

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Marion Machado Cunha

**O TRABALHO DOS PROFESSORES E A UNIVERSIDADE DO
ESTADO DE MATO GROSSO EM SINOP / MT NA DÉCADA DE 1990:
o sentido do coletivo**

Porto Alegre

2010

Marion Machado Cunha

**O TRABALHO DOS PROFESSORES E A UNIVERSIDADE DO
ESTADO DE MATO GROSSO EM SINOP / MT NA DÉCADA DE 1990:**

o sentido do coletivo

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do Título de Doutor em Educação.

Orientadora:

Professora Dra. Carmen Lucia Bezerra Machado

Linha de Pesquisa: Trabalho, Movimentos sociais e Educação

Porto Alegre

2010

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

C972t Cunha, Marion Machado

O trabalho dos professores e a universidade do estado de Mato Grosso em SINOP/MT na década de 1990: o sentido do coletivo / Marion Machado Cunha; orientadora: Carmen Lucia Bezerra Machado. Porto Alegre, 2010.

213 f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010, Porto Alegre, BR-RS.

1. Professor. 2. Trabalho. 3. Educação. 4. História da educação. 5. Universidade. 6. Universidade do Estado do Mato Grosso. I. Machado, Carmen Lucia Bezerra Machado. II. Título.

CDU – 378.4:124

Marion Machado Cunha

**O TRABALHO DOS PROFESSORES E A UNIVERSIDADE DO
ESTADO DE MATO GROSSO EM SINOP / MT NA DÉCADA DE 1990:
o sentido do coletivo**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do Título de Doutor em Educação.

Aprovado em 05 de mar. de 2010.

Professora Dra. Carmen Lucia Bezerra Machado – Orientadora

Professora Dra. Marlene Ribeiro (FACED)

Professor Dr. Jaime José Zitkoski (FACED)

Professor Dr. Gaudêncio Frigotto (Visitante – UFF)

Professor Dr. Márcio Penna Corte Real (Visitante – UFG)

DEDICO...

Às minhas gurias e amada esposa, Tauani Bertani Cunha, Maria Eduarda Rôos Cunha e Deise Rôos Cunha. As minhas filhas (Tauani – Tatá – e Maria Eduarda – Aguigui) são as minhas “fortalezas” e fazem do amanhecer de cada dia as inspirações das quais necessito. À minha companheira e esposa, Deise, com sua amorosidade, é a minha cúmplice do mundo e da vida: “Come mia moglie, tu sei la mia vità: così, mi lascio travolgere dalla passione”;

Aos meus pais, Evanir Machado Cunha e Herotildes Moreira da Cunha, que conduziram meus “passos de vida”. Eles foram exemplos de trabalhadores que, apesar de todas as adversidades presentes na pobreza e por não “estarem mais entre nós”, me ensinaram a superar meus medos e fazer da vida o único bem necessário e pelo qual é preciso lutar (in memoriam).

Ao meu amigo, Claiton José Grabauska, que nos ensinou o sentido prático do compromisso ético com o outro real e concreto, cujo conteúdo fundamental é sempre a vida. A você, meu querido amigo, que nos deixou uma tarefa difícil: aprender a ficar sem sua presença. De você amado amigo, sua eterna presença, com seu sorriso maroto. Sentimos sua falta (in memoriam)!!!!

AGRADEÇO...

À minha irmã, Madelon Machado Cunha: “meu refúgio, minha paz”;

Ao meu irmão, Meridion Machado Cunha: “sempre” será o nosso “caçula”;

Aos meus sobrinhos, Natanielle de Lara Xavier Rego, Kahuan Trindade Cunha e Kananda Cunha, que me ensinam, a cada dia, que “crescer” não significa esquecer o que é ser uma criança;

Ao meu cunhado, Márcio Rego, por dividir seu carinho e respeito e fazer de “sua casa também a nossa casa”;

Ao meu amado amigo irmão, Wilson Santana da Cunha, que faz da cumplicidade uma necessidade em minha vida: para mim, ele é “uma roda viva, roda-gigante”;

Ao Senhor Ivo Rôos e a Dona Ilka Rôos, porque confiaram a mim uma de suas riquezas e amor. Ele é meu sogro; ela, minha sogra;

Ao Cunhado, Dieyson Rôos, por ajudar nos cuidados de minha filha para que pudesse escrever a Tese;

Ao Marco Ventura e à Claudia Regina da Silva Ventura, os quais fizeram do cuidado humano a minha grande descoberta em Juara: sem eles a luta não teria sentido;

Ao meu querido amigo e companheiro, Walter G. Lippold, que, a cada dia, faz da sensibilidade humana um fundamento da vida: sua postura como educador e socialista são exemplos para quem acredita na liberdade e na supressão do capital;

Ao meu querido amigo, Márcio Penna Corte Real, por me ensinar a observar a “boniteza” da vida e o “brilho” da vida que encanta os corações: uma pessoa que admiro;

Ao Adil Antonio Alves de Oliveira, pelos diálogos atentos sobre qual UNEMAT é possível e que “fechavam os bares” em que o “tempo relógio” não contava nosso tempo de amizade;

Ao Érico Fernando de Oliveira Martins: um amigo que faz de sua simplicidade de vida um exemplo para uma amizade segura;

À amiga de todas as lutas com cumplicidade, Katiane Machado, por sua prática e humanidade na luta pelo fortalecimento do Movimento Sem-Terra;

Ao Cláudio Paiva da Silva e Rita de Cássia Contin que, juntos, sempre me esperavam com um ótimo café, depois de uma “empreitada” de trabalho;

Ao Rodrigo Bruno Zanin e sua esposa, Dani: um maravilhoso reencontro depois de 10 anos;

À Géssica Lisboa e a Denise Padilha que fizeram da sala de aula o primeiro momento para uma grande amizade;

À Joângela Oliveira de Moura por provar que a amizade supera qualquer distância geográfica e me apresentar a sua família: pessoas maravilhosas;

À Cleuza Regina Balan Taborda: seu vigor e carinho me ajudaram a enfrentar um dos momentos mais triste de minha vida;

À Dona Dirce, Dirce Neide Formigoni, por estar ao meu lado em todos os momentos em Juara,

fazendo acreditar que era sempre possível fazer diferente, mesmo quando tudo parecia desmoronar: uma pessoa de princípios inestimáveis;

Ao José Nogueira, pelos momentos valiosos nas estradas de Mato Grosso: não existiam estradas que não conhecessem nossa amizade e “causos”;

Ao Odimar João Peripolli que, entre rodadas de chimarrão, ajudava na leitura do que é a cidade Sinop;

Ao Fiorelo Picoli: um “canteiro” de pensamento;

Ao Aumeri Carlos Bampi que possibilitou, a partir de sua vivência de migrante, sentir e pensar “nosso” espaço de trabalho;

À Tânia Pitombo por dedicar seu tempo para um diálogo instigante;

À Adélia S. de Matos: uma trabalhadora incessante da educação nas “terras” de Mato Grosso;

Ao José Luiz Müller, por compartilhar “um tempo” de sua vida;

À Sandra Pereira: sua experiência como migrante foi reveladora e permitiu entender o que é ser professora com esperança do novo;

Ao Ivan Canan: com sua postura do inusitado, permitiu compreender o significado da temporalidade vivida em Sinop;

Ao Miguel T. Koga: por orientar nossa leitura de Sinop a partir de sua posição de trabalhador migrante;

Ao Almir Arantes, por nos ajudar a entender o significado da presença do trabalhador em terras de “pioneiros”;

À Adriana Precioso que fez de seu conhecimento em língua italiana uma composição desta Tese;

Aos sujeitos entrevistados da pesquisa. Eles foram colaboradores de cada passo e interpretação desta Tese;

Aos professores de Sinop: suas lutas e esperanças do novo foram fundamentais para a UNEMAT resistir à vontade do “pioneiro”;

Ao amigo Marcos Aurélio Borchardt, o Marquinho. Ele nos prova que nenhum trabalhador está isento de seu compromisso histórico;

Aos amigos que me fizeram acreditar no futuro e na sua realização, porque andamos pelos mesmos “trilhos da vida”: Gilberto Nascimento, Miguel Coutinho e a minha amada Nil (Nildara);

À minha amiguinha, Sara Martinotto Ribeiro, que, com seus cinco anos, ajudou a embelezar mais a “nossa casa”;

À Maria Eduarda Zanin, cujo nome é a expressão de carinho com minha filha Maria Eduarda;

Aos amigos de minha filha, Tauani B. Cunha, que embelezam mais seu coração;

Aos meus amados tios, Adão R. Bastos e Eledir M. Bastos, que acreditaram em mim nos momentos de desafios e me acolheram como um filho: o “xodó do tio e da tia”;

Aos queridos primos, Geane L. B. da Silva e Rafhela B. da Silva, por me fazerem sentir em casa

depois de longas viagens, de quarenta e oito horas, entre Sinop e Porto Alegre;

Aos maravilhosos primos Rubilar Almeida da Cunha, Zoraide Oliveira da Cunha e Natiele Oliveira da Cunha, que me mostraram que nenhuma distância é obstáculo para uma amizade;

Ao querido Fernando Minasi, que faz do diálogo uma prática de comprometimento com os trabalhadores e sua formação para a vida;

À amada Soninha, Sônia Ribas, que me contagia com as suas esperanças: uma educadora marxista e uma colorada;

À Elen Machado, uma pessoa importante de muitos “diálogos”;

À amada amiga, Paola Purin, Paolinha, amiga inestimável: nós construímos uma história para a vida “inteira”;

À minha amiga, Beth, Elizabeth Lopes, que, como educadora da saúde, defende a vida como realização de todos os trabalhadores;

À Maria de Fátima Oliveira, uma pessoa cuja sensibilidade revela a importância da sinceridade;

Aos funcionários da FACED, que, como trabalhadores e colegas, criam as condições para que alunos e professores possam também realizar suas atividades; cuja importância do que fazem e realizam, muitas vezes, não se percebe: sem eles, pouco ou quase nada se faria para que a FACED tivesse a qualidade acadêmica e científica que apresenta;

Aos meus colegas e amigos, Ronnie Jefferson Fazollo, Reginaldo Lopes de Alencar, Alecsandra Hoffman, Fábio Iser e Elizethe Vilharva Martins. Eles, em especial Reginaldo, foram importantíssimos colaboradores no tempo de “procura e achados” de documentos para a pesquisa, além de ajudar nas primeiras formulações do real da UNEMAT na cidade Sinop;

Ao amigo de passos de amizade, Saulo Neves de Oliveira, um corredor de vida e trabalho, cuja luta está arraigada em seu compromisso com o coletivo;

À minha querida Prima, Alessandra Mendes, uma pessoa de brilho e paixão;

À Deise Luiza, pelos olhares de comprometido com o dever;

À Hilda Jaqueline de Fraga, que faz da prática orientações de um coletivo de memórias (res)sentidas;

Ao professor Jaime J. Zitkoski, que, com seu belo sorriso de amigo, faz sentir o “ser mais” de nossa humanidade;

Ao Professor Gaudêncio Frigotto, por aceitar o convite de participar da avaliação desta Tese com sua “leitura do mundo” e sua convicção no trabalhador como sujeito do dever da história;

À professora Marlene Ribeiro, por sua esperança e luta por uma sociedade justa, fazendo de sua prática e seriedade acadêmica um espaço humano de muita amorosidade;

À minha querida orientadora e educadora, Carmen Lucia Bezerra Machado, que me fez compreender a importância da afetividade, como princípio ético, em todos os momentos da vida. Ela nos faz sentir a força viva do humano: “Carmen, não importa onde eu esteja. A levarei em meu coração – ‘otimismo da vontade’ – para revigorar nossas lutas – ‘pessimismo da razão’”.

“a própria miséria humana, a infinita depravação, se ela se vê forçada a aceitar esmola, ela se vê também constrangida a servir como jogo de diversão para a aristocracia do dinheiro e da cultura, ela deve servir para satisfazer seu amor-próprio, a apaziguar sua tentação de orgulho” (MARX; ENGELS, 2001, p.188).

“a miséria dói no corpo e na alma, mas temos que ter esperança de que tudo, um dia, irá mudar” (EVANIR MACHADO CUNHA).

“Temos que disputar a academia e fazer com que o título de doutor tenha outra função. Temos o compromisso de que ele tenha a finalidade também de enfrentar os desafios de opressão junto com os trabalhadores. Temos de acabar com essa ‘porcaria’” (CLAITON JOSÉ GRABAUSKA).

“É preciso, ao contrário, dirigir violentamente a atenção para o presente assim como é, se se quer transformá-lo. Pessimismo da inteligência, otimismo da vontade” (GRAMSCI, 2002, p. 295, v. 3).

RESUMO

Nesta Tese estudamos o trabalho dos professores da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), na década de 1990, no processo de colonização da cidade de Sinop. Priorizamos compreender e explicitar as contradições que mediarão os sujeitos professores, no Campus de Sinop, e as correlações de força quanto ao ensino superior na cidade de Sinop, no período. Valemo-nos da pesquisa qualitativa, sob orientação do método materialista dialético e histórico, fundado por Marx e Engels. A centralidade do trabalho, na especificidade do professor, em um espaço marcado pelo e para o processo de acumulação e reprodução do capital, mostra que a colonização de Sinop na Amazônia Legal figurou como empreendimento capitalista, sustentado pelo necessário movimento de migração de trabalhadores. Esta cidade, localizada no norte de Mato Grosso, correspondeu, em sua natureza específica, a um negócio imobiliário, urbano e rural, de uma empresa privada da cidade de Maringá, Paraná, como espaço de disputa hegemônica. A empresa, responsável pela colonização, tornou-se dona de uma área, aproximadamente, de 650 mil hectares. Os migrantes professores, como trabalhadores assalariados, instituíram-se como força social e política, orientando-se pelo mundo do trabalho escolar e pela dimensão do espaço do viver, diante da negação da “terra de negócio” do capital. As posições políticas e os antagonismos de classes sociais, do capital e trabalho, vivificaram-se pela disputa do ensino superior e na institucionalização da UNEMAT, voltada para formar professores em uma estrutura de reprodução do capital e de dominação presente da Empresa Colonizadora. A existência da UNEMAT revelou que a escola improvisada e os professores do acaso foram estratégicos para uma cidade privatizada.

Palavras-chave: **Trabalho. Educação. História da educação. Professor. Universidade. Universidade do Estado do Mato Grosso.**

RIASSUNTO

In questa tesi studiamo il lavoro degli insegnanti della Università dello Stato di Mato Grosso (UNEMAT), nella decada de 1990, nel processo di colonizzazione della città di Sinop. Cerchiamo capire e spiegare le contraddizioni che hanno intervenuto i soggetti insegnanti della UNEMAT, Campus di Sinop, e le correlazioni di forza quanto all'insegnamento superiore nella città di Sinop nel periodo. Ci utilizziamo della ricerca qualitativa, sotto orientazione del metodo materialista dialettico e storico, fondato da Marx ed Engles. La centralità del lavoro, nella specificità dell'insegnante, in uno spazio marcato per lo e per il processo di cumulo e riproduzione del capitale, dimostra che la colonizzazione di Sinop nell'Amaziona Legal ha figurato come impresa capitalista, sustentata per lo necessario movimento di migrazione di lavoratori. Questa città, stata nel Nord di Mato Grosso, ha corrisposto, in sua natura specifica, come un negozio immobiliare, urbano e rurale, di una impresa privata della città di Maringá, Paraná, come spazio di disputa egemonica. La impresa, responsabile per la colonizzazione, si è tornata signora di un'area, approssimativamente, di 650 mille ettari. I migranti insegnanti, come lavoratori salariati, si hanno istituito come forza sociale e politica, si dispondo per lo mondo del lavoro scolare e per la dimensione dello spazio dello "vivere", davanti della negazione della "terra di negocio" dello capitale. Le posizioni politiche e gli antagonismi di classi sociali, dello capitale e lavoro, si hanno vivificato per l'insegnamento superiore e nella istituzionalizzazione della UNEMAT, ritornata per formare insegnanti in una struttura di riproduzione dello capitale e di dominazione presente nella Impresa Colonizzatrice. L'esistenza della UNEMAT ha rivelato che la scuola improvvisata e gl'inseganti alla ventura sono stati strategici per una città privata.

