

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA HUMANA

MEIRE ROSE DOS ANJOS OLIVEIRA

A EDUCAÇÃO E A LUTA NO ARAGUAIA (MATO GROSSO)
(versão corrigida)

São Paulo - SP
2016

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA HUMANA

A EDUCAÇÃO E A LUTA NO ARAGUAIA (MATO GROSSO)

Meire Rose dos Anjos Oliveira

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Doutora.

Presidente da Banca de Defesa: Profa. Dra.
Marta Inez Medeiros Marques

De acordo

São Paulo - SP
2016

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

O48e Oliveira, Meire Rose dos Anjos
A educação e a luta no Araguaia (Mato Grosso) /
Meire Rose dos Anjos Oliveira ; orientador . - São
Paulo, 2016.
240 f.

Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras
e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.
Departamento de Geografia. Área de concentração:
Geografia Humana.

1. Educação. 2. Poder e Território. 3. Região. 4.
Araguaia. I. , , orient. II. Título.

MEIRE ROSE DOS ANJOS OLIVEIRA

A EDUCAÇÃO E A LUTA NO ARAGUAIA (MATO GROSSO)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Doutora em Geografia Humana.

Aprovada em: 27 de janeiro de 2016.

BANCA EXAMINADORA

Presidente da Banca: Profa. Dra. Marta Inez Medeiros Marques
Universidade de São Paulo/FFLCH

Examinador(a) Interno(a): Profa. Dra. Valeria de Marcos
Universidade de São Paulo/FFLCH

Examinador(a) Interno(a): Profa. Dra. Gloria da Anunciação Alves
Universidade de São Paulo/FFLCH

Examinador(a) Externo(a): Profa. Dra. Marisia Margarida Santiago Buitoni
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Examinador(a) Externo(a): Profa. Dra. Nuria Hanglei Cacete
Universidade de São Paulo/FE

DEDICATÓRIA

Ao povo do Araguaia.

Aos meus pais, Seu Ciro e Dona Raymunda, e ao meu avô Num (in memoriam).

AGRADECIMENTOS

À Profa. Léa Francesconi por me proporcionar a entrada no Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana.

À Prof^a Nídia Pontuschka e ao Prof. Dieter Heidemann, pelos apontamentos na Qualificação do Projeto desta tese.

À Profa. Marta, coordenadora do Programa que me auxiliou em momentos necessários.

Às Profas. Marta, Valéria, Nuria, Marisia e Glória pelos questionamentos e apontamentos na defesa.

Ao Cleyton, Rodrigo, Sinthia, Hugo, Emerson e demais professores do Departamento de Geografia da UFMT.

À UFMT, na concessão do afastamento com bolsa para facilitar o percurso entre Cuiabá, São Paulo e Araguaia.

À Prelazia de São Félix do Araguaia, onde consegui localizar importantes informações por causa da preocupação demonstrada na organização do acervo de documentação da região.

À Secretaria da Pós-Graduação em Geografia da USP e à Secretaria de Pós-Graduação da FFLCH/USP, que sempre atenderam às solicitações.

Às minhas amigas que sempre demonstraram preocupação, das quais sinto a falta da convivência, Lane e Lilian.

Ao Justy e à Rose, que me receberam de braços e corações abertos em Porto Alegre do Norte, com noites cheias de histórias e casos.

Ao Benjamin, que me incentivou na construção do projeto de pesquisa e no retorno das discussões relativas a Mato Grosso.

À Itamara e Alison, pela preocupação e ajuda em todos os sentidos.

Ao Pedro, Íris, Anderson e Daniel, pela convivência nos anos de USP.

Ao Rodrigo, que construiu os mapas e me ajudou nos preparativos finais.

Ao amor de Tite e Zizao, que me reanimou em todos os dias.

Ao Edson, um presente da vida, o meu sol, de onde recebi o apoio necessário nas longas conversas sobre educação e que, nos momentos de aflição, me afagou com seus carinhos.

RESUMO

O presente estudo buscou compreender a relação entre a educação e as lutas desenvolvidas no Araguaia como instrumentos para constituição de poder popular e uma tentativa de elaboração de um modelo educacional popular para a região. Ou seja, uma educação voltada para as características locais a partir de dois projetos, o Inajá, curso de formação em nível médio para professores não habilitados, e as Licenciaturas Plenas Parceladas, formação em nível superior. O Norte-Araguaia se localiza no Leste matogrossense, limitando-se com Goiás, Tocantins e Pará. É uma região de diversos acontecimentos culturais, educacionais e políticos. Na segunda metade do século XX tornou-se polo atrativo para migrantes de algumas áreas brasileiras, sobretudo do Nordeste e do Sul do país. Na época, eram migrantes à procura de terras e oportunidades frutíferas de vida. No processo migratório os indígenas acabam por perder seu território para os posseiros e, logo depois, para as grandes empresas agropecuárias. É, também, por esta razão que o Araguaia viveu um processo intenso de ebulição política e busca de direitos; ainda hoje, há conflitos entre indígenas, posseiros e latifundiários por causa de interesses diferentes do uso da terra e de como se desenvolvem as relações de trabalho. Para a análise delimitamos um período de tempo que vai desde a origem do Inajá ao último ano das primeiras duas turmas das Parceladas, ou seja, de 1987 a 2002. Para compreender o anseio do povo do Araguaia por um processo educacional que valorizasse a história e as relações constituídas, partimos do entendimento de conceitos importantes, como região, migração, territorialidades, educação e poder. Verificamos que os dois projetos se transformaram em instrumentos para o fortalecimento do povo, uma vez que formavam professores a partir da vivência das escolas, do campo e da cidade, e da comunidade onde estavam inseridos. Apesar das experiências estarem localizadas em um período da história do Araguaia, elas ainda ressoam nos encontros e discussões educacionais, o que leva à possibilidade de construções, que talvez não sejam subversivas à ordem estabelecida, mas, ao menos formem cidadãos críticos e que reconheçam qual é a intenção do modelo educacional instituído no estado e no país.

Palavras chave: Educação. Poder e Território. Região. Araguaia.

ABSTRACT

This study aims to investigate the relationship between education and the struggles developed at the Araguaia as tools for the constitution of a popular power and an attempt to draw up a popular educational model for the region. That is, an education conducted for the local characteristics from two projects, Inajá, mid-level training course for teachers not qualified and the Undergraduate Plenas Parceled, training at the college level. The North Araguaia is located in the eastern of Mato Grosso limiting with Goiás, Tocantins and Pará. It is a region of diverse cultural events, educational and political. In the second half of the twentieth century it has become attractive hub for migrants from some Brazilian areas, particularly northeast and south of the country. At the time, were migrants demand for land and chances of fruitful life. In the migration process, the indigenous eventually lose their territory to settlers and soon after for big agribusiness companies. It is also for this reason that the Araguaia lived an intense process of political boiling and rights search, even today, there are conflicts between indigenous, squatters and landowners because of different interests in land use and how has developed the work relation. For the analysis it was defined a period of time ranging since the origin of the Inajá to the last year of the first two classes of Parceled, that is, from 1987 to 2002. To understand the yearning of the Araguaia people in search of an educational process that valued the history and established relationships we start from the understanding of important concepts such as region, migration, territoriality, education and power. We verified that both projects became instruments for the strengthening of people, once they have formed teachers since the experience from schools, the countryside and the city, and the community where they were inserted. Although that experiences are located in a period of history do Araguaia, they still resonate in the meetings and educational discussions, that leads to the possibility of constructions, which perhaps aren't subversive to the established order, but at least form critical citizens and that they can recognize what is the intention of the educational model established in the state and in the country.

Keywords: Education; Power and Territory; Region; Araguaia.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Mapa de divisão territorial de Mato Grosso	73
Figura 02 - Eixos de penetração e ocupação de Mato Grosso, mapa modificado	89
Figura 03 - Microrregiões de Mato Grosso	91
Figura 04 - Destacamentos da Guerrilha	99
Figura 05 - Mapa de localização do Vale do Araguaia. Pavimentação da BR 158	104
Figura 06 - Mapa de localização da microrregião Norte-Araguaia	107
Figura 07 - Gráfico sobre os Personagens do Araguaia	125
Figura 08 - Localização da Prelazia de São Félix do Araguaia	132
Figura 09 - Edição de jul/ago de 1990 com ilustração de Maximino Cerezzo	141
Figura 10 - Novo traçado da BR 158 em Mato Grosso	143
Figura 11 - Fotos de 14 municípios da microrregião Norte-Araguaia	144
Figura 12 - Prédio do GEA, São Félix do Araguaia, em 1972	155
Figura 13 - Piau, uma agente de pastoral conversam com peão liberto pela Polícia Federal da empresa agropecuária Codeara, 1970	158
Figura 14 - Cine Samira, 1970	159
Figura 15 - Porta escovas de dente e creme dental, utilizados como material pedagógico para alfabetização	206
Figura 16 - Guardanapos para fogão utilizados como material pedagógico para Alfabetização	206
Figura 17 - Museu Municipal Histórico e Cultural do Centro Oeste em São Félix do Araguaia	210

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Ciclos econômicos de Mato Grosso, séculos XIX e XX	78
Quadro 2 - Projetos de colonização	83
Quadro 3 - Municípios que compõem a microrregião Norte-Araguaia	108
Quadro 4 - Alguns dos empreendimentos aprovados e com incentivos fiscais por parte do Estado via SUDAM	120
Quadro 5 - Etapas letivas e respectivas disciplinas	202

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADEVA	Associação para o Desenvolvimento do Vale do Araguaia
ALN	Ação Libertadora Nacional
AMP	Associação Mato-Grossense de Professores
AMPE	Associação Mato-Grossense de Profissionais da Educação
AMPP	Associação Mato-Grossense de Professores Primários
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPOCS	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais
ANSA	Associação de Educação e Assistência Social Nossa Senhora da Assunção
ARRAIA	Arte Regional do Araguaia
BM	Banco Mundial
CAMIAR	Cooperativa Agrícola Mista do Araguaia
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEDI	Centro Ecumênico de Documentação e Informação
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CNBB	Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
Codemat	Companhia de Desenvolvimento de Mato Grosso
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CTG	Centro de Tradições Gaúchas
DNIT	Departamento Nacional de Infraestrutura de Transportes
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EUA	Estados Unidos da América
FEA	Fórum Regional de Educação do Araguaia
FCESC	Fundação Centro de Ensino Superior de Cáceres
FESMAT	Fundação de Ensino Superior de Mato Grosso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FPDEJA	Fórum Permanente de Debates da Educação de Jovens e Adultos
FUCUC	Fundação Centro Universitário de Cáceres
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
GEA	Ginásio Estadual do Araguaia

IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFMT	Instituto Federal de Educação Técnica e Tecnológica
Incra	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
Intermat	Instituto de Terras do Estado de Mato Grosso
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NIMEC	Núcleo Interdisciplinar para a Melhoria do Ensino de Ciências
PCdoB	Partido Comunista do Brasil
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDS	Partido da Defesa Social
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
Poloamazônia	Programa de Polos Agropecuários e Agrominerais da Amazônia
Polocentro	Programa de Desenvolvimento do Cerrado
PRODEAGRO	Programa de Desenvolvimento do Agronegócio
Prodiat	Programa de Desenvolvimento Integrado do Araguaia Tocantins
Prodoeste	Programa de Desenvolvimento do Centro Oeste
PROFORMAÇÃO	Programa de Formação de Professores em Exercício
PT	Partido dos Trabalhadores
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SBS	Sociedade Brasileira de Sociologia
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEPLAN	Secretaria de Estado de Planejamento de Mato Grosso
SINTEP/MT	Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso
SPI	Serviço de Proteção aos Índios
SPVEA	Superintendência do Plano de Valorização da Amazônia
SUDAM	Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia
SUS	Sistema Único de Saúde
TI	Terra Indígena
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso

UNE	União dos Estudantes
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
USAID	United States Agency for International Development
USP	Universidade de São Paulo
VPR	Vanguarda Popular Revolucionária

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 EDUCAÇÃO: UMA NECESSIDADE?	31
1.1 A EDUCAÇÃO COMO ELEMENTO IMPORTANTE PARA A COLONIZAÇÃO DO BRASIL	39
1.2 A EDUCAÇÃO DO ESTADO PARA O POVO	44
1.3 A EDUCAÇÃO EM MATO GROSSO	64
2 MATO GROSSO E O ARAGUAIA: COLONIZAÇÃO E O TERRITÓRIO ..	70
2.1 CARACTERIZAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DE MATO GROSSO	70
2.1.1 Constituição do território Matogrossense	74
2.1.2 Políticas de colonização de Mato Grosso	79
2.1.3 O território matogrossense: elementos naturais e transformações ocorridas	85
2.1.4 Regionalização de Mato Grosso	90
2.1.5 A Guerrilha do Araguaia	93
2.2. A MICRORREGIÃO NORTE-ARAGUAIA	102
2.2.1 A colonização do Norte-Araguaia	109
2.2.2 Os conflitos e a atuação da Igreja Católica	128
2.2.3 O canto do galo às margens rio Araguaia: uma imprensa em favor do povo	138
2.2.4 As cidades da microrregião Norte-Araguaia	142
3 O NORTE-ARAGUAIA: ENTRE EDUCAÇÃO E A LUTA PELO TERRITÓRIO	147
3.1 O INÍCIO DA LUTA PELA EDUCAÇÃO NO ARAGUAIA	150
3.2 A BUSCA DA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL: O PROJETO INAJÁ E AS LICENCIATURAS PLENAS PARCELADAS	165
3.2.1 O Projeto Inajá	165
3.2.2 As Licenciaturas Plenas Parceladas	186
3.2.2.1 As Parceladas em Luciara: uma universidade do Araguaia	194
3.3 A CULTURA, OS MOVIMENTOS SOCIAIS E A MOSTRA REGIONAL DO ARAGUAIA: INSTRUMENTOS PARA A EDUCAÇÃO POPULAR DO ARAGUAIA	204
3.3.1 Atividades culturais na vida do povo e na educação	204
3.3.2 O Fórum Regional de Educação do Araguaia e a Mostra Regional de Educação do Araguaia	211
3.4 A EDUCAÇÃO ENTRE REGIÃO E TERRITÓRIO	217
CONSIDERAÇÕES FINAIS	222
REFERÊNCIAS	230

INTRODUÇÃO

O interesse pelo Araguaia, que gerou este trabalho, se inicia a partir da inserção da autora desta pesquisa nos movimentos sociais e políticos. A partir desta movimentação, amizades foram feitas e muitas viagens foram realizadas. Nas férias, o destino escolhido era Barra do Garças ou Porto Alegre do Norte e, nestes momentos, amizades foram ampliadas, bem como a admiração pelas histórias vividas pelas pessoas do Araguaia. Ouviu-se falar, constantemente, sobre a atuação da Prelazia de São Félix e, principalmente, de Pedro Casaldáliga, bispo emérito da prelazia. Todos admiram a responsabilidade e a dedicação deste com a melhoria das condições de vida por meio do acesso à terra e pela dedicação à educação.

Percebemos, nas conversas com moradores, que a Guerrilha do Araguaia despertava admiração e, sempre que há possibilidade, a utilizam como exemplo para continuar persistentes nas lutas específicas àquela região. A história da Guerrilha do Araguaia chama a atenção pela sua intenção e pelos objetivos daqueles jovens que se aventuraram pela região. Ela não se desenvolveu em Mato Grosso, a área da guerrilha foi a divisa entre os estados de Goiás e Pará, na década de 70. Consistiu em uma tentativa de enfrentamento ao Governo Militar, por meio da luta armada, liderada pelo PCdoB (Partido Comunista do Brasil), e com a participação de estudantes universitários, empresários, camponeses e operários. A guerrilha não aconteceu em solo matogrossense, porém, respingou vontade de luta em torno da região, nos locais onde existiam focos de resistência.

Outro fator importante foi a participação da pesquisadora no FPDEJA (Fórum Permanente de Debates da Educação de Jovens e Adultos), no período de 2009 a 2013. O Fórum é responsável pela discussão e proposição de políticas para a EJA (Educação de Jovens e Adultos) e, na verdade, é parte dos movimentos sociais. Por conta disso, percebeu-se que os núcleos de EJA do Vale do Araguaia são alguns dos que demonstram mais zelo e construção

de proposições para melhorar os trabalhos na educação voltada para aqueles que não conseguiram completar a escolarização no tempo indicado pela legislação específica. Sendo a autora deste projeto responsável pelas disciplinas voltadas ao ensino de Geografia e Educação no curso de Licenciatura em Geografia da UFMT (Universidade Federal de Mato Grosso), a discussão se tornou de suma importância para perceber que a educação não se dá de maneira igualitária e que, apesar das condições reais de sobrevivência, acesso à terra e condições de nela viver, bem como o combate ao latifúndio, é possível pensá-la e desenvolvê-la educação de maneira emancipatória.

O Araguaia é o rio que dá nome ao vale, Vale do Araguaia, localizado na porção Leste do estado de Mato Grosso, limitando-se com os estados de Goiás, Tocantins e Pará; local de intensos movimentos populares em defesa dos pequenos produtores rurais, posseiros e população indígena, entre os anos 1960 e 1980.

O vale do Araguaia passou a receber migrantes sulistas que, a primeira vista, visavam apenas o lucro, sem preocupação com o ambiente e com os povos que ali estavam. Deste modo, em algumas partes desenvolveu-se a atividade altamente capitalista e mecanizada. Esta, em sua maioria, com motivação oriunda de políticas públicas para a aquisição de terras com juros baixos, visto que as condições fundiárias no Sul do país não eram muito boas e a região havia fechado sua fronteira agrícola em meados do século XX. E, hoje, passou a ser denominada, por alguns, de a nova fronteira agrícola do estado de Mato Grosso. Nesse ínterim, mortes, torturas de lideranças e agentes sociais fizeram parte do cenário dos conflitos entre os interesses do capital sob a proteção do Estado, contrapondo-se àqueles que defendiam os interesses do povo.

Toda a parte Norte de Mato Grosso, incluindo o Araguaia, até meados do século XX, apresentava baixa densidade demográfica; porém, nos últimos 50 anos, começou a se transformar sob o impacto das políticas para a ocupação do Brasil Central e da expansão da

economia brasileira através da agricultura e pecuária. O objetivo era desenvolver e “integrar” as regiões periféricas às áreas mais desenvolvidas do país. As mudanças, radicais, se acentuaram na metade da década de 1970, ainda no governo militar, com a viabilização dos grandes projetos de colonização como os Projetos de Assentamentos Rápidos do Incra (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) e Projeto Filinto Müller, pela Codemat (Companhia de Desenvolvimento de Mato Grosso); utilização de técnicas de correção do solo ácido; introdução de novas espécies de gramíneas para alimentar o gado; e diversificação de culturas. Estas estratégias e programas de desenvolvimento regional, de efeito considerável sobre o espaço, trouxeram consequências marcantes nos aspectos físicos, biológicos, sociais e culturais.

A história da ocupação dos municípios mostra que a população do Estado teve uma dependência direta das migrações interestaduais (do Nordeste, Sudeste e Sul do Brasil) que se efetivaram com maior intensidade nos anos 1980, prosseguindo até a primeira metade da década de 90. Moreno e Higa (2005) destacam que em 1980 há um recorde do crescimento populacional em Mato Grosso e que houve um aumento de 85,79% em relação a 1970, num total de 1.138.691 habitantes, enquanto nos anos 70 havia 598.879 habitantes.

A microrregião Norte-Araguaia, área escolhida para a pesquisa, é conhecida pelos conflitos agrários ocorridos envolvendo diferentes práticas e representações sobre a terra: povos indígenas, posseiros e fazendas/grandes empresas que, atraídas pelos incentivos do governo, adquiriram grandes extensões de terras e instituíram novas práticas para controle do espaço. Ainda hoje, coexistem nesse espaço essas diferentes práticas e representações culturais.

Nos anos de 1970 a preocupação maior da população ali instalada era, simplesmente, de se estabelecer no ambiente e viabilizar sua permanência, dividida já com a inserção do grande capital. Porém, a partir de 1980 chamou a atenção por ser uma região de recente e

intensa efetivação da produção capitalista, com instalação de conglomerados nacionais e internacionais.

Por conta desse processo, iniciado no campo, as cidades que se desenvolveram na região guardam conflitos e diferenças. Se um viajante passear pelas cidades ao longo da rodovia BR 158, perceberá, nitidamente, as marcas dos grupos sociais dominantes. Um exemplo claro é a diferenciação entre a cidade de Água Boa e Ribeirão Cascalheira; a primeira com características arquitetônicas de cidades sulistas; a última ainda carrega semelhanças com as cidades nordestinas. Se nas décadas de 60 a 80 os maranhenses, por exemplo, foram os primeiros a ocupar o então território indígena, esse, aos poucos, ganha novas modificações pela proximidade com a cultura sulista.

Se a política, a economia e a chegada do outro provocaram rigorosas transformações no campo e nas cidades do Araguaia - o que pensar a respeito da educação? - talvez a situação não seja diferente.

Diante da visualização desse quadro, pode-se dizer que olhar a realidade do Vale do Araguaia a partir da educação remete aos desafios postos pela complexidade do tempo presente, ou seja, qual o interesse reservado em tempos de democratização da educação escolar e sua necessidade para compreender e atuar na realidade.

No Araguaia, por décadas após a chegada dos primeiros posseiros à região, não houve tanto interesse por parte do Estado para a aprendizagem daquelas pessoas; somente com a chegada dos primeiros missionários da Igreja Católica é que houve maior aproximação ao ensino. Desde a implantação do serviço missionário da Prelazia de São Félix, dentre as bandeiras de trabalho estão a saúde e a educação. Os trabalhos inerentes à educação eram realizados pelos agentes pastorais que utilizavam materiais diversos (livros antigos, doados de outras missões pelo Brasil, material da igreja e jornais).

Dessa maneira, a fim de enfrentar a homogeneização estabelecida pela institucionalização da educação, é que existem as lutas pela educação específica ao povo que vive no Araguaia. Essa luta foi empreendida em um contexto para o qual convergem projetos sociais e práticas culturais diferentes, com conflitos e forças divergentes.

Então, o exposto sugere a existência de um processo, que não é apenas de confluência de diferentes práticas socioculturais para educação, mas, também, de confronto entre elas. Acredita-se, assim, que essa região possa abrigar, explicitamente, um conjunto de interesses e forças, não só diferentes como também divergentes, em torno da educação.

Como no restante do Mato Grosso, no Araguaia, os problemas na educação se agigantaram. Souza (2009b), em sua tese de doutorado sobre o Projeto de Licenciaturas Parceladas, aponta que, no ano de 1988, 70,8% da população em idade escolar não estava matriculada na escola, dado que se refere ao Ensino Fundamental. No Ensino Médio a situação ainda era mais drástica, quase cerca de 90% dos jovens não estava na escola. Juntando-se a isso, não havia políticas para a formação de professores, e os que conseguiam ser contratados pelas autoridades locais não possuíam a formação necessária para desenvolver as atividades de docência (SOUZA, 2009b).

O documento Memória da Educação no Araguaia (1990), do CEDI (Centro Ecumênico de Documentação e Informação), já informava sobre a luta por uma educação de qualidade e voltada para as necessidades da realidade espacial local. Entre os anos 1960 e 1990, momentos preciosos são válidos de serem lembrados, tais como a origem da luta por educação e ensino públicos, pela criação do GEA (Ginásio Estadual do Araguaia), pela formação de professores e por propostas de educação popular no âmbito das prefeituras. Encontramos, nesta preocupação, a importância da análise sobre o processo de constituição de territórios na microrregião Norte-Araguaia, no vale do rio Araguaia, destacando-se as experiências diferenciadas da educação, em uma realidade histórica e espacial específica

vivida por pessoas que lançaram mão de recursos estratégicos e, talvez, de subversão para compreensão da realidade e a possibilidade de transformá-la.

E, esta análise parte de dois movimentos importantes coordenados por moradores do Araguaia, dois cursos de formação de professores, o Inajá e o Projeto das Licenciaturas Parceladas. No que se refere ao Inajá, a partir de um contato com professores da UNICAMP, a necessidade de elaboração de uma educação voltada às necessidades locais ganha corpo no final da década de 80. O Projeto Inajá se constituía em um curso de formação para professores em nível de segundo grau, mas já apontava a diferenciação na formação de professores para aquela região.

Dulce Camargo (1997) aponta essa diferenciação por meio dos marcadores de tempo e espaço locais, que reconheciam as diferentes formas de ocupar espaços, seja o trabalho na roça, no patrimônio, na aldeia, o processo migratório ou a luta pela posse da terra, além das percepções dos cursistas marcadas pelo afetivo, pelo sensível e pelo religioso. Porém, com a intenção de continuar seus estudos e na formação de professores em nível superior, os alunos/professores do Inajá reivindicam das autoridades locais a criação de um curso na UNEMAT (Universidade do Estado de Mato Grosso), mas, com as características semelhantes às do Inajá. Esse modelo de formação ganha corpo e sentido, o que contribuiu para a constituição das Licenciaturas Plenas Parceladas, projeto voltado para a formação docente em nível superior.

No vale do Araguaia, a UNEMAT, em parceria com a UFMT, prefeituras, governo do estado e outras instituições, investiram em tais cursos. Essa modalidade de licenciaturas se efetivou em polos regionais, em períodos diferenciados de outros cursos, em finais de semana e em período de férias escolares. Os professores deste curso são oriundos de espaços onde possuem forte vínculo com os outros moradores e com a luta travada na região.

Neste ínterim, a Igreja Católica marca presença no local e nas relações políticas e sociais. Não é por menos que melhorias na educação sempre estiveram presentes no discurso da Prelazia de São Félix do Araguaia, uma das responsáveis pela sustentação da política de manutenção das terras para os moradores que estavam naquela microrregião. E, esta influência da prelaia levou as pessoas do Araguaia a se constituírem um grupo que enxerga a educação para além do institucionalizado. Afinal, como é entendida a educação para o povo do Araguaia e qual o sentido dela nos movimentos de resistência e desenvolvimento de formação da cultura e da identidade de uma sociedade? Ser professor, em uma região com intensas lutas, não deve ser tarefa fácil, porém, é necessário compreender a noção do que é trabalhar com a educação envolvida nas questões cotidianas, de conflito, pela permanência de suas características sociais, políticas e econômicas.

Entendendo que a educação fornece instrumentos para constituir um poder popular desde que possibilite a formação de professores voltada para o conhecimento da realidade local, ou seja, onde irá atuar, é que se constituiu esta tese. Assim, foi necessário realizar um recorte espacial, uma região marcada por lutas e conflitos, a microrregião Norte-Araguaia que é constituída pelos municípios de Alto Boa Vista, Bom Jesus do Araguaia, Canabrava do Norte, Confresa, Luciara, Novo Santo Antonio, Porto Alegre do Norte, Ribeirão Cascalheira, Santa Cruz do Xingu, Santa Terezinha, São Félix do Araguaia, São José do Xingu, Serra Nova Dourada e Vila Rica.

Além do recorte espacial, delimitou-se um período para a coleta de dados, o intervalo entre a implantação dos dois projetos educacionais, o Inajá (1987/1990) e as Licenciaturas Parceladas (1992 a 2002).

Sobre um processo de investigação, Marx afirma que

A investigação tem de apoderar-se da matéria em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho, é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real. Se isto consegue, ficará

espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada, o que pode dar a impressão de uma construção a priori. (MARX, 1996, p. 140).

Neste sentido, a ideia foi extrair da vivência daquelas pessoas do Araguaia e do movimento histórico-espacial, com todo o emaranhado de relações, situações que possam levar à compreensão da realidade.

Dessa maneira, a pesquisa foi embasada em leituras sobre a região microrregião Norte-Araguaia e em obras que abordam as concepções de território, região, migração, colonização e educação. Além disso, realizamos momentos de sondagem, ou seja, algumas viagens aconteceram para analisar o movimento político, social e econômico, e a forma em que está disposta a educação na região. As visitas aconteceram em dois momentos, em novembro de 2012 e em janeiro de 2013. A pesquisadora manteve diálogo, não uma pesquisa estruturada ou semiestruturada, mas, uma conversa informal com moradores de Porto Alegre do Norte, São Félix do Araguaia, Ribeirão Cascalheira e Confresa sobre a movimentação política, os aspectos econômicos e a questão educacional. Essas pessoas foram cursistas de projetos de formação para professores leigos; algumas ainda atuam na docência, outras já se aposentaram, mas, de alguma forma ainda contribuem para as discussões.

Outro momento necessário e importante foi o desenvolvimento da pesquisa documental, de imagem e de sons, a fim de caracterizar o processo de desenvolvimento da educação e da geografia, bem como o contexto de influências na região. Os dados foram coletados nas instituições UNEMAT, UFMT e Prelazia de São Félix do Araguaia. É importante dizer que a coleta de imagem e sons aconteceu por conta da realização de um encontro entre moradores do Araguaia e pesquisadores em um evento educacional realizado sobre a atuação de diferentes grupos na região. O evento ocorreu em 2013, onde um grupo de professores da UFMT realizou em conjunto com pessoas que moram ou já moraram nos municípios da microrregião Norte-Araguaia, o “I Encontro Diálogos do Araguaia”. A

intenção era reencontrar os sujeitos das ações educativas realizadas a partir da década de 70 na região, sobretudo do Inajá e das Parceladas. Cada pessoa apresentou características do trabalho desenvolvido, as expectativas e as realizações, além de prestar um depoimento em particular, contando sua trajetória profissional aliada à atuação nos movimentos sociais e políticos. A atividade foi gravada. A partir de solicitação desta autora, os vídeos foram disponibilizados pela UFMT para o presente estudo. Foram selecionados 7 palestras e 4 depoimentos de profissionais que atuaram nesses projetos.

Para as entrevistas deu-se atenção a duas professoras formadas pelo Inajá e pelas duas primeiras turmas do curso das Parceladas. Além, de uma breve entrevista com o Bispo Emérito, Pedro Casaldáliga. As entrevistas foram de grande importância, pois, concordando com Ferreira Filho (2011), é necessário dar sentido às “vozes históricas dispersas”, e serão analisadas na parte III desta tese.

A tese está dividida em três partes. A primeira, Educação: uma necessidade?, apresenta a discussão a partir de um referencial teórico, a perspectiva da necessidade da educação na formação de uma sociedade, os interesses do Estado para a educação dirigida ao povo e alguns aspectos do movimento de docentes, e as conquistas a partir da luta pela educação em Mato Grosso.

A caracterização da ocupação e do território de Mato Grosso está presente na 2ª parte, “Mato Grosso e o Araguaia: colonização e o território”. É objeto de discussão nesta parte a composição do território matogrossense, as características e os motivos do povoamento da microrregião Norte-Araguaia e os conflitos existentes.

A 3ª parte, “O Norte-Araguaia: entre educação e a luta pelo território”, traz o cerne da pesquisa, pois são entrelaçados o estudo teórico e os dados empíricos. São destacados, nesta parte: o princípio da organização da luta pela educação no Araguaia com a criação do GEA; o avanço na relação educação e realidade com a constituição do Inajá, curso para professores

leigos; e as demandas daqueles professores formados em um curso de nível médio que tiveram a oportunidade de relacionar e criar condições diferenciadas de exercer o processo educativo, para a criação do curso em nível superior, as Licenciaturas Parceladas.

Finalizando, há uma retomada no percurso feito, para apresentação de considerações a respeito da movimentação das pessoas pela educação no Araguaia, diante das características políticas, sociais e econômicas para a efetivação ou tentativa de políticas educacionais para a transformação da realidade.

Conceitos presentes no trabalho

Este trabalho tem a intenção de dar visibilidade à história de possíveis movimentos de construção de territórios, na perspectiva de trazer contribuições ao fortalecimento de movimentos semelhantes em diferentes espaços e tempos. Sobre território, Souza (2006c, p. 78) afirma que é um “espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder”. No caso do Araguaia, seria o caso de “quem domina ou influencia esse espaço” (SOUZA, 2006c, p. 79); ele ainda continua, questionando “quem domina ou influencia quem nesse espaço, e como?” (SOUZA, 2006c, p. 79). Sem dúvida, o poder é importante na discussão de território.

Arendt (2010), na sua discussão sobre o poder em “A condição humana”, afirma que em toda relação social é necessária a efetivação de poder, pois é a partir dele a possibilidade de dominação pública. Para Arendt (2010, p. 250),

O poder é sempre, como diríamos hoje, um potencial de poder, não uma entidade imutável, mensurável e confiável como a força [...] e o vigor [...]. Enquanto o vigor é a qualidade natural de um indivíduo isolado, o poder passa a existir entre os homens quando eles agem juntos, e desaparece no instante em que eles se dispersam.

O poder, para a autora, tem significado para além da questão estatal, mas também como sendo uma fonte de entendimento mútuo num grupo social, o que os fortifica na

construção de uma coletividade. Neste caso, do Araguaia, o território disputado não é somente o substrato; Souza (2006c, p. 97) diz que é o “campo de forças, as relações de poder espacialmente delimitadas e operando, destarte, sobre um substrato referencial”. Para Souza, os territórios podem ser criados e se desfazer em ciclos, conforme a força política em ação.

No Araguaia havia os indígenas que habitavam as terras e delas tiravam proveito, porém, com a chegada de um grupo minoritário mobilizados pelo Estado e pelo capital, os posseiros, outras relações foram surgindo na região e, com o tempo, os primeiros foram desalojados por uma força hegemônica constituindo outro campo de força. Então, o território é o conjunto entre o substrato espacial (material do espaço social) e a projeção de relações de poder de grupos sociais distintos nele presentes, que pode ser efêmero. O que pode confluir, também, com a ideia de Haesbaert (2004), quando afirma que o território, no momento que se refere a relações de dominação e de apropriação da sociedade e do espaço, pode se desdobrar em dominação político-econômica até a apropriação cultural e simbólica.

Se o território é efêmero, pode ser territorializado e desterritorializado; embora o conceito desterritorialização, para Haesbaert, seja considerado um mito, pois, para o autor, o que acontece é uma reterritorialização ou nova territorialização. Haesbaert (2004) afirma que mais importante é discutir a territorialização, pois os territórios são constituídos de relações de poder num campo de força, ou seja, num mesmo espaço convivem grupos com diferentes intenções, estes disputaram relações de políticas, econômicas e culturais. No Araguaia importa, neste sentido, como os grupos utilizam a terra, se organizam no espaço e qual é o sentido do território na vida das pessoas. Para o autor, o território é funcional e simbólico. É um abrigo e base de recursos, mas também possui uma historicidade, ou seja, como os grupos foram se constituindo no espaço com o passar do tempo, ou foram perdendo espaço nesse campo de força.

Considera-se aqui que, a educação é um campo de força, possivelmente, existiram interferências na questão educacional, visto a existência explícita de conflitos e tensões entre diferentes projetos sociais e o indicativo de novas territorialidades nesse processo de intervenção.

O processo educacional na região não difere de outros processos ocorridos no estado, pois há um projeto político, institucionalizado, de educação, por meio da efetivação de um sistema educacional estadual e também nacional. Pensar sobre o processo educacional no Araguaia nos remete ao sentido do que seja educação. Saviani (2010) manifesta o conceito de educação em termos amplos e relacionando com a cultura:

[...] “conjunto de práticas, das técnicas, dos símbolos e dos valores que se devem transmitir às novas gerações para garantir a reprodução de um estado de coexistência social” (BOSI, 1992, p. 16), como em termos mais específicos, enquanto tomar conta das crianças, cuidar delas, discipliná-las, ensinar-lhes comportamentos, conhecimentos e modos de operar. (SAVIANI, 2010, p. 27, grifo do autor).

Ou seja, a educação é o processo pelo qual as pessoas elaboram a si mesmas nos sentidos mais variados, seja na inculturação e aculturação de tradições e costumes; na instrução intelectual pela alfabetização e operações matemáticas, ou na construção do conhecimento; e, na aprendizagem de uma função, ofício (SAVIANI, 2010, p. 27).

Na colonização do Brasil a educação teve papel importante, como apontam Prado Júnior (2008) e Saviani (2010); no sentido de aculturação, teve como princípio inculcar nos indígenas as práticas, técnicas e valores dos colonizadores - uma forma clara é a catequese que inculcava os valores religiosos portugueses. Se a educação, na época da colonização portuguesa, seguia o pressuposto de que os moradores das terras colonizadas deveriam “aprender” o que lhes era institucionalizado, no Araguaia do século XX as coisas andavam de maneira semelhante, diferenciando a época e a forma em que o capital avançava¹. Em outro

¹ Isto, a forma em que a sociedade organiza a educação, será visto a partir dos textos de Ponce (1983) e Saviani (2010), adiante nesta tese.

momento da história, na era do capital, a leitura de Mészáros (2008) contribui para a discussão, quando utiliza o termo internalização, ou seja, o processo pelo qual o capital inculca valores nos indivíduos,

[...] no sentido verdadeiramente amplo do termo educação, trata-se de uma questão de “internalização” pelos indivíduos [...] da legitimidade da posição que lhe foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as forma de conduta “certas”, mais ou menos explicitamente estipuladas neste terreno. (MÉSZÁROS, 2008, p. 44, grifos do autor).

O termo inculturação, utilizado por Saviani, neste trabalho, nos leva à compreensão da incorporação de valores recebidos em função do grupo dominante, o que não está muito distante do significado do termo internalização, utilizado por Mészáros. Internalização que seria a incorporação de valores do grupo dominante pelo grupo desfavorecido de poder. Se há um projeto de educação para a sociedade, para Mészáros, a pessoa internalizará as regras estabelecidas pelo sistema educacional, serão “induzidos a uma aceitação ativa dos princípios reprodutivos orientadores dominante na própria sociedade, adequados à sua posição na ordem social” (MÉSZÁROS, 2008, p. 44). O sistema educacional regido pelos interesses da classe dominante direciona a forma em que deve se estabelecer a educação e o ensino, ou, negligencia a atividade de formação a grupos sociais.

A inculturação e internacionalização podem ser relacionadas ao processo migratório, no sentido de controlar as relações de poder diante daqueles que chegam ou se mobilizam de um lugar para o outro. O Araguaia recebeu migrantes de muitas partes do país em diferentes momentos e condições; compreender o fenômeno migratório e a constituição do território com o trabalho e a luta pelas questões locais se tornou, também, preocupação a ser estudada. Pois a migração e o território aparecem nos relatórios e falas das pessoas que participaram dos dois cursos já citados.

Sobre a migração, algumas teorias são levantadas a respeito do que seja ou quais os motivos que impulsionam o fenômeno. No Araguaia, os primeiros posseiros que chegaram à

região foram impulsionados a se retirarem do Sul do Pará, por conta da implantação de projetos agropecuários naquele estado e, por consequência, o aumento dos conflitos. A remuneração não seria o mais importante, até porque chegaram para o desenvolvimento da agricultura camponesa e familiar. Mesmo os colonos que chegaram nos anos 1960, estes vinham para realizar um processo do capital, abrir a fronteira agrícola, porém com a intenção de praticar a agricultura de subsistência.

Para Becker (1997, p. 323), a migração é definida como “mobilidade espacial da população”. Sendo um mecanismo de deslocamento populacional, reflete mudanças nas relações entre as pessoas (relações de produção) e entre essas e o seu ambiente físico. A autora ainda afirma que o capital possui estratégias para sua mobilização e que, por outro lado, o trabalhador sucumbe a ele e se vê forçado a migrar. Há uma sujeição à ação do capital. A chegada dos primeiros posseiros na região, além da necessidade de possuírem terras para seu cultivo, se viam como parte da segurança de manutenção do território², pois o canal fluvial era (e ainda é) muito utilizado para transporte de matéria prima extraída do Tocantins e Goiás.

Vainer afirma a necessidade de ir além das causas e consequências e as “condições da existência da migração” (VAINER, 1984, p. 13). Neste sentido, a preferência é por considerar o fenômeno migratório a partir da ótica de Gaudemar; o autor constrói o conceito de mobilidade do trabalho e analisa as ideias dos neoclássicos e histórico-estruturalistas, relacionadas ao mesmo, e ao processo de acumulação do capital. E, não há como negar que o planejamento territorial do governo militar e seus resquícios para o Oeste brasileiro possuía como horizonte a acumulação do capital e a subserviência da população aos seus mecanismos. No acompanhamento do movimento do capital, o trabalhador tem a necessidade de disponibilizar sua força de trabalho, o que contribui para a análise da mobilidade do trabalho.

² Este considerado base estrutural para o desenvolvimento de projetos estatais e capitalistas.

Mas, não é uma disponibilização por vontade e sim obrigatória, pois há uma pressão do capital sobre o trabalhador. Quando há o fechamento da fronteira agrícola no Sul e Sudeste do país, financiamento de projetos agropecuários com incentivos fiscais no percurso da Marcha para o Oeste, os pequenos agricultores irão procurar o espaço onde poderão desenvolver as suas atividades. Mesmo que a intenção seja se deslocar de uma região para outra, ao que parece não fazem por conta própria, mas mobilizados pela vontade do sistema de produção que os faz enxergar a única oportunidade aquela que a propaganda do próprio sistema constrói.

Então, nesta tese, será considerada a migração como uma mobilidade no espaço, de pessoas e do trabalho. Esta mobilização causará desconfortos e conflitos, pois interesses diferentes estarão presentes em um único espaço.

Diante da delimitação da microrregião Norte-Araguaia como recorte de área, o que envolve a análise a partir de um conjunto de relações em um dado espaço, nos remetemos a compreender o termo região. Gomes (2006) considera a região a partir da ideia de uma base territorial; para ele, a homogeneização oriunda do processo de globalização, ao contrário do que se afirma, que as identidades locais deixariam de existir, passam a ser reforçadas. Pois, o que é disputado são os interesses que tornam única uma área, mesmo que isto não ocorra de maneira pacífica.

Para o autor mencionado, discutir o conceito de região tem “implicações fundadoras no campo da discussão política, da dinâmica do Estado, da organização da cultura e do estatuto da diversidade espacial” (GOMES, 2006, p. 52), além de “possuir um inequívoco componente espacial” que leva a “projeções no espaço de autonomia, soberania, direitos etc., e suas representações” (GOMES, 2006, p. 52). No Araguaia, os conflitos estão presentes, sim, porque há um constante conflito entre os sujeitos. É uma região conhecida pela agricultura familiar e camponesa, e pela relação entre os não indígenas e indígenas; quando os

representantes capitalistas adentram o território com outra forma de produção e questões culturais haverá o conflito para que a identidade regional seja mantida. O que corresponde ao que afirma Lencioni (2009, p. 27), quando diz que “o conceito de região está vinculado à ideia de parte de um todo”, é necessário considerar todos os componentes, sejam eles, territoriais, políticos e sociais.

A microrregião Norte-Araguaia apresenta intensidade nos conflitos a partir da implantação da grande produção agrícola, a partir da década de 60, uma forma de reprodução do capital na região. Analisando a obra “Elegia para uma re(li)gião”, de Francisco de Oliveira, Lencioni (2009, p. 171) contribui com a citação de que “a região se constitui um espaço em que a reprodução do capital se processa de uma forma particular, gerando uma luta de classe específica”. O que, para este trabalho, se relaciona com a microrregião Norte-Araguaia, pois nela há reprodução do capital, mas, também, lutas por direitos e autonomia.

A tentativa de junção entre alguns conceitos da geografia e da educação é para demonstrar a maneira em que as relações se constituem em uma determinada localidade e como mecanismos de burla são constituídos, mas, também, de perceber que há uma origem para o processo. Neste trabalho, consideramos que o processo de colonização do país originou relações desiguais entre os seus habitantes, isto porque está em jogo o domínio de grupos sobre outros motivados pelas condições de exploração. O que pode ser visto desde o início de constituição do território brasileiro.

Os portugueses, conforme Prado Júnior (2008), não tinham a primeira ideia de colonizar o Brasil para povoamento efetivo, mas para seguir o que sempre persistiam, colonização para exploração. No entanto, a partir do século XVI surge um novo sistema de colonização; devido às intensas movimentações religiosas e econômicas na Europa, os europeus “procuram uma terra ao abrigo das agitações e transformações na Europa (...) para refazerem nela a existência ameaçada” (PRADO JÚNIOR, 2008, p. 25). E Portugal foi

pioneiro nisto. Procuravam terras para se instalarem definitivamente, com povoamento e exploração da natureza para sobrevivência da metrópole. Instalaram postos comerciais avançados em terras do Atlântico. Porém, problemas surgem com essa nova forma de colonização, entre eles a necessidade da submissão dos primitivos habitantes. Então, no processo de colonização brasileira estavam envolvidos aspectos econômicos, o de produzir matéria-prima para Portugal, e aspectos políticos, pois haviam de se fortalecer com terras ocupadas, porém produtivas, além da constituição de uma extensão de sua sociedade em outro continente.

Relacionando a questão à região Norte-Araguaia, pode-se pensar a colonização a partir de dois autores: Tavares dos Santos (1993) e Oliveira (1987, 1997). Tavares dos Santos (1993), no livro “Matucho: exclusão e luta” define o processo de colonização a partir do viés sociológico, como complexo, pois envolve grupos e forças que estarão em conflitos permanentes, além de possuírem ideologias distintas, o que pode ser visto no Araguaia. A relação dos camponeses e posseiros é diferente dos indígenas, primeiros habitantes, e estes dois estão em constante tensão com os empresários rurais. As práticas sociais, políticas e econômicas são dicotômicas.

No sentido econômico, Oliveira (1987) define colonização como o processo de expansão capitalista. Para que os projetos agropecuários se instalassem e tivessem sucesso nas terras matogrossenses, estas terras serviriam como “viveiros de mão de obra para seus projetos de exploração capitalista” (OLIVEIRA, 1997, p. 136), ou seja, nas áreas de exploração incorporadas ao processo produtivo que abastece o mercado nacional e internacional. Isto com a lógica de aliviar as tensões que surgiriam em outras áreas do país por conta da concentração fundiária. Ou seja, a colonização será a junção entre as questões econômicas, políticas e sociais, com forças antagônicas que se confrontam na esperança da realização do projeto de vida específico a cada grupo.

1 EDUCAÇÃO: UMA NECESSIDADE?

Uma educação pela pedra: (...)
 A lição de moral, sua resistência fria
 ao que flui e a fluir, a ser maleada;
 a de poética, sua carnadura concreta;
 a de economia, seu adensar-se compacta:
 lições da pedra (de fora para dentro,
 cartilha muda), para quem soletrá-la (...)
 (MELO NETO, 2008, p. 312).

João Cabral de Melo Neto, poeta pernambucano, dá um tom didático à sua poesia na coletânea de poemas “A educação pela pedra”, de 1966. Na coletânea há o poema “A educação pela pedra” que apresenta uma didática da pedra, ou seja, há um processo para apreensão da realidade para o poeta. A pedra que é um elemento da natureza frio e duro, para o autor ganha a beleza da arte de ensinar. A pedra ensina ao homem.

Em João Cabral de Melo Neto vê-se que há uma necessidade de aprender com a realidade que é dura, direta e concreta. O autor apresenta o cotidiano do nordestino, a labuta na terra seca e a importância do conhecimento das questões naturais, sobretudo do rio, para a sobrevivência no sertão. Além disso, o poeta está situado como aprendiz da realidade e esta é a educação dos seres que a realizam.

Dessa maneira, é possível dizer que a educação é uma necessidade humana. Anibal Ponce³ (1983), no livro “Educação e luta de classes”, parte do princípio de que a forma de organização do ser humano para a produção de bens e acumulação de bens, a propriedade dos meios e produção, entre outros, são aspectos que poderão determinar um processo educativo. Mas, para o autor, o processo educativo depende da estrutura daquela sociedade e os interesses dos diferentes grupos que a compõe.

³ O livro é uma das principais referências na discussão sobre o desenvolvimento de ideias sobre a educação nas sociedades, hoje já está na sua 24ª edição.

Ponce (1983) afirma que a educação possui finalidades e estas dependem das relações econômicas, políticas e sociais das diferentes sociedades. No livro mencionado, o autor constrói uma análise do processo educativo desde o comunismo tribal, passando pela sociedade feudal, até às análises acerca de pensadores da nova educação, daqueles que individualizaram e deram uma aparência psicologista⁴ à educação.

Ponce também relaciona a educação à divisão do trabalho em uma dada sociedade e suas necessidades. Por exemplo, na sociedade primitiva as tarefas eram realizadas por todos, homens e mulheres, em pé de igualdade. As crianças acompanhavam os pais até os sete anos, não eram instruídos a como produzir seu alimento, recebiam como prêmio pelo acompanhamento. “A sua educação não estava confiada a ninguém especial, e sim à vigilância difusa do ambiente” (PONCE, 1983, p. 18). Quanto à “vigilância difusa do ambiente”, o autor se refere à assimilação das atividades desenvolvidas em um dado ambiente. Ou seja, o processo acontecia de maneira espontânea, o ambiente e as relações grupais eram observados pela criança e as noções iam se constituindo. Naquela sociedade sem hierarquia, porém, com certa dominação sobre a natureza, de onde retiravam as bases para a sobrevivência de todo o grupo e com uma divisão econômica onde todos possuíam o mesmo papel, se construía o “ideal pedagógico” pelo qual as crianças aprenderiam a se comportar quando mais velhos, o “dever ser” (PONCE, 1983, p. 20). Desde o nascimento era sugerido às crianças ideias e sentidos elaborados pelos mais velhos, como o idioma que falavam, os alimentos e os atos cotidianos. Ponce afirma que a consciência era um fragmento da

⁴ A afirmação de Ponce quanto à aparência psicologista da educação se refere ao processo de criação e difusão da Escola Nova originada entre os séculos XVIII e XIX. Dois exemplos de difusores da nova forma de pensar a educação foram Maria Montessori e Ovide Déroly, dois médicos que estudavam pessoas com deficiência e a educação dirigida a eles e, a partir disso, elaboraram métodos pedagógicos para os que não possuíam deficiências. A problemática está em torno do que consideravam não ser importante para a educação, as concepções materialistas do ser humano. Os estudos se apoiavam principalmente na biologia e psicologia. Enfatizar as atividades sensório-motoras e respeitar o amadurecimento do comportamento afetivo-cognitivo era premissas da Escola Nova. O mais importante eram, por exemplo, a espontaneidade e a experimentação. Diante disso é que autores, como Saviani e Ponce, constroem críticas à Escola Nova, pois, para eles se baseiam em fundamentos que, ao invés de emancipar o indivíduo, o escraviza à ordem vigente, como nas teorias do aprender a aprender.

organização social. Daí cita o exemplo da criança que, ao sair das costas das mães, já havia assimilado de maneira difusa e espontânea o processo pedagógico, mesmo sem reflexão, mas constituído pelo grupo até que a sua existência fosse salvaguardada. Ele ilustra da seguinte maneira:

Com o idioma que aprendiam a falar, recebiam certa maneira de associar ou de idear; com as coisas que viam e com vozes que escutavam, as crianças se impregnavam das ideias e dos sentimentos elaborados pelas gerações anteriores e submergiam de maneira irresistível numa ordem social que as influenciava e as moldava. Nada viam e nada sentiam, a não ser através das maneiras consagradas pelo seu grupo. (PONCE, 1983, p. 21).

E qual era a razão disso tudo para a sociedade primitiva? Ponce responde, dizendo que o ideal pedagógico era “imperativo como tendência orgânica, o sentimento profundo de que não havia nada, (...), superior aos interesses da tribo” (PONCE, 1983, p. 21). A educação nesta sociedade sem classes era espontânea e integral. Espontânea porque não havia nada sistematizado e o processo educativo não era realizado por uma instituição, e integral porque cada membro ia incorporando a partir daquilo que a comunidade poderia lhe oferecer.

No entanto, a partir do surgimento das classes sociais, por conta de uma provável escassez de alimentos e pela substituição da propriedade comum pela propriedade privada (ENGELS, 2002), a educação da comunidade primitiva deixou de ser adequada para a nova forma de organização da sociedade. N’O Capital, Marx (1996) afirma que, a partir do momento que os seres humanos saíram de seu estado primitivo e que o trabalho realizado já recebe um grau maior de importância, irão aparecer as relações diferenciadas em um grupo, condicionando a existência de alguns por outros. A produtividade da força de trabalho humana levaria ao surgimento de grupos “libertos do trabalho material” (PONCE, 1983, p. 22). E, assim, as diferenças a partir de qualquer desigualdade de inteligência, caráter ou habilidades levariam ao surgimento de divisões de classes sociais, o que “impunha o poder do homem sobre o homem” (PONCE, 1983, p. 25). A educação, dessa forma, deveria seguir a

nova configuração da sociedade, os exploradores e os explorados. Ela deixa de ser espontânea e integral, passa a ser “sistemática, organizada e violenta”, dirigia-se apenas para os filhos daqueles que exerciam poder sobre outros. Para os mais desfavorecidos, a ignorância.

É válido lembrar que a organização da família espelha a sociedade. Se na comunidade primitiva o ser humano vivia em formação familiar suscetível a divisões do trabalho em condições de equidade, com o surgimento do homem antigo isso passa a ser tratado de maneira diferente. A família patriarcal, quando a mulher é afastada do trabalho social produtivo e passa a cuidar do lar, deixa de se preocupar com a educação comunitária. Ponce (1983, p. 31) afirma que,

Nessa família patriarcal, que se organizou baseada na propriedade privada, Marx notou argutamente que já existiam em germe todas as contradições do nosso mundo hoje: um marido autoritário, que representa a classe opressora, e uma esposa submissa, que representa a classe oprimida.

Quando surge a propriedade privada e a sociedade dividida em classes, surge também a educação secreta. No momento em que a estrutura social se modifica, que passam a existir aqueles que desenvolvem funções diferenciadas, o papel da educação também toma outro rumo. Com a divisão das tarefas havia a necessidade de uma iniciação ao saber que não era igual para todos do grupo, era secreto aos escolhidos. É o princípio de uma educação sistematizada, fornecida por quem detém o poder sobre os outros. Marx e Engels mencionam, no Manifesto do Partido Comunista, que a história da sociedade humana é a história da luta de classes entre opressores e oprimidos. Os interesses diferenciados das classes se traduzem em contradições na evolução de uma sociedade, e a educação geralmente é utilizada como mecanismo nesta luta. Quando há a percepção de que há a possibilidade de existirem dominadores e dominados, a educação passa a servir aos fins visados pelo grupo que detém esse poder. Ponce assinala essa questão, dizendo que “para ser eficaz, toda educação imposta pelas classes proprietárias deve [...] consolidar e ampliar a sua própria situação da classe

dominante, e [...] prevenir uma possível rebelião das classes dominadas” (PONCE, 1983, p. 36).

Dessa maneira, no momento em que há a transformação da comunidade primitiva em sociedade dividida em classes, a educação será desenvolvida com fins específicos, difundir a ideia das classes dominantes, sobretudo de que elas se preocupam com a vida dos que são a elas subordinadas, e prevenir quanto a qualquer manifestação de contrariedade aos seus desígnios. Assim surge o princípio da educação, tal qual como a conhecemos, a partir do momento em que a classe social superior percebe que ela, a educação, poderá ser utilizada para opressão.

Outrora mencionado, o significado de educação, utilizado para este trabalho, é de uma educação ampla, no entanto, imprescindível para a manutenção da sociedade em que se desenvolve; porém, considerando a materialidade do ser humano, ela deve, também, ser entendida como o ato contínuo de aprendizagem, pelo qual cada ser incorpora o conhecimento que lhe permite compreender a realidade a que pertence, bem como agir sobre ela (SAVIANI, 2010; MÉSZÁROS, 2008). Na figura utilizada por Melo Neto (2008), é o aprender pela pedra, a realidade dura, sofrida, de luta, porém com oportunidade de transformação. Frigotto (2015, p. 33) concebe o termo “campo educativo e, mais amplamente, a formação humana”, que pode ser utilizado pela classe dominante como mecanismo de reafirmação de seus interesses ou por conta da “existência de interesses concretos antagônicos dos grupos sociais que constituem a classe trabalhadora e que tornam o campo educativo, na escola e no conjunto das instituições e movimentos sociais, um espaço de luta contra-hegemônica” (FRIGOTTO, 2015, p. 33).

Desta maneira, afirma-se aqui que a educação é a materialidade do ser humano, ela se traduz no aprendizado pelo qual um grupo social compreende sua realidade e pelos conhecimentos adquiridos que agem sobre ela. É uma característica indissociável de cada ser,

assim como é o trabalho. Como Marx (1996) assinala que a medida que o trabalho produz valores de uso será útil, é uma necessidade imprescindível ao homem, é o que lhe materializa e toda forma de sociedade dele dependerá. Ou, em outras palavras, o trabalho é o motor do princípio educativo.

Diante do que foi apresentado, é possível dizer que a educação reproduz a ideologia do grupo dominante e reforça desigualdades; por outro lado, pode desvelar as contradições da sociedade na perspectiva da emancipação. Assim, na perspectiva desta tese, não é possível desvincular a educação do trabalho.

É pelo trabalho, ou seja, a atividade pela qual os seres humanos, na busca de respostas para suas necessidades transformam a natureza, seria o princípio fundante de um grupo. A forma como a sociedade se organiza para produzir suas necessidades e para a sua riqueza será influência para outras esferas da sociedade.

O processo pedagógico, visto a partir de Ponce (1983), demonstra a função da educação, que muda de acordo com a sociedade estabelecida, mas que possui uma forte ligação com o trabalho e a organização da mesma. Pois, na comunidade primitiva a educação se baseava na observação cotidiana da criança no grupo, pelas relações sociais que se desenvolviam e a utilização da natureza para a sobrevivência do ser humano que, por meio de seu trabalho, a transformava; na sociedade antiga, com o predomínio da apropriação dos meios de produção, onde a terra é uma riqueza natural, se coloca, de um lado, uns poucos que serão proprietários e, de outro, os numerosos não proprietários, constituindo uma divisão de classes. E, nessa sociedade antiga, a exploração do trabalho era tamanha que o escravismo se tornou uma característica peculiar. Ainda nessa sociedade, a educação foi utilizada para reforçar a diferenciação entre as classes, permitindo a alguns de, ao menos, serem instruídos, enquanto outros foram sucumbidos à sorte de não conhecerem os princípios da educação daquela sociedade.

Para Ponce (1983), com o fim da comunidade primitiva a educação estará a serviço de uma classe social dominante, até que, por algum processo histórico, a classe revolucionária possa tomar o poder e impor outra forma de educação.

Dando um salto na história, chegamos à sociedade regida pelo modo de produção capitalista. Esse modo de produção tem como marca fundamental a consolidação dos Estados Nacionais. O Estado burguês exerce um papel fundamental, que é o de reproduzir as relações capitalistas, ou seja, a dominação da burguesia sobre o proletariado, isto para sua sobrevivência por meio da exploração do trabalho. Neste sentido, Ponce (1983) aponta o século XVIII como a época que demarca o princípio da educação do homem burguês. As relações econômicas capitalistas dependiam da maior produção industrial e, para tanto, eram necessários trabalhadores preparados para atuar na indústria da época, Ponce (1983, p. 145) enfatiza que,

A burguesia não podia recusar instrução ao povo, na mesma medida em que o fizeram na Antiguidade e o Feudalismo. As máquinas complicadas que a indústria criava não podiam ser eficazmente dirigidas pelo saber de um servo ou de um escravo.

O autor citado avalia que, para aquela época, era necessário o mínimo de instrução para permanecer no trabalho, pois havia uma classificação entre trabalhadores; aqueles que não possuíam conhecimento das letras e operações matemáticas eram chamados de trabalhadores não especializados e realizavam atividades grosseiras; os que possuíam escolarização desenvolviam os trabalhos especializados, nesse caso, o de operar as máquinas das indústrias do século XVIII.

