diferente daquela vivida por eles. Com isso, os membros da primeira geração passaram a depositar na escola toda uma expectativa de que esta poderia proporcionar um futuro promissor para mais jovens e, conseqüentemente, não mediam esforços e até sacrifícios para que seus filhos tivessem a oportunidade, via escola, de conquistar uma vida sem tantas privações e sofrimentos.

O processo de desenvolvimento sócio-econômico, a expansão das escolas, a ampliação dos níveis de ensino e das tecnologias de informação que ocorreram simultaneamente na década de setenta, fizeram com que a capacidade de memorizar da segunda geração passasse por um processo de mudança em relação à primeira geração. O que se pôde constatar é que a segunda geração apresenta mais dificuldades para lembrar os acontecimentos relacionados com o próprio processo histórico vivido por ela. Por outro lado, os acontecimentos aprendidos no processo de convivência diária são facilmente lembrados, principalmente em se tratando daqueles conhecimentos relacionados ao fazer (saberes práticos). Isso talvez se deva ao fato de que esses saberes fazem parte da subjetividade de cada sujeito. O que dificilmente acontece em relação aos conteúdos e informações mais abstratos, pontuais e distantes da vida de cada um, como são, por exemplo, os conhecimentos transmitidos, via ensino. Exemplo disso são os conteúdos que aparecem nos currículos e/ou aqueles acontecimentos que parecem ter pouca relação com o processo de construção da história de vida e, conseqüentemente, com a cultura dessas gerações.

Os três membros da primeira geração entrevistados que não tiveram acesso à escola, lembram o quanto era importante e valorizada, no contexto social, aquelas pessoas que freqüentavam a escola e aprendiam os códigos necessários para desencadear o processo de leitura e de escrita. O valor depositado no ensino formal era motivo suficiente para os professores submeterem os alunos a um rígido processo disciplinar que incluía regras, normas, limites e, quando não, castigos. Tudo isso para que os professores pudessem transmitir e fazer aprender o que sabiam [apesar da pouca formação] a todos os alunos que conseguissem se adaptar à escola e continuar nela.

Os professores tinham o compromisso de fazer com que todos os alunos aprendessem de igual maneira a ler, a escrever e a realizar as operações matemáticas que vinham definidas nos currículos, nos programas e nas cartilhas utilizadas ao longo do processo. É importante lembrar que até o início da década de sessenta só existia o ensino primário, sendo que a cartilha era um dos poucos, senão o único recurso didático-pedagógico de que os professores dispunham para ensinar. O processo de ensino estava centrado na pessoa do professor que ensinava os alunos e a estes cabia reproduzir o que haviam aprendido.

Os membros da segunda geração também se lembram do respeito que os professores haviam conquistado junto à comunidade. Isso os autorizava a utilizar

procedimentos e métodos disciplinares “pouco ortodoxos” como os castigos físicos e psicológicos. Tudo isso era visto como necessário, pelos pais e professores, para cumprirem a função de ensinar a cultura formal, aquela considerada a mais correta, pois respondia aos interesses de uma sociedade em processo de desenvolvimento.

Dessa maneira, a escola acabava excluindo aqueles que tinham dificuldade de compreender e de se adaptar à cultura difundida por ela. Exemplo disso foi o caso de Re. e R., segunda geração, que permaneceram menos tempo na escola, sendo que um dos principais motivos que os fizeram abandonar a escola foi a distância cultural que separava duas realidades distintas: a da escola que tinha a função de transmitir uma cultura formal e a dos dois alunos que construíram toda uma subjetividade que era pouco considerada pela escola. Em relação a isso, os estudos de Forquin (1993) mostram que as crianças originárias de meios mais pobres ou menos instruídos encontram-se mais frequentemente do que outras em situação de fracasso ou abandono escolar.

Realidade diferente dos dois entrevistados, foi vivida por J., segunda geração, filha de mãe professora que concluiu o quarto ano primário; isso possibilitou que a filha construísse uma cultura mais próxima daquela ensinada na escola, fazendo com que permanecesse, com relativo sucesso, nessa instituição até concluir o segundo grau “Técnico de Enfermagem”.