Parole-chiave: **Lavoro. Educazione. Storia d'educazione. Lavoro d'insegnante. Università. Università degli Studi di Mato Grosso.**

LISTA DE SIGLAS

ADUNEMAT – Associação dos Docentes da UNEMAT
AMPE – Associação Mato-grossense dos Profissionais de Educação
BM – Banco Mundial
BRADESCO – Banco Brasileiro de Descontos S/A
CECIM – Centro de Ciências e Matemática de Mato Grosso
CETEB – Centro Brasileiro de Ensino Técnico de Brasília
CFP – Centros de Formação Profissional
CIELL – Centro de Informática para a Educação – Linguagem LOGO
CEMAT – Centrais Elétricas de Mato Grosso S/A
CONEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
EMBRATEL – Empresa Brasileira de Telecomunicações S/A
SANEMAT – Companhia de Saneamentos de Mato Grosso
CRC – Conselho Regional de Contabilidade
CREA – Conselho Regional de Engenharia, Agronomia e Arquitetura
DREC – Delegacia Regional de Ensino e Cultura
DERMAT – Departamento de Estrada de Rodagem de Mato Grosso
DVOP – Departamento Estadual de Viação e Obras Públicas
EMATER – Empreendimentos de Assistência Técnica e Extensão Rural
EMPAER – Empresa Matogrossense de Pesquisa, Assistência e Extensão Rural
MT – Estado de Mato Grosso
RS – Estado do Rio Grande do Sul
FACENOP – Faculdade Cenecista de Sinop
FACED – Faculdade de Educação
FASIPE – Faculdade de Sinop
FCESC – Fundação Centro de Ensino Superior de Cáceres
FCUC – Fundação Centro Universitário de Cáceres
FESMAT – Fundação de Ensino Superior de Mato Grosso
FMI – Fundo Monetário Internacional
HSBC – Hong Kong and Shanghai Banking Corporation
ICMS – Impostos sobre circulação de mercadorias e serviços
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBAMA – Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e Recursos Naturais Renováveis
IBRA – Instituto Brasileiro de Reforma Agrária

INDEA – Instituto de Defesa Agropecuária
IES – Instituição de Ensino Superior
IESC – Instituto de Ensino Superior de Cáceres
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INDA – Instituto Nacional de Desenvolvimento Rural
INSS – Instituto Nacional de Seguridade Social
IUNMAT – Instituto Universitário Norte Matogrossense
INDECO – Integração, Desenvolvimento e Colonização
LIENCE – Laboratório de Instrumentação para o Ensino de Ciências
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEMOMAT – Memória e Paisagem da Educação Matemática no Antigo Estado de Mato Grosso
NEESMAT – Núcleo de Estatística Educacionais e sócio-econômicas de Mato Grosso
OAB – Ordem dos Advogados
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PR – Estado do Paraná
PT – Partido dos Trabalhadores
PIN – Programa de Integração Nacional
PPGEDU – Programa de Pós-graduação em Educação
PIQD – Programa Interinstitucional de Qualificação Docente
RFFSA – Rede Ferroviária Federal Sociedade Anônima
SANEMAT – Companhia de Saneamento de Mato Grosso S/A
SEDUC – Secretária de Educação e Cultura do estado de Mato Grosso
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SINTEP – Sindicato dos Trabalhadores Professores de Mato Grosso
SICREDI – Sistema de Crédito Cooperativo
SINOP S/A – Sociedade Imobiliária Noroeste do Paraná Sociedade Anônima
SUDAM – Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia
SUDECO – Superintendência do Desenvolvimento do Centro Oeste
SPVEA – Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia
TELEMAT – Telecomunicações de Mato Grosso
TRAMSE – Trabalho, Movimentos Sociais e Educação
UDR – União Democrática Ruralista
UNIC – Universidade de Cuiabá
UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cartografia de Sinop - Cuiabá no estado de Mato Grosso	37
Figura 2 - Foto aérea da clareira aberta para colonização de Sinop à margem da BR Cuiabá-Santarém, em 1970	40
Figura 3 - Foto área de Sinop logo após a sua criação no ano de 1974.....	40
Figura 4 – Vista aérea do trevo BR Cuiabá-Santarém de acesso à Sinop	41
Figura 5 – Foto área de Sinop em 2008.....	42
Figura 6 – Imagem dos resultados do processo de colonização na Amazônia Legal nos limites propostos pelo PIN	54
Figura 7 – Imagem cartográfica do Projeto Gleba Celeste.....	58
Figura 8 – O Núcleo urbano de Sinop no Projeto Gleba Celeste do documento cartográfico da Empresa Colonizadora S.I.N.O.P S/A	59
Figura 9 – Foto de Sinop de 1974: fundação oficial.....	82
Figura 10 – Fotos de toras de madeira – representa uma das principais atividades econômicas de Sinop e região: uma das principais mercadorias:.....	95
Figura 11 – Foto da Escola Nilza no início da colonização em 1974	96
Figura 12 – Foto de uma escola na cidade de Cláudia no início dos anos 1990	99
Figura 13 – Mapa parcial da cidade de Sinop para localizar os novos loteamentos do Setor Comercial em 1993.....	116
Figura 14 – Diploma de conclusão do Curso Supletivo de formação de professor de magistério	126
Figura 15 – Distância entre Sinop e Cáceres / MT: 700 quilômetros de distância	157
Figura 16 – Ofício de convite para audiência pública para implantação da extensão da FCESC	161
Figura 17 – Ofício da Comissão Pró-instalação do Núcleo de Ensino Superior de Sinop sobre os cursos a serem oferecidos pela FCESC em abril de 1990.....	163
Figura 18 – Ofício 082/90 da Escola Estadual “São Vicente de Paula”, apresentando resultados das preferências dos cursos para a Comissão Pró-instalação do Núcleo de Ensino Superior de Sinop no ano de 1990.....	166
Figura 19 – Área geo-educacional proposta pela FCESC em 1990	174
Figura 20 – <i>Campi</i> da UNEMAT	222

Figura 21 – As instalações prediais cedidas pela Prefeitura de Sinop à UNEMAT, em 1996	226
Figura 22 – Fachada predial da entrada central do Campus de Sinop – UNEMAT.....	226

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Média em percentagem de professores efetivos em relação às disciplinas do currículo do curso de Pedagogia de 1990 a 2002	180
Gráfico 2 – Média em percentagem de professores interinos na Instituição Estadual de Ensino Superior na cidade de Sinop de 1990 a 2002	181
Gráfico 3 – Relação da quantidade de alunos ingressantes comparada por curso de 1990 a 1995	195
Gráfico 4 – Relação da quantidade de alunos formados comparada por curso de 1990 a 1995	196
Gráfico 5 – Relação da quantidade de alunos não ativos comparada por curso de 1990 a 1995	197
Gráfico 6 – Comparação percentual de alunos não ativos por curso de 1990 a 1995	197
Gráfico 7 – Comparação percentual de alunos não ativos por curso de 1990 a 1999	198
Gráfico 8 – Comparação percentual de alunos formados e não ativos de 1990 a 1995	198
Gráfico 9 – Série temporal do curso de Pedagogia entre ingressantes – formados – não ativos de 1990 a 1995	199
Gráfico 10 – Série temporal do curso de Matemática entre ingressantes – formados – não ativos de 1990 a 1995	200
Gráfico 11 – Série temporal do curso de Letras entre ingressantes – formados – não ativos de 1990 a 1995	200
Gráfico 12 – Comparação percentual e numérica entre alunos formados e não ativos de 1990 a 1999	203
Gráfico 13 – Comparação percentual e numérica entre alunos formados e não ativos de 1996 a 1999	204

LISTA DE TABELAS E QUADRO

Tabela 1– Números de migrantes na Amazônia Legal entre menos de 1 a 10 anos de residência.....	51
Tabela 2 – Números de escolas públicas e privadas em 1990 e o nível do ensino em Sinop e região	118
Tabela 3 – População de Sinop e números de alunos – 1990.....	119
Tabela 4 – Tabela demonstrativa de professores da região norte de Mato Grosso – 1995	126
Tabela 5 – Comparação entre os alunos formados e não ativos dos cursos de Pedagogia – Letras – Matemática em relação ao total de cada curso de 1990 a 1995.....	201
Tabela 6 – Demonstrativo de alunos que desenvolviam atividades docentes por curso e a habilitação do antigo segundo grau – 1990 a 1995	202
Quadro 1– Relação de Projetos de pesquisa e extensão da UNEMAT de Sinop – 1992 a 1994	239

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: da vivência do pesquisador no e com o mundo do trabalho e a proposição da tese	18
2 SINOP: “terra de toda gente!?”	37
2.1 SOBRE A PALAVRA SINOP: cidade ou empresa?	37
2.2 A QUESTÃO DA “PEQUENINA” CIDADE SINOP NA AMAZÔNIA LEGAL E SUA ESPECIFICIDADE	43
2.3 “VIEMOS COM A FAMÍLIA POR DEUS E PELA PÁTRIA”: o desenvolvimentismo e o perigo das alianças políticas em Sinop	72
3 O PROFESSOR – HISTORICIZANDO O TRABALHO DOS PROFESSORES EM SINOP	89
4 PARA ALÉM DA “TERRA DE NEGÓCIO”: o sentido coletivo do ensino superior ...	143
4.1 A CRIAÇÃO DO NÚCLEO DE ENSINO SUPERIOR DA FCESC EM SINOP E O MIGRANTE PROFESSOR EM 1990.....	160
4.2 NA LUTA PELA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DE SINOP COMO ESPAÇO DO TRABALHO NO LIMITE DA COLONIZAÇÃO	186
5 ALGUNS ASPECTOS DA UNEMAT: estrutura e organização de 1993 a 2000.....	213
6 O TRABALHO DOS PROFESSORES DA UNEMAT, CAMPUS DE SINOP, NA DÉCADA DE 1990	228
6.1 A DIMENSÃO DA PRÁXIS NO ESPAÇO DE TRABALHO PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	228
6.2 O PROGRAMA INTERINSTITUCIONAL DE QUALIFICAÇÃO DOCENTE: uma síntese da práxis da formação de professores da UNEMAT de Sinop na década 1990.....	250
DAS PALAVRAS DO AUTOR	258
REFERÊNCIAS	268
DOCUMENTOS CONSULTADOS	276

INTRODUÇÃO: da vivência do pesquisador no e com o mundo do trabalho e a proposição da tese

Esta Tese vincula-se à temática *Trabalho docente e discente* da linha de pesquisa *Trabalho, Movimentos Sociais e Educação* (TRAMSE) e ao *Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas em Trabalho, Movimentos Sociais e Educação* da Faculdade de Educação (FACED), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Nessa temática, sob orientação da Professora Doutora Carmen Lucia Bezerra Machado, privilegia-se investigações que balizem seus objetos de pesquisa nos seguintes eixos: Trabalho docente e formação de professores e professoras; identidade docente pessoal / coletiva; teoria crítica e formação docente; novas tecnologias aplicadas ao trabalho docente / discente; memórias do trabalho e instituições sociais educadoras; trabalho e práticas educativas; dimensão educativa do trabalho médico.

A proposição desta Tese, denominada *O trabalho do professor e a Universidade do Estado de Mato Grosso em Sinop / MT na década de 1990: o sentido do coletivo*, e sua realização, tem várias incursões que faz o objeto ter, além de sua inscrição científica, seu significado na vivência do pesquisador. Um objeto de pesquisa não é produto de uma idéia despregada do mundo concreto. Pelo contrário, situa-se nas relações sociais das quais o próprio pesquisador constitui e é constituído, levando a interpelar a realidade. É preciso sublinhar que essa realidade, em todo o seu movimento, não se desvela facilmente, porque, como afirma Triviños (1987, p.95), ela “não emerge espontaneamente”.

Na pesquisa, se vivifica a capacidade de abstrair, crítica e criativamente, a realidade imediata, em um constante movimento de perscrutar, de penetrar, na manifestação do fenômeno¹, daquilo que aparece e se dissimula ao mesmo tempo. Em que a aparência e a essência, embora distintas, se fazem presentes em um mesmo fenômeno (KOSIK, 2002). A

¹ Partimos da compreensão, balizado em Triviños, de que “a matéria é um conjunto de fenômenos materiais que está perpetuamente organizando-se e reorganizando-se” (TRIVIÑOS, 2006, p. 11).

atividade de pesquisar, nessa medida, corresponde a uma atividade criativa de abstração do sujeito diante de uma realidade concreta de relações sociais “em seu movimento de totalização” (KUENZER, 1995, p. 18).

Na pesquisa, o pesquisador e o objeto explicitam um intrincado movimento histórico, potencializando-se a partir de uma visão do mundo e concepções teóricas. Por isso, o pesquisador existe ativamente diante do fenômeno, problematizando a realidade pela pesquisa.

Defendemos a idéia que é preciso situar quem é, inicialmente, este pesquisador, em sua vivência no processo de relações sociais fundamentais que permitam um diálogo sobre as condições que foram construídas e o levaram às suas “escolhas”, em outras palavras, a materialidade da pesquisa. Isso deflagra nossa oposição à concepção de neutralidade da pesquisa, como se o pesquisador não tivesse sua inscrição no mundo do qual faz parte.

Seguindo essa argumentação, concordamos com Gramsci (2004, p. 94, v.1), quando aponta para a importância da elaboração crítica do vivido histórico, já que, pela “própria concepção do mundo, pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que compartilham um modo de pensar e de agir”. Ainda o autor sublinha que “a elaboração crítica é a consciência daquilo que realmente é, isto é, um ‘conhecer-te a ti mesmo’ como produto do processo histórico até hoje desenvolvido” (GRAMSCI, 2004, p. 94, v.1).

Esse vivido corresponde a um determinado processo histórico que mediarão (e medeia) e conduziram (e conduzem) a necessidade da pesquisa.

Um dos momentos importantes² que nos levou a “essa caminhada”, agora com forma e conteúdo, a Tese, está localizado na vivência de seu pesquisador. Para isso entendemos como fundamental sublinhar o “fio condutor” que nos possibilitou problematizar as construções teórico-metodológicas, balizadoras das leituras, das análises e das interpretações, a saber, o mundo do trabalho.

O meu ingresso no mundo do trabalho tem dois movimentos que se conjugam, apesar de possuírem formas distintas e determinados conteúdos singulares. O primeiro, como operário na empresa Rede Ferroviária Federal Sociedade Anônima (RFFSA), na cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul (RS), de 1986 a 1995³. E, o segundo, como professor da

² Durante a Tese usamos a primeira pessoa do plural para nos posicionar e estabelecer nossas análises. Mas como faremos referência às relações que dizem respeito ao pesquisador, recorreremos somente neste momento à primeira pessoa do singular com a finalidade de facilitar a leitura de quem é o autor da Tese.

³ Inclusive durante a realização do mestrado a pesquisa se voltou para a prática educativa do ensino profissionalizante do Centro de Formação Profissional (CFP) – Acordo RFFSA / SENAI de Santa Maria, Rio

Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), na cidade de Sinop, Mato Grosso (MT), de 1995 até o presente momento.

O movimento da primeira para a segunda ocorre sob a condição de trabalhador migrante, diante da iminente privatização da empresa ferroviária⁴, associada ao fato de recém ter sido “diplomado” professor em História (dezembro de 1994) em uma faculdade particular em Santa Maria, RS.

Esse primeiro ingresso no mundo do trabalho não representou somente minha vivência como operário, também serviu para forjar minha concepção do mundo e da vida como trabalhador, diante do coletivo do qual fazia parte. Não se pode negar o processo contraditório que mediatiza a existência concreta e as práticas sociais dos trabalhadores, fazendo, estes, além de problematizar sua inscrição na realidade, estabelecerem outras perspectivas vividas para o mundo do trabalho, para além dos limites impostos pelas relações de opressão do capital (KUENZER, 1995).

Foi nesse mundo do trabalho que aprendi o significado das relações classistas desta sociedade, as formas de opressão, com matizes que lhe são peculiares, difíceis de serem apreendidas, já que a dominação exercida sobre o trabalhador no e pelo capital tem seus diversos mecanismos de produção e reprodução. Embora sem a capacidade de aprofundar minha compreensão, esse mundo do trabalho marcou seu sentido com o qual esta Tese não deixa de explicitar.

Não tenho nenhuma intenção de promover uma teleologia, de um destino oculto na minha formação como trabalhador. No entanto, como afirma Heller, “as alternativas históricas são sempre reais, sempre é possível decidir, em face delas, de um modo diverso daquele que se decide” e, uma vez conhecida “a necessidade histórica”, é possível “estabelecer possibilidades” e “emprestar um sentido à nossa história” (HELLER, 1970, p.15). Tomado pela necessidade de “decidir” e o “emprestar sentido” às relações reais, fui levado ao curso de Licenciatura em História (1990), considerando que esse curso corresponderia a uma “chance” efetiva de ingresso no ensino superior.

Na vida de muitos trabalhadores, como forma regular da opressão da sociedade

Grande do Sul – de 1973 a 1996. Esta escolha orientou-se pelo fato da vivência como aluno-aprendiz de metalurgia dessa escola do ano de 1986 a 1988.

⁴ O processo de privatização da ferrovia fez parte da ação da política de desestatização de empresas dos principais setores da economia brasileira. A desestatização da ferrovia iniciou no governo de José Sarney (1985-1990) e foi aprofundada com Collor de Mello (1990-1992) e Itamar Franco (1992-1995) e completada pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003).

capitalista, como foi na minha, a palavra “persistir”⁵, cujo verbete significa prosseguir, permanecer, perdurar, corresponde deparar-se com muitos impedimentos não só os relacionados às riquezas materiais, mas, também, às culturais, historicamente produzidas pela humanidade. A formação escolar, considerando as relações objetivas da acumulação do capital e exploração do trabalho, também se efetiva por constantes disputas entre as classes antagônicas, a burguesia e os trabalhadores, fundamentalmente. E, como sublinha Frigotto (1999, p. 18), “a prática educativa” estabelece “diferentes mediações” com as relações capitalistas e ocorre no “interior de uma sociedade de classes”.

As várias dificuldades de muitos trabalhadores de terem uma formação escolar não é uma questão de “oportunidade” – embora esse argumento possa ser utilizado para mascarar uma estrutura desigual com a qual se produz o capitalismo, como se todos os limites à vida fossem uma questão de “livres escolhas”. Como diriam alguns: – “por ‘mérito’ tem o que ‘merecem’”. Isso, porque as relações sociais, nessa sociedade, têm na mercadoria o caráter prioritário em detrimento da vida. Centradas na mercadoria, as leis do capital submetem a maioria dos trabalhadores à violência da expropriação das condições materiais e a exploração do trabalho vivo. No processo de acumulação capitalista, os únicos beneficiados são “os donos” do capital, a burguesia⁶, como sublinhou Marx em *O Capital* (1989).

Para a conservação da sociedade do capital e dos benefícios aos capitalistas, “à custa” dos trabalhadores, os limites à formação escolar da maioria das pessoas, que constituem essa sociedade e produzem com seu trabalho as riquezas, são regulares. Esse movimento nada mais reflete que impedimentos, às vezes sutis e tácitos, outras vezes óbvios e explícitos à existência humana, em sua plenitude, tanto material, quanto espiritualmente. A forma histórica da escola no capitalismo consiste em relações de opressão, dominação e violência da burguesia sobre a maioria absoluta dessa sociedade, os trabalhadores. O único interesse do capital é ampliar o trabalho não pago, que se denomina de mais valia (MARX, 1989)! Embora muitos digam que isso é natural, sabemos que todas as relações sociais são humanas e seus produtos resultados da ação da mão humana, da atividade – trabalho. O capital não é parede, não é máquina, não é o dinheiro, não é mercadoria, embora assuma essas formas particulares. O capital é a relação social de produção material dos homens (MARX, 1991, p. 936), um produto da história, que

⁵ Persistir (sis). [Do lat. *persistente*] V. t. i 1 Ser constante, perseverar, continuar, prosseguir, insistir [...] Pred. 2. Continuar a ser ou ficar; permanecer, manter-se, conservar-se, perseverar: [...] Int. 3. Existir; durar, perdurar [...] (FERREIRA, 1999, p. 1552).