Em outra passagem, Ponce (1983, p. 146) menciona a diferenciação da educação para os diferentes grupos de pessoas como “uma educação primária para as massas, uma educação superior para os técnicos, eis o que, em essência, a burguesia exigia no campo da educação”.

E o Estado se preocupa com esta diferença, em ofertar educação diferenciada às pessoas, no entanto, objetivando a produção e a subserviência aos propósitos da classe detentora de poder.

Para Engels (2002) qualquer tipo de Estado tem como característica fundamental a constituição de aparelhos repressores, a coleta de impostos e uma política classista. No âmbito dessa política classista, pode-se afirmar que a educação cumpre papel importante, pois o pensamento burguês se caracteriza como humanista, afinal ele defende a autonomia da razão. Ponce (1983, p. 117), ao dizer que “os humanistas, da mesma forma que os sofistas, provinham desse movimento de libertação que acompanha o comércio fluorescente; [...] defendiam os direitos da razão, contra as exigências do ensino dogmático”, nos leva a pensar que com o pensamento burguês a racionalidade é retomada, porém a exploração de uma classe sobre a outra não é eliminada.

Se as relações de exploração se mantêm, as relações de trabalho estarão ligadas a outra lógica, a do mercado. No modo de produção capitalista tudo se transforma em mercadoria, inclusive o trabalho. A partir da defesa do liberalismo a organização política dos Estados nacionais terá como fundamento a defesa da liberdade individual e a defesa da democracia, porém, com interesse de classe. Nessa democracia burguesa os aparelhos ideológicos são fundamentais para a sua existência, inclusive a difusão dos direitos, como o direito à educação ofertada pelo Estado. Aqui já surge o tipo de educação defendida pelo Estado, a educação formal aquele que se baseia na aquisição de conhecimentos: “formar indivíduos aptos para a competição do mercado”, conforme Ponce (1983, p. 135). Ele é ainda mais incisivo quando afirma que o “trabalhador assalariado já não poderá satisfazer o seu padrão se não dispuser ao menos de uma educação elementar” (PONCE, 1983, p. 145).

No capitalismo, o Estado deve seguir a lógica do mercado, porém, para garantir o poder territorial, deve estabelecer formas para essa garantia. E a educação é uma saída para a estabilidade de poder, é ela que mantém a ideologia burguesa, a persuasão sobre os

explorados, a fim de não permitir a organização destes em possíveis enfrentamentos e rebeliões.

1.1 A EDUCAÇÃO COMO ELEMENTO IMPORTANTE PARA A COLONIZAÇÃO DO BRASIL

A evolução de um país e de um povo varia de acordo com os acontecimentos diretos e estranhos a eles, ou seja, o que acontece em seu território, ou influenciados pela ordem política regional ou mundial. Portugal, até o final do século XIV, após a constituição da monarquia, se definia pela formação de uma nação europeia que se articulava de acordo com a evolução de outros países europeus para “se constituir, contra a invasão árabe que ameaçou o continente e sua civilização” (PRADO JÚNIOR, 2008, p. 17). No entanto, segundo o autor, a partir do século XV sua história muda, Portugal inicia uma jornada marítima, se preocupando com a conquista de terras a Oeste de seu território, se desligando do continente e avançando para o oceano. Inicia, então, os trabalhos ultramar que os transformariam em uma “potência colonial” (PRADO JÚNIOR, 2008, p. 18).

Nas viagens para além mar é que Portugal inicia sua colonização, inclusive a do Brasil. Porém, a colonização do Brasil é um pequeno detalhe no meio do emaranhado do mundo moderno europeu, pois, a ideia não era apenas aquela praticada antes, a de estabelecimento de feitorias comerciais, como as praticadas no Mediterrâneo, África e Índia. Portugal foi um pioneiro no sentido da colonização, a ideia não era disputar feitorias, mas sim, conquistar territórios permanentes para a organização da produção, e nisto inclui o povoamento. Nas terras onde mais se constituiria, o Brasil, já existiam os indígenas e, logo mais, chegariam as pessoas da Europa e escravos, sendo que estes deveriam obedecer a uma ordem, a ordem da coroa portuguesa.

Saviani (2010), na obra “História das idéias pedagógicas no Brasil”, faz uma criteriosa análise da história da educação no Brasil; o autor divide a análise em quatro períodos, que vai desde a colonização portuguesa, sua independência de Portugal até o início do século XXI. Sua análise abrange o desenvolvimento do país como nação e a constituição da educação como fator imprescindível neste processo.

Colônia, segundo Saviani (2010, p. 26), é o “espaço que se ocupa”, isto inclui a terra e o povo, e este último poderá trabalhar ou se sujeitar aos desígnios da metrópole colonizadora. E educação, para o autor, conforme visto antes nesta tese, possui abrangência ampla e específica. Ampla, no sentido de que a educação é um conjunto de símbolos, técnicas e valores que são transmitidos às novas gerações de acordo com o que os mais experientes demonstram na coletividade. Porém, para Ponce (1983), a educação tem caráter mantenedor do *status quo* de cada sociedade. Ao passo que o autor analisa a sociedade desde a primitiva até aquelas que constituíram o seu tipo de Estado, a educação ganha caráter de mecanismo mantenedor da ordem. Mas, o autor analisa que os ideais pedagógicos são formulações necessárias para que existam as lutas dentro de uma sociedade, e que ela sozinha não tem o caráter de transformação do mundo. Não tão pessimista quanto Ponce, Mézáros (2008, p. 45) afirma que as atividades relacionadas à educação devem ser burladas, subversivas, no sentido de serem “essenciais”, ou seja, romper com a lógica capitalista por uma “alternativa concreta abrangente” (MÉSZÁROS, 2008, p. 47).

Mas, voltando à educação em tempos de colonização portuguesa, Saviani (2010) ainda declara que a sua forma de entender a educação no processo de colonização nada mais é do que a aculturação. Ele diz isto porque tradições e costumes são inculcados, do externo para o interno. “Vai do meio cultural do colonizador para a situação objeto de colonização” (SAVIANI, 2010, p. 27).

É necessário lembrar que, no processo de colonização, as tradições comumente eram ligadas ao ensinamento da religião predominante no país colonizador. Na colônia portuguesa os responsáveis pela educação era da Ordem Jesuíta, sob a prática educativa dos jesuítas. Os jesuítas cumpriam um papel importante no início da colonização portuguesa, preparar os povos colonizados para a exploração. Saviani (2010) nos explica que a educação colonizadora possuía o caráter de aculturação, isto é, inserir os costumes culturais do colonizador no objeto de sua ação, o colonizado. Reforçando essa afirmação, o autor destrincha a palavra colonização, significando-o da seguinte maneira:

[...] “colo” significa honrar; venerar. Aqui, do supino *cultum* deriva o particípio passado *cultus*. “Culto” designava o campo que já havia sido preparado e plantado por gerações sucessivas. Refere-se, portanto, não apenas ao processo mas também ao produto, fundidos numa mesma denominação. (SAVIANI, 2010, p. 27, grifos do autor).

O autor quer demonstrar que a educação, na colonização, vai desde o sentido do cultivo da terra, mas também ao culto aos mortos, que é uma das premissas da religião. Ou seja, a educação também apresentava uma dimensão religiosa.

Em sua análise, Saviani afirma que o período de colonização une de maneira articulada, não de maneira harmônica, mas dialética, três momentos:

[...] a posse e exploração da terra subjugando os seus habitantes; a educação enquanto aculturação, isto é, a inculcação nos colonizados das práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores; e a catequese entendida como a difusão e conversão dos colonizados à religião dos colonizadores. (SAVIANI, 2010, p. 29).

Para Saviani, aculturação está no sentido da internalização de ideias, dos costumes e das tradições de outro grupo que não o de origem; por exemplo, os indígenas foram obrigados pela educação jesuíta a internalizar o que fazia parte da cultura portuguesa. Anibal Ponce (1983) mencionara, em seu texto, que não existe educação pura, separada das relações econômicas e sociais; na base das diferenças entre povos estão a desigualdade econômica e

política, que dividem os povos entre exploradores e explorados, o que dará uma conotação de dominação sobre o saber. E assim se inicia o Brasil.

Saviani (2010) declara que na colonização do Brasil há uma junção entre educação e catequese. A educação como aculturação. Esta educação colonial é dividida pelo autor em três fases: o período heróico (1549 a 1570), com a chegada dos primeiros jesuítas; a organização e consolidação da educação jesuíta, de 1599 a 1759; e a fase pombalina, de 1759 a 1808.

Prado Júnior (2008) lembra que aos indígenas ainda cabia a aculturação pela educação jesuítica, sendo que aos negros escravos não sobrou nenhuma espécie de proteção. Para estes últimos não havia sequer motivo para serem educados. Ponce (1983, p. 36) nos informa que a educação em qualquer época tem finalidades a cumprir,

(...) 1º destruir os vestígios de qualquer tradição antiga, 2º consolidar e ampliar a sua própria situação de classe dominante, e 3º prevenir uma possível rebelião de classes dominadas. No plano da educação, a classe dominante opera, assim, em três frentes distintas, e ainda que cada uma dessas frentes exija uma atenção desigual segundo as épocas, a classe dominante não as esquece nunca.

Durante a colonização portuguesa, a primeira finalidade se aplicava muito bem; dentre algumas ordens religiosas que chegaram ao Brasil, os jesuítas foram os designados pela Coroa portuguesa e detinham o monopólio da educação nos dois primeiros séculos da colonização. A educação jesuítica iniciava com o aprendizado do português para os indígenas, prosseguia com a doutrinação cristã e finalizava com um aprendizado profissional agrícola. Os colonos também eram objeto dessa educação. Muitos problemas permearam o caminho, porém, o sentido inicial da educação colonizadora teve sucesso, pois os indígenas foram aculturados nas tradições e costumes do colonizador. Várias escolas jesuítas se espalharam pelo território da colônia.

No entanto, o sistema mercantil se desenvolve na Europa: surgem Inglaterra e Holanda como concorrentes de Portugal, indicando a possibilidade de defesa das conquistas

portuguesas. No Brasil, a colônia prospera, os jesuítas configuraram um novo plano de educação, a formação era apenas para a elite colonial, com a exclusão dos indígenas.

O tempo passa, os jesuítas se proliferam no território colonial, Portugal vê outras nações chegarem a um sucesso mercantil, a produção na colônia prospera, e os poderes da Coroa portuguesa de certa maneira se fragilizam. A Ordem Jesuíta acumula bens e passa a ser concorrente de empreendedores em condições vantajosas. Aproveitando de sua aproximação com os indígenas e colonos, por meio da atividade educativa, os usurpavam e os exploravam (SAVIANI, 2010). No entanto, a Coroa Portuguesa expulsou a Companhia de Jesus em 1759.

Alguns fatos impulsionaram a expulsão. No século XVIII os ideais iluministas tiveram destaque, inclusive com o rompimento do pensamento do homem europeu, baseado na crença dogmática de um único Deus; a partir desses ideais a sociedade passou a se basear na razão e na liberdade. O que contribuiu na concepção dos ideais da Revolução Francesa. Nesse mesmo período, Portugal estava no reinado de D. João V (de 1707 a 1750), cuja maior preocupação era o prestígio pessoal e o bom relacionamento com a Igreja. Portanto, a nação portuguesa não tinha um governo ativo e que se preocupasse na manutenção da nação como pioneira em suas realizações. Por conta da manutenção do prestígio pessoal realizara um mau governo, com condições de vida precária, miséria e mortes. Além do que, a Igreja mantinha controle sobre o rei. D. João V que falece e, em seu lugar, assume D. José I (de 1750 a 1777). No seu reinado, D. José I nomeia o Marquês de Pombal para ajudá-lo a administrar o reino. Pombal causou profundas mudanças em Portugal, organizou a vida econômica do país e ganhou a confiança dos industriais portugueses. Porém, possuía uma profunda inimizade com a Igreja Católica, pois queria constituir uma nação forte sob o poder do rei e não da Igreja. Pombal instituiu reformas importantes na economia, na educação e na política. No contexto das reformas pombalinas os jesuítas eram um empecilho, pois a dedicação dos súditos à Igreja atentava à

subordinação ao rei. No Brasil colônia resulta na expulsão dos jesuítas e se inicia um novo processo educacional no território.

Esta breve análise sobre a educação e, principalmente, na origem do Brasil como colônia de Portugal é para demonstrar que sempre há interesses claros em instrumentalizar um grupo de pessoas para obtenção de poder e vantagens.

1.2 A EDUCAÇÃO DO ESTADO PARA O POVO

Neste item será discutida a educação desenvolvida pelo Estado Nacional – burguês, portanto, capitalista –, para o povo. A noção de Estado utilizada neste trabalho é aquela que faz a conexão entre o processo político e a acumulação do capital. Engels (2002) encara a totalidade do Estado como uma articulação entre as estruturas econômica e a jurídico-política. Para Engels (2002, p. 135), o Estado é

[...] um produto da sociedade [...] é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismo irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e mantê-lo dentro dos limites da “ordem”. Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela se distanciando cada vez mais, é o Estado. (grifo do autor).

De modo que, para que não haja a desintegração da sociedade ou de sua formação, o Estado cumpre o papel de regulador, mediador e mantenedor do equilíbrio entre as classes sociais. Porém, a função exercida não confere neutralidade ao Estado no conflito das classes.

Em relação ao povo, a intenção não é dar o mesmo significado de população que é o conjunto de habitantes de um lugar, são coisas diferentes, distintas. A utilização de povo é direcionada para uma parcela da população. Se a vida se desenvolve em uma sociedade capitalista, com a constituição de sua população por classes sociais, logo, povo significa uma

parcela dessa população, é a maior, aquela que não detém meios de produção (SODRÉ apud BUONICORE, 2015). No Estado capitalista moderno a educação para o povo é sistematizada, ou seja, ela é mediada e regulada.

A escola, como um símbolo de uma educação sistematizada e formal, surge por volta de 600 a.C.; era a criação dos gregos para superar a educação oral e de imitação, pois os filhos dos nobres precisavam de uma nova instituição capaz de ensiná-los a ler e a escrever, virtudes para os nobres, porque os trabalhadores não necessitariam dela (PONCE, 1983). Se, antes, a educação era realizada por todos da comunidade, agora haveria um professor, alguém que instrísse os filhos dos nobres. A sistematização, porém, não acontecia da mesma maneira a todos da sociedade grega. Ponce (1983, p. 51) adverte sobre isso, quando afirma que

“As crianças (...) devem, antes de tudo, aprender a nadar e a ler; em seguida, os pobres devem-se exercitar na agricultura ou em uma indústria qualquer, ao passo que os ricos devem se preocupar com a música e a equitação e entregar-se à filosofia, à caça e à frequência aos ginásios”. O filho de um artesão, quando não continuava sendo um analfabeto (apesar da lei), apenas conseguia adquirir os mais elementares conhecimentos de leitura, escrita e cálculo. (grifo do autor).

O acesso a escola poderia ser feito, porém, com a diferença que os filhos dos trabalhadores deveriam se qualificar para exercer melhor as atividades para as quais o futuro lhes havia reservado, não mais do que isso. O que acontece, costumeiramente, por séculos, diante dos gregos, sempre na condição de serem modificados, para um futuro que se possa controlar e, sobretudo, com a organização do Estado.

Sobre isto, Marx (2011), no texto “Crítica ao programa de Gotha” (crítica ao programa partidário aprovado pelo Partido na cidade de Gotha), faz uma dura crítica quanto à oferta da educação popular sob a égide do Estado:

1. Educação popular geral e igual a cargo do Estado. Assistência escolar obrigatória para todos. Instrução gratuita. Educação popular igual? Que se entende por Isto? Acredita-se que na sociedade atual (que é a de que se trata), a educação pode ser igual para todas as classes? O que se exige é que também as classes altas sejam obrigadas pela força a conformar-se com a modesta educação dada pela escola pública, a única compatível com a

situação econômica, não só do operário assalariado, mas também do camponês? [...] O parágrafo sobre as escolas deveria exigir, pelo menos, escolas técnicas (teóricas e práticas), combinadas com as escolas públicas. Isso de “educação popular a cargo do Estado” é completamente inadmissível. Uma coisa é determinar, por meio de uma lei geral, os recursos para as escolas públicas, as condições de capacitação do pessoal docente, as matérias de ensino, etc., e velar pelo cumprimento destas prescrições legais mediante inspetores do Estado, como se faz nos Estados Unidos, e outra coisa completamente diferente é designar o Estado como educador do povo! Longe disto, o que deve ser feito é subtrair a escola a toda influência por parte do governo e da Igreja. (MARX, 2011, p. 14-15, grifo do autor).

Marx critica, no sentido de uma educação popular, a distinção entre o Estado garantir o funcionamento das escolas e ser o educador. O Estado representa a classe dominante, dona da riqueza; para ele não é uma relação harmoniosa o mesmo ofertar educação para um conjunto do qual o que interessa é a exploração daquilo que é produzido por meio do trabalho. A educação ofertada pelo Estado é uma forma de garantir a formação ideológica da classe dominante para sua sobrevivência e não para o fortalecimento do povo. A Igreja aparece na citação de Marx por conta do papel a que ela se presta, uma retórica de que cada indivíduo está subordinado a Deus e de que as coisas são por conta do destino, são predestinadas e devem ocorrer da maneira como estão estabelecidas. Isto facilitaria a dominação.

A educação não foi preocupação e nem tema principal de Marx e Engels, porém, aparece nas discussões realizadas pelos dois autores. Ela, a educação, permeia as temáticas principais, a construção do homem plenamente desenvolvido em suas potencialidades físicas e espirituais, livre da subjugação do domínio do capital.

N’O Capital, Marx (1996) chama a atenção para a necessidade da formação ou educação, como ele diz, para enfrentamento das condições adversas presentes no sistema capitalista. Ele diz que é preciso tempo, inclusive “para educação humana, para o desenvolvimento intelectual” (MARX, 1996, p. 361).

Se desde as comunidades primitivas a educação é um fenômeno, essencialmente humano, deveria ter como objetivo principal o desenvolvimento do homem pleno. Homem pleno, no sentido em que Manacorda o emprega, o da omnilateralidade:

Omnilateralidad es, pues, el llegar histórico del hombre a una totalidad de capacidades y, a la vez, a una totalidad de capacidad de consumos o goces, em los, que, ya sabemos, hay que considerar sobre todo el goce de los bienes espirituales, además de los materiales, de los que el trabajador há estado excluido a consecuencia de la división del trabajo. (MANACORDA, 1979, p. 89-90).

No entanto, desde o início do estabelecimento do Estado burguês a educação não tem este objetivo, o de formar o ser humano por completo e para pensar a transformação de sua realidade, a fim de que tenha satisfação nas atividades que realiza.

Assim como Marx não dissocia a educação do trabalho, talvez esteja aqui uma ideia da sua questão educacional, como pode ser visto no seguinte trecho:

Do sistema fabril, como se pode ver detalhadamente em Robert Owen, brotou o germe da educação do futuro, que há de conjugar, para todas as crianças acima de certa idade, trabalho produtivo com ensino e ginástica, não só como um método de elevar a produção social, mas como único método de produzir seres humanos desenvolvidos em todas as dimensões. (MARX, 1996a, p. 112).

Como Ponce (1983) analisou, a educação é parte dos grupos sociais; se, antes, ela era espontânea na comunidade primitiva, com o surgimento das classes no desenvolvimento da sociedade, tornou-se induzida pelo grupo dominante; no caso da citação de Marx, para a produção, para o enriquecimento da burguesia e, neste caso, não é necessário a emancipação e sim o treinamento para cumprir funções dentro do sistema capitalista. Marx criticava a ideia de escola para os filhos dos trabalhadores, era apenas aquilo que possibilitava aprender a ler, escrever e realizar operações simples de matemática. A proposta de Marx, como vista na citação anterior, nunca pode ser alcançada, principalmente com a necessidade de expansão do capital. O que não é muito distante do que acontece no Brasil desde a segunda metade do século XX. No bojo desta questão está também a formação do professor desta escola.

Mas, não fugindo às questões de ordem geral, na década de 70 eclodiu uma das crises da sociedade capitalista. Essa crise demandava uma reestruturação no processo produtivo. Se, antes, o modelo fordista se apoiava na instalação de grandes indústrias de tecnologia pesada, no toyotismo passa a existir a racionalização do trabalho, com tecnologia leve. Esta característica levou à urgência de trabalhadores flexíveis, ou seja, ter um preparo polivalente. A educação daria a contribuição para a reformulação deste processo produtivo, o que iriam chamar de teoria do capital humano. A ideologia do capital é a ideologia dominante da burguesia, pois leva o indivíduo que somente possui o trabalho como capital a pensar que poderá conseguir capital com o trabalho. A respeito disso, Saviani (2010, p. 429) menciona que a educação tem importante papel a cumprir:

[...] a versão originária do capital humano entendia a educação como tendo por função preparar as pessoas para atuar num mercado em expansão que exigia força de trabalho educada. À escola cabia formar a mão de obra que progressivamente seria incorporada pelo mercado [...].

A teoria do capital humano ganha forma com Theodore Schultz, em 1960; para ele, a mão de obra poderia ter mais qualidade se estivesse sujeita a uma formação institucionalizada e profissionalizante, o que ampliaria a capacidade de produção nos setores da economia. E, nesta onda de capital humano formado para suprir as necessidades do processo produtivo, no Brasil é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, Lei nº 5.692, de 1971.

Nos anos 1970 o mundo vivia a polarização mundial em duas partes, a dos capitalistas, encabeçados pelos Estados Unidos da América (EUA), e a socialista, com a organização a partir da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), período denominado de Guerra Fria. O Banco Mundial tomara fôlego por conta das políticas de apoio aos países devastados na Guerra Mundial, o que o faz agir em favor dos países hegemônicos e capitalistas. No Brasil, vivia-se uma época comandada pelo regime militar, período que vai de 1964 a 1985.

Deve ser lembrado que, após o golpe militar, a política educacional brasileira passa a ser regida pelos acordos MEC/USAID⁵. A USAID, agência estadunidense, tinha por objetivo financiar países subdesenvolvidos para a retomada do desenvolvimento. O Brasil vivia um período de crescimento econômico, no que foi chamado de o “milagre econômico”, porém, não deveria fugir à ordem do sistema capitalista, o que tornou mais importante a influência do acordo. Com a intenção de firmar uma aliança para o progresso dos países periféricos, haveria a real possibilidade de garantir aos EUA a manutenção da direção do sistema capitalista. Para alavancar a produção brasileira era preciso modernizar o setor industrial, processo pelo qual deveria ser acompanhado da tecnificação da mão de obra, isso desde o Ensino Primário até o Ensino Superior. Ainda na ditadura militar, com a promulgação do Ato Institucional nº 5, quem subvertia aquela ordem tinha como fim a prisão ou a morte. Dessa maneira, os coletivos e movimentos que discutiam transformações para o povo brasileiro, inclusive a educação, estavam mortos, presos ou foragidos, pouca coisa poderia ser feita pela educação menos controladora e alienante.

É necessário realizar um recorte no texto para apresentar outra reforma que muda a direção da formação acadêmica no Brasil no mesmo período, a promulgação da Lei nº 5.540/68 que fixava novas formas de organização e funcionamento do Ensino Superior. Entre os aspectos estavam: a departamentalização das instituições, regime de créditos, implantação da ordem e da disciplina⁶, cursos de curta duração e adoção de formas jurídicas amplas para as instituições de ensino. Como havia a necessidade, conforme demanda do período político e econômico, muitos cursos foram criados para neutralizar a demanda de mão de obra qualificada. Juntando-se a isso, a possibilidade de formas jurídicas diferenciadas fez com que empresários pudessem atuar nesta área, a educação, com a criação de faculdades privadas,

⁵ Acordos entre o Ministério da Educação e Cultura com a Agency for International Development dos Estados Unidos.

⁶ Como é versado no artigo 16, parágrafo 4º: Ao Reitor e ao Diretor caberá zelar pela manutenção da ordem e disciplina no âmbito de suas atribuições, respondendo por abuso ou omissão (BRASIL, 1968).

inclusive com o apoio das confessionais que foram as primeiras a se expandir, porém, com o passar do tempo as privadas se tornaram em maior número.

Com a departamentalização das instituições de ensino houve certa despolitização das universidades, mesmo com a insistência de movimentação política por parte da UNE (União dos Estudantes); o sistema de créditos contribuiu com essa possibilidade, pois afastava o convívio entre os professores e seus pares e entre os alunos (SAVIANI, 2010). Outro fator que reforçava a subjugação do Ensino Superior ao movimento capitalista em país subdesenvolvido é o que tem a ver diretamente com o indivíduo, a preparação do corpo e a inculcação dos valores militares; nos cursos das universidades brasileiras, costumeiramente, existia o cumprimento de créditos relativos à disciplinarização do corpo pelas disciplinas de Educação Física e a apresentação da ideologia dominante por meio de disciplinas, como a Formação do Estado Brasileiro⁷ e a de Estudos dos Problemas Brasileiros.

Recorte feito, voltemos à LDB nº 5.692/71; esta lei, assim como a nº 5.540/68, apresentava características do regime ao qual pertencia. Com pouco debate a lei foi sancionada e a educação apresentada possuía forte cunho tecnicista; com o ensino voltado para a qualificação profissional, era necessário abastecer as indústrias do “milagre econômico” com mão de obra qualificada e treinada.

A LDB dizia que no 1º grau, nas séries iniciais, o ensino era geral, somente nas séries finais é que existiam as disciplinas específicas, como História, Matemática, entre outras. Na segunda parte, o 2º grau, predominava a habilitação mesclada às disciplinas específicas. O artigo 5º, § 2º, inciso b demonstra a necessidade deste tipo de formação: “será fixada, quando se destine a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados” (BRASIL, 1971).

⁷ Disciplina cursada pela autora deste trabalho em 1994 no curso de Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso.

A necessidade do mercado sempre foi o que direcionou a educação. Isto reforça o que Saviani (2010) mencionou, que a formação serviria para assegurar o sucesso do mercado e a competitividade das empresas. No período de vigência desta lei houve a expansão das escolas técnicas que propunham a formação para o trabalho, no sentido do treinamento e não para a reflexão da atuação do ser social no processo produtivo.

Pode-se dizer que tanto com a Lei nº 5.540/68, do Ensino Superior, como com a Lei nº 5.692/71, do ensino de 1º e 2º graus, houve a intenção dos militares em sanar a defasagem da educação, como elemento contribuinte para o aumento da industrialização e desenvolvimento do país, porém não enfrentado. O problema não teve o enfrentamento devido porque a oferta dos níveis de escolaridade não foi universalizada, o investimento em escolas aconteceu de maneiras diferenciadas pelo território brasileiro: se, nas regiões onde estavam localizadas as cidades mais importantes economicamente, foram construídas escolas e universidades, no interior no Brasil a realidade não era essa, existiam poucas escolas e raras instituições de ensino superior.

Sobre a Lei nº 5.692/71, Saviani (2010) faz uma análise a partir dos fatos decorrentes da promulgação da lei e do livro do relator do projeto de lei, Valnir Chagas. O livro, intitulado “Educação brasileira: o ensino de 1º e 2º graus”, aborda os momentos de antes, durante e pós promulgação da referida lei. Ou seja, Valnir Chagas constrói uma linha do tempo para apresentar os antecedentes históricos da educação; expõe a concepção proposta na referida lei, explicitando os objetivos e as formas do currículo; prospecta os êxitos e desafios da lei (SAVIANI, 2010). Após a análise, Saviani aponta que a educação referenciada na lei tem cunho tecnicista, o que já vinha sendo propagado desde o golpe militar, própria para o desenvolvimento dependente do Brasil. A educação e a escola passam a ser vistos como investimento, eficiente e eficaz, além da inculcação nas pessoas de que para mudar de vida todos deveriam ir à escola. Porém, não era esta a realidade no país continental, a educação não

estava acessível a todos, ou a forma em que o ensino seria desenvolvido não tinha como objetivo o crescimento social e coletivo, mas, sim, a preparação da mão de obra.

As tentativas de outras reformas no Ensino Superior e na Educação Básica continuaram, por exemplo, ainda na década de 70⁸; a formação de professores também passa por tentativas de mudanças, chamadas por Brzenzinski (2006) de “pacote pedagógico”, mas que incluía também o ensino de 1º e 2º graus. No entanto, o Conselho Federal de Educação da época encontra forte resistência por parte do movimento dos educadores, que rejeitaram a proposta unilateral do governo militar de extinção do curso de Pedagogia e a implantação de um currículo tecnocrata. Toda a movimentação dos profissionais atuantes na educação gera muitos encontros para o debate sobre qual educação a ser ofertada no país. Uma série de encontros para a discussão de uma alternativa educacional para o Brasil foi se concretizando, como o I Seminário de Educação Brasileira em 1978, na UNICAMP; a criação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), em 1977; a criação do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), em 1978; a criação da Associação Nacional de Educação (ANDE), em 1979; e, abrindo a década de 80, com a realização da I Conferência Brasileira de Educação em 1980, na USP, bem como os outros eventos que ocorrem posteriormente (1982 na UFMG, 1984 na UFF) (BRZENZINSKI, 2006).

Mas, mesmo diante da mobilização realizada pelos professores nos encontros e entidades, qual era o trunfo do governo militar? O que estava disposto na lei, o ensino profissionalizante, em alguns lugares os ginásios (segunda parte do 1º grau) possuíam orientação para algum tipo de produção. Além dos projetos de escolarização para aqueles que estavam distantes de áreas urbanas ou escolas rurais, como o MOBREAL. O MOBREAL foi um amplo programa do período militar, que objetivava reduzir o analfabetismo brasileiro, bem

⁸ Maria da Glória Gohn (2011) afirma que a articulação da educação com os movimentos sociais é construída “vagarosamente” no Brasil, isto com a criação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) e as Conferências Brasileiras de Educação surgidas na década de 70.

como difundir a ideologia do governo e eliminação das ideias progressistas de educação. Além deste, outras tentativas surgiram, como o curso supletivo da Fundação Roberto Marinho em parceria com os estados, os Supletivos de Primeiro e Segundo Graus e o Projeto Logos (Magistério em nível de 2º grau). A formação de professores chega à população pelos cursos normais, como mais uma das habilitações ofertadas no 2º grau.

Com a aparente ideia de escolarização para todos, a educação se resume a uma pauta do governo militar, onde o trabalhador apenas se “adapta ao processo de trabalho”; se nas fábricas o produto é uma consequência de um processo com sujeitos diferentes, “com o qual nenhum dos sujeitos se identifica e que, ao contrário, lhes é estranho” (SAVIANI, 2010, p. 382), na educação não foi diferente. A educação foi processada de maneira com que o sujeito não pudesse interferir com o risco de torná-la menos eficiente. Mas, conforme apontado anteriormente, por meio dos eventos e das associações criadas pelo movimento da educação havia, sempre, uma reflexão acerca da valorização da profissão professor, a necessidade da reformulação dos cursos de licenciatura e formação de professores de maneira crítica, além de base comum a todo território nacional. É preciso dizer que as duas principais leis que regiam a educação do Estado nacional entendiam a formação de professores como formação de recursos humanos para a educação, estavam dentro dos preceitos da educação tecnicista. Ao final dos anos 70 e durante os anos 80, no quadro geral da democratização da sociedade brasileira, os educadores constituíram uma luta por uma educação vinculada às características dessa sociedade, ou seja, pensar a educação a partir dos problemas reais e não apenas do interesse da produção capitalista.

Brzezinski (2006) ainda diz que, diante da forma em que são organizadas e direcionadas as questões relativas à educação, há mobilização na sociedade. Isto ocorre na década de 80, chamada de “a década perdida” para os capitalistas, mas, para os trabalhadores, período de retomada de perspectivas de mudança na sociedade, pois houve a queda da

ditadura militar, a promulgação da constituição brasileira e, em questão de organização social, os sindicatos se fortalecem, além da articulação de outros. Na educação também há um momento privilegiado para o desenvolvimentos das discussões relativas a educação. Saviani também concorda que a década de 80 foi um momento privilegiado para a emersão das propostas contra-hegemônicas, os ganhos foram muitos, como:

O processo de abertura democrática; a ascensão às prefeituras e aos governos estaduais de candidatos pertencentes a partidos de oposição ao governo militar; a campanha reivindicando eleições diretas para presidente da República; a transição para um governo civil em nível federal; a organização e mobilização dos educadores; as conferências brasileiras de educação; a produção científica crítica desenvolvida nos programas de pós-graduação pela criação de novos veículos. (SAVIANI, 2010, p. 413).

Nessa década, como citado antes, muitas associações profissionais e sindicatos foram surgindo e se organizando, além dos vários encontros de professores, regionais e nacionais. O autor ainda afirma que “a década de 80 foi marcada por um vigoroso movimento organizativo-sindical envolvendo professores nos três graus de ensino” (SAVIANI, 2010, p. 405). Assim como Brzezinski (2006), quando afirma que a década de 80 apresentou ganho para a educação brasileira por conta da organização dos educadores, que demonstravam preocupação social e política para uma escola pública, de qualidade e aberta a todos os trabalhadores. E, também, por conta do fortalecimento das organizações sociais e sindicais, é que na Constituição Brasileira de 1988 há um capítulo específico para educação, onde prevê a obrigatoriedade da oferta do ensino, universalização do Ensino Médio, gestão democrática, formação para o trabalho, ensino noturno regular, entre outros pontos.

Porém, o processo de transição democrática no Brasil não se efetuou plenamente; apesar de conquistas e a eleição direta para os cargos executivos e legislativos, não houve uma ruptura de poder favorável aos trabalhadores, mas houve a possibilidade de discutir ideias diferenciadas.

Assim, as ideias contra-hegemônicas de educação passaram a existir divididas em duas tendências: a primeira, concepção libertadora, foi difundida por Paulo Freire em sintonia com a Teologia da Libertação, além de ter como principal referência política o Partido dos Trabalhadores (PT); a segunda, a concepção marxista, defesa da escola pública, difundida por grupos ligados aos partidos comunistas e socialistas. Aqui, mesmo baseando-se no ideário contra-hegemônico, havia concepções diferenciadas: a primeira centrava no saber do povo e na autonomia de suas organizações a educação, que também seria autônoma; a segunda tinha a educação escolar como tema central, o importante era o acesso do proletariado na sistematização do ensino (SAVIANI, 2010).

No sentido teórico e pedagógico, assim como no sentido político, surgiram propostas para uma educação transformadora, o que também influenciou na concepção de currículo dos cursos de formação de professores.

Nas tendências surgidas na década de 80 há diferenças de formas de construção dos aspectos teórico-pedagógicos, assim são divididas em: pedagogias da educação popular, pedagogias da prática, pedagogia crítico-social dos conteúdos e pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2010). A grosso modo, será feita uma abordagem sobre as características de cada uma das propostas.

A pedagogia da educação popular, proposta inserida no quadro da tendência inspirada na concepção libertadora, desenvolvida no âmbito dos movimentos populares, cujo princípio seria a educação do povo e pelo povo e autonomia popular. Ainda no âmbito da primeira tendência, também, está inserida a pedagogia da prática, com inspiração no movimento anarquista, que propunha a educação voltada para a resolução de problemas presentes na prática social das classes populares. Já no quadro da tendência marxista, localiza-se a pedagogia crítico-social dos conteúdos, formulada por José Carlos Libâneo, que apresentava a difusão de conteúdos vivos e indissociáveis da realidade social, numa relação entre o vivido e

a sistematização escolar. E, por fim, a pedagogia histórico-crítica, concepção discutida a partir do doutorado de Saviani, no final da década de 70; oriunda da dialética, está em consonância com a concepção de mundo e de homem do materialismo histórico.

É fato que os anos finais da década de 70 e todo o percurso dos anos 80 foram frutíferos para as discussões relacionadas à educação e formação de professores. Porém, após a crise da década de 70, a lógica do capital humano se modifica e, no enfoque da educação tecnicista, a satisfação seria própria dos interesses privados, e o ensino passou a ser centrado nas capacidades e competências de cada pessoa. Frigotto apresenta um exemplo que expressa essa retomada do capital humano:

A carência de pesquisa básica e aplicada, a escassez de mão de obra especializada e a rápida obsolescência das inovações tornam os investimentos em setores de alta tecnologia os mais arriscados em um país de industrialização recente como o Brasil. Uma ênfase maior em tecnologia de ponta deverá ocorrer quando o país estiver apto a investir maior parcela de recursos na formação de capital humano e P&D. (FIESP, 1990 apud FRIGOTTO, 2015, p. 48).

Com as mudanças que ocorreram na indústria a partir da década de 90, a utilização da tecnologia microeletrônica, da informatização e robotização, os trabalhadores deveriam ser formados para a nova realidade. Ou seja, antes, a preparação da mão-de-obra era objetivada para a ocupação de postos de trabalho, porém definidos pelo mercado. Agora, a pessoa teria que demonstrar a sua capacidade de escolha na melhor formação para ser competitivo e se manter no mercado. Diante disso e muitas outras movimentações, inclusive com discussões realizadas em sindicatos e movimentos sociais, é promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei nº 9.394/1996.

O artigo 1º da atual LDB menciona qual sua intencionalidade:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996).

Nesta lei a educação possui características do conceito explicitado por Saviani (2010), em algum momento neste trabalho, o de instrução formal-instrumental e concreta, além da aprendizagem do ofício. Ela divide a educação institucionalizada em Educação Básica e Ensino Superior. Na Educação Básica o núcleo de ensino é nacional e comum, culminando no Ensino Médio, com a possibilidade do desenvolvimento de cursos técnicos. Este é um problema no meio acadêmico, quando se discute o Ensino Médio há uma preocupação com a maneira em que se desenvolve o ensino do núcleo comum com o ensino profissionalizante. Porém, a educação prevista na lei não coloca a profissionalização como fundamento da formação do ser humano inteiro, pois não consegue juntar o ensino do núcleo comum com o núcleo profissionalizante. O aluno passou a ser treinado para ocupar cargos na atual conjuntura econômica que é auxiliada pela automação no processo produtivo. Saviani afirma que há uma “verdadeira pedagogia da exclusão” (SAVIANI, 2010, p. 431).

Somado ao momento histórico que se vive – a revolução da informática, a lógica do melhor desempenho e a reordenação do Estado no campo neoliberal – e a uma legislação que institucionaliza a educação das classes dominantes, na década de 90, a difusão de ideias pedagógicas que apóiam o processo educativo está quase, ou tão somente, embasada na questão psicológica. Como Saviani (2010) explica, esta característica acaba por afastar do professor a importância de seu papel no ensino para apenas auxiliar o aluno no processo de aprendizagem.

Nos anos 1990, o mundo passa por uma transformação econômica ímpar, a crise da década de 70 conduz à reestruturação produtiva. Progressivamente há a substituição do fordismo pelo toyotismo. As indústrias com emprego de microeletrônica requerem trabalhadores hábeis, dinâmicos e polivalentes. A tão cobiçada estabilidade de emprego agora não terá tanta importância, o importante é disputar a posição e aumentar rapidamente a produtividade (MAGALHÃES, 2006). Para as empresas, o funcionário padrão teria de ser

competente e habilidoso, a educação ganha um novo mote, cada um é responsável pelo seu sucesso, deve não somente ocupar um emprego, mas ser alguém empregável. E a educação passa a ser um investimento para competir aos empregos disponíveis. Por esta razão é que Saviani (2010) afirma que nessa década surgiria a pedagogia da exclusão.

Na década de 90⁹, com a aceitação das reformas e ajustes impostos por instituições internacionais, como o FMI (Fundo Monetário Internacional) e o BM (Banco Mundial), direcionamento das políticas econômicas e sociais dos países em desenvolvimento pelos países desenvolvidos e centrais (MAGALHÃES, 2006), a educação também se torna estratégica para as novas necessidades da produção.

As políticas sociais, neste momento liberal e neoliberal, passam a ser estratégicas no sentido de conformação dentro do sistema capitalista. A educação, para o FMI e BM, é reconhecida como fundamental para diminuição da pobreza. Estas duas instâncias, unidas à UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), constroem uma agenda para a educação, sobretudo daqueles países em desenvolvimento. Agenda lançada na Conferência Mundial de Educação para Todos na Tailândia, em 1991. O plano era de uma educação que preenchesse os seguintes requisitos: a universalização da educação, a gestão democrática da educação, a valorização e profissionalização do magistério, demandas específicas de populações mais pobres, educação de meninas e mulheres e etnias marginalizadas do processo de integração ao capitalismo.

Em decorrência disso, a UNESCO avalia a conjuntura momentânea da educação para os países em desenvolvimento e traça uma linha educacional para o século XXI, publicada no Relatório Jacques Delors, denominado “Educação: um tesouro a descobrir”, de 1996. No Brasil é lançado em 1998, no governo de Fernando Henrique Cardoso.

⁹ A partir do Consenso de Washington, que consistia em 10 pontos elaborados por John Williamson, era uma provável solução para ajudar os países da América Latina a resolverem os problemas gerados na década de 80. A proposta girava em torno de ajustes macroeconômicos, eliminação da pobreza e aumento da industrialização nos países periféricos aos EUA (MAGALHÃES, 2006).

Qual era a idéia de educação no documento? Uma educação ao longo da vida, cuja tarefa é responder ao

[...] desafio de um mundo em rápida transformação, mas não constitui uma conclusão inovadora, uma vez que já anteriores relatórios sobre educação chamaram a atenção para esta necessidade de um retorno à escola, a fim de se estar preparado para acompanhar a inovação, tanto na vida privada como na vida profissional. É uma exigência que continua válida e que adquiriu, até, mais razão de ser. E só ficará satisfeita quando todos aprendermos a aprender. (DELORS, 1998, p. 19).

Caberia à escola dotar os indivíduos que nela chegam a serem flexíveis e se ajustarem às condições da mão invisível do mercado, na concepção de sociedade cognitiva, onde o conhecimento construído e seguro passa a ser trocado pelas constantes atualizações necessárias para a manutenção da empregabilidade. Isto posto, por conta da mudança no setor industrial, da mecanização para a automotização.

Rodríguez (2006), no texto “Políticas de formação de profissionais da educação no contexto internacional, avanços e desafios”, aborda essa relação de dependência dos países em desenvolvimento, sobretudo os da América Latina. A educação, na década de 90 (SAVIANI, 2010; FRIGOTTO, 2015), se tornou parte do discurso acerca da promoção do desenvolvimento dos países periféricos às nações poderosas do sistema capitalista. O que vai ao encontro da análise de Rodríguez (2006) quanto às diretrizes dos organismos internacionais considerarem a educação como um instrumento pelo qual os conflitos socioeconômicos poderiam ser resolvidos, e aponta duas prioridades entre a diretrizes internacionais:

1. Revalorização das políticas curriculares que direcionam os sistemas educativos, com o intuito de responder às demandas da sociedade e ao mercado internacional competitivo. A educação devia se tornar um fator de mobilidade social, e de melhoria da qualidade de vida da população, formando os recursos humanos para que contribuíssem com o desenvolvimento produtivo, além de aperfeiçoar as oportunidades de capacitação para o emprego.
2. Propiciar a intervenção estratégica do Estado objetivando o desenvolvimento social, tornando a política educacional uns dos elementos para o fortalecimento dos sistemas políticos democráticos. Ou seja, o Estado

deverá melhorar as oportunidades educativas da população, desenvolver programas de compensação para as populações em extrema pobreza, especialmente nas áreas de saúde e nutrição com o objetivo de avigorar a governabilidade e a democracia necessárias para implementar o ajuste estrutural. (RODRÍGUEZ, 2006, p. 12).

A questão era melhorar a situação econômica dos países para a entrada na mundialização da economia pela educação. Para isso deveria ocorrer a universalização do acesso à educação, mudanças curriculares e melhoria na profissão docente.

Nesta conjuntura é que surgem os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), elaborados pelo MEC (Ministério da Educação). A educação defendida pelos PCNs está baseada nas mesmas premissas do Relatório Jacques Delors, até porque era uma programação para os países em desenvolvimento, nos quais o Brasil estava incluso, obedecendo a uma ordem neoliberal¹⁰.

Os PCNs (1997) defendem um alargamento das tarefas da educação e da escola; é necessário adquirir novas competências e habilidades para a inovação, ou seja, aprender a aprender. Isto para satisfazer a necessidade de preenchimento de postos de trabalho que, ao mesmo tempo em que se reduzem, também se transformam e precisam de trabalhadores “preparados”, competentes para desenvolver de maneira ampla e dinâmica as tarefas. Porém, a responsabilidade de assegurar boas condições de vida passa a ser individual e não coletiva.

Se a educação ganha novos rumos, o papel da escola muda, conseqüentemente o dos professores também será diferente. Junto com a educação centrada nas competências surge a figura do professor reflexivo que “valoriza os saberes docentes centrados na pragmática da experiência cotidiana” (SAVIANI, 2010, p. 436). Menos importaria os conteúdos e sim a análise do trabalho docente, muito mais pela prática cotidiana.

¹⁰ Segundo Perry Anderson (1995), o neoliberalismo se originou na Inglaterra, no início do século XX, com a Primeira Ministra Margareth Thatcher e Ronald Reagan, em 1980, nos EUA. No Brasil, foi implantado em 1990 no governo de Fernando Collor de Mello.

A junção entre a pedagogia das competências, disseminada pelos PCNs e a teoria do professor reflexivo¹¹, fazem parte da reestruturação do processo produtivo. Frigotto (2015, p. 34) analisa que na década de 90 há uma intensa preocupação dos *homens de negócio*, os empresários nacionais com poder de articulação com os organismos internacionais, na defesa da educação básica, e esta se apresenta diante da necessidade de maior capacitação para o desenvolvimento de atividades profissionais. O aumento da produtividade viria, também, da escolarização voltada para as necessidades do setor de produção do capitalismo; o trabalhador deveria ser competente, hábil e prático. Desenvolver o trabalho docente pela prática são tentativas de tornar a educação eficiente para a produtividade, no sentido da valorização do capital, como Marx diz, que “el proceso capitalista de producción no es meramente producción de mercancías. Es un proceso que absorbe trabajo impago, que torna a los médios de producción em médios para succionar trabajo impago” (MARX, 2009, p. 84).

Neste íterim, surge outra preocupação no campo educacional, a formação de professores, pois, se o trabalhador deveria ter uma educação voltada para a capacitação das atividades laborais de base tecnológica, a formação docente deveria seguir o mesmo rumo. Sobre a formação de professores, a LDB/96 diz que para atuar na educação básica é necessário o curso superior em Licenciatura, no sentido da formação inicial e formação continuada aos docentes.

Os mesmos mecanismos, FMI, BM e UNESCO, que deliberaram o modelo de educação para os países subdesenvolvidos, direcionaram também a formação dos professores em vários aspectos, tais como: - fortalecer e revisar os programas de formação docente; -

¹¹ A teoria do professor reflexivo de Donald Schön alicerça o trabalho docente na reflexão-na-ação, assim, a formação de professores deveria se pautar no saber experiencial do professor. Teoria que corresponde ao aprender a aprender dos PCNs. Duarte (2001) aponta que o a teoria do professor reflexivo e o aprender a aprender estão dentro da lógica ideológica do capitalismo imperialista. Onde “o “aprender a aprender” aparece assim na sua forma mais crua, mostra assim seu verdadeiro núcleo fundamental: trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos” (DUARTE, 2001, p. 4), e o professor agirá a partir do conhecimento tácito como colaborador no processo de constituição de habilidades e competência na resolução de problemas cotidianos.

capacitar os docentes formados; - reconhecimento do mérito docente. Além desses aspectos estava a questão salarial, apontando a necessidade de sua melhoria e a implantação de premiação para aqueles que se destacassem no trabalho pedagógico. Sobre a questão do mérito como premiação do trabalho pedagógico, a LDB/96, no artigo 67, inciso IV prevê dispositivos para a progressão funcional por desempenho. A questão é sobre como serão definidos os critérios para a mensuração do mérito docente, se pelo desenvolvimento intelectual, assiduidade, pontualidade, ou pela avaliação daquilo que seus alunos aprenderam; contudo, esta não é uma questão preponderante nesta pesquisa, onde não será feita uma discussão exaustiva sobre o tema.

Dessa maneira, nos anos 1990 ouviu-se muito sobre cursos de reciclagem, atualização, aperfeiçoamento de professores. Outro ponto que influencia na necessidade de formação inicial de professores foi o aumento da população brasileira no século XX; por exemplo, no Brasil, em 1933 havia cerca de 40 milhões de pessoas, já no final da década de 90 o número foi para cerca de 167 milhões de habitantes. Essa elevação de população gera a certeza de aumento de salas de aula e, conseqüentemente, de professores formados. Por esta razão, cumprir a LDB/96 seria imprescindível; era necessário formar professores e, de quebra, cumprir com os acordos internacionais. A partir desta necessidade muitos cursos de formação de professores foram criados e credenciados no Brasil, em universidades públicas e centros universitários particulares. O que gerou um problema na formação. Há um momento de aligeiramento na formação dos professores, pois muitas instituições universitárias formavam professores em dois anos e meio a três anos; dava-se ênfase à questão prática, com menor importância para a teoria. Esta era uma característica dos cursos de formação, para diminuir custos e alcançar a meta do acordo com os mecanismos internacionais de formar professores para universalizar o acesso à educação de todos os níveis.

Saviani (2010) chama esta manobra de formação de professor técnico e não professor culto. O professor técnico seria aquele que sabe aplicar o conteúdo das diretrizes educacionais e desenvolver uma boa prática metodológica; a formação se tornou instrumental e metodológica. Já o professor culto seria aquele que conseguiria compreender a sociedade, se inserir nela, estudar fundamentos filosóficos e científicos, para daí, sim, formar bem o seu aluno. Contudo, na dimensão da educação para as competências o professor passa a ser um “prestador de serviços, os que aprendem como clientes e a educação como produto que pode ser produzido com qualidade variável” (SAVIANI, 2010, p. 440). Aqui se apresenta uma característica da educação na LDB/96, o método gestão da qualidade total, sinalizando o emprego do modelo empresarial na organização da educação brasileira. Um dos jargões utilizados pelos “homens de negócio” para impor “novas formas de sociabilidade capitalista tanto para estabelecer um novo padrão de acumulação quanto para definir as formas concretas de integração dentro de uma nova reorganização da economia mundial” (FRIGOTTO, 2015, p. 41).

Nesta situação se apresenta outra característica do capitalismo na educação, a mercantilização. Transformar a educação em mercadoria. Depois da promulgação da LDB, em 1996, o número de faculdades, centros de formação, presenciais e a distância, aumentou consideravelmente, sobretudo dos cursos de Licenciatura¹². E cada vez mais, em menos tempo, dificultará a formação de um professor capaz de ser sujeito de sua práxis e de transformar o mundo e a si mesmo. O trabalhador está separado de seu trabalho. Mas, esta lógica está correta, pois está dentro do esperado para o mundo. Na década de 90 as responsabilidades com a educação foram entregues aos mais diversos segmentos da sociedade, é o esvaziamento das ações do Estado. As escolas se transformaram em centros de

¹² Peixoto afirma que com a regulamentação das Instituições de Ensino Superior privadas pela Constituição de 1988 e pela formalização da existência de 5 tipos dessas instituições, quais sejam, universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades isoladas e os institutos superiores ou escolas superiores, há um aumento considerável de estabelecimentos na década de 90. Ela afirma que “em 1998 o número de universidades privadas quase ultrapassava o número total das públicas somadas entre si” (PEIXOTO, 2004, p. 45).

formação para quaisquer tipos de “educação” – para a paz, competências, aprender a aprender – negando a centralidade do trabalho no processo de desenvolvimento da educação. Neste texto, a centralidade do trabalho no modo de produção capitalista permanece na discussão da realidade de uma sociedade, sendo, pois, ainda, condição *sine qua non* para a existência humana.

1.3 A EDUCAÇÃO EM MATO GROSSO

Diante do quadro geral exposto, torna-se necessário situar a educação no contexto estadual. Barbosa (1992), no estudo “De professor a ator social: os andaimes de uma construção – estudo sobre a luta política dos professores da Escola Pública de Mato Grosso”, apresenta um quadro que preocupava os professores e outros defensores da educação distribuídos nos movimentos sociais, bem como os órgãos estatais responsáveis pelas ações educativas no estado. A partir da Lei nº 5.692/71 o ensino deveria formar quadros técnicos para melhor servir e desenvolver a nação, sobretudo na produção industrial. Entretanto, no interior do país as relações econômicas se estabeleciam a partir da produção agrícola. Nos estabelecimentos agrícolas, como aponta Moreno (2005), predominava o trabalho com baixa remuneração, como a derrubada de matas, pecuária e agricultura. O que no leva a deduzir que a formação necessária para esta produção não era a mesma que ocorria nos grandes centros. Além do mais, na década de 70, segundo Souza (2007), a taxa de analfabetismo era imensa, o que não era diferente em Mato Grosso.

Diante deste fato, que era nacional, é criado o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), no final da década de 60, e tinha por objetivo erradicar o analfabetismo do país. Conforme Souza (2007a), o MOBREAL apresentava interesses políticos para o fortalecimento do poder nas mãos do governo militar. Além do MOBREAL, fora

regulamentado no país, pela Lei nº 5.692/71, o Ensino Supletivo, cujo objetivo era suprir a educação de jovens e adultos que não haviam concluído seus estudos na idade regular, conforme a LDB em vigência, além de formar mão de obra. Pois o Ensino Supletivo era dividido em quatro funções: suplência, suprimento, aprendizagem e qualificação (SOUZA, 2007a).

Para Mato Grosso, o MOBREAL tinha a meta de alfabetizar 80.000 pessoas das 251.748 pessoas que não eram alfabetizadas. E, em 1978, o previsto era que o analfabetismo fosse erradicado do estado. No entanto, mesmo com o MOBREAL e o Ensino Supletivo, o problema da educação em Mato Grosso persistia.

Barbosa (1992) aponta que em Mato Grosso, no ano de 1980, existiam 254.586 crianças em idade escolar (07 – 15 anos), mas estavam matriculadas apenas 80.103 crianças. Ou seja, o poder público não atendia 68,5% da população, isto no 1º grau. Referente ao 2º grau Barbosa afirma que existiam 251.255 jovens em idade escolar (15 – 19 anos), mas somente 22.334 estavam matriculados – é quase toda a população jovem fora da escola, sem formação educacional. O problema, após a promulgação da LDB/71, é que nem todos conseguiam ir à escola, ter acesso à educação ofertada pelo Estado; havia o compromisso do governo militar na legislação, mas a política pública não acontecia de fato em terras matogrossenses.

Assim, por conta da exígua oferta de matrículas aos cidadãos e pelas condições dignas do trabalho docente é que movimentos em prol da educação surgem em Mato Grosso, mesmo antes da década de 80. Gohn (2011, p. 346) afirma que as “lutas pela educação envolvem lutas por direitos e fazem parte da construção da cidadania”. Assim, a luta e a busca por direitos no âmbito educacional em Mato Grosso se inicia, de maneira articulada, em 1965, com a criação da AMPP (Associação Mato-Grossense de Professores Primários). A AMPP, ainda na década

de 60, discutia a educação que era ofertada pelo estado, mas sem a pretensão de realizar grandes mobilizações, pois a repressão militar amedrontava os professores.

Com a instituição da LDB nº 5.692/71, que reestrutura a educação escolar em dois níveis, 1º e 2º grau, a AMPP passou a incorporar professores do ensino primário e ginásial e, dessa forma, passou a defender um maior número de professores, portanto, a denominação seria AMP (Associação Mato-Grossense de Professores). Contudo, entre os anos de 1971 a 1979 a AMP obteve poucas adesões, isto por conta de duas condições,

[...] especialmente pela abertura de novas frentes de colonização no oeste e norte, dispersou o movimento que tinha Cuiabá como epicentro. Em segundo lugar, porque em 1977 Mato Grosso perdeu os Municípios do sul para a formação de um novo Estado, o Mato Grosso do Sul, o que fez a AMP ficar sem metade de seus associados contribuintes. (SINTEP-MT, 2015, s/p).

Por conta dessas duas causas o movimento dos professores foi lento, com decisões pouco combativas e quase não conseguindo contrapor as ideias de educação oriundas das secretarias de educação. No entanto, a dura realidade educacional do estado fora contestada desde a década de 60 e intensificada no final da década de 70, como a falta de concurso público, o magistério não regulamentado no estado e o aumento de professores interinos; e a mudança de postura da direção fez com que a AMP organizasse com os professores uma grande mobilização, deflagrando a primeira greve do magistério matogrossense, forçando a realização de concurso público em 1980.

Arruda (2011), professor da rede pública e ex-presidente do SINTEP-MT (Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso), aponta que os anos 80 foram um marco na história da luta pela educação em Mato Grosso:

O “Movimento das Diretas Já” marcou definitivamente aquelas lutas, sintetizou vontades que a cidadania não conseguia mais guardar silente; o Brasil se reencontrou nas ruas de todas as suas regiões em inédita alegria, numa construção de milhões liderados por liberais, religiosos, marxistas, etc. Um tempo de grandes esperanças. Na Educação e, especialmente na Escola Pública, um tempo de descobertas político-ideológicas, de reinvenção da prática docente, de engajamento, de ressignificação da escola, de construções diversas, enfim. (ARRUDA, 2011, p. 79-80, grifo do autor).

Para o autor citado, somente vislumbrando a educação como instrumento de luta e mobilização é que ela poderá ser transformada. Por conta dessa visão, dividida por muitos outros professores da época, é que as lutas foram apontadas e a educação em Mato Grosso iria se delineando. Dentre essas lutas estava o fortalecimento da entidade representativa dos professores, assim a AMP realizou um congresso em 1986, onde foi colocada a proposta de que, além dos professores, todos os trabalhadores da educação pudessem se associar à entidade, o que foi aprovado, e assim surge a AMPE (Associação Mato-Grossense de Profissionais da Educação).

A AMPE tem vida curta, pois, com a promulgação da Constituição em 1988 que, como já visto, dedicou um capítulo para a questão da educação, mas também oportunizou o direito à sindicalização dos servidores públicos, isso fez com que novas filiações sindicais ocorressem. Dessa maneira, no final de 1988 definiu-se, em um congresso da AMPE, que todos os servidores da educação, os docentes e não docentes poderiam ser associados; e, com a possibilidade de crescimento e um objetivo único, o da educação, se constituiu o SINTEP-MT, no lugar da antiga entidade, no mesmo congresso.

As discussões ocorridas no âmbito da AMPE e do SINTEP-MT desencadearam discussões nacionais, como o que é ser educador e trabalhador da educação, o que contribuiu para a constituição da CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação). Além disso, conforme o SINTEP-MT (2015), as conquistas dos professores matogrossenses desencadearam discussões, como: gestão democrática do ensino público, com eleição de diretores e conselhos escolares deliberativos; horas-atividade numa proporção de 50% da jornada, para preparação e avaliação pessoal e coletiva do ensino-aprendizagem, assim como para formação continuada; piso salarial para os profissionais da educação, atrelado ao salário mínimo; programa de profissionalização dos funcionários, com oferta de cursos técnicos em

nível médio que os transformem em profissionais da educação; e regime de trabalho em tempo integral.