Situação próxima de J. viveu I., segunda geração, filha de mãe analfabeta, mas que teve um processo diferente de R. e Re. que ingressaram na escola com idade avançada e eram os mais novos do grupo familiar, sendo que os irmãos mais velhos ou haviam sido excluídos do processo de ensino, ou nem haviam tido acesso a ele. I. ingressou na escola antes dos seis anos de idade, o que possibilitou crescer mais próxima da cultura escolar. Além disso, todos os irmãos mais velhos freqüentaram a escola, mesmo que tenham permanecido menos tempo que ela, que concluiu o segundo grau “Técnico em Contabilidade”, no final da década de setenta.

Resultado desse processo foi que aqueles membros da segunda geração que tiveram acesso à escola, na década de sessenta e setenta, conseguiam ingressar, naquela época, no mercado de trabalho com relativa facilidade. Porém, com o passar dos tempos, as mudanças que ocorreram no mundo do trabalho, aliadas às dificuldades em ressignificar os conteúdos aprendidos para acompanhá-las fizeram com que, ao perderem seus empregos, ficassem sem perspectivas de uma nova inserção no mercado,

que exige habilidades e competências diferentes daquelas aprendidas na escola em determinado tempo, quando a prioridade era a profissionalização, principalmente para os filhos dos trabalhadores considerados “minorias”.

De fato, os membros da segunda geração lembram pouco do que foi ensinado nos cursos técnicos, durante os anos que permaneceram na escola, e a cada ano que passa percebem que o desejo e a esperança que os pais, primeira geração, tinham em relação à escola, como possibilidade de melhorar de vida, acabou ficando cada vez mais distante de se concretizar, principalmente porque aqueles não tiveram como prosseguir os estudos em função das condições econômicas e do próprio ensino recebido.

Percebe-se que os membros da primeira geração apresentam dificuldades em compreender o porquê de seus filhos, mesmo os que tiveram acesso à escola e a um emprego, agora apresentarem dificuldades em conseguir ingressar e permanecer no mercado de trabalho. No imaginário dessa geração existe uma relação contraditória e de difícil compreensão, pois eles, pais analfabetos, que viviam das atividades desenvolvidas no roça conseguiram criar e educar uma numerosa família. O mesmo já não acontece com seus filhos; mesmo os que estudaram e vivem na cidade, passam por sérias dificuldades, inclusive para educar e sustentar a família, que, por sinal é, em número bem menor se comparada às famílias da primeira geração.

Diante das dificuldades, o sonho, a esperança e o desejo dos pais, primeira geração, em ver seus filhos, segunda geração, ter uma vida com menos privações, sacrifícios e sofrimentos acabaram não se concretizando, mesmo em outro espaço bem diferente da roça. Embora as atividades sejam diferentes, em função do processo de transformação pelo qual o sertão passou, as histórias de vidas das diferentes gerações continuarem sendo de renúncia, sacrifícios e de difícil acesso à tão sonhada e desejada cidadania.

Os dados mostram que nem sempre aqueles que passaram mais tempo na escola e concluíram o ensino ginásial e o de segundo grau estão inseridos no mercado de trabalho formal. Por isso, precisam se sujeitar às condições impostas pelo mercado de trabalho informal, o que parece ser um contra-senso. Isso parece ser explicado pelo contexto histórico-econômico, visto que o processo de desemprego atinge, pelo percebido, a todos. Das quatro pessoas entrevistadas, três que tiveram acesso a uma escola por um tempo maior, vivem do mercado de trabalho informal.

A entrevistada que menos freqüentou o ensino em função das dificuldades econômicas e culturais, durante anos trabalhou no mercado informal, como doméstica. Continua nessa profissão, agora no mercado de trabalho considerado formal. Recebe um salário mínimo e conta, para melhorar o orçamento doméstico, com o trabalho informal das três filhas, das quais somente uma estuda.