⁶ Durante a Tese fizemos uso de categorias burguesia e capitalista. Elas apresentam o mesmo sentido, como a classe representante do capital, mas entendendo que as classes são complexas e suas objetivações são resultados de um processo histórico em que as relações sociais e econômicas, políticas, ideológicas não são mecânicas. Tratemos de discutir o conceito de classe no segundo capítulo desta Tese.

se produz como uma aparente força “natural”.

Não é de se estranhar a razão pela qual o verbete “persistir” toma forma concreta para os trabalhadores. O investir na existência de luta pela vida, objetivamente e subjetivamente, no passado, no presente e no próprio movimento do futuro, enquanto o capital se constitui como modo de produção material.

O segundo movimento no mundo do trabalho em minha vida ocorreu na condição de trabalhador migrante para o Mato Grosso – um estado até então desconhecido por mim – e para uma cidade de nome estranho: Sinop⁷, localizada no norte de MT.

Não foi o nome da cidade que me surpreendeu, mas de ser uma cidade nova, planejada, controlada e organizada por uma empresa privada de colonização, na aparência de vida “nova”⁸ – uma cidade que tinha apenas vinte e seis anos (1995) de fundação, criada em 1974. Parecia que minha mudança para esta cidade traduzia-se como uma “vida nova” para a uma “cidade nova”.

Essa aparência ia se desfazendo à medida que as velhas práticas de violência, de opressão e exploração, as quais já havia vivenciado em Santa Maria, tinham, apesar de novas formas, outras dinâmicas sutis e mais perversas, isto é, com singularidades exclusivas de uma cidade de colonização sob a forma privatizada. Contudo, me situava em outro momento no mundo do trabalho: trabalhador assalariado da educação escolar, professor – inicialmente de escolas de educação básica pública e particular e, posteriormente, em uma universidade estadual, conhecida como Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). De 1995 a

⁷ No capítulo 2 desenvolvemos a gênese histórica de Sinop no norte de Mato Grosso.

⁸ Essa perspectiva de vida nova é recorrente na voz de muitos trabalhadores migrantes. Para situar um exemplo, Peripolli (2009, p. 20- 21), professor da UNEMAT, em sua tese assim descreve: “O interesse pelo tema tem a ver com minha história de vida: filho de agricultores, vivendo a infância e parte de minha juventude trabalhando na roça, no interior do Rio Grande do Sul (Tucunduva), alfabetizado em uma escolinha rural (Escola Estadual Costa e Silva), aprendi desde muito cedo a lidar com as adversidades com as quais se depara uma família que vive e trabalha numa pequena propriedade rural. Ainda bastante jovem tive que sair de casa para poder continuar estudando e me formar em um curso superior. Esta possibilidade, no entanto, só foi possível pelo fato de ter conseguido ingressar no Seminário da Congregação do Sagrado Coração de Jesus (SCJ). Ali pude continuar meus estudos (ensino fundamental e médio) até a faculdade (1974 – 1984). Os anos de estudo e trabalhos sociais junto às comunidades pobres (trabalhos pastorais), foram me impregnando dos ideais de justiça social, de democracia, da possibilidade de uma Igreja dos pobres. Algo tão comum entre nós, jovens universitários idealistas, sonhadores..., mas que deixou marcas profundas. Estas preocupações ainda as trago comigo, me acompanham, orientando minha vida enquanto educador, trabalhador, pai de família e, sobretudo, como cidadão que acredita ser possível uma sociedade justa/digna para todos. Hoje, sou alguém que, como tantos outros, também se ‘aventurou’ por estas terras mato-grossenses, ‘atraído’ por ideais comuns a tanta gente que sonhou com dias melhores (assim como sonham os sujeitos desta pesquisa), mas com o privilégio de partir com uma formação em nível superior. Assim me foi possível ver a realidade com outros olhos, o olhar crítico de um pesquisador/observador. Este olhar diferente é que, de certo modo, motivou esta abordagem. O gosto pela análise, numa perspectiva mais crítica, foi se instalando na medida em que lidava com as ciências sociais, no curso superior. Desta forma, estabeleço um vínculo da pesquisa com meu trabalho como docente de uma Faculdade de Educação, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, Campus de Sinop/MT e minhas escolhas/opções políticas em favor dos trabalhadores do campo.

1997, dividia-me entre as escolas de educação básica e o ensino superior, sendo que este se voltava exclusivamente para formação de professores nas áreas de Letras, Matemática e Pedagogia.

A Instituição foi criada em 1990 e transformada em Campus em 1993, em função de suas diversas mudanças institucionais: de Fundação Centro de Ensino Superior de Cáceres⁹ (FCESC) à UNEMAT em 1993.

Especificamente em Sinop, tudo parecia um “ir se improvisando”. Na condição de professor, visualizava essa questão fortemente nas escolas. A situação era mais observável ainda na UNEMAT. Surpreendia sua “precarização” e as dificuldades de todas as ordens para o trabalho dos professores, em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, centradas na formação de professores.

O Campus Universitário de Sinop funcionava em prédios alugados. Praticamente não havia recursos financeiros para mantê-lo. Além disso, também, convivia com o “descrédito”, que “circulava” pela cidade. Parecia que os “dias de fechamento” da Instituição já estavam contados. Não era somente a falta de condições para sua viabilidade, mas as constantes adaptações institucionais, o número absoluto de professores contratados, um considerável número de alunos que, na caminhada da formação, não concluíam seus cursos – a cada momento, “na contramão” das necessidades dos trabalhadores professores, o “derradeiro” futuro se impunha. Entretanto, havia uma constante mobilização para defender esse espaço de formação de professores e garantir sua institucionalidade.

Apesar de todas as dificuldades para o coletivo de seus trabalhadores, os professores, centralmente, a UNEMAT correspondia mais do que um espaço de trabalho, constituía a dimensão da vida, um espaço de conjugação de trabalho e vida. Nos primeiros anos de Instituição, observei uma vontade coletiva dos professores para que a Universidade pudesse existir, consolidar e ampliar suas atividades de ensino, pesquisa e extensão na cidade de colonização. Em Sinop, constantemente os professores da UNEMAT promoviam reuniões com a comunidade local, procuravam mobilizar professores e alunos da rede de educação básica, realizavam reuniões com lideranças políticas e estabeleciam um conjunto de estratégias na tentativa de obterem o consenso sobre sua importância e potencialidade, tanto para a cidade, quanto para a região. Não era por acaso que um “carro de som” divulgava pelas ruas a tentativa de uma escuta fundamental: – “estão abertas as inscrições para o vestibular da

⁹ A FCESC (atual UNEMAT) estava localizada na cidade Cáceres (atual sede administrativa da UNEMAT), Mato Grosso. Trataremos de discuti-la durante o desenvolvimento da Tese. Por enquanto nos interessa apenas apresentá-la para situar a vivência do pesquisador e proposição da pesquisa.

UNEMAT. Venha fazer seu curso de ensino superior em uma universidade pública e gratuita”!

Minha vida também foi tomada por essa vontade de garantir a existência da UNEMAT em Sinop, porque também representava minha necessidade de trabalhador, mesmo a “contragosto” daqueles que diziam que a Instituição era “escolão” e logo seria “extinta”. A questão era: para quem era um “escolão”? Que interesses estavam marcados para seu futuro “fracasso” e “extinção”? Por que a formação de professores parecia “supérflua”, “desnecessária”, em uma cidade que tinha poucos professores licenciados? E por que somente esses três cursos, quando a “carência” de professores era recorrente? Como se deu o processo de implantação da Instituição em Sinop e que forças sociais e políticas atuaram para a sua efetivação?

De lá para cá, de 1995 até o momento em que estou escrevendo esta introdução, quatorze anos se passaram: a UNEMAT continua existindo na cidade de colonização. Além de formar professores, nas mesmas áreas citadas anteriormente, ainda conta com os cursos de Bacharelado nas áreas de Administração, Ciências Contábeis e Economia, criados no ano de 2001, e o curso de Engenharia Civil, implantado em 2006.

Ao ingressar em 2006 no Programa de Pós-graduação em Educação da FAGED na UFRGS, não pude ignorar minha formação como trabalhador na condição de migrante. E decidi por estudar o trabalho dos professores da UNEMAT para instituir essa Universidade e as forças sociais e políticas, reais e efetivas, que se fizeram presentes na constituição do ensino superior em Sinop, levando em conta as condições necessárias e as possibilidades para isso. Assim, propomos¹⁰ o seguinte problema que delineou nossa proposição: **que contradições mediatizaram o trabalho dos professores da UNEMAT, Campus de Sinop, e que correlações de força foram produzidas no processo de institucionalização e organicidade da UNEMAT em Sinop / MT na década 1990, do século XX?**

Tínhamos a certeza de que as concepções do mundo e da vida conduziam a necessidade de pesquisa, centrada na vivência de trabalhador, inicialmente como operário e, posteriormente, como professor da UNEMAT. E, desse último, marcado como migrante.

É vital sublinhar que a existência da UNEMAT em Sinop se conjuga com as relações sociais, políticas e ideológicas da colonização e migração, na contradição central da sociedade capitalista, entre o trabalho e o capital: a produção social e apropriação privada. Os desafios para instituir o ensino superior em Sinop não se expressavam somente pela sua emergência

¹⁰ Aqui voltamos a usar a primeira pessoa do plural como estilo de apresentação da Tese.

enquanto Instituição, mas por esta ocorrer em um espaço de colonização que era seletivo e controlado pelos poderes que estavam circunscritos por uma estrutura capitalista que se arregimentava. Dessa forma, se tornou fundamental localizar que poderes eram esses, tanto os dos capitalistas, quanto os dos professores, como trabalhadores da Instituição de Ensino Superior.

Ainda, acreditamos na importância de objetivarmos a luta dos professores dessa Instituição, em sua concreticidade, e sob que concepções / práticas eles orientaram suas posições políticas enquanto trabalhadores migrantes. Discutir e analisar suas posições políticas consistiu o investir a história de seu movimento real. As posições políticas dos sujeitos capitalistas na cidade de Sinop fortaleciam-se com o sucesso da colonização, que dinamizava sua força política com o próprio movimento do capital: uma estrutura econômica que produziu relações de poderes de muitos matizes. Dentre elas, explorar e negar os sujeitos do mundo do trabalho, como o exercício da dominação para o futuro “sucesso” da cidade Sinop reservado para poucos.

Diante desse conjunto, estabelecemos os seguintes objetivos para a realização desta Tese: a) conhecer, analisar e interpretar as contradições que mediaram o trabalho dos professores da UNEMAT, Campus de Sinop, e as correlações de força que foram efetivadas para a constituição desse espaço de ensino superior, considerando o processo de colonização de Sinop / MT na década de 1990, do século XX; b) analisar e explicar as práticas políticas e ideológicas que se confrontaram quanto ao papel da UNEMAT no processo de colonização de Sinop / MT; e, c) analisar e interpretar as atividades desenvolvidas pelos professores no interior da UNEMAT, Campus de Sinop, na década de 1990 e suas relações e ligações com a comunidade sinopense quanto aos interesses antagônicos de classe que se faziam presentes no espaço de colonização de Sinop – MT.

Como hipóteses, orientadoras da pesquisa, propusemos o que segue abaixo:

a) o professor do Campus Universitário de Sinop, como migrante, em procura do espaço do viver, da produção da vida e novas relações de trabalho, se defrontou, no processo de colonização, com a negação de suas perspectivas do novo, porque a colonização em Sinop se sustentava nas relações sociais controladas pela Colonizadora Privada, responsável pela condução e operacionalização da cidade, representante da classe dominante local, cujo interesse fundamental pautava-se na especulação fundiária e na exploração econômica da madeira;

b) a implantação de uma instituição de ensino superior para a classe dominante fomentaria a colonização em Sinop, configurando-a como um projeto de “sucesso” e, ao

mesmo tempo, expressando a força como classe dominante. E, disso, elevar Sinop a condição de cidade pólo na região norte de Mato Grosso. Tratava-se de atrair novos investimentos financeiros e migrantes para garantir a viabilidade do projeto hegemônico da classe dominante, principalmente, para a empresa Colonizadora de Sinop, a grande proprietária de terras para comercialização;

c) o processo de criação do Campus de Sinop, inicialmente como Núcleo de Ensino da Fundação Centro de Ensino Superior de Cáceres, não representou os interesses fundamentais da classe capitalista, pois a Instituição privilegiou a formação de professores. Isso gerou resistência à Universidade porque não se ajustou aos compromissos políticos e ideológicos das forças dominantes presentes em Sinop, deixando de atender a reprodução da lógica política e ideológica da colonização;

d) para poder viabilizar a Instituição de Ensino Superior, os professores do Campus Universitário de Sinop – UNEMAT – promoveram, através de suas atividades de ensino, pesquisa, extensão e, também, de planejamento, projetos alicerçados nos interesses das comunidades escolares e dos professores da educação básica. A viabilização da UNEMAT representou, pelo menos nesse espaço institucional, que estava sob a jurisdição do governo estadual, a organização dos interesses políticos e ideológicos dos professores, em seu conjunto, enquanto trabalhadores da educação. As bases para essa viabilização pautaram-se nas referências do mundo do trabalho das escolas e na construção de novas referências educacionais, em oposição ao modelo de direção vigente, como o caso da “aparente falta” de política para a formação de professores.

As hipóteses acima não se constituíram como fixas e imutáveis. Elas tiveram valor de guiar a pesquisa e não assumem, aqui, o sentido de “verificação”, como defendido pela corrente positivista de ciência.

Cabe esclarecer que optamos pela década de 1990 por entendermos que esse período explicitou de forma mais aprofundada as relações sociais, econômicas e políticas de Sinop enquanto cidade de colonização. E porque, na década de 1990, a UNEMAT pautou-se somente sua institucionalização nos três cursos para a formação de professores (Letras, Matemática e Pedagogia), cuja existência vivificava-se no e pelo sujeito migrante professor, exclusivamente, como legitimidade de sua institucionalidade.

A história, como um campo real das manifestações humanas, um devir, é fundamental para nos situar no presente concreto da produção humana. Conhecê-la representa, também, apreender o futuro como possibilidade de novas ações e do potencial transformador: a base concreta em seu movimento.

As relações sociais nas e das condições concretas da produção material, tal qual Marx e Engels definiram em *A Ideologia Alemã* (2007), certamente balizaram a análise e a interpretação do objeto de estudo. E centrando-nos no trabalho como categoria central e conjugada com as interpretações de Gramsci quanto às classes sociais, às correlações de forças, à hegemonia, à vontade concreta e à historicidade e ideologia.

Isso significa destacar que o materialismo histórico e dialético conduziu a caminhada desta pesquisa e sustentou nossas compreensões, análises e interpretações, pois como explicita Jameson (1999, p.187), “o marxismo é a ciência do capitalismo ou, melhor ainda, para dar profundidade a ambos os termos, é a ciência das contradições inerentes ao capitalismo”. O compromisso científico do marxismo com as bases reais dos homens tem implicações sobre que humano estamos pensando e qual é sua objetividade na história. O seu valor está justamente em fornecer instrumentos filosóficos e teóricos fundamentais não só para explicações acerca da realidade, mas para o campo da prática: “Enquanto isso o materialismo histórico continuará a ser um território intelectual necessário para todos os que procuram não se deitar no ‘carnaval’ das relações produtivas e de mercado capitalista, mas transcendê-los” (FOSTER 1999, p. 205).

A concepção marxista não implica somente no debate acadêmico, para o qual se promove o conhecimento racional-científico. Sua dimensão filosófica interpela o sujeito, enquanto ser social, para o comprometimento efetivo com a realidade estudada e com a forma como estabelece relações ativas. Embora a consciência social emane do ser social, este sendo a base daquela, sua capacidade racional, a do marxismo, é capaz de orientar as práticas efetivas dos homens no processo de produção material como possibilidade de transformação. As compreensões de consciência racional e crítica¹¹ foram precisadas por Marx (1991, p. 942), quando discute sobre o reino da necessidade e o reino da liberdade, do homem social e suas condições materiais de produção e suas forças:

De fato, o reino da liberdade começa onde o trabalho deixa de ser determinado por necessidade e por utilidade exteriormente imposta; por natureza, situa-se além da esfera da produção material propriamente dita. O selvagem tem de lutar com a natureza para satisfazer as necessidades, para manter e reproduzir a vida, e o mesmo tem de fazer o civilizado, sejam quais forem a forma de sociedade e o modo de produção. Acresce, desenvolvendo-se, o reino do imprescindível. É que aumentam as necessidades, mas, ao mesmo tempo, ampliam-se as forças produtivas para satisfazê-las. A

¹¹ Não podemos ignorar a premissa de Marx (2005a, p. 151), quando de sua crítica à *Filosofia do Direito de Hegel*: “É certo que a arma da crítica não pode substituir a crítica das armas, que o poder material tem de ser derrubado pelo poder material, mas a teoria converte-se em força material penetra nas massas”.

liberdade nesse domínio só pode consistir nisto: o homem social, os produtores associados regulam racionalmente o intercâmbio material com a natureza, controlam-no coletivamente, sem deixar que ele seja a força cega que os domina [...].

Algumas observações são possíveis de serem sublinhadas, de acordo com as afirmações acima:

- a) o conhecimento crítico comprometido coletivamente com o homem social;
- b) a racionalidade da consciência capaz de imprimir relações controladas pelo e para o homem social;
- c) emergência de novas relações sociais no movimento dialético da superação / conservação no processo de transformação da base material de produção.