Se o acesso à escola era um direito ainda não consumado diante da realidade de Mato Grosso, a formação dos professores para atuar na educação também possuía diversos empecilhos. Pela LDB em vigor, os professores da 2ª etapa do 1º grau deveriam ser formados em cursos de Ensino Superior, nas Licenciaturas, contudo, Barbosa (1992) verificou que muitos não possuíam esta formação no estado. O autor afirma que, nos anos 80, dos 11.663 professores que atuavam nas escolas urbanas, 25% possuíam curso de licenciatura, 53% em nível de 2º grau (Magistério) e 22%, 1º grau incompleto. Nas escolas rurais (como eram chamadas), existiam 2.477 professores e, destes, 51% não haviam terminado o 1º grau. Geralmente, na década de 80, as escolas ofertavam o 1º grau até a quinta série; as crianças, cujos pais almejavam a continuidade dos estudos, eram enviadas às cidades, por conta desta deficiência na formação dos professores.

A respeito da formação de professores em Mato Grosso, entre as décadas de 70 e 90, surgiram alguns cursos com o objetivo de habilitar professores leigos para o ensino nas escolas, como, por exemplo, o Logos II, o Inajá, o Projeto Tucum, o Projeto GerAção e o Pró-formação. O projeto Logos II, criado em 1976 pelo MEC, tinha como objetivo formar leigos via ensino supletivo e a distância, para a habilitação de professor nas séries iniciais. Já a formação de professores indígenas foi objetivo do Projeto Tucum, desenvolvido de 1995 a 1999, numa parceria entre SEDUC (Secretaria de Estado de Educação) de Mato Grosso, prefeituras municipais, organizações não governamentais, UFMT, UNEMAT e FUNAI. O projeto GerAção foi instituído em 1997, financiado pelo PRODEAGRO (Programa de Desenvolvimento do Agronegócio) e Banco Mundial, cuja meta era formar professores leigos para as áreas com potencial agrícola - o ensino se dava a distância. E o PROFORMAÇÃO, Programa de Formação de Professores em Exercício, criado em 1999 pelo MEC, em parceria

com Secretarias Estaduais de Educação, com a finalidade de formar professores leigos à distância.

A necessidade de ofertar mais vagas, com professores lecionando em Mato Grosso, e a luta por educação para todos e de qualidade, por parte do SINTEP-MT, fizeram com que várias tentativas em formar professores fossem desenvolvidas no estado. Mas, como se pode perceber pela breve descrição dos projetos, todos foram originados a partir de um órgão estatal, com o objetivo de sanar a falta de pessoas escolarizadas no desenvolvimento de suas funções na sociedade, e não para questioná-la.

Enfim, no decorrer desta parte tentamos deixar transparecer a necessidade de compreender a educação como uma necessidade da vida coletiva, da vida em sociedade. É pela educação que a sociedade se constrói diante do antagonismo de suas relações; mas, é, também, a sociedade por parte da classe que detém o poder sobre outras que desenvolve a educação necessária para isso. Como pode ser visto no percurso histórico da educação no Brasil e em Mato Grosso. Percebe-se que, quando os movimentos sociais e populares se reúnem e articulam ideias diferenciadas para a educação é que alguma relação se modifica.

2 MATO GROSSO E O ARAGUAIA: COLONIZAÇÃO E O TERRITÓRIO

2.1 CARACTERIZAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DE MATO GROSSO

Salve, terra de amor, terra do ouro
Que sonhara Moreira Cabral!
Chova o céu dos seus dons o tesouro
Sobre ti, bela terra natal!
(Hino de Mato Grosso)

O refrão do hino de Mato Grosso, criado em 1983, reflete o pensamento de muitos a respeito das terras localizadas no Oeste do Brasil. Desde o início de sua colonização havia o sonho de se encontrar ouro, diamante, depois a riqueza advinda da pecuária e, nos últimos anos, pelos grãos. Em outras partes o hino menciona “Eis a terra das minas faiscentes/Eldorado como outros não há/Que o valor de imortais bandeirantes/Conquistou ao feroz Paiaguás!”. A conquista se deu, também, pela expulsão e dizimação dos seus primeiros moradores – os indígenas e, os bandeirantes iniciaram essa conquista. Foi escrito por Dom Francisco de Aquino Corrêa, arcebispo e governante de Mato Grosso no período de 1918 a 1922, em forma de poema, intitulado “Canção Matogrossense”. A composição menciona ainda a origem da produção econômica do Estado em diversos períodos, a paisagem local e a possibilidade de produção de riquezas. Neste caso, os planaltos, a planície pantaneira, a pecuária, o período da produção de erva-mate, a mineração, a abundância das águas e o cerrado.

O território matogrossense está situado no Centro-Oeste brasileiro, possui extensão de 903.366,192km² (IBGE, 2013), portanto, é o terceiro estado em extensão de área do país. Está situado na porção central do Brasil e do continente sul-americano, além de possuir áreas de fronteira. Esta posição geográfica tem importância geopolítica para a formação do território brasileiro, pois, o estado é um elo espacial de ligação entre as regiões Sul e Sudeste e a

Amazônia, desde o século XVII; além de conceder ao estado um papel relevante nos planos de desenvolvimento nacional; por outro lado, desenvolve um papel de integração continental com os países do América do Sul. Sua capital é Cuiabá, desde 1835, que, como município, existe desde 1726, ainda sob a regência da Coroa Portuguesa. (FERREIRA, 2001).

Segundo o mesmo autor, a unidade federativa, entre 1748 e 1943, possuía uma área muito maior que a atual, chegou a 1.477.041 km², e era o maior estado do país em extensão, isto porque juntava os que hoje são os Estados de Mato Grosso, Rondônia e Mato Grosso do Sul.

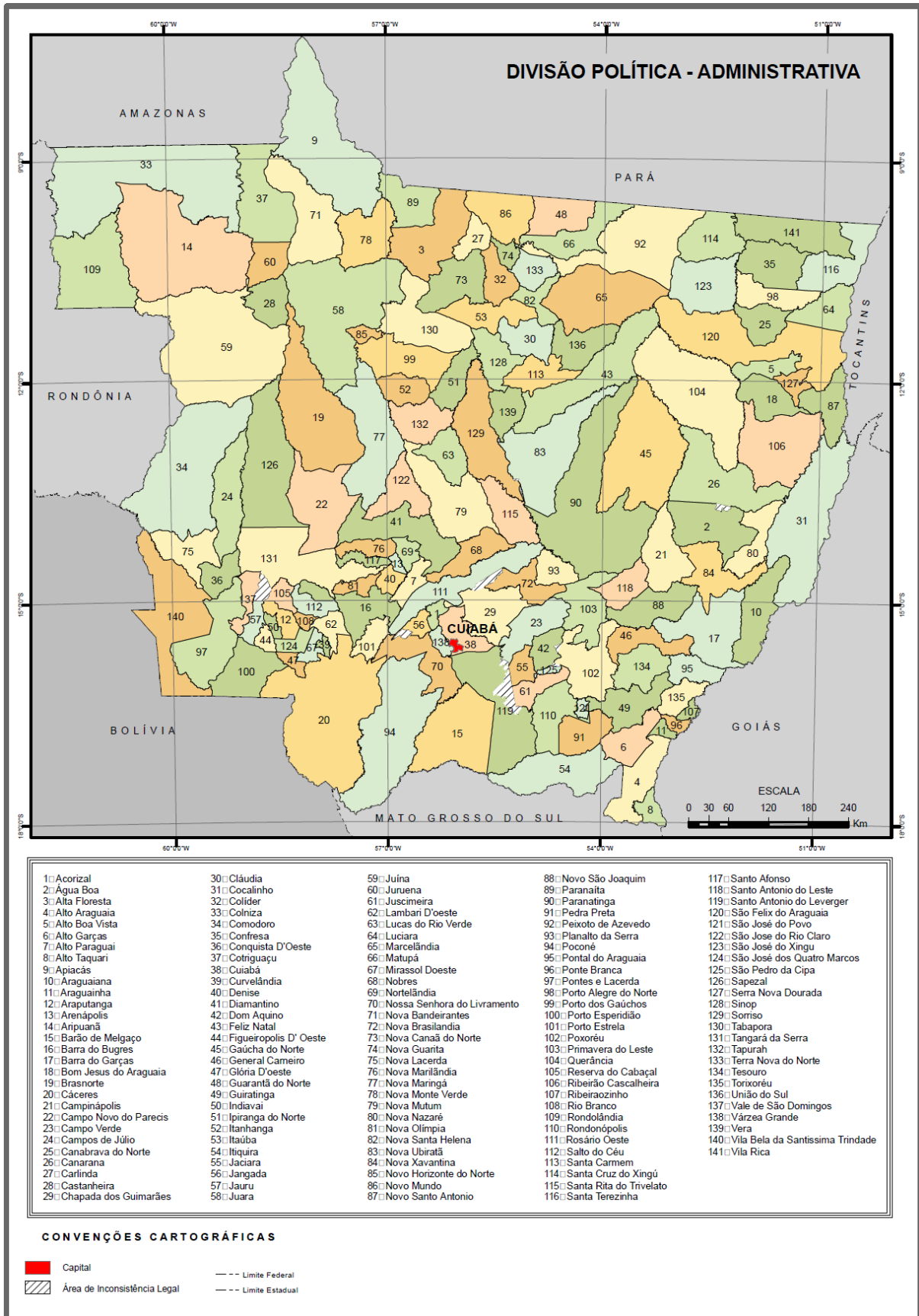
Em 1943 a parte territorial que hoje corresponde ao estado de Rondônia foi desmembrada de Mato Grosso, denominando-se Território Federal do Guaporé; em 1956 passou a se chamar Território Federal de Rondônia e, finalmente, em 1981 foi elevado à categoria de estado. A área matogrossense passou a responder por 1.264.965,6 km² do total da área brasileira.

Na década de 70, no governo Geisel, houve discussão e planejamento de integração e desenvolvimento regional; para tanto, era preciso reorganizar o espaço brasileiro de outras formas, assim estava inclusa a divisão de Mato Grosso. A divisão ocorreu em 1979, no dia 1º de janeiro, com a instalação do estado de Mato Grosso do Sul, no governo de João Batista de Figueiredo. Desta forma, originam-se dois estados: o Mato Grosso, com capital em Cuiabá, com a área de 906.806,9 km²; e Mato Grosso do Sul, com capital em Campo Grande, com a área de 358.158,7 km². Dos 93 municípios existentes antes da divisão para Mato Grosso, ficaram 55 municípios, e para Mato Grosso do Sul 38 municípios.

A divisão não significou apenas o recorte do território, isto foi um dos componentes resultantes do conflito entre nortistas e sulistas, que impulsionou o movimento separatista com embates políticos e ideológicos. Esses embates políticos, aliados à força econômica dos fazendeiros da porção Sul, bem como ao movimento realizado pelo governo federal,

colaboraram para a divisão; havia um sentimento de não pertencimento ao estado, além do desejo de elevar Campo Grande a capital. Além disso, como benefícios à porção Norte, haveria instalação de novas administrações, mas, sobretudo, a implantação da política de expansão do governo militar, com incentivos fiscais, construção de estradas, impulsão aos projetos de colonização e frentes agropecuárias pioneiras. Dessa forma, garantia-se a ocupação do território e interiorização da população e economia, bem como a criação de novas unidades municipais. Se, em 1977, a maioria dos municípios se concentrava no entorno de Cuiabá, com a política de expansão, as unidades municipais que foram surgindo se distanciaram mais da capital. Em 1980 havia 55 unidades municipais; em 1990, 95 municípios; em 2000 chegou-se ao número de 142 municípios; e, a partir de 2005, 141 municípios. Mesmo com a divisão em 1977, Mato Grosso continua com uma extensa área territorial, com muitos municípios, como pode ser visto na Figura 01.

Figura 01 - Mapa de divisão territorial de Mato



Fonte: SEPLAN (2013).

2.1.1 Constituição do território Matogrossense

Mato Grosso está situado no Planalto Central Brasileiro, e muitas são as hipóteses acerca da origem do homem nesta área. Segundo Siqueira (2002) há uma corrente que ganha força entre os historiadores, a de que Mato Grosso não teria sido somente uma área de confluência das populações que migravam das atuais regiões Amazônica e Nordeste. A autora afirma que “Mato Grosso, assim como Goiás, não mais seriam considerados apenas ‘corredores’ de passagem de populações, mas territórios onde ocorreu a fixação efetiva de importante e volumoso contingente populacional” (SIQUEIRA, 2002, p. 10). Como corredores, a historiadora se refere ao fato de a área pertencente a Mato Grosso ter sido uma rota terrestre desses povos para outras partes do continente americano. Essas populações, há cerca de 10 mil anos, segundo a mesma autora, eram caçadores - coletores e, depois, agricultores e ceramistas; geraram as inúmeras etnias indígenas distribuídas em terras matogrossenses, sendo que Siqueira (2002) aponta a existência de 38 etnias.

É impossível negar que o território matogrossense pertenceu, em primeiro lugar, aos indígenas e estes se organizavam socialmente e desenvolviam formas de se relacionar de maneira harmoniosa com a natureza. A partir de escavações arqueológicas, foi possível concluir que os agrupamentos humanos, em Mato Grosso, transformavam a natureza somente o necessário para a sobrevivência. Esses primeiros povos eram caçadores e coletores que se organizavam em grupos menores e com grande mobilidade espacial, na busca de alimentação, porém há indícios da presença de grupos que praticavam a agricultura e ceramistas.

No entanto, na colonização portuguesa a expansão capitalista e a necessidade da construção de territórios para a produção de riquezas acabam por dizimar um grande contingente de indígenas e, no Mato Grosso, não foi diferente do restante do país; o processo de constituição do território matogrossense foi marcado por violência aos povos indígenas que

aqui estavam há mais tempo. Essa constituição territorial do atual Mato Grosso remonta à divisão das terras brasileiras entre Portugal e Espanha com o Tratado de Tordesilhas, no século XVI. Toda a área Oeste do Brasil, onde se insere o atual Mato Grosso, pertencia à Coroa espanhola. Siqueira (2002) e Higa (2005) mencionam que os espanhóis chegaram primeiro, pois a terra pertencia a eles, mas não povoaram as terras matogrossenses, o interesse maior estava com a riqueza do México, Peru e Bolívia.

Todavia, as dificuldades vivenciadas nas capitanias de São Vicente e São Paulo levaram à origem das Entradas e Bandeiras no final do século XVII e início do século XVIII (HIGA, 2005). Estas expedições tinham por objetivo descobrir riquezas e capturar indígenas para mantê-los como escravos na Colônia Portuguesa. Além disso, Portugal precisava aumentar a produção nas suas colônias e, para isso, era necessário povoar (PRADO JÚNIOR, 2008). Diante da falta de interesse dos espanhóis e a necessidade dos portugueses de obtenção de produtos para atender o comércio, a estratégia se baseou na ação dos bandeirantes.

Os bandeirantes entraram em Mato Grosso, principalmente, pela via fluvial, com atenção ao rio Paraguai e seus afluentes. E, neste percurso, os confrontos com os indígenas eram iminentes, muitas etnias foram dizimadas logo nesse processo, afinal uma das atividades dos bandeirantes era a caça e a presa de indígenas. Os indígenas também serviam como guias para conhecimento desta parte do território que, após 1750, com o Tratado de Madri sendo firmado, pertenceria a Portugal.

A exploração era responsabilidade da Capitania de São Paulo, pois esta era uma configuração política da Coroa Portuguesa. Os bandeirantes, oriundos da Capitania de São Paulo, utilizavam os rios para a expansão e exploração. O percurso fluvial compreendia os rios Tietê, Paraná e Paraguai; outro caminho era feito por terra, através de Goiás, e segundo Higa (2005), este fato contribuiu para a entrada da pecuária no Estado, embora que, para Prado Júnior (2008, p. 18), as bandeiras “eram apenas expedições”, ou seja, não estavam

preocupados com o povoamento. Para o autor, a instalação das grandes fazendas dedicadas à pecuária foi fator importante para a ocupação do centro da Colônia, inclusive da Amazônia.

A inserção da pecuária como atividade impulsionadora da ocupação territorial é vista, também em Higa, quando aponta momentos distintos do processo de produção do território matogrossense:

(...) compõe-se de duas fases distintas: a primeira, de características pré-capitalistas, foi centrada no extrativismo mineral e posteriormente vegetal, com o desenvolvimento paralelo da agricultura de subsistência e da pecuária extensiva, o que perdurou, aproximadamente, até a metade do século XX. A segunda e atual refere-se à inserção de Mato Grosso na economia de mercado, caracterizada pela disseminação dos projetos de colonização e modernização agropecuária. (HIGA, 2005, p. 21).

A autora enfatiza uma característica comum nas duas fases: a de ocupação pelo extrativismo e pecuária extensiva e os projetos de colonização agregados a projetos agropecuários; e a de que a ocupação de Mato Grosso, prioritariamente, ocorreu pelos fluxos migratórios. Ou seja, o processo de ocupação e constituição do território matogrossense dependeu da entrada e saída de pessoas com intenções, sobretudo econômicas e exploradoras, desde a colonização.

Todavia, o extrativismo e a pecuária não foram as únicas atividades utilizadas na expansão do território português, pela mineração áreas foram ocupadas e povoadas. Segundo Caio Prado Júnior (2008), os núcleos de mineração surgiram distantes dos pontos iniciais, próximos ao litoral, se espalhando por uma boa porção do território colonial. A expansão rápida das áreas mineradoras possibilitou uma organização administrativa com o surgimento de núcleos de povoamento, como em Minas Gerais, Goiás e Mato Grosso. Cada núcleo constituía uma capitania. A capitania de Mato Grosso, a que importa neste trabalho, é a segunda, em ordem cronológica, como núcleo de povoamento, no século XVIII. A história do povoamento de Mato Grosso está ligada às descobertas de veios auríferos às margens do rio Cuiabá e seu afluente, o rio Coxipó. Prado Júnior (2008) menciona o fato da quantidade não

se comparar ao que era extraído em Minas Gerais, o que levaria a um contingente menor de pessoas na exploração e, em consequência, na formação de povoados. Cuiabá, até o final do século XIX, era um pequeno aglomerado de casas com três ruas principais e, segundo Prado Júnior (2008), com 19.731 habitantes; ao mesmo tempo se desenvolvia outro povoamento, Vila Bela da Santíssima Trindade, com pouco mais de 7.105 habitantes, em grande parte escravos levados para trabalhar na exploração de ouro e agricultura de subsistência. Assim, por meio da atividade de mineração, na primeira fase da constituição do território matogrossense, núcleos populacionais foram surgindo e estes se estabeleceram em povoados. Com a perda de possessões na África e Ásia, Portugal intensifica a ocupação com viagens pelos rios Guaporé, Madeira e Mamoré (Oeste de MT). Fato que favoreceu a consolidação de Cuiabá e Vila Bela da Santíssima Trindade (Oeste de MT) como núcleos urbanos. Além da perda das possessões, há de se considerar a posição estratégica diante das bacias dos rios citados acima, pois estavam em área fronteira com os espanhóis, no que hoje constitui a Bolívia.

Portugal consolida essa política de expansão pela cessão de sesmarias no século XVIII, para aqueles que quisessem explorar as terras a Oeste; na mesma época surgiram as primeiras fazendas e a entrada de gado (HIGA, 2005). A partir do princípio do direito internacional, o *Uti Possidetis*, as terras povoadas e ocupadas pertenciam àquele que realizara o movimento, o que, após disputas territoriais e políticas, resultou na assinatura do Tratado de Madri, em 1750, e a Capitania de Mato Grosso passa a ser definitivamente posse da Coroa Portuguesa.

Até o século XVIII desenvolviam-se, concomitantemente, a atividade aurífera e atividade agrícola para subsistência dos pequenos núcleos populacionais, e a pecuária para o comércio entre a Capitania e outras áreas da Colônia. Ao final do século XIX e início do século XX a economia e a conseqüente formação do território se realizam por outros ciclos,

ou períodos em que há predominância de uma atividade econômica, que serão destacados no quadro a seguir.

Quadro 1 - Ciclos econômicos de Mato Grosso, séculos XIX e XX

CICLOS ECONÔMICOS EM MATO GROSSO (século XIX e início do século XX)			
Ciclos	Período	Exploração	Consequências
1º Ciclo do diamante	Início do século XIX	Exploração do diamante com início em Diamantino	Novos fluxos migratórios em direção ao norte matogrossense; contribuição para a atividade agropecuária
Expansão da pecuária	Século XIX	Pecuária para produção de charque	Com o término da Guerra do Paraguai, em 1870, o povoamento se reconfigura e a pecuária se expande pela charqueadas na área do Pantanal
Erva-Mate	Final do século XIX e início do século XX	Exploração dos bosques nativos de erva-mate no Sul do atual Mato Grosso do Sul	Surgimento de cidades e reestruturação econômica no Sul de Mato Grosso
Poaia	Final do século XIX e início do século XX	Exploração da poaia nas depressões do Guaporé e Alto Paraguai e Planalto dos Parecis e Planície do Pantanal, para exportação à Europa	Estimulou surgimento de núcleos urbanos no Oeste matogrossense; abriu interesse para a ocupação do norte do Estado; estimulou a interiorização da economia
Borracha	Segunda metade do século XIX e início do século XX	Exploração do látex no Centro-Norte de Mato Grosso	Impulsionou o fluxo migratório para Mato Grosso, principalmente de nordestinos povoando o Centro-Norte; outros migraram para o Vale do Araguaia
Açúcar	Primeira metade do século XX	Produção de açúcar, concomitante ao ciclo do ouro na área central do Estado e às margens do rio Paraguai	Manutenção de núcleos urbanos como Cuiabá e Cáceres
2º ciclo do diamante	Primeira metade do século XX	Exploração de garimpos no Leste matogrossense, Alto Paraguai e Leste do Estado	Fluxo de migrantes para áreas urbanas e surgimento de cidades, como Guiratinga, Poxoréo, Barra do Garças e Alto Paraguai

Fonte: Higa (2005, p. 26-30).

Org.: Meire Rose dos Anjos Oliveira (2015).

Pelos dados do quadro anterior, é possível observar que, no período marcado pelo fim do Brasil Colônia e início do Brasil Império, a formação territorial matogrossense se pautava

na exploração vegetal e de minérios. Continuava a ser território de periferia da economia e de políticas, tinha a função de salvaguardar a fronteira brasileira e produzir riquezas (metal e extrativismo vegetal) para a acumulação capitalista da Europa. Mas, em contrapartida, houve considerável contingente migratório para o estado, pois, para retirar os produtos para outros estados, houve investimentos em estradas e comunicação, por exemplo, facilitando a chegada de pessoas, contribuindo para a ocupação e surgimento de cidades. Estes são alguns traços históricos que levaram à formação territorial. Porém, toda a movimentação econômica, da qual resultou essa formação, revela o papel do país, o de produtor de mercadorias para exportação. Desde a colônia e o início do século XX, o que se viu é que a partir das atividades exploratórias o território foi se organizando para suprir a necessidade de produção de mercadorias, sejam elas oriundas do extrativismo vegetal ou mineral, o cultivo de plantas ou a pecuária para o mercado externo. É válido lembrar Caio Prado Júnior (2008) que define o sentido da formação do território brasileiro, exatamente como a necessidade de direcionar a produção no território para o exterior.

2.1.2 Políticas de colonização de Mato Grosso

A ocupação recente de grande parte do território de Mato Grosso se insere no período da construção de Brasília e do início de rodovias de integração Belém - Brasília e Brasília - Acre, no governo de Juscelino Kubitschek (no período de 1955-1960); estes fatos representaram um avanço no processo de integração do Centro-Oeste e da Amazônia. Mas, a ocupação de áreas matogrossenses se intensificou pela atividade agropecuária, enquanto se dava, ao mesmo tempo, acentuada modernização do setor agrícola e das cidades, isto no período dos governos militares de 1964 a 1985 (MORENO, 2005). Nessa fase da política brasileira, a redefinição de novos espaços econômicos foi orientada pela “política de

integração nacional”, a partir da dinamização de setores das economias regionais. A redefinição desses espaços se pautou na criação dos polos de desenvolvimento, concentrando investimentos em determinadas regiões. Assim, a atenção do governo federal, na ditadura militar, se voltou prioritariamente para as regiões periféricas que apresentavam baixa densidade demográfica, como a Amazônia e o Centro-Oeste brasileiro e sua inserção na economia nacional. Para isso o governo militar desenvolveu estratégias, como os Planos Nacionais de Desenvolvimento Econômico e Social em duas versões (I PND – 1972/74 e II PND 1975/89), para que houvesse a incorporação de novas áreas com o aproveitamento da mão de obra local.

As áreas periféricas passaram a ser definidas como polos agrominerais e agropecuários, absorvendo o capital nacional e estrangeiro, visando a ocupação e exploração dos recursos naturais, bem como a absorção dos excedentes populacionais nordestinos e desestimulando a migração para o Sul e Sudeste, regiões que vinham se transformando em áreas de expulsão, em decorrência da modernização da agricultura.

Para alcançar seus objetivos o Governo Federal cria órgãos públicos e políticas de ocupação e valorização da Amazônia. Em 1966, extingue a SPVEA (Superintendência do Plano de Valorização da Amazônia), cuja função principal foi a elaboração quinquenal do Plano de Valorização Econômica da Amazônia (CARDOSO; MULLER, 1977). No entanto, para ampliar a dimensão política da SPVEA, em 1966 foi criada a SUDAM (Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia), em substituição da primeira, com a função de coordenar a ação federal na região. A SUDAM pôs em prática a “Operação Amazônia”, que objetivava fortalecer as áreas de fronteira e a integração da Amazônia com o restante do país, com recursos nacionais e estrangeiros.

A intervenção econômica do Estado no território nacional era realizada a fim de manter o equilíbrio político, econômico e social e, para que isso fosse possível, a melhor

forma seria uma intervenção direta do Estado (SANTOS, 2008). Essa intervenção poderá ocorrer nos diversos setores políticos e sociais, como Santos afirma, que “mesmo se o Estado limita sua intervenção ao econômico, o resultado é que os outros níveis da vida social – como saúde, educação, lazer e outros – são organizados pela lei do mercado, uma de suas armas de especulação” (SANTOS, 2008, p. 110). O Estado pode agir diretamente ou fornecer mecanismos para que a intervenção seja processada por grupos de interesse particular.

A intervenção do Estado, no Mato Grosso, ocorreu, portanto, a partir da abertura de projetos de colonização e disponibilização de terras para grandes grupos latifundiários, ou seja, se preocupou com a questão econômica, mas esta resulta em diferentes configurações, sejam elas, políticas, sociais, ambientais e espaciais.

Mato Grosso como parte integrante da Amazônia Legal, ocupando posição estratégica em relação à região Sudeste e com grande potencial econômico, desempenhou importante função no processo de fronteira agrícola, uma vez que a ocupação da Amazônia deveria ser a partir do Planalto Central Matogrossense. O estado matogrossense, batizado pelos governos militares como “Portal da Amazônia”, passou a integrar o processo de expansão territorial do capitalismo, sendo atingido intensamente pelas ações dos Programas Federais de Desenvolvimento Regional vinculados à SUDAM e outros criados pelos governos estaduais, como o Prodoeste (Programa de Desenvolvimento do Centro Oeste), Poloamazônia (Programa de Pólos Agropecuários e Agrominerais da Amazônia), Polocentro (Programa de Desenvolvimento do Cerrado) e Prodiat (Programa de Desenvolvimento Integrado do Araguaia Tocantins) (MORENO, 2005).

A ocupação da Amazônia, tida como vazia demográfica na década de 60, passou a ser compreendida, pelas políticas de Estado, como uma forma de promover o desenvolvimento econômico do país e questão de segurança nacional. Foi criada uma linha de financiamento para empresas que instalassem empreendimentos agrícolas na região. Desta forma o governo

abriu espaço para os empresários industriais se tornarem latifundiários e manterem o modelo de concentração da estrutura agrária no Brasil, adiando a possibilidade de uma reforma agrária reivindicada pelas ligas camponesas e outros grupos sociais (TAVARES DOS SANTOS, 1993). Essa concentração de terras, como é possível ser visto na história de Mato Grosso, se tornou parte essencial da política de interiorização do território; as ações, como afirmou Guimarães Neto (2002, p. 20) “representam iniciativas e estratégias de controle ao acesso à terra e ao mercado de mão-de-obra”.

O comércio de terras, em nível estadual ficou a cargo de dois organismos, o Internat (Instituto de Terras do Estado de Mato Grosso) e a Codemat (Companhia de Desenvolvimento do Estado de Mato Grosso), hoje extinta. O processo de idealização e implantação dos projetos de colonização por órgãos federais e estaduais pode ser chamado de colonização oficial, como pode ser visto em Oliveira (1988) e Moreno (2005). Colonização oficial, como percebemos, no sentido de que o Estado organizou e dirigiu as formas de divisão das áreas devolutas, além de, em outros momentos, terceirizar a divisão de terras por meio de colonizadoras particulares. Essa outra forma de promover o desenvolvimento no Brasil e em Mato Grosso, a implantação de projetos de colonização privada, impulsionou movimentos migratórios no território brasileiro e no estado. Sobre os projetos particulares de colonização, Oliveira (1988, p. 2) afirma que “[...] 90% dos projetos particulares de colonização estejam no estado (MT)”; o estado, como Portal da Amazônia, continuou sendo um elo de ligação entre a Amazônia e as regiões Sul e Sudeste, mas, ao mesmo tempo, uma área para ser ocupada. Os proprietários das colonizadoras realizavam propagandas da abundância de terras em Mato Grosso, visto que, no Sul do país, a modernização da agricultura se tornara empecilho para os trabalhadores do campo, além da incorporação das terras dos pequenos proprietários às grandes fazendas. A colonização particular foi, também, uma grande impulsionadora da distribuição de terras e com maior sucesso que a colonização

oficial (nacional e estadual), isto devido à condição econômica das pessoas que compravam terras, que, em geral, eram pequenos proprietários que vendiam suas terras no local de origem. Sobre colonização particular entende-se o processo de colonização desenvolvido por empresas privadas, porém, aproveitando-se das facilidades dos programas especiais desenvolvidos por agências governamentais.

Então, em Mato Grosso a colonização aconteceu de maneira oficial e particular, cada uma com seus interesses como pode ser visto no quadro a seguir.

Quadro 2 - Projetos de colonização

PROJETO/ PROGRAMA (1960 a 2004)	TIPO DE COLONI- ZAÇÃO	RESPONSÁVEL/ ABRANGÊNCIA	OBJETIVO
Projeto de Assentamento Rápido	Oficial	Incra/diversos municípios	Assentar migrantes, com mínima estrutura, delimitação e titulação de lotes que possuíam em média 50 hectares.
Projeto de Ação Conjunta	Oficial	Incra/municípios do Centro e Norte do estado	Esse projeto se desenvolveu em conjunto com uma cooperativa. Se dividiu em 04 projetos: Ranchão, Carlinda, Peixoto de Azevedo e Braço-Sul. O objetivo era abrigar os migrantes sulistas, nordestinos e brasiguaios. Alguns não chegaram ao seu objetivo inicial e as terras foram ocupadas por posseiros.
Projeto Especial de Assentamento	Oficial	Incra/município de Lucas do Rio Verde	Com o objetivo de assentar a população envolvida em conflitos de terras, o projeto ampliou a atuação em parceria com uma cooperativa. No Mato Grosso se desenvolveu apenas em Lucas do Rio Verde. As terras foram aos poucos regularizadas.
Projeto de Assentamento	Oficial	Incra/diferentes regiões do estado	A intenção era regularizar áreas ocupadas por posseiros, geralmente migrantes. Com isto, de 1987 a 2004 o Incra implantou mais de 300 projetos.
Programa de colonização Aripuanã-Roosevelt	Oficial	Codemat ¹³ /municípios de Juína e Aripuanã	Regularizou o assentamento de posseiros, principalmente em terras indígenas. Foi dividido em: Juína, de maior êxito; Filinto Muller, com abandono pelas famílias; Panela-Roosevelt, não prosperou como projeto de colonização.

(continua)

¹³ Com a extinção da Codemat, o Interamat passou a ser o órgão responsável por projetos de assentamento e regularização fundiária em Mato Grosso. O Interamat continua a executar projetos de assentado em parceria com o Governo Federal.

(continuação)			
PROJETO/ PROGRAMA (1960 a 2004)	TIPO DE COLONI- ZAÇÃO	RESPONSÁVEL/ ABRANGÊNCIA	OBJETIVO
Porto dos Gaúchos	Particular	Conomali	Colonizar migrantes em terras indígenas em área do que é hoje o município de Porto dos Gaúchos, Norte do estado.
Canarana	Particular	Cooperativa 31 de março Ltda	Colonização em terras indígenas na região Nordeste de Mato Grosso, município de Canarana.
Água Boa	Particular	Conagro	Colonização em terras indígenas no município de Água Boa, Nordeste de Mato Grosso.
Nova Xavantina	Particular	Conagro	Colonização em terras indígenas no Nordeste de Mato Grosso, município de Nova Xavantina.
Vila Rica	Particular	Colonização Vila Rica	Colonização no extremo Nordeste do estado, município de Vila Rica.
Nova Mutum	Particular	Mutum Agropecuária S/A	Colonização no eixo da BR 163, municípios de Diamantino e Nobres.
Sorriso	Particular	Colonizadora Sorriso	Colonização no eixo da BR 163, município de Sorriso.
Sinop e Vera	Particular	Colonizadora Sinop	Colonização no eixo da BR 163, municípios de Sinop e Vera.
Marcelândia	Particular	Colonizadora Maiká	Colonização no eixo da BR 163, município de Marcelândia.
Matupá	Particular	Colonizadora Cachimbó	Colonização em terras indígenas no município de Guarantã do Norte.
Alta Floresta, Paranaíta e Apicás	Particular	Colonizadora Indeco	Colonização em terras indígenas nos municípios de Alta Floresta, Apicás e Paranaíta.
Nova Bandeirantes	Particular	Colonizadora Bandeirantes	Colonização na região Oeste do estado no município de Alta Floresta.
Colíder	Particular	Colíder S/A	Inicia com grilagem de terras que foram regularizadas pelo Incra no município de Colíder.
Coopercol	Particular	Cooperativa 31 de Março	Assentar colonos gaúchos no município de Terra Nova do Norte.

Fonte: Moreno, G. (2005); Piaia, I. I. (2003); Oliveira, A. U. (1988).
Adapt.: Meire Rose dos Anjos Oliveira (2014).

No nosso entendimento, os projetos de colonização oficiais no Mato Grosso foram impulsionadores para a migração, porém os particulares cumpriram melhor este papel no sentido de chamar a atenção para a possível ocupação das terras matogrossenses. Nos projetos particulares, a condição econômica do migrante era melhor do que a das pessoas envolvidas nos projetos oficiais (GUIMARÃES NETO, 2002). Porém, assim como na colonização

oficial, os projetos particulares também tiveram dificuldades em se adaptar à nova realidade, seja pelas condições ambientais ou por falta de assistência técnica e financeira, e dessa maneira, os colonos que não conseguiram desenvolver suas atividades retornaram ao seu local de origem. No entanto, muitos projetos tiveram sucesso, o que possibilitou o surgimento de novas cidades e, também, a expulsão de indígenas, a concentração de terras, monocultura de grãos, expulsão dos pequenos produtores para a periferia das cidades e, atualmente, a exploração por conglomerados agroindustriais.

A constituição do território matogrossense se deu semelhante ao que Prado Junior (2008, p. 22) afirmara: é preciso ocupar, mas de maneira organizada. Povoar, ocupar, expandir a fronteira, integrar, produzir e colonizar. A ideia era constituir o território de um estado, não para uma boa formação para o povo que nele se desenvolve, mas para um objetivo exterior.

2.1.3 O território matogrossense: elementos naturais e transformações ocorridas

Num território ocupado, o que muito contribuiu foi a presença de elementos naturais, e Mato Grosso é um estado que possui três dos mais importantes ecossistemas brasileiros: a Floresta Tropical, os Cerrados e o Pantanal. Todos com rica biodiversidade, o que, para muitos, é considerado como grande potencial para expansão econômica.

O relevo de Mato Grosso, a partir da divisão em unidades geomorfológicas definidas por Ross (1996), apresenta três tipos dessas unidades: os planaltos, as planícies e as depressões. Quanto ao clima, há uma classificação presente no Zoneamento socioeconômico-ecológico de Mato Grosso que o divide em unidades: I – Clima equatorial continental com estação seca definida; e II – Clima tropical continental alternadamente úmido e seco. Estas unidades climatológicas também são subdivididas em subunidades com temperaturas e

pluviosidade, que possibilitam a individualidade das áreas. Em termos hidrográficos o Estado apresenta uma densa rede fluvial com rios pertencentes a três das grandes bacias hidrográficas brasileiras: Amazônica, Platina e Tocantins. Mas, para fins de planejamento e desenvolvimento de projetos, o IBGE subdividiu as bacias em sub-bacias regionais. Para os órgãos administrativos, esta divisão em sub-bacias facilita as discussões e identificação de problemas ambientais e, por apresentarem características específicas, potencializam o planejamento estratégico para cada região diferente do Estado.

Bacia hidrográfica pode ser definida como uma área drenada por um rio e seus afluentes, ou seja, todo o volume de água desse recorte faz parte de um sistema de drenagem e é limitado por unidades topográficas. Então, se considerarmos o contexto nacional, os rios matogrossenses, no conjunto com as características topográficas e climáticas regionais, se dividem em três grandes bacias e seus rios mais importantes: a Amazônica, rios Xingu e Juruena; a Platina, rios Cuiabá e Paraguai; e, a Toncantina, rios das Mortes e Araguaia. É importante dizer que esta subdivisão de bacias hidrográficas auxilia no planejamento regional e solução de problemas ambientais.

Apresentar as características naturais de Mato Grosso torna-se interessante, pois, é a partir delas que, também, a exploração e a ocupação do território são realizadas. Na perspectiva da sociedade, esses elementos são considerados recursos, portanto, as formas variadas de relevo, clima e hidrografia contribuirão ou dificultarão o seu uso.

Se os bandeirantes, por meio das monções terrestres, encontraram dificuldades no acesso ao interior do que é hoje o Estado, por outro lado, mais tarde perceberam que seria possível destinar as planícies pantaneiras, por exemplo, à criação extensiva de gado bovino. A combinação da forma de relevo e clima possibilitou a atividade econômica. Pode-se considerar que o território estadual sempre apresentou facilidades nas áreas de planície para a criação animal, o que foi, por um longo período, a sua vocação econômica. Outra atividade

econômica importante foi a mineração, por conta do volume dos rios, isso possibilitou a extração de ouro e diamantes. Muitos municípios, como Poxoréo, Alto Paraguai e Diamantino, foram destaques por conta dos garimpos de onde se extraía volume considerável das preciosidades.

No entanto, a partir da última década do século XX, as atividades econômicas e a necessidade do capital em encontrar novas formas de enriquecimento proporcionaram modificações nas características naturais. Por exemplo, as áreas destinadas à criação de gado são utilizadas para a produção de *commodities*, como milho e soja. A pecuária se desloca para regiões mais altas e de características climáticas diferenciadas, como os planaltos e as depressões. A atividade extrativista se torna intensa no Norte do Estado, onde se caracteriza pela presença da Floresta Tropical. As madeireiras agem com a retirada e venda de madeira e dá-se lugar às pastagens para a criação de gado.

A paisagem dos cerrados também se modifica com os passar dos anos. Possuem um relevo pouco inclinado e, em sua maioria, estão localizados nos planaltos e depressões. Esta característica, junto com as características climáticas e o desenvolvimento da tecnologia de ponta, facilita o cultivo de extensas áreas de soja, milho e algodão. Ou seja, a combinação de relevo pouco inclinado, clima com temperaturas elevadas e chuvas no verão e a implantação de tecnologia, além dos fatores políticos e econômicos, levou o Estado a mudanças naturais, alta produção no setor primário e conseqüentes mudanças radicais na produção do espaço. A produção agropecuária de Mato Grosso sempre foi destinada ao consumo externo ao seu território; juntando este fato com a necessidade do abastecimento de alimentos e outros produtos para a população, é que se estabeleceram rotas de transporte. Como ocorre no restante do país, a preferência foi pelas rodovias; elas são a mais importante via de ligação entre as áreas de produção e a comercialização, e dinamizaram o processo de ocupação do espaço no século XX.

Em Mato Grosso há quatro rodovias importantes para a sua ocupação; são elas: BR 364, BR 163, BR 070 e BR 158, todas federais. A construção destas possibilitou a entrada de um considerável contingente populacional e escoamento dos produtos, ou seja, a integração comercial com o restante do país, e abriu caminhos para frentes migratórias. Segundo Moreno e Higa (2005, p. 81) a construção de rodovias foi “vital para o sucesso dos empreendimentos de colonização e para a fixação de comunidades”. A SEPLAN (Secretaria de Estado de Planejamento de Mato Grosso) (MATO GROSSO, 2011) considera as rodovias federais como eixos de penetração e ocupação (Figura 2).

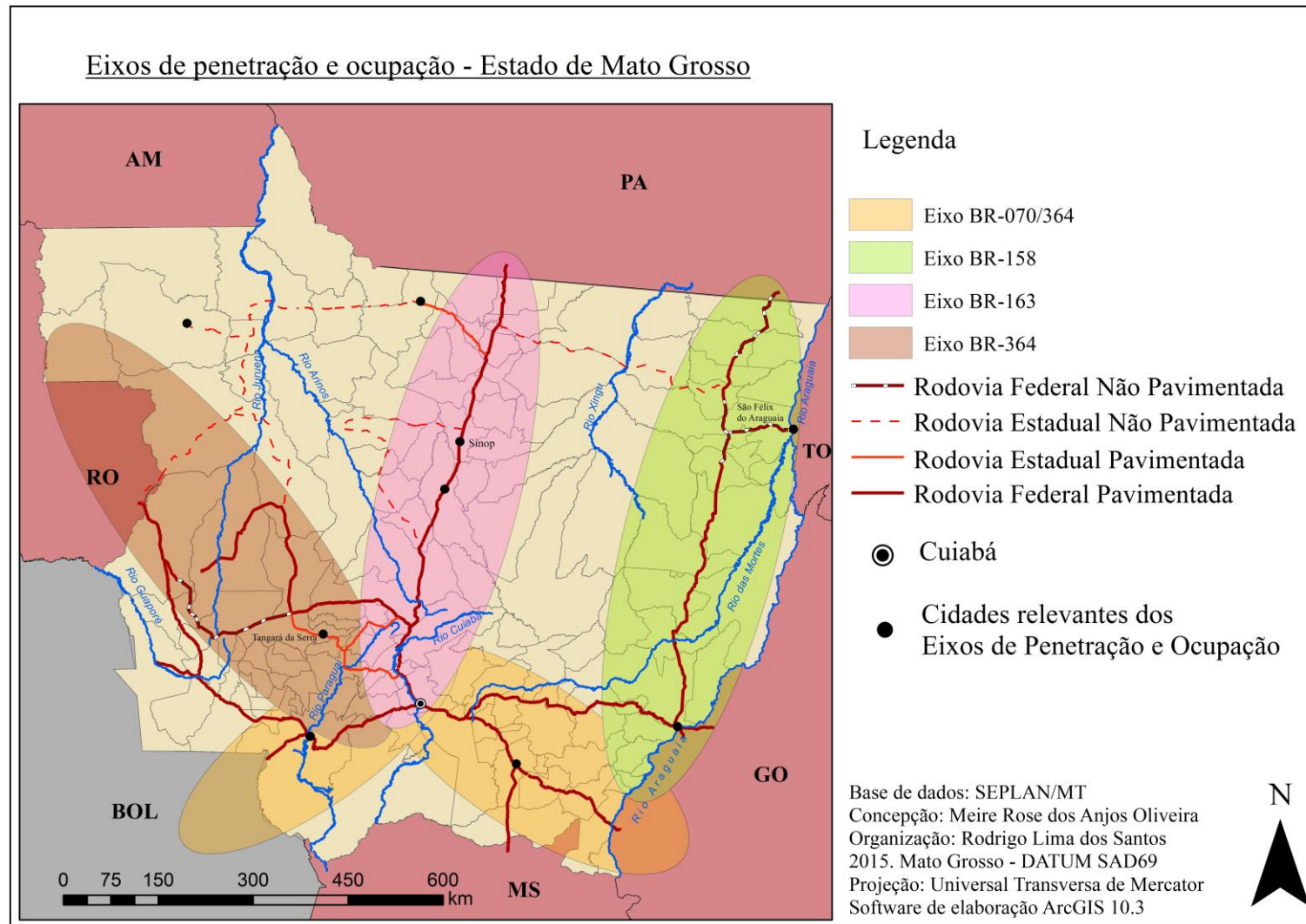
Essas rodovias federais foram criadas no contexto da integração nacional nas décadas de 1970 e 1980. O eixo da BR 163 corta o território matogrossense no sentido Sul/Norte, integra o Estado com as regiões Sudeste e Sul do país, e se encontra com a BR 364, o que proporciona saída para todos os cantos de Mato Grosso. Um dos maiores núcleos urbanos do estado se localiza às suas margens, o município de Sinop, resultado de um projeto de colonização particular com incentivos públicos. Por esta rodovia circula parte da produção de grãos.

Já a BR 364 cruza o Mato Grosso de Sudeste para Oeste, faz importante ligação com o Estado de Rondônia e, por consequência, no escoamento da produção para o Sul e Sudeste.

A BR 158 foi construída no sentido Norte/Nordeste, é a principal via de ligação com o Vale do Araguaia e, apesar de um grande trecho não ter asfaltamento, contribui com a ocupação daquela região.

E, por fim, a BR 070 que se transformou num entroncamento de rodovias federais, está localizada na área de ocupação populacional mais antiga de Mato Grosso e faz ligação com Brasília.

Figura 02 - Eixos de penetração e ocupação de Mato Grosso, mapa modificado



Fonte: Mato Grosso (2011, p. 21).

A malha rodoviária no Mato Grosso é estruturada para a ligação aos grandes centros, numa ideia de integração nacional. A utilização das principais rodovias proporcionou o surgimento de eixos, ou seja, áreas de desenvolvimento de características diferenciadas em relação a outras. Então, as rodovias influenciaram na reorganização do território, juntamente com outras características econômicas, políticas, históricas e sociais. Dessa forma, para discussão da organização territorial, os setores administrativos acabam por construir a regionalização estadual a partir de dados do IBGE de 2002.

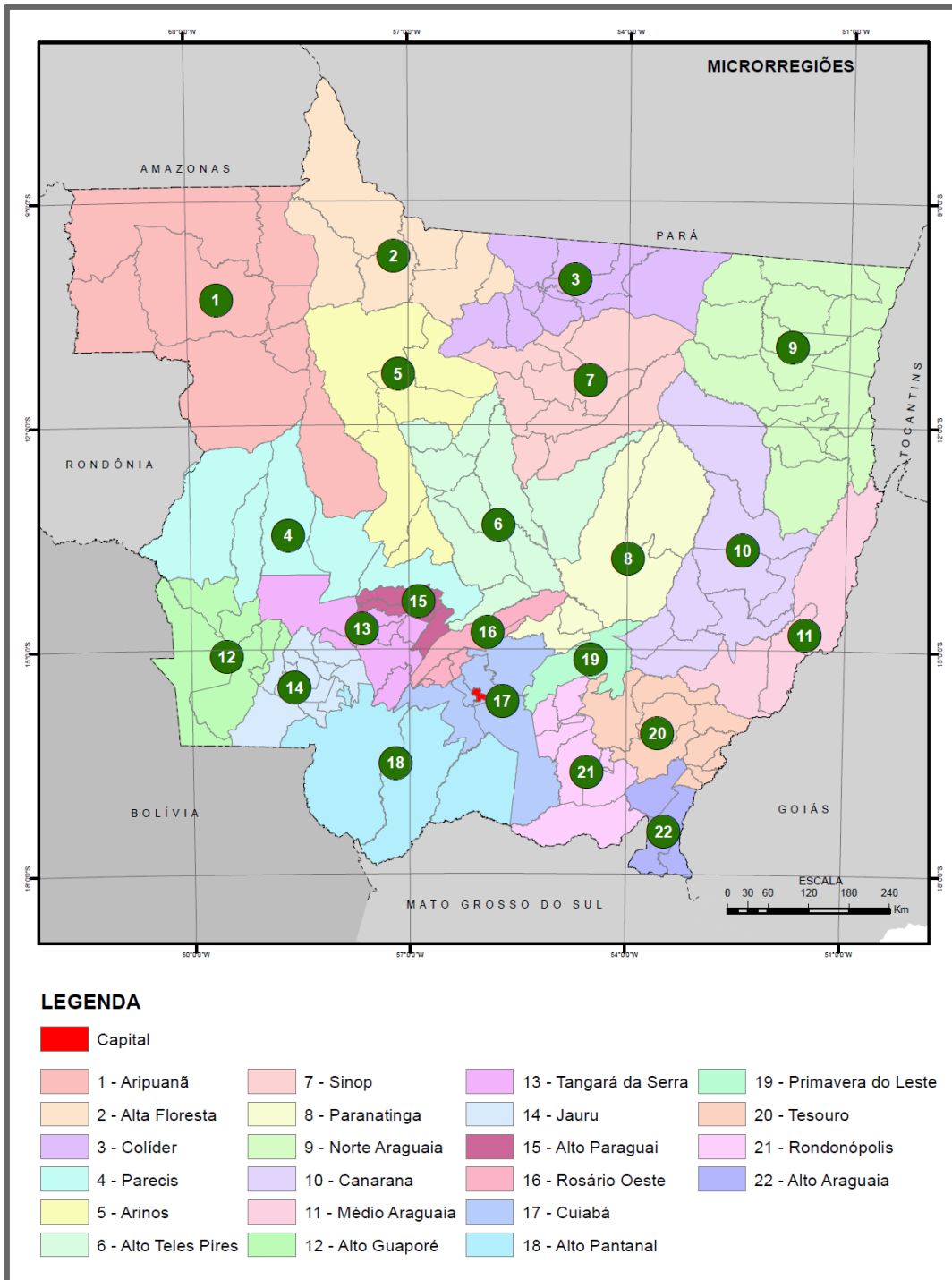
2.1.4 Regionalização de Mato Grosso

A divisão regional do Brasil seguiu o processo histórico e econômico do país. A regionalização do IBGE era a utilizada em 1968; o instituto definia as regiões para o território matogrossense em 3 mesorregiões e 6 microrregiões: as meso Norte matogrossense (Norte mato-grossense, Alto Guaporé e Alto Paraguai), Cuiabá (Baixada Cuiabana) e Sudeste matogrossense (Rondonópolis e Garças). Esta regionalização se baseava em critérios de homogeneidade e presença de relações físicas, econômicas e organização territorial dos municípios e foi utilizada até 1984. Com a abertura de fronteiras agrícolas, o avanço da agropecuária e criação de novos municípios, a regionalização do IBGE foi modificada e nela incluídos os fenômenos de colonização, povoamento e migração. Foi utilizada de 1985 a 1989 e dividia o estado em 4 mesorregiões e 11 microrregiões.

No entanto, ao final da década de 80 houve intensas mudanças socioeconômicas em Mato Grosso: muitos municípios foram criados, além do surgimento de polos econômicos e constituição de uma estrutura produtiva baseada na agropecuária, sobretudo na produção de grãos. A regionalização do IBGE é utilizada pela SEPLAN como base de constituição de

regiões, quando necessário, ao realizar levantamentos socioeconômicos e ambientais para a regionalização do Estado, como é demonstrado na figura a seguir.

Figura 03 - Microrregiões de Mato Grosso



Fonte: SEPLAN (2013).

A divisão em microrregiões, para o Estado, possibilita a administração, porém, se observarmos na óptica geográfica, esta regionalização pode auxiliar na compreensão da reprodução e valorização do capital de forma particular. Por exemplo, a rápida transformação do território matogrossense, na década de 80 do século XX, com surgimentos de polos econômicos a partir do desenvolvimento das atividades agropecuárias, pode ser analisada a partir da diferenciação de áreas. As áreas que apresentaram homogeneidade, neste caso, pela relação entre as características físicas e as socioeconômicas, além da organização territorial, se transformaram em uma região, meso ou micro. Dessa maneira, a SEPLAN e o IBGE dividem o território matogrossense em 22 microrregiões, como pôde ser visto na Figura 3, com características próprias de desenvolvimento da sociedade e sua relação com a natureza, permeados pelo sentido de reprodução do capital.

Para esta pesquisa serão detalhadas características da microrregião Norte-Araguaia. A microrregião Norte-Araguaia faz parte de uma região delimitada pelos seus moradores como Vale do Araguaia. O Vale do Araguaia, como o nome já diz, é a área que tem sua drenagem feita pelo rio Araguaia e seus afluentes, no território de Mato Grosso, Goiás, Tocantins e Pará. Este é um dos formadores da bacia hidrográfica do Tocantins, nasce na divisa dos Estados de Goiás e Mato Grosso, na serra dos Caiapós, a 850 m de altitude. Após percorrer 720 km se divide em dois braços, formando a maior ilha fluvial do mundo, a ilha do Bananal. Para a compreensão da importância de um rio para a economia e habitantes de uma região, torna-se necessário dividi-lo em partes ou percursos. O percurso do rio Araguaia, nos estudos de Latrubesse e Stevaux (2002, apud AQUINO; STEVAUX; LATRUBESSE, 2005), foi dividido em três partes: o alto curso que se desenvolve desde a cabeceira na serra do Caparaó até a cidade de Registro do Araguaia (Goiás, divisa com Mato Grosso); o médio curso que se estende desde Registro do Araguaia até Conceição do Araguaia; e o baixo curso que vai de

Conceição do Araguaia até a confluência com rio Tocantins. No Mato Grosso estão localizadas partes do alto e médio curso.

A maior parte do leito do rio Araguaia está estabelecida em terrenos sedimentares com a presença de afloramentos basálticos e blocos tectônicos. No alto curso os terrenos são elevados, mas, a partir do médio curso o desnível diminui, passa a apresentar menos correnteza, pois se desenvolve sobre uma planície sedimentar. Por esta razão é que há constantes inundações naquela área, dificultando o acesso de pessoas aos municípios, como Luciara e Novo Santo Antonio, uma vez que parte das estradas ainda não possui asfaltamento.

O Araguaia tem suas águas e suas terras utilizadas para atividades econômicas, como o transporte, a pesca, o turismo e o lazer. Mas, a bacia hidrográfica, além das belíssimas paisagens, guarda momentos históricos importantes para aqueles que para lá foram buscar condições para o desenvolvimento de grupos sociais. Momentos permeados pela discussão social, educacional, com constituição de projetos particulares à microrregião Norte-Araguaia e de soberania do país e sua população, que vigoram até os dias atuais. Um dos eventos mais conhecidos é a Guerrilha do Araguaia.

2.1.5 A Guerrilha do Araguaia

Esse fato, assim como alguns outros da história brasileira, não foi apresentado à população brasileira de maneira clara, sempre de maneira turva. A Guerrilha do Araguaia, que ocorreu entre 1966 a 1975, foi, porém, um importante fato histórico ocorrido na região central do país. Em outros tempos não houve interesse em demonstrar aos brasileiros focos de insurreições do povo, sobretudo, durante a ditadura militar. A guerrilha não ocorreu em território matogrossense, porém as notícias dela acabam por fortalecer ações que serão discutidas logo mais nesta tese. O território, até então goiano, hoje pertencente ao Tocantins,

foi o palco do projeto político tido como subversivo pelas autoridades brasileiras da década de 70.

Não é objeto deste trabalho esmiuçar o evento Guerrilha do Araguaia, mas apresentá-lo, pois, de certa maneira, influenciou nas ações dos povos do Araguaia matogrossense no decorrer do tempo, bem como na ação militar imposta na região¹⁴. O período da Guerrilha¹⁵ está inserido em um dos momentos mais obscuros da história do Brasil, a Ditadura Militar (1964 – 1985). Havia forte repressão política, perseguição e tortura a quem fosse contrário ao regime militar, e censura à imprensa. Toda essa repressão se configurou na instalação do Ato Institucional nº 5¹⁶, ou AI 5, que deu plenos poderes ao presidente Costa e Silva de fechar o Congresso Nacional, cassar mandatos dos congressistas, abrir inquéritos militares sigilosos, prender e punir os inimigos do regime ditador. Por outro lado havia a discordância das principais forças de esquerda sobre como se portar diante da realidade até então, o movimento operário e popular organizado pelo PCdoB estava forte naquele momento.

No entanto, essa postura do PCdoB não agradou a todos dos setores de esquerda, o que levou à sua cisão, como aponta Campos Filho (2012):

Reformistas e revolucionários passam a polemizar a respeito da forma de conquistar o poder e implantar um governo popular e revolucionário. A reação à postura do PCB levou a uma divisão profunda nesse partido. Desde o começo da década envolvido em divergências internas, o PCB vivenciou uma crise que culminou em sua cisão e o levou a assumir a denominação Partido Comunista Brasileiro, com a posterior reorganização do Partido Comunista do Brasil (CAMPOS FILHO, 2012, p. 63).

¹⁴ Foram utilizados como referencial para a discussão a tese *A Guerrilha do Araguaia (Brasil 1966-1975)* (1993) de Gilvane Felipe, a dissertação de mestrado *A Guerra Silenciada: memória histórica dos moradores do Bico do Papagaio sobre a Guerrilha do Araguaia* (2008) de Wellington Sampaio da Silva e o livro *Guerrilha do Araguaia – a esquerda em armas* (2012) de Romualdo Pessoa Campos Filho.

¹⁵ É interessante dizer que a Guerrilha teve sua história transformada em um longa metragem intitulado “Araguaya – a conspiração do silêncio” (2004) de Ronaldo Duque. Este filme teve ampla divulgação em Barra do Garças de 2002 a 2004, com apresentações anuais no Festival de Praia do município, visto que o prefeito da época pertencia (pertence até hoje) ao quadro de militantes do Partido Comunista do Brasil (PCdoB).

¹⁶ Os Atos Institucionais foram leis criadas pelos governos da ditadura militar sem a consulta ao Congresso Nacional, e objetivavam a repressão aos inimigos do regime militar. Todos os 17 atos editados no período de 1964-1969 feriam a democracia brasileira com ações que modificavam a constituição, dando direito ao regime de suspender direitos políticos a qualquer cidadão, para a realização indireta de presidentes, governadores e prefeitos, assim como a proibição de manifestações políticas, tendo como punição severas sessões de torturas e morte.

Este fato foi consumado em 1962; a maioria dos militantes do PCB concordava com a ideia dos comunistas soviéticos, a defesa da concorrência pacífica entre os socialistas e os capitalistas e a crença na transição pacífica para o socialismo.

Os “camaradas” que discordaram da orientação do PCB reorganizaram o PCdoB. Porém, as discussões acerca da forma em que a luta aconteceria levou ao surgimento de outras organizações, como a ALN (Ação Libertadora Nacional) e a VPR (Vanguarda Popular Revolucionária). Esses grupos tinham em comum a necessidade da luta armada para que as mudanças acontecessem no Brasil.

Contudo o PCdoB era a organização que delineava a forma de atuação por meio da guerrilha como indica Silva (2008, p. 20):

Dessa forma, entendemos, desde a criação do PC do B, a sua inclinação para a ação revolucionária, embora não estivesse bem definido o centro dessa ação, talvez o campo. Ora, essa necessidade da luta armada constituiu uma preocupação no PC do B, mesmo antes do golpe militar de 1964. Com a cisão partidária, essa idéia se fortalece, ou melhor, radicalizasse.