Uma família entrevistada falou das dificuldades que a escola encontra para lidar com a diversidade cultural dos alunos. De certa forma, isso pode estar relacionado com as políticas educacionais voltadas para o processo de ensino que ainda “resiste” em repensar os conteúdos curriculares e estabelecer relações com a cultura construída no cotidiano real de seus alunos. Alguns autores presentes neste estudo mostram a importância de estabelecer relações entre as alteridades culturais para que a aprendizagem seja mais significativa e faça sentido para quem aprende, principalmente para os que construíram, ao longo de sua trajetória de vida, uma cultura diferente daquela difundida pela escola. Os estudos de Gómez mostram que:

[...] os significados se constroem dentro de um contexto cultural que oferece os recursos materiais e simbólicos, os instrumentos técnicos, as estratégias ou habilidades e os valores ou os costumes que singularizam e legitimam o valor das interpretações e das práticas individuais (GÓMEZ, 2001, p. 214).

Esse distanciamento ocorre, talvez nem tanto pela deficiência no conhecimento dos profissionais da educação, mas pela força dos padrões, das rotinas, das regras e dos rituais de uma cultura escolar que surgiu para responder a interesses mais pontuais, por exemplo, atender às exigências do mercado, e que continuamente os educadores continuam utilizando com muita naturalidade.

Nessa dinâmica, muitos acabam abandonando a escola, logo nos primeiros anos, como foi o caso de R. e Re. e os que permaneceram perceberam que ela contribuiu pouco, se se considerar um processo mais longo de suas histórias de vida. Em relação a isso, Freire diz que a escola tem certas dificuldades para: “[...] não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos” (FREIRE, 1996, p. 33).

Esta pesquisa mostrou que pessoas simples, do povo, que foram, durante décadas, excluídas dos registros da história oficial, também o foram do processo de

ensino. Muitas, por terem menos oportunidades e condições de acesso, enquanto outras, por não conseguirem progredir nos estudos. Percebe-se que a escola, também, tem dificuldades de lidar com os conhecimentos que os alunos trazem quando chegam a ela e, por sua vez, estes alunos aprendem pouco e isso acaba criando um obstáculo ao processo de intermediação entre as partes, fazendo com que muitos desistam ou se evadam da escola sem ter apreendido os conhecimentos fundamentais para a inserção em um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e exigente, em relação aos conhecimentos formais.

Em relação a isso, Gómez mostra que: “[...] a escola deve-se transformar para professores, família e estudantes num centro de vivência cultural, de reprodução e recriação da cultura crítica da comunidade, que é sua cultura mais valiosa” (GÓMEZ, 2001, p. 295). Considerar que os saberes informais, como bem lembra Brandão (1995) fazem parte da existência dos homens desde os seus primórdios, por isso a educação existe em todos os contextos socioculturais. Nesse sentido, este estudo acaba sendo um convite a uma reflexão a respeito da formação humana, que passa pela integração entre conhecimentos escolares formais e pelos saberes informais, construídos pelos diferentes grupos sociais e culturais, inclusive pelos menos favorecidos. Todos necessitam ter acesso a diferentes conhecimentos que permitam a reconstrução e o enriquecimento consciente das formas de sentir, de pensar e de agir das diferentes culturas. Gómez diz que:

[...] aproximar a escola à realidade vivida individualmente pelo aluno supõe facilitar o difícil trânsito para a cultura intelectual dos que, em seu meio cotidiano, se movem no mundo de relações locais, concretas, simples e empíricas. Não podemos esquecer que os grupos mais desfavorecidos provavelmente só na escola podem encontrar o espaço para viver a riqueza da cultura intelectual e dela desfrutar (GÓMEZ, 2001, p. 263).

Com isso, a escola tem uma função social muito significativa, como instituição responsável pela democratização e socialização dos conhecimentos construídos, não só pelas ciências, mas também pelos homens do povo que, ao longo de sua história, criaram, recriaram, reinterpretaram uma cultura que faz parte da identidade social dos sujeitos históricos que lutam incessantemente pelo direito a melhores condições de vida. Sacristán (1999), ao fazer referência aos estudos antropológicos, diz que a emancipação do homem deve ser pensada a partir da pluralidade cultural, se isso

não for possível, corre-se o risco de perder de vista o homem real em detrimento de um protótipo de homem ideal. Nessa linha de pensamento, a cultura deve ser vista e compreendida como uma ponte, ou um ponto de partida para o processo educativo e, conseqüentemente, para a definição dos conteúdos de ensino, fundamentais para acompanhar o constante progresso científico conquistado pela humanidade.