O marxismo não é um arcabouço teórico-metodológico capaz de empreender todas as respostas sobre a realidade. Sua força reside naquilo que Foster (1999, p. 203) denominou de “exaustiva crítica”, porque “o materialismo histórico”, submetido a “autocrítica”, está constantemente comprometido em confrontar a teoria e a prática, levando uma constante reavaliação de suas produções teóricas.

Assim esta Tese tem sua natureza filiada à pesquisa qualitativa, sob a concepção marxista, por entender que as relações sociais (os fenômenos sociais) não se apresentam imediatamente ao pesquisador. Essa direção parte das considerações de Marx (1989, p. 04) sobre a abstração dos fenômenos sociais, presente no Prefácio primeiro da edição d’O Capital: “Além disso, na análise das formas econômicas, não se pode utilizar nem microscópio nem reagentes químicos. A capacidade de abstração substitui esses meios”.

Para Triviños (2006a, p. 03), orientado pela concepção de Marx, considera a capacidade de abstração

[...] o veículo fundamental que emprega a pesquisa qualitativa para concretizar os objetivos que pretende almejar. Sem uma capacidade de análise, isto é, sem se poder elevar num processo de abstração, não é possível decompor um todo em suas partes nos fenômenos sociais.

Nessa medida, a pesquisa qualitativa consistiu mais do que uma opção metodológica. Ela tem uma filiação teórico-metodológica à concepção marxista, pela qual propomos estudar as práticas políticas desenvolvidas no trabalho dos professores da UNEMAT, Campus de Sinop, na constituição dessa Instituição no processo de colonização de Sinop.

De uma forma geral, a concepção marxista, sustentada pelo método dialético, é

reveladora do movimento real, por ser contraditório, no qual se localizam os sujeitos na produção material da vida e suas relações. E, disso, é possível entender o marxismo como potencializador, tanto do conhecimento produzido, quanto da prática social, como critério de verdade (TRIVIÑOS, 1987). A prática social é compreendida “como atividade e, antes de tudo, como processo objetivo de produção material, que constitui a base da vida humana, e também como atividade transformadora revolucionária das classes [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p. 64).

Para garantir o desenvolvimento desta pesquisa, quanto ao objeto proposto, conduzido pela abordagem qualitativa, nos valem da história oral. Alguns autores, a exemplo de Meihy (1996), defendem a história oral como uma perspectiva inovadora quanto ao processo de investigação. Essa perspectiva diz respeito às relações do pesquisador com a realidade estudada e com os sujeitos, possibilitando o direito “a voz e a testemunho” a partir “daqueles seguimentos populacionais antes silenciados, por diversos motivos, ou que tenham interpretações próprias, variadas e não-oficiais, de acontecimentos que se manifestam na sociedade contemporânea” (MEIHY, 1996, p. 09).

Meihy (1996) defende a história oral como “uma história vista de baixo”, porque se propõe transcender os limites impostos pela “história oficial” “dos grandes personagens”. Nessa mesma linha sobre o valor da história oral, Joutard (2000, p. 33-34) também sublinha sua relevância, em função de que “o oral nos revela o indescritível, toda uma série de realidades que raramente aparecem nos documentos escritos”, seja por serem “consideradas ‘muito insignificantes’ [...] ou inconfessáveis ou porque não são impossíveis de transmitir pela escrita”.

Os registros das entrevistas, com base na história oral, nesta Tese, foram gravados, possibilitando, a partir de um roteiro (APÊNDICE C), aos sujeitos escolhidos narrarem “seus testemunhos, acontecimentos, conjunturas, visões de mundo” (ALBERTI, 1990, p. 01). A história oral ainda possibilitou uma relação direta com a fonte viva, o entrevistado, para apreender a dinamicidade e as relações entre o sujeito e coletivo, nos contextos de sua vivência (passada – presente – futuro) socioeconômicas, político-ideológicas e culturais: “é no indivíduo que a história oral encontra sua fonte de dados, mas sua referência não se esgota nele, dado que aponta para a sociedade” (LANG, 1996, p.36).

As fontes vivas tornaram-se referências necessárias para o percurso da coleta de informações, uma vez que permitiram compreender, analisar e interpretar a concretude do coletivo humano, em suas relações de maior amplitude. Vale destacar as razões pelas quais optamos pela história oral: a) o entrevistado, ao narrar sua vivência, suas relações e os fatos

importantes, produziram informações sobre uma multiplicidade de relações promovidas por ele e outros sujeitos, levando a uma vigilância constante sobre as formulações conceituais; b) possibilitou o acesso à informações sobre determinados acontecimentos e a um conjunto de situações concretas dos quais não se tinha registros escritos; e, c) ampliou consideravelmente a visão do campo de pesquisa, principalmente em seu aspecto dinâmico como um espaço social.

A riqueza da história oral permitiu a captação (registro gravado) das influências, de diversas vivências individuais e coletivas. Concordamos com Thompson (1998, p.29) de que o uso dessa metodologia para coleta de informações estabelece novas vantagens ao pesquisador: sua “capacidade de dominar a evidência exatamente onde ela é necessária”. Entretanto, é fundamental ater-se às advertências de Thompson (1998, p.22) sobre a história oral ser ou não um instrumento de mudanças: a perspectiva de mudanças “depende do espírito” de quem pesquisa e da forma como é “utilizada” e “certamente” pode se constituir em “um meio de transformar tanto o conteúdo quanto a finalidade da história”, alterando “o enfoque da própria história e revelar novos campos de investigação”.

É impossível realizar uma avaliação de todo o alcance da história oral, mas com certeza redimensiona um outro horizonte sobre a própria história. Sem dúvida, o mundo humano toma força com a história oral, levando a apreensão dos fenômenos sociais na dinâmica da produção e reprodução da vida – daqueles que fazem a história e a fazem sobre “determinadas condições” (MARX, 2003).

Para a realização desta pesquisa, foram entrevistados professores do Campus Universitário de Sinop e ex-alunos, que, preferencialmente, se constituíram como lideranças de seus pares na Instituição na década de 1990. Foram entrevistados sete professores e três ex-alunos da Instituição (APÊNDICE A). Cabe destacar que privilegiamos ex-alunos que retornaram a Universidade como professores e que tiveram suas vivências como professores na educação básica. Por tratarmos da personalidade dos colaboradores¹² optamos por não revelar seus nomes reais. Durante a Tese usamos nomes fictícios, mesmo contando com a autorização das pessoas entrevistadas, pois assumimos a responsabilidade de garantir a legitimidade das existências particulares, sem comprometê-las.

Por tratarmos de um campo de pesquisa complexo, privilegiamos também documentos escritos de várias ordens. Dos documentos oficiais referentes à década de 1990 da UNEMAT (APÊNDICE B) estudamos as leis relacionadas à sua institucionalidade (municipal, estadual e

¹² Faremos uso também da terminologia COLABORADOR. Para Meihy (1996) colaborador é uma terminologia que representa, além da relação entrevistador e entrevistado, a afinidade construída entre ambos.

federal); regimentos internos, atas de reuniões dos colegiados, atas de reuniões de alunos e suas entidades, diários de professores, fichas de alunos, ofícios administrativos enviados e recebidos, pareceres, relatórios das atividades realizadas (administrativos e pedagógicos, pesquisa e extensão), projetos de pesquisa e extensão e periódicos publicados pela Instituição e / ou (elaborados) por alunos. Outras fontes documentais também fizeram parte da análise: documentos da imprensa local de Sinop, documentos oficiais da prefeitura de Sinop, ofícios das escolas de educação básica públicas, estadual e municipal, e da rede privada de ensino, ofícios da antiga Delegacia de Educação e Cultura (DREC), ligada à Secretária de Educação e Cultura do estado de Mato Grosso (SEDUC). Recorremos às leis, decretos, decretos-lei do governo federal relacionados à Amazônia Legal, à colonização, à migração e às questões da terra.

Nosso trabalho de “garimpagem” de documentos contou com a ajuda de várias pessoas, principalmente dos colegas da Secretaria Acadêmica do Campus de Sinop, que, “solidarizados”, orientaram na localização. Desses colegas, contei com um rico diálogo, importante para as análises e as interpretações das informações. Entretanto, não podemos deixar de considerar que as dificuldades para reunir os documentos da UNEMAT estavam relacionadas ao fato de a Instituição não ter nenhum critério de organização de seus documentos e não ter espaço apropriado para preservá-los. Esses documentos são importantes para futuras pesquisas, porque dizem respeito a um espaço em que o capital e o trabalho travaram suas lutas e conflitavam antagonicamente.

De posse de vários documentos, decidimos que determinadas informações necessitavam ser quantificadas: números de alunos formados e de alunos não ativos (não concluintes)¹³ da UNEMAT de Sinop, enfocando, também, de forma específica cada curso (Letras, Matemática e Pedagogia), comparando, esses dados, com a formação escolar dos alunos e a situação no mercado de trabalho. Mensuramos o número professores, confrontando com a condição empregatícia (interinos ou concursados) e com as disciplinas dos currículos dos cursos. Nossa leitura dos dados, em sua forma quantificada, auxiliou na compreensão, de maneira pormenorizada, de várias situações, determinadas propriedades, da existência da UNEMAT

¹³ Na Tese referente aos alunos que não concluíram os cursos nos referimos a *alunos não ativos* tal qual se apresentam no sistema de informações e organização da Secretaria Acadêmica da UNEMAT. Os alunos não ativos consistem naqueles que perderam suas vagas por não efetuarem mais matrículas na Instituição. Acharmos muito perigoso utilizarmos conceitos como desistentes e / ou evadidos. Entendemos que essas categorias de análises pouco explicitam dos movimentos contraditórios e os nexos que produzem e se combinam, levando muitos alunos não “perseguirem” seus estudos na sociedade de necessária produção de desigualdades. Sem poder discutir com precisão as razões de os alunos não concluírem os seus cursos na UNEMAT, decidimos utilizar a categoria não ativo para designar, somente para fins de constatação, aqueles alunos que não concluíram os cursos.

na cidade de Sinop. E de como a Instituição foi objetivando-se no processo de colonização na perspectiva do trabalho e da vida dos professores.

Esta pesquisa apresentou vários desafios. Dentre eles, em função de ter como campo empírico um “lugar” de relações de nossa vivência e se constituir como o “espaço” de trabalho comum dos colegas e amigos. Não era somente uma questão de coletar informações, mas decidir qual seria a melhor condução quanto às entrevistas, para as quais a colaboração pudesse realmente traduzir-se em empatia, sem prejudicar as relações existentes. Em todas as entrevistas salientamos a importância de sabermos o que foi a Instituição e a forma como os professores, com seu trabalho, foram se produzindo no mesmo processo do fazer a Universidade.

Outra dificuldade consistia em entender o período anterior a criação da Instituição. Para isso, contamos com entrevistas realizadas com dois professores do projeto de pesquisa denominado *O professor no processo de colonização de Sinop*, que foi conduzido por um grupo de professores da UNEMAT, de 2005 a 2006, coordenado pelo autor desta Tese. Estas entrevistas foram combinadas / confrontadas com a de um ex-aluno da UNEMAT, que teve sua formação escolar na educação básica de Sinop na década de 1980, bem como as das informações das entrevistas de professores da UNEMAT, os quais atuavam na educação básica.

Quanto ao período anterior a década de 1990, foi de suma importância “o achado” de um jornal que fora “a voz” da classe dominante. Suas matérias, manchetes, colunas, foram reveladoras das concepções e interesses quanto ao “sucesso” e “glória” da colonização de Sinop e da iniciativa privada da Empresa responsável por “promover e conduzir” a cidade.

Tínhamos de entender Sinop no processo da produção material da vida nos movimentos contraditórios do capital e trabalho. Sem, contudo, cair na “armadilha” de uma “inusitada” cidade “nova para a vida nova”. Essa cidade foi criada em função do processo de expansão do capital na Amazônia Legal, sob o controle da iniciativa privada de uma empresa capitalista, voltada exclusivamente para comercialização de terras, tendo a propriedade privada como a máxima para a criação dos espaços urbanos e rurais (PERIPOLLI, 2009). A Empresa era dona de praticamente de 650.000 hectares. Isso significava que nossa análise tinha de apreender as velhas relações de produção capitalistas diante de novas práticas sociais, porque juntamente com a colonização, conduzida pelo capital, estava o trabalhador migrante para o processo de acumulação do capital. O migrante não é apenas uma pessoa que muda de um lugar para outro. Ele é um “sujeito histórico” (RIBEIRO, 1999). Nessa medida, ele

confronta-se como concepção e prática, em que sua existência, a de migrante, se objetiva na luta pela esperança do novo vivido.

O grande negócio imobiliário, a cidade de Sinop, consistia no poder de dominação da Empresa Colonizadora: um valor econômico que exigia regular e controlar o espaço urbano. Se, de um lado, temos o econômico controlando a vida, por outro, temos o migrante, buscando na cidade nova de colonização o espaço do viver. Entender a migração, na efetividade da vida do migrante, nos incumbiu à tarefa de compreender a necessidade de produção da vida na terra de empreendimentos imobiliários. Essa condução foi primordial para discutir concretamente o professor. E, na condição de migrante, o seu fazer-se sujeito na forma de sentir, pensar e agir diante da vida e do trabalho na cidade como propriedade de uma empresa.

As escolas, na colonização dos capitalistas de Sinop, se apresentavam improvisadas, apoiadas na concepção religiosa, como garantia para a “nova” vida das “boas almas” em terras “protegidas” pelo “sagrado” da iniciativa privada. As primeiras escolas de Sinop, na década de 1970 e 1980, foram conduzidas por Irmãs de uma congregação católica da cidade de Maringá / Paraná. O que estava em jogo era a “experiência” privada que essas Irmãs mobilizaram para as escolas de Sinop, em função do “profundo conhecimento” que elas tinham com uma escola de iniciativa privada na cidade de Maringá – a legitimidade da propriedade privada como a única permissão à vida na cidade da Empresa Colonizadora. Nessas escolas, produziu-se um tipo particular de professor, o migrante professor, que, na condição de assalariado, foi forjando sua existência pelo mundo do trabalho escolar, seja ele do “acaso”, seja ele com formação específica, licenciatura (quase inexistente). A condição de trabalhadores migrantes em busca de um emprego, para reproduzir sua existência, apesar das relações capitalistas e da aparente inevitabilidade do “sucesso” “empreendedor” dos capitalistas, os tornou migrantes professores. Esse professor, coletivamente, foi construindo sua história, como força social e política e representando-se como sujeito de classe e estabelecendo-se como vontade coletiva. Porque o trabalho, como processo de viabilização da produção da vida humana, medeia à própria vida, e se subjetiva e objetiva-se como necessidade de transformação, fazendo do trabalhador um sujeito de luta e possibilidade do devir histórico, de superação das relações de dominação capitalista: sujeitos do mundo do trabalho.

Importa ressaltar, com base em Marx (1989a, p. 749), que a reprodução do capital e acumulação de riqueza consistem, “num pólo” [...], acumulação da miséria, de trabalho atormentado, de escravatura, ignorância, brutalização e degradação moral, no pólo oposto,

constituído pela classe cujo produto vira capital”. Esse caráter inerente da classe capitalista, como já destacou Marx (1989a, p. 689), se dá porque o capital determina a sua “consciência e vontade”. O capital desde sua gênese só pode reproduzir-se violentando e explorando o trabalhador. E mais: em seu processo, destituir a vida de todo o seu significado social e coletivo, para a qual a mercadoria, e a especial mercadoria força de trabalho, se instituem inevitavelmente.

Nesse sentido, a UNEMAT, como espaço de trabalho do migrante professor, foi efetivação de um sujeito trabalhador, produzindo como concepção e prática, em função da negação / impedimentos da classe capitalista, porque só interessava “o sucesso” de Sinop. Somente “valia” a reprodução do capital e sua acumulação para os “empreendedores” capitalistas.

Para subsidiar nesta introdução, exemplificando o que desenvolvemos, dos entrevistados que tiveram suas vivências “marcadas” pela defesa e luta da UNEMAT: um tem graduação; um professor realiza o curso *stricto sensu*, mestrado; um tem o título de mestre; três realizam suas qualificações em cursos de pós-graduação em nível de doutorado; e, quatro possuem títulos de doutor.

O trabalho dos professores da UNEMAT para sua institucionalização, organização e viabilização, revelou uma cidade de contradições para além do econômico. A concretude da vida existiu (e existe) como uma força social e política, vivificada pelo mundo do trabalho, como vontade coletiva, em que o econômico e o vivido confrontaram-se e confrontam-se.

Assim, sob a perspectiva da qual Marx (1989, p. 16) esclarece sobre o “método de exposição”, de “descrever o movimento do real”, esta Tese está assim organizada:

No capítulo 2, denominado *Sinop: “terra de toda gente!?”*, inicialmente tratamos de analisar o processo histórico geral e particular da existência da cidade de Sinop, problematizando sua gênese e desenvolvimento no movimento da colonização e migração, capital e trabalho, na Amazônia Legal. Seguimos nesse capítulo problematizando e interpretando a forma como a colonização e a migração em Sinop conflitaram-se entre o econômico da classe capitalista e o vivido pelo trabalhador migrante. Nossa intenção foi a de apreender como os sujeitos, sob a perspectiva de classe, luta de classes e hegemonias, produziram-se política e ideologicamente na “cidadezinha” de Sinop.

O professor – historicizando o trabalho dos professores de Sinop se constitui como a temática do capítulo 3. Neste, orientamos nossa caminhada de descrição, análise e interpretação para historicizar o sujeito migrante professor em terras de colonização de Sinop. Situamos concretamente as conexões e as relações produzidas entre organização escolar, sob

o controle e direção da empresa Colonizadora, enquanto projeto da classe capitalista, para a qual as escolas tinham funções específicas. Na dinâmica da colonização e da hegemonia da Empresa Colonizadora, as escolas se apresentavam improvisadas, uma aparência que dissimulava o poder da iniciativa privada e a objeção à vida do trabalhador. E, essa improvisação, contou com a “experiência” privada, traduzida pela presença de uma congregação religiosa de Irmãs de Maringá, PR. As perspectivas, além da dominação e hegemonia da classe capitalista da formação escolar, consistiam controlar e organizar o trabalho dos professores na década de 1970 e 1980. Inevitavelmente, mesmo os professores estando condicionados pelas relações de produção e pela organização do trabalho na sociedade do capital foi, sob essa condição histórica, que surgiu o sujeito migrante professor na objetividade da luta contra as relações de precarização do trabalho e sua desqualificação.