O que também é corroborado por Campos Filho (2012, p. 85):

O PCdoB manteve-se numa linha ortodoxa, fiel ao que considerava ‘princípios marxistas-leninistas da revolução’, só possível em seu entender, através da luta armada, da ‘guerra popular prolongada’, de influência maoista, para tomar o poder político e alcançar o socialismo.

Ao serem mencionados os princípios marxistas-leninistas de revolução e a guerra popular prolongada, se percebe que o socialismo chinês de Mao Tse-tung, sem dúvida, influenciara a linha política-ideológica do PCdoB, transformando a luta armada e a guerra popular em táticas para se chegar ao socialismo no Brasil. Neste sentido, Silva (2008) afirma que entre 1964 e 1966 o PCdoB enviou militantes aos campos da guerrilha rural na China, e alguns comporiam o contingente no Araguaia. Ainda dentro da tática adotada pelos comunistas, é o apontado na tese de Felipe (1993, p. 44), extraído de um documento do partido, que seriam as

(...) Ações de massas, cada vez maiores, nas cidades e no campo, em todos os aspectos; Primazia para o trabalho no interior do País, tendo em vista que aí se realizará a luta armada; Utilização de todas as formas de luta, tanto abertas como clandestinas, preparação e desencadeamento da luta armada, com o propósito de desenvolver a guerra popular.

Ao que parece era uma forma de adequação da experiência chinesa no Brasil; a ideia, apresentada por Campos Filho (2012), Felipe (1993) e Silva (2008), aponta que a tática e a estratégia do PCdoB era tomar o poder político a partir da guerra popular e com a formação de um exército com base no interior do país, do campo para a cidade. Definido isso, era hora de escolher a região da guerrilha e os militantes que cumpririam o papel.

Com a concepção de que o interior era o local propício para se iniciar a luta armada no Brasil, em forma de guerrilha, o PCdoB, por várias vezes, enviou dirigentes para conhecimento da área, das condições de vida da população e estudar as condições necessárias para a instalação dos núcleos guerrilheiros (CAMPOS FILHO, 2012; FELIPE, 1993; SILVA, 2008). A região do Araguaia era propícia para essa atuação, pois,

(...) É zona de mata, e na mata o inimigo não pode usar tanques, artilharia, bombardeio aéreo de precisão, etc. Tem de estar a pé como o guerrilheiro. É uma zona de massa pobre e explorada [frente pioneira de penetração da massa camponesa sem terra], circundada por povoados e cidades pequenas e médias também de grande pobreza. Dispõe de caça abundante, castanha do Pará, babaçu e outros meios de alimentação. Possui vasta área, em extensão e profundidade, que serve de campo de manobra às forças combatentes (ARROYO, 1976, apud CAMPOS FILHO, 2012, p. 108). (grifo do autor)

No pós 2ª Guerra Mundial, os investimentos eram prioridade aos centros grandes urbanos em detrimento às áreas de extensão territorial e regiões rurais; já sabemos que as políticas de ocupação das áreas centrais brasileiras se efetivaram a partir dos anos 1940 com a Marcha para o Oeste e os projetos de colonização. Havia toda sorte de empecilhos para que investimentos chegassem a estas áreas, pois estradas eram praticamente inexistentes. Os habitantes da região do Araguaia, na década de 60, eram quase que isolados do restante do Brasil. E, como é fato recorrente em todo o Vale do Araguaia, havia constantes conflitos com

expulsão de famílias que cultivavam a terra por parte de grileiros, ou pelos embates entre os grandes fazendeiros que queriam expandir os pastos do gado e para isso assassinavam os pequenos proprietários. Nas proximidades está localizada a Serra dos Carajás, importante jazida de ferro, além da tônica da questão da terra. Havia notícias de grilagem de terras, o que era propício para conflitos, além da implantação de projetos agrícolas estatais (OLIVEIRA, 1991).

Quanto à questão natural, o Norte de Goiás foi escolhido por ser área de floresta com clima de elevadas temperaturas às quais os soldados do exército não resistiriam por muito tempo, a não ser que fossem treinados como os guerrilheiros para enfrentá-las; por possuir condições de terreno e topografia diferenciadas da região Centro-Sul do país, dificultariam a entrada de tropas do exército. Dessa maneira, para o PCdoB, a região do Bico do Papagaio (Sul do Pará, Sul do Maranhão e Norte de Goiás – atual Estado do Tocantins) constituía o local que oferecia excelentes condições para a instalação da luta armada contra a ditadura militar instalada no Brasil.

Uma vez escolhida a tática de enfrentamento do PCdoB e o local estratégico para isso, faltava a escolha dos camaradas ideais para o cumprimento da tarefa. As características principais para essa escolha iam da abnegação com a ideologia e os princípios partidários, capacidade de viver no interior do país, distantes da vida urbana, e de ligação com pessoas do campo no sentido de constituir laços políticos e de trabalho (até porque não eram acostumados com atividades rurais), estar disposto ao deslocamento (pois as condições eram penosas e poderia não haver volta), até a questão de estarem na clandestinidade no meio urbano (FELIPE, 1993).

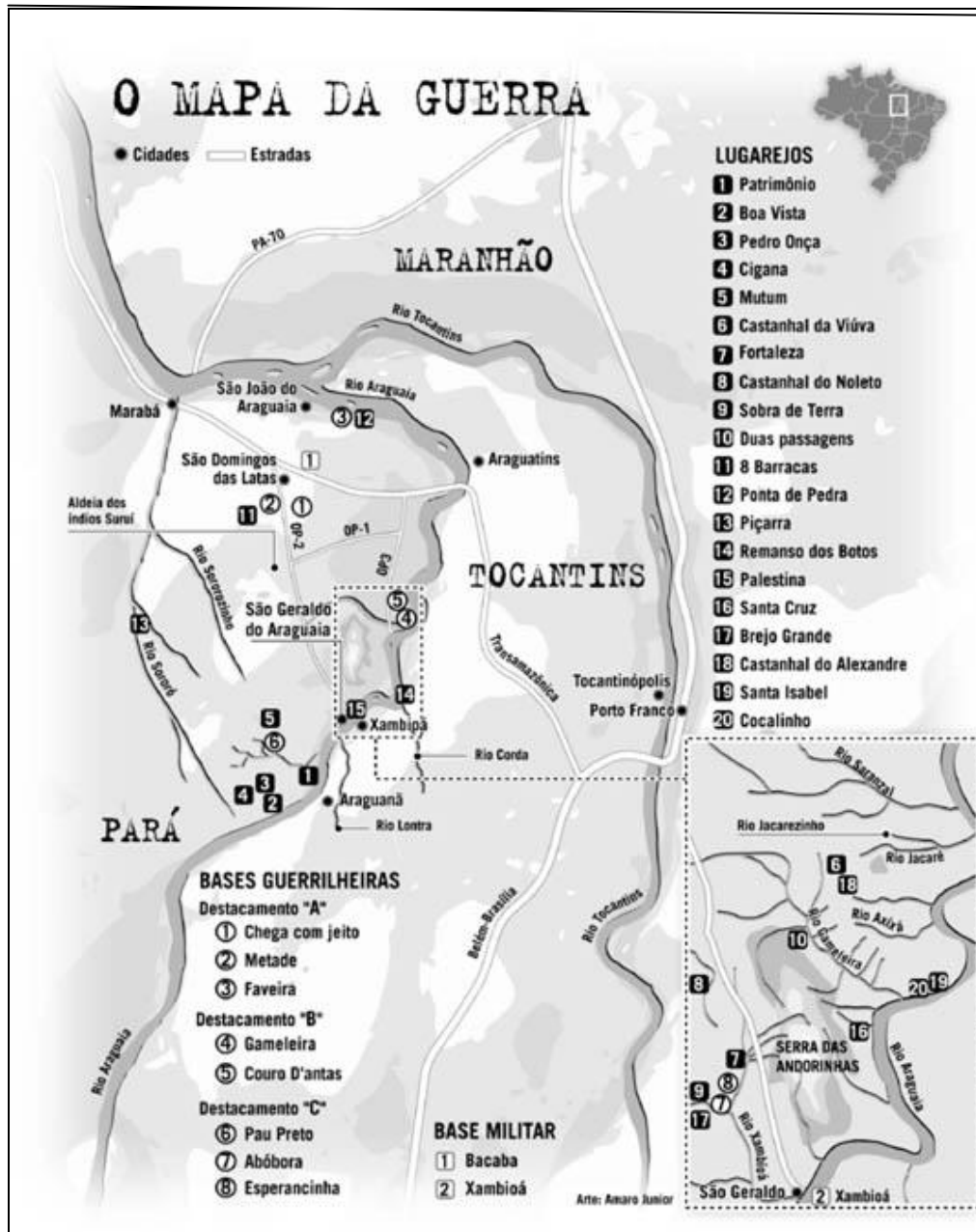
A partir de 1966 os primeiros guerrilheiros começaram a chegar à região do Araguaia. Alguns dos personagens desta parte da história brasileira têm seus nomes e atuação lembrados pelos habitantes da região, como: Osvaldão que chegou em 1966; Elza Monnerat e Maurício

Grabois, em 1967; João Amazonas e José Genoino, em 1969; Angelo Arroyo, Dina e Helenira Rezende, em 1972.

Em toda essa área dividida em destacamentos, os guerrilheiros disfarçados de pessoas que foram para a região como novos habitantes beneficiados pelo incentivo à migração, fixaram moradia comprando posses, adquirindo castanhais e plantando roças. Outros se fixaram nos povoados, atuando como comerciantes, professores e médicos. Existiam regras estabelecidas pelo partido, expressas no documento “Diário da Guerrilha do Araguaia”; assim, o combatente teria que: conhecer os problemas das massas e ajudá-las na medida do possível, respeitar a família, os hábitos e os costumes das massas, não tomar nada das massas, pagar o que se compra ou devolver o que se toma emprestado, não tratar as massas com arrogância e realizar a propaganda revolucionária entre as massas (FELIPE, 1993). O diário era como um guia a ser utilizado pelos guerrilheiros comunistas para manter relação amistosa com a massa, ou o povo sem formação política e revolucionária, no Bico do Papagaio. Ou seja, na arte da guerra a preocupação com os povos do local era necessária aos guerrilheiros. Ali estavam médicos e enfermeiras que auxiliaram no tratamento de doenças e ferimentos; os paulistas, como eram chamados, foram aprendizes dos camponeses, com eles aprenderam a plantar, colher e extrair. Havia uma estreita relação entre os estabelecidos e os que chegavam.

Esses guerrilheiros foram destacados para áreas pré-estabelecidas pela direção central do PCdoB, a atuação se dava a partir dos destacamentos. Eram divididos da seguinte maneira (Figura 4): destacamento A (Faveiro), localizado próximo à cidade paraense de Apinajês; destacamento B (Gameleiro), localizado próximo ao povoado de Santa Isabel, mais ou menos cinquenta quilômetros acima de São Geraldo; e o destacamento C (Caiano), localizado próximo à cidade de Conceição do Araguaia (SILVA, 2008).

Figura 04 - Destacamentos da Guerrilha



Fonte: Silva (2008).

A guerrilha era de extrema importância para o PCdoB, pois acreditavam que a revolução poderia acontecer pelo campo. Um de seus principais documentos aborda esta questão, o “Programa dos 27 Pontos da União pela Liberdade e pelos Direitos do Povo – ULDP”; o documento abordava a importância da posse da terra pelos camponeses, o combate a grilagem de terras, meios para o deslocamento da produção, entre outros (SILVA, 2008). Na época seja para a circulação de pessoas, para a chegada de benfeitorias dos habitantes e

circulação dos produtos havia dificuldades gigantescas, para certos lugares não haviam estradas e em outros, as que existiam apresentavam péssimas condições, fazendo com que a carga transportada fosse perdida com mais facilidade do que nos dias atuais.

No entanto, para o PCdoB mesmo com todo o envolvimento com a população do local, o a educação revolucionária não fora feito de maneira satisfatória. Os camponeses, extrativistas e garimpeiros os admiravam como pessoas semelhantes, mas não ao ponto de compreender a real necessidade de sua presença na região e o iminente enfrentamento com as Forças Armadas. Não houve aproximação do povo com a luta armada e a compreensão para uma nova política e em consequência uma nova sociedade. Mas, diante desta preocupação o Comitê Central, juntamente com os guerrilheiros publicavam uma espécie de jornal “Araguaia” para divulgar a razão pela qual estavam vivenciando aqueles momentos. Era distribuído na região e em outras áreas do país. Outro fator importante foi a pouca quantidade de armamentos por parte dos guerrilheiros, não estavam preparados para o combate com a quantidade de armas e grande contingente do Exército Brasileiro e polícias militares dos Estados de Goiás, Pará, Maranhão e Mato Grosso. E, para todo esse enfrentamento existiam no início dos embates, apenas 69 guerrilheiros nos destacamentos (CAMPOS FILHO, 2012).

Após a prisão de militantes que se desligaram da guerrilha em 1972, as Forças Armadas conseguiram informações suficientes de localização para iniciar a ação de extermínio dos guerrilheiros. A guerrilha aconteceria com a luta armada em 1972, foram três campanhas de cerco e de aniquilamento dos guerrilheiros. Além das investidas locais, ataques em outros lugares foram concomitantes. Em São Paulo dirigentes do Comitê Central do partido foram presos e mortos, desestabilizando qualquer reforço às forças guerrilheiras.

Muitas prisões e torturas de camponeses foram feitas a fim de descobrir a identidade e a localização dos guerrilheiros. E, assim, em cada destacamento as ações militares iam diluindo a guerrilha. Em 1974, Osvaldão, o mito e o líder na região foi morto.

A última operação militar aconteceu em 1975, mas o PCdoB dá notícias da guerrilha até 1976 quando, ao final deste ano, reconhece publicamente a derrota (FELIPE, 1993).

Encerrava-se, assim, de maneira trágica para aqueles que para a região do baixo Araguaia se dirigiram desde 1966, com o objetivo de lançar-se junto com o povo pobre do interior, em uma luta armada que, começando pela guerra de guerrilhas, iria crescendo, crescendo até que se transformasse numa autêntica guerra popular, guerra de todo o povo. Este sonho, partilhado pelos cerca de setenta revolucionários que para aquela região inóspita se mudaram, em sua grande maioria jovens, acabou fracassando, mergulhado no sangue generoso daquela generosa geração, que se entregou a um projeto de futuro para o país que não chegou a ter a chance de mostrar sua viabilidade ou não. (FELIPE, 1993, p. 220).

A tática do PCdoB, na época, de tomar o poder pelas guerrilhas rurais não dera certo, pela não aceitação dos trabalhadores do campo em compor a luta armada, pois o trabalho de educação para uma política revolucionária foi insuficiente para construir consciência revolucionária, necessitaria mais tempo para isso. No período da Ditadura Militar, quase não fora mencionada, a censura à imprensa escondeu dos brasileiros a existência daquela tentativa de tomada de poder no centro do país.

No entanto, como será visto adiante nesta tese, a necessidade da luta não desapareceu com o fim da guerrilha, o povo do Araguaia à maneira atual está presente nos embates necessários.

Sobre o combate à guerrilha, Oliveira (1991) enfatiza que não era apenas isso, mas não perder o controle da região que possui grande potencial econômico. Como dito antes, a presença de jazida de ferro, projetos agropecuários subsidiados pela SUDAM, além da grilagem de terras. Os camponeses deveriam ser controlados.

Os fatos da guerrilha ficaram muito tempo sob um segredo sepulcral, somente agora, no século XXI, que foram sendo desenrolados, mas até onde é permitido a sociedade saber. Alves (1985) apud Oliveira (1991, p. 84) apresenta dois argumentos para o silêncio em torno da Guerrilha do Araguaia:

Em primeiro lugar, o estabelecimento de um foco é o paradigma da estratégia de ‘ação indireta promovida pelo ‘inimigo interno’, podendo ter ‘efeitos multiplicadores’ sobre o inimigo potencial – no caso, os indígenas e camponeses da região. Em segundo lugar, deve-se lembrar, em termos geopolíticos, que a região entre os rios Araguaia e Tocantins, (...) já fora vulnerável e vital para o controle e desenvolvimento da bacia amazônica. Para eliminar esta vulnerabilidade, impunha-se ‘tamponar’ as vias de penetração do comunismo internacional. (...) a região (...) era crucial para os planos do desenvolvimento econômico. A especulação fundiária e a mineração haviam multiplicado o número de conflitos envolvendo a posse de terras na região; tais conflitos precisavam ser controlados, promovendo a evacuação maciça dos camponeses.

Após o término da guerrilha, era possível presenciar a ronda de soldados na região. Os conflitos de terra se tornaram um dos grandes problemas políticos e sociais do Brasil. Mesmo na segunda década do século XXI, a violência praticada no campo brasileiro não é diferente da Colônia ou do Brasil do século XX, apenas se utiliza de outros equipamentos. Um agente impulsionador destes conflitos é a distribuição e ocupação de terras, seja de maneira oficial ou particular; os projetos de colonização nem sempre ocorreram de maneira pacífica. Na região Norte-Araguaia de Mato Grosso não ocorreu de maneira muito diferente, há conflitos entre índios, posseiros, colonos e empresários.

2.2 A MICRORREGIÃO NORTE-ARAGUAIA

A microrregião Norte-Araguaia é chamada, em conjunto com outros municípios das microrregiões Vila Rica e Barra do Garças, como Baixo Araguaia, Médio Araguaia e Vale do Araguaia. Isto se dá porque no cotidiano as pessoas costumam relacionar o termo região à localização e extensão (GOMES, 2006). Gomes afirma que “pode assim ser empregada como uma referência associada à localização e à extensão como fato ou fenômeno, ou ser ainda uma referência a limites mais ou menos habituais atribuídos à diversidade espacial” (GOMES, 2006p. 53). Por conta disto é que ouvimos os diversos termos para a designação de região no Nordeste matogrossense.

O termo Baixo Araguaia se dá pela localização ao final do percurso do rio de mesmo nome em território matogrossense, porém, como visto antes, se for seguido o percurso do rio Araguaia, em Mato Grosso as terras banhadas estão em duas partes, o alto e o médio cursos. Este termo, baixo, está muito mais próximo de outra denominação utilizada para fins de discussão política de diversas finalidades - território -, como o Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável – Território Baixo Araguaia – MT, de 2006, elaborado pela Fundação Cândido Rondon com financiamento do Ministério do Desenvolvimento Agrário. O território definido no plano é composto por todos os municípios da microrregião Norte-Araguaia, acrescido do município de Querência.

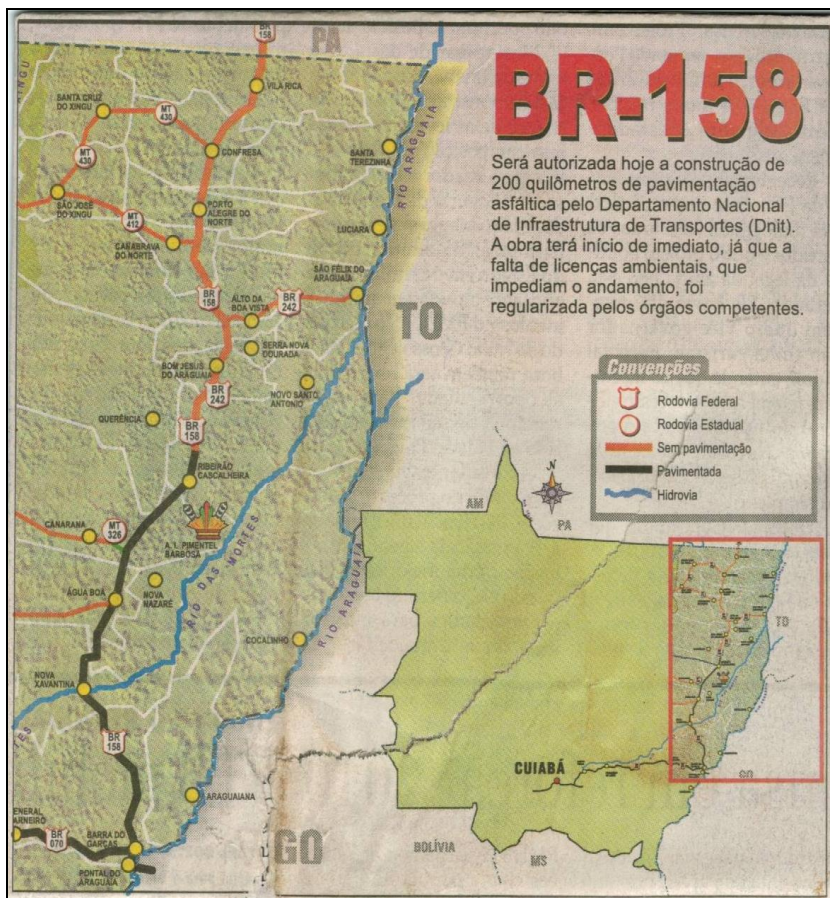
Por outro lado, há a utilização do termo Médio Araguaia por conta de os municípios estarem na metade do percurso do rio, contando as áreas no Mato Grosso, Goiás, Pará e Tocantins. Esta denominação foi utilizada por muito tempo para definir os municípios que estão no extremo Leste e Nordeste de Mato Grosso; porém, na regionalização do IBGE e da SEPLAN existe uma microrregião com o mesmo nome, composta de municípios diferentes com outras características políticas, sociais e físicas.

Já o termo Vale do Araguaia se refere aos municípios localizados na área de drenagem do rio em território matogrossense, o que corresponde à região delimitada pelo IBGE e SEPLAN como Nordeste.

É comum os moradores se referirem a uma das denominações, inclusive em demandas para os municípios, como é possível ser visto na reportagem do jornal “O Diário de Cuiabá” (2009), onde a denominação baixo Araguaia é utilizada. A matéria jornalística aponta uma das reivindicações dos moradores da referida região e dos produtores (pecuaristas e de grãos) o asfaltamento da BR 158 (Figura 5) uma importante rodovia federal para locomoção de pessoas e produtos. No Mato Grosso esta rodovia possui pouco mais de 800 km, pouco mais da metade está asfaltada.

A variação de denominações pode ocorrer por “costume” das pessoas e políticos, por desconhecimento dos termos geográficos, como área, território e região, ou mesmo por ideias de regionalização diferenciadas, como disse Lencioni (2009, p. 143) “a síntese geográfica não é alcançada através de uma metodologia única”.

Figura 05 - Mapa de localização do Vale do Araguaia. Pavimentação da BR 158



Fonte: Diário de Cuiabá, 16 de maio de 2009.

Como dito anteriormente, neste trabalho o termo a ser utilizado será “Norte-Araguaia”, região estabelecida por órgãos governamentais, pois esta apresenta “critérios explícitos, uniformes e gerais” (GOMES, 2006, p. 62) para sua caracterização. Para a definição das microrregiões, a SEPLAN/MT (2000) levou em consideração as características apontadas nas definições de Unidades Ecológicas e Unidades Sócio-econômicas constituídas

no processo de Zoneamento Ecológico do Estado de Mato Grosso realizado pela mesma secretaria. Para a definição dessas unidades foram utilizadas as semelhanças entre as características físicas, políticas, infraestrutura (escolas, hospitais e outros) e de apropriação do solo. Dessa forma, a microrregião Norte-Araguaia é composta por 14 municípios – Alto Boa Vista, Bom Jesus do Araguaia, Canabrava do Norte, Confresa, Luciara, Novo Santo Antonio, Porto Alegre do Norte, Ribeirão Cascalheira, Santa Cruz do Xingu, Santa Terezinha, São Félix do Araguaia, São José do Xingu, Serra Nova Dourada e Vila Rica. Está situada no Nordeste do estado, faz divisa com Pará e Tocantins, seu território equivale a pouco mais de 9% do território de Mato Grosso e tem uma densidade demográfica baixa, não chega a 2 hab./km².

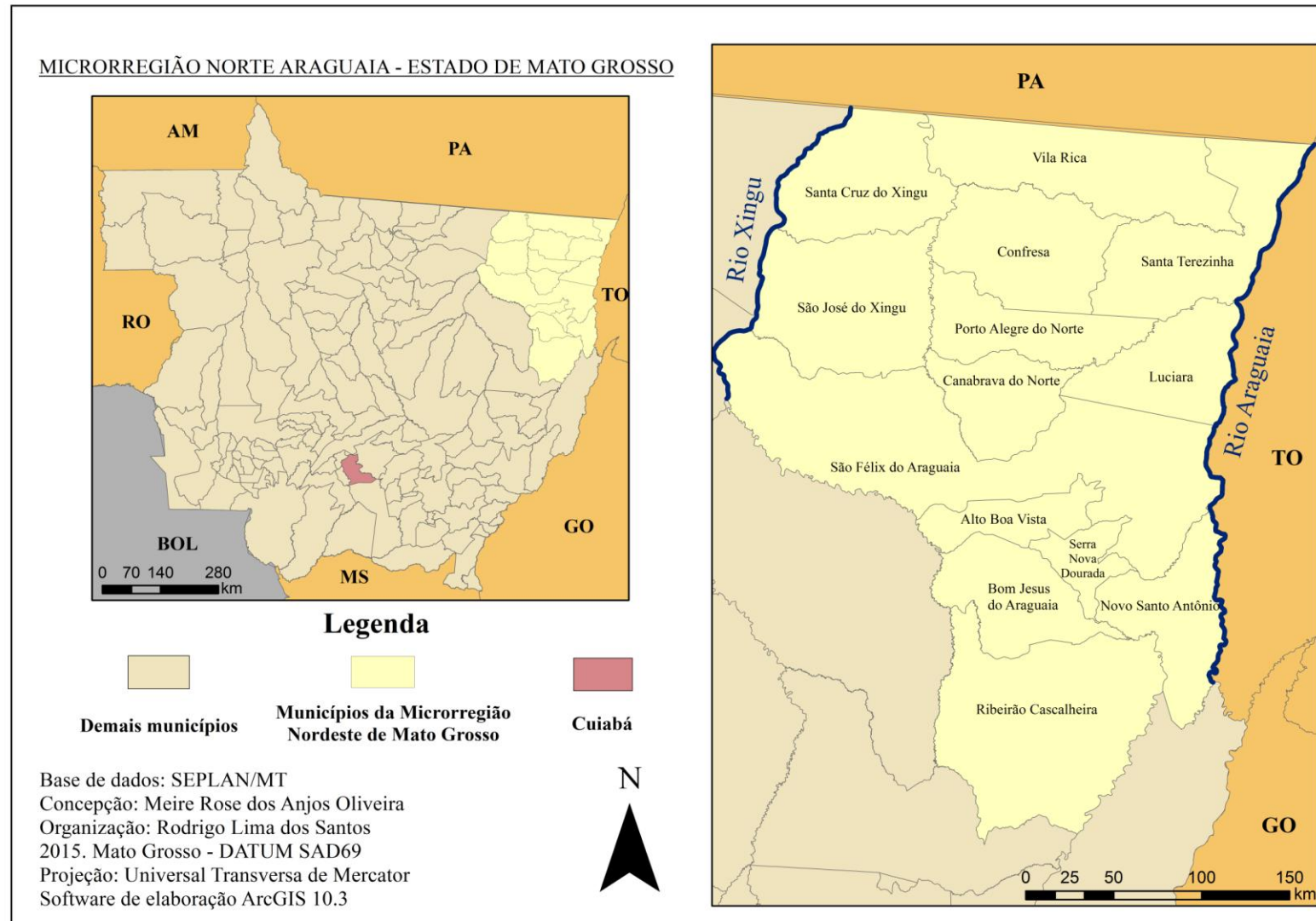
A composição administrativa atual é resultado da criação de novos municípios no decorrer do tempo, sem, no entanto, modificar a base territorial. Os municípios foram criados de acordo com o crescimento populacional, interesses econômicos e políticos; na década de 70 existiam apenas 3 municípios – Barra do Garças, Luciara e São Félix do Araguaia, nos anos 80 houve divisão e surgiram as cidades de Porto Alegre do Norte, Ribeirão Cascalheira, Santa Terezinha e Vila Rica. Na década de 90, com um novo recorte, surgem os municípios de Alto Boa Vista, Bom Jesus do Araguaia, Canabrava do Norte, Confresa, Novo Santo Antonio, Santa Cruz do Xingu, São José do Xingu e Serra Nova Dourada (Figura 6).

O jornal “Alvorada” (1986) apresentou uma matéria com o título “Nascem dois municípios na região”, que informava sobre a criação dos municípios de Vila Rica e Porto Alegre do Norte. A chegada de migrantes e produtores na região proporcionou crescimento populacional, e esta população desenvolveu anseios, sendo um deles a emancipação política de seus distritos para municípios, acreditando que, enquanto tal, poderiam ter melhores condições de estrutura. A divisão territorial aconteceu da seguinte forma: “Ficam assim criados os municípios de VILA RICA, desmembrado de Santa Terezinha e o município de

PORTO ALEGRE DO NORTE, desmembrado de, parte de Luciara, parte de Santa Terezinha e, parte de São Félix do Araguaia” (ALVORADA, 1986, s/p). O município de Porto Alegre do Norte foi criado pela Lei nº 5.010, de 13 de maio de 1986, e o de Vila Rica a partir da Lei nº 5.001, de 13 de maio de 1986, ambas decretadas pela Assembléia Legislativa de Mato Grosso.

A microrregião Norte-Araguaia alcançou, de 1991 a 2000, um crescimento relativo populacional intenso, entre as taxas de 64,31% e 88,79%; isto se deve à migração, fenômeno recorrente em áreas que ofertam perspectivas de crescimento econômico e de acesso à terra para cultivo (MORENO e HIGA, 2005). As taxas de crescimento populacional a partir da entrada de pessoas na microrregião superam o crescimento vegetativo, reforçando a ideia de que o crescimento seria mesmo o resultado dos incentivos à migração.

Figura 06 - Mapa de localização da microrregião Norte-Araguaia



A microrregião (Figura 06), no sentido geomorfológico, apresenta áreas em planaltos, depressão e planície: Planaltos e serras residuais do Norte de Mato Grosso, Depressão do Norte de Mato Grosso, Depressão do Araguaia e Planície do rio Araguaia. O clima ao Norte da microrregião é equatorial e ao Sul com predominância do tropical. Duas estações climáticas bem marcadas: as chuvas de novembro até abril, e a seca de maio a outubro. Tem como rio principal o Araguaia, que dá nome à sub-bacia hidrográfica, pertencente à bacia hidrográfica Tocantina. Apresenta características de dois biomas, o de florestas – Amazônia e o de cerrados. Os solos do Araguaia já foram considerados não férteis para cultivo agrícola, no entanto, com o desenvolvimento de técnicas já é possível produzir grãos em larga escala.

Quadro 3 - Municípios que compõem a microrregião Norte-Araguaia

	MUNICÍPIO	ORIGEM	EMANCIPAÇÃO
1	Alto Boa Vista	São Félix do Araguaia	19/12/1991
2	Bom Jesus do Araguaia	Ribeirão Cascalheira e Alto Boa Vista	29/09/1999
3	Canabrava do Norte	Porto Alegre do Norte	19/12/1991
4	Confresa	Santa Terezinha	20/12/1991
5	Luciara	Barra do Garças	11/11/1963
6	Novo Santo Antonio	São Felix do Araguaia e Cocalinho	29/09/1999
7	Porto Alegre do Norte	Luciara	13/05/1986
8	Ribeirão Cascalheira	Barra do Garças	03/05/1988
9	Santa Cruz do Xingu	São José do Xingu	28/12/1999
10	Santa Terezinha	Luciara	04/03/1980
11	São Félix do Araguaia	Barra do Garças	13/05/1976
12	São José do Xingu	Luciara	20/12/1991
13	Serra Nova Dourada	Alto Boa Vista	30/09/1999
14	Vila Rica	Santa Terezinha	13/05/1986

Elab.: Meire Rose dos Anjos Oliveira (2015).

Todos os municípios da microrregião se originaram direta e indiretamente de Barra do Garças¹⁷ que, por interesses sociais, econômicos e, principalmente, políticos, teve seu

¹⁷ Barra do Garças surge com os garimpos no alto Araguaia, no início do século XX. Em 1924 é fundado o Povoado de Barra do Garças pelo Cel. Antonio Cristino Cortes e Francisco Dourado acompanhados de

território dividido várias vezes. Os municípios se originaram, também, pela movimentação de pessoas na região, sejam posseiros, peões, empresários ou outros trabalhadores rurais. Aliás, o povoamento da região se deu por incentivos à migração por meio dos projetos de colonização, bem como o desenvolvimento de empreendimentos agrícolas.

2.2.1 A colonização do Norte-Araguaia

Os indígenas eram a população inicial da microrregião Norte-Araguaia. Aliás, a área do Nordeste matogrossense, até meados do século XX, era o habitat de muitos povos indígenas. Casaldáliga (1971, p. 6-7) faz uma caracterização da população da região:

Na região existem muitos povos indígenas, os principais são: Xavantes, Carajás, Tapirapés, Caiapós e Bororos. A outra parte da população da região é composta pelo chamado sertanejo: camponeses nordestinos, vindos diretamente do Maranhão, do Pará, do Ceará, do Piauí, ou passando por Goiás. E, o restante da população está formado por fazendeiros, gerentes e pessoal administrativo das fazendas latifundiárias, quase sempre sulistas distantes.

Como dito, as nações indígenas ocupavam, inicialmente, a região; pela migração chegaram os nortistas e nordestinos que se tornaram posseiros e até hoje praticam a agricultura familiar; e, finalmente, os sulistas, à procura das terras férteis que poderiam lhes render bons lucros, deixam suas marcas em todos os aspectos organizacionais da região, inclusive na forma em que é constituída a zona urbana das cidades.

Oliveira (2005) ainda reforça a presença indígena:

[...] povos descendentes dos Tupi, Aruak, Karib e Jê, Kaiapó, Juruna, Txukahamãe, Tapirapé, Karajá, Xavante, Aweti, Matipuy, Txikão, Kuikure, Kamaiurá, Nahukuá, Waurá, Yawalapiti, Kalapalo e Trumai. Estes povos, após diferentes contatos, foram sendo reunidos em terras indígenas: Kaiapó, no sul do Pará; Tapirapé, em Santa Terezinha; Karajá, em Luciara e Ilha do Bananal; e os demais, exceto os Xavante, estão no Parque Nacional do Xingu, instalado desde o início da década de 1950 e oficializado em 1961. (OLIVEIRA, 2005, p. 115).

garimpeiros. Em 1935 o povoado passa à categoria de vila e em 1948 é emancipado município, o maior do Brasil na época com 212 mil km².

Dos povos indígenas citados por Oliveira, os Karajá, os Tapirapé e os Xavante são os mais presentes nos municípios do Norte-Araguaia. Inclusive a “delimitação” natural da microrregião foi utilizada por estudiosos e pelos movimentos sociais para a construção de uma ideia de território ancestral indígena, entre os rios Xingu e Araguaia. E nesta área está localizado o Parque Indígena do Xingu, onde estão reunidos os Kaiapó.

O povo Karajá possui um território amplo que ocupa áreas de Mato Grosso, Pará e Goiás, às margens do rio Araguaia, na Ilha do Bananal. Anteriormente, ocupavam as terras mais altas, na época das chuvas cultivavam roças e na estação das secas iam para as praias do rio para pescar peixes e tracajás (OLIVEIRA, 2005). Este povo tem o contato com outras pessoas muito anterior ao século XX: conforme Oliveira o contato data do século XVIII.

Os bandeirantes caçadores de índios, depois os garimpeiros, comerciantes, militares e missionários, estabeleceram os primeiros contatos com os Karajá, no início do século XVIII. No século XIX, foram obrigados a se instalar na colônia militar D. Pedro II (Carretão) junto aos Kaiapó, seus inimigos tradicionais, em decorrência dos constantes ataques promovidos aos povoados que se formavam em seu território. O governo, por sua vez, realizou ataques “punitivos” visando “amansá-los”. (OLIVEIRA, 2005, p. 114).

A área indígena da Ilha do Bananal sofre constante invasão de posseiros e fazendeiros, arrendando as pastagens naturais. Outros problemas se apresentam na área, como o projeto da hidrovía Araguaia-Tocantins, a construção da rodovia Transaraguaia, turismo, pesca predatória. Os Karajá possuem 5 terras indígenas demarcadas, com uma população de cerca de 300 indígenas. Ainda na década de 60, Casaldáliga (1971) já denunciava as péssimas condições de vida destes índios com a aproximação e retirada de suas terras pelo não índio, “a aldeia de Santa Isabel, a mais próxima de São Félix, de índios Carajá, é um exemplo da aculturação violenta a que foram submetidos. Facilmente encontram-se índios bêbados. Frequentam as casas de prostituição. Há entre eles 29 tuberculosos” (CASALDÁLIGA, 1971, p. 17). O que não é diferente do século XXI: durante os dias se concentram nas ruas e praças

de São Félix do Araguaia para comercializar o artesanato que produzem, além de se entregarem a bebidas alcoólicas.

Os Tapirapé vivem em terras localizadas nos municípios de Confresa, Luciara, Santa Terezinha e Luciara, e são cerca de 350 indígenas. O seu território já foi maior, se estendia desde as nascentes do rio Tapirapé em Canabrava do Norte até a divisa com o Pará. Porém, com os incentivos fiscais da política militar de ocupação do território, pela SUDAM, empresas passaram a ocupar terras destes indígenas, intensificando com o avanço da fronteira agrícola. Terras deste povo foram vendidas à empresa Tapiraguaia S/A e, em troca, foram doados 9.000 hectares aos indígenas, intermediado pelo SPI (Serviço de Proteção aos Índios). Mas, as terras doadas pelos empresários, em parte, ficam alagadas de dezembro a junho e o restante possui solos com pouco ou nenhum grau de fertilidade (CASALDÁLIGA, 1971). A década de 50 foi marcada pela quase dizimação dos Tapirapé, chegaram próximo a 60 pessoas apenas, resultado da aproximação com os não índios. Porém, houve a chegada da Fraternidade Irmãzinhas de Jesus que realizavam atividades de saúde e educação na aldeia contribuindo para a recuperação do povo. Depois, foi criado um posto da FUNAI para atendimento aos Tapirapé e Karajá. Os Tapirapé convivem com os Karajá em duas terras indígenas demarcadas.

Os Xavante, dos três povos indígenas predominantes na região, são os que mais migraram na busca de defesa para o povo; e também são os que possuem mais terras indígenas demarcadas. Foram muito resistentes ao contato com os não índios. No entanto, numa espécie de tentativa de sobrevivência do povo, divididos em grupos, no processo de migração, foram estabelecendo contato de maneira diferenciada com os não índios, inclusive no que diz respeito ao território, e este processo foi realizado sob orientação do Serviço de Proteção ao Índio e Missão Salesiana.

Os Xavante foram induzidos a ocupar outras áreas, isto porque suas terras foram utilizadas no processo de instalação de empresas agropecuárias, na tentativa de manutenção do território e a vontade do Estado em implantar colonização e incentivo a produção agrícola na região, expulsaram o povo indígena, como o ocorrido na área de Suyá-Missu. Como apresenta Oliveira (2005, p. 116), “[...] foram obrigados a abandonar seu território tradicional. Suas terras foram transformadas em uma grande empresa agropecuária e os índios que não morreram depois do contato foram retirados doentes e transportados de avião para Merure”. Merure é uma Missão Salesiana às margens do rio Garças, em Barra do Garças. Casaldáliga, na carta episcopal, afirma que após várias tentativas de retirada dos indígenas de suas terras, a saída foi a deportação:

Os proprietários da fazenda procuraram a Missão de São Marcos, de Xavante, e persuadiram aos superiores da mesma a aceitarem nela os Xavante da Suiá. Isto acontecia em 1966. Os Xavante foram transportados em avião da FAB, em número de 263, tendo morrido boa parte deles aos poucos dias depois de chegados à S. Marcos, vitimados por uma epidemia de sarampo. (CASALDÁLIGA, 1971, p. 16).

A área da aldeia Suiá fora adquirida pela empresa Suiá-Missu, de propriedade da família Ometto, e, para garantir o afastamento dos indígenas daquelas terras, doavam à missão manutenção aos indígenas.

Os Xavante apresentam maior número de conflitos com posseiros e grande empresas; é nas suas terras que está a maior parte dos projetos agropecuários financiados pela SUDAM, fato que impulsionou genocídio e etnocídio. Baseando-se na coleta e na caça para a sobrevivência, os indígenas foram influenciados pela FUNAI a plantar arroz na década de 70, “visando introduzir os índios na economia regional com o intuito de destruir o sistema tradicional da sua economia, baseada na caça e na coleta” (OLIVEIRA, 2005, p. 217). Logo depois, com a justificativa de diversificação da cultura, o mesmo órgão os incentivou ao cultivo de soja. Possuem 11 terras indígenas, com cerca de 6.000 índios. As terras localizadas

na Terra Indígena (TI) Marãiwatsede, localizada entre Alto do Boa Vista e São Félix do Araguaia, são as mesmas do conflito com a família Ometto e continuam sendo palco de muitos conflitos.

Soares (2004) delinea o contato dos indígenas e não-índios no vale do rio Araguaia. Ele afirma que até o final do século XIX era uma área de domínio dos povos indígenas já citados neste texto. Porém, no século XX, outros grupos, não indígenas, comporiam o cenário daquele vale, os primeiros posseiros. Soares afirma que:

A partir da primeira década do séc. XX, constituem-se vários povoados na parte nordeste do estado de Mato Grosso, margem esquerda do rio Araguaia: Furo de Pedra (1909), Lago Grande, Crisóstomo, Santa Terezinha, Luciara (1934), São Félix do Araguaia (1942) e Porto Alegre do Norte (1946), sendo este último nas margens do rio Tapirapé. São pequenos povoados que se constituíram ao longo do Rio Araguaia num complexo contato interétnico, entre os sertanejos/posseiros e as sociedades indígenas Kaiapó, Xavante, Karajá e Tapirapé. (SOARES, 2004, p. 48).

O autor cita que o medo daqueles que estavam cotidianamente em contato com os indígenas era presente, pois habitavam o mesmo espaço e dele retiravam as provisões para as famílias. Os rios eram divididos entre os índios e os não-índios, a caça nas matas também, quase sempre havia conflitos, além daqueles que já ocorriam entre grupos indígenas diferentes.

Esses ocupantes não indígenas, maranhenses e paraenses, eram pessoas que se deslocaram de Goiás e do Pará em busca de terras para cultivo; foram denominados por Soares como a primeira geração de migrantes no Araguaia. No contato de um grupo com o outro as estratégias de vivência no espaço tiveram que ser reelaboradas, a ocupação do espaço pelos não indígenas era para moradia, cultivo e criação de gado, se caracterizava numa relação diferente da que os indígenas têm com o território. Porém, o espaço para pastagem dos animais era de maneira diferenciada,

O cercamento, a demarcação das terras em propriedade privada, é algo estranho para os antigos moradores de Mato verde, “cercas, só nas roças para o gado não entrar”. A terra não tinha um valor comercial, existia em

abundância, era um meio de produção comum. O significado que cada sociedade ou /segmento social possui em relação à terra, está presente nas práticas de apropriação e construção destes espaços. (SOARES, 2004, p. 68).

A criação de gado era uma fonte de renda para os moradores dos povoados, porém, a terra de pastagem era bem comum a todos. É possível encontrar esta forma de criação de gado no município de Luciara, porém, há conflitos entre esta forma e a forma empresarial instituída na segunda metade do século XX. São considerados retiros com terras comuns, as terras onde a pastagem natural para o gado é aproveitada, alaga durante boa parte do ano e, nestes meses, os animais são deslocados para partes altas. O grupo que desenvolve esta forma de criar animais e de relação comum com a terra são chamados de retireiros do Araguaia.

No entanto, com o passar do tempo e com a necessidade de assegurar a soberania do país, políticas de interiorização são elaboradas e a área que abrange as terras banhadas pelo Araguaia passa a ser objetivo da colonização. O povoamento dos não indígenas data do período imperial, pois, no século XIX, o governo imperial envidou esforços para que o rio Araguaia fosse uma via hídrica de transporte no interior do país, uma alternativa diante da única possibilidade existente, a navegação pelo rio Paraguai. Nesse caso, o povoamento era necessário para proteção das embarcações e, em consequência, povoados foram constituídos, como demonstra Soares:

Construíram vários presídios e colégios ao longo dos rios Araguaia e Tocantins e também incentivaram a entrada das ordens religiosas dos Salesianos, Dominicanos e Capuchinos para catequizar as sociedades indígenas e garantir o povoamento não-indígena desta região. Um dos principais obstáculos para a navegação destes rios era o “despovoamento” de suas margens e os ataques dos índios aos viajantes. Estas ações não foram muito eficazes, visto que, até o final do século XIX a parte nordeste do estado de Mato Grosso era território dominante das sociedades indígenas Kaiapó, Xavante, Karajá e Tapirapé. (SOARES, 2004, p. 79-78).

No Sul do Pará, desde o final do século XIX, havia a extração da seringueira para fabricação de borracha; o produto era transportado pelos rios Araguaia e Tocantins. Assim, para a proteção das navegações e para garantir a docilização dos indígenas, postos de

fiscalização e presídios foram construídos, além das ordens religiosas que tinham a missão de civilizar os indígenas. E, juntamente com esta estrutura, foram se constituindo povoados às margens dos rios. Alguns poderiam dizer que os pequenos povoados às margens do rio Araguaia eram resultado de migração por busca de condições para sobrevivência e não uma colonização dirigida, como as organizadas pelo Estado ou grupos privados, porém, ao que se percebe já havia uma intenção de colonizar a região, desde o império.

Somente no final da primeira metade do século XX é que Getúlio Vargas, com a Marcha para o Oeste, estabelece políticas de colonização para preencher os “espaços vazios” do território, sobretudo da Amazônia. A ideia era levar o progresso e a civilização por meio de “deslocamentos populacionais de longa distância” para a região do Planalto Central e Amazônia (BECKER, 1997, p. 352), cujo interesse era expandir novas áreas de fronteiras. Uma das poucas ações da marcha no Araguaia foi a construção da estrada até Nova Xavantina, ligação com o restante do país. A estrada e alguma outra característica da marcha impulsionaram uma pequena leva de migrantes para a região. No decorrer do Governo de Getúlio Vargas foi construída, em 1939, na Ilha do Bananal, uma sede provisória para o governo brasileiro, uma pista de pouso, a residência para o presidente e um alojamento para a comitiva. O momento era da Segunda Guerra Mundial e Vargas temia uma invasão do território brasileiro; a saída era o refúgio no Brasil central. Nos dias atuais, a casa está desativada; sobre a pista, segundo informações que correm em São Félix do Araguaia ela é utilizada para pousos de aviões dos produtores rurais da região. Alguns móveis e utensílios domésticos estão à mostra no Museu Municipal Histórico e Cultural do Centro Oeste em São Félix do Araguaia. Vargas visitou a ilha somente uma vez, em 1939, quando ficou hospedado por 10 dias. Na visita pôde manter contato com os indígenas das tribos Tapirapé, Karajá e Javaé, o que o impulsionou a destinar mais verbas à SPI.

Alguns anos mais tarde, outra política de avanço para o Centro-Oeste foi a Expedição Roncador-Xingu, chefiada pelo Cel. Flaviano de Matos Vanique, composta por sertanejos, que objetivava uma espécie de “nova bandeira de colonização”, partindo de São Paulo. Um escritor matogrossense, Lenine de Póvoas, aborda da seguinte forma o acontecimento:

Formou-se uma verdadeira “bandeira” do século XX [...] A expedição partiu de São Paulo e a 2 de agosto chegava em Uberlândia, no Triângulo Mineiro, pelos trens da Companhia Mogiana de Estradas de Ferro, de onde seguiu para a fronteira de Goiás com Mato Grosso, na barra do rio Garças no Araguaia. (PÓVOAS, 1996, s/p).

Juntamente com a expedição foi criada a Fundação Brasil Central, que também tinha o objetivo de colonizar o Oeste brasileiro, para povoar e torná-lo rentável. Por ela, a estrutura e as condições para os migrantes se fixarem no Vale do Araguaia puderam ser efetivadas, com construção de pontes, casas de trabalhadores, escritórios estatais, abastecimento de água, construção de igrejas, abertura de estradas e pistas de aviões.

A política de ocupação do Centro-Oeste do país teve notada importância, se constituindo uma estratégia de organização territorial; nas regiões Sul e Sudeste o processo de concentração de terras já consolidava a produção em latifúndios, o que levou a população desses lugares à mobilidade para áreas ainda vazias. Porém, esse trabalhador que se movia em direção ao centro brasileiro deveria ser amansado, e a Marcha para o Oeste tinha como objetivo isto também, implantar as colônias a fim de discipliná-los e educá-los para o trabalho nos moldes da grande produção capitalista (VAINER, 2000, p. 21-22).

A discussão sobre a maneira em que se daria a ocupação de espaços vazios proporcionou a discussão e aprovação de um novo Código de Terras estadual, a Lei nº 336, de 06 de dezembro de 1949, que assegurava ao Estado a função de implementar projetos de colonização. Diante da insatisfação de grupos políticos e econômicos, a legislação foi modificada em 1951, dando o direito ao Estado de Mato Grosso de contratar empresas

privadas para os projetos de colonização. A classe política ficou satisfeita com a nova versão da lei, como pode ser visto adiante:

O então governador, Fernando Correia da Costa, em mensagem dirigida à Assembléia Legislativa em 13 de maio de 1951, afirma que “o papel a ser desempenhado por essas colonizadoras é o de verdadeira ponta de lança da civilização, o de precursores do progresso”. Desta forma, o Estado repassou à iniciativa privada, a “missão de colonizar” e o direito de capitalização, através da venda de terras aos futuros colonos e na especulação imobiliária. (SOARES, 2004, p. 85).

E com esta missão, levar a civilização e o progresso, o Estado organiza um planejamento para a ocupação das terras no Araguaia. Havia a possibilidade de adquirir terras em Mato Grosso por baixíssimos preços, conforme uma reportagem do jornal O Estado de São Paulo, de 1954:

Há cerca de 40.000 processos em andamento no Departamento de Terras do Estado [MT], o que significa estar sendo o Estado inteiro, por assim dizer, loteado e vendido a prestações. Os preços contrastam violentamente com os que vigoram entre nós [em SP], e pode-se adquirir terras devolutas na região das Dúvidas, na Barra do Garças, do Bugres, em Diamantino, em Aripuanã, por mais ou menos 25 cruzeiros o alqueire paulista! Paga-se o corretor, o despachante, paga-se o engenheiro que deve fazer a mediação e fica-se latifundiário de um instante para o outro com menos de dois contos de réis. (LENHARO, 1986 apud SIQUEIRA, 2002, p. 231).

As terras deveriam ser povoadas! A qualquer custo ou a baixo custo! Havia a preocupação de entregar terras matogrossenses a produtores e migrantes de outros estados, porém, não havia nenhuma preocupação esboçada em manter as terras indígenas e os moradores dos antigos povoados. E justificava-se essa política pelo baixo povoamento. Becker (1997) aponta este fato como um dos temas que devem ser apontados quando se discute migração, onde há a abertura de fronteira agrícola com incentivo à migração haverá “pressões sociais sobre os produtores autônomos e o campesinato em geral, isto é, a coexistência entre empresas modernas e formas primitivas de exploração de trabalho” (BECKER, 1997, p. 355). A autora aponta para o surgimentos de conflitos entre os sujeitos que disputam um mesmo território, além da perda de identidade da população nativa e

“conflitos e movimentos populacionais” (BECKER, 1997, p. 355). No Araguaia, com o processo de colonização, formas de ocupação diferenciadas das terras coexistiam em um mesmo tempo; as relações de trabalho se modificaram, pois a produção passou a ser dirigida ao externo da região, não apenas para a subsistência e trocas entre os moradores. Além disso, a chegada de migrantes possibilita interferências na cultura, na organização da sociedade e nas relações sociais e de trabalho, originando disputas entre grupos.

O processo de ocupação dos vazios na Amazônia, que era uma política nacional, contribuiu para o crescimento da região Norte-Araguaia, por exemplo, Barra do Garças; o maior município até então, possuía cerca de 200 mil metros quadrados, seu limite ia até a divisa com o Pará. Era um município com um vasto território e uma população pequena, resultando em pequeno número de povoados, como os de Xavantina, São Félix do Araguaia, Luciara e Santa Terezinha. Essa baixa concentração populacional justificava, às autoridades brasileiras, o processo de colonização no extremo Leste de Mato Grosso.

Após a política desencadeada pela Marcha para o Oeste, no século XX, as terras do Araguaia começaram a ser apropriadas por grupos empresariais estimulados por outras políticas governamentais. Em geral, os projetos de colonização eram de natureza particular. Muitos dos colonos, após a compra da terra e instalação com sua família não conseguiam desenvolver cultivo, por falta de financiamento e outras dificuldades; além disso, estavam situados em áreas de conflitos entre posseiros e grandes proprietários de terras. Essas dificuldades obrigavam os colonos a venderem suas terras para os mais abastados (MORENO, 2005b). Há de se entender, também, que os projetos de colonização, componentes das políticas para a Amazônia, promovidas pela SUDAM, também possuíam a defesa dos interesses dos proprietários das terras a serem colonizadas, o que Ianni (1979, p. 227) chamou de “aliança entre a empresa privada e o Estado”, e o insucesso dos colonos também estava na pauta dos proprietários de terras. Este tipo de política nada mais é do que estabelecer a

ocupação de terras como mecanismo de preservação do latifúndio (VAINER, 2000); uma vez não conseguindo produzir em suas terras, os colonos as vendiam aos latifundiários por preços módicos. A instalação de grandes projetos agropecuários para produção de carne para exportação foi a opção de investimento para a Amazônia, abrangendo as terras do Araguaia. Por exemplo, na década de 60 houve a aprovação dos primeiros projetos pela SUDAM, implantados na mesma época; o destaque vai para a Agropecuária Suiá-Missu S/A com uma área de 695.843 hectares, localizada no atual município de São Félix do Araguaia (CASALDÁLIGA, 1971). Até 1970, cerca de 66 projetos haviam sido aprovados pelo governo federal para implantação, abrangendo uma área superior a dois milhões de hectares, conforme Casaldáliga (1971).

As formas em que ocorreu a ocupação das áreas pelas empresas nacionais e internacionais causaram muitos conflitos nos antigos povoados. Para expulsar os posseiros e índios de seus territórios foram utilizadas diversas ações, como menciona Oliveira (1997, p. 297):

Estes grupos econômicos passaram a contratar jagunços e pistoleiros para expulsá-los, no caso dos posseiros, e contra os índios os genocídios passaram a ser registrados. Como o caso internacionalmente conhecido do “massacre do paralelo 11”, quando um grupo de pistoleiros fortemente armados chacinaram toda uma aldeia dos Cinta-Larga. Ou quando, através de fornecimento de açúcar envenenado, mataram índios “Beijo-de-Pau”, do rio Arinos, e Rikbaktsa, do rio do Sangue.

O modelo de desenvolvimento do Estado não se preocupou, aliás ignorou os direitos constitucionais dos indígenas e não indígenas que já haviam estabelecido suas relações sociais e com a terra há décadas no vale do rio Araguaia.

Nessa época, a política governamental era a que pregava a “desordem migratória” e “a desordem ecológica” (BECKER, 1997, p. 357). Os dois termos eram utilizados estrategicamente para justificar a implantação de políticas territoriais. Havia uma intenção do governo federal em ocupar os espaços vazios, como já apontamos; o que parecia ser uma

desordem, na verdade era um objetivo, e Becker aponta estas duas questões da seguinte maneira:

[...] a aparente desordem migratória caracterizou alguns momentos da trajetória econômica brasileira foi enfatizada para justificar a deflagração da ocupação da Amazônia: fluxos migratórios desordenados de pequenos produtores que precisavam ser canalizados para os ‘espaços vazios’ da fronteira. [...] Em verdade, essa desordem física e populacional existe e se expressa na intensificação dos conflitos sociais, sendo em decorrência das distintas formas de apropriação da terra, dos recursos naturais e do trabalho, por diferentes grupos sociais. (BECKER, 1997, p. 357).

Esta desordem, aparente, é um retrato da necessidade da ocupação da Amazônia e de locais como o vale do rio Araguaia, porém, não com perspectivas para a vida do povo que para lá se dirigia, mas, no sentido de salvaguardar uma ordem econômica para o desenvolvimento do capital. E, assim, muitos outros projetos agropecuários foram aprovados, com incentivos fiscais para sua instalação; a seguir as empresas fixadas na região, embora muitas tenham fechado as portas dos empreendimentos pela falta de repasses da SUDAM e, muitas vezes, desvios do que fora repassado pela instituição.

Quadro 4 - Alguns dos empreendimentos aprovados e com incentivos fiscais por parte do Estado via SUDAM

Empresa/ Fazenda	Área aproximada - hectares	Localidade
Agropecuária Suiá-Missu	695.843	São Félix do Araguaia
Cia de Desenvolvimento do Araguaia (CODEARA)	196.497	Luciara
Agropecuária do Araguaia (AGROPASA)	48.165	São Félix do Araguaia
Tapiraguaia Agrícola e Pecuária	21.923	Luciara
Colonização e Representação do Brasil (COREBRASA)	52.272	Barra do Garças (território que hoje abrange Ribeirão Cascalheira)
Agropecuária Santa Rosa	19.360	Luciara
Agro-Pastoril Nova Patrocínio (Fazenda Porta da Amazônia)	26.817	Luciara
Agropecuária Tapirapé (Fazenda Tapirapé)	27.614	Luciara
Porto Velho Agropecuária	49.994	Luciara
(continua)		
(continuação)		

Empresa/ Fazenda	Área aproximada - hectares	Localidade
Sociedade Agropecuária do Vale do Araguaia (SAPEVA)	72.567	Luciara
Cia Agrícola e Pastoril São Judas Tadeu	-----	Luciara
Norte Pastoril Mato-Grossense	-----	Luciara
Agropastoril Campo Verde	64.819	Luciara
Colonizadora e Representações Brasileiras (COLBRASA)	24.969	Luciara
Agropecuária Tapirapé	27.614	Luciara
Urupianga Agropecuária	50.468	Luciara
Arenova-Agropecuária Nova Amazônia	68.843	Luciara
LAgro-Fazenda Presidente	29.446	Luciara
Agropecuária São João da Liberdade	30.300	Luciara
Codebra	30.000	Luciara
Cobrasa Col. Repres. Brasil S/A	-----	Luciara
Agropecuária Piraguassú	52.373	Luciara
Apeva Agropecuária Vale do Araguaia	72.588	Luciara
Agronesa Agropecuária Nova Esperança	-----	Luciara
Agropecuária Santa Izabel	-----	São Félix do Araguaia

Fonte: SUDAM; Casaldáliga (1971).

No entanto, a implantação desses projetos não aconteceu tão pacificamente, há relatos de violência neste processo:

A terra em conflito

As fazendas se instalaram com os incentivos fiscais concedidos pelo governo militar através da Sudam na década de 70. Algumas delas com área superior a 500.000 hectares. Essas empresas logo quiseram que os habitantes existentes desocupassem a terra que eles 'havam comprado'. [...] Porto Alegre do Norte teve que enfrentar a Frenova e a Piraguassu que tentaram cercar o povoado. Serra Nova tece conflito com a Bordon e os posseiros foram atingidos severamente pela repressão militar em 1973. Santo Antonio do Rio das Mortes batalhou na raça e na justiça contra os Abdalla Zarzur de São Paulo. Recentemente os conflitos pela terra se localizam mais na região de São José do Xingu. (ALVORADA, jul/ago 1990).