Incontestavelmente, existe, entre educação e cultura, uma relação íntima, orgânica. Quer se tome a palavra ‘educação’ no sentido amplo de formação e socialização, quer se a restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda educação é sempre educação de alguém por alguém, ela supõe sempre também, necessariamente, a comunicação, a transmissão, aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de “conteúdo” da educação (FORQUIN, 1993, p. 10).

Neste estudo pôde-se perceber que o ato de ensinar passa por um processo dialético, no qual todos os envolvidos, ao mesmo tempo ensinam e aprendem independente do tempo e do espaço em que a educação acontece. Nesse sentido, “Educar, ensinar é colocar alguém em presença de certos elementos da cultura a fim de que ele deles se nutra, que ele os incorpore à sua substância, que ele construa sua identidade intelectual e pessoal em função deles” (FORQUIN, 1993, p. 168).

Brandão (2001) parafraseando Geertz (1989) enfatiza a necessidade de olhar com esperança as pesquisas a respeito da cultura do cotidiano da escola, assim como todo o trabalho pioneiro e criativo destinado a revivificar esse cotidiano com algumas experiências que pretendem negar uma triste vocação da escola como o lugar da rotina amorfa e da perda de sentido pela busca do saber. A compreensão das diversidades culturais por parte dos profissionais da educação é fundamental para reformular as atuais práticas pedagógicas e as políticas públicas, a fim de se construir um país com menos desigualdades sociais.



## BIBLIOGRAFIA

- AGUIAR, Carmen Maria. *Educação, cultura e criança*. São Paulo: Papirus, 1994.
- ALBERTI, Verena. *História oral: a experiência do CPDOC*. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, 1989.
- ANDRADE, Rosane de. *Fotografia e Antropologia: olhares fora-dentro*. São Paulo: Estação Liberdade/EDUC, 2002.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. [1973]. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- ARENDT, Hannah. *A Condição Humana*. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.
- BARROS, Myriam Moraes Lins de. *Memória e Família – Estudos históricos*. Rio de Janeiro, v. 2, n.3, 1989.
- BOBBIO, Norberto. *O tempo da memória: de senectute e outros escritos autobiográficos*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: memória de velhos*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Cultura e desenraizamento*: In. BOSI, Alfredo (Org.). *Cultura Brasileira: temas e situações*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1992.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A Educação como Cultura*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- \_\_\_\_\_. *O que é educação*. 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Os caipiras de São Paulo*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- BRITO, Maria Helena de Oliveira. Sertão, Imaginário e Imigração. In. *Estudos: Revista da Universidade Católica de Goiás*. v. 1, n. 1. Goiânia: UCG, 1973.
- BRUNER, Jerome. *A cultura da Educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Atos de Significação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1997.
- BURKE, Peter. *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992.

- CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- CARDOSO, Ruth C. L. Aventuras de antropólogos em campo ou como escapara da armadilha do método. In: DURHAN, Eunice R. et. al. *A aventura antropológica*. Teoria e pesquisa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- CASSIANO, Célia Maria. A cultura popular como possibilidade educativa não-formal. In. VON SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes; PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (Orgs.). *Educação não-formal: cenários da criação*. Campinas: UNICAMP, 2001.
- CHALHOUB, Sidney; PEREIRA, Leonardo Affonso de Miranda (Orgs.) *A história contada: capítulos de história social da literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.
- CUNHA, Euclides da. *Os Sertões: Campanha de Canudos [1903]*. 39. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves/Publifolha, 2000.
- DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de. *Psicologia na Educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992 (Coleção Magistério. 2º grau. Série Formação do Professor).
- DEWEY, John. *Vida e Educação*. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- DUBOIS, Philippe. *O Ato Fotográfico*. 5. ed. São Paulo: Papyrus, 1993.
- DURHAN, Eunice Ribeiro. *A caminho da Cidade: a vida rural e a migração para São Paulo*. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- DURKHEM, Émile. *Educação e Sociologia*. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, s/d.
- ENGUITA, Mariano F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FÉLIX, Loiva Otero. *História e memória: a problemática da pesquisa*. Passo Fundo: EDIUPF, 1998.
- FERNANDES, Ovil Bueno. Educação e desintegração camponesa: o papel da educação formal na desintegração do campesinato. In. VIANA, Nilbo; VIEIRA; Renato Gomes (Orgs.). *Educação, cultura e Sociedade: Abordagens críticas da escola*. Goiânia: Edições Germinal, 2002.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Orgs.). *Usos & abusos da história oral*. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