O capítulo 4, intitulado de *Para além da “terra de negócio”: o sentido coletivo do ensino superior*, situando a luta hegemônica pelo ensino superior, problematizamos e analisamos as relações concretas da criação da Instituição de Ensino Superior Público Estadual em Sinop (a UNEMAT) no processo de novas forças sociais e políticas, impulsionadas pelas relações de produção baseadas na colonização. Conduzimo-nos para apreender a luta do migrante professor, tanto na organização, condução, quanto na defesa da Instituição de Ensino Superior Estadual.

A UNEMAT foi discutida em um duplo movimento: o de se instituir como espaço do migrante professor: formação de professores e de trabalho do coletivo dos professores. A luta pela Instituição demarcou as posições políticas e ideológicas de seus sujeitos de mesmas vivências produzidas pela colonização e como trabalhador migrante. Esse migrante professor se institui como fundamento da legitimidade do Ensino Superior Estadual em Sinop. Ele possibilitou à UNEMAT subsistir a precariedade presente desde a criação e aos ataques da classe dominante local de Sinop, personificado pela Empresa “dona” das terras do Projeto Gleba Celeste.

O capítulo 5, *Alguns aspectos da UNEMAT: estrutura e organização de 1993 a 2000*, tem a função de possibilitar a compreensão da UNEMAT como uma Instituição nascida no movimento da ação neoliberal do governo estadual de Mato Grosso e do necessário movimento de colonização do capital, além de apresentar a UNEMAT em sua estrutura e organização *multi-campi* em seu conjunto. Disso, a situação de a Instituição reproduzir a regularidade da “improvisação” das escolas de colonização e a forma “periférica”, quanto ao seu objetivo de formar professores. E, também, seu “impedimento” de desenvolvimento, servindo à mercantilização do ensino superior no estado de Mato Grosso.

E, no último capítulo, *O trabalho dos professores da UNEMAT, Campus de Sinop, na década de 1990*, discutimos o processo de trabalho, na dimensão da práxis, dos migrantes professores da UNEMAT em Sinop. Enfocamos as atividades de pesquisa e de extensão propostas e desenvolvidas pelos professores, orientando a análise para as relações entre o espaço de trabalho da Instituição e o mundo escolar da educação básica. E, dessa relação, a luta hegemônica na perspectiva do migrante professor, resultando em uma proposta para a formação de professores para a região norte de Mato Grosso, conhecido como Programa Interinstitucional de Qualificação Docente (PIQD). Foi um Programa direcionado para qualificar professores de onze municípios. Em nossa discussão e interpretação, representou, nos limites da estrutura capitalista e de colonização, uma história ativa para a qual as historicidades dos migrantes professores potencializaram-se na esteira da luta de classes, como uma vontade coletiva da história.

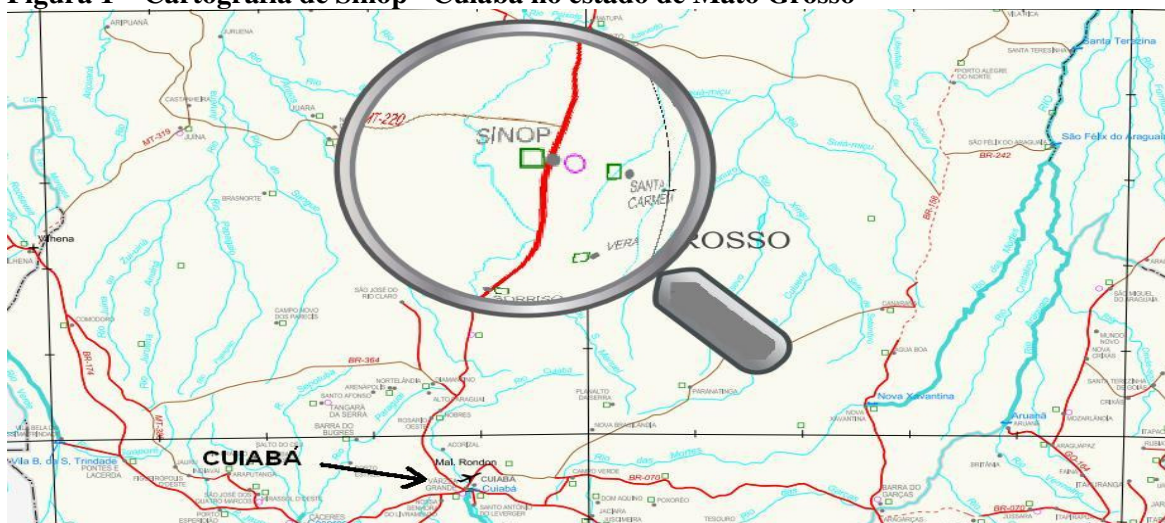
Nossa orientação para pesquisar o trabalho dos professores da UNEMAT do Campus de Sinop demarcou “mergulhar” num movimento de conflitos antagônicos para além do econômico, em que as correlações de forças sociais e políticas travaram projetos de classes distintos no seio da sociedade do capital. A especificidade dessa Instituição de ensino superior configurou-se necessária para um particular dos trabalhadores migrantes: o migrante professor, porque conjugou o sentido da produção da vida. Os professores da UNEMAT na década de 1990 em Sinop constituíram-se na efetividade de defesa desse espaço de trabalho em que na luta pelo novo, vivificado na criação dessa Instituição, se fazia fundamental. Além de se traduzir como produção da vida, no limite do trabalho assalariado, tornou-se uma resposta na prática de investir-se contra os impedimentos do poder econômico e do exercício de dominação e de hegemonia da classe proprietária, representada pela Empresa Colonizadora e seus “séquitos”.

2 SINOP: “terra de toda gente!?”

2.1 SOBRE A PALAVRA SINOP: cidade ou empresa?

Para quem nunca ouviu falar da palavra Sinop, a primeira pergunta a ser feita é: o que é Sinop? A quem cabe a resposta e viveu nos espaços por onde essa palavra circula tentará responder que Sinop é o nome de uma cidade, situada ao norte do estado de Mato Grosso, a 500 quilômetros de distância de Cuiabá, capital do estado, e fica à margem da BR 163, conhecida como Cuiabá - Santarém. O nome próprio, substantivo, situado geograficamente, com a palavra Sinop, expressará a existência de uma cidade. A segunda dificuldade residirá em explicar que a origem do nome corresponde à sigla da empresa privada que, na década de 1970, tornou-se “responsável” por dirigir a colonização e a migração de uma área de aproximadamente 650.000 hectares no norte de Mato Grosso.

Figura 1 – Cartografia de Sinop - Cuiabá no estado de Mato Grosso¹⁴



A certeza que, a princípio, já se demonstrava provisória, da primeira resposta, agora remete a uma outra dúvida a quem procura elaborar uma rápida compreensão, porque Sinop

¹⁴ Fonte: <http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/cartografia/default.shtm>

também designa uma empresa. Na tentativa de solucionar a dúvida presente, fica a importância de sublinhar que o substantivo Sinop, nome da cidade, é uma sigla de Sociedade Imobiliária Noroeste do Paraná Sociedade Anônima, ou seja, S.I.N.O.P S/A. As dúvidas parecem se desfazer na medida em que se afirma que S.I.N.O.P é uma empresa de colonização fundada em 1948 por Ênio Pipino e João Pedro Moreira de Carvalho. E que essa empresa já tinha experiências em negócios imobiliários, terras, no noroeste do estado do PR, tornando-se responsável por “traduzir” na região norte de Mato Grosso sua “vocação” de “promover” coloniza es. Na especificidade de Sinop, o projeto se apoiava na idéia de “desenvolvimento” para o qual necessitaria de uma infra-estrutura urbana e rural. A primeira configuraria em centros administrativos capazes de dotar a área de coloniza o de uma organiza o burocrático-administrativa. E, a segunda, a área rural, destinada a subsidiar o desenvolvimento da agricultura e da pecuária: uma estrutura econômica e política. A impressão gerada com essa explica o   de que o nome da cidade   uma homenagem   empresa privada e aos seus proprietários. Na efetividade da vida daqueles que apostaram mais do que em um ideal - tornaram-se a prática, migrante de “muitos rostos” (RIBEIRO, 1999, p.80), em que velhas e novas vivências ora combinam-se e confrontam-se e / ou ora conservam e transformam. Mas essa aparente homenagem e essa nova história se dissolvem   medida que se mergulha no processo da coloniza o e da migra o, como condi es necessárias que deram origem   cidade de Sinop no norte de Mato Grosso.

A palavra Sinop, inicialmente, um substantivo, vai ganhando sentido, já que o real, o qual procura significar, expressa também um acelerado crescimento populacional. Um dos primeiros migrantes, em depoimento a um Jornal da cidade, destaca Sinop, no início de sua constitui o em 1974, como uma “cidadezinha pequenina”, porque tinha “4 quadras abertas” e “um pouco mais de 100 moradores” (GAZETA REGIONAL, N.74, 09 A 15 DE NOV., DE 1986, p. 03). Na década de 1980, essa “pequenina cidadezinha”, já tinha 19.891 habitantes, atingindo, em 1995, 43.610 habitantes. No ano de 2000, sua popula o era 74.831 habitantes e, em 2005, já comportava 99.121 habitantes. Esses números, de certa forma, impressionam se confrontados com o depoimento acima sobre a origem da cidade no início da década de 1970. Mas o que dizem efetivamente esses números? Traduzem o que? Sob que condi es esses valores ganharam dimensão histórica para além da magnitude apresentada? Os números populacionais de Sinop são dados que podem muito ou pouco dizer. Entretanto, a voz que a exprime, como no exemplo do migrante que a conheceu na sua origem, já demarca que os números e suas interpreta es dependem de como os sujeitos tomam consciência de sua realidade, suas concep es do mundo e da vida, da forma como eles orientam suas rela es no

conjunto da produção material. E, fundamentalmente, a que classe social pertencem ou, com ela, se representam, apoiando suas interpretações, tanto subjetivas, quanto objetivas de suas existências. Como disse Gramsci (2004, p. 413, v.1), “o homem como uma série de relações ativas (um processo) [...]. O indivíduo não entra em relação com os outros homens por justaposição, mas organicamente”, fazendo “parte de organismos, dos mais simples aos mais complexos”. Os homens, em constante processo, estão numa relação ativa, constituídos organicamente, fazendo história e se constituindo história. A história é essa dimensão humana, com formas e conteúdos determinados e específicos. Ela é produzida no movimento dialético entre a estrutura da produção material e as organizações sociopolíticas e ideológico-culturais. A concepção do mundo e do homem não são reflexos mecânicos da realidade material humana. Frigotto (2002, p. 63) muito bem esclarece que a “natureza humana” em Gramsci é um “complexo das relações sociais”. Essas relações complexas são dialéticas e movem-se por entre e com a estrutura econômica e a superestrutura política, ideológica, cultural: “Se os homens adquirem consciência de sua posição social e de seus objetivos no terreno da superestrutura, isto significa que entre a estrutura e superestrutura existe um nexo necessário e vital” (GRAMSCI, 2004, p.389. v.1).

E nossa interpretação sobre a quantificação populacional de Sinop não consiste apenas expressar a magnitude do dado, é um referente de um dos momentos do movimento histórico dialético. Destituído da base material da produção da vida pouco ou nada traduz. O sentido que ganha efetividade para apreender o que é Sinop, se ainda pautar-nos no depoimento daquele migrante, com sua voz, torna-se mais complexo quando se confronta a fala com a imagem daquele período, em que Sinop, para ele, era uma “cidadezinha pequenina”.

Figura 2 - Foto aérea da clareira aberta para colonização de Sinop à margem da BR Cuiabá-Santarém, em 1970¹⁵



Disso é importante considerar a identificação do “racional¹⁶ e o real”, que, segundo Gramsci (2004, p. 138, v.1), se apresenta como relações “reais, correspondendo a fatos reais [...] permitindo compreender a objetividade do mundo exterior”. Uma imagem mais pormenorizada auxilia visualizar melhor a “pequenina” cidade:

Figura 3 - Foto área de Sinop logo após a sua criação no ano de 1974¹⁷



E, se seguirmos a mesma orientação, recorrendo ao apoio de imagens, Sinop de “pequenina cidadezinha”, em 1970, impressiona ainda mais quando comparada com imagens

¹⁵ Fonte: Colonizadora Sociedade Imobiliária Noroeste do Paraná. Disponível em <http://www.sub100.com.br/empresas/imob/gruposinop2/sinop.php>.

¹⁶ A identificação do racional e o real formulada por Gramsci (2004, v.1) diferem de Hegel, já que para este o racional e o real, como afirma Chauí (2006, p. 40), “é o movimento do próprio Espírito, como sujeito e objeto, em seu desenvolvimento, do qual “a racionalidade não expulsa a contradição [...]”.

¹⁷ Fonte: Colonizadora Sociedade Imobiliária Noroeste do Paraná. Disponível em <http://www.sub100.com.br/empresas/imob/gruposinop2/sinop.php>.

mais recentes. A quem está formulando a compreensão pode ser levado a afirmar que o projeto da Empresa privada “vingou”, “deu certo”. E, para aqueles que viam Sinop como uma “pequenina” cidade realmente, pode enfatizar, em sua voz, a sua importância, um exemplo de “destaque”, uma marca do “sucesso empreendedor”. A forma parece quase encerrar a compreensão sobre o projeto de colonização e a prática da migração:

Figura 4 – Vista aérea do trevo BR Cuiabá-Santarém de acesso à Sinop¹⁸



Chama, realmente, a atenção a imagem da “pequenina cidadezinha” transformada. Não é de se estranhar as campanhas de divulgação de Sinop, como sendo o exemplo de “desenvolvimento” econômico e de “crescimento” populacional. Tanto que no ano de 2001, na campanha de um partido para eleições municipais, foi divulgado um *slogan* na mídia local – merecedor de destaque – “Sinop: terra de toda gente”. A possibilidade do futuro do projeto de colonização expressa, na forma de sua existência, a necessária “certeza” de justificar a efervescência da riqueza e do trabalho, da qual a vida concreta na cidade parece devedora à Empresa Colonizadora S.I.N.O.P S/A:

¹⁸ Fonte: Colonizadora Sociedade Imobiliária Noroeste do Paraná. Disponível em http://www.sub100.com.br/empresas/imob/gruposinop2/sinop.php?menu=fotos_sinop. Foto de 2001

Figura 5 – Foto área de Sinop em 2008¹⁹



As cidades, desde o século XIX e sua intensificação mundial no século XX, com processo de industrialização capitalista e de movimentos populacionais do campo em direção a “vida urbana”, passaram por profundas transformações tanto na estrutura quanto da emergência de novas vivências e novos sujeitos. A pesquisa de Fraga (2004), denominada *As bocas de rua: eu te vejo, mas você não me vê*, é reveladora dessa dinâmica e apreende a cidade como um espaço de práticas complexas e de sentidos antagônicos. Fraga (2004, p. 8) expõe que as forças dominantes procuram conter os sentidos conflitantes do espaço da cidade, caracterizando-a como um “organismo harmônico, simbolizado pela limpeza, ordenação e transparência, preconizadas pelas políticas de planejamento e de gestão dos centros urbanos”. Mas as próprias vivências conflitantes e antagônicas impulsionam a romper com a visão dominante de cidade porque “astúcias e táticas de resistência necessárias a [...] sobrevivência, tornam visível o imbricamento conflitivo entre o concebido e o vivido” (FRAGA, 2004, p. 12). Ainda, a autora discute a cidade como espaço de sujeitos de “sentidos visíveis e invisíveis” (FRAGA, 2004). Do ponto das relações de poder e dominação da classe burguesa, a urbanidade capitalista emerge como estrutura política de organização e planejamento de controle social: “A nova política de organização e planejamento urbano corresponde, portanto, aos interesses da comunidade local de instaurar políticas públicas de controle social e disciplinarização” (FRAGA, 2004, p. 32).

Nesse sentido, já não basta em nossa leitura permanecermos na forma. E aquela pessoa,

¹⁹ Foto cedida pela Prefeitura de Sinop.

interessada em uma rápida compreensão do que é Sinop, pode agora se investir do desejo de analisar as conexões históricas da antes “cidadezinha pequenina” e as condições pelas quais ela existe hoje. É preciso apreender a materialidade da produção da vida e do trabalho nesse espaço nos movimentos contraditórios do capital e trabalho, que fazem desse espaço mais do que uma cidade nova com o nome de Sinop ou produto de um projeto de uma empresa privada de sigla S.I.N.O.P, porque traz e produz as efervescências de velhas e novas práticas sociais.

2.2 A QUESTÃO DA “PEQUENINA” CIDADE SINOP NA AMAZÔNIA LEGAL E SUA ESPECIFICIDADE

Para entender quais são as verdadeiras conexões, os movimentos contraditórios e as relações necessárias que se produziram e produzem em Sinop, precisamos analisar o que revela para o que não se revela. Dessas orientações, o espaço não pode ser entendido como representando uma determinada área natural sobre a qual se sobrepõe objetos produzidos pelos homens, edificando-se prédios, casas, construindo ruas, por onde pessoas possam “ir e vir” e fazer circular os produtos do trabalho. O espaço, na definição de Santos (1997, p. 26), é um “conjunto indissociável de que participam de um lado, certo arranjo de objetos geográficos, objetos naturais e objetos sociais, e, de outro, a vida que os preenche e os anima, ou seja, a sociedade em movimento”.