Aqueles, aos quais Soares (2004) se referiu como os primeiros habitantes e depois os primeiros migrantes da região, foram expulsos com extrema violência das terras que lhes pertenciam ou que ocupavam há tempos; terras utilizadas para sobrevivência de grupos e de famílias.

Na década de 70 o número de projetos aumenta, chegando a 85 projetos financiados pela SUDAM. Valverde e Freitas (1980) analisam as condições destes projetos a partir de um relatório do INPE (Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais) de 1976.

Nos projetos cadastrados para efeito de incentivos fiscais da SUDAM, figuram, entretanto, afamadas empresas, como Bordon S.A., proprietária de frigoríficos em Campo Grande e Aquidauana (Mato Grosso do Sul); Liquifarma, com sede na Itália, Agropecuária Tamakavy, de propriedade de Silvio Santos, rico dono de estações de televisão no Rio e em São Paulo; CODEARA – Companhia de Desenvolvimento do Araguaia, famigerada por suas perseguições aos posseiros e aos padres da Prelazia de S. Félix do Araguaia; Noidore Agropecuária, cujo dono ficou conhecido por ter ‘comprado’ prisioneiros, na penitenciária de Cuiabá, para levá-los a trabalhar em sua fazenda. Segundo o relatório, a superfície total desmatada era de 760.359 hectares. Dos projetos financiados pela SUDAM, 84% situavam-se em terras florestais. (VALVERDE; FREITAS, 1980, p. 42).

Ainda segundo os autores havia diferenças nas pastagens dessas terras, somente dois projetos possuíam pastagens com boa cobertura de gramíneas. As terras do restante dos projetos possuíam vegetação de porte médio para alto, inapropriada para pastoreio. Sobre as instalações e condições sociais dos trabalhadores, Valverde e Freitas (1980) apontam que eram insuficientes para boa condição de vida, a habitação para os trabalhadores não comportava o número de pessoas por moradia, as pessoas ou eram analfabetas ou possuíam baixo nível de escolaridade e, o que se tornava mais assustador, era o fato de muitas das áreas destinadas aos trabalhadores e suas famílias não possuírem escolas e assistência médica (VALVERDE; FREITAS, 1980). No Araguaia, o verão, período em que as chuvas se concentram, faz com que muitas áreas se tornem intransitáveis, mesmo no século XXI; no século XX isso se tornava um grande empecilho para a educação das crianças e dos adultos e causava riscos à saúde daquela população. Mesmo na década de 70, no Araguaia, perdurava a ideia do trabalhador rural, o migrante brasileiro como sendo rude e doente, necessitando ser “saneado e educado” (VAINER, 2000, p. 22), no sentido de que o processo migratório deveria adotar a sistemática de política sanitária e educativa; um trabalhador sem doenças e que se submetesse a regulamentos (via educação) teria maior capacidade para a produção. Por essa

razão é que somente as fazendas-empresas que ofertavam melhores condições de trabalho, com atendimento a problemas de saúde e escolas para os filhos dos trabalhadores, é que desenvolveram por mais tempo as suas atividades.

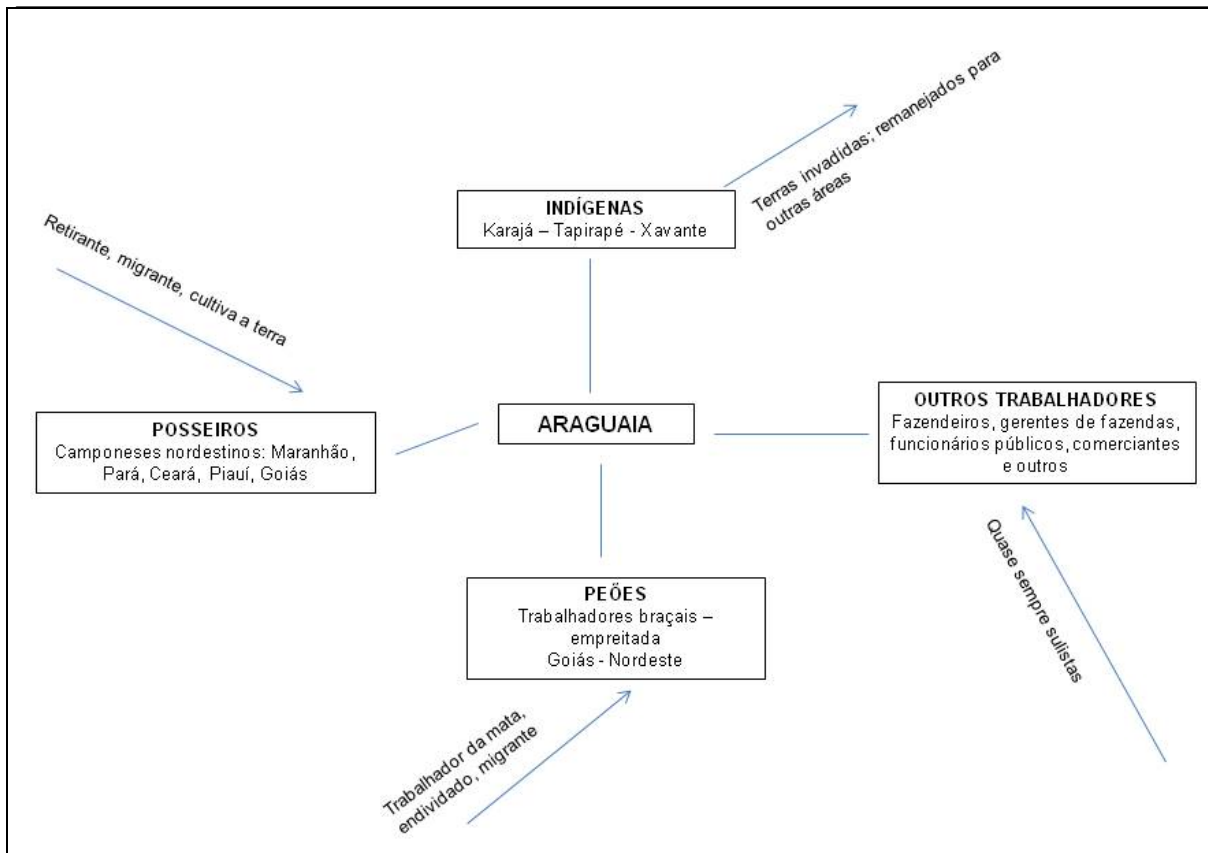
A respeito da implantação de projetos nos municípios do Araguaia, nota-se que Luciara teve recorde de projetos implantados e, no final dos anos 90, possuía registros de terras superior ao seu tamanho territorial (OLIVEIRA, 2012). Entre os projetos aprovados e subsidiados estavam os de natureza agropecuária e os de colonização privados. Toda essa movimentação desenvolveu expectativas em pessoas de estados diferentes, porém, sem posses para a compra de terras. Tanto é que muitos agricultores de Goiás, Minas Gerais e Maranhão ocuparam a Ilha do Bananal para cultivar roça e criar gado na década de 70. Como a ilha é terra do povo Karajá, em 1980 o Governo Federal retirou os não-índios e a transformou em parque nacional e reserva dos indígenas. Aqueles migrantes que estavam na ilha atravessaram o rio Araguaia e ocuparam terras devolutas em Luciara e São Félix do Araguaia, onde continuaram as suas atividades de subsistência (BARROZO, 2012).

Nas décadas de 70 e início de 80, “uma terceira leva de migrantes, constituída de agricultores do sul do Brasil chegou ao Araguaia, onde compraram terras de empresas de colonização privada no (antigo) município de Barra do Garças” (BARROZO, 2012, p. 7). E, dessa maneira, foram surgindo os povoados que mais tarde iriam se constituir sedes municipais.

Na microrregião Norte-Araguaia, a partir dos primeiros projetos subsidiados pela SUDAM, estão presentes dois modos de utilização da terra: a da grande propriedade, com agricultura modernizada, principalmente o arroz e a soja e a pecuária extensiva; os camponeses posseiros que agregam os agricultores pobres que ocuparam a região para a pequena produção e, também, de venda da força de trabalho para complementar a renda da família; e, aqueles que migraram com a intenção de cultivar e criar animais para a

sobrevivência numa relação não-capitalista de produção. Mesmo no modo de produção capitalista, o camponês cultiva a sua terra e ainda é proprietário do seu trabalho; estas características, que não são comuns ao capitalismo, são consideradas relações não capitalistas, mas que são produtos do desenvolvimento contraditório do capital (OLIVEIRA, 2007). Enquanto a propriedade da terra pelos latifundiários é considerada riqueza que poderá ser convertida em capital, na relação camponesa a terra não gera lucro, a produção é antes para o consumo, somente o excedente é trocado ou vendido, ou seja, convertido em dinheiro. Para Oliveira (1997), o campesinato seria uma terceira classe social existente no capitalismo; ele faz essa construção a partir da leitura de Marx e apresenta três alicerces: a propriedade da terra, a propriedade do capital e a propriedade do trabalho. Para o camponês é imprescindível a propriedade da terra e do trabalho para o desenvolvimento da vida, porém, este não por não possuir capital, terá dificuldade para sua produção. Por outro lado, nos latifúndios há a presença de trabalhadores assalariados que não possuem terras, somente vendem sua força de trabalho para a produção das mercadorias agrícolas. Além dos latifundiários, dos trabalhadores assalariados e dos camponeses posseiros há a presença dos indígenas, que não possuíam nenhuma relação capitalista com a terra; eram os habitantes mais antigos, que viram seus povos serem dizimados, territórios perdidos, cuja relação com o espaço é bem diferente da grande empresa e dos camponeses. Essas classes sociais e os indígenas são representados no esquema a seguir, baseado na caracterização de Casaldáliga (1971) acerca do que ele chama de personagens do Araguaia.

Figura 07 – Gráfico sobre os Personagens do Araguaia



Adaptado de: Casaldáliga (1971).

A caracterização de Casaldáliga (1971) apresenta os elementos sociais presentes no processo histórico, de migração e desenvolvimento do capital no Araguaia, como discutido no parágrafo anterior. A migração é um fator fundamental para a composição da região, os posseiros e os trabalhadores assalariados são os migrantes de outros estados brasileiros. É possível pensar sobre a diferença de relação com a terra a partir de sua caracterização, como foi discutido no parágrafo anterior. E, por causa da relação diferenciada com a terra, é que muitos conflitos existem na região; a manutenção dos camponeses nela implica questão de sobrevivência e não sujeição às características exploratórias do capitalismo. É uma questão contraditória, o camponês é uma necessidade capitalista, porém, luta pela não sujeição ao sistema.

De todos os habitantes do Norte-Araguaia, os indígenas são os que primeiro foram retirados à força ou expulsos de suas terras, como a tomada da TI de Marãiwatsédé, entre Alto Boa Vista e São Félix do Araguaia. Os Xavante foram transferidos de Marãiwatsédé em 1965 e levados para a Aldeia São Marcos, em Barra do Garças; a Agip Liquifarma, multinacional italiana, ocupou a região para desenvolvimento de seu projeto na Fazenda Suiá-Missu. Em 1992 a Funai faz o reconhecimento de TI, a Agip Petrolí que, naquele ano, era detentora daquelas terras promete a devolução aos indígenas na Eco – 92. Porém, por conta da política local, cerca de 2000 posseiros invadem a TI. O CIMI (Conselho Indigenista Missionário) entra na defesa dos Xavantes; por conta disso, Casaldáliga é ameaçado de morte. Após inúmeras tentativas, em 1995 inicia o processo de demarcação da TI pela FUNAI, com aparato da Polícia Federal, que finaliza somente em 1998. No mesmo ano, 1998, há início do processo de desintrusão da TI, mas que foi paralisado; em 2000 há nova tentativa, porém a justiça adia o retorno. Somente em 2014 o processo de desintrusão foi realizado definitivamente, os posseiros foram retirados, o vilarejo desativado e os Xavante puderam retornar para sua terra ancestral.

Retirando os indígenas, os outros personagens são migrantes. Pelo que se percebe, as pessoas que migraram para o Araguaia vão além da “vontade individual de escolha de localizações possíveis para a venda da força (*de trabalho*); tem-se um constrangimento sobre o trabalhador que lhe impõe o deslocamento como estratégia de sobrevivência” (PÓVOA-NETO, 1997, p. 20). O projeto de ocupação dos espaços vazios no Centro-Oeste e Amazônia brasileiros é a prova de que as políticas de migração tiveram papel fundamental na concretização do modelo de desenvolvimento para o país e qual seria o papel de cada um, dentro da lógica capitalista.

Esterci (1987) ao realizar seu estudo sobre Santa Terezinha e os personagens envolvidos na terra, aponta que os primeiros migrantes que vieram a se constituir como camponeses do

Araguaia se mudaram para Mato Grosso após a implantação de grandes fazendas e conflitos no Sul do Pará e Oeste do Maranhão. A partir da década de 60 o contingente migratório aumentou e se diversificou, as pessoas agora não chegavam somente com a vontade e necessidade de produzir para si. Precisavam vender sua força de trabalho em grandes fazendas ou tomar posse de terras por arrendamento, ou outra forma para a produção de bens. Ou seja, não foi somente pela vontade que as pessoas sentiam de chegar a outros lugares, isto está, inclusive, em menor plano. Além disso, o sentido da migração, na segunda metade do século XX, objetivava a consolidação de um Estado produtor de mercadorias primárias, para render lucros, e para isso precisava do trabalho de seus habitantes. A propaganda de estímulo à migração se torna objetivo do trabalhador, ele almeja “ajudar” seu país na consolidação do território, migra na certeza de que poderá melhorar de vida, no entanto, está sendo forçado a migrar para que sua família sobreviva.

No processo de migração para o Norte-Araguaia duas correntes de migrantes foram importantes, os nordestinos e os sulistas. Notadamente, os nordestinos foram os primeiros a chegar na região para o trabalho nas roças e criação de gado de maneira extensiva, os sulistas chegaram tempos depois para cultivar as terras que foram adquiridas por meio de empresas colonizadoras.

Semelhante ao que aconteceu no Araguaia foi a ocupação das terras ao longo da BR 163 em Mato Grosso; Oliveira (2005) afirma que o Estado e o capital constroem o caminho juntos para a efetivação de uma estrutura de fronteira agrícola. Ele ainda aponta que a venda das terras pelos projetos de colonização deu lucro, mas também alocou mão de obra para projetos futuros dos capitalistas. “Essa é a raiz histórica da ‘marcha para o oeste’, da implantação dos projetos agropecuários, da colonização e da expansão do agronegócio na fronteira” (OLIVEIRA, 2005, p. 65). Ou seja, há monopolização do processo, a migração, de fato, não ocorre por simples vontade do migrante, mas pela força do capital em se reproduzir.

A ocupação no vale do rio Araguaia, além dos conflitos entre os povos indígenas, os posseiros e os grandes empresários, também causou danos ao ambiente natural. Grande porção foi devastada para cultivo de grãos, criação de gado e cultivo da seringueira.

No que se refere às questões sociais e de desenvolvimento da região, Casaldáliga, no editorial do jornal Alvorada de julho/agosto de 1990, afirma o seguinte:

A região não é mais a mesma. Muitos sulistas foram chegando, os colonos, vindos do Rio Grande, do Paraná, de Santa Catarina. Muitos novos posseiros ou *pequenos proprietários* (grifos do autor), vindos do Goiás, de Minas Gerais e de outros Estados brasileiros. Novas fazendas se abriram, já bem menores em geral e mais ‘civilizadas’, mesmo que nem todas. Criaram-se *novos municípios* (grifos do autor), surgiram colégio e hospitais, estabeleceram-se muitos comércios e bancos [...], outras estradas vêm rasgando a região – desestradas quase sempre e sempre sem asfalto -, a televisão nos invadiu, como uma enchente e a *juventude* aprender a ser ‘moderna’ – às vezes por rumos errados. (CASALDÁLIGA, 1990, s/p, grifos do autor).

O trecho do editorial demonstra as lutas do cotidiano no Araguaia, são interesses diferentes em um único espaço, porém, este foi se modificando com as contradições, cidades e novos embates surgiram a cada dia. Vainer (1984) coloca que uma das características do “espaço capitalista em sentido amplo” são as manifestações dos lugares e morfologias sociais, dizendo que “formas de percepção do espaço, representações subjetivas e muitas vezes simbólicas do espaço, também incessantemente transformadas – a que chamaremos de espacialidade” (VAINER, 1984, p. 31). Ou seja, quando há mobilidade da força de trabalho, há também destruição e produção de novas espacialidades, como apontadas no texto de Casaldáliga (1979).

2.2.2 Os conflitos e a atuação da Igreja Católica

Com a transformação das terras no vale do rio Araguaia em fronteira agrícola, muitos se deslocaram para lá ao mesmo tempo, são as empresas capitalistas e os posseiros. Os

posseiros estabelecem uma relação com a terra como os antigos camponeses da região, que não é a mesma lógica da grande produção, porém, sofreram ameaças com a privatização das terras com a tutela do Estado. Portanto, daí decorre o embate. Os camponeses e os indígenas sofreram muitos ataques; os primeiros tentam vencer a violência dos peões contratados pelas empresas agropecuárias para garantir o seu apossamento; os indígenas dependem do próprio Estado para garantir as terras que lhes pertenciam há séculos. E esta busca pela permanência na terra e pela sobrevivência se transforma em luta política.

Foram variadas as formas em que os grandes proprietários de terras amedrontavam os camponeses e posseiros, como o relato no jornal Alvorada (jul/1974, s/p):

O Sr. Orlando Meloni, bastante conhecido pelas suas arbitrariedades e interessadíssimo em afastar os posseiros da Azulona (em São Félix do Araguaia), depois de usar de todos os meios para amedrontar o povo, arranhou agora uma nova maneira: Entrou no povoado e, acompanhado de outros dois elementos, invadiu a escolinha criada e mantida pelo povo, e roubou material de exercício das crianças. Apresentou a quatro moradores da região intimação, acabada de preencher por ele próprio, ali mesmo, e que levava a assinatura do Delegado de Polícia de São Félix. Segundo essa estranha intimação, os quatro moradores deveriam se apresentar na Delegacia, como de fato se apresentaram: pagando condução e perdendo três dias de serviço... O crime deles era estar cultivando um pedaço de chão para sustentar a família e se preocupar com a educação de seus filhos.

Mesmo com conflitos intensos, aquelas pessoas ganharam um aliado na luta pela terra e pela sobrevivência a Igreja Católica¹⁸. Tudo se inicia com a chegada de Pedro Maria Casaldáliga Plá¹⁹ em 1968 que sempre gostou de escrever sobre a realidade que o cercava, e no Araguaia ocorreu dessa forma, pela escrita ele passou a denunciar os problemas que

¹⁸ Outras igrejas surgiram na região após 1950, com a chegada de empregados das empresas/fazendas; estes vinham com famílias inteiras que professavam a fé protestante. Casaldáliga menciona, na Carta Pastoral, que haviam, em 1971, um grupo Adventista do 7º Dia e outro da Assembléia de Deus.

¹⁹ Casaldáliga tinha 40 anos, nasceu em Balsareny na Espanha. Foi ordenado padre aos 24 anos. Ainda na Espanha se aproximou de padres claretianos, um deles mais tarde se tornaria companheiro por algum tempo no Araguaia, o padre Maximino Cerezo Barredo. Casaldáliga participou da fundação de várias revistas da igreja, além de escrever poesias progressistas. Chegou ao Brasil em 1968. Foi ordenado bispo em outubro de 1971. Em 2005, se aposenta como bispo, e quem assume a Prelazia é Dom Leonardo Ulrich Steiner. Porém, Casaldáliga continua em São Félix como bispo emérito em uma modesta casa, recolhido por conta de problemas de saúde, mas lúcido, sempre atende a pedidos de visitas e produção de textos. Mesmo com dificuldade na fala, esboça suas ideias sobre a questão social, agrária e política da região e do mundo. Disse à autora, em 2014, que de lá não sairá, é o seu último lugar.

afligiam o povo. No livro “Eu creio na justiça e na esperança” ele afirma que “se a primeira missão do bispo é ser profeta e o profeta é aquele que é verdadeiro diante de todo um povo; ser bispo é ser a voz dos que não têm voz. Eu não poderia, honestamente, permanecer de boca calada ao receber a plenitude do serviço sacerdotal” (CASALDÁLIGA, 1979, p. 50).

O registro, a denúncia e a escrita eram constantes. Tanto é que, em 1971, o bispo escreve a polêmica carta pastoral “Uma Igreja da Amazônia em conflito com o latifúndio e a marginalização social”. A carta é documento extenso, dividida em 8 partes aborda os problemas da posse da terra e dos índios no Araguaia, além de serem anexados outros documentos, como a relação de projetos aprovados pela SUDAM e o documento onde o bispo aborda a escravidão no Norte de Mato Grosso; são 30 páginas e mais 97 páginas de anexos.

A escolha pelos pobres, defesa dos indígenas e pela luta da terra para a sobrevivência, além da denúncia dos empreendimentos incentivados pela SUDAM, causaram estranheza e contestação em todo o Brasil, visto que o país vivia uma ditadura militar. A atitude do bispo demonstrava a sua aproximação com a ala progressista da igreja que tinha suas bases na Teologia da Libertação.

A Teologia da Libertação surgiu na América Latina e em outros países em desenvolvimento no final dos anos 60; é chamada de a igreja dos pobres e dos oprimidos, por causa da defesa de todos nos países de sua atuação. O movimento iniciou com a organização do Concílio Ecumênico Vaticano II, 1962 a 1965, sob a liderança do Papa João XXIII em 1962, depois foi liderada, em 1963, por Paulo VI que tomou posse com a morte do Papa anterior. O Concílio objetivava uma aproximação da estrutura hierárquica da Igreja com os leigos, na busca do estabelecimento do diálogo do cristão católico com a cultura moderna. As mudanças, a partir do Concílio Vaticano II, ocorreram em todos os países onde a Igreja está estabelecida, porém, na América Latina houve mais mudanças, como a prioridade aos pobres, a solidariedade e o trabalho de pastoral, isto por causa das condições sociais da população dos

países latino-americanos. Em 1955 foi realizada, no Rio de Janeiro, a I Conferência Geral do Episcopado Latino Americano, onde participaram bispos de toda a América Latina, menos os da Argentina, que foram proibidos pelo governo Peronista. Nessa conferência se discutiu a organização de uma fundação do clero da Igreja, preocupado com as questões sociais, fato que culminou com a criação do Conselho Episcopal Latino-Americano no mesmo ano. A Teologia da Libertação, com base em uma igreja popular, surgiu em 1968 durante o II Conselho Episcopal Latino-Americano, realizado em Medellín, Colômbia; a conferência teve como tema A Igreja na atual transformação da América Latina à luz do Concílio. Era uma demonstração de que o episcopado latino-americano havia tomado a decisão de que não seriam indiferentes aos problemas políticos, econômicos e sociais na América Latina. Assim, a organização das lutas em prol dos menos favorecidos era tema central, como na Nicarágua, com o surgimento dos movimentos de promoção agrária, e em El Salvador, com as Federações dos Camponeses Cristãos (SCALOPPE, 2012). No Brasil, os padres e sacerdotes ligados à Teologia da Libertação agiam em favor dos perseguidos pela Ditadura Militar, inclusive com publicações em veículos de comunicação ligados à igreja, além da criação das Comunidades Eclesiais de Base, do CIMI e da CPT.

É neste cenário que a Prelazia de São Félix do Araguaia foi criada em 1969 e divulgada publicamente no Alvorada de julho de 1979 (s/p), “entre o Araguaia e o Xingu, bem no coração do Brasil, surge a Prelazia de São Félix do Araguaia, com 150.000 km², que estará sendo solenemente erigida no próximo dia 25. Está confiada aos padres claretianos”.

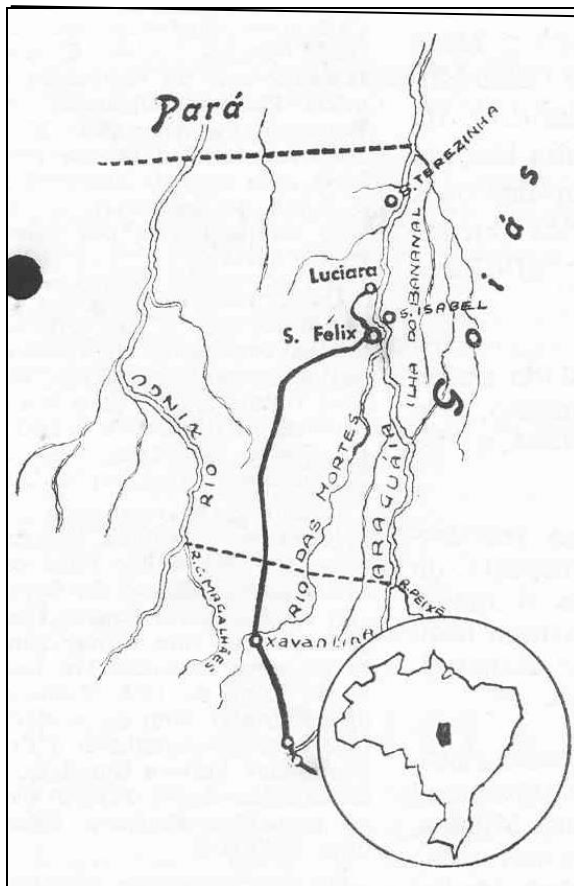
Prelazia é o início de uma diocese, ainda não totalmente organizada. Casaldáliga tomou posse como bispo no mesmo dia da edificação, em 25 de julho do mesmo ano. São Félix foi escolhida a sede da Prelazia²⁰, na época era distrito de Barra do Garças e registrava

²⁰ Nos últimos anos, após a mudança de bispo vêm-se pensando na mudança da sede para outro município que seja mais centralizado e dinâmico em relação ao fluxo de pessoas. Por conta disso, Porto Alegre do Norte foi o município escolhido para a transferência das questões administrativas e de formação eclesial da Prelazia. Em

500 habitantes. Segundo Casaldáliga (1971, p. 2), a prelazia “abrange uns 150.000 km de extensão, dentro da Amazônia Legal, no nordeste de Mato Grosso, e com a ilha do Bananal em Goiás. Está encravada entre os rios Araguaia e Xingu e lhe faz como espinha dorsal, de sul a norte, a serra do Roncador”.

Na época da criação da Prelazia existiam apenas dois municípios na jurisdição, Barra do Garças e Luciara, e muitos distritos e povoados; São Félix do Araguaia, ainda um distrito, ficava distante a 700 km de Barra do Garças. Na época da criação o número de habitantes na área da prelazia era de cerca de 33.735, segundo Casaldáliga (1971); a Figura 8 ilustra o recorte da Prelazia.

Figura 08 - Localização da Prelazia de São Félix do Araguaia



Fonte: Jornal Alvorada, jul/1970.

2014 houve mais um processo da mudança, a biblioteca da Prelazia foi transferida para Porto Alegre, ficando em São Félix somente o arquivo de documentos e jornais, o que em poucos anos também deverá sofrer mudança.

Após as diversas divisões municipais, a área da prelazia é composta, atualmente, pelos municípios de Santa Cruz do Xingu, São José do Xingu, Vila Rica, Santa Terezinha, Luciara, São Félix do Araguaia, Confresa, Porto Alegre do Norte, Canabrava, Serra Nova Dourada, Alto Boa Vista, Ribeirão Cascalheira, Querência e a Ilha do Bananal. A sua delimitação quase que corresponde à configuração da microrregião Norte-Araguaia, aumentando somente o município de Querência.

Porém, a igreja já se fazia presente na região antes da prelazia, pela presença das já citadas Irmãs de Jesus e, também, dos padres Francisco Jentel e Henrique Jacquemar. O padre Jentel, desde que se mudara para o Brasil, em 1954, residiu com os índios Tapirapé, próximo a Santa Terezinha. Jentel conhecia muito bem os problemas da região, como os de saúde, educação e a sobrevivência dos camponeses, indígenas e posseiros. Por conta disso, em 1962 cria, em São Paulo, a ADEVA (Associação para o Desenvolvimento do Vale do Araguaia); a finalidade era promover o desenvolvimento com melhoria de condições de vida dos habitantes, o foco principal era a saúde. Pensando no desenvolvimento dos menos favorecidos, por meio da ADEVA, contratou um grupo de franceses para estudar a possibilidade para tal, e a pesquisa demonstrou que dependia de fatores ligados à educação, saúde e base econômica sólida (ALVORADA, nov/dez 1991).

Em 1964 Jentel organizou uma caravana de médicos que atendeu os habitantes da região: incluía muitas especialidades médicas, com 15 pessoas do Hospital das Clínicas, Faculdade de Medicina da USP e Hospital São Paulo da Escola Paulista de Medicina. Foram 1.600 consultas, várias cirurgias e partos cesarianas. Pensando no desenvolvimento, Jentel fundou, em conjunto com os posseiros, a Cooperativa Agrícola Mista do Araguaia (CAMIAR). A cooperativa conseguiu levar a primeira máquina de beneficiamento de arroz, porém, com a distância dos grandes centros, falta de estradas, baixa fertilidade do solo e falta de estrutura, os cooperados foram diminuindo o entusiasmo, o que, anos mais tarde, levou ao

fechamento da cooperativa. Jentel foi uma das pessoas que melhor conheceu as bases do empreendimento da Codeara, empresa agropecuária, em Santa Terezinha²¹, e lutou junto com os posseiros para que não perdessem suas terras para a grande empresa.

O povoado de Santa Terezinha foi fundado em 1910 pelos primeiros posseiros que chegaram ao local, porém, o Governo brasileiro ignorou a posse daqueles camponeses e, em 1966, emitiu título de propriedade à Codeara de uma área de 196 mil hectares, o que envolvia a área urbana daquele povoado. Os moradores não aceitaram sair do local, mesmo com as constantes ameaças dos seguranças contratados pela Codeara. Em 1972 um forte conflito acirra a situação: um grupo de policiais e funcionários da Codeara foi recebido a tiros pelos posseiros.

Posseiros, por um lado, e representantes da empresa CODEARA, por outro, foram os agentes polares que se defrontaram nesta cena. Entre os posseiros, não estavam todos os moradores nem mesmo todos os pequenos produtores que ocupavam as terras de Santa Terezinha, em termos da relação de posse, tal como definida na legislação brasileira referente à terra: alguns mantiveram-se afastados da luta e outros chegaram a aliar-se à empresa, sendo identificados como seus prepostos; outros foram feitos posseiros sem que pudessem ser incluídos na condição de pequenos produtores. Entre os que participaram da luta, alguns se destacaram como lideranças e sua proeminência esteve ligada a esferas diversas de ação, delineadas no desenvolvimento e organização da resistência: houve líderes militares que se destacaram nas ações de confronto direto, outros que assumiram funções de retaguarda como encarregados de instituições como a Cooperativa de produção e consumo³, outros foram mensageiros, ou ainda, como as mulheres e as crianças, realizaram tarefas de apoio e vigilância. (ESTERCI, 1987, p. 13).

Em favor daqueles que estavam há muito tempo naquelas terras, com cultivo e criação de animais, surgiram líderes para a defesa, porém, um dos maiores aliados foi a igreja, na figura do padre Jentel. O objetivo da ordem religiosa era de que os posseiros não perdessem as terras nas quais estavam estabelecidos há mais tempo que a grande empresa. Talvez a igreja foi o único corpo constituído para a defesa dos posseiros, pois Esterci comenta que o

²¹ Este episódio é estudado por Esterci no livro “Conflito no Araguaia: peões e posseiros contra a grande empresa”, de 1987. A autora narra todo o episódio de chegada de posseiros, a grande empresa - Codeara e os peões no então povoado de Santa Terezinha.

Estado Ditatorial fez o contrário, afinal era interesse manter as empresas para o desenvolvimento do capital na região.

[...] o Estado se fez presente, às vezes assumindo a nível manifesto a condição de árbitro, embora, também como ficará claro, seus representantes quase sempre fizessem pender a balança da arbitragem para o lado da empresa, sendo exceções aqueles que tiveram uma posição francamente simpática à causa dos posseiros ou mais pautada pelas prescrições legais. O comum foi o destacamento local da força policial do estado de Mato Grosso colocar-se como braço direito da empresa. (ESTERCI, 1987,p. 13).

E, por conta da escolha do Estado em manter a empresa, os conflitos foram acirrando e Jentel foi preso pela ditadura militar, acusado de subversão da ordem e conduzido para um Quartel Militar em Campo Grande, Mato Grosso do Sul (MS), num Quartel Militar. Em 1974 foi julgado e absolvido; no mesmo ano foi visitar a família na França, sua terra natal. Em 1975 retorna ao Brasil, é novamente preso e, desta vez, foi deportado para a França, onde morre no ano de 1976.

Sobre a expulsão de Jentel, o Alvorada de dezembro de 1975 (s/p) publica uma carta de Casaldáliga onde faz duras críticas às autoridades brasileiras.

O nosso Padre Francisco acaba de ser expulso do Brasil. [...] Quem expulsa é o poder do dinheiro das grandes empresas nacionais e estrangeiras; a cobiça dessas companhias latifundiárias, como a Codeara, cuja desumanidade todos nós temos sofrido na própria carne e até na vida dos filhos; a Força arbitrária desses políticos, militares e policiais a serviço desse dinheiro e dessa cobiça e ao serviço do Povo e da Pátria.

Na verdade, a manifestação de Jentel não era interessante para a igreja, se indispor com o governo em época de ditadura causaria mais “problemas” do que soluções. A expulsão de Jentel marcaria uma época de perseguição aos líderes religiosos que defendiam os pobres, posseiros, camponeses e indígenas na Prelazia de São Félix do Araguaia.

E, diante dos conflitos no Araguaia, estavam personagens diferentes com intenções diferenciadas em relação ao tratamento da terra. Casaldáliga descreve a população da prelazia da seguinte maneira:

A maior parte do elemento humano é sertanejo: camponeses nordestinos vindos diretamente do Maranhão, Para, Ceará, Piauí..., ou passando por Goiás. Desbravadores da região, posseiros. Povo simples e duro, retirante como por destino numa forçada e desorientada migração anterior [...] os indígenas constituem uma pequena parte dos moradores. [...] O restante da população está formada por fazendeiros, gerentes e pessoal administrativo das fazendas latifundiárias, [...] por funcionários da FUNAI e de outros organismos oficiais [...]. Por comerciantes, marreteiros, motoristas, boiadeiros, pilotos, policiais, vagabundos, foragidos, prostitutas. E principalmente por peões [...] Trazidos diretamente de Goiás ou do nordeste. (CASALDÁLIGA, 1971, p. 4-5).

A população na prelazia se modificara muito com o passar do tempo e das investidas das grandes fazendas e do Estado; não eram somente os camponeses, posseiros e indígenas, mas agora agregavam pessoas de outras regiões do país com costumes bem diferenciados. Mas, o personagem mais marcante é o sertanejo, ou aqueles posseiros que saíam do Nordeste e se entregavam às estradas para vivenciar situações cada vez mais diferentes das que viviam no lugar de origem, se condicionando à vida da região.

Sobre as diversas investidas dos empresários e fazendeiros, bem como do Estado sobre os posseiros, são vários os casos, como o de Piabanha e Barreiro. Dois núcleos de posseiros às margens da BR 158, no então município de Barra do Garças, redigiram uma carta endereçada ao INCRA para denunciar o empreiteiro da fazenda Amélia Junqueira S/A:

[...] esse empreiteiro propõe nos retirar de nossas posses na marra.[...] dinheiro ele tem para comprar as Autoridades de Barra do Garças...já levou um cabo de polícia, e o posseiro Pedro Ferreira teve que assinar um documento na marra. Já foi na casa de outros posseiros: Sr. Severino Leandro e Raimundo Nonato, levando com ele um peão e dizendo que o peão era sargento da polícia. Foi à casa de outro posseiro, com peonagem, com ferramentas e máquinas, para derrubar as casas do posseiro. Esse é o motivo que nós vos participamos a fim de que V.Excia. tome iniciativa e possa vir verificar esses montes de problemas existentes em nosso meio (ALVORADA, abril 1974, s/p).

Entre uma ou outra alternativa, a reclamação às autoridades era uma delas, ou outras formas de resistência. E, esta organização em conjunto, no coletivo, foi uma das estratégias mais fortes da resistência. Aqueles que optaram por lutar sozinhos, de maneira individual, não conseguiram bons resultados e acabaram sendo expulsos. Dessa maneira, a partir de 1978

sindicatos de trabalhadores rurais começaram a ser criados como instrumento da defesa de suas terras.

A igreja sempre presente nos conflitos, elevando a problemática da terra em nível nacional cria em 1975 a CPT (Comissão Pastoral da Terra). No Araguaia a CPT é muito presente, seja na orientação para a organização dos sindicatos, seja na orientação de atividades agropastoris dos trabalhadores rurais. Além da CPT, outra instituição importante fora criada, a Associação de Educação e ANSA (Assistência Social Nossa Senhora da Assunção), em 1974, por Casaldáliga, a “Tia Irene”²² e outros leigos. A ANSA objetiva o trabalho em 4 áreas, desde a SUS fundação: saúde comunitária, educação e cidadania, economia solidária e meio ambiente. Outra instituição importante é o CIMI (Conselho Indigenista Missionário), criado em 1972, vinculado à CNBB (Confederação Nacional dos Bispos do Brasil), durante a ditadura militar que, como visto neste trabalho, proporcionou inúmeras atrocidades aos povos indígenas. O CIMI, na ditadura, foi fonte de ajuda aos indígenas e continua até hoje contribuindo com a causa indígena.

Além da defesa da terra para quem dela quer viver, a prelazia sempre atuou nas questões de saúde e educação. Na saúde a carta pastoral já denunciava o descaso: “é um problema trágico em toda a região. Um problema sem solução para 80% da população” (CASALDÁLIGA, 1971, p. 23). Juntavam-se problemas de toda ordem, como falta de higiene por conta dos costumes locais, falta de saneamento básico, falta de hospitais e farmacêuticos, má alimentação, doenças ocasionadas por insetos característicos da Amazônia e doenças sexualmente transmissíveis por conta do trânsito de pessoas na região. Toda esta realidade impulsionou o trabalho dos Agentes Pastorais, os primeiros chegaram em 1970, com

²² Irmã Irene Franceschini chegou em São Félix no ano de 1971 para trabalhar na Prelazia, era da Congregação das Irmãs de São José de Chambéry. Foi secretária do Ginásio Estadual do Araguaia, fundadora e presidente da ANSA e a principal arquivista do arquivo da Prelazia. Faleceu em 2008, em São Paulo, estado onde nasceu em 1919.

equipes de trabalho espalhadas pela região. Mesmo na década de 90 os problemas persistiam, como pode ser visto na reportagem do Alvorada (nov/dez 1997) “Educar para a saúde”.

Outro problema de elevado grau de importância é a educação. Na carta pastoral, Casaldáliga a descreve como

Grande porcentagem de crianças e rapazes da região não tem acesso às aulas. Há escolas com uma só professora ou duas, estando, os alunos de diferentes idades e graus, misturados. A prefeitura de Barra do Garças tem nomeado várias professoras reconhecidas publicamente como prostitutas. O nível de preparação do professorado – fora os professores que a Missão conseguiu engajar - é de 1º, 2º, 4º ano primários. Não há em toda a região um só professor ou professora normalista. Geralmente é o povo ou a Prelazia que deve enfrentar a construção do prédio escolar. Faltam carteiras, cadernos, livros, quadro negro, giz. Os professores do Curso Primário recebem um ordenado de Cr\$ 100,00 e 125,00, com atrasos de seis meses e até de ano inteiro. Os professores do Ginásio Estadual de São Félix – construído pela Prelazia – recebem Cr\$ 120,00 por mês e com atraso superior a 4 meses. (ALVORADA, 1971, p. 22).

A questão da educação será abordada neste trabalho, e se constitui na principal questão deste trabalho, bem como as formas criadas para superação dos problemas e para a constituição da consciência política do povo.

2.2.3 O canto do galo²³ às margens do rio Araguaia: uma imprensa em favor do povo

Para divulgar as atividades e organização da prelazia, os embates ocorridos na região, as notícias dos povoados e municípios foi criado um jornal, o Alvorada. Casaldáliga sempre esteve ligado à imprensa da igreja e, no conjunto das atividades da prelazia com os leigos, lança em 1970 o primeiro número. O primeiro número fora datilografado com o nome grafado à mão, objetivava ser “- correio da amizade; - programa de renovação; - mensagem de Evangelho”. As notícias ainda eram sobre as ações das campanhas missionárias. O nome Alvorada é o mesmo da voadeira branca, espécie de embarcação utilizada pelo padre

²³ O galo significa o despertar para uma nova realidade.

Francisco Jentel para a locomoção no rio Araguaia, que Casaldáliga relacionou como um anúncio de luz, uma alvorada. Os conflitos surgem com maior evidência em outubro de 1971 com o texto “Prato cheio, prato vazio”, sobre a existência das grandes fazendas e a falta de fraternidade na região. E, a partir de então, ganha a responsabilidade de denunciar os problemas, mas também divulgar lutas e vitórias. O Alvorada, além de ser um anúncio de luz era, também, a voz do povo.

Sobre o jornal Alvorada, Scaloppe (2012) fez um estudo minucioso sobre sua origem e importância para a região. No livro “Práticas midiáticas e cidadania no Araguaia – o jornal Alvorada”, de 2012, a autora aborda o contexto no qual se desenvolve a ideia de uma mídia para divulgar, convocar, ensinar, politizar e catequizar as pessoas residentes na área da Prelazia de São Félix. O Alvorada, após mais de 20 de anos de sua criação, se transformou num agente de formação e união das discussões no Araguaia.

O primeiro número foi redigido em formato ofício, com duas páginas e textos curtos; a ênfase era para as campanhas missionárias. Com o passar dos anos houve mudança de um “simples panfleto” para um instrumento de informação e formação política. Para as pessoas, segundo Scaloppe, o jornal “foi utilizado como instrumento pedagógico no processo de alfabetização de adultos, em uma clara prática educativa de libertação da situação política do momento, tanto nacional, como local” (SCALOPPE, 2012, p. 88).

No arquivo da prelazia, ao manusear os jornais pode-se verificar que os assuntos são os mais diversos, porém, com atenção para o trabalho missionário, as denúncias dos problemas que aconteciam nas fazendas/empresas, violação dos direitos humanos, exploração do trabalhador, trabalho escravo e mortes. Por conta disso, a atenção dos moradores para o Alvorada cresce, pois é por meio dele que notícias de toda a área da prelazia chegariam de casa em casa. O jornal também serviu de instrumento para a alfabetização das pessoas, era um material que chegava às casas da cidade e dos distritos; o analfabetismo era uma característica

dos habitantes da região, e isso tudo gerava a preocupação em ações para solucionar o problema, algo que despertasse a atenção para o estudo. E o Alvorada se transformou neste instrumento de ensino; Scaloppe (2012) menciona que os agentes pastorais distribuíam e liam o jornal com os moradores, e muitos iniciaram a alfabetização com essa leitura.

Além disso, pelas páginas do jornal era possível chegarem ao povo as notícias que o regime militar não difundia, como as manifestações em várias partes do país. Até porque a região não possuía estrutura para funcionamento de rádios, veículo de comunicação mais utilizado, pois televisão era apenas um sonho. Numa Carta Circular da plenária da equipe pastoral de 1979 (apud SCALOPPE, 2008, p. 95) há determinações e critérios estabelecidos para a circulação do Alvorada:

1-Divulgar as lutas e vitórias, reuniões, movimentos (e festas) das organizações do povo, dentro e fora da região; 2-Denunciar atos de arbitrariedades e de exploração, mesmo isolados, que se prestem à análise da situação em que vive o povo; 3-Ligar a Igreja de São Félix a outras Igrejas que atuam na mesma linha.

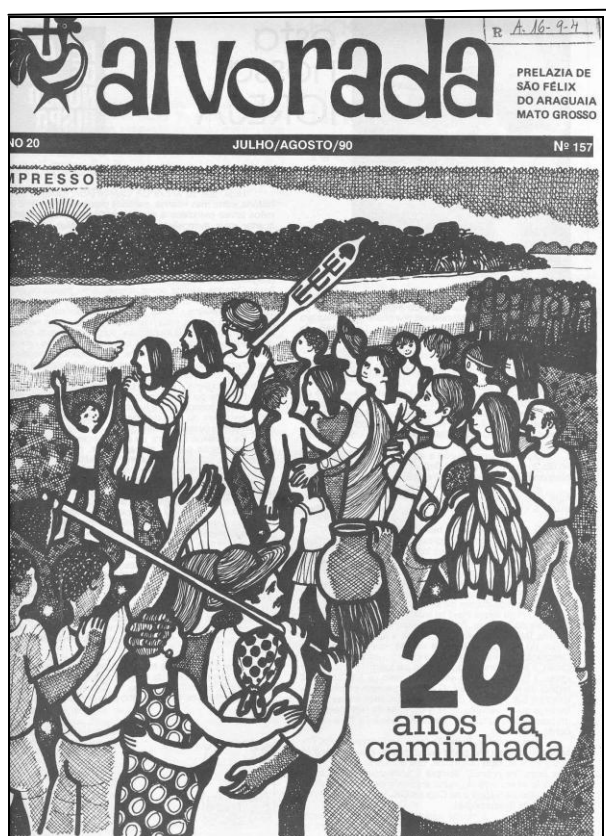
E, a partir desta linha editorial, o jornal passa a ser entregue por assinaturas, direto na casa dos interessados. Isto chamava a atenção do governo militar, chamando os missionários e o bispo de subversivos da ordem estabelecida, ligando, sem fundamentos, a ação da prelazia ao comunismo chinês. Em muitas vezes, Casaldáliga mencionara que a realidade de luta no Norte-Araguaia não possuía ligação com os guerrilheiros do Araguaia coordenados pelo PCdoB. Mas, a linha política de discussão era semelhante, o momento histórico do país levava os moradores do campo a repensarem a sua situação e lutar por condições melhores, até porque a “Marcha para o Oeste” e a abertura de colonizadoras impulsionaram mudanças nas duas regiões – Norte-Araguaia e Bico do Papagaio (Sul do Pará e Norte do então Goiás).

A partir de 1978, o padre Maximino Cerezzo ilustra a primeira página, num projeto gráfico novo, com um galo e uma cruz que significava o estado de alerta e do despertar das

condições ruins para a luta de uma vida digna. Porém, continua com mais ênfase no trabalho de informar e formar.

Para a comemoração dos 20 anos da criação e distribuição do jornal Alvorada, Cerezzo ilustra o número de jul/ago de 1990 com um belo desenho que representa a luta pela terra, a crença e união de povos.

Figura 09 - Edição de jul/ago de 1990 com ilustração de Maximino Cerezzo



Fonte: Alvorada, jul/ago 1990.

Na ilustração, em primeiro plano se percebe os trabalhadores, os camponeses e os representantes da Igreja unidos nas margens do rio Araguaia, visto em segundo plano. O que demonstra o sentimento de união a partir de um bem comum, de condições dignas para o desenvolvimento da vida; o rio, presente no cotidiano, representa a entrada e a saída de pessoas, mas àquelas pessoas a esperança de dias melhores, mesmo que a construção seja

árdua e cansativa. Algo parecido com o sentimento demonstrado por Melo Neto (2008), no poema O Rio, quando se refere ao percurso do rio Capibaribe em Pernambuco, porém, contando as transformações que o mesmo e suas margens sofreram no decorrer do tempo, a partir das relações constituídas pelos habitantes daquele lugar.

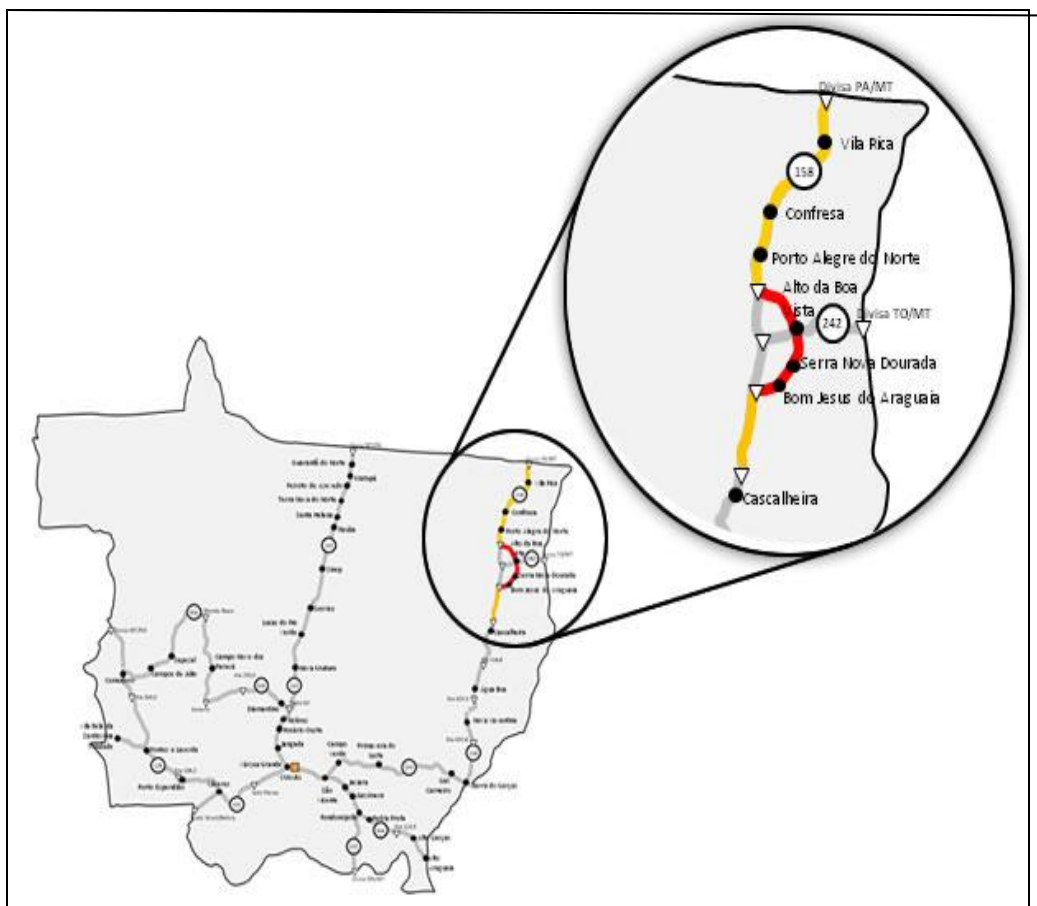
Ao partir companhia
desta gente dos alagados
que lhe posso deixar,
que conselho, que recado?
Somente a relação
de nosso comum retirar;
só esta relação
tecida em grosso tear. (MELO NETO, 2008, p. 119).

2.2.4 As cidades da microrregião Norte-Araguaia

Se o lema do governo militar era ocupar os ditos espaços vazios para integração nacional, não somente o campo sofreu alterações, mas também o urbano. Desde a política de ocupação do Centro-Oeste do Brasil e, em particular em Mato Grosso, a porção Leste do estado, municípios foram surgindo com características da população que os originava.

No Norte-Araguaia outro fator que influenciou o surgimento de novos municípios foi a abertura de estradas, principalmente a BR 158, que não está asfaltada por completo, existem trechos sem asfaltamento e, com período de chuvas, fica difícil a locomoção. Em 2011, o Departamento Nacional de Infraestrutura de Transportes (DNIT) teve que modificar o projeto de asfaltamento, pois cerca de 180 km passavam pela TI Marãiwatsédé, terra dos Xavante. O desvio (Figura 10) beneficiará três cidades: Bom Jesus, Serra Nova Dourada e Alto Boa Vista que terão o asfalto no espaço urbano.

Figura 10 - Novo traçado da BR 158 em Mato Grosso



Fonte: G1 (2014).

Os municípios da microrregião Norte-Araguaia tiveram como princípio a ocupação das terras indígenas ou as devolutas, porém, com características diferenciadas, isto por conta da atividade econômica desenvolvida, mas os centros urbanos não representam o nível econômico de produção do seu território. Há falta de infraestrutura, como asfalto, saneamento básico, iluminação e o próprio acesso às cidades. Elas possuem uma característica predominante, por serem resultados de projetos de colonização; em sua maioria, há um traçado retilíneo na sua formação, se observar as imagens expostas a seguir é possível detectar a formação projetada.

Figura 11 – Fotos de 14 municípios da microrregião Norte-Araguaia



Alto Boa Vista

Fonte: Jornal da Notícia (2014).



Bom Jesus do Araguaia

Fonte: Jornal Bom dia Mato Grosso (2014).



Canabrava do Norte

Fonte: Jornal Conhecendo Mato Grosso (2014).



Confresa

Fonte: Jornal 24 Horas News (s/d).



Luciara

Fonte: Jornal Mato Grosso (2014).



Novo Santo Antonio

Fonte: Jornal Altas Notícias (2014)



Porto Alegre do Norte

Fonte: Rede Norte Araguaia (2014).



Ribeirão Cascalheira

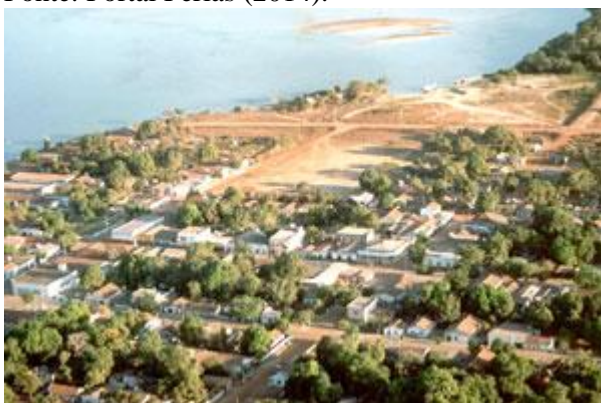
Fonte: Conhecendo Mato Grosso (2014).



Santa Cruz do Xingu
Fonte: Portal Férias (2014).



Santa Terezinha
Fonte: Brasil Local (2014).



São Félix do Araguaia
Fonte: Araguaia Tur (2014).



São José do Xingu
Fonte: City Brasil (2014).



Serra Nova Dourada
Fonte: Blog do Raí (s/d).



Vila Rica
Fonte: Prefeitura Municipal (2014)

De todos os municípios, o que mais se expande nos dias atuais é Confresa: possui a maior produção de grãos da microrregião e, no último censo do IBGE, apontou o crescimento populacional de 40%. O asfaltamento da BR 158, a chegada do IFMT (Instituto Federal de Educação Técnica e Tecnológica), maior número de agências bancárias são causas e consequências do crescimento.

No entanto, os conflitos iniciais da região continuam, talvez com roupagem nova, mas a tônica da questão – o acesso a terra e como produzir – é semelhante aos do início do século.

3 O NORTE-ARAGUAIA: ENTRE EDUCAÇÃO E A LUTA PELO TERRITÓRIO

“A fome da cabeça é maior do que a fome da barriga”.
(ALVORADA, Sertanejo do Araguaia, maio de 1970).

Como já visto nesta tese, a partir da década de 40 do século passado, os nordestinos se direcionaram para o Araguaia, partindo de outros estados, como Goiás e Pará, na busca de terras para desenvolver cultivo de alimentos e criação de gado.

Nos anos 60, com as políticas de ocupação do Governo Federal em parceria com o Governo Estadual, migrantes de rotas diferenciadas chegaram ao Norte-Araguaia, entre eles os sulistas, através das empresas colonizadoras. Além disso, os grandes projetos agropecuários, assentados em latifúndios, subsidiados pelo Governo Federal, se instalaram, o que provocou intensos conflitos entre as empresas, os indígenas e os posseiros. Junto com essas empresas muitos peões foram contratados para a limpeza de terreno e outras atividades laborais que exigiam força física e pouca atividade intelectual; essas pessoas, em muitos casos escolheram continuar na região como seus moradores.

Junto a este movimento de ocupação das terras no Araguaia, um fato importante é a chegada de novos missionários da Igreja Católica. Próximo da região já havia prelazias²⁴ constituídas, como a de Guiratinga, em Mato Grosso, e a de Conceição do Araguaia, no Pará. Eram necessárias pessoas dispostas a constituir uma prelazia às margens do rio Araguaia, o que se viabilizou com a chegada de Pedro Casaldáliga e do padre Manuel Luzón, em 1968, e de outros padres e freiras nos anos seguintes. Com a chegada dessas pessoas foi possível pensar numa atuação maior; dessa maneira, em 1969, o papa Paulo VI criou a Prelazia de São Félix do Araguaia e, em 1971, Pedro Casaldáliga foi consagrado bispo. Casaldáliga enfatiza que, junto com a missão de evangelização da Igreja, outras atividades deveriam ser realizadas,

²⁴ Prelazia é uma circunscrição eclesiástica organizada em uma região com necessidades peculiares, ou seja, é o início de uma diocese.

pois, como diz ele, “nesta missão, que tanto exigia a celebração da missa como o atendimento da saúde e a educação, a administração do batismo e a luta pela terra, nossa Igreja, a Prelazia, entrou em conflito com os poderosos da região, do estado, do país” (CASALDÁLIGA, Alvorada, 1990, p. 2). A partir das necessidades transformadas em bandeiras de luta da Prelazia é que se formou a equipe de pastoral, com o objetivo de “atuar assessorando o povo na organização” (CASALDÁLIGA, Alvorada, 1990, p. 2). Dessa forma, a prelaia, por meio das atividades da equipe de pastoral, se tornou presente na vida cotidiana do povo, concentrando esforços na questão da saúde e da educação.

No Araguaia, nos anos 1970, a maioria dos professores era leiga, principalmente aqueles que atendiam às escolas localizadas nas áreas rurais. Este fator teve peso na decisão da prelaia em se dedicar à educação. Casaldáliga (1978) afirma que naquela época havia um alto índice de analfabetismo, e os pais desejavam muito que os filhos frequentassem escolas para pensar em outra perspectiva de vida ou atuar significativamente na luta pela terra. Dessa forma, a educação no Araguaia começava a ser discutida pelos moradores da região a partir de suas necessidades políticas e sociais.

Nesta parte da tese serão utilizados dados obtidos a partir do acesso a documentos encontrados na sede da Prelazia de São Félix do Araguaia e nas instalações da Unemat, em Cáceres e Luciara. Os documentos são o Projeto do Inajá, o Relatório Final do Inajá e o Projeto das Licenciaturas Parceladas. Além desses documentos, palestras e depoimentos que ocorreram durante a realização do evento “Diálogos do Araguaia”, em 2013, serão utilizados - são 7 palestras e 4 depoimentos. Para facilitar a leitura, as palestras e os depoimentos serão identificados da seguinte maneira:

- P-Piau: palestra de Hélio de Souza Reis, ou Piau, como é conhecido no Araguaia, “A experiência do Ginásio Estadual do Araguaia – GEA”; nasceu no estado de Piauí, viajou na

- década de 50 com sua família até São Paulo; se mudou para São Félix do Araguaia em 1970; foi professor do GEA até seu fechamento;
- P-Elmo: palestra de Elmo José Amador Malagodi, “A experiência do Ginásio Estadual do Araguaia – GEA”; nasceu em São Paulo e decidiu ir para São Félix do Araguaia em 1970; foi professor e diretor do GEA até o fechamento;
 - P-Eliseo: palestra de Antonio Eliseo Gobatto, “A escolas multisseriadas como sustentação do povo na terra”; nasceu no Rio Grande de Sul, chegou a São Félix em 1980;
 - P-Ozanette: palestra de Maria Ozanette de Medeiros, “Projeto Inajá, uma experiência inovadora na formação de professores”; nascida no Rio Grande do Norte, foi criada em Brasília, mudou-se para o Araguaia na década de 80; foi monitora do Inajá;
 - P-Lourdes: palestra de Maria de Lourdes Jorge de Souza, “Mostra regional de educação do Araguaia: o Araguaia tem e faz escola”; nascida no município de São Félix do Araguaia;
 - P-Cascão: palestra de Alexandre Cascão Inácio, o Cascão, “Movimento cultural do Araguaia – o simbólico como instrumento de luta”; nasceu em São Paulo e chegou a São Félix do Araguaia no início da década de 80;
 - P-Fernanda: palestra de Fernanda de Moraes, “Movimento cultural do Araguaia – o simbólico como instrumentos de luta”; nasceu em São Paulo e chegou a São Félix do Araguaia no início da década de 80;
 - D-Ozanette: depoimento de Maria Ozanette de Medeiros;
 - D-Adailton: depoimento de Adailton Alves da Silva, nascido na região;
 - D-Cascão: depoimento de Alexandre Cascão Inácio, o Cascão;
 - D-Lourdes: depoimento de Maria de Lourdes Jorge de Souza.