- FILHO, Miguel Ferreira Lima. *O Desencanto do Oeste: memória e identidade social no Médio Araguaia*. Goiânia: UCG, 2001.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.
- FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano; MAZZA, Débora (Orgs.). *Na escola que fazemos: uma reflexão interdisciplinar em educação popular*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Educação e Mudança*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas* [1973]. Rio de Janeiro: Guanabara Doogan, 1989.
- GERMANO, José Willington. *Estado Militar e Educação no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- GÓMEZ, A. I. Pérez. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- GOHN, Maria da Glória. *Educação não-formal e cultura política*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção questões de nossa época, v. 71).
- HADJI, Charles. *Pensar e agir a educação: da inteligência do desenvolvimento ao desenvolvimento da inteligência*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva* [1950]. São Paulo: Vértice, 1990.
- HELLER, Agnes. *O Cotidiano e a História*. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- HOBSBAWM, E. J. (Org.). *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- IANNI, Octavio. *A luta pela terra*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1981.
- KOSSOY, Boris. *Fotografia e História*. São Paulo: Ática, 1989.
- LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. *História oral: procedimentos e possibilidades*. São Paulo: CERU/USP,(mimeo.), 1996.
- LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. II Volume. Lisboa: Edições 70 Ltda, 1982.
- \_\_\_\_\_. *A História Nova*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

- LENHARO, A. A terra para quem nela não trabalha. In. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 6., n. 12, mar/ago., 1986.
- LEONÍDIO, Adalmir. O sertão e “outros lugares”: a idéia de nação em Paulo Prado e Manoel Bonfim. In. ALMEIDA, Ângela Mendes de; ZILLY, Gerthold; LIMA, Eli Napoleão (Orgs.). *De sertões, desertos e espaços incivilizados*. Rio de Janeiro: FAPERJ/MAUAD, 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e Pedagogos, para quê?*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- LIMA, Nísia Trindade. *Um sertão chamado Brasil: intelectuais e representação geográfica da identidade nacional*. Rio de Janeiro: REVAN/IUPERJ/UCAM, 1999.
- LOVISOLO, Hugo. A memória e a formação dos homens. In. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989.
- LOMBARDI, José Claudinei (Org.). *Pesquisa em educação: história, filosofia e temas transversais*. Campinas: Autores Associados, 1999.
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Etnografia da prática escolar*. 7. ed. Campinas: Papirus, 1995.
- MARTINS, José de Souza. *Os camponeses e a política no Brasil: as lutas sociais no campo e seu lugar no processo político*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1983.
- MARTINS, José de Souza. *O cativo da Terra*. 3. ed. São Paulo: HUCITEC, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Capitalismo e tradicionalismo: estudos sobre as contradições da sociedade agrária no Brasil*. São Paulo: Pioneira, 1975.
- MCLAREN, Peter. *Utopias provisórias: as pedagogias críticas num cenário pós-colonial*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- MEIHY, José Carlos Sabe Bom. *Manual de História Oral*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1996.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Orgs.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- MONTENEGRO, Antonio Torres. *História oral e memória: a cultura popular revisitada*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1994.
- MORAES, Dênis de. *Notas sobre imaginário social e hegemonia cultural*. Rev. Contracampo. n 1. 2001.