O ponto de partida da existência do espaço, de Sinop de agora ou de ontem, é o trabalho como atividade humana. Segundo Marx (2004, p. 81) nos Manuscritos Econômico-filosóficos, a natureza “oferece os meios de vida”. O mundo natural e externo ao homem, nesse sentido, não é um o objeto de inércia, um estando ali, pronto e a disposição do humano. A existência da natureza revela as propriedades transformadoras e subjetivas do homem para estabelecer sua humanidade. Sem dúvida, há uma intencionalidade humana, e ela é mediada, inicialmente, pela própria natureza segundo Marx (2004, p. 127). A mediação pela natureza ocorre porque o homem “é imediatamente ser natural”, tornando-o um ser “dependente e limitado” (MARX, 2004, p. 127). Dependente porque o homem não pode existir sem ela, a natureza. É um ser limitado porque todo o objeto produzido por ele emerge das forças da natureza, impondo-lhe obstáculos naturais em constante transformação.

Como existência natural, objetiva, o homem “é um ser ativo” (MARX, 2004, p. 127). Para Marx (2000 p. 127), a existência humano-natural do homem traduz seu “carecimento”, pelo fato de que “os objetos de suas pulsões exist[ir]em fora dele [homem]”. Dialeticamente,

o homem, que produz as condições de sua existência humana, torna-se um “ser natural humano, isto é, existente para si mesmo” (MARX, 2004, p. 128). Ou seja, ao proverem sua produção para si, os homens produzem-se, na mesma medida, como seres naturalmente humanos transformados.

Essa é a inevitabilidade dialética da relação homem – natureza. Os produtos das mãos humanas emergem como um objeto humano de exteriorização da atividade transformadora e criadora, ou seja, do trabalho. O “natural humano” só pode efetivar-se pela atividade, porque é “atividade vital”, permitindo o natural humano defrontar-se “livremente com seu produto” (MARX, 2004, p. 85). A atividade vital corresponde o “ato de gênese” (MARX, 2004, p.128). É pela atividade que os homens confirmam o ser natural humano e se vivificam no objeto do trabalho, que Frigotto (2002, p. 63) apreende como “processo teleológico”.

A atividade do homem lhe impõe os caminhos distintos, do mundo natural, negando-o, já que seu objeto do trabalho é um objeto social. O “processo teleológico” da atividade garante a mediação necessária entre a vida humana, a natureza e a história: o trabalho é a força humana realizável de todo o devir humano. Com base em Marx (2003a), a história da humanidade é um real humano e está em constante transformação, porque o trabalho, como fundamento da vida, permite ao homem, ser da natureza, se constituir como ser que transforma a própria realidade.

Ainda, nos Manuscritos de 1844, Marx (2004) convida a compreensão dialética homem - trabalho– objeto - realidade:

O olho se tornou olho humano, da mesma forma como o seu objeto se tornou objeto social, humano, proveniente do homem para o homem. [...] Eu só posso, em termos práticos, relacionar-me humanamente com a coisa se a coisa se relaciona humanamente com o homem.

O capitalismo, para Marx (2004), coloca a vida sob o invólucro da produção de mercadorias. No processo de produção da vida, os sujeitos do trabalho perdem a efetividade do objeto social. O objeto social na objetivação do trabalho no capital transfigura-se como coisa “perdida” do sujeito que o produziu, uma exteriorização na qual o homem não se reconhece mais no processo de trabalho e no objeto produzido e nem em suas relações sociais e com a natureza. Torna-se estranho de si mesmo. O trabalhador não se reconhece mais sujeito de seu processo de vida e de história: “A objetivação tanto aparece como perda do objeto que o trabalhador é despojado dos objetos mais necessários não somente à vida, mas também dos objetos do trabalho” (MARX, 2004, p. 80 – 81).

A vida e o trabalhador tornam-se encerrados no objeto e dele estranhados, alienados. Alienação é compreendida por Marx como o trabalho auto-alienado, como apreendeu Mészáros (2006a). De acordo com a leitura realizada por Mészáros (2006a, p. 21): “o conceito [...] compreende as manifestações do ‘estranhamento do homem em relação à natureza e a si mesmo’ – de um lado, e as expressões desse processo na relação homem-humanidade e homem e homem, de outro”. Significa que no processo capitalista de produção de mercadorias o homem perde o controle de sua humanidade. Perde-se o caráter mediador da atividade produtiva homem – objeto – natureza – sociedade.

A alienação do trabalho no capitalismo, sustentada na produção de mercadorias, representa a perda do sentido mediador do trabalho na vida. O objeto, como mercadoria, dissimula-se como tendo vontade própria e imprime ao humano uma organização social e econômica dependente dela. Embora condicionado pela forma histórica do capital, “o processo teleológico” é o fundamento da vida e das relações sociais. Por isso, o mundo do trabalho é a instância da vida. Talvez aí se entenda o sentido que Gramsci (2004, p. 122, v.1) dá à previsão como conhecimento, pois “prever é tão somente um ato prático”: a vida é história, é prática, mediada pelo trabalho. A previsão só demonstra sua viabilidade no “modo prático” (GRAMSCI, 2004, p. 122, v. 1), do realizado concretamente em ação.

O capital, ao se apropriar do trabalho humano do trabalhador, tenta dominar a vida, alienando o trabalho e o trabalhador. No mesmo processo, produz o movimento concreto de luta do trabalhador, objetivando-o no conflito, na esteira da contradição central do capital: apropriação privada e produção social.

Marx e Engels²⁰ (2007, p. 33) definem o marco do processo do movimento histórico, fundamentado no trabalho, como produção material da vida:

O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter vivo os homens.

Pelo trabalho, o “processo teleológico”, a produção material da humanidade dos homens é a necessidade que se impõe diariamente, do seu fazer cotidiano, com o qual concorre a sua

²⁰ O materialismo histórico de Marx e Engels em *A ideologia Alemã* de 1845 – 46 representou uma ruptura filosófica e epistêmica com o materialismo de Feuerbach e o idealismo de Hegel. Sob forma de manuscrito, *A Ideologia Alemã*, foi abandonada “à crítica corrosiva dos ratos”, como salientou Marx (2003a, p. 04) no prefácio da *Contribuição à Crítica da Economia Política*, por não ter um editor interessado em publicar. Essa obra foi escrita um ano após os manuscritos de 1844 de Marx.

transformação, porque produz a vida materialmente. É o que Marx e Engels (2007, p. 34) afirmam quando apreendem a “base da produção da vida”, “na dupla relação: natural e social” em que se afirma um determinado “modo de produção”.

As relações sociais correspondem ao processo de produção e reprodução material. E as forças produtivas mobilizadas na produção não funcionam somente como meio para produzir, mas limitam a finalidade de como se produz e o que se produz. Toda forma de consciência dos homens está ligada à produção material da vida (MARX; ENGELS, 2007).

No livro *A Ideologia Alemã* esses autores (MARX; ENGELS, 2007, p. 94) contra toda a forma de filosofia idealista, afirmaram que: “A consciência não pode jamais ser outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real”. A consciência social é manifestação das relações efetivas desenvolvidas na produção material, fazendo dos próprios homens sujeitos conscientes, que lhe direciona sua existência humana social.

Já Gramsci (2002, p. 49-50, v. 3) insiste nesta tese presente no prefácio da *Contribuição à Crítica da Economia Política* de Marx (2003a) de 1857:

Deve-se recordar ao mesmo tempo a afirmação de Engels de que a economia só em ‘última análise’ é o motor da história (nas duas cartas sobre a filosofia da práxis, publicadas também em italiano), que deve ser diretamente conectada ao trecho do prefácio à Crítica da economia política, onde se diz que os homens adquirem consciência dos conflitos que se verificam no mundo econômico no terreno das ideologias.

Partindo desses pressupostos sobre o trabalho em Marx, Sinop é um espaço da produção material da vida, no qual os homens e mulheres trabalhadores criaram (criam) as condições para a vida existir. Sinop foi (é) produto do trabalho social. Portanto, o trabalho foi e é a razão de existir Sinop, sob as relações históricas de produção de mercadorias. Por isso, a consciência social de homens e mulheres desse espaço tem como base inevitável, em função da formação histórica atual, o modo de produção capitalista.

Contudo, o capitalismo em Sinop é fruto da colonização e de migração, se orientando pela estrutura de produção da mercadoria, como prioritária do modo de produção do capital. Para a mercadoria se fazer presente em Sinop e para a qual concorria sua criação e desenvolvimento, o capital e o trabalho assumiram dimensões específicas e próprias, difíceis de serem perscrutados. Difíceis em função da forma que eles assumiram para fazer Sinop uma cidade de colonização: da “cidadezinha pequenina” a uma cidade considerada “pólo” na região norte de Mato Grosso.

Pensar em Sinop em termos de espaço exige orientar-se pela expansão capitalista, como

colonização, ou seja, um “grande negócio”:

Planta-se o futuro: Passaram-se em setembro 20 anos da fundação de Sinop. Quinze anos da emancipação. Vencidos inúmeros obstáculos, a cidade se apresentava como a terra das oportunidades para o capital enquanto ‘precisa-se’ é a palavra mais freqüente no programas de utilidade pública de suas emissoras de rádio e de televisão. A expansão dos negócios traz a necessidade de mais moradias, e mão-de-obra torna-se mercadoria valiosa em todos os segmentos econômicos (PREFEITURA DE SINOP, 1994, p. 5).

Poderia a vida em Sinop ser diferente de outros espaços de relações de produção capitalistas? Um inequívoco não se patenteia mais no sentido histórico universal que o próprio capital representa na (e para a) humanidade, em toda sua dimensão, e para o qual a produção do trabalho reduz-se a figura da mercadoria, do que em uma certeza no sucesso de Sinop.

A condição de o trabalhador ser proprietário da mercadoria da força de trabalho representa a “liberação” deste dos meios de produção, bem como no impedimento de controlar a produção material da vida. O capital lhe nega a humanidade porque faz do trabalhador apenas força de trabalho, a ser vendida e comprada no mercado capitalista, fazendo do trabalho vivo (o trabalhador) um apêndice, um acessório. Sob a produção da mercadoria, se depara com seu “feitiço” de sua força, tornado a vida apenas um apoio, suporte essencial, para a estrutura de produção capitalista e reprodução. Os produtos da mão (mercadoria) aparecem dominando e ditando suas leis de produção, circulação, distribuição e consumo.

A alienação do trabalho é um resultado inevitável do capitalismo porque, na produção material da mercadoria, o trabalhador é privado de si mesmo e das condições materiais da vida, já que sua existência corresponde à vivificação da mercadoria e não a do trabalho, que dá forma e conteúdo, substância, a ela. Por isso, o capital, em qualquer lugar, é sempre uma relação social que se opõe aos trabalhadores na perspectivas de impedi-los de se construírem e se fazerem como sujeitos integrais, como sujeitos *omnilaterais*²¹. É dessa mercadoria que trata o texto acima da comemoração da colonização quando diz do “plantar o futuro”! É a própria

²¹ O conceito de *omnilateral* apresentado por Marx (2004, p. 108) nos *Manuscritos Econômico-filosóficos* representa o homem como homem integral, “um homem total”: “Cada uma das relações ‘humanas’ com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos de sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários [relações sociais] [...] são no seu comportamento objetivo ou no seu comportamento para com o objeto a apropriação do mesmo, a apropriação da efetividade humana; seu comportamento para com o objeto é o acionamento da efetividade humana”.

alienação do capital dizendo, pelas consciências dos que o corporificam, a exigência da mercadoria, o lugar nas relações de produção capitalistas do trabalhador. Nessa cidade, além da alienação da mercadoria sobre o trabalhador, produtor das condições do espaço de Sinop, a ele se impõe também a alienação da colonização, como uma forma particular do próprio capital, a qual também tem de enfrentar para garantir sua existência.

Uma cidade cujo crescimento parece centrar-se numa vontade unívoca do capital, em que o trabalho morto (mercadoria) domina o trabalho vivo. A prática econômica capitalista, como forma histórica, é em sua natureza antagônica ao trabalho e à subjetividade do próprio trabalhador. O segredo da mercadoria, como já desvelou Marx (1989), consiste na forma específica da mercadoria força de trabalho. Foi para ser proprietário da força de trabalho que o trabalhador foi forçado a ser um assalariado. Somente sob esse caminho de análise é que a colonização surge como necessitando de trabalhadores migrantes. É sob esta condição de proprietário da mercadoria força de trabalho²² que o trabalhador em Sinop também se tornou migrante. Em função disso, a colonização não pode ser pensada sem a migração do trabalho, a forma específica que a lei da mercadoria fez do trabalhador também um migrante para os capitalistas no processo de apropriação de parte de seu tempo de trabalho.

No modo de produção capitalista em Sinop, a colonização e a migração objetivavam (ainda objetivam) as contradições entre capital e trabalho. O capital e o mundo trabalho travam suas lutas, conflitam-se, negam-se mutuamente, em que o primeiro procura se impor e dominar o trabalho vivo e este procura resistir e lutar contra as formas de expropriações e violências.

Por isso, o modo de produção capitalista, apreendido por Marx e desenvolvido na *Contribuição à Crítica da Economia Política* (2003a), não é um limite à história dos homens. Nessa direção, Frigotto (1999, p. 73) refere sobre a importância de mover a análise centrada no modo de produção capitalista, já que “constitui um elemento básico para entendermos como os homens concretamente se produzem pelo trabalho e como historicamente as relações sociais de produção da existência variam”.

Enquanto um fenômeno sócio-histórico, a existência de Sinop é uma consequência da emergência específica do modo de produção capitalista que foi se constituindo na Amazônia Legal²³.

²² “Todavia, só são mercadorias por sua duplicidade, por serem ao mesmo tempo objetos úteis e veículos de valor” (MARX, 1989, p. 54 -55).

²³ A Amazônia Legal foi criada em 1953, com a implantação da Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia (SPVEA), através da Lei 1.806, de 06 de Janeiro de 1953, a qual estabeleceu como pertencentes ao espaço amazônico os estados do Pará e do Amazonas, os antigos territórios federais do Acre,

Ribeiro (1987, p. 198) permite localizar a colonização do espaço amazônico como uma prática econômica²⁴ do capital e de expropriação da vida, que historicamente tiveram a função de “expropriar e proletarizar cablocos e colonos, e ao mesmo tempo, de auto-educar o trabalhador como classe”.

A colonização de Sinop corresponde à colonização geral realizada na Amazônia Legal, que se desenvolveu aceleradamente na década de 1970. Evidentemente que não só há conexões entre a Amazônia Legal e Sinop, que lhe trazem os mesmos conteúdos e formas, mas faz dela, Sinop, um espaço particular com singularidades que não se reproduzem em outras colonizações.

Mergulhar na trama histórica desse movimento exige uma cuidadosa atenção das particularidades de Sinop como cidade de colonização no norte de Mato Grosso. Ainda existem os conteúdos históricos distintos de outros processos que não traduzem por analogias. Por exemplo, a migração de nordestinos para o estado do Amazonas, em função da exploração da borracha²⁵, no início do século XX, não pode servir de modelo explicativo para o surgimento do capital e trabalho em Sinop. Nossa análise tem esse cuidado metodológico, mesmo porque Sinop não é um fato isolado e não se pode “desconectar” do contexto pelo qual

Amapá, Guaporé e Rio Branco, e ainda, a parte do estado de Mato Grosso, a norte do paralelo 16°, o do estado de Goiás, a norte do paralelo 13° e do Maranhão, a oeste do meridiano 44°. O objetivo da Lei, com base no conceito de Amazônia Legal, consistia em criar estratégias políticas e econômicas para incorporar toda a área de abrangência à economia nacional. Em 1966, é extinta a SPVEA, em função da criação da Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM), pela Lei 5.173 de 27 de outubro de 1966, mantendo os mesmos limites previstos na Lei 1.806. Com o desmembramento do estado de Mato Grosso, segundo a Lei Complementar N. 31, de 11 de outubro de 1977, em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, toda a extensão territorial de Mato Grosso, de acordo com o artigo 45 dessa Lei complementar, passou a integrar a Amazônia Legal. Com a divisão do estado de Goiás e a criação de Tocantins, este passou a compor a Amazônia Legal. É interessante observar que Amazônia Legal cobre área de cerrado do Mato Grosso e Tocantins. Faremos referência ao espaço amazônico por ter ele centralidade quanto à própria Amazônia Legal, mas entendendo que a existência do cerrado imprime ao fazer da vida relações particularidades em função das propriedades geográficas próprias desse bioma. Referente ao estado de Mato Grosso, segundo Piaia (2003, p.45), no ano de 1992, “a Secretaria de Agricultura e Assuntos Fundiários” do estado de Mato Grosso discriminou a área de cerrado em 351.554,1 km² e a “Floresta Pré-amazônica” em “423.667, 4 km²”.

²⁴ As relações de produção capitalistas referem-se ao econômico como imediatividade da produção da vida, na qual objetos, produtos do trabalho humano, fazem da vida e sua materialidade expressões da própria coisa. O valor, nessa medida, aparece como fantasmagórico, enigmático. De acordo com Marx (1989, p. 83) “[...] a atividade social possui a forma de uma atividade das coisas sob cujo controle se encontram [produtores], ao invés de as controlarem”. Nesse sentido, a vida é configurada a forma econômica do valor. Por isso, atividade de trabalho social, enquanto a atividade fundamental das relações sociais, no capital é subvertida a propriedades do valor coisa, a uma homogeneidade do tempo abstrato do tempo de sua produção, a dimensão de quantificação.

²⁵ Migração nordestina e o ciclo da borracha: “os migrantes eram principalmente nordestinos, impulsionados pela propaganda e facilidades oferecidas pelo capital estrangeiro, no período em que a borracha era valorizada no mercado externo. Em 1910, o Brasil produzia 50% da borracha do mundo, mas a partir daí, a produção começou a diminuir, além de enfrentar a concorrência criada pela plantação de seringueiras no Ceilão (atual Sri Lanka). Em 1926, o Brasil era responsável por apenas 5% da produção mundial” (TEIXEIRA, 2006, p. 19).

existe. Nesse caso, trata-se da colonização da Amazônia Legal nas décadas de 1960 e 1970.