Serão utilizadas também as entrevistas realizadas com duas professoras formadas pelo Inajá, em nível de 2º grau (atual Ensino Médio) e pelas Parceladas. As professoras continuam

trabalhando na educação, em escolas públicas estaduais como quadros efetivos. As suas identidades foram preservadas, por isso resolvemos identificá-las da seguinte maneira:

- E-Pa: nasceu em Tocantins, mas a família tem a origem no estado da Bahia; se mudaram para Goiás e depois para um distrito de São Félix do Araguaia no início da década de 80;
- E-Pb: é nordestina, nasceu na Bahia, se mudou ainda criança, junto com a família, para um distrito de São Félix do Araguaia, em meados dos anos 70.

Além das palestras, depoimentos e entrevistas, houve um breve encontro com Pedro Casaldáliga; por causa dos problemas de saúde do bispo, compreender o que ele diz só é possível com a ajuda de pessoas que estão no seu cotidiano, contudo, se torna muito cansativa a tentativa de expressar as suas opiniões. A nossa conversa foi rápida, mas algumas frases que demonstram a sua preocupação com a região e a educação para o povo estão transcritas nesta parte.

3.1 O INÍCIO DA LUTA PELA EDUCAÇÃO NO ARAGUAIA

Soares (2004) aponta que, entre as famílias que ocuparam a região Norte-Araguaia no início do século XX, surgia a necessidade de toda estrutura que possibilitasse melhor condição de sobrevivência, como saúde e educação. Não existiam médicos para o atendimento local e nem tampouco escolas, pois não existiam professores. Somente no final da primeira metade do século XX é que os moradores passaram a contratar professores para lecionar a grupos de crianças, filhos dos posseiros. No entanto, as professoras contratadas não possuíam formação adequada para o exercício do magistério, sabiam pouco mais do que deveriam ensinar, às vezes nem isso. Com o crescimento dos povoados, novos professores eram contratados em Barra do Garças e levados para as escolas das terras ocupadas pelos posseiros. A chegada dos padres e freiras da Igreja católica, além dos missionários que se

tornaram agentes de pastoral, fez com que a educação tomasse outro nível de desenvolvimento, pois essas pessoas possuíam formação universitária e foram direcionadas às atividades de docência na região. A preocupação com a construção do futuro é uma característica da sociedade, o que pressupõe a territorialidade, o sentimento de pertencer a um grupo e espaço onde sua vida e atividades são realizadas. Preocupar-se com a educação para os filhos, seria preocupar-se com as condições de vida e manutenção do espaço vivido.

Mesmo com a atuação dos agentes pastorais, tornava-se inevitável investir mais esforços no processo educacional, é quando se inicia o projeto de criação do GEA. No entanto, instalar uma escola confessional não era intenção da prelazia, aquela comunidade acreditava que essa era uma obrigação dos governantes, sejam prefeitos ou governador, porém, para esses não era prioridade. Dessa maneira, a prelazia encabeça o movimento de constituição do GEA, porém, Casaldáliga faz uma observação na sua carta de 1971:

Contra os nossos propósitos – fruto da velha experiência educacional da Igreja, fruto da própria experiência pessoal – decidimos enfrentar o problema do ensino: e construímos o “Ginásio Estadual Araguaia”, de São Félix. Pago, em oitenta por cento (80%) da importância, com donativos dos nossos amigos da Espanha, e sem nenhuma contribuição oficial da Prefeitura, do Estado ou do Governo Federal. Foi uma aventura quixotesca, necessária, porém. (As poucas famílias que antes pretendiam pôr os filhos no ensino médio, deviam mandá-los a Barra do Garças ou a Goiás. E as forças novas da juventude se distanciavam da família e do lugar, provavelmente para não voltar jamais. E toda a renovação humano-social precisaria tanto dessa juventude, mais maleável, mais aberta e crítica!). O Ginásio é Estadual: não queríamos que fosse nem da Prelazia nem de uma Congregação. Com muitas demoras e irregularidades, o Estado paga os professores bem pobremente. Funcionam no ginásio as três primeiras séries. Por motivos de suplência inicial, um padre teve que aceitar a diretoria e uma irmã é secretária. (CASALDALIGA, 1971, p. 26).

A escola é um dos equipamentos necessários para o desenvolvimento de uma sociedade estabelecida em um território, quando se instala um grupo de pessoas em uma área; ou mesmo, aquelas que ocuparam sem distribuição parcelada dessas áreas, como os posseiros, torna-se necessário adequar serviços estruturais para que os moradores tenham mínimas condições de vivência. Em Haesbaert (2004) é possível perceber que, mesmo a utilização do

território na visão mais próxima deste como base espacial, ou, de maneira mais simplificada, como uma extensão de terra, para que a utilização por uma população seja efetivada, a infraestrutura deve ser implantada.

No entanto, a realidade dura em relação à educação exigiu a postura da Igreja referente à instalação de uma escola como princípio da constituição do processo educacional. E essa movimentação da prelazia fez com que outras pessoas se interessassem em contribuir com as atividades do GEA, pois já se havia observado que as atividades relacionadas à educação teriam que ser intensificadas, inclusive com a formação dos professores que atuavam nas escolas. Diante disso, Casaldáliga convida um grupo de ex-seminaristas de Campinas-SP, estudantes universitários ou recém formados, que eram, declaradamente, contra a repressão militar, que se juntassem aos outros da prelazia para contribuir na transformação social da região.

Os ex-seminaristas tinham intenções para o trabalho missionário e se sentiam mais impulsionados com a realidade mundial daquela época. Um dos jovens desse grupo, Hélio de Souza Reis, ou Piau, como é conhecido no Araguaia relata:

Eu, como a quase totalidade dos companheiros que viemos no início para o Araguaia, éramos ex-seminaristas. Em nossa adolescência e começo da juventude, presenciamos e vivenciamos os agitados anos 60, destacando três acontecimentos: na Igreja, o Concílio Vaticano II. Em nosso País, o Golpe Militar de 64, com a implantação da Ditadura. Em 1968, a revolta estudantil na França que repercutiu intensamente no Brasil. Enquanto a Igreja era sacudida pelos ventos renovadores do Concílio, convocado por um velhinho genial, o Papa João XXIII, acontecia um Golpe Militar no Brasil, diante do avanço e da pressão das forças populares. E a onda de Golpes se estendeu a toda a América Latina, num efeito dominó. (P-Piau, 2003).

O momento vivido mundial e nacionalmente influenciou o engajamento daqueles jovens nas ações estabelecidas pela prelazia. A divisão mundial de países capitalistas e socialistas durante o período da Guerra Fria e seus efeitos em todo o mundo, aumentando a desigualdade social e a pobreza, levou os jovens seminaristas a participar de movimentos contra a ditadura e contra parte do clero que apoiou o golpe que originou a ditadura militar no

Brasil. Essa ação desencadeou a expulsão de 18 seminaristas da Congregação dos Missionários Claretianos em Campinas:

[...] nós já sentíamos o clima pesado da Guerra Fria, da guerra ideológica, do perigo comunista e a polarização estava posta. De um lado, o chamado Mundo Livre, liderado pelos EUA. De outro, a Cortina de Ferro, liderada pela antiga União Soviética, comunista. O mundo estava condenado a estas duas opções. Não podia haver outra saída. Sabemos que, no início, a grande maioria do clero, dos bispos apoiou o Golpe. Tivemos as famosas ‘Marchas com Deus pela Liberdade’. Não me esqueço da “Campanha do Ouro pelo Bem do Brasil”. Em 1968, já estudávamos Filosofia na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-CAMP). Participávamos intensamente do movimento estudantil: passeatas contra a Ditadura, contra o reitor muito autoritário. Os conflitos com os nossos superiores só recrudesceram. À luz do Evangelho, do Concílio Vaticano II, acreditávamos no valor da vida religiosa, mas dentro do espírito de pobreza, no compromisso com os pobres e a transformação social. (P-Piau, 2013).

A repressão militar, com invasões em igrejas, prisão de religiosos, processos judiciais, censura da palavra com proibição de entrevistas e publicação de textos, entre outros, sobre os grupos considerados opositores ao regime, provocou reações de setores da Igreja, em conjunto com outros grupos sociais, na busca de transformações sociais. Muitas ações foram pensadas, dentre essas, a promoção de alternativas educacionais para alfabetização das pessoas, porém, com a possibilidade de observar os fenômenos sociais para interagir na sociedade. Aqueles ex-seminaristas, ainda em Campinas, tiveram a oportunidade de conhecer um método educacional que pretendia alfabetizar os adultos a partir das questões concretas e do cotidiano; sobre isto, Piau diz que

O nosso primeiro contato com o chamado ‘Método Paulo Freire’ foi em Campinas, em 1969, quando a fama do grande mestre já corria o mundo. Já morávamos numa grande república de estudantes. Ficamos sabendo do curso num colégio particular. O Moura e eu nos inscrevemos. Era um negócio muito sigiloso por causa da repressão. Foi muito bom, de alto nível. O que mais me impressionava era a metodologia: o debate, o diálogo, a dialética, as aulas práticas. Nesta época, Paulo Freire já se encontrava exilado no Chile. O que aprendemos, aplicamos no Araguaia. (P-Piau, 2013).

O método de alfabetização desenvolvido por Paulo Freire cumpria o objetivo no qual acreditava²⁵, a liberdade pela educação. Para Saviani (2010), a matriz pedagógica freiriana se traduziu em um método ativo e dialógico que conduz a elaboração de críticas que possibilitariam a mudança do conteúdo programático da educação. A partir da preocupação de Freire, a de educar o povo de maneira diferenciada, através da realidade vivida pelo coletivo é que aqueles estudantes convidados por Casaldáliga se mudaram para o Araguaia. Piau descreve o grupo recém chegado e as impressões da longa viagem até São Félix do Araguaia:

Eu e mais dois companheiros (Elmo e Luís Gouvêa) aceitamos e topamos a parada. E ao trio se juntou Eunice, jovem que conhecíamos na paróquia local e tinha concluído o Magistério. Foi a primeira leva para o Araguaia. No ano seguinte, chegaram Vaime, Tereza Figueiredo (Teca), Moura, Luís Goya, Tadeu Escame, Terezinha, Ely Pires... Muitos vieram depois. E de mala e cuia embarcamos para o Araguaia em fevereiro de 1970, num misto de aventura e expectativas. De ônibus até Goiânia. O Luís veio depois, de caminhão, levando as carteiras e os melhores livros didáticos da época. E, em Goiânia pegamos o avião da VASP até Santa Isabel do Morro (Ilha do Bananal). Fiquei assustado. De cima só via água e quilômetros de mata alagada. São Félix parecia uma ilha. E me perguntava: onde vim parar? (P-Piau, 2013).

Essas pessoas enfrentaram a longa viagem a fim de contribuir para a superação das desigualdades no Araguaia, porém, com respeito às diferenças sociais e culturais. Dessa forma, esforços foram feitos para a educação de jovens e adultos, principalmente no que diz respeito à alfabetização, isto em consonância com a vontade de uma transformação social. Elmo revela que “os padres claretianos quando chegaram a São Felix diante do quadro de abandono e no que viram na região elegeram como prioridades a educação e a saúde como suporte à evangelização” (P-Elmo, 2013). Isto porque nos municípios havia muitas mortes por doenças desencadeadas por falta de saneamento, água tratada, condições de higiene e doenças

²⁵ O método de alfabetização elaborado por Paulo Freire se desenvolve em 5 fases: 1, levantamento do universo vocabular do grupo com o qual se trabalhará; 2, escolha das palavras a partir do levantamento anterior; 3, criação de situações existenciais referentes ao grupo de trabalho; 4, elaboração de fichas-roteiro para auxílio dos coordenadores no trabalho pedagógico; 5, construção de fichas com decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores. Além disso, para a execução do método, Paulo Freire idealizou círculos de cultura em lugar de escola; no lugar de professores, estariam os coordenadores de debates; no lugar de aulas expositivas, diálogos (FREIRE, 1974).

tropicais, além da falta de médicos para o atendimento. A outra questão importante era a educação; Casaldáliga (1971) apontou a necessidade de alfabetizar as pessoas. Para que houvesse resultados na evangelização da Igreja, as dificuldades de vida do povo deveriam ser sanadas. Isto se traduziu na ideia de constituir uma escola para os filhos e para os trabalhadores da região, com a construção do GEA.

Assim, em maio de 1970 é inaugurado o GEA, como anunciava o jornal Alvorada (maio/1970, p. 2): “a atenção de todos se volta agora para a inauguração do GEA. Sim, este ginásio é o início de uma nova alvorada. É um despertador de um novo sono. O GEA é o centro irradiador de uma nova luz”. O GEA significou a possibilidade dos seus alunos se aproximarem e compreenderem criticamente sua realidade. As atividades de alfabetização se iniciaram em agosto de 70, com muita expectativa, como pode ser lido no restante do informe no jornal Alvorada (maio/1970, p. 3): “o povo esquecido, desesperançado, não pode mais esperar. Já bem dizia um sertanejo: ‘a fome da cabeça é maior que a fome da barriga’”.

Figura 12 - Prédio do GEA, São Félix do Araguaia, em 1972



Fonte: Arquivo pessoal de Piau (2013).

Sobre a atuação dos professores no GEA, Piau menciona que, a partir de materiais didáticos doados por amigos e professores de Campinas, desenvolviam suas ações. Ele foi professor por alguns anos no GEA como declara:

Fui professor de Português durante três anos (1970 a 1972). As turmas eram pequenas, no máximo 25 a 30 alunos. Levamos um material, considerado um dos melhores na época. Por exemplo, português (para as 4^a séries do ginásio), de Domicio Proença Filho, da editora Linceu. Um primor, com ilustrações artísticas. (P-Piau, 2013).

Além do material transportado pelos professores de São Paulo para São Félix, a realidade se tornara conteúdo e objetivo do ensino no GEA. Os acontecimentos do cotidiano, a vida dura do povo e as mazelas se transformavam em objetos de discussão, desde a alfabetização até o final do 1º grau.

Os professores afirmam que a experiência no GEA marcou a vida de todos, pois havia dedicação a um povo esquecido pelas políticas de Estado. As aulas aconteciam pela manhã, mas havia atividades coletivas no pátio escolar durante todo o dia, com banhos no rio Araguaia, passeios pelas praias, participação em grupos de teatro, esportes, atividades da igreja, entre outras. Ao que parece, os professores do GEA definiam o caráter do processo educacional tal qual Resende (1989) acreditava, de tornar a educação próxima da realidade dos alunos, principalmente dos trabalhadores, levando em consideração todas as nuances da vida, inclusive a Geografia do local, do espaço em construção.

Eram alunos trabalhadores da região, mas, migrantes de outros estados brasileiros estavam constituindo suas relações sociais, inclusive a de discutir e deliberar as questões em coletivo, principalmente as de enfrentamento aos representantes do capital que passaram a impor as condições de vida aos trabalhadores.

Ainda sobre a formação social e política no GEA, os professores mencionam que o Ginásio não possuía muros físicos e nem sociais, não estavam alheios à realidade e isso, principalmente, quando os conflitos começaram a se intensificar. Piau diz que “tudo (...) fazia

com que o nosso processo educacional não ficasse restrito apenas ao espaço escolar. Acontecia na diversidade de outros espaços (...). Já praticávamos a ‘cercania’ (...). Isso teve resultado, fez a diferença” (P-Piau, 2013). Todos os acontecimentos envolvendo ações das empresas agropecuárias em terras indígenas e de posseiros, manifestações políticas, comercialização de produtos, utilização da natureza nos municípios ao redor de São Félix do Araguaia, estavam no que Piau chamou de cercania.

Sobre essa inserção na discussão dos problemas políticos e sociais Elmo afirma que

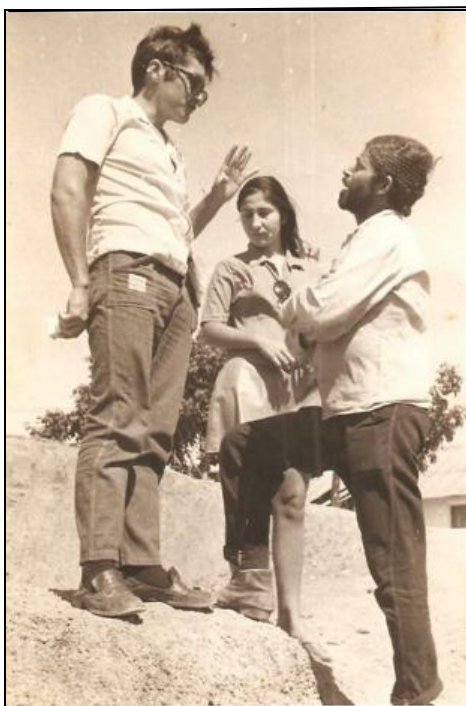
Por volta de 70 e 73 o desmatamento tomou conta da região que traziam levas de peões do norte e nordeste do país subjugando-os com o trabalho escravo. Algumas dessas pessoas ao fugirem procuravam abrigo nos arredores do GEA. Vez ou outra apareciam corpos dos trabalhadores escravizados próximos a capela, estes eram enterrados como indigentes, fato realizado com a ajuda dos alunos do GEA e concomitante à uma discussão da realidade que levava à tal tragédia. (P-Elmo, 2013).

O que também é reforçado nas palavras de Piau:

Gostaria também de ressaltar que o GEA não era uma escola cercada de muros (no sentido físico e metafórico), isolada, alheia à realidade. Estava atenta e participava dos acontecimentos, principalmente quando os conflitos na Prelazia começaram a se intensificar. Por exemplo, me lembro de que, após as aulas, deparamos no porto com a chegada de vários barcos, cheios de peões da Codeara, que viviam em regime de trabalho escravo e a Polícia Federal acabara de libertá-los. Fomos conversar com eles e prestar a nossa solidariedade. De outra feita, foram os alunos que nos alertaram e ajudaram a desmascarar um falso seminarista que enganou o bispo e passou 20 dias infiltrado em nossa casa. Não passava de um agente, um jagunço especial, contratado por uma fazenda. (P-Piau, 2013).

As atividades de limpeza da terra a ser utilizada pela empresa agropecuária eram realizadas pelos peões que se submetiam a péssimas condições de trabalho, aliás, trabalho análogo à escravidão. Pelas palavras dos depoimentos, a realidade batia à porta da escola e entrava; os professores mencionam que, em muitas ocasiões, os alunos se deparavam com trabalhadores fugitivos ou libertados das condições de trabalho às quais eram obrigados a se submeterem nas grandes fazendas. Na foto adiante é possível ver um encontro entre Piau e um peão libertado da Codeara, o fato que gerou atividades concretas:

Figura 13 - Piau, uma agente de pastoral conversam com peão liberto pela Polícia Federal da empresa agropecuária Codeara, 1970



Fonte: Arquivo pessoal de Hélio Souza Reis (2013).

Aqueles alunos foram formados a partir de conteúdos obrigatórios, segundo a legislação da época, mas também para discutir e enfrentar todos os percalços que permearam a vida daquelas pessoas. Na alfabetização também havia a construção da aprendizagem relacionada à realidade local; como dito antes, os professores já haviam estudado o método Paulo Freire de alfabetização, processo que desenvolveram na Prelazia, como aponta Piau:

[...] outra experiência muito rica, concomitante ao GEA, que foi a alfabetização de adultos pelo “método Paulo Freire.” De acordo com a proposta freiriana, fizemos primeiro uma pesquisa em 1970. Entrevistamos 95 famílias da pequena cidade. Era muito abrangente, incluindo o mundo vocabular da comunidade. Tabulamos e fizemos a avaliação da pesquisa. Muito rica. Foi a primeira leitura do mundo, da realidade, de que falava Paulo Freire. Chegamos a fazer um vocabulário e expressões do linguajar da região. Alguns trechos da avaliação da pesquisa estão inseridos na Carta Pastoral de Dom Pedro Casaldáliga, lançada por ocasião de sua sagração episcopal, em 1971. Elaboramos um roteiro com as palavras geradoras, que são significativas para a comunidade e contemplam a riqueza fonêmica da língua, como povo, rio, maleita, peão, fazenda, mata, cachaça, briga, viagem, farinha, etc. (P-Piau, 2013).

O GEA foi, para muitos, a primeira oportunidade de ter acesso a uma educação de qualidade, entendida em consonância com a vida das pessoas da região, com um aprendizado que conduzia à ação política e social. Havia a preocupação dos professores do GEA em desenvolver a educação com valorização da história e das práticas culturais. Aliás, as atividades artísticas eram sempre presentes no processo educacional, como já apontara Piau anteriormente. Piau e Elmo mencionam que foi, também pela valorização da cultura e das atividades artísticas no trabalho educacional dos agentes de pastoral da Prelazia, que se deu a criação e inauguração do primeiro cinema no vale do Araguaia, o Cine Samira, em 1970.

Figura 14 - Cine Samira, 1970



Fonte: Arquivo da Prelazia de São Félix do Araguaia (2014).

A inauguração do cinema, no dia 15 de março de 1970, foi divulgada com euforia no Alvorada (março/1970, p. 1): “o Cine Samira é um marco na história da promoção cultural do povo desta região”.

No entanto, pelo momento histórico vivido, a ditadura militar, o GEA veio a fechar. O episódio é contado da seguinte maneira por Piau:

Em 1973, veio a repressão com força total: fechamento do GEA, prisões, tortura, apreensão e quebra de slides e projetores. Até folhas mimeografadas de leitura e exercícios, produzidas no processo de alfabetização, foram surrupiadas e anexadas no processo de condenação e expulsão do padre Francisco Jentel. Aparece destacada a frase: “A terra é de quem labuta nela.” Foi considerada perigosa, comunista, subversiva. E a palavra geradora MATA (floresta) é tomada maldosamente no sentido de matar, de assassinar. (P-Piau, 2013).

O fechamento do GEA se traduziu no retorno ao tempo anterior à constituição da escola, quando o povo estava refém da ausência de políticas de Estado para áreas como o Nordeste matogrossense. Além disso, persistiam as más condições de trabalho nas fazendas-empresas, os baixos salários dos trabalhadores das sedes dos municípios e a falta de terras para plantar, ou seja, sem o GEA esgotava-se uma construção de perspectiva de mudança da vida das pessoas. Além disso, havia uma tentativa de relacionar os acontecimentos na prelazia com a Guerrilha do Araguaia; Casaldáliga, em um discurso, disse que as forças policiais os chamavam de comunistas, pois estavam ao lado do povo, e ele dizia “se estar ao lado do povo é ser comunista, então somos comunistas”. Os comunistas envolvidos na Guerrilha do Araguaia também demonstraram preocupação com a educação dos camponeses na área em que a guerrilha estava instalada, mas, o que acontecia em São Félix e adjacências, apesar de ter a mesma intenção, de libertação do povo das más condições sociais, não estava relacionado com a ação do PCdoB.

Todo este episódio marcou por fechar definitivamente o GEA, segundo Elmo, “culminando com a Prelazia entregando ao Estado o Ginásio e transformando o prédio em centro comunitário”. Atualmente, o prédio do GEA abriga parte da sede da prelazia, embora a coordenação da prelazia tenha mudado para Porto Alegre do Norte, o centro de documentação e história se mantém em São Félix do Araguaia.

Piau, brevemente, conclui a experiência vivida pelo GEA como uma ação de transformação da perspectiva de vida dos moradores do Araguaia na década de 70. Ele enfatiza que não existe educação neutra, “você educa para mudar ou para manter o sistema que está aí. E, para clarear, Paulo Freire afirma: ‘toda ação educativa é adjetivamente pedagógica e substantivamente política’”, enfim, é a essência da tese freiriana, a educação como ação política para emancipação.

Com o fechamento do GEA o movimento por uma educação transformadora continuou na região, os professores se organizaram para continuar a formação dos adultos. Para tanto, os missionários, agentes de pastoral e professores da região criaram um curso que foi desenvolvido no período das férias escolares. Foi dessa forma que, em 1978, se iniciou o Curso de Férias – Capacitação de Recursos Humanos para aqueles que queriam exercer o magistério, no município de São Félix do Araguaia. O curso se desenvolveu em parceria com a Secretaria de Educação de Mato Grosso e habilitava para o magistério em nível de 1º grau; nele foi elaborada uma proposta curricular para o ensino de 1ª a 4ª séries e para a alfabetização. Os professores saíam dos distritos pertencentes a São Félix, percorriam grandes distâncias, faltava apoio financeiro, no entanto, os professores em exercício integravam sua formação à vida cotidiana, pela educação na busca de organização para a luta pela terra.

Um dos agentes pastorais envolvidos nesta tarefa foi Antonio Eliseo Gobatto:

Cheguei num momento especial em São Félix, estava sendo organizado o curso Formação de Elementos Humanos, em nível de 1º grau para os professores leigos na região. Dai vem meu primeiro trabalho na Prelazia. Fui indicado para trabalhar na Ilha do Bananal. Passei seis anos. Era agente pastoral, mas tinha que ser polivalente, e lá as escolas ficavam sob nossa responsabilidade. Acompanhava os professores. (P-Eliseo, 2013).

Como agente pastoral e defensor da permanência dos indígenas em suas terras, se sentia numa situação contraditória, pois a prelazia enfatizava a luta pela posse da terra, porém, respeitando o direito de seus primeiros moradores. Então, o trabalho educacional e político de

agente pastoral na Ilha do Bananal não condizia com o que a prelazia defendia, o que levou à transferência dos agentes da ilha.

A luta pela educação, difundida, principalmente, pelo trabalho dos agentes pastorais, estava em conjunto com outros grupos, como explicado por Eliseo:

O trabalho da Prelazia era decidido no bolão, onde estavam os agentes pastorais e pessoas da comunidade. Lá se decidia o que era prioridade. Prioridades eram a educação, a saúde e a posse da terra, a garantia da terra. Havia o incentivo da criação dos sindicatos, vários foram criados na região da Prelazia. (P-Eliseo, 2013).

Para Arendt (2010), o poder reconhecido como campo de força é algo tangível à vida coletiva, pois a legitimidade de uma ação dialogada e consentida no coletivo é uma das premissas da autonomia de um grupo. Consideremos aqui a realidade do Araguaia. Na pesquisa nos jornais Alvorada e outros documentos, percebeu-se que o anseio por condições melhores de vivência no Araguaia levou a diversas formas de organização, seja pela educação ou por outras necessidades coletivas daquele povo, como a formação de sindicatos rurais, clube de mães, associações culturais, grupos de jovens, enfim, houve uma notável mudança na política da região, inclusive com a eleição de prefeitos engajados nas lutas. Eliseo reforça isso quando afirma que a luta política também se tornou importante e assunto das aulas, como a constituição de prefeituras a partir de base popular. Juntando a isso as eleições extemporâneas de 1981, proporcionaram bons resultados advindos das lutas populares:

Em 1981 teve as eleições com quatro municípios, Santa Terezinha, São Felix, Luciara e Canarana. Nas prioridades da Prelazia foi acrescentado um quarto item, que era a luta política. Assim, agentes pastorais da Prelazia foram candidatos a prefeitos, então, o Tadeu foi eleito em Santa Terezinha, o Pontin em São Félix e o Quiá em Canarana. Só ficou Luciara no velho estilo dos coronéis, o candidato apontado pela Prelazia não conseguiu vencer. Em 1986 ocorreu a criação de dois municípios e junto eleições, onde em Porto Alegre do Norte elegeu o Cascão e Vila Rica que elegeu o Dr. Francisco. (P-Eliseo, 2013).

O resultado de toda movimentação foi a emancipação de novos municípios, prefeituras conquistadas por pessoas engajadas na luta política; as prefeituras populares, como Porto

Alegre do Norte e Santa Terezinha, constataram que havia carência de pessoal formado para melhor desenvolver suas funções na educação, aumentar o atendimento com um maior número de escolas e desenvolver políticas educacionais para o conhecimento da realidade para que, dessa forma, pudesse trabalhar em coletivo para a construção de consciência coletiva (Entrevista, Casaldáliga, 2013).

Eliseo ainda afirma que com as escolas fortalecidas a luta pela terra se tornou mais evidente:

As escolas com o acompanhamento dos agentes pastorais tornaram-se uma segurança para a manutenção da posse da terra. Pois as famílias se desestabilizavam com menor frequência, eram acompanhadas no sentido educacional e na saúde. As escolas estavam mais próximas das famílias. Nas escolas acompanhadas pela Prelazia os professores eram eleitos pela comunidade e recebiam preparação por meio dos agentes pastorais. Para o acompanhamento eram realizadas viagens de bicicleta com até 50 km na ida e na volta todos os dias. (P-Eliseo, 2013).

Para os professores do GEA, Piau e Elmo, o fechamento do GEA não resultou no processo de desmobilização do povo, mas em construção de outras alternativas para o processo de formação educacional e político. O atendimento dos agentes de pastoral incluía também o fortalecimento das discussões em torno da permanência e assistência no cultivo da terra, com elaboração de formas diferenciadas de plantio, combate de pragas, manufatura de produtos e distribuição. Após 4 anos, o Curso de Férias cumpria seu papel, o de formar professores em nível de 1º grau, no entanto, os professores formados almejavam cursar o 2º grau e continuar a sua construção intelectual. Assim, com a finalização do curso, as administrações municipais logo pensaram em desenvolver outra formação em nível de 2º grau. Porém, as prefeituras não possuíam meios financeiros para manter o deslocamento dos professores/alunos e para a manutenção dos professores e materiais a serem utilizados, uma vez que o Governo Estadual não se comprometia em dividir os custos.

Diante das dificuldades em constituir cursos de formação de professores nos municípios da região, em 1984 há, por parte do Governo Federal, com parcerias estaduais e

municipais, a oferta do Curso Supletivo Logos II. O curso de magistério supletivo modular e a distância, possuía um material pronto, alheio à realidade do Araguaia. A forma em que se desenvolvia o curso dificultava a participação dos professores da área rural, por conta das distâncias e ausência de transporte. Os professores recebiam um material, num total de 204 módulos e, ao final de cada um, realizava provas. A desistência foi grande. O curso era ofertado em classes com professores da zona rural e urbana; ao longo de três anos do Logos II, não houve nenhum professor da zona rural formado, “em 1984, de 121 alunos matriculados em São Félix do Araguaia, 43 concluíram, 52 desistiram, 1 pediu transferência e, mais tarde, 25 foram para o Projeto Inajá” (CAMARGO, 1997, p. 21). A constatação de que não havia preocupação com as questões regionais levou à desarticulação do Logos II.

Mesmo em uma situação pouco animadora, os professores da região iniciaram encontros durante as férias escolares para intensificar sua formação, porém, retornando à ideia primeira, com algo característico da região. Dessa maneira, nos municípios com prefeituras ligadas ao povo, por meio dos trabalhos realizados pelas suas secretarias de educação surge a necessidade de participação de profissionais que discutissem a educação em bases populares com aquelas pessoas. Assim, surge a parceria com a Unicamp para assessoria às secretarias de educação dos municípios da região e, dessa aproximação, nasce o Inajá, pautado na necessidade de uma proposta educacional que valorizasse as características locais do povo na formação de professores. O Inajá representou um ponto de partida para a formação de professores específica à região; a avaliação do desenvolvimento do projeto a partir de suas dificuldades e possibilidades de avanço, inspirou os professores que estavam ao final da formação em nível de 2º grau a reivindicar a continuação do estudo em 3º grau, originando o Projeto de Licenciaturas Parceladas.

3.2 A BUSCA DA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL: O PROJETO INAJÁ E AS LICENCIATURAS PLENAS PARCELADAS

O Araguaia foi delineado a partir dos problemas existentes na região e, por causa deles, os movimentos sociais sempre estiveram em ação. A comunidade, igreja, sindicatos e outras organizações se juntaram para reivindicar seus direitos ao Estado, e nisto estava incluída a educação. Alunos e professores das escolas eram os mesmos que atuavam nos sindicatos e na prelazia, ou seja, a luta se misturava, não havia distinção entre profissão ou conhecimento, a participação estava em todos os âmbitos da vida coletiva. Dessa maneira, a educação no Araguaia era um espaço para outras lutas na região. Portanto, era necessária uma educação voltada para a realidade do povo, analisar a conjuntura nacional e internacional sem descuidar das características locais. Assim foi com a criação do GEA e outras iniciativas que envolviam a educação, e, nos anos 80 e 90, com o Projeto Inajá e as Licenciaturas Plenas Parceladas.

3.2.1 O Projeto Inajá

O Projeto Inajá foi desenvolvido entre os anos 1987 e 1989, cujo objetivo foi formar professores habilitados em nível de magistério para suprir a falta de docentes qualificados para o ensino nas escolas da região. Recebeu esse nome pelo significado que ele possui na região: Inajá é uma palmeira que, após as queimadas, frequentes naquela área, dá origem a brotos, mesmo em uma situação onde animais e outros vegetais não retornam à vida. Para os moradores da região seria uma resistência da palmeira às condições adversas. No Cerrado e nas áreas de transição para floresta há focos de incêndio intencionais ou causados pela combustão instantânea por meio de descarga elétrica e atrito entre rochas; isto acontece nos

meses de poucas chuvas e temperaturas elevadas. Comparando à resistência da palmeira aos professores, surge o Inajá como símbolo de luta e de resistência às condições de exploração e dominação no Araguaia.

As equipes das prefeituras municipais da região Norte-Araguaia fizeram tentativas de ofertar formação aos professores nos meses de recesso escolar, por meio de encontros, mas faltava maior embasamento teórico e metodológico. De modo que levou a Prefeitura de Santa Terezinha, em 1984, a estabelecer convênio para assessoria com professores da Unicamp; a ideia se espalhou a outras prefeituras, dando impulso aos cursos de formação no período de férias, com a participação da Unicamp, como um projeto de transformação da situação educacional local, porém, com a valorização docente. Pois, o currículo, o que seria ensinado, passaria pela atuação na realidade do professor, do aluno e da comunidade. Além do que, ao final dos anos 80, a educação brasileira estava sob a égide da LDB, Lei nº 5.692/71, que objetivava, entre outras coisas, a profissionalização docente por meio de cursos de magistério em nível de 2º grau.

As assessorias acabaram por amadurecer a proposta de um curso de formação de professores com características regionais. Assim, em 1987, a prefeitura de Santa Terezinha firmou convênio com a Unicamp, representando as outras prefeituras (Porto Alegre do norte, São Felix do Araguaia e Ribeirão Cascalheira), além da Secretaria de Educação de Mato Grosso.

O Inajá foi um curso de habilitação em nível de 2º grau para professores leigos que trabalhavam em salas multisseriadas de escolas urbanas e rurais da região Norte-Araguaia. Foi criado em 1987 a partir do convênio com a Unicamp, a Secretaria de Educação e Cultura de Mato Grosso e as Prefeituras de São Félix do Araguaia, Santa Terezinha, Porto Alegre do Norte e Ribeirão Cascalheira. O objetivo era habilitar os professores para o ensino nas séries

iniciais do 1º grau a partir de um projeto educacional adequado à realidade da região (PROJETO INAJÁ, 1987).

A proposta do Inajá era inovadora, por causa da matriz curricular, do tempo e do espaço de sua organização e a forma em que as atividades foram desenvolvidas. O curso foi parcelado no tempo e a formação em serviço, as atividades com os professores se desenvolviam nos meses de férias escolares.

O Inajá possuía uma equipe composta da seguinte maneira: *coordenação geral, local e pedagógica e monitoria*. Institucionalmente, estava sob a responsabilidade da Secretaria de Educação e Cultura de Mato Grosso, via Coordenadoria de Educação Supletiva. A *coordenação geral* era composta por representantes das entidades envolvidas no curso (prefeituras, Secretaria de Educação/MT) para acompanhar as atividades pedagógicas e administrativas, além de desenvolver o papel de secretaria na elaboração de relatórios e documentação dos cursistas. A *coordenação local* era responsável pela organização e acompanhamento das etapas, eram professores ligados às prefeituras participantes. A *coordenação pedagógica* dividia os trabalhos entre um grupo que estava sediado no NIMEC (Núcleo Interdisciplinar para a Melhoria do Ensino de Ciências), hoje extinto, da Unicamp e outro grupo pela Coordenadoria de Educação Supletiva na SEDUC/MT. E a equipe de *monitores* era formada por professores formados em nível de 2º grau e superior. Havia dois critérios para a escolha dos monitores, que possuísem experiência com educação e vínculos com as prefeituras participantes. Foram selecionados 16 monitores que acompanhavam os professores/cursistas nas etapas intensivas e intermediárias.

As atividades foram previstas em tempo diferenciado de outros cursos de formação; como dito antes, as etapas eram divididas da seguinte maneira:

- Etapas intensivas: se configura em um trabalho intensivo no período de um mês, em janeiro e julho; os professores/cursistas eram orientados pelos professores da Unicamp e pelos monitores; ao todo aconteceram 6 encontros;
- Etapas intermediárias: processo ocorrido durante o ano letivo, nas escolas em que os cursistas ministravam aulas; os monitores acompanhavam os trabalhos; ao todo foram 6 etapas intermediárias com 80 horas cada uma.

As atividades intensivas do curso foram concentradas em dois municípios, duas sedes: em São Félix do Araguaia e Santa Terezinha. Em São Félix do Araguaia as aulas aconteciam no prédio onde funcionara o GEA, na época cedido à comunidade para funcionamento do Centro Comunitário; em Santa Terezinha as aulas aconteciam na casa do Padre Jentel. Esses dois lugares eram utilizados como espaços para as aulas e alojamento dos alunos cursistas nos meses de janeiro e julho, cedidos pela prelazia.

Foram matriculados 189 alunos, mas concluíram o curso apenas 124 alunos, conforme consta no Projeto do curso. Os alunos matriculados nos municípios de Santa Terezinha, Porto Alegre do Norte, São Félix do Araguaia e Ribeirão Cascalheira foram: 53, 47, 50 e 39, respectivamente; porém, o número de alunos concluintes foi de: 34, 32, 41 e 17, respectivamente. A menor evasão aconteceu em São Félix do Araguaia, isto por conta do maior contato com as atividades realizadas pelos agentes pastorais da Prelazia.

As discussões, pelas quais resultaram na origem do Inajá, aconteceram em um momento da história matogrossense no qual os professores passavam por intensos debates com o Governo do Estado. Em 1986 houve eleições estaduais; Mato Grosso, até então, era governado por Júlio Campos, dirigente estadual do PDS (Partido da Defesa Social), que fez um mandato com condições difíceis para os professores. O SINTEP/MT (2015, s/p)

caracteriza Júlio Campos²⁶ como “político populista de direita acobertado e financiado pelo capital estrangeiro”, isto porque, nessa época, houve intensificação da concentração de terras nas mãos de poucos em Mato Grosso, poucas famílias desenvolviam a pecuária leiteira e de corte, bem há maior entrada de empresas estrangeiras nas terras matogrossenses.

No Governo de Júlio Campos a política de alienação acelerada de terras apresentava indícios de descumprimento nos processos de licitação com denúncias de corrupção e vantagens pessoais (MORENO, 2007). Em seu governo o vencimento base dos professores da rede estadual chegou a ser menor do que o salário mínimo; juntou-se, a esse fator, as tensões provocadas pela Campanha Diretas Já, movimento iniciado a partir da proposta de emenda constitucional do Deputado Federal Dante, que propunha alterar o sistema de eleição para presidente da República, a partir do voto direto e com a participação do povo nas eleições. Esse conjunto de insatisfações levou a AMP, a organização dos professores da época, a deflagrar greve geral dos professores no estado em 1984 (SINTEP/MT, 2015).

Em reação ao movimento grevista, o Governo Estadual exonerou 30 líderes do movimento, inclusive a presidente da AMP, a professora Senhorinha Alves, o que foi revertido mais tarde. Segundo o SINTEP/MT, da greve houve dois saldos, um econômico e outro político. O econômico consistia na concessão de um piso salarial com aumento gradativo de 1,6 a 3,0 salários mínimos, até janeiro de 1987. E o segundo, político, foi a formação de um grupo de professores que possuíam a intenção de aumentar as associações com postura de oposição ao governo da época. O governo de Julio Campos chega ao fim e, em seu lugar, é eleito Carlos Gomes Bezerra²⁷, liderança que esteve junto com o povo nas mobilizações contra a ditadura militar.

²⁶ Empresário em Várzea Grande, cidade vizinha à Cuiabá, foi eleito prefeito da mesma cidade, deputado federal por três mandatos, governador do estado no período de 83-86 e senador de Mato Grosso. Foi filiado à Arena, PDS, PFL e DEM. Teve o mandato de deputado estadual cassado em 2010.

²⁷ Líder política do MDB (Movimento Democrático Brasileiro), partido que mantinha oposição aos governos militares, elegeu-se prefeito de Rondonópolis, deputado estadual, deputado federal por 2 mandatos, governador do estado no período de 87-90 e senador da República, atualmente cumpre o mandato de deputado federal.

No seu governo foram criadas importantes instâncias na educação, como a Coordenação de Educação Supletiva, pois, diferente de governos anteriores, Bezerra possibilitou que pessoas ligadas a movimentos sociais e ao sindicato dos professores pudessem contribuir com ações na Secretaria Estadual de Educação. Para os trabalhadores da educação em Mato Grosso era a oportunidade de construção de uma perspectiva democrática para a educação matogrossense. A origem do Inajá se dá num contexto nacional e estadual de muita luta dos professores, assim como no Araguaia, pois, anterior ao projeto, outras ações em favor de uma formação que pudesse levar os professores a se tornarem capazes de compreender a realidade e interferir no processo em que vivem, mas também ensinar com essa intenção, haviam sido realizadas. Osanette²⁸, monitora do Inajá define a origem do projeto dessa maneira:

O Projeto Inajá constituiu um dos primeiros passos dados na luta contra hegemônica, e, ao mesmo tempo um dos principais pilares/âncora do processo de sistematização e consolidação de uma política pública de formação de educadores na região do Médio Araguaia, empreendida pela Prelazia de São Félix do Araguaia. (P-Ozanette, 2013).

Ao tratar de uma região com considerável dimensão territorial, é preciso pensar que os processos de formação de identidades em escala regional não dependem somente do cotidiano, mas também de compartilhamento de valores e necessidades detectadas e discutidas a partir de encontros esporádicos. Assim, do compartilhamento do desejo da luta constante pela educação na região, decorre o Inajá, uma proposta que conflui com as perspectivas educacionais discutidas pelos que participavam no processo, as de Paulo Freire e a educação popular de Carlos Rodrigues Brandão.

²⁸ Ex-Secretaria Municipal de Educação em Porto Alegre do Norte na gestão de Rodolfo Cascão no período de 87-88. É do Rio Grande do norte, foi criada em Brasília, mudou-se para o Araguaia por causa do envolvimento político na periferia de Brasília. Pertencia a um grupo que estava começando a fundar o PT com muitos egressos do PCB. Na necessidade de ampliar o trabalho político vai com um grupo para Nova Xavantina, na região Médio-Araguaia, para implantar o projeto Logus II. Muda-se para Porto Alegre a pedido do Cascão. Saiu de Mato Grosso em 1991, retornando a Brasília.

As características de luta e mobilização nas ações políticas e educativas levaram à constituição de um projeto específico: a composição econômica, política e social da região, e estavam presentes em cada uma das pessoas que se dedicavam ao Inajá. Osanette demonstra a intenção política daquelas pessoas:

A gente, na verdade, queria formar outra república, diferente daquela que estava em voga. O Inajá teve um papel importante na luta de levar para o poder público uma nova forma de fazer a educação. Novos caminhos da educação. Houve uma luta de conseguir o projeto, conseguir o curso, trazer os professores da Unicamp, formar a equipe local que éramos nós mesmos, pois já tínhamos experiência, mas a cada experiência é preciso se formar dentro da mesma. O processo de formação da equipe foi importante no sentido de que havia uma busca de metodologia. (D-Ozanette, 2013).

Se considerarmos “o poder [...] como um potencial de poder”, como diz Arendt (2010), a ação se qualifica, o grupo passa a agir em comum acordo. A educação como campo de força leva à constituição de poder de um grupo, porém só existirá se houve por premissa a coletividade. Assim, na busca do uníssono por meio da educação, o envolvimento se iniciou a partir da equipe que coordenava o projeto, o que fluiu para todo o grupo de professores/cursistas, mesmo diante das dificuldades de locomoção, divergências, entre outros problemas. Havia uma articulação política entre a comunidade e as gestões populares das prefeituras dos municípios que compunham o projeto.

A educação como instrumento de poder no Araguaia só foi possível com entendimento mútuo e legitimidade da sua necessidade. A respeito dessa legitimidade, as pessoas pertencentes ao grupo se sentiram impulsionadas a participar desse entendimento, como visto adiante, no depoimento de uma professora que afirma ter ficado muito emocionada com a oportunidade de cursar o Inajá, ela poderia dar continuidade aos seus estudos na região onde morava e teria a possibilidade de discutir a educação numa perspectiva diferente:

[...] fiquei sabendo da oportunidade de fazer o magistério mesmo trabalhando e morando no distrito. Pra mim foi a glória. Fiquei muito feliz, era uma oportunidade de estudar; onde cada etapa do curso era em um lugar diferente, estudar com os melhores professores das melhores universidades do país. (E-Pa, 2014).

Sentimento que é dividido pela outra professora entrevistada:

E me transformei em aluna do Inajá. Foi um sonho, eu com aqueles professores das melhores universidades do Brasil, da Unicamp. Eles vinham, trabalhavam com os monitores e conosco, em alguns momentos, mas eles nos falavam de coisas que nunca imaginávamos. Imagina eu aprender geografia com professores da Unicamp. (E-Pb, 2014).

Na etapa intensiva do Inajá, as aulas eram ministradas por professores de universidades, como a UFMT e a Unicamp; além disso, havia a possibilidade de os encontros serem realizados em locais diferentes, distribuídos nos municípios que faziam parte do consórcio. Para aqueles professores que não possuíam a formação em magistério, o Projeto Inajá se transformou num grande alívio, pois, para continuação dos estudos, não teriam que se mudar de cidade, deixando a família e a luta social; além de que, a metodologia utilizada agradava a todos, ela discutia aquilo que vivenciavam.

A organização do Inajá era diferente de outros cursos que o antecederam, a divisão em etapas fez com que se pensasse a proposta pedagógica baseada na ação do professor/cursista. Em que pese o Inajá estar inserido na educação institucionalizada, ou seja, com a participação e auxílio pecuniário do Estado, teve iniciativa popular, a partir dos movimentos sociais da região. Osanette (P-Ozanette, 2013) afirma que:

Mais que um projeto de formação, o Inajá fazia parte da luta e a resistência para adquirir e permanecer na terra. Buscamos compreender o significado da experiência de formação de professores numa práxis social. Com essas reflexões desejamos contribuir para implementar, mais e mais, a formação de educadores no país, especialmente aqueles que vivem no e do campo.

Ou seja, para aquelas pessoas era a elaboração de um currículo forjado na luta, para transformação, além disso, dinâmico e preocupado com a realidade nas escolas, como Camargo (1997, p. 30) menciona, levava “em consideração tudo o que acontece na escola e que interfere no processo de transmissão, apropriação e ampliação do saber”. Em Gomes (2006) percebemos que o território, diferente da definição como substrato ou espaço físico,

pode ser considerado campo de força, e este só existirá enquanto as relações sociais pelas quais ele é projetado existirem. No caso do Araguaia, o campo de força toma corpo a partir da disputa por uma educação de outra ordem. Assim, o Inajá se transforma em um instrumento social e político, pois a intenção da proposta do projeto era formar professores que levassem seus alunos a compreender a realidade, além da capacidade de criticar e interferir no processo em que viviam. Dessa maneira, segundo o Projeto do Inajá, a proposta partia de perguntas e temas que norteavam a prática educativa, como: perguntas, o quê, quando, onde, como, por quê; temas, como a preocupação metodológica com a vida e meio ambiente, tempo, espaço e suas formas, representação e relações sociais, e sistematização. Porém, a coordenação pedagógica, por parte do NIMEC, sentiu dificuldades ao propor a metodologia do curso, pois conheciam o Araguaia apenas por vídeos, fotos e textos. Camargo (1997, p. 55) relata que

Nem de longe o material que lemos sobre a realidade do Araguaia e os vídeos a que assistimos nos permitiram vislumbrar o real – muito pelo contrário, eles serviram, na verdade, para escamoteá-lo. Ficou, para nós, cada vez mais evidente o quanto a experiência e a vivência são fundamentais para a aprendizagem e a criação a partir delas.

A equipe partiu do pressuposto que conhecer a região em que iriam trabalhar era imprescindível para a elaboração do currículo. Diante desta constatação, foi realizado o primeiro encontro com os cursistas, no qual a atividade principal foi a leitura e análise do texto de Ruth Rocha “Quando a escola é de vidro”. Por meio da metáfora, em que os alunos de uma escola, ao chegarem para as aulas, eram colocados dentro de uma esfera de vidro e, após a chegada de outra criança que não possuía um vidro por não ter pago a mensalidade, há reflexão sobre o condicionamento daqueles alunos. Pois a aluno fora do vidro se comportava de maneira diferente dos outros alunos, era o mais esperto e criativo. A autora procura apontar as mudanças de proposições pedagógicas ocorridas na década de 80, a educação regida pela LDB 5.692/71 ainda estava ligada à ideia de transmissão de conhecimentos aos alunos e não um instrumento que os levasse a pensar e interferir na realidade.

Os anos 80, do século XX, foram um período da história brasileira em que o país passava por questões políticas que marcariam a vida das pessoas e mudaria a ideia de educação e ensino no Brasil. Sobre a educação, como vimos em Saviani (2010), houve o surgimento de ideias contra-hegemônicas divididas em concepção libertadora e concepção marxista. No Araguaia a concepção libertadora já era estudada pelos agentes pastorais da prelazia influenciada pelo trabalho pastoral baseado na Teologia da Libertação. A concepção marxista, mesmo que não fosse apresentada na região dessa forma, era discutida pelos grupos no Araguaia que se preocupam com a educação, mas também com a organização política daquele povo, com as diferenças de classe e a exploração de uma pela outra.

Ainda em Saviani, há a construção do que seria o ato de ensinar; para o autor é um modo de operar, de realizar o ato educativo. Ou, na compreensão desta pesquisadora, é organizar em currículo escolar e formação aquilo que almeja ser construído intelectualmente pelos sujeitos, e isto muda de acordo com a perspectiva de educação de uma sociedade. No caso brasileiro, durante a vigência da LDB 5.692/71 o sistema educacional prezava a transmissão de conhecimentos estabelecidos e que julgava serem necessários para a formação do trabalhador. Numa perspectiva emancipatória e de autonomia popular, o ensino não será apenas uma transmissão, mas a organização de conhecimentos estabelecidos e prévios dos alunos para compreender a realidade vivida.

A partir dessa diferenciação, retornamos à primeira atividade do grupo pedagógico do Inajá com os professores/cursistas, a leitura e análise do texto de Ruth Rocha. No texto, a educação e o ensino visavam a disciplinarização dos alunos dentro do contexto político da sua realidade, mas não era interesse a interrogação da situação, a crítica ou a contraposição. E, a partir das observações dos cursistas e da memória, dos fatos do passado que resultaram na composição da região é que a metodologia do Inajá pode ser definida, em conjunto. Pois a ideia era o “alargamento das noções espaço-temporais e das relações sociais, pois só assim

poderíamos oferecer os elementos indispensáveis para o processo de conscientização e abertura de perspectivas para a transformação do real” (CAMARGO, 1997, p. 61).

A respeito da proposição da metodologia como componente importante no currículo do Inajá, Osanette demonstra que os monitores, que eram professores da região, se preocupavam em construir uma proposta voltada para a região, diferente do que acontecera com o Logos II:

A metodologia já estava nas pessoas, já estava na caminhada, pois vinha da metodologia realizada pela Prelazia. Porém nós queríamos sistematizar e cobrávamos da Unicamp um estudo mais teórico. Quais são os teóricos de base? Que metodologia é essa que as pessoas constroem? Além de momentos de leitura dos textos de Paulo Freire como base teórica, tivemos momentos do Frenet²⁹ e estudos de Carlos Rodrigues Brandão³⁰, pois era um projeto de educação popular. (P-Ozanette, 2013).

O anseio do desenvolvimento de uma metodologia educacional específica significou não somente dirigir àquelas pessoas anos de estudo, mas, sobretudo, a oportunidade de reflexão das questões políticas na região e a busca por condições de trabalho diferenciadas das que viviam. Porém, mesmo com a existência de um projeto de educação popular, outras formas coexistiram na estrutura educacional, como bem afirma Brandão (2006, p. 55): “a regra é a coexistência de modelos tradicionais, hegemônicos emergentes”, ou seja, esta simultaneidade é o que possibilita discutir e propor outra forma de educação.

E, o esforço da equipe que desenvolvia o projeto junto com os professores/cursistas era de modificar a forma em que o ensino era realizado. Era necessário inserir a realidade nas práticas educativas, nas etapas intensivas e intermediárias.

As etapas intensivas ocorreram em São Félix do Araguaia e Santa Terezinha no período de férias escolares; o quinto encontro foi realizado em Campinas, na Unicamp, e o

²⁹ A teoria levantada por Celestin Frenet era de que a sociedade e suas contradições refletem os interesses de classes em todos os aspectos da vida, inclusive na escola. Bem como, afirmava que a educar a partir da realidade deve ser feita por meio do trabalho, este como uma atividade coletiva.

³⁰ Brandão pensa a educação para além do institucionalizado, mas sim um instrumento que seja desenvolvido pela conquista do povo. É “converter o trabalho social da comunidade em movimento orgânico de dimensão política” (BRANDÃO, 2006, p. 56).

sexto e último em Santa Terezinha, com todos os participantes do curso. Nessas etapas o corpo docente designado trabalhava os conteúdos das suas disciplinas, quais sejam: Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Educação Artística e Literatura Infantil, Educação Física, História, Geografia, OSPB, EMC, Ciências Físicas, Ciências Biológicas e Programas de Saúde, Matemática, Pesquisa de Campo, Filosofia da Educação, Psicologia Educacional, Metodologia e Prática de Ensino. A maioria dos docentes que ministrava as disciplinas nas etapas intensivas era composta de professores da Unicamp, e esta etapa ocorreu da mesma maneira para os dois municípios pólo.

A pesquisa, fundamental para um projeto como o Inajá, era exercida em todas as etapas do curso. Num período de três meses os cursistas realizaram um levantamento junto às comunidades em que atuavam, auxiliados pelos monitores, a respeito da relação com a natureza, a terra, o trabalho e o coletivo. Esse material serviu de referência na primeira etapa intensiva, em janeiro de 1988; os dados foram discutidos e analisados pelos cursistas, monitores e professores, mais tarde subsidiaram a proposta pedagógica de cada disciplina. Dessa forma, três conceitos se transformaram em mola mestra do currículo do Inajá – tempo, espaço e relações sociais. Há relação bem próxima entre espaço e tempo; para análise dessa ideia desenvolvida no Inajá, consideramos espaço para além da superfície terrestre, e sim, como fator social e nem tampouco como reflexo social. No Araguaia, na produção do espaço há um movimento dialético, o espaço intervém em sua própria produção a partir das relações de trabalho, do movimento realizado pelos seus habitantes, das políticas públicas que atendem os habitantes, entre outros. E o tempo se torna, nesse contexto, a velocidade em que as movimentações são realizadas no espaço. Em nossa compreensão, os dois conceitos levam ao condicionamento da compreensão da realidade: um presente, que é o estado atual das construções sociais; o futuro, o que seria o objetivo do grupo ao realizar seu movimento; e o passado, que é o espaço do mundo constituído. Entretanto, relacionando com o Inajá, surge

uma preocupação para a equipe pedagógica, apontada por Camargo (1992, p. 94): “como trabalhar tais conceitos com o nosso referencial de conhecimento, sem desrespeitar o saber dos cursistas? Como fazer emergir o conhecimento dos quais são portadores?”.

A partir da preocupação demonstrada pelo grupo, nas etapas intensivas, os professores optaram por trabalhar com interpretação de textos, o que possibilitaria a análise e a relação com o que vivenciavam. O repensar era constante, a cada aula das etapas intensivas, a proposta era repensada pelo corpo docente, pois, os professores/cursistas e os monitores demonstravam a preocupação em trabalhar as questões regionais, Osanette menciona um exemplo disso, quando, no desenrolar da disciplina História, houve vários questionamentos sobre qual a importância da história geral para os professores do Araguaia (D-Ozanette, 2013). Assim como Brandão (2006), quando afirma que a educação não se baseia somente nas questões locais e da realidade próxima, mesmo no contexto da construção popular, mas em consonância com a história e realidade gerais. Ou seja, é preciso contextualizar o que se vive com o geral e, daí, construir outro processo que seja em prol do coletivo a que pertence. Camargo (1992) analisou que este impasse foi oportuno, pois possibilitou a noção de que a verdade e a análise dos fatos históricos e sua realização no espaço por meio das relações sociais dependem dos interesses de classe.

Na análise do Projeto e Relatório do Inajá pode ser observado que as etapas intensivas foram um ponto essencial para a definição do currículo e do que seria a educação popular a partir do Inajá, mas, para os professores/cursistas e para os monitores as fases ou etapas mais importantes eram as intermediárias. Para Adailton, monitor do Inajá, as fases intermediárias eram momentos de riqueza intelectual e metodológica:

Na concepção do grupo a intermediária era o carro chefe. No sentido de que quando acontecia o acompanhamento dos professores nas escolas durante a etapa intermediária, fazia com que os problemas da escola surgissem. Então o currículo era discutido a partir das necessidades de base. Não era algo que a equipe estava discutindo e propondo. Isto era o carro chefe do projeto. As etapas intensivas aconteciam no sentido de discutir aquilo que estava sendo

apontado na base, e essa discussão voltava para a base. Era um vai e volta. O currículo era dinâmico. Era um currículo suscinto, mas muito complexo. Era construído conforme a canoa³¹ estava andando. (D-Adailton, 2013).

As etapas intermediárias eram as que mais mereciam a atenção, seja dos professores/cursistas ou dos monitores, por ser o momento de contato com a escola e com a comunidade. O Projeto do curso foi objetivo no que diz respeito ao foco do Inajá, levantar as problemáticas e a realidade da região, como o acesso a escolas com professores habilitados, a formação dos professores na região, as questões de saúde, baixos salários pagos nas cidades e nas fazendas, com foco no processo de ocupação das terras do Araguaia. A preocupação, desde os tempos do GEA, em proporcionar educação de qualidade às pessoas no Araguaia, a fim de enfrentar de maneira mais organizada a disputa de terras e a relação de cada um com o trabalho, continuava com o Inajá. E, foi pensando dessa maneira que as atividades com os professores/cursistas e os monitores se desenvolveram nas escolas da região.