NOGUEIRA, Cláudio Marque Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação em Pierre Bourdieu: Limites e contribuições. In. *Educação & Sociedade*: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES, n. 78, 2002.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). *Pierre Bourdieu: escritos de educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

OZMON, Howard A.; CRAVER, Samuel M. *Fundamentos filosóficos da educação*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. In. *Revista Estudos históricos*. Rio de Janeiro. v. 2, n. 3, 1989.

QUEIROS, José J. (Org.). *A Educação Popular nas Comunidades Eclesiais de Base*. São Paulo: Edições Paulinas, 1985.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos Orais: do “indizível” ao “dizível”. In. VON SIMSON, Olga de Moraes (Org.). *Experimentos com História de Vida*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1988.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 2001.

RIBEIRO, Hidelberto de Sousa. *O migrante e a Cidade: dilemas e conflitos*. Curitiba: Wunderlich, 2001.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

ROSA, Guimarães. *Grande Sertão: veredas*. São Paulo: Nova Fronteira, 1984.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *Poderes Instáveis em Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SANTOS, Milton. *O espaço do cidadão*. 4. ed. São Paulo: Nobel, 1998.

SANTOS, Cleito Pereira dos. Educação, estrutura e desigualdades sociais. In. VIANA, Nilbo; VIEIRA, Renato Gomes (Orgs.). *Educação, cultura e Sociedade: abordagens críticas da escola*. Goiânia: Edições Germinal, 2002.

SARTI, Cynthia Andersen. *A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres*. Campinas: Autores Associados, 1996.

- SANTOS, Myrian. O pesadelo da Amnésia Coletiva. In. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. n. 23, ano 8, out. de 1993.
- SOARES, Maria Inez Lemos. A história oral como princípio educativo. In *Revista Presença Pedagógica*. Belo Horizonte: Dimensão. jul./ago., 1997.
- SOUZA, Marcelo de Barros; CARAVIAS, José L. *Teologia da Terra*. Petrópolis: Vozes, 1988.
- SOTO, Elba. Na lembrança, um sonho ou uma tentativa de desenvolvimento rural?. In. VON SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes; PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro. (Orgs.). *Educação não-formal: cenários da criação*. Campinas: UNICAMP/Centro de Memória, 2001.
- THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- \_\_\_\_\_. A transmissão cultural entre gerações dentro das famílias: uma abordagem centrada em histórias de vida. In. DINIZ, Eli; LOPES, José Sérgio Leite; PRANDI, Reginaldo (Orgs.). *Ciências Sociais Hoje*. São Paulo: HUCITEC/ANPOCS, 1993.
- THOMPSON, Edward Palmer. *Senhores & Caçadores: a origem da Lei Negra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_. *A formação da classe operária Inglesa II. A maldição de Adão*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.
- WOORTMANN, Ellen Fensterseifer. *Herdeiros, parentes e compadres: colonos do sul e sitiantes do nordeste*. São Paulo-Brasília: HUCITEC/EDUNB, 1995.
- VARJÃO, Valdon. *Barra do Garças: migalhas de sua História*. Brasília: Senado Federal/Centro Gráfico, 1985.
- VIDAL E SOUZA, Candice Vidal. *A pátria geográfica: sertão e litoral no pensamento social brasileiro*. Goiânia: UFG, 1997.
- VILLAS BÔAS, Orlando e Cláudio. *A Marcha para o Oeste*. 5. ed. São Paulo: Globo, 1994.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Pensamento e Linguagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VON SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes; PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro. (Orgs.). *Educação não-formal: cenários da criação*. Campinas: Editora da Unicamp/Centro de Memória, 2001.

ZILLY, Berthold. A Barbárie: antítese ou elemento da civilização? Do Facundo de Sarmiento a Os Sertões de Euclides da Cunha. In. ALMEIDA, Ângela Mendes de; ZILLY, Gerthold; LIMA, Eli Napoleão (Orgs.). *De sertões, desertos e espaços incivilizados*. Rio de Janeiro: FAPERJ/MAUAD, 2001.