A história humana, como já destacou Marx (2003) no livro *O Dezoito Brumário de Louis Bonaparte*, não ocorre por livre escolha e tampouco pode ser considerada como um produto da consciência humana. Levar em conta a história é realizar uma abstração das condições materiais, a partir das quais o humano efetivamente se constitui. As realidades humanas são relações sociais mergulhadas no complexo modo do como e do que se produz (MARX; ENGELS, 2007).

A história não é fruto do acaso e tampouco um produto de poucos personagens. Ela se produz por um intrincado movimento dialético de uma realidade material, social e histórica que, ao mesmo tempo, condiciona os homens em suas formas de se conceberem e se organizarem em sociedade. É dessa perspectiva que a história não é um plano de idéias abstratas, e, sim, de homens em “circunstâncias concretas” da produção, com as quais se “defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado” (MARX, 2003, p.15).

Podemos observar essa compreensão quando Becker (1990, p. 171) refere às combinações de ações entre as instituições do governo federal e as da iniciativa privada na composição da Amazônia Legal, que ela entende como um conjunto “homogêneo / fragmentado dos projetos nacional – regional”. A homogeneidade da política (nacional) sobre a Amazônia lhe figurou como uma “região fragmentada” em “sub-regiões”: “Amazônia oriental (leste-sul do Pará, norte de Goiás [atual Tocantins] e sudoeste do Maranhão) e Amazônia meridional (Acre, Rondônia e Mato Grosso)”. Quanto à primeira sub-região, a autora identifica presença fundamental do governo na articulação e estruturação das empresas capitalistas para o “povoamento”. Na segunda, especificamente em Mato Grosso, a delegação das ações do governo para as empresas²⁶ de colonização para a consecução direta de seus interesses privados. A fragmentação da Amazônia impôs a ela determinado tipo de capital, apontando para a expropriação e a apropriação (seja pela ação governamental, seja empresas capitalistas) das terras daqueles que a tinha como produção da vida.

A necessidade de valorização do capital e sua reprodução, em seu processo de acumulação, sua mobilidade para diversificar a produção de mercadorias e expandir-se, só pode ocorrer dominando não só as riquezas já produzidas, mas também as possíveis. Acumulação do capital “é empreender a conquista do mundo da riqueza social. Juntamente

²⁶ Ianni (1979) identificou 49 empresas privadas e vários projetos de colonização, dentre eles no Mato Grosso, Projeto de Colonização Canarana, Barra do Garça, da Cooperativa de Colonização 31 de Março Ltda, de Tenente Portela do Rio Grande do Sul, Projeto Núcleo Ariel, Aripuanã, MT, da empresa Rendanyl Empreendimentos Ltda, de São Paulo, São Paulo.

com a quantidade do material humano explorado, a acumulação amplia o domínio direto e indireto do capitalista” (MARX, 1989a, p. 689). A reprodução do capital, como Marx (1989a, p. 659) apreendeu, exige “conexões constantes” e “fluxos contínuo de sua renovação” e acima de tudo de forças de trabalho liberadas dos meios de produção. E a concorrência intercapitalista é uma das leis que impõe ao capitalista expandir o capital.

A colonização de Sinop, constitutiva da Amazônia Legal, está intimamente relacionada com o processo da diversificação do capital em seu desenvolvimento, regulando-se para empreender “novas composições de todos os ramos produtivos”, ou seja, “o capital social” (MARX, 1989a, p. 713), com a finalidade de prover sua valorização contínua e crescente.

No caso do Brasil na década de 1950, o capitalismo expressava um novo processo de acumulação, orientado para a “predominância da estrutura de base urbano-industrial”, como entendeu Francisco de Oliveira (2003, p. 35). De acordo com o autor, o “modo de acumulação” produziu mudanças quantitativas e qualitativas em função da própria necessidade da “expansão das atividades ligadas ao mercado interno” (OLIVERIA, 2003, p. 35).

A colonização da Amazônia Legal com a qual concorre a existência de Sinop não se traduz somente como quantidade de população:

Tabela 1– Números de migrantes na Amazônia Legal entre menos de 1 a 10 anos de residência²⁷

Ano	Total
1971	1.735.036
1980	3.660.122

Fonte: Banco de dados da Amazônia Legal. Disponível em <http://badam.ada.gov.br/>. Acessado em: 20/03/2009.

A expansão do capital, voltada para a acumulação e orientada pela estrutura urbano-industrial, produziu mudanças qualitativas na Amazônia Legal, na forma como a terra foi apropriada do trabalhador e dela expropriado e mobilizada para o capital. Influuiu também na constituição de trabalhadores como assalariados, em novas condições de vida e de trabalho em que a migração se apresentava inevitável para a própria colonização. Esse novo modelo urbano-industrial representou:

[...] um complexo de soluções, cujas vertentes se apóiam no enorme

²⁷ Fonte: Banco de dados da Amazônia Legal. Disponível em <http://badam.ada.gov.br/>

contingente de mão-de-obra, na oferta elástica de terras e na viabilização do encontro desses dois fatores pela ação do Estado construindo infra-estrutura, principalmente a rede rodoviária (OLIVEIRA, 2003, p. 43).

Essa expansão capitalista para a Amazônia Legal produziu um dos maiores projetos de colonização e migração do século XX, no Brasil. Foram mobilizados milhões de pessoas para atender essa expansão: “Em 1960, na Amazônia Legal brasileira existiam pouco mais de 3,6 milhões de habitantes; em 1996, havia em torno de 18,7 milhões de habitantes e, em 2005, a população da região ultrapassou a casa dos 23 milhões de habitantes” (PICOLI, 2006, p. 38). A colonização para Castro *et al.* (2002, p. 41) consistiu em “povoamento precedido de planejamento governamental ou privado e, na história contemporânea, esse processo está estritamente relacionado à apropriação privada do uso do solo e ao surgimento do trabalhador livre, enquanto classe social” (CASTRO *et al.*, 2002, p. 41). Essa compreensão nos chama a atenção por sublinhar a colonização como povoamento. Em nossa análise, povoamento é apenas uma forma aparente que dissimulou a colonização e a migração na Amazônia Legal, no caso, capital e trabalho.

Para explicar melhor o processo de colonização privada e oficial promovida na Amazônia Legal e pelo qual se dá a particularidade de Sinop, é importante discutir e analisar algumas disposições legais orientadoras para capital e seus ilustres representantes capitalistas, a encarnação viva da violência do capital.

A Lei 4.504, de 30 de novembro de 1964, conhecida como Estatuto da Terra, no período de governo do Marechal Castello Branco (1964 a 1967), definiu os limites de acesso à terra, no Artigo 1º e seus parágrafos 1º e 2º, referentes ao Capítulo I:

Art. 1º Esta lei regula os direitos e obrigações concernentes aos bens imóveis rurais, para os fins de execução da Reforma Agrária e promoção da Política Agrícola. § 1º Considera-se Reforma Agrária o conjunto de medidas que visem a promover melhor distribuição da terra, mediante modificações no regime de sua posse e uso, a fim de atender aos princípios de justiça social e ao aumento de produtividade. § 2º Entende-se por Política Agrícola o conjunto de providências de amparo à propriedade da terra, que se destinem a orientar, no interesse da economia rural, as atividades agropecuárias, seja no sentido de garantir-lhes o pleno emprego, seja no de harmonizá-las com o processo de industrialização do país (BRASIL, 1964, p. 49).

Embora o significado dessa Lei revele uma perspectiva de regulamentar a reforma agrária e a política agrícola (PERIPOLLI, 2009), consideradas pertinentes no contexto dos movimentos sociais dos trabalhadores do campo, ela pautava-se pela defesa da propriedade

privada capitalista da terra e definiu o Estado como força legal, capaz de garantir sua legitimidade. Para institucionalizar a Lei foram criados o Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (IBRA) e o Instituto Nacional de Desenvolvimento Rural (INDA), como órgãos legalmente responsáveis para regular e vigiar a reforma agrária e a política agrícola, a força legal. Uma Lei que expressava as relações de poder da burguesia agrária do país. Disso deriva as condições de acesso à terra, bem como as formas de exploração de áreas destinadas para os empreendimentos econômicos a serem viabilizados. Para a Amazônia Legal, a Lei definiu a colonização, pública e/ou privada, como forma exclusiva do acesso a terra e sua capitalização. O espaço amazônico torna-se um grande objeto econômico.

Na Amazônia Legal, a efetivação da propriedade privada da terra foi uma expressão necessária do capital: primeiro, de desarticulações dos movimentos populares organizados, deslocando pessoas das áreas de tensões e conflitos, lutas pela terra²⁸, para novas áreas, direcionadas para a expansão do capital; e, segundo, a oficialização da colonização privada (REBEIRO, 1987; PICOLI, 2006; PERIPOLLI, 2009). Na medida em que o acesso à terra na Amazônia Legal ficava circunscrito à propriedade privada, garantida ao capital, amparada legalmente pelo Estatuto da Terra, se produziu, ao mesmo tempo, uma política de seletividade de forças sociais que poderiam ter direito a ela e aquelas que não a teriam e aqueles que seriam expulsos dela, a exemplo dos indígenas e/ou posseiros²⁹.

Embora se possa afirmar sobre o caráter de legalidade da propriedade privada para o processo migratório da força de trabalho da Amazônia Legal, isso por si só não foi nenhuma garantia de sua validação. Esta só pode ser compreendida através de um intrincado mecanismo de legalidade que foi sendo definido em função das experiências (no sentido de visualizar os tipos de resultados produzidos) de colonizações efetivadas no decorrer da década de 1960, tanto as conduzidas pelos órgãos oficiais do governo, quanto de colonizações realizadas pelos grupos privados, ou até mesmo pelas formas combinadas entre o público e privado. Através desses mecanismos legais, o governo federal, em 1966, regulamentou a política de colonização pelo Decreto 59.428. Neste, o capital toma a colonização como a oficialidade de sua validação econômica, sustentada no Estatuto da Terra.

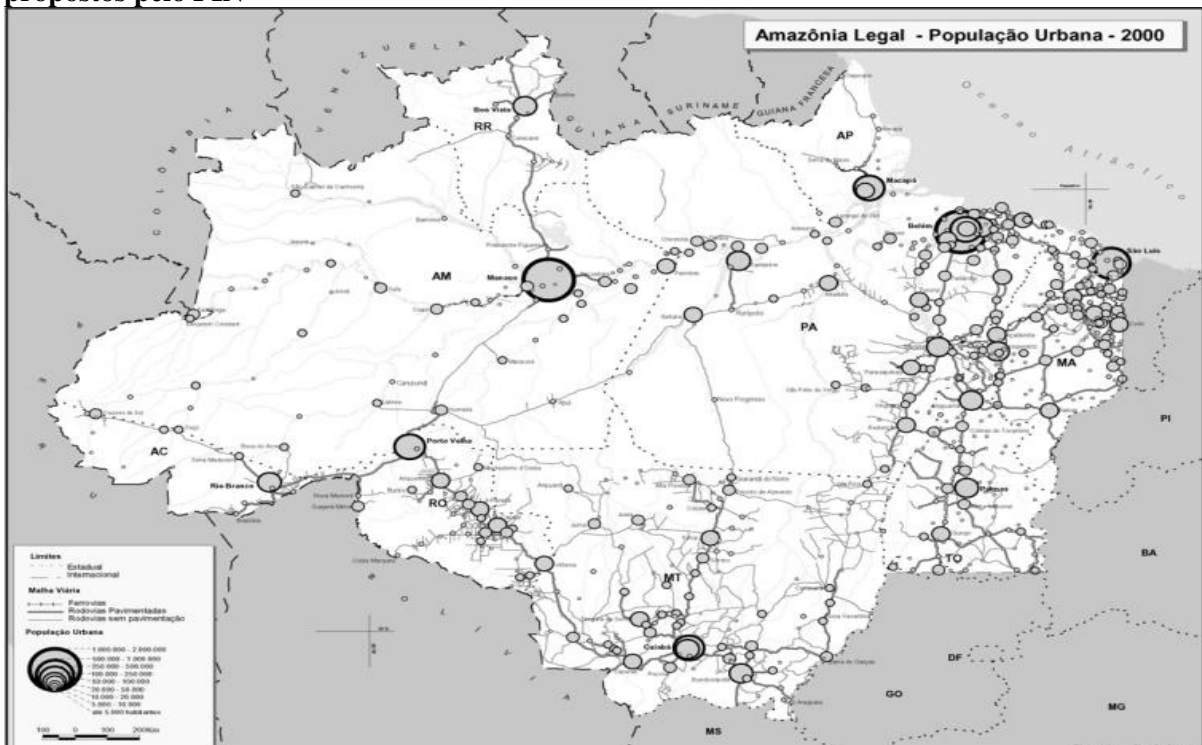
²⁸ Uma das principais lutas no campo deu-se nos movimentos sociais e políticos das Ligas Camponesas, a partir da década de 1940. Para Oliveira (2007, 108) “tem, portanto, que ser entendido, não como um movimento local, mas como manifestação nacional de um estado de tensão e injustiças a que estavam submetidos os camponeses e trabalhadores assalariados do campo e as profundas desigualdades nas condições gerais do desenvolvimento capitalista no país”.

²⁹ Posseiros são pessoas que ocupavam pequenas porções de terras na região sem nenhum título de propriedade de terra. Geralmente, valiam-se da posse da terra para garantirem condições de sobrevivência, através de atividades de subsistência familiar (MARTINS, 1982; RIBEIRO, 1987; PICOLI 2006).

Esse conjunto deu origem ao Decreto-Lei n. 1.106, de 16 de junho de 1970, conhecido como Programa de Integração Nacional (PIN). O governo federal se responsabilizou por criar incentivos fiscais e financeiros, bem como realizar investimentos em infra-estrutura para a promoção da colonização. Não se tratou somente de possibilitar legalmente a colonização, tratou-se, sim, de mobilizar a capitalização da Amazônia através de subvenções financeiras do poder público para viabilizar e amparar a iniciativa privada. Entre as várias orientações estava a garantia de formação de áreas de ocupação às margens das rodovias Transamazônica e Cuiabá-Santarém.

O PIN revelou-se no cenário brasileiro como um incentivo financeiro legal do governo federal para solidificar o processo de expansão capitalista no espaço amazônico, uma “mola” propulsora que arregimentou investimentos públicos para efetivação da relação capital e trabalho. A capitalização inicial da Amazônia Legal não era apenas para atrair espontaneamente capital e trabalho, mas para fazer do governo federal um facilitador, com seus recursos públicos, subsidiando o capital e os capitalistas.

Figura 6 – Imagem dos resultados do processo de colonização na Amazônia Legal nos limites propostos pelo PIN³⁰



³⁰ Fonte: Becker (2005, p. 75).

Com o PIN, o governo federal estabeleceu de forma concatenada seus órgãos para alavancar financiamentos e benefícios fiscais à iniciativa privada, através do Banco do Brasil S/A., Banco da Amazônia S/A., Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM-1966)³¹, Superintendência do Desenvolvimento do Centro-Oeste (SUDECO-1967) e Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), o qual absorveu o IBRA e o INDA. Esses são exemplos notórios da arregimentação das forças econômicas e políticas em prol das políticas de colonização (SANTOS, 1993; SOUZA, 2001; PERIPOLI, 2002). Ainda vale destacar que essas terras da área de Amazônia Legal³² foram consideradas “*espaços vazios e zonas de fronteiras*”³³.

Para a concretização da colonização foram desenvolvidos vários projetos que contavam com participação direta dos grupos econômicos capitalista nacionais e internacionais e o governo militar, principalmente a partir da década de 1960, através de diversas táticas: a) expropriações e expulsões de pequenos agricultores e de indígenas das terras que ocupavam pelo uso da violência privada (formação de milícias armadas a serviço de fazendeiros e empresas privadas, conhecidos como “jagunços”) e institucional – esta representada pelos órgãos oficiais do Estado; b) regularização de terras “pilhadas” e públicas em benefício de grupos econômicos, mediante parcerias “oficiais” e legais com o governo federal; c) incentivos financeiros e fiscais aos grupos capitalistas; d) criação de órgãos governamentais para priorizar e apoiar projetos de investimento de capitais; e) criar condições de existência de trabalhadores assalariados (RIBEIRO, 1987; PICOLI, 2006).

Cada projeto de colonização, considerando sua particularidade, implicava em perspectivas diferentes de apropriação de terras para objetivo de capitalização. Essa

³¹ De acordo com os estudos realizados por Pereira (1976, p. 112) sobre a SPVEA, “os estados do Pará e Amazonas retiveram 23,7% e 21,2%, respectivamente, dos recursos aplicados no período de 1955/1960”. Ainda ressalta o autor que essas áreas eram consideradas como “geradoras de riquezas”.

³² Em sua Tese, *Territorialização camponesa na Várzea da Amazônia*, Cruz (2007) vale-se do conceito de territorialidade como composição dinâmica entre os sujeitos, a produção, o ambiente natural e as historicidades presentes nestas relações. A territorialidade, no sentido proposto pelo autor, procura revelar a forma como os camponeses-ribeirinhos, sujeitos que têm no rio “o complemento da vida” (CRUZ, 2007, p. 8), produzem suas existências no processo de expansão do capitalismo no estado do Amazonas. Aceitar essa orientação, embora bastante provocativa e interessante, em nossa análise, deixa de apreender o movimento essencial da criação da Amazônia Legal, com base numa territorialidade geográfica por força da legislação para as relações de produção capitalista. Ainda vale ressaltar que é o trabalho que mediatiza o homem e a natureza, figurando nas formas de consciência e nas formas de apreensões da realidade. O conceito de territorialidade usado pelo autor, baseado em Rffesteins, apresenta que “territorialidade pode ser definida como um conjunto de relações que se originam num sistema tridimensional sociedade-espaço-tempo em vias de atingir a maior autonomia possível, compatível com os recursos do sistema” (CRUZ, 2007, p.01). Nesta configuração o trabalho não consiste como processo de realização da humanidade histórica do homem na produção material, em seus diversos desenvolvimentos históricos, que condicionam as relações sociais, políticas, culturais.

³³ Para Martins (1995, p. 136) o que houve de fato foi “o esvaziamento dos espaços ocupados”.

apropriação não consistia apenas em fazer valer a propriedade privada capitalista, mas expropriar, porque, como anuncia Marx (1989, p.50), como natureza, a terra é a fonte dos valores de uso³⁴.

As diferentes práticas de colonização do capital na Amazônia Legal produziram diferentes migrantes trabalhadores. Estes são de diversas origens e têm vivências diferenciadas que revelam suas qualidades enquanto trabalhadores migrantes. Centralmente são: a) trabalhadores de outros estados brasileiros, ou na condição de pequenos agricultores, que foram expropriados de suas terras pelo capital em seus estados de origem e vislumbraram a recuperação das propriedades “perdidas”; b) os que se defrontaram com o impedimento de direito ao uso e posse da terra pelo limite da propriedade privada capitalista, também em seus estados de origem, e viram na migração a possibilidade de novas “oportunidades”. Alguns desses trabalhadores atingiram em parte seus objetivos de acesso à terra e o direito à propriedade. Contudo, posteriormente, foram re-expropriados ou estão em vias de re-expropriação. Dentre os trabalhadores de outros estados estão, ainda, os que já estavam em condições de “trabalhadores livres urbanos” e tornaram-se migrantes para superar os limites impostos pelo capital em suas cidades, a questão do desemprego, por exemplo, e viram na migração a busca do novo, de novas realizações. Há aqueles, também, trabalhadores, posseiros³⁵, ribeirinhos, pequenos agricultores de subsistência, já migrados que foram expropriados pelas empresas capitalistas de colonização, pelas empresas mineradoras, pelas fazendas, em síntese, pela Amazônia Legal. Consideramos ainda aqueles entre os já migrados, pequenos agricultores, que no impedimento de competir com a produção de mercado foram capitalizados pelos bancos e foram expropriados³⁶. Nesse universo, ainda, se fazem presentes os trabalhadores assalariados urbanos dos estados que compuseram a Amazônia Legal. Estes,

³⁴ Oliveira (2007, p. 43) considera que a terra sob a condição de produção capitalista, com base em Marx, produz renda fundiária: “Assim, a renda da terra é uma fração da mais-valia, ou seja, é, mais precisamente, componente particular e específico da mais-valia. [...] Já em sua forma mais desenvolvida, por exemplo, no modo capitalista de produção, a renda da terra é sempre sobra acima do lucro (do lucro médio que todo capitalista retira de sua atividade econômica, aliás, sem esse lucro médio nenhum capitalista colocaria seu capital para produzir). Ela é, dessa forma, sobra acima da fração do valor das mercadorias, que nada mais é do que mais-valia, ou seja, trabalho excedente. O conceito renda da terra é, pois, um conceito fundamental para a compreensão da realidade agrária e mesmo urbana, pois em ambas a terra entra como componente importante”.

³⁵ Ribeiro (1987), em sua dissertação, analisa o movimento de expropriação de outras formas de produção da vida no Amazonas, da materialidade de vida da população trabalhadora rural, agricultores/pescadores, referido a estes como caboclos. Ainda, sob mesma orientação, Martins (1995) faz uma análise dos conflitos em torno da terra também em espaço amazônico, revelando as dimensões da produção da vida dos posseiros [sujeito que faz da terra a condição da produção da vida sem possuir título legal de propriedade] confrontadas com à violência das relações de produção capitalistas.

³⁶ Cf. para apreensão dessas categorias de trabalhadores as análises de Martins (2005), Ribeiro (1987), Peripolli (2002; 2009), Picoli (2006).

também, se colocavam na mesma condição que os trabalhadores assalariados de outros estados, principalmente da região sul e sudeste do Brasil.

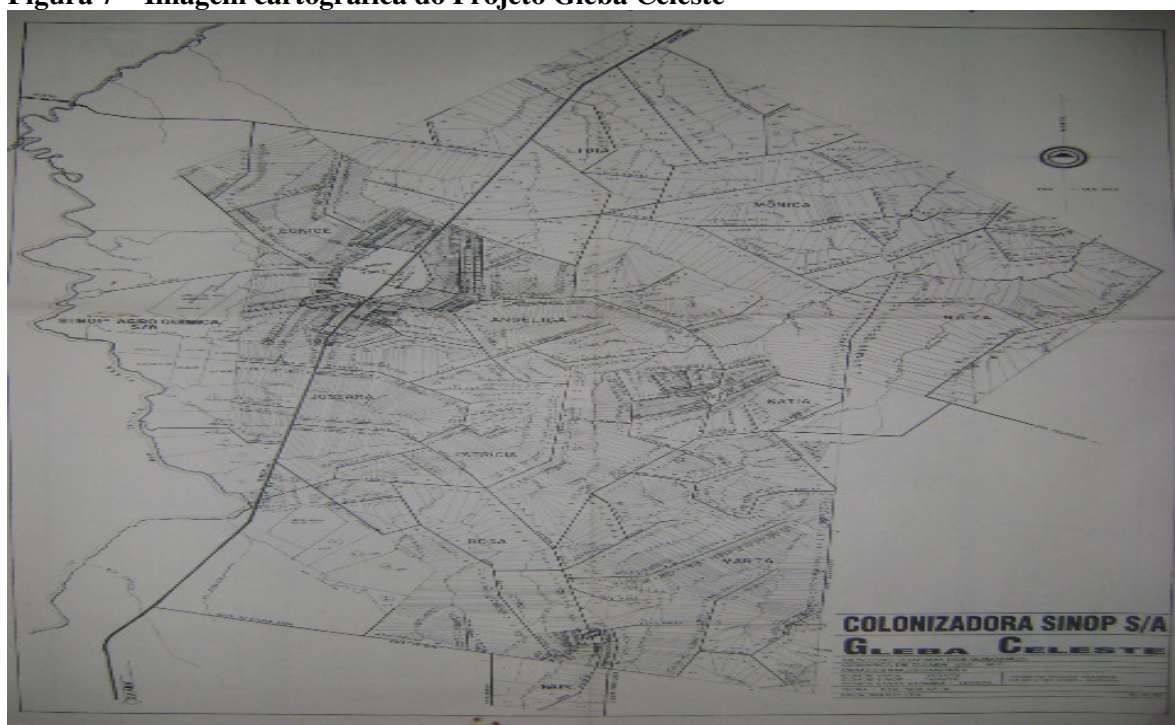
Quanto à particularidade de Sinop, o projeto de colonização da Empresa S.I.N.O.P, que “emprestou” sua sigla para designar a cidade, nomeou seu investimento de capitalização de Gleba Celeste. No Projeto Gleba Celeste estavam previstas as criações também das cidades de Vera, Santa Carmem e Cláudia, inicialmente consideradas como núcleos urbanos³⁷. O primeiro núcleo criado foi o de Vera, em 1972, posteriormente, foi o de Sinop e de Santa Carmem, em 1974. Ainda fez parte da Gleba Celeste o núcleo urbano de Cláudia, fundado em 1978. Todos foram projetados em função do eixo da rodovia Cuiabá-Santarém, BR 163. Entretanto, Sinop foi a única cidade em que a BR passava por dentro de seus limites.

Antes da implantação do Projeto, a área reservada para o empreendimento de colonização era habitada por indígenas *Kayabis*, que foram forçados a deixar suas terras e ocuparem o Parque Nacional do Xingu, em 1966: “Os militares queriam a área limpa para ser ocupada pela empresa capitalista, no caso, uma Colonizadora que deslocava homens e mulheres de regiões de conflitos para colocá-los nas terras dos índios” (PERIPOLLI, 2002, p. 105).

Abaixo está o Projeto Cartográfico da Gleba Celeste aprovado pelo INCRA, em 1971. Nele está demarcada, fragmentada, toda a extensão territorial, entre as áreas reservadas para capitalização orientada para a agricultura e pecuária e para os centros urbanos. Surpreende a estrutura fundiária presente no projeto:

³⁷ Os espaços urbanos de colonização se constituíram como imperativos para o processo de produção do capital na fase de estruturação do mercado interno brasileiro, durante o governo dos militares, representando, ao mesmo tempo, tentativas de “frear” as contradições de classes em vários estados brasileiros, especialmente dos estados do sul do Brasil. Não se pode realizar leituras do movimento de migração desses espaços de colonização deslocadas das condições objetivas nas quais se realiza o capitalismo brasileiro (PICOLI, 2006).

Figura 7 – Imagem cartográfica do Projeto Gleba Celeste³⁸



A primeira fase da Gleba Celeste (ANEXO A) foi realizada em uma área de 369.017, 1 hectares, dividida em quatro partes a serem desenvolvidas. A primeira é referente ao ano de 1972. A segunda e a terceira ao ano de 1975 e a quarta ao ano de 1976. É visível que está em jogo uma cidade baseada na produção sustentada numa estrutura fundiária capitalizada e de relações sociais condicionadas por ela. Essa estrutura montada realmente ditou a forma como o capital se realizou quanto à organização da cidade, tanto na área urbana, quanto rural. Os limites urbanos foram cercados pelo “cinturão” da “grande” propriedade privada fundiária (rural). A segunda fase do Projeto Gleba Celeste agregou mais 280.000 hectares.

O que se torna também interessante destacar é que o nome da cidade de Sinop já estava definido e se apresentava antecipadamente estratégico pela sua posição em relação a BR 163. Aqui se desfaz a aparente coincidência do nome da cidade com a sigla da Empresa Colonizadora ou a possível “homenagem que alguém poderia conjecturar”. Na figura abaixo é possível observar o entorno da cidade com a demarcação de áreas rurais. Margeando os limites urbanos da cidade estão as pequenas propriedades. Em uma distância de aproximadamente 15 quilômetros dos limites da área urbana, inicia-se uma estrutura fundiária centrada no latifúndio:

³⁸ Fonte: COLONIZADORA S.I.N.O.P S/A. Mapa da Gleba Celeste.

Figura 8 – O Núcleo urbano de Sinop no Projeto Gleba Celeste do documento cartográfico da Empresa Colonizadora S.I.N.O.P S/A ³⁹



A colonização de Sinop⁴⁰ (ANEXO B) é a expressão concreta da força da classe capitalista para tornar a terra, além de sua propriedade privada, uma “terra de negócio⁴¹”, a terra capitalizada, conforme Martins (1982, p. 45), quando trata da questão agrária no Brasil, ou como sublinha Oliveira (2007, p. 66), “um personagem dentro do capitalismo”. Para empresas de colonização, a forma capitalização se impõe implacavelmente quando a questão é

³⁹ Fonte: COLONIZADORA S.I.N.O.P S/A. Mapa da Gleba Celeste.

⁴⁰ O projeto implantado seguia a orientação do INCRA “[...] baseado no acesso a uma pequena ou média propriedade (de 50 a 1.000 hectares)” (LACERDA, 2008, p.104). Mas pelo mapa acima é visível que o Projeto Gleba Celeste apontava para o latifúndio e sua medida ultrapassava o 1.000 hectares.

⁴¹ A “terra de negócio”, tal como discutida por Martins, se alicerça na “expropriação do trabalhador” pelo capital para a “reprodução capitalista” (1982, p. 56). Ainda segundo Martins (1982, p. 60), “Quando o capital se apropria da terra, esta se transforma em ‘terra de negócio’, em terra de exploração do trabalho alheio [...]”. Mas é interessante sublinhar que o capital dissimula essas relações de “expropriação do trabalhador” e “exploração do trabalho”, com base na terra, porque as relações sociais capitalistas parecem dotadas da lei “natural” da mercadoria e do valor. E no final das contas, na dinâmica das leis de produção, circulação, distribuição e consumo capitalistas, em sua totalidade, a terra tem de se transformar em propriedade capitalista para a reprodução do capital. Disso, então, o fato de a terra tornar-se uma mercadoria particular no processo geral do capital. Somente cabe destacar que esse processo tem dinâmicas distintas em diversos países e ao longo do próprio desenvolvimento da sociedade capitalista (OLIVEIRA, 2007). Basta para isso sublinharmos que a acumulação primitiva do capital, que Marx (1989a) analisou, se efetivou com a “expulsão dos trabalhadores do campo” e o “cercamentos de terras”, para a constituição da terra como propriedade privada capitalista e servindo, ao mesmo tempo, para liberar trabalhadores para a grande indústria, principalmente na Inglaterra, nos séculos que antecederam (XV) e acompanharam (XIX) o capital industrial. A “terra de negócio”, tomando como referência Marx (1989a, p. 879), é uma “tendência histórica” do próprio capital, porque está em jogo “dissociação entre trabalhadores e suas condições de trabalho” (MARX, 1989a, p. 878).

a terra, porque o capitalista “retém essa terra como reserva de valor, ou seja, como objetivo de especular, de poder se apropriar da renda da terra”. Isso explica, segundo o autor, a conversão dos “grandes capitalistas” em “colonizadores, vendedores da mercadoria terra”.

O grande negócio imobiliário do Projeto Gleba Celeste, levando a criação da cidade de Sinop, traduziu-se no poder de dominação da Empresa Colonizadora e, com ela, àqueles que vislumbraram a colonização propícia para novas formas de acumulação de capital. “A terra de negócio”, para venda e compra, representou regular o espaço urbano, de acordo com a lei da circulação da mercadoria, impondo um lugar ao trabalhador na divisão social do trabalho: um poder que se firmava na medida em que a migração do trabalho se expressava indispensável para a concreção do capitalismo. A criação de Sinop, como se salienta em um Almanaque editado na cidade, “rasgou” (PREFEITURA DE SINOP, 1994, p.03) o centro-oeste.

É emblemática a concepção traduzida pela propaganda da imprensa local, em jornais, panfletos, revistas de Sinop sobre a colonização e a Empresa Colonizadora. Ela faz apologias ao princípio da iniciativa privada do “espírito desbravador” de seu de seu principal representante, Ênio Pipino, que fez de Sinop um “sucesso”. Tomemos como exemplo uma passagem do mesmo Almanaque citado acima:

Enquanto os projetos oficiais, mais onerosos, paternalistas na maioria dos casos, acabaram fracassando quase todos, o rigor no planejamento e na execução exigido da iniciativa privada resultou em sucessos entre os quais Sinop é o exemplo mais cabal. [...] Lastreando na experiência adquirida [a Sociedade Imobiliária Noroeste do Paraná] de glebas no noroeste do Paraná, o planejamento dos 645 mil hectares da Gleba Celeste foi desde o primeiro momento (1971) tido como o mais completo e abrangente entre dezenas de outros levados à prática na Pré-Amazônia (PREFEITURA DE SINOP, 1994, p. 3-4).

O significado da iniciativa privada, no caso, na voz da classe capitalista, torna-se vital a fim de assegurar a direção com a qual se pretende manter poder de dominação, como uma força inquestionável.

Mas o que é possível entendermos por classe social, enquanto uma categoria de análise para apreender o sentido concreto e histórico das relações sociais em processo, isto é, no processo produtivo e material da vida em Sinop e de seus antagonismos diante da contradição capital e trabalho, colonização e migração?

As classes sociais, seguindo nossa interpretação com base em Gramsci (2004, v. 1; 2004, v. 2; 2002, v.3, 2002, v.5), existem porque estão situadas no mundo objetivo, através de suas formas de sentirem, agirem e pensarem, de produzirem as complexas formas políticas e

ideológicas⁴², de acordo com as condições econômicas de produção. Fazendo-se história, determinando a natureza de suas relações antagônicas, as classes sociais se efetivam através de seus enfrentamentos, de suas estratégias e mecanismos (táticas) de luta, pela capacidade de suas forças políticas e ideológicas e pelo alcance de homogeneidade da classe. Isto é, da dominação, direção e consenso mobilizados no conjunto da sociedade, ou seja, das correlações de força produzidas conectadas a uma estrutura econômica.

As correlações de forças sociais e políticas, em suas perspectivas de classe, dependem das condições objetivas da estrutura e da forma como os sujeitos se concretizam como classe, ou classes, e de como elas se enfrentam quanto às concepções do mundo e da vida.

A própria organização de Sinop, como espaço da produção material da vida, emerge como limite centrado na propriedade privada capitalista e sob controle da Empresa Colonizadora com o seu Projeto Gleba Celeste. Inclusive o termo “Celeste” já envida ao sentido litúrgico da palavra, uma terra prometida, celestial. Só que essa terra foi prometida à propriedade privada capitalista, a partir da qual o trabalho já viria demarcado pela privatização legal para a “terra de negócio”, e, ao mesmo tempo, pelo lugar da dominação política e ideológica da classe capitalista de Sinop, em função de sua posição nessa estrutura agrária da terra.

Pautado na interpretação de Gramsci (2004, v. 1; 2004, v. 2; 2002, v.3, 2002, v.5) sobre as classes sociais, seguindo os pressupostos teóricos de Marx e Engels, a classe social capitalista de Sinop nasce no terreno da estrutura econômica. Entretanto, nosso apoio em Gramsci, partindo da leitura de Marx (2003) na obra *Contribuição à Crítica de Economia*

⁴² Tomamos a compreensão de Gramsci (2004, p. 98 – 99, v.1) para ideologia, como “o significado mais alto de uma concepção do mundo, porque, segundo ao autor, “se manifesta na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida (individuais e coletivas) – isto é, o problema de conservar em todo o bloco social que está cimentando e unificando por aquela determinada ideologia”. Ainda sobre ideologia, ela corresponde a “concepção particular dos grupos internos da classe que se propõe a ajudar a resolver problemas imediatos e restritos” (GRAMSCI, 2004, p. 302, v. 1). Marx e Engels (2007) sublinharam que a ideologia está intimamente relacionada à classe social dominante. De acordo com eles, para uma classe ser dominante precisa empreender seus interesses, idéias, pensamentos, em síntese, sua concepção do mundo como pertencentes aos demais membros da sociedade. O avanço do