As etapas intermediárias tinham como cerne as relações sociais, como afirma Ozanette:

A etapa intermediária, o tempo-comunidade, era a menina dos olhos do nosso projeto, era ali que ele ia se materializar, se concretizar, era ali que as coisas iam acontecer porque ali estava o material que era a base do projeto que era o cotidiano, a relação com a comunidade, que era o professor realizar aquilo que ele aprendeu nas teorias no tempo escola. (D-Ozanette, 2013).

As lutas, as tensões, as formas de enxergar a natureza e a terra foram fundamentais nas atividades nas escolas onde os professores/cursistas ministravam suas aulas, mas também em reuniões com a comunidade, nas cidades e no campo. No período das etapas intermediárias os monitores e os cursistas se reuniam com as pessoas do povoado, distrito ou cidades para discutir os problemas que os afligiam, bem como possíveis soluções.

³¹ A canoa com a seguinte representação de utopia e travessia. No caso do Inajá como formação e autoformação de professores do sertão do Araguaia (D-Adailton, 2013).

A dinâmica estabelecida no curso, a de discutir os problemas políticos, sociais e econômicos daquela região, demonstra a preocupação em estabelecer uma contraposição ao poder estabelecido, para a constituição de autonomia e liberdade nas relações que envolviam a comunidade. A autonomia está ligada à constituição de territórios: Haesbaert (2004), ao discutir a noção de território, afirma que este é múltiplo enquanto espaço vivido e tem a ver com o poder, não apenas o político, mas o de dominação e apropriação. Neste caso, o do Araguaia, o poder de apropriação é almejado pelos moradores e participantes do Inajá, pois, a partir de suas ações na educação e movimentos sociais e sindicais, buscaram a apropriação cultural e simbólica, materializados nas relações sociais enquanto relações de poder.

Pois bem, o Norte-Araguaia tem, na formação da sua população, o fenômeno da migração como componente importante. Como vimos na parte II desta tese, desde o início do século XX até os anos em que se desenvolveu o Inajá, pessoas se deslocaram para o Araguaia, como os posseiros, os trabalhadores das empresas agropecuárias, os peões e os agentes pastorais. A princípio, um contingente populacional formado por nordestinos, depois por sulistas.

Em uma das atividades do curso, conforme apontado por Camargo (1992, p. 134-135), os professores/cursistas, através de mapas, discutiram o movimento migratório para a região:

Aproveitamos também para fazer um levantamento da região e do Estado de origem e cada um. Ao localizar a região nordeste uma aluna perguntou: 'É daí que eu vim?' Tecemos ainda alguns comentários de que mais ou menos a partir dos anos 60 (para São Félix) e 70 (para Santa Terezinha) Mato Grosso e os demais Estados do centro-oeste atraíram migrantes do norte e nordeste do país e que, no presente, os migrantes vinham fundamentalmente da região sul.

Moreno e Higa (2005) mencionam que Mato Grosso recebeu pessoas de duas importantes correntes de migração no Brasil: a nordestina e a sulista. Os nordestinos não se encaminham diretamente para o Araguaia; muitos, após um tempo em outros estados, como Pará e Goiás, se deslocam para o território matogrossense. No passado colonial, o que

impulsionou a corrente migratória nordestina foi o fim do ciclo da cana de açúcar, com a saída de muitos para outras regiões, principalmente o Sudeste do país. No entanto, é no século XX que se deslocam para a Amazônia e para o Centro-Oeste, disponibilizando sua força de trabalho para o desenvolvimento de projetos nessas localidades. Após a diminuição dos postos de trabalho no sul do Pará, se vêem forçados a realizar um deslocamento para Mato Grosso, no Araguaia, para manter a sobrevivência.

O movimento que aqueles primeiros migrantes no Araguaia fizeram não foi de livre e espontânea vontade, mas, como Soares (2004) apontou, após a queda do preço da borracha no mercado internacional, no período a partir de 1914, uma crise do comércio da borracha, a região do Sul do Pará entrou num rearranjo da economia, não conseguindo suportar o contingente populacional. Essas pessoas se deslocaram pelo Pará, mas também para o vale do Araguaia em Mato Grosso. Esses migrantes, oriundos do Pará, eram nordestinos, principalmente maranhenses.

Houve também, segundo Soares (2004), uma leva de migrantes oriundos de municípios matogrossenses, em especial os de Guiratinga e municípios próximos. Essa é uma área de migrantes nordestinos, baianos e cearenses que saíram do Nordeste para o trabalho nos garimpos de diamante. Com a possibilidade de encontrar ouro e diamante no vale do Araguaia e do seu afluente, o rio da Mortes, se deslocaram pelo leito do rio; muitos iam se estabelecendo pelo caminho, constituindo povoados ao longo das margens dos rios para criação de gado e pequena agricultura.

A partir da segunda metade do século XX, também como já mencionado nesta tese, há outra corrente migratória que realizou mudanças mais rápidas na paisagem do Araguaia e na constituição da população e seus interesses, os sulistas, principalmente os gaúchos. A partir de Moreno e Higa (2005), é possível visualizar o movimento: os sulistas se deslocaram em Mato Grosso e no Araguaia nas áreas rurais, isto por causa dos projetos de colonização oficiais e

particulares, além de que a origem destes era a de cultivo na terra na região Sul do país. A presença dos sulistas no Araguaia constituiu mudanças, seja no aspecto de organização do espaço e também na relação da terra e do trabalho.

Os egressos do Inajá são oriundos dessas correntes migratórias, direta ou indiretamente, a maioria de nordestinos. As duas professoras entrevistadas, ao contarem sua trajetória, relatam que a sua presença no Araguaia se deu por conta do movimento migratório em busca de ofertas de trabalho e possibilidades melhores de vida. Uma das professoras narra que “a origem da família é do Nordeste, Bahia. Mas nasci em Tocantins, antigamente Goiás. Em 1986 meus pais se mudaram para MT” (E-Pa, 2014). Já a outra professora diz que a “família veio do Nordeste e se fixou no que hoje virou o município de Novo Santo Antonio” (E-Pb, 2014). Segundo o Relatório Final do Inajá, os professores/cursistas eram oriundos dos estados: Tocantins, Goiás, Pará, Maranhão, Paraná, Rio Grande do Sul, São Paulo, Minas Gerais, Bahia, Rio de Janeiro, além de pessoas de outros municípios do estado. Aquelas famílias buscavam terras e vida melhor.

Acompanhando Gaudemar (1977, p. 190), a mobilidade da força de trabalho é, a princípio, considerada “condição de exercício da liberdade” do trabalhador. Liberdade de “se deixar sujeitar ao capital”, não há outra hipótese, dentro do sistema capitalista, que não seja a venda da força de trabalho. Camargo (1997), em trechos de alguns relatórios dos professores/cursistas percebe que a migração desses ocorreu, em grande parte, de áreas rurais de outros estados. Segundo a autora, havia alguns motivos para a migração, como “a morte de familiares diretos, as epidemias a procura de parentes que haviam migrado anteriormente, ou perseguição política” (CAMARGO, 1997, p. 115).

A intenção da migração pode ser interpretada como caráter de escolha, no entanto, no processo, a força de trabalho deverá ser vendida; mesmo que haja resistência por parte de grupos, alguma sujeição ao capital existirá. Em uma das atividades do curso, os

professores/cursistas relataram que o fato de saírem de outros estados e regiões em direção ao Araguaia passava pela necessidade de conseguirem terras para cultivar e se tornarem independentes de patrões, outros na procura de empregos nas fazendas/empresas que se instalaram na região:

[...] nascida em São Francisco no Maranhão, perto do rio Parnaíba, depois mudou para Ilha dos Campos às margens do rio Tocantins, município de Toncatinópolis – GO. Onde morou e estudou 1 ano e 6 meses. Depois de ter mudado para vários lugares, ela veio para Luciara em 1984. (RELATÓRIO INAJÁ, 1991, p. 33).

[...] nascida em Martinópolis – SP, lá estudou até a 4ª série, depois mudou com 12 anos para Caiabu – SP. Em 1973 casou-se e no mesmo ano mudou para Brasilândia – MS. Depois mudou para Canabrava e no ano de 1987 foi escolhida pela comunidade para trabalhar como professora da Escola Municipal de Paraíso. (RELATÓRIO INAJÁ, 1991, p. 38).

[...] nascido no mesmo lugar que morava, Paraíso do Norte – GO. Lá era funcionário de fazenda, mas achava que não dava para sustentar a família, então soube que em Mato Grosso tinha terras para trabalhar por conta própria. Então ele resolveu deixar o serviço de funcionário e partiu para Porto Alegre do Norte. (RELATÓRIO INAJÁ, 1991, p. 38).

[...] nascida Altamira do Paraná mas mudou para Cianorte – PR, ainda criança, os pais não se acostumaram no trabalho das empresas de roupas e se mudaram para Barra do Garças para cuidar da sede de uma fazenda. Em 84 se mudou para São Félix do Araguaia. (RELATÓRIO INAJÁ, 1991, p. 41).

[...] ele é natural de Rancharia – SP, em 79 mudou com a família para Brasilândia – MS para trabalhar com o bicho da seda, e logo mudou para Barra do Garças – MT onde trabalhou na derrubada com máquinas de esteira e correntes por 1 ano. Depois mudou para Luciara onde trabalhou como gerente de fazenda e logo depois tomou posse de um pedaço de terra e trabalha como lavrador. (RELATÓRIO INAJÁ, 1991, p. 39).

Em geral os migrantes que chegavam de Goiás eram nordestinos ou descendentes desses, os sulistas migraram a partir dos grandes projetos de colonização. A tentativa de explicar o motivo da migração passa por elementos de subjetividade, ou seja, a partir das necessidades pessoais é a migração com a família. Ao que parece, à primeira vista, a migração no Araguaia dependeria da vontade do migrante, no entanto, o que parece ter sido uma escolha é a ação do capital sobre a população, ele induz os trabalhadores à migração (BECKER, 1997). Se, em outras regiões do país não havia possibilidade da venda da força de

trabalho para todos os moradores delas; se, em estados do país, como Pará e Goiás, as condições de desenvolvimento dos projetos capitalistas se modificaram, diminuindo os postos de trabalho no campo; se, no Sul do país as terras de pequenos agricultores foram incorporadas às grandes empresas agropecuárias, alguma saída para esta população o capital criaria. E uma delas é a ocupação de outras áreas de expansão da agricultura, como no Nordeste de Mato Grosso. Algo que é relevante para a análise do fenômeno migratório é que as pessoas que estão estabelecidas no campo, principalmente, não interrompem os laços com a terra e aqueles que trabalham nela tão facilmente. A migração não é em primeira instância, uma precisão do indivíduo, mas sim uma prontidão em atender os desígnios do capital, mobilizar a força de trabalho para prestar serviços à expansão capitalista na agricultura, como é o caso do Araguaia. Com esta análise, queremos concordar com a tese de Gaudemar (1977) de que, para formar a região Norte-Araguaia foi necessária a mobilização do trabalho, não por questões de interesses pessoais ou por alguma precisão subjetiva, mas para que sua força de trabalho fosse útil ao processo de reprodução capitalista na região.

A produção agrícola nas empresas agropecuárias instaladas na região dependeu do trabalho dos migrantes, seja daqueles que saíram de sua origem para tomar posse de terras e não conseguiram seguir adiante, ou mesmo daqueles que eram contratados diretamente pelos gerentes das fazendas. Além disso, com a chegada de mais pessoas a dinâmica das funções desenvolvidas nas cidades também se modificou, pequenos comércios foram abertos e órgãos de governo foram instalados na região. Mas, uma questão que sempre esteve em pauta, decorrente do processo migratório, é a luta pela posse da terra.

No Araguaia a forma mais comum de se adquirir as terras era comprando de outro posseiro ou de colonizadoras; a maioria delas não possuía escrituras, o que causava instabilidade aos seus proprietários. Se estas terras fossem devolutas ou hipotecadas, com muita discussão, acordava com o Incra a sua ocupação, ou diante de uma negativa eram

expulsos, como nos informou uma das professoras entrevistadas (E-Pa, 2014). E isso não era ocasional, desde o início das atividades da prelazia casos dessa natureza foram relatados em reuniões da comunidade ou registrados, como um caso antigo narrado na Carta Episcopal de Casaldáliga (1971), quando Ariosto da Riva, proprietário da Agropecuária Suiá-Missú, entre 1961 e 1962, com a criação da empresa em Pontinópolis, distrito de São Félix do Araguaia, retira posseiros que estavam ali há anos com roças cultivadas, criação de gado e casas construídas, sem direito algum. Com a venda das terras devolutas aos empresários, o povo que estava ali como posseiros deveriam sair ou corriam o risco de morte, como a ameaça relatada por Casaldáliga (1971, p. 14): “ou sair ou morrer”. Dessa forma, as famílias intimidadas abandonavam as posses, sem nenhuma indenização. Porém, essa disputa de terras, que afetava toda a vida da comunidade, acabou por fortalecer as relações entre os posseiros e os agentes pastorais; eram parceiros de uma mesma causa e, dessa maneira, surge a Lei do Posseiro.

Após tentativas de resolução do impasse em Pontinópolis, os posseiros optaram por continuar na terra, porém com um regimento interno, a Lei do Posseiro, que garantiria as relações sociais naquela comunidade a fim de enfrentar aqueles que os queriam fora da terra. A Lei do Posseiro, um conjunto de normas criado pelos camponeses de Pontinópolis com a finalidade de garantir a posse da terra aos moradores do povoado, numa ação de afirmação de classe, de estabelecimento de poder coletivo, portanto, constituição de um território para o enfrentamento às mudanças proporcionadas pela ação do capital presente na relação com a terra e as relações de trabalho estabelecidas por ele. Podemos destacar alguns pontos que demonstram a afirmação da autonomia coletiva:

Este Patrimônio de Pontinópolis se destina a localizar a pobreza, possibilitando a posse e o cultivo de uma área de terra; este Patrimônio é de posseiros, e posseiro é aquele que mora na terra que trabalha; terra de posseiro não pode ser vendida. Pode-se vender apenas a benfeitoria; nenhuma roça deverá ser cercada de arame. Toda cultura ficará no aberto; cada família se responsabilizará pela limpeza da frente da área de sua casa, a

fim de que toda a rua fique bem apresentada; para defesa da saúde do povo, cada casa deverá ter seu próprio poço e sua própria privada, construídos de acordo com os princípios da higiene. (CASALDÁLIGA, 1971, p. 122).

A posse da terra era uma dimensão fundamental para o povo do Araguaia, pois dela dependia a vida e a subsistência, além da afirmação do povo, dos posseiros como moradores daquela terra. Uma das professoras entrevistadas para esta tese narra que, no início de sua atividade como docente da escola no distrito onde ela e sua família viviam, a questão da terra e da obediência aos empresários da região eram imperantes nas relações de trabalho. Ela conta que, num determinado período, época de eleições, chegou a ser demitida por não apoiar o candidato contrário às questões do povo, que vivia nas terras próximas a Suiá-Missú: “aqui existia a idéia de que se chegassem as eleições e você não votasse no candidato que se elegia deveria ser demitido de sua função. A minha família não apoiou um candidato em uma eleição, este venceu as eleições e eu fui demitida” (E-Pa, 2014).

Diante disso foi importante a forte relação que havia na formação de professores pelo Inajá, no sentido de fazer com que os professores das cidades e do campo compreendessem a dinâmica do capital relacionada à posse da terra. A professora complementa que a “relação com a terra no Inajá era muito forte” (E-Pa, 2014). A outra professora fortalece a construção de que no Inajá as questões sociais e políticas eram discutidas na tentativa de fortalecer o povo:

Só que no período em que estávamos na escola os monitores iam fazer visita e nos ajudar a resolver os problemas, além de tentar trazer a comunidade para dentro da escola. As atividades do dia a dia da comunidade eram o conteúdo, se discutia a realidade. (E-Pb, 2014).

Isto acontecia a partir de construção de textos, esquetes, peças de teatro, poemas e músicas; os professores/cursistas apresentavam suas problemáticas e estas eram analisadas a partir dos conteúdos das disciplinas. Os professores do Inajá possuíam como meta orientar os professores/cursistas a contextualizar a região e a realidade vivida por eles num plano maior,

dentro da questão nacional e internacional, até para compreender a sua presença no Norte-Araguaia.

3.2.2 As Licenciaturas Plenas Parceladas

A partir da reivindicação dos professores formados pelo Inajá, a de continuar a formação superior em serviço, com características semelhantes, a partir da discussão promovida no seminário de formatura, em 1990, é que as alternativas para a construção das Licenciaturas Plenas Parceladas foram discutidas. Nesse seminário se constituiu uma parceria entre a FCESC³² (Fundação Centro de Ensino Superior de Cáceres), a Secretaria de Educação de Mato Grosso e prefeituras da região.

Em dezembro de 1990 foi realizado outro seminário em Cáceres, que abordou o ensino superior em vários municípios matogrossenses (ALVORADA, jan/fev. 1991, p. 5). Na proposta discutida nesse seminário foram consideradas as características específicas a cada uma das regiões geo-educacionais definidas pela FCESC, cronograma de instalações de novos núcleos de Ensino Superior e participação consorciada.

A divisão em regiões geo-educacionais ainda faz parte da metodologia da Unemat, denominação a partir de 1993; a instituição, diante da ampla dimensão territorial do estado, procurou compreender a diversidade natural, econômica e sócio-histórica para a implantação de cursos de nível superior que contemplassem a necessidade de cada região estabelecida. As transformações do território matogrossense, impulsionadas pela redemocratização política do país, e a necessidade nacional de garantir a produção de matéria prima para o comércio internacional impulsionaram mudanças no trabalho e no ensino, incorporados à dinâmica

³² Até 1989 a denominação era FUCUC (Fundação Centro Universitário de Cáceres), a partir desse ano passou a se chamar FCESC (Fundação Centro de Ensino Superior de Cáceres), em 1992 a denominação muda para FESMAT (Fundação de Ensino Superior de Mato Grosso) e, em 1993, a Assembléia Legislativa de Mato Grosso, em lei, a transforma em Unemat (Universidade do Estado de Mato Grosso).

territorial. Isto constituiu novos espaços da profissionalização, novos empregos e, em consequência, reestruturação do processo educativo, uma vez que, no início da década de 90, a educação era regida pela Lei nº 5.692/71. É preciso lembrar que a referida legislação foi promulgada no regime militar que tinha como lema Ordem e Progresso, e no cotidiano do país se traduziu em segurança e desenvolvimento (SAVIANI, 2010).

Como já vimos neste trabalho, na década de 60, os acordos MEC/USAID contribuíram para a elaboração de uma legislação da educação em base tecnicista, ou seja, formar a força de trabalho para a realização do capital em território brasileiro (FRIGOTTO, 2015). Em Mato Grosso não foi diferente; a partir da década de 80, com a entrada de empresas agropecuárias e as de colonização, novas necessidades para a produção econômica surgiram. De forma semelhante aconteceu no Araguaia; quando mencionamos a ocupação na região pelas empresas agropecuárias, dissemos também sobre a chegada de trabalhadores contratados por tais empresas para as atividades que não fossem as de trabalho direto com a produção agrícola. Essas pessoas migravam para o Norte-Araguaia com alguma especificidade ou, ao menos, o 2º Grau completo, o que não abria oportunidades de emprego para os moradores da região. A UNEMAT não foge a esta regra do sistema e passa a constituir vários campi e núcleos a partir de uma regionalização própria - atualmente, são 12 campi e 15 núcleos. No Araguaia a preocupação foi direcionada à formação de professores em serviço e, depois, aos jovens que saíam do 2º Grau.

Assim, poderiam ter perspectivas de continuidade dos estudos e não migrariam para outras regiões. As regiões geo-educacionais foram caracterizadas a partir disso, da necessidade de uma formação específica; no Norte-Araguaia seria a formação de professores em serviço para aqueles que não possuíam a habilitação em nível superior e, posteriormente, aos jovens filhos dos migrantes.

Em outros campi e núcleos da UNEMAT as especificidades foram outras, por exemplo: em Barra do Bugres, Oeste do estado, foram criados cursos voltados às engenharias e agronomia por causa das usinas de açúcar e de álcool; em Alto Araguaia, Sudeste de Mato Grosso, os cursos envolveram as licenciaturas, comunicação social e computação, isto porque na região estão instaladas empresas que precisam da logística em criação de softwares, além das empresas internacionais ligadas ao transporte intermodal, o que consome força de trabalho qualificada. O que vemos foi uma pulverização da UNEMAT, a fim de satisfazer as necessidades das bases econômicas, com uma formação tecnicista e alienada das condições gerais da população (SAVIANI, 2010; FRIGOTTO, 2015). Mas, de maneira geral a UNEMAT teve como eixo central de suas atividades as áreas de educação e meio ambiente. Outra questão importante é que, para a escolha do município polo, deveria levar em consideração a distância entre os municípios da região, o que facilitaria a locomoção dos alunos durante o período das aulas.

A região do Araguaia foi contemplada com um dos cinco núcleos que seriam criados no estado em 1990. Porém, para implantar os cursos com características e especificidades da região, seria necessário um levantamento por parte da FCESC, o que fora apontado em setembro de 1990, por meio de um ofício enviado pelo seu coordenador, Carlos Alberto Maldonado, às Prefeituras de São Félix do Araguaia e Luciara, e para a Prelazia de São Félix do Araguaia. No documento ele aponta a necessidade de um debate amplo, com representantes de prefeituras, sindicatos, associações e prelazia para a definição de local para implantação do núcleo, das atividades a serem desenvolvidas, quando começaria e qual a participação de cada município (MALDONADO, 1990). Além disso, Maldonado visitou atividades do Inajá realizadas em São Félix e Santa Terezinha, e se serviu de informações apontadas por uma comissão formada por representantes das prefeituras, prelazia e da FCESC, que fez levantamento das características da região.

Em decorrência da análise das informações obtidas, em 1990 é criado o Núcleo de Apoio Educacional em Luciara, para elaborar e implantar na região o Projeto das Parceladas. A equipe do núcleo se encarregou da elaboração do projeto de formação de professores em serviço, com sustentação teórico-metodológica que atendessem à solicitação da comunidade, a de respeitar a história, a prática e a vivência dos professores da região. A partir de 1992 o núcleo passou a ser um campus universitário inserido no processo de expansão da FESMAT, denominação a partir de 1992.

Nesse período, no Governo do Estado havia a abertura para a implantação de cursos de formação de professores novos, diferentes daqueles que chegavam prontos do Governo Federal; a construção da proposta foi recebida pela equipe da Secretaria de Educação, pela FCESC e por equipes das prefeituras, mesmo que para o funcionamento do campus houvesse dificuldades, como pode ser visto no Parecer do Conselho Estadual de Educação que autorizou o funcionamento do campus:

Há de se reconhecer a presente necessidade de professores habilitados para atender o preceito constitucional de oferecer a educação básica para todos num estado de dimensões continentais como se configura o Mato Grosso. Esses cursos, em que pesem as dificuldades para a sua implantação e funcionamento são instrumentos que operam mudanças notáveis nas regiões em que são instalados. (MATO GROSSO, 1996, p. 396).

A ideia de um curso superior para formar professores no sentido de melhor atuarem nas lutas empreendidas no Araguaia não foi aceita por políticos e empresários que ali atuavam. Na instalação do núcleo, se percebeu a instabilidade entre os grupos da região. O campus da Unemat deveria ser implantado em São Félix do Araguaia, mas, com a negativa do prefeito, a administração de Luciara abraçou a instalação da universidade. O jornal Alvorada faz uma crítica em relação a isso:

E a prefeitura de São Félix despreza a oferta e se nega a acolher esse instrumento de progresso verdadeiro, bem mais importante para todos que a luz elétrica na praia dos turistas. Ainda bem que a prefeitura de Luciara salvou, para Luciara e toda região, a Universidade de Férias. (ALVORADA, jan/fev. 1992, p. 4).

Luciara é a cidade mais distante de todas as outras do Norte-Araguaia; está localizada no extremo Nordeste do estado, de acesso difícil na época, por falta de estradas não bem cuidadas e quase impossíveis de trafegar em épocas de chuva. No entanto, foi o município onde a gestão municipal aceitou a implantação do campus da Unemat. O que demonstrou uma nuance de disputa de poderes, entre os políticos de carreira e o povo da região. Pois a educação constituída de maneira mais interativa com a comunidade não era interesse da prefeitura; as professoras entrevistadas afirmam que, nessa época, os professores em São Félix, por exemplo, não eram tratados com dignidade e, se não concordassem com a política desenvolvida, eram dispensados do trabalho. A disputa entre a classe dominante e a classe trabalhadora era nítida.

Mesmo com a demonstração de não ser interesse uma formação voltada para a solução de problemas educacionais no Araguaia, os cursos das Parceladas foram aprovados e implantados, conforme o Conselho Estadual de Educação, quando menciona que as solicitações da sociedade da região foram a chave para a implantação, pois visavam “atendimento das necessidades emergenciais de formação de professores e desenvolvimento de pesquisa na área ambiental” (MATO GROSSO, 1996, p. 398).

No que diz respeito à intenção das Licenciaturas Plenas Parceladas, ou simplesmente Parceladas, era de integração entre ensino e pesquisa, em etapas intensivas e intermediárias, ou seja, seguindo a metodologia já testada no Projeto Inajá (Projeto das LPP, 1992). As etapas intensivas ocorriam nos meses de férias escolares, com a participação dos docentes, monitores e coordenadores de curso; as etapas intermediárias, ou de formação continuada, no período do trabalho docente, nas escolas no campo e nas cidades. Como era um projeto de cooperação entre Unemat, Secretaria de Educação de Mato Grosso e prefeituras da região, as condições

para que os professores participassem das etapas deveriam ser garantidas pelos prefeitos dos municípios onde estavam instaladas as escolas.

A proposta curricular das Parceladas possuía uma distinção em relação a outros cursos de nível superior, como pode ser visto adiante (Projeto das LPP, 1992):

- Organização temporal: o tempo de curso foi dividido em etapas intensivas nos recessos escolares, e as etapas intermediárias no período de trabalho de cada licenciando em sua escola;
- A organização dos saberes: a) formação Fundamental Básica - tinha caráter propedêutico, nesse período as turmas eram mistas, ou seja, as aulas não eram direcionadas ao curso escolhido para a formação; b) formação Específica, esse momento estava voltado para a especificidade de cada curso escolhido (Pedagogia, Matemática, Letras, Biologia, História e Geografia);
- Práticas previstas: havia encontros entre os professores que atuavam no projeto, da instituição e os visitantes que eram professores de outras universidades; além disso, durante as etapas intermediárias eram feitas as orientações para a prática de pesquisa, estágios, avaliação e elaboração de monografia;
- A pesquisa como princípio pedagógico: havia uma intenção para a integração entre pesquisa e ensino; considerava a realidade local como ponto de partida para o ensino e a pesquisa; o objeto para a pesquisa da monografia partia da realidade de cada aluno.

Para o funcionamento das Parceladas montou-se equipes em Luciara e em Cáceres³³. Em Cáceres, sede da Unemat, havia uma coordenação geral formada por professores de diferentes áreas e uma equipe de apoio para pensar o projeto no sentido filosófico e pedagógico, de acordo com a especificidade de cada núcleo³⁴; cada núcleo tinha uma

³³ No Oeste do estado, distante de Luciara a quase 1.600 km.

³⁴ Havia outros núcleos de Licenciaturas Plenas Parceladas da Unemat em Mato Grosso, no Araguaia somente em Luciara.

coordenação local formada por docentes que administravam e organizavam as atividades locais, bem como condições para a realização das etapas intensivas; havia os professores visitantes, de universidades como a UFMT, Unicamp e UFF (Universidade Federal Fluminense), que participavam das etapas intensivas; e os professores da Unemat que atuavam como monitores dos professores visitantes, ou mesmo, atuavam nas etapas intensivas.

O Projeto das Parceladas menciona que a proposta curricular do curso não seria construída de imediato, mas ao longo do tempo, diante das experiências e vivências dos professores, monitores e alunos. O que é mencionado, também, em um artigo escrito por Judite Albuquerque, a coordenadora da equipe que concebeu a proposta pedagógica e coordenadora das duas primeiras turmas das Parceladas. Por ser uma proposta que lidava com a realidade dos alunos e sua construção intelectual a partir dela, a perspectiva educacional que caberia seria a construtivista:

[...] por uma concepção construtivista da produção do conhecimento enfatizando de que o conhecimento é fruto de um trabalho social e de que sua aquisição é obra de investigação e reelaboração, com a ajuda de outros. No caso do conhecimento escolar, é obra do sujeito/aluno, que não exclui a atividade de grupo, com a ajuda do sujeito/professor que exerce o papel de orientador, de guia, numa relação intersubjetiva e dialógica. (ALBUQUERQUE, 1997, p. 17).

O currículo foi construído a partir da perspectiva interacionista, pois, pelo entendimento do grupo, a relação entre o sujeito e o ambiente, visando o desenvolvimento humano, era o mais importante na formação. Os alunos das primeiras turmas das Parceladas eram professores atuantes, um requisito necessário para frequentar essas turmas, e a experiência de cada um poderia dar um sentido mais significativo à formação acadêmica.

Os alunos que foram matriculados nas duas primeiras turmas das Parceladas eram provenientes, em sua maioria, da região Centro-Oeste (metade desses eram de Mato Grosso, filhos dos migrantes), Sul, Nordeste e Norte do Brasil e, por alguns, do Sudeste (GENTIL,

2002). Fato que é possível relacionar com a origem dos migrantes para o Araguaia, sendo que o sentido da migração era de Goiás, Tocantins, Pará, Maranhão, Bahia e Rio Grande do Sul, como discutido na parte II desta tese. A presença dos sulistas tem como ponto de origem o movimento de migração realizado na última metade do século XX, principalmente nos anos 70 e 80, por conta dos projetos de colonização. Apesar da criação das Parceladas derivar de um anseio dos professores que cursaram o Inajá, apenas um pequeno número de egressos do Inajá cursou as duas primeiras turmas. Uma das professoras entrevistadas justifica o fato de não ter participado da primeira turma das Parceladas: “eu não fiz a primeira turma, tive dificuldade para estudar, mas na segunda turma me inscrevi e consegui” (E-Pb, 2014). Após a conclusão do Inajá muitos optaram por dar um tempo na formação e cuidar de outras questões, como o emprego, a família, e assim por diante. Além disso, a conjuntura política não era tão favorável para o deslocamento dos professores e estes já conheciam as dificuldades que poderiam enfrentar, pois os prefeitos não estavam tão dispostos a dispensar custos na formação dos docentes.

Retornando à discussão do currículo das Parceladas, a pesquisa foi um eixo metodológico; conforme o Projeto do curso, os acadêmicos deveriam, a partir de sua prática pedagógica, problematizar essa mesma prática, que poderia ser sistematizada com recortes específicos, possibilitando um conhecimento novo. A pesquisa aliada à formação desde o início, segundo nosso entendimento, seria para não isolar os fatos sociais, mas questioná-los e buscar novas possibilidades. A composição da população do Araguaia possibilitava a interação dialógica, pois houve trocas de saberes entre os mais diversificados grupos, indígenas, posseiros, filhos dos trabalhadores das fazendas e migrantes de várias áreas brasileiras, e a experiência daquelas pessoas deveria ser aproveitada.

A partir da necessidade de desenvolver esse eixo metodológico e pautar o desenvolvimento das Parceladas por ele, a equipe pedagógica, a partir de 1995, passou a

contar com a assessoria dos professores visitantes da Unicamp; foi dessa maneira que a aproximação da realidade local com o conhecimento científico das áreas por meio da pesquisa ganhara corpo, principalmente no estágio supervisionado (Parceladas, 1999). A ideia se aproximava das etapas intermediárias do Inajá, com o laboratório vivencial nas escolas dos professores alunos dos cursos. Nota-se que isto era de extrema importância, pois, desde a concepção do projeto houve a preocupação em situar a proposta a partir da formação filosófico-metodológica, quanto pela vontade política, construída por anos no Araguaia, de socialização do saber científico e escolar, porém, num movimento de construção de uma nova sociedade. Ozanette aponta essa preocupação tanto no Inajá quanto nas Parceladas: “nós queríamos construir uma nova sociedade” e “transformar a realidade pela educação” (P-Ozanette, 2013).

A visão da pesquisa, como elemento fundamental na formação dos professores das Parceladas, se iniciava na Formação Fundamental Básica e continuava na Formação Específica, com o intuito de juntar o conhecimento da realidade de todos os alunos e delinear uma concepção de região.

3.2.2.1 As Parceladas em Luciara: uma universidade do Araguaia

A notada preocupação na concepção e realização do currículo no coletivo das Parceladas se justificava porque era preciso levar em conta a realidade dos alunos, moradores e trabalhadores da região; não poderia ser imposto de fora, a partir de um grupo estranho ao conjunto dos que compunham a comunidade, teria que ser construído com todos os participantes dos cursos.

As Parceladas se desenvolvem no período de consolidação de nova legislação educacional, a LDBN de 1996, ou seja, um período fértil de discussões educacionais. Embora,

como o Inajá seja um curso desenvolvido por uma instituição de ensino governamental, sua proposição originou do debate entre políticas públicas e a atuação dos movimentos sociais. Em Mato Grosso, na última década do século XX, se caracterizou em um momento político onde houve facilidade para a implantação de cursos, como o das Parceladas, uma formação de professores que respeitasse a história local. Esse respeito pelas questões locais pode ser visto como um embate entre a educação colonizadora, ou seja, aquela que está incumbida de internalizar e inculcar os valores de uma classe dominante sobre outras (SAVIANI, 2010; MÉSZÁROS, 2008).

Nesta tese, consideramos que a educação, geralmente, é desenvolvida a partir da necessidade imposta por um grupo social, a partir do Estado, como política educacional, pois ela é um instrumento que, em conjunto com outros, garante a hegemonia de classe (PONCE, 1983). Por isso a educação deve ser encarada como uma forma de poder, na observação do que aconteceu nas Parceladas e também no Inajá é perceptível a constante reafirmação da luta do povo pela construção de uma comunidade capaz de se conhecer e desenvolver funções políticas e sociais dentro de um espaço construído e cheio de relações contraditórias. No Projeto das Parceladas é visível o comprometimento de todos que estavam envolvidos na sua elaboração, até mesmo pela necessidade de reelaboração no desencadeamento das atividades no curso. Esta postura dos professores e monitores das Parceladas coaduna com a definição de educação popular de Brandão:

[...] a educação popular aspira a ser, da parte dos educadores comprometidos, uma presença militante, onde não raro a forma mais consequente de trabalhar é não ter um programa de trabalho, mas servir aos dos movimentos populares a que se destina. Da parte dos agentes populares, ela aspira a ser uma antecipação de sua possibilidade de criar, agora, uma forma orgânica educação do povo. (BRANDÃO, 2006, p. 57).

Relacionando a concepção do Projeto das Parceladas e a ideia de Brandão, é possível dizer que havia a intenção, mesmo que os cursos partissem de uma instituição estatal, da

manutenção de um diálogo contínuo para a construção do conhecimento, com o objetivo de melhor intervir na realidade. O que se distancia da análise de Marx (2011), quando afirma que não é possível uma educação popular a partir do Estado e tampouco a partir da Igreja. Vimos que no Araguaia a relação da Igreja, pela atuação da Prelazia, com os movimentos sociais e organizações de origem populares é intensa, a preocupação com a educação partiu dos trabalhos missionários. No entanto, a prelazia age a partir de uma vertente da Igreja que possibilita o reconhecimento dos anseios populares

Diante disso, é que se justificava, também, a produção do conhecimento pelos alunos das Parceladas a partir das etapas, pois elas seriam uma articulação pela pesquisa entre a realidade local e a formação dos professores. Os professores, como parte que compunha o povo do Araguaia, poderiam perceber, pela sua ação pesquisadora, que a escola tem uma função social e que sua própria atuação contribuiria para essa funcionalidade.

Nos depoimentos e nas entrevistas foi possível perceber que havia uma necessidade vinda da ação popular, de construção, mesmo diante das dificuldades impostas pelas características naturais e políticas da região. Mesmo que todos os alunos das primeiras turmas das Parceladas não fossem parte do povo, ou das classes populares, pois havia filhos de comerciantes, funcionários públicos e mesmo filhos de fazendeiros, a formação deveria ser a partir da reflexão das práticas culturais, políticas e sociais para transformação. Formar professores pelas Parceladas, estava para viver e dividir as experiências de cada um para o fortalecimento da ação no coletivo.

Mészáros (2008) apresenta a educação formal como uma política sistematizada e pronta, portanto, não é capaz de confrontar o capital e as relações impostas, ela apenas produz consenso que docilizará uma sociedade. Diante disso é que se justificam ações como o Inajá e as Parceladas, é preciso pensar em soluções que devem ser “essenciais”, ou seja, a totalidade das práticas dessa sociedade deve se transformar em prática educacional. No entanto, há um

alerta de Mézaros (2008): para tal feito é preciso romper com a lógica do capital na educação, ou seja, não apenas formar profissionais para as necessidades do capital, deve-se evitar a internalização de uma hierarquia social e consentir a ação dos instrumentos de poder.

Para evitar essa instrumentalização pelas forças do capital é que era importante a metodologia das Parceladas, principalmente os trabalhos em grupos, o que sempre foi marcante no trabalho dos professores da região. Adailton, monitor do Inajá e formado pelas Parceladas, esboça que a forma de trabalho entre os alunos do curso e seu trabalho nas escolas fez permanecer algo característico nas lutas da região, a coletividade (D-Adailton, 2013). Essa afirmação do trabalho coletivo demonstra a capacidade crítica daqueles professores em formação, localizados em uma região distante de Mato Grosso.

O que caracterizou o desenvolvimento das duas primeiras turmas não foi somente os critérios estabelecidos pela Unemat ao instalar o núcleo, quais sejam a diversidade natural, a economia e a história, mas, sobretudo, a luta pela democracia, sociedade que agisse no coletivo e desenvolvimento intelectual para o entendimento e atuação nos conflitos resultantes da ocupação do território. Isto pode ser visto no trecho da conversa com uma das professoras:

[...] nós discutíamos as questões da comunidade, a gente queria compreender por que muitos tinham pouco e apenas algumas pessoas tinham tanto [...] a questão de querer lutar por coisa melhor pra região. (E-Pa, 2014).

A professora analisou esse aspecto da formação nas Parceladas, a preocupação em se manter um sujeito interpretador das relações à sua volta. O que marca o Norte-Araguaia como uma região definida pelo seu povo são as relações sociais e estas com o território, seja no campo ou na cidade. Também por isso a atenção especial dada à pesquisa na formação docente. Assim como Marx (1996) afirma, que, para o enfrentamento das condições não favoráveis ao povo, todos devem ter acesso à formação que não possui interferências do capital.

A década de 90 era o momento da implantação das ideias neoliberais, onde a teoria do capital humano é reativada, onde à educação caberia o simples papel de formar mão de obra (SAVIANI, 2010; FRIGOTTO, 2015). O currículo das Parceladas se direcionava ao contrário; apesar das dificuldades na atuação, ia no sentido da formação a partir das histórias de cada um dos trabalhadores da educação inseridos nos grupos sociais a que pertenciam.

Havia no percurso das primeiras turmas das Parceladas o que foi decorrente da história da educação no Araguaia, processo de formação de identidades em escala regional, pois isto não depende da vivência cotidiana com todos os grupos de um território, mas também pelo compartilhamento de valores, de tradições e de interesses (GOMES, 2006). Esse compartilhamento está para além do que está nos contatos imediatos, mas também nos contatos esporádicos de moradores da mesma região.

O que observamos no Projeto das Parceladas, no documento de reflexão de suas atividades e nas entrevistas, é que os conflitos entre posseiros e indígenas, entre posseiros e as grandes fazendas, as desigualdades de classe no campo e nas cidades, eram situações históricas comuns aos municípios pertencentes ao Norte-Araguaia. São características que ligavam os locais à região e, ao mesmo tempo, os caracterizava. A professora entrevistada menciona que havia, sim, a preocupação em formar professores para atuar na região a partir do entendimento do que era o Araguaia como região:

[...] a formação dos professores deve estar junto da situação vivida em Luciara, em São Félix, em Porto Alegre do Norte [...]. (E-Pb, 2014).

A região não é um objeto em si mesmo, mas uma construção social e intelectual (LENCIONI, 2009), o que nos leva a afirmar que o Norte-Araguaia se constitui em região a partir da forma particular em que o capital se reproduz, levando aos conflitos existentes que se tornam ponto estratégico da percepção e atuação do povo nos municípios de que fazem parte. Isto não quer dizer que havia um deslocamento da realidade nacional e mundial do regional.

As lutas existiam, justamente, por perceberem que o avanço das empresas e dos projetos de colonização sobre o Araguaia se dava, principalmente, pela dinâmica do capital em conquistar novos lugares a fim de garantir sua existência.

Essa condição de estar em uma região com características próprias, mas não isoladas de um todo, fica mais clara no resultado da metodologia do projeto como eixo prioritário. A pesquisa, como eixo metodológico do projeto, estava condicionada ao olhar que se tinha sobre a realidade: “a pesquisa é assim entendida como caminho privilegiado para a construção de sujeitos do conhecimento que se propõe a construir a leitura de mundo” (ALBUQUERQUE, 1997, p. 21).

É possível perceber, de uma maneira mais singela, que o debate das questões regionais fora realizado. As monografias de finalização de curso mostram, em alguns dos títulos dos trabalhos coletados em livro ata no campus de Luciara, as problemáticas da região: A matemática e a **realidade** sócio-econômica e Luciara; Os **Posseiros** da Gleba D. Pedro; Rotas **Migratórias** na Construção do Povoado de Porto Alegre do Norte; A **Luta** pela **Permanência na Terra: Resistência** dos Posseiros de Santa Terezinha (1970); O **Conflito** no Assentamento Gameleira Azulona; O Processo de **Ocupação** do Espaço Urbano: A Vila Progresso da Cidade de Porto Alegre do Norte-MT; O Progresso Chegou à **Microrregião Norte Araguaia?**; O **Processo de construção espacial** da Vila S. Geraldo-Porto Alegre do Norte. Pelas palavras negritadas nos títulos das monografias se percebe que, apesar das Parceladas se distanciarem da dinâmica em que ocorreu o Inajá, a preocupação com as questões locais e regionais continuou.

Mais uma vez afirmamos que a história das lutas desenvolvidas no Norte-Araguaia foi o ponto de partida para a realização das Parceladas. As monografias demonstraram a preocupação, por exemplo, de entender as razões pelas quais havia exploração dos trabalhadores, a falta de serviços públicos de qualidade para as pessoas nas cidades e as

origens da opressão. A partir do desenvolvimento das pesquisas, abordando traços principais da formação da região, os alunos das Parceladas não mais enxergavam somente a opressão, mas o momento em que viviam, como o presente em luta pela superação. Partir do princípio da pesquisa para decifrar os problemas reais daquele povo, bem como a superação para eles, não foi bem compreendido por todos os alunos, como demonstra uma das professoras entrevistadas:

[...] eu acho que nem todos os alunos conseguiram fazer a pesquisa olhando para o futuro [...] muitos de nós conseguimos apontar os problemas. (E-Pb, 2014).

Mas, a professora concorda que houve esforço para as monografias em demonstrar os problemas da região. E a causa desses esforços é a vida dos professores a partir dos fenômenos pesquisados. A formação não está isolada, é um momento que faz parte da vida, uma vez que os sujeitos desse movimento estão imersos nas práticas sociais e culturais, compartilhando com a sua história e a dos outros. É por isso que apareceram nas monografias das primeiras turmas as questões principais de formação do Norte-Araguaia, a migração, a luta pela terra, a constituição das cidades e a necessidade da definição de região.

As duas professoras e Adailton (D-Adailton, 2013) mencionam que, aos poucos, as lutas empreendidas no Araguaia foram perdendo forças; por causa da chegada de muitas outras pessoas, na década de 90, na região, o sentimento de coletividade ia se perdendo. E esta perda seria pelo não entendimento da história e os professores tinham contribuição nisso, por isso que as pesquisas foram importantes. Com todos os esforços dos movimentos sociais da região, da Prelazia de São Félix e do corpo de professores militantes que propuseram uma educação regional, do Araguaia, não se consolidou nas Parceladas a cultura de educação a partir das necessidades reais. Os professores das disciplinas eram professores de outras cidades do Estado e de outras regiões do país, com realidades distantes daquela em que estavam inseridos os alunos.

Na entrevista com uma das professoras ela aponta que um dos problemas foi o desenvolvimento do curso se assemelhar com cursos de bacharelado, nos quais não houve reflexão das atividades desenvolvidas em escolas:

O que eu percebo de diferente entre o Inajá e as Parceladas, o modelo não foi o mesmo. A experiência de projetos e atividades em sala de aula no Inajá não aconteceu nas Parceladas. Não havia muita diferenciação entre a licenciatura e o bacharelado. Não havia a relação entre escola e universidade. (E-Pa, 2014).

A tentativa de conciliar a pesquisa às disciplinas da formação básica e da formação específicas esbarrou na dificuldade dos professores formadores em trabalhar com os conteúdos específicos, por esta razão que a professora se refere a “nenhuma diferenciação entre a licenciatura e o bacharelado”. A relação entre escola e universidade não era a esperada pelos alunos, principalmente aqueles que eram oriundos do Inajá.

No Inajá os problemas reais eram debatidos nas etapas intensivas e intermediárias, com proposições, avaliações que eram desenvolvidas nas escolas dos cursistas com acompanhamento dos monitores; essa relação ficou distante nas Parceladas, como observa a outra professora:

Como a primeira turma das parceladas, achamos que ia ser parecido com o Inajá, aulas dinâmicas a partir da realidade, mas não foi. Mas mesmo assim foi um curso bom. Tive aulas com professores de muitas universidades como Cornélio, Carlos Walter Porto Gonçalves. Mas a alegria não era a mesma do Inajá. Mas no curso podemos debater sobre o problema da região, aliás dois, dos índios e das roças que eram destruídas para a criação de gado ou plantação de soja, algodão. (E-Pb, 2014).

As duas têm a mesma opinião, de que a reivindicação dos alunos formados pelo Inajá da constituição de um curso em nível superior no Araguaia, voltado para a discussão das características regionais a partir da realidade vivenciada, não foi absorvida por todos que compunham o quadro docente e administrativo das Parceladas. Essa dificuldade foi apresentada por Albuquerque: viver a luta é uma questão, analisar a luta para melhor atuar é outra questão (ALBUQUERQUE, 1997).

Outra questão importante é que o Projeto Parceladas objetivava a formação do professor a partir de sua reflexão do cotidiano, porém, ao verificar a matriz curricular da etapa de Formação Básica, percebe-se a afirmação da força hegemônica do Estado e das classes dominantes:

Quadro 5 – Etapas letivas e respectivas disciplinas

ETAPAS LETIVAS	DISCIPLINAS
Etapa I	Prática de leitura e produção de texto I Fundamentos da Biologia, Física e Química I Elementos de História e Geografia I Métodos e Técnicas de Pesquisa
Etapa II	Língua Estrangeira Moderna (Inglês/Espanhol) História da Educação Português I Elementos de História e Geografia II Estatística Educação Física
Etapa III	Língua Estrangeira Moderna II (Inglês/Espanhol) Prática de Leitura e Produção de Texto II Noções Fundamentais de Matemática II Fundamentos da Biologia, Física e Química II
Etapa IV	Fundamentos de Filosofia Fundamentos de Psicologia Fundamentos de Sociologia Língua Estrangeira Moderna III (Inglês/Espanhol) Português Epistemologia das Ciências da Educação Antropologia
Etapa V	Didática e Avaliação Estrutura e Funcionamento do Ensino 1º e 2º Grau Língua Estrangeira Moderna IV (Inglês/Espanhol) Estudos dos Problemas Brasileiros

Fonte: Projeto das Licenciaturas Plenas Parceladas (1992).

Apesar das atividades das Parceladas serem desenvolvidas em tempo diferenciado de outros cursos de graduação, a sua matriz curricular geral estava subordinada ao currículo institucionalizado a partir de créditos. Saviani (2010) menciona que essa forma de construção curricular afasta o professor de seus alunos e, conseqüentemente, parcela, no sentido de partir, a formação, dificultando a discussão geral e levando à despolitização. Além dos créditos,

existia a obrigatoriedade de disciplinas que se relacionavam com os momentos ditatoriais vividos na educação, como os Estudos dos Problemas Brasileiros e a Educação Física. Para as duas professoras que foram entrevistadas aqui estava o primeiro problema, o currículo não avançava para as discussões locais e regionais.

Nessa relação do que era obrigatoriamente trabalho nas Parceladas há o reconhecimento sem discussões do poder e autoridade do Estado, e, como pode ser lido em Arendt (2010), a obediência acontecerá sem coerção. Um currículo que tinha como proposta a construção contínua, a partir da realidade regional que se submete às ordens estatais, demonstra que há fragilidade na construção coletiva.

A dificuldade em construir um curso de Ensino Superior com características regionais está relacionada, também, com o contexto político e econômico na década de 90, a queda do socialismo que mudara as relações internacionais e a divisão internacional do trabalho, e as ideias neoliberais sendo disseminadas em todo o mundo são fatores que influenciaram todos os aspectos da vida dos brasileiros, levando Pedro Casaldáliga à seguinte afirmação, em entrevista à revista *Adusp* (1997, p. 6), “estamos passando por uma noite escura”. O contexto de afirmação da política neoliberal no Brasil influencia o projeto de educação para o Araguaia, pois há investidas para a desestabilização de projetos, como as Parceladas. A necessidade da educação, para o final do século XX, foi a de preparar a força de trabalho para o crescimento econômico das regiões, do estado e do país, mesmo na formação dos professores.

O Araguaia, a partir da década de 90, se transformou em uma área de expansão da produção agrícola de *commodities*, não mais apenas pelos grandes fazendeiros nacionais, mas também com forte presença de conglomerados internacionais e nacionais, como a Cargill, dos Estados Unidos da América, e a Bunge, dos Países Baixos. As lutas se intensificam e novas

formas de superação foram criadas, como o Fórum de Educação do Araguaia e a realização das Mostras Regionais de Educação do Araguaia.

3.3 A CULTURA, OS MOVIMENTOS SOCIAIS E A MOSTRA REGIONAL DO

ARAGUAIA: INSTRUMENTOS PARA A EDUCAÇÃO POPULAR DO ARAGUAIA

Ao discorrer sobre a educação no Brasil, percebemos que muitas conquistas foram alcançadas pela luta no seio dos movimentos sociais e sindical, como é visto na parte I deste trabalho. No Araguaia, uma região marcada pela luta, não foi diferente, porém, agregou-se a isso um movimento cultural. A cultura, para Gomes (2006) e Souza (2006c), é uma manifestação que agrega um poder, pois ela direciona o coletivo à ação, mesmo que em apenas um determinado tempo.

No momento histórico da realização do Inajá até as primeiras turmas das Parceladas há uma tentativa de sustentação do poder coletivo em contraposição ao poder emanado das relações capitalistas, para efetivação das territorialidades e constituição do território do povo, o que é demonstrado nos esforços em realizar eventos que discutissem as problemáticas emergenciais da região, assim como tornar a cultura um instrumento de consolidação do poder coletivo, e isso era necessário porque concordamos com Arendt, quando menciona que “o que primeiro solapa e destrói as comunidades políticas é a perda de poder e a impotência final; o poder... só existe em efetivação” (ARENDDT, 2010, p. 249).

3.3.1 Atividades culturais na vida do povo e na educação

Nas escolas e nos cursos de formação de professores, as atividades culturais sempre foram instrumentos utilizados. Elmo, Piau e Eliseo, ao narrarem sua participação na origem de um projeto de educação para o Araguaia, com a constituição do GEA e o trabalho dos agentes de pastoral, enfatizaram que as atividades educacionais estavam fortemente ligadas às atividades culturais de toda espécie, como música, encenação, artesanato, crenças, costumes. No Inajá as atividades de ensino, nas etapas intensivas, envolviam a produção de jornais falados, poesias, músicas, esquetes que discutiam a realidade dos professores diante do conteúdo científico; assim como, nas etapas intermediárias, as atividades desenvolvidas com os alunos dos cursistas se baseavam nisto também e, principalmente, em características locais, com ênfase ao sentimento pelo rio Araguaia. Observando os municípios da região é possível perceber que lá não existem CTGs (Centros de Tradições Gaúchas), como em outras áreas que receberam os migrantes sulistas; houve uma resistência da cultura daqueles que lá estavam com a entrada dos migrantes. As atividades envolvendo aspectos culturais foram importantes e fizeram parte da proposta de educação para a região. Rodolfo Alexandre Cascão, chamado na região por Cascão, agente pastoral e prefeito de Porto Alegre do Norte entre 1987 e 1988, enfatiza a importância das questões culturais:

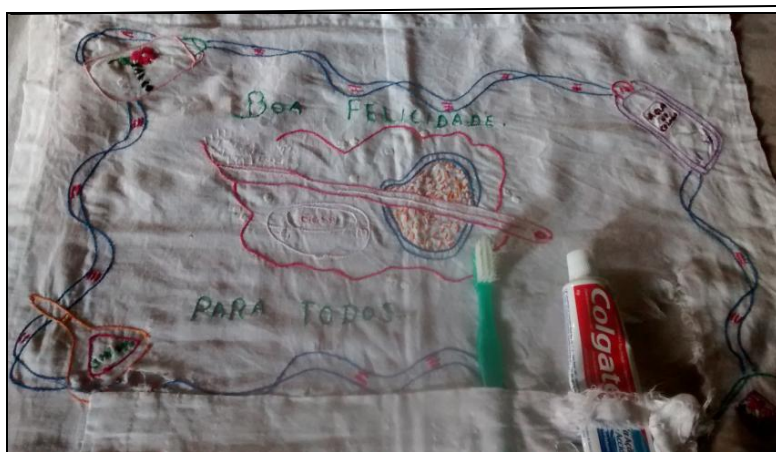
Relevância para a dimensão cultural entendendo que ela não está desgarrada. Quem era o povo na cultura? Será que ele se afirmava como cultura, como arte? A região do Araguaia criou uma alma aquática, um povo rio, um povo que se coloca numa forma líquida frente à realidade. Uma arte acima de tudo é útil. Seja na confecção de tecidos para serem utilizados como quadros, os paninhos para colocar escova de dentes eram pintados, as caixas de couro para guardar utensílios. (P-Cascão, 2013).

Mészáros (2008, p. 53) chama a atenção para a concepção ampla da educação: “a aprendizagem é a nossa própria vida”; isto aliado à concepção de Ponce (1983) e Saviani (2010), de que a educação abrange todas as etapas de vida dentro de uma sociedade e que esta se forma a partir das práticas educativas; dessa maneira, afirmamos que a aprendizagem e/ou as práticas educativas contidas na visão ampla de educação envolvem também as práticas

culturais. A ligação com o rio se dá por duas razões, pela percepção ao longo da análise dos documentos, textos e conversas; primeiro, por ser a porta de entrada dos primeiros migrantes na região, vindos do Pará ou de Goiás, o caminho era o Araguaia; segundo, pela ligação com a cultura dos povos indígenas, os primeiros povos, a vida das aldeias está ligada às fases do rio, enchente e vazante, além dele fornecer alimento para seus habitantes. Os estágios do GEA e as etapas intensivas do Inajá sempre terminavam com piqueniques nas suas margens.

Os quadros e os guardanapos de cobrir fogão e porta escovas de dentes, mencionados por Cascão, passaram a ser utilizados por agentes da Prelazia como atividades de alfabetização e aprendizagem das primeiras operações matemáticas, assim como nas etapas intermediárias do Inajá para os professores/cursistas era um recurso didático.

Figura 15 - Porta escovas de dente e creme dental, utilizados como material pedagógico para alfabetização



Fonte: Fonte: Acervo de moradora de São Félix do Araguaia (2014).

Figura 16 - Guardanapos para fogão utilizados como material pedagógico para alfabetização



Fonte: Acervo de moradora de São Félix do Araguaia, 2014.

Como tão bem afirma Fernanda, agente pastoral, “a educação e a questão cultural se juntam em várias vertentes nos trabalhos da região” (P-Fernanda, 2013). Ela ainda continua:

A atuação em teatro era uma formação artística, mas também para a relação com o público, para a mobilização das lutas e educação popular. Na política era muito utilizado fazer arte para as propagandas e denúncias sociais, bem como esquetes com a participação de pessoas da comunidade. Nos projetos de formação escolar havia manifestações artísticas como teatro, música, desenhos, pinturas, folhetos. (P-Fernanda, 2013).

A lógica da utilização de aspectos culturais no Araguaia vinha do Teatro do Oprimido, de Augusto Boal e da obra de Paulo Freire (1987), *A Pedagogia do Oprimido*, escrita em 1968. Para Boal (1980), o teatro possui uma dimensão transformadora e educativa, o que se alia à ideia de educação e suas práticas, de Paulo Freire, e, numa relação dialógica, criar espaços para aprender, ensinar e transformar. Por esta razão é que em todos os momentos do povo no Araguaia, a cultura estava presente.

Além disso, as disputas e lutas políticas eram marcantes nas rimas dos versos, como nos declarados por Cascão (P-Cascão, 2013), escritos por um peão não identificado:

Meus amigo patriota
 Deste meu Brasil querido
 Hoje chegou minha vez
 Desse meu peito ferido
 De descarregar todas as mágoas
 Do sertanejo oprimido
 Nós vivíamos muitos anos
 No domínio de um partido
 Pelo tal do PDS eram os pobres perseguidos
 Na gestão de Figueiredo

Quando o terror e o medo deixaram os pobres banidos
 Por esse péssimo partido
 Só rico tinha valia
 O salário era mingüado
 Só inflação subia
 Os pobres que trabalhavam altos impostos pagavam
 Para sustentar mordomia

O período citado pelo poeta era o governo de João Baptista Figueiredo Presidente da República, o 30º e último do regime militar, entre 1979 e 1985. Mesmo chegando ao fim do regime, a situação política dos brasileiros era a de perseguição aos que promovessem a desordem, ou seja, a discordância do que era imposto. Como vimos, a situação para os sindicatos era de perseguição, para os movimentos sociais da mesma forma, porém, foi o momento de aglutinação das pessoas em prol dos projetos político-sociais e do fortalecimento da luta. Mas, os versos demonstram a angústia das pessoas que viviam naquela região, a vida dura do sertanejo posseiro, a perseguição política, inclusive com torturas e mortes e baixos salários.

A Igreja católica já demonstrara a insatisfação através da arte nas ilustrações do jornal Alvorada e nas pinturas do padre Cerezzo nos murais de igrejas da região, que demonstravam a luta dos povos indígenas, a luta pela terra e a permanência nela. Cascão afirma que na discussão da cultura e da arte, nada fora imposto, “nós que fomos agentes da cultura na região, não inventamos a cultura para a região. Ela já estava presente, reverberando, o que a gente fez foi dar uma injeção de impulso”.

Mesmo no período histórico de empecilhos para a educação e formação política, no Araguaia é criada uma companhia de teatro, em 1980, que fazia árduas críticas aos colonizadores, às relações de trabalho nas fazendas/empresas, à disputa pela terra e à necessidade de uma educação regional. A Companhia Arroz com Abroba, como era denominada, se constituía por pessoas de vários municípios da Prelazia. Fernanda informa que “as peças eram idealizadas e feitas pela gente da região, num sentido do povo faz teatro,

porém com qualificação da arte com figurino de palhaço, perna de pau, teatro de boneco. Depois saíam em desobrigas culturais pela região” (P-Fernanda, 2013).

A Companhia de Teatro se constituiu em mais um instrumento de luta, pois, quando Mézaros (2008) menciona a internalização como fenômeno presente na prática educativa, se refere, também, a uma totalidade das práticas educacionais e culturais intrínsecas à concepção de educação que se quer desenvolver. As desobrigas, ou as incursões das peças de teatro pelos municípios e distritos do Araguaia, foram de suma importância para a construção de uma identidade regional. Assim, essa aliança estabelecida entre a educação e a cultura no Araguaia contribuiu para a recolocação do povo numa perspectiva de emancipação da hegemonia existente, na tentativa de romper a lógica do capital. Ou, como Mézaros, ao analisar uma escrita de José Martí, afirma: “a busca pela cultura, no verdadeiro sentido do termo envolve o mais alto risco, por ser inseparável do objetivo fundamental da libertação” (MÉSZÁROS, 2008, p. 58).

Essa busca e preocupação com a cultura levou à organização da ARRAIA (Arte Regional do Araguaia) uma associação ou companhia, como disse Cascão (D-Cascão, 2013), que envolvia militância e arte, o que dificultava uma definição do grupo. A ARRAIA desenvolvia ações junto à Prelazia, às escolas, aos cursos de formação de professores, eventos comunitários e sindicais. Ela se organizou em 7 municípios que ajudavam nas mobilizações comunitárias, no apoio à luta pela terra e na participação em festejos.

Além dessas atividades culturais existiam outros projetos, como a Mala de Vídeo e a criação do Museu Municipal Histórico e Cultural do Centro Oeste. A Mala de Vídeo consistia em levar às comunidades mais distantes da zona urbana produções cinematográficas (documentários e ficção) a fim de provocar discussões. As sessões eram realizadas nas escolas, cada unidade utilizava a mala por 15 dias, em rodízio por toda a região.

O Museu Municipal Histórico e Cultural do Centro Oeste foi criado em 1996, para divulgar os aspectos históricos, culturais e arqueológicos da região Norte-Araguaia. O prédio em que se estabeleceu é o antigo Cinema Samira, em São Félix do Araguaia. O museu se divide em 4 alas: ala arqueológica, onde estão reunidas as cerâmicas antigas do povo Karajá; ala dos objetos do Hotel JK, são louças, cristais e pratarias pertencentes ao estabelecimento construído na Ilha do Bananal; a ala da Fundação Histórica de São Félix do Araguaia, onde estão os objetos pertencentes aos primeiros moradores do município; a ala da Pinacoteca, onde se realizam exposições de quadros dos artistas do Araguaia. Além dessas alas, no museu há uma biblioteca com livros que envolvem áreas do conhecimento e literatura nacional e regional. Apesar ser localizado em São Félix do Araguaia, os livros de registros (verifiquei os atuais e os antigos) demonstram que a visitação é constante e realizada por pessoas de todos os municípios da região, além de muitos turistas e pesquisadores.

Figura 17 - Museu Municipal Histórico e Cultural do Centro Oeste em São Félix do Araguaia



Fonte: Meire Rose dos Anjos Oliveira (2014).

Cascão justifica toda a ação das diversas pessoas no movimento cultural do Araguaia como um processo utópico, porém necessário: “temos que trabalhar em grupos, sozinho a gente não faz nada. Temos que ter utopias. Pra que serve utopia? Serve pra gente caminhar. E aí Karl Marx dizia, não adianta interpretar o mundo, é preciso transformá-lo” (D-Cascão, 2013). E o processo de transformação exige também a organização em associações de classe e sindicatos, além de espaços para pensar a educação, fato que foi amplamente discutido e defendido no Araguaia.

3.3.2 O Fórum Regional de Educação do Araguaia e a Mostra Regional de Educação do Araguaia

Na compreensão de que, chegar à transformação de uma sociedade e de uma realidade educacional, considerando as dificuldades encontradas em tornar a prática das Parceladas mais próximas do que ocorria no Inajá, além das dificuldades políticas sofridas por professores nos diferentes municípios da região, em relação a salários baixos, pagos em atraso, além das difíceis condições no lugar de trabalho e estudo, as escolas, é que foi criado o FEA (Fórum Regional de Educação do Araguaia), em 1997.

Lourdes Jorge de Souza, professora e Secretária de Educação de São Félix do Araguaia na época, admitiu que havia certa paralisação no movimento educacional e dispersão, os professores dos municípios realizavam as práticas sem a costumeira dialogicidade entre os docentes do restante da região. Ela afirma que:

[...] nós estávamos um pouco dispersos, então nos reunimos, os representantes das secretarias municipais da educação da região, agentes pastorais, representantes da Unemat instalada na região do Araguaia e então nasce o Fórum de Educação do Araguaia. (P-Lourdes, 2013).

O Fórum reuniu os representantes de 10 prefeituras, sendo elas: São Félix do Araguaia, Ribeirão Cascalheira, Porto Alegre do Norte, Canabrava do Norte, Confresa, Santa Terezinha, Vila Rica, Alto Boa Vista, São José do Xingu e Luciara. A união de agentes institucionais e sociais representava uma união política para a discussão e reelaboração da ideia de educação para o Araguaia; a partir do reconhecimento de problemas, as soluções em conjunto poderiam ser melhor construídas. Em todos os encontros educacionais realizados no Araguaia era costumeiro os participantes cantarem um trecho musical que representava a necessidade política do Fórum: *Companheiros me ajudem que não posso cantar só, eu sozinho canto bem mas, com vocês canto melhor!*

Esse sentimento de pertencer a um coletivo é reforçado por Lourdes Jorge quando menciona uma frase da Prof^a Judith Albuquerque, uma das idealizadoras do Inajá e das Parceladas: “‘Minhas causas valem mais que minha vida’. Esta é uma frase bastante conhecida, mas foi esta frase que nos inquietou, nos impulsionou a nos reunir, a continuar a nossa história” (D-Lourdes, 2013). A partir dessa inquietação, e com o surgimento do Fórum, fez-se uma retrospectiva histórica da educação na região, não somente para discutir os problemas e buscar soluções, mas para garantir o projeto antigo, o de construir uma proposta que atendesse às necessidades do povo Araguaia. Dessa reunião do Fórum surgiram prioridades de caráter regional e, ao mesmo de tempo, de construção de territorialidades.

Deve-se considerar que o capital esteve muito presente na microrregião Norte-Araguaia desde a segunda metade do século XX, num processo de territorialização a partir do uso da terra e das relações de trabalho. O poder político, geralmente, se mantinha no seio das pessoas ligadas à grande produção agrícola, às fazendas/empresas e a outros grupos que mantinham a propriedade dos bens na região. No entanto, o povo, ao longo do tempo, também constituiu relações de poder naquele espaço, portanto, territorialidades. Como Haesbaert

(2004) afirma, ser uma multiplicidade de territórios, ou a existência de territorialidades num mesmo espaço.

Se já havia um território constituído, o das relações capitalistas, outro poderia se constituir a partir das expressões de territorialidades e estas surgem das necessidades reais. Assim, para o processo de territorialização algumas questões relativas à educação foram importantes, como:

Formação dos professores continuada e em serviço; enfoque no aspecto cultural, de maneira que, no cotidiano, os professores consigam ultrapassar o universo limitado do cognitivo e trabalhar as experiências culturais dos alunos, alargando o universo cultural de todos; Entre as ações capazes de levar a atingir essas prioridades pensou-se na: consolidação e manutenção do Fórum; criação de um espaço centro de referência de produção cultural regional em cada município participante; definição de uma proposta pedagógica que responda a uma conjuntura atual; criação de uma rede de informação e comunicação, com agilidade não só para receber notícias, como também para atender, interpretar e divulgar. (ALBUQUERQUE, 1997, p. 23).

Reunir-se novamente, resgatar a história da educação no Araguaia, possibilitou o refazer-se enquanto movimento social e novamente seguir na busca de uma educação em bases populares. As prioridades e ações para que ela se viabilizasse demonstra a consciência de estabelecer uma proposta regional, de reafirmação do povo enquanto sujeitos que desenvolvem seu trabalho a partir das necessidades do coletivo e de si, de compreensão da realidade politicamente e desenvolver o anseio de construir relações diferenciadas, semelhante a o que aconteceu na década de 80, quando os agentes pastorais e representantes do povo se constituíram gestores das prefeituras populares.

Em relação à educação, como apresentado e discutido neste trabalho, o primeiro curso de formação de professores em 70, o Inajá em 80 e as Parceladas nos anos 90 só existiram pela reivindicação do povo e dos movimentos organizados. Assim, o Fórum objetivava dar sequência a essas mobilizações e induzir o sentimento das pessoas nos municípios como uma região novamente. A coordenação geral do Fórum ficou sob a responsabilidade da Secretaria

de Educação de São Félix do Araguaia, Lourdes Jorge, pois a prefeitura deste município possuía alguns programas cujo financiamento poderia auxiliar nas tarefas do Fórum.

Além dos encontros do Fórum, outra demanda era a realização de encontros maiores, as chamadas Mostras de Educação do Araguaia. Foram realizadas 5 Mostras: a primeira, de 10 a 13 de setembro de 1997; a segunda, de 29 a 31 de outubro de 1998; a terceira, de 13 a 16 de outubro de 1999; a quarta, de 27 a 29 de setembro de 2001; e a quinta, de 17 a 20 de setembro de 2003. Para Lourdes Jorge, a mostra possuía um caráter de defesa da região e seu povo:

A mostra defendeu a educação como importante vetor de educação da paz, da convivência solidária, da democracia, da pertença, do empoderamento e da justiça social. Constituiu-se em um movimento que congregou educadores, administradores, políticos, pais, educandos e associações da região. (P-Lourdes, 2013).

Concordando com Brandão (2006, p. 57), um projeto de educação popular tem a pretensão de reduzir a alteridade individual em prol do coletivo, como ele esclarece:

Uma alteridade que se dissolve, não porque o educador venha a ser “como o povo”, mas porque o seu trabalho tende a se tornar das classes populares e, portanto, não se esgota em uma permanente transferência de conhecimentos, o que reproduz a dependência de um lado para com o outro, mas na possibilidade que o próprio instrumento chamado educação popular venha a ser, na passagem de um pólo ao outro, uma conquista do povo. Uma reapropriação não apenas de um modo de saber, mas do meio e do movimento que, entre outros, tornam possível a produção autônoma deste saber. (BRANDÃO, 2006, p. 57).

Pela constituição do Fórum e das Mostras de Educação, além dos relatos das pessoas que foram apresentadas nesta tese, havia uma intenção de educação popular, de realização pelo coletivo.

A 1ª Mostra, em 1997, reuniu 600 educadores, oriundos de 10 municípios da região: ela foi um misto de retrospectiva das lutas pela educação e articulação de um modelo regional para o Araguaia, o local de realização foi a cidade de São Félix. No ano seguinte, 1998, São Félix novamente sediou a Mostra que reuniu 800 pessoas, e nela se apresentou um slogan “O

Araguaia tem e faz escola”. Com o encontro da educação a partir de 97, aquela forma de educação a partir das necessidades locais, iniciada com os agentes pastorais, foi despertada, e todas as pessoas da comunidade poderiam contribuir com o ensino e atividades educativas. Mesmo os pais analfabetos participavam de atividades a partir da realização do seu trabalho na roça ou na cidade. Como relembra Lourdes Jorge, o depoimento de um pai na oportunidade da 2ª Mostra:

‘Este modelo de escola deveria existir em todo canto. Aqui os pais mesmo analfabetos ajudam a construir a escola que quer para seus filhos. A avaliação antes era dado um número, o pai não sabia o que aquilo queria dizer, agora não. A avaliação vê nosso filho por inteiro’. (P-Lourdes, 2013).

Ou ainda na fala de um professor lembrado pela coordenadora geral do Fórum:

‘Eu digo com orgulho: a vida das famílias está melhor na Chapadinha e a escola é também responsável pela vida das famílias. A escola tem trabalhado muito na valorização do ser humano. Muitos alunos e professores cresceram. A escola tem trabalhado os valores e as habilidades, tem trabalhado a visão de totalidade. Existe respeito ao meio ambiente. Importante também: o álcool, a cachaça que era de uso da maioria das pessoas diminuiu muito’. (P-Lourdes, 2013).

Após a realização da primeira Mostra, a inquietação deu lugar à ociosidade política, passou a existir articulação entre os municípios, além de reformulação do sistema de ensino dos municípios. A terceira Mostra, com o tema “Lançando novos olhares para o novo século”, foi realizada também em São Félix do Araguaia, em 1999. Cerca de 1.000 pessoas participaram, esta apresentou a maior programação com nomes da educação brasileira, como Moacir Gadotti e Cristovam Buarque. As quarta e quinta Mostras não foram diferentes das primeiras: os espaços de realização eram pequenos para tantos participantes e, a cada dia, a utopia da educação própria à região era reforçada. Na quinta Mostra, em 2003 houve novamente a participação de Cristovam Buarque, agora como Ministro da Educação no Governo Lula; na mesma mesa de debate estava Pedro Casaldáliga. Segundo Lourdes Jorge, o então ministro, ouvindo as reivindicações e debatendo com os professores, pais de alunos e

Casaldáliga, Cristovam Buarque percebe o gérmen de uma nova organização no MEC, algo que garantisse o direito de todos à educação, mesmo que uma educação burguesa; então foi criada a SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) que tinha por objetivo principal garantir o direito à educação a todos os povos e pessoas, além da EJA e alfabetização de adultos. Para as pessoas do Araguaia a criação dessa secretaria nacional, a partir das discussões regionais na Mostra, foi um orgulho, pois demonstrava que “a educação do Araguaia está muito colada com as questões sociais, com as questões da terra”, segundo Lourdes Jorge.

No entanto, a partir da realização da última Mostra em 2003 e as eleições de 2004, há um novo retrocesso, as prefeituras passaram a ser chefiadas por prefeitos que não condiziam com os propósitos da educação voltada para o povo. O que nos leva a pensar a partir de Haesbaert (2004), quando menciona que as territorialidades podem ser simultâneas, mas também alternadas, neste caso, uma alternância forçada. Se, durante um período, a luta pela educação e por outras causas associadas manteve a territorialidade do povo, no século XXI o cenário muda, a produção capitalista no campo consolida seus representantes na região. A professora 1 afirma que após os tempos de intensas discussões a realidade muda:

A coletividade aqui já foi mais forte, havia um grupo que possuía uma idéia semelhante de educação, mas a partir do final dos anos 90 a população se diversificou com a entrada de concursados em instituições e com isso a coletividade diminuiu. Os encontros de educação não são mais os mesmos, não há mais unidade. As pessoas chegavam com outro tipo de formação, inclusive discriminando quem fez Inajá e Parceladas. [...] Participei de todas as mostras do Araguaia. Pena que não houveram mais eventos de educação regionais. (E-Pa, 2014).

Após a Constituição Federal, para a efetivação no serviço público passou a ser obrigatório o concurso público, e a realização deste em Mato Grosso foi uma vitória do SINTEP/MT, porém, proporcionou a entrada de profissionais que não haviam vivenciado

todo o processo de construção do projeto de educação para o Araguaia, portanto, não se comprometendo em continuar a luta.

No evento realizado na UFMT em 2013, Diálogos do Araguaia, estavam reunidas as pessoas que fizeram parte do percurso de luta pela educação na região, como: agentes de pastoral, professores, monitores do Inajá, professores e monitores das Parceladas, pessoas ligadas à cultura, muitos ainda residentes nos municípios da região, outros se mudaram para outras cidades de Mato Grosso e alguns retornaram aos estados de origem. Mas, distantes ou próximos espacialmente, há a confraternização de pensamento, e todos expuseram os mesmos sentimentos que Casaldáliga demonstrou na breve entrevista realizada em 2014:

Aqui no Araguaia tudo o que fizemos foi no coletivo, ninguém faz avançar as questões sociais sozinho. Aqui a Prelazia sempre esteve presente nas atividades da educação, na Igreja, na ação pastoral, na CPT ou nas ações políticas. Educar é ajudar a pessoa ser gente. Ter justiça. União. Contribui para o Reino de Deus entre nós. É paz. Tudo o que foi feito, foi pelo conjunto, na comunhão.

A relação entre o mundo físico e sua transformação mediada pelo trabalho humano, assim como as relações estabelecidas a partir desta atividade, juntando às lutas advindas da exploração e subjugo do capital sobre o povo, ou os trabalhadores, se constituiu numa utopia de realização coletiva pela justiça e elaboração de um modelo de educação regional.

3.4 A EDUCAÇÃO ENTRE REGIÃO E TERRITÓRIO

O termo região está presente na linguagem das pessoas que moram no Norte-Araguaia, principalmente quando se relaciona à localização. Gomes enfatiza que essa forma está ligada ao senso comum, e pode ser empregada com alguns significados:

Ela pode se assim se empregada como uma referência associada à localização e à extensão de um certo fato ou fenômeno, ou ser ainda uma referência a limites mais ou menos habituais atribuídos à diversidade espacial. (GOMES, 2006, p. 53).

O termo, comumente, é utilizado para uma área que tenha características que a diferenciem de outras. O fato é que a utilização demonstra a necessidade de uma identificação por parte daqueles que nela vivem.

Nos estudos geográficos a análise regional é uma tentativa de conciliar o uso do termo região ligado a uma delimitação de um recorte territorial às relações sociais. Para Lencioni (2009, p. 100), a região como objeto de estudo de Geografia é “um espaço com características físicas e socioculturais homogêneas, fruto de uma história que teceu relações que enraizaram os homens ao território e que particularmente caracterizou este espaço, fazendo-o distinto dos espaços contíguos”.

No Norte-Araguaia há semelhanças entre os municípios da região em termos físicos, como a vegetação, clima e relevo, e nos aspectos socioculturais, resultado das relações de trabalho, dos conflitos diante da implantação de novas relações de produção, da formação da população a partir da migração.

A ação do Estado em ser o promotor da ocupação da região, por meio de cessão e vendas de terras às empresas agropecuárias e as de colonização, processou de maneira particular a reprodução do capital, encontrando resistência por parte de camponeses, indígenas e outros grupos que ali estavam, gerando uma luta de classe, aqui considerando o povo como classe.

No Norte-Araguaia há alguns empecilhos para melhor locomoção, como a falta de estradas bem cuidadas, distância entre as sedes dos municípios, entre outras questões. Porém, essas dificuldades físicas não foram entraves para a organização da luta, de maneira inicial, com a Prelazia e depois com outras entidades. Essa organização popular levou à construção de ligações mais efetivas, como a educação.

A iniciativa dos padres e missionários em constituir uma escola para formação de professores, pensando na qualificação do discurso e da luta, é uma referência importante na

constituição da região. Formar professores na luta em todos os municípios que fazem parte da Prelazia e atentando para as condições sociais de todos que ali moravam, com a discussão das relações de trabalho nas fazendas, a vida do camponês e sua relação com a terra, as relações de trabalho nas cidades e o combate a toda exploração do povo, era parte da identidade do povo do Araguaia. Então, construir um projeto educacional próprio, iniciando com o GEA, depois a discussão sobre o que seria necessário para formar professores pelo Inajá considerando todas as relações existentes naquele espaço e, por fim, a constituição de uma universidade com cursos que abrangessem as necessidades locais, era pensar um modelo regional de educação.

Considerando estas questões acerca da região Norte-Araguaia, com a presença das relações de poder como ponto central, é que se pensa, também, na constituição de território. O território, ao longo da história, é uma referência para a expansão e consolidação do sistema capitalista, pois o substrato espacial é importante como suporte para as relações sociais de produção. Para a discussão sobre território é necessário recorrer à manifestação do poder, este como força que impele a organização em coletivo. O poder, se não for efetivado é perdido, porém, sua efetivação leva a uma outra organização social:

O poder só é efetivado onde a palavra e o ato não se dissociam, onde as palavras não são vazias e os atos não são brutais, onde as palavras não são empregadas para velar intenções, mas para desvelar realidades, e os atos não são usados para violar e destruir, mas para estabelecer relações e criar novas realidades. (ARENDR, 2010, p. 249-250).

Se a educação se transformou em um campo de força, onde a luta passou a ser melhor organizada, então, no Norte-Araguaia, territorialidades foram se constituindo. Organizar uma política (popular) de educação se tornou disputa de poder. O currículo do Inajá e a solicitação dos cursos da UNEMAT se deram no entendimento do povo, no diálogo. Esse diálogo é o início da autonomia ou liberdade coletiva e não individual.

Para o povo do Araguaia o território passa a ser mais do que uma parte da superfície terrestre, mas também as relações sociais e culturais projetadas no espaço, mesmo que de maneira inconsciente. Por esta razão é que a cultura, como parte do ensino, ou como instrumento de ensino-aprendizagem, e a organização do Fórum e Mostras se tornaram formas de resistência, uma maneira de explicitar a tentativa de constituição do território.

No entanto, os territórios e o exercício das relações de poder em um espaço, portanto, as territorialidades, podem ser criados e se desfazer ciclicamente (SOUZA, 2006c). Isto porque é um campo de força e este pode ser perdido no tempo.

O Inajá foi concebido em um período da história no Araguaia, onde a ação forte do capital impulsionou a organização de coletivos, como resistência. Mas o Inajá era um curso que precisava do aporte do poder instituído política e economicamente, as prefeituras municipais e a Secretaria de Educação de Mato Grosso. No momento em que o comando dessas instituições é trocado e os indivíduos do grupo hegemônico se apropriam das relações de poder emanadas do capital, as dificuldades para a continuação do projeto de educação em bases populares aumentam.

Em relação à Parceladas, há uma semelhança na desestabilização do grupo que concebeu o projeto. Ele inicia com o anseio dos alunos do Inajá, houve pesquisa e discussão de como seria composto o currículo até sua implantação. Durante as duas primeiras turmas o coletivo é presente, mas, com a entrada de outras pessoas, professores e alunos que não vivenciaram as experiências do Inajá e do GEA, há o enfraquecimento da proposta.

Atualmente, a UNEMAT - Luciara possui apenas 2 cursos, o de Licenciatura Parcelada em Pedagogia e a Licenciatura Parcelada em Química; 2 núcleos, um em Confresa, com Licenciaturas em Letras com habilidade em Inglês e Licenciatura em Ciências Sociais; outro núcleo em Vila Rica, com o curso de Licenciatura em Educação Física e o Bacharelado em Ciências da Computação. O que se percebe é que a maioria dos cursos está voltada para a

licenciatura, mas os mesmos não se parecem com aqueles primeiros, não há reflexão a partir da pesquisa e na docência, como Adailton (D-Adailton, 2013), egresso das Parceladas e atual professor da instituição, afirmou no seu depoimento, “as Parceladas perderam o sentido original”. Outra preocupação é a criação de cursos sem uma discussão com a comunidade, são criados e extinguidos com facilidade. Além disso, uma questão importante é a criação de cursos voltados para o fortalecimento do capital, pois são direcionados à produção agropecuária.

Na região além da UNEMAT, estão instaladas outras instituições públicas, o Instituto Federal de Educação e Tecnologia de Mato Grosso e a UFMT. O Instituto está instalado em Confresa, com cursos de nível superior em Agronomia e Licenciatura Ciências Agrícolas, Licenciatura da Natureza e Química, além dos cursos de nível médio em Técnico Agropecuário e Técnico em Alimentos. A UFMT possui polos da educação a distância com cursos em São Félix do Araguaia e Ribeirão Cascalheira. Em São Félix do Araguaia há o curso de Administração e em Ribeirão Cascalheira a Licenciatura Letras/Espanhol.

Pelo que vemos, a força do capital impulsionou a formação para as relações de trabalho capitalistas, até pelo aporte existente na legislação educacional que deixa brechas para uma formação técnica separada da interpretação de mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa partiu do pressuposto que as lutas desenvolvidas no Araguaia, sobretudo as questões de educação aliadas a outras urgências daquele povo, se constituíram em estratégias para o embate diante das políticas de Estado, aliadas ao movimento das relações capitalistas de produção em Mato Grosso. Estratégias que levaram ao processo de territorialização no Norte-Araguaia. O processo de territorialização pode ser entendido como a falta ou privação de recursos e riquezas, mas também compreende a cultura e as relações de poder e sua projeção em um espaço. Os territórios não precisam, necessariamente, estar relacionados apenas com o que é tangível, ou apenas considerá-lo como substrato espacial, ou seja, aquilo que é coisificado. Mas, podemos considerá-los como campos de força que existirão enquanto as relações de poder e sociais estiverem configuradas em um recorte espacial.

Nesta tese consideramos que na microrregião Norte-Araguaia houve, no recorte de tempo utilizado para a pesquisa, disputas de poder para a constituição de territórios, e nelas estavam presentes as necessidades para a sobrevivência, seja pela educação, pela posse da terra ou pelas relações de trabalho que possibilitassem a realização do homem pleno. Homem pleno no sentido de poder controlar o seu trabalho e dele gozar de solidariedade em grupos.

A realização dos cursos Inajá e Parceladas, no período de 1987 a 2002, possibilitou uma constituição de território estabelecido a partir da luta do povo contra as tentativas de homogeneização e exploração do trabalhador pelos latifundiários e empresas agropecuárias instaladas na região. Algo que apresenta essa tentativa foi a elaboração de princípios educativos voltados para as características do povo da região.

Notamos que, anterior à implantação dos cursos já referidos, a influência do Estado capitalista era exercida de maneira imperante, com cursos desenvolvidos com pouca e

nenhuma conexão com o contexto local. Eram cursos pensados por alguém ou grupos de fora da região, com características de outras realidades, e aplicados com pouca preparação docente, pois a centralidade dos grupos hegemônicos tende a ser a política efetivada, não levando em consideração as diversidades e os conflitos existentes. Verificou-se que, mesmo em um projeto cuja finalidade seria pensar a educação popular, havia dificuldade em reconhecer a capacidade dos agentes políticos em desenvolver o modelo almejado, pautando-se novamente na assessoria externa à região, com a contratação de professores da Unicamp.

No entanto, percebemos que os movimentos que levaram à territorialidade daquele povo se constituíram em estratégia para superar as dificuldades que existiam na concepção de um projeto de educação; ao considerarem a educação como um campo de luta, as pessoas que estiveram engajadas no processo educacional do Araguaia reconheceram a importância de todo o percurso histórico e agiram contrapondo a discussão que estava se estabelecendo. O projeto de educação para a transformação não poderia se submeter ao currículo utilizado de maneira homogênea; tornou-se visível a necessidade de dar visibilidade à história da luta dos posseiros, dos indígenas, dos trabalhadores das cidades do Araguaia, das práticas culturais desses grupos, nos cursos nos quais seriam alunos.

A educação, de modo geral, carrega aspectos coloniais, se considerarmos que a colonização é um processo pelo qual a ideologia do grupo dominante é inserida, inculcada e internalizada, para que a exploração política, econômica e cultural seja realizada evitando surgimento de conflitos. Quando apresentamos as políticas de colonização para o Norte-Araguaia não estamos falando apenas em ocupação de espaços vazios e utilização da força de trabalho, sobretudo falamos da continuação de uma condição colonial, de imposição de poder, este do capital pelas mãos do Estado.

Ao discutirmos se há necessidade de educação para o povo, analisamos o percurso das ideias relacionadas ao processo educacional ao longo da composição das sociedades. A partir

da análise de Ponce (1983) e Saviani (2010), pode-se afirmar que educação é uma necessidade para as sociedades, pois, a partir do ato educacional é que a própria sociedade se refaz e se controla. No entanto, isto não quer dizer que a educação seja neutra, pelo contrário, ela tem lado e exerce o poder do grupo dominante, seja para inculcar aspectos homogeneizantes e/ou para aculturar, ou ainda para transformação e conseqüente emancipação. Nos anos 1970, ao passo que se inicia uma trajetória de luta pela educação no Araguaia, se fortalecendo com o Inajá e as Parceladas, configuram-se tentativas de desestabilização, com fechamento de escolas e dificuldades impostas para a realização de encontros previstos nos projetos dos cursos.

Percebemos, diante das investidas contra as estratégias populares para uma educação transformadora, que surge outra necessidade, a de conquistar os espaços de poder institucionalizados, como as prefeituras e as secretarias de educação. A partir dessa movimentação política, houve implicações entre o tipo de educação que se tinha e a que se queria alcançar, notadamente na formação de professores. Aliás, excetuando a experiência do GEA a partir da Prelazia de São Félix do Araguaia, a formação de professores na região não era política prioritária; vimos que os professores das escolas possuíam, em sua maioria, apenas a primeira parte do 1º Grau, sem a habilitação para a docência. Ou, quando os cursos eram ofertados, chegavam nos moldes do Logus II, fechado e distante da realidade local e sem ao menos oportunidade de reconfiguração das atividades. Pelo que vemos, a formação de professores demonstra a disputa de forças para a anulação de grupos contra-hegemônicos.

Por outro lado, embora no Inajá e nas Parceladas os camponeses posseiros, a Prelazia e os professores da região tenham dado voz às suas necessidades educacionais, ainda se utilizavam de espaços e recursos do Estado. Mesmo utilizando de associações organizadas para debater e contrapor as políticas estatais, o poder articulador do Estado estava presente. Para minimizar essa presença, mecanismos para manter o caráter popular de educação foram

constituídos, como o Fórum de Educação do Araguaia e a Mostra de Educação do Araguaia. O Fórum se constituiu na materialidade da ação dos sujeitos envolvidos no processo educacional e, aqui, não nos referimos apenas aos professores, mas também a alunos e seus pais, os camponeses e os trabalhadores das cidades. A cultura e a história local se tornaram instrumentos para desenvolver a educação, como afirmou a 1ª coordenadora do Fórum. Para aquelas pessoas, a constância de suas políticas culturais nos encontros mantinha o caráter de educação para a transformação, numa combinação pedagógica e de emancipação social.

Nos projetos de educação para transformação social, a comunidade e a realidade eram o centro, mas a política não era global e sim, local. Ou seja, O Inajá e as Parceladas, pensados a partir das características físicas, políticas, sociais e culturais da região, possuíam uma lógica e forma local, porém, dentro de um sistema global, com legislação que obrigava a homogeneização. De maneira contraditória, os cursos se localizavam numa ordem de dominação do Estado burguês, mas não pertenciam a ela ou, ao menos, lutavam para uma construção. O que já indica a luta empreendida para a manutenção dos projetos.

Outra questão importante para ser lembrada é a atuação da Prelazia de São Félix nesse processo, cuja concepção, na qual se consolidou, foi a Teologia da Libertação, numa fuga da condição de exploração dos povos latino-americanos. Das necessidades e ações dos camponeses, principalmente da luta pela terra e pela educação é que a prelazia, até os dias atuais, se configurou como força que motiva a ação política. A partir do trabalho realizado pelos agentes de pastoral em duas principais frentes, a educação e a saúde, e das práticas culturais do povo é que foi possível pensar em liberdade.

A educação no Araguaia, nesta pesquisa, é reconhecida como um campo de força, de disputa e de luta pela hegemonia. Hannah Arendt (2010) designa força como energia liberada por movimentos sociais na disputa de poder. E, poder corresponde à habilidade de agir em conjunto, em grupo, por isso, também, que a cultura e o trabalho são tão importantes na

relação com a educação no Araguaia, pois é o que dá significado relevante na constituição do território. A partir das estratégias de luta do povo no Araguaia, táticas foram utilizadas para melhor desenvolver a luta, tais como a criação de organizações e entidades de classe que analisavam e discutiam politicamente a situação dos trabalhadores e da exploração capitalista em todos os sentidos. Assim, foram constituídas as sub-sedes do SINTEP/MT, a CPT, a Adeva e os sindicatos rurais, entre outros.

Embora a maioria dos debates realizados sobre o Araguaia materialize a questão no território a partir da posse de camponeses retirados pelas forças capitalistas, envolto a isto estava a manutenção das relações de solidariedade no trabalho e do controle dos símbolos culturais daquele povo, ou seja, o território visto a partir das relações de poder em um substrato terrestre.

Por outro lado, a luta pelos direitos e as diversas ações realizadas no Araguaia nos levam a afirmar que houve outra constituição geográfica, a de região, mas a discussão vai para além da noção de território físico e de caráter administrativo. Embora utilizemos a delimitação instituída por órgãos oficiais, para nós, o recorte regional já estava delineado pelas territorialidades no Araguaia.

Neste sentido, corroboramos com Gomes (2006), pois, a região tem sentido político por conta das relações de poder e de organização cultural, mas também está relacionada a noções de autonomia e de direitos. Anterior à atual regionalização de Mato Grosso, o recorte do que é hoje a microrregião Norte-Araguaia estava delimitado a partir das ações da Prelazia de São Félix do Araguaia. Aliás, a delimitação da prelazia quase se confunde com a delimitação administrativa da microrregião Norte-Araguaia, no sentido dos municípios que fazem parte, com exceção de Querência que está na composição de outra microrregião, a de Canarana. Isto que afirmamos é tocante, não apenas à delimitação de municípios, mas no sentido do que é a região e a ação a partir do pertencimento.

Notamos que a formação pelo Inajá proporcionou maior espaço para reflexões acerca do trabalho do professor nas comunidades escolares e em geral, em um movimento de luta para disputa de territórios. As professoras entrevistadas afirmam que, nos momentos de formação do Inajá, havia encontro de discussões das diversas áreas da região, bem como o conhecimento de problemas e como discuti-los nas escolas e nos encontros com a comunidade onde estas estavam instaladas. Quando relatam sobre as Parceladas é possível perceber a distância entre as atividades realidades no campus em Luciara e as atividades nas escolas dos municípios. Esta distância, apresentada por elas, era de conhecimento da equipe pedagógica das Parceladas, portanto, não era uma percepção apenas dos alunos. A concentração das atividades em Luciara apenas, a falta de monitores, como no Inajá, para acompanhar os trabalhos nas escolas onde os acadêmicos lecionavam, a presença de professores que não faziam parte do contexto da região e a obediência às políticas educacionais estatais não permitiram o avanço do Projeto das Parceladas.

Ao caminhar pelas cidades do Norte-Araguaia e conversar com os moradores, percebemos que a história desses dois movimentos educacionais já não é tão lembrada pelos moradores, ela está na memória dos personagens que vivenciaram a situação. Encontramos alguns deles em direção escolar, secretários de gestões municipais, coordenadores de projetos de educação a distância, entre outros. Ao conversar com alguns, o saudosismo é muito forte, e reconhecem que a luta pela educação perdeu aquele sentido de outrora, nos dias atuais o que se faz é cumprir com a legislação específica.

Os participantes do Diálogos do Araguaia e as professoras entrevistadas mencionam que a migração a partir da década de 90 contribuiu com a docilização da educação. Há muitos professores novos que foram aprovados em concurso público de outras regiões do estado, distantes do contexto histórico e político; lógico, sabem que os problemas continuam, mas não agem em coletividade. A falta de coletividade e solidariedade em grupos faz com que o

poder também seja dissipado, e aquela territorialização constituída fique localizada em outro período de tempo. Além disso, muitos se mudaram da região, estão em outros estados ou cidades de Mato Grosso; uma das professoras entrevistadas já não mora na região, se mudou porque as relações, para ela, mudaram, passou novamente a ser difícil trabalhar na educação.

A microrregião Norte-Araguaia continua com os graves problemas de acesso, as estradas ainda possuem longos trechos sem asfaltamento, não existem hospitais para o atendimento da população, as escolas funcionam, salvo algumas, em condições ruins, não existe mais a produção camponesa que fornecia alimento para os habitantes. As terras dos posseiros foram dando lugar à produção para as empresas agropecuárias, a maioria são trabalhadores assalariados, sem produção própria. Um exemplo disso pode ser dado a partir dos dias em que fiquei em São Félix do Araguaia e Porto Alegre do Norte: hortaliças e legumes são comprados do estado de Goiás, porque não há quem produza para abastecer o mercado da região.

Em relação ao curso das Parceladas, este perdeu o sentido inicial; hoje em Luciara existem apenas 3 cursos, com pouca ligação com as comunidades onde estão inseridos e sua responsabilidade com a vida local. O Projeto se ampliou de tal maneira que não foi possível continuar com a mesma sistemática utilizada nas primeiras turmas, a pesquisa na formação docente já não é mais o foco das atenções, mas sim, a aplicação do conhecimento de cada área científica.

Mesmo diante dessas constatações, nos encontros do Fórum Permanente de Debates da Educação de Jovens e Adultos em que participamos no Araguaia, ainda é possível perceber que a educação tem sentido de luta naquela região; mesmo que o institucionalizado impere sobre outras questões, alguma forma de tentar a subversão aparece. E, nesses fóruns, é possível compreender o que as entrevistadas diziam, a entrada de novas pessoas fez com que a busca de poder pela luta do povo entrasse em letargia.

Pelo que vimos no processo da escrita desta tese, a educação é uma necessidade, seja para o domínio ou para tentativas de subversão à ordem imposta. E isto nos leva a pensar de maneira séria sobre a educação que se desenvolve no país, qual a contribuição dela e como está estabelecida.

A Geografia possui instrumentos que possibilitam a interpretação das relações políticas e sociais para uma interpretação de mundo com possibilidades de interferências.

REFERÊNCIAS

BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, J. G. Uma proposta de integração entre ensino e pesquisa. **Revista Adusp**, São Paulo, n. 10, p. 15-23, jun. 1997.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23. Disponível em: <<http://paje.fe.usp.br/~mbarbosa/cursograd/anderson.doc>>. Acesso em: ago. 2015.

AQUINO, S. STEVAUX, J. C. LATRUBESSE, E. M. Regime hidrológico e aspectos dos comportamento morfohidráulico do rio Araguaia. **Revista Brasileira de Geomorfologia**, [online], Ano 6, n. 2, p. 29-41, 2005. Disponível em: <http://www.ugb.org.br/home/artigos/SEPARATAS_RBG_Ano_6_%20n_2_2005/RBG_Ano_6_n_2_2005_29_41.pdf>. Acesso em: 20 jan 2014.

ARENDT, H. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

ARRUDA, E. B. **Uma tentativa de reinvenção da escola pública como instrumento de emancipação dos trabalhadores – o caso do Nep de Colíder**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá: UFMT, 2011.

BARBOSA, J. G. **De professor a ator social: os andaimes de uma construção – estudo sobre a luta política dos professores da escola pública de Mato Grosso**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC, 1992.

BARROZO, J. C. **O avanço da soja no Araguaia: Impactos Socioambientais**. 5º Encontro da Rede de Estudos Rurais, Universidade Federal do Pará, Belém, Anais... 03 a 06 de junho de 2012. Disponível em: <<http://www.redesrurais.org.br/sites/default/files/O%20avan%C3%A7o%20da%20soja%20no%20Araguaia%20impactos%20s%C3%B3cio-ambientais.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2013.

BECKER, O. M. S. Mobilidade espacial da população: conceitos, tipologia, contextos. In: CASTRO, I. E. et al. **Explorações geográficas**. Percursos no fim do século. Rio de Janeiro: Bertrand, 1997.

BOAL, A. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação popular**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. (Volumes 1 a 10).

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília: DOU, 23.11.1968, ret. 3.12.1968. Disponível em:

<<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109783/lei-5540-68>>. Acesso em: 05 maio 2014.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: DOU, 12.8.1971. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 05 maio 2014.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DOU, 23.12.1996. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 05 maio 2014.

BRZEZINSKI, I. Políticas de formação de pedagogos e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais: embates, contradições e ações. In: MONTEIRO, F. M. A.; MULLER, M. L. R. (Orgs.). **Encontro de pesquisa em educação da região Centro-Oeste**. Anped. Cuiabá: EdUFMT, 2006.

BUONICORE, A. **Werneck Sodré e o povo brasileiro**. Disponível em: <http://www.vermelho.org.br/coluna.php?id_coluna_texto=87&id_coluna=10>. Acesso em: 07 set. 2015.

CAMARGO, D. M. P. **Mundos entrecruzados**: formação de professores leigos. Campinas: Alínea, 1997.

_____. **Mundos entrecruzados**. Projeto Inajá: uma experiência com professores leigos no Médio Araguaia-MT (1987-1990). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas: UNICAMP, 1992.

CAMPOS FILHO, R. P. **Guerrilha do Araguaia - a esquerda em armas**. São Paulo: Editora Anita, 2012.

CARDOSO, F. H.; MULLER, Geraldo. **Amazônia**: Expansão do Capitalismo. São Paulo: Brasiliense, 1977.

CASALDÁLIGA, P. **Carta pastoral**. Uma Igreja da Amazônia em conflito com o latifúndio e a marginalização social. São Félix do Araguaia: s/n, 1971. Impresso.

CASALDÁLIGA, P. **Eu creio na justiça e na esperança**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

CEDI. Centro Ecumênico de Documentação e Informação. **Memória da Educação no Araguaia – primeira versão**. São Paulo: CEDI, 1990. (nº 1, maio). (Mimeo).

CRIPA, M. Santo Guerrilheiro. Entrevista com Pedro Casaldáliga. **Revista Adusp**, São Paulo, n. 10, p. 1-9, jun. 1997.

DELORS, J. et al. **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da comissão internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo/Brasília: Unesco/Mec/Cortez, 1998.

DIÁRIO DE CUIABÁ. **Sonho da 158 mais próximo da realidade**. Cuiabá, 19 maio 2009.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPED – Autores Associados, n. 18, set./out./nov./dez. 2001.

DUQUE, R. **Araguaya**: a conspiração do silêncio. Brasil, Paris Filmes Distribuidora, 105 min., son., color., drama, 2004.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Trad. Rute M. Klaus. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2002.

ESTERCI, Neide. **Conflito no Araguaia**: peões e posseiros contra a grande empresa. Petrópolis: Vozes, 1987

FELIPE, G. **A Guerrilha do Araguaia (Brasil: 1966–1975)**. Tese (Mestrado em História) - Institut des Hautes Études de l'Amérique Latine (IHEAL). Université de La Sorbonne Nouvelle (Paris III). Paris: IHEAL/ULSN, 1993.

FERREIRA FILHO, B. R. **Vozes históricas dispersas**. Biografias, narração, educação e sociedade. Cuiabá: Carlini & Caniato, 2011.

FERREIRA, J. C. V. **Mato Grosso e seus municípios**. Cuiabá: SEDUC/MT, 2001.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

GAUDEMAR, J. P. **Mobilidade do trabalho e acumulação do capital**. Lisboa: Estampa, 1976/1977.

GENTIL, H. S. **Formação docente - no balanço da rede entre políticas públicas e movimentos sociais**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRS, 2002.

GOHN, M. da G. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, Editora Autores Associados, v. 16, n. 47, p. 333-512, maio-agosto 2011.

GOMES, P. C. C. O conceito de região e sua discussão. In: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. C.; CORRÊA, R. L. **Geografia**: conceitos e temas. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

GUIMARÃES NETO, Regina Beatriz. **A Lenda do Ouro Verde**: Política de Colonização no Brasil Contemporâneo. Cuiabá: Ed. UNICEN, 2002.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HIGA, T. C. S. Processo de ocupação e formação territorial. In: MORENO, G.; HIGA, T. C. S. **Geografia de Mato Grosso**: Território, sociedade, ambiente. Cuiabá: Entrelinhas, 2005.

IANNI, Otávio. **Colonização e Contra Reforma na Amazônia**. Petrópolis: Vozes, 1979.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Área territorial brasileira**. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/areaterritorial/principal.shtm>. Acesso em: 12 abr. 2013.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Diretoria de Geociências. **Atlas nacional do Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2000.

LENCIONI, S. **Região e geografia**. São Paulo: EdUSP, 2009.

MAGALHÃES, D. **Globalização do capital e os Estados nacionais**. São Paulo: Editora Anita Garibaldi, 2006.

MALDONADO, C. A. R. **Ofício circular 23/90**. Fundação Centro de Ensino Superior de Cáceres. Cáceres: FCESC, 1990.

MANACORDA, M. A. **Marx y la pedagogía moderna**. 2. ed. Barcelona: Oikos-Tau, 1979.

MARX, K. **Crítica ao programa de Gotha**. [s/l]: 2011. (Mimeo).

_____. **El capital**. 16. ed. México: Siglo XXI Editores, 2009. (Libro I, capítulo VI (inédito). Resultados del proceso inmediato de producción. Biblioteca del pensamiento socialista).

MARX, K. **O capital**. Crítica da economia política. O processo de produção do capital. Trad. Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultura, 1996. (Volume 1, livro 1).

_____. **O capital**. Crítica da economia política. O processo de produção do capital. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultura, 1996a. Volume 2, livro 1).

_____; ENGELS, F. **Manifesto Comunista**. Trad. Álvaro Pina e Ivana Jinkings. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2006.

MATO GROSSO. Assembléia Legislativa. **Lei Estadual nº 336**, de 06 de dezembro de 1949. Dispõe sobre o Código de Terras do Estado de Mato Grosso. Cuiabá: AL/MT, 06.12.1949.

_____. Assembléia Legislativa. **Lei Estadual nº 5.001**, de 13 de maio de 1986. Cria o município de Vila Rica. Cuiabá: AL/MT, 13.5.1986.

_____. Assembléia Legislativa. **Lei Estadual nº 5.010**, de 13 de maio de 1986. Cria o município de Porto Alegre do Norte. Cuiabá: AL/MT, 13.5.1986.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Conselho Estadual de Educação. **Batáru**: 30 anos. Cuiabá: Entrelinhas, 1996.

_____. Secretaria de Estado de Planejamento. **Diagnóstico Sócio-Econômico-Ecológico de Mato Grosso**: Integração Temática-Consolidação de Metodologias e Procedimentos. Cuiabá: SEPLAN/MT, 2000.

_____. Secretaria de Estado de Planejamento. **Mapa – divisão político administrativa de Mato Grosso**. Cuiabá: SEPLAN/MT, 2010. Disponível em:

<<http://www.seplan.mt.gov.br/~seplandownloads/index.php/component/jdownloads/finish/1557-1-1-mapas-tematicos/2630-figura-1-1-5-divisao-politico-administrativa-mato-grosso-2010?Itemid=0>>.

Acesso em: 15 mar. 2013.

_____. Secretaria de Estado de Planejamento. **Mapa – microrregiões de Mato Grosso**. Cuiabá: SEPLAN/MT, 2010. Disponível em:

<<http://www.seplan.mt.gov.br/~seplandownloads/index.php/component/jdownloads/finish/1557-1-1-mapas-tematicos/2629-figura-1-1-4-microrregioes-mato-grosso-2010?Itemid=0>>. Acesso em: 15 mar. 2013.

_____. Secretaria de Estado de Planejamento. **Plano de desenvolvimento do Estado de Mato Grosso, MT+20**. Estudo Retrospectivo. Cuiabá: SEPLAN/MT, 2011.

_____. Secretaria de Estado de Planejamento. **Prodeagro**. Zoneamento sócio-econômico ecológico. Climatologia. Cuiabá: SEPLAN/MT, 2000.

MELO NETO, J. C. de. A educação pela pedra. In: MELO NETO, João Cabral de. **Poesia completa e prosa**. Organizador: Antonio Carlos Secchin. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2008.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORENO, G. A colonização no século XX. In: MORENO, G.; HIGA, T. C. S. **Geografia de Mato Grosso**: Territórios, Sociedade, Ambiente. Cuiabá: Entrelinhas, 2005b.

_____. Políticas e estratégias de ocupação. In: MORENO, G.; HIGA, T. C. S. **Geografia de Mato Grosso – Territórios, Sociedade, Ambiente**. Cuiabá: Entrelinhas, 2005.

_____; HIGA, T. C. S. **Geografia de Mato Grosso**: Territórios, Sociedade, Ambiente. Cuiabá: Entrelinhas, 2005.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **A Fronteira Amazônica Mato-Grossense**: Grilagem, Corrupção e Violência. Tese de Livre Docência - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo. São Paulo: FFLCH/USP, 1997.

_____. **Agricultura e capitalismo no Brasil**. Aula. Disciplina FLG5834. Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana. Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 24 out. 2012.

- _____. **Amazônia**: monopólio, expropriação e conflitos. Campinas: Papyrus, 1988.
- _____. **Integrar para não entregar**. Políticas públicas e Amazônia. Campinas: Papyrus, 1991.
- _____. **Modo capitalista de produção e agricultura**. Série Princípios. São Paulo: Ática, 1987.
- _____. Os povos indígenas em Mato Grosso. In: MORENO, G.; HIGA, T. C. S. **Geografia de Mato Grosso**: Territórios, Sociedade, Ambiente. Cuiabá: Entrelinhas, 2005.
- PEIXOTO, M. G. A reforma do ensino superior privado. **Revista Princípios**, São Paulo: Editora Anita Garibaldi, n. 73, maio/jun./jul. 2004.
- PONCE, A. **Educação e luta de classes**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1983.
- PÓVOA-NETO, H. Migrações internas e mobilidade do trabalho no Brasil atual: novos desafios para a análise. **Revista e Experimental**, São Paulo, n. 2, p. 11-24, março 1997.
- PÓVOAS, Lenine. História Geral de Mato Grosso. Cuiabá: s/n, 1996. (Volume 1).
- PRADO JÚNIOR, C. **Formação do Brasil contemporâneo**. 23. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.
- PROJETO INAJÁ. **Curso de habilitação para professores de 1ª a 4ª séries – médio Araguaia**. 1987.
- RELATÓRIO INAJÁ. **Curso de habilitação para professores de 1ª a 4ª séries**. 1991.
- RESENDE, M. S. **A geografia do aluno trabalhador**. Caminhos para uma prática de ensino. São Paulo: Edições Loyola, 1989.
- ROCHA, Ruth. Quando a escola é de vidro. In: _____. **Este Admirável Mundo Louco**. São Paulo: Salamandra, 2003.
- RODRÍGUEZ, M. V. Políticas de formação de profissionais da educação no contexto internacional, avanços e desafios. In: MONTEIRO, F. M. A.; MULLER, M. L. R. (Orgs.). **Encontro de pesquisa em educação da região Centro-Oeste**. Anped. Cuiabá: EdUFMT, 2006.
- ROSS, Jurandyr Luciano Sanches. (Org.). **Geografia do Brasil**. São Paulo: EDUSP, 1996.
- SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: EDUSP, 2008.
- SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.
- SCALOPPE, M. O. M. **Práticas midiáticas e cidadania no Araguaia**. O jornal Alvorada. Cuiabá: KCM Editora, 2012.

SILVA, W. S. **A guerra silenciada**: memória histórica dos moradores do Bico do Papagaio sobre a guerrilha do Araguaia. Dissertação (Mestrado em História) - Pós-Graduação em História – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa: UFPB, 2008.

SINTEP-MT. Sindicato do Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso. **História do Sintep/MT**. Cuiabá: [on line, s/d]. Disponível em:

<http://sintep.org.br/site_novo/Historia/HistoriaVisualizar.aspx?id=3>. Acesso em: maio 2015.

SIQUEIRA, E. M. **História de Mato Grosso**. Da ancestralidade aos dias atuais. Cuiabá: Entrelinhas, 2002.

SOARES, L. A. B. **Trilhas e caminhos**: povoamento não indígena no vale do Araguaia-MT, na primeira metade do séc. XX. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História – Universidade Federal do Mato Grosso. Cuiabá: UFMT, 2004.

SOUZA, A. P. V. **Alfabetização de jovens e adultos em Mato Grosso**: uma leitura das campanhas oficiais de 1947 a 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá: UFMT, 2007a.

SOUZA, J. **A construção da identidade profissional do professor de Matemática no Projeto de Licenciaturas Parceladas da UNEMAT/MT**. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC, 2009b.

SOUZA, M. J. L. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. C.; CORRÊA, R. L. **Geografia**: conceitos e temas. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006c.

TAVARES DOS SANTOS, José Vicente. **Matuchos**: exclusão e luta – do Sul para a Amazônia. Petrópolis: Vozes, 1993.

UNEMAT. Universidade do Estado de Mato Grosso. **IV Fórum do Projeto Parceladas**: estágio supervisionado. Reflexão. Cáceres: UNEMAT, 1999.

_____. Universidade do Estado de Mato Grosso. **Projeto de formação em rede, em serviço e continuada**: Licenciaturas Plenas Parceladas: uma proposta de integração entre ensino e pesquisa. Cáceres: UNEMAT, 1999.

_____. Universidade do Estado de Mato Grosso. **Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas**. Cáceres: UNEMAT, 1992.

VAINER, C. Estado e migrações no Brasil. Anotações para uma história das políticas migratórias. **Revista Travessia**, São Paulo, n. 36, 2000.

VAINER, C. **Trabalho, espaço e estado**: questionando a questão migratória. Rio de Janeiro: IPPUR/UFRJ, 1984. (Mimeo).

VALVERDE, O.; FREITAS, T. L. R. **O problema florestal da Amazônia brasileira**. Rio de Janeiro: Vozes, 1980.

JORNAIS

ALVORADA. **20 anos de caminhada**. São Félix do Araguaia, jul/ago. 1990.

_____. **A causa e a esperança continuam**. São Félix do Araguaia, jul. 1974.

_____. **Adeva e Camiar**: preocupação com o desenvolvimento do Vale do Araguaia. São Félix do Araguaia, nov./dez. 1991.

_____. **Curso superior na região**. São Félix do Araguaia, jan/fev. 1991.

_____. **Determinações e critérios tirados sobre o Alvorada**. São Félix do Araguaia, jul. 1979.

_____. **Educar para a saúde**. São Félix do Araguaia, nov./dez. 1997.

_____. **Nascem dois novos municípios**. São Félix do Araguaia, jun. 1986.

_____. **Piranhas e Barreiros**: terras ameaçadas. São Félix do Araguaia, abr. 1974.

_____. **Prelazia de São Félix**. São Félix do Araguaia, jul. 1970.

_____. **Universidade de férias**. São Félix do Araguaia, jan/fev. 1992.

DIÁRIO DE CUIABÁ. **Sonho da 158 mais próximo da realidade**. Cuiabá, 19 mai. 2009.

SITES CONSULTADOS

Alto Boa Vista. Disponível em:

<http://www.jornaldanoticia.com.br/noticia_select.php?id=3249#.Vc5TZ8tRHIU>. Acesso em: 13 ago. 2014.

Bom Jesus do Araguaia. Disponível em: <<http://bomdiamatogrosso.com/cidades/em-bom-jesus-do-araguaia-deficiente-visual-e-presos-e-torturados-por-roubo-que-nao-cometeu/>>. Acesso em: 13 ago. 2014.

Canabrava do Norte. Disponível em: <<http://www.conhecendomt.com.br/quem-nasce-em-canabrava-do-norte-%C3%A9-canabravense/>>. Acesso em: 13 ago. 2014.

Confresa. Disponível em: <<http://www.24horasnews.com.br/noticias/ver/trt-inaugura-nesta-sexta-a-sede-propria-da-vara-de-confresa.html>>. Acesso em: 13 ago. 2014.

Luciara. Disponível em: <<http://globo.com/tv-centro-america/bom-dia-mt/v/governo-vai-reforçar-policiais-em-conflito-na-cidade-de-luciara-mt/2844071/>>. Acesso em: 13 ago. 2014.

Novo Santo Antonio. Disponível em: <<http://www.altanoticias.com.br/2013/07/cidade-do-interior-de-mt-paga-salario.html>>. Acesso em: 13 ago. 2014.

Porto Alegre do Norte. Disponível em: <<http://rnatv.com.br/noticias/2012/04/30/dinamica-se-transforma-na-maior-feira-de-negocios-do-araguaia/>>. Acesso em: 13 ago. 2014.

Ribeirão Cascalheira. Disponível em: <<http://www.conhecendomt.com.br/o-cidad%C3%A3o-que-nasce-em-ribeir%C3%A3o-cascalheira-%C3%A9-cascalheirense/>> Acesso em: 13 ago. 2014.

Santa Cruz do Xingu. Disponível em: <<http://www.ferias.tur.br/fotos/10098/santa-cruz-do-xingu-mt.html>>. Acesso em: 13 ago. 2014.

Santa Terezinha. Disponível em: <http://www.brasilocal.com/mato_grosso/norte_araguaia/santa_terezinha.html>. Acesso em: 13 ago. 2014.

São Félix do Araguaia. Disponível em: <<http://www.araguaiatur.com/sao-felix/sao-felix.html>>. Acesso em: 13 ago. 2014.

São José do Xingu. Disponível em: <<http://www.citybrazil.com.br/mt/sjosexingu/galeriafotos.php>>. Acesso em: 13 ago. 2014.

Serra Nova Dourada. Disponível em: <<http://serranovamt.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 13 ago. 2014.

Vila Rica. Disponível em: <<http://www.vilarica.mt.gov.br/>>. Acesso em: 13 ago. 2014.

EVENTOS

GOBATTO, A. E. As escolas multisseriadas como sustentação do povo na terra. Palestra. In: SEMIEDU 2013 - Educação e (des)colonialidades dos saberes, práticas e poderes. **I Roda de Diálogos do Araguaia**. Educação no Araguaia: caminho, luta e resistência. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFMT, Cuiabá, 11 a 13 de novembro de 2013.

INÁCIO, A. C. Movimento cultural do Araguaia – o simbólico como instrumento de luta. Palestra. In: SEMIEDU 2013 - Educação e (des)colonialidades dos saberes, práticas e poderes. **I Roda de Diálogos do Araguaia**. Educação no Araguaia: caminho, luta e resistência. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFMT, Cuiabá, 11 a 13 de novembro de 2013.

MALAGODI, E. J. A. A experiência do Ginásio Estadual do Araguaia – GEA. Palestra. In: SEMIEDU 2013 - Educação e (des)colonialidades dos saberes, práticas e poderes. **I Roda de Diálogos do Araguaia**. Educação no Araguaia: caminho, luta e resistência. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFMT, Cuiabá, 11 a 13 de novembro de 2013.

MEDEIROS, M. O. de. Projeto Inajá, uma experiência inovadora na formação de professores. Palestra. In: SEMIEDU 2013 - Educação e (des)colonialidades dos saberes, práticas e poderes. **I Roda de Diálogos do Araguaia**. Educação no Araguaia: caminho, luta e resistência. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFMT, Cuiabá, 11 a 13 de novembro de 2013.

MORAES, F. de. Movimento cultural do Araguaia – o simbólico como instrumentos de luta. Palestra. In: SEMIEDU 2013 - Educação e (des)colonialidades dos saberes, práticas e poderes. **I Roda de Diálogos do Araguaia**. Educação no Araguaia: caminho, luta e resistência. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFMT, Cuiabá, 11 a 13 de novembro de 2013.

REIS, H. de S. A experiência do Ginásio Estadual do Araguaia – GEA. Palestra. In: SEMIEDU 2013 - Educação e (des)colonialidades dos saberes, práticas e poderes. **I Roda de Diálogos do Araguaia**. Educação no Araguaia: caminho, luta e resistência. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFMT, Cuiabá, 11 a 13 de novembro de 2013.

SOUZA, M. L. J. de. Projeto Inajá, uma experiência inovadora na formação de professores. Palestra. In: SEMIEDU 2013 - Educação e (des)colonialidades dos saberes, práticas e poderes. **I Roda de Diálogos do Araguaia**. Educação no Araguaia: caminho, luta e resistência. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFMT, Cuiabá, 11 a 13 de novembro de 2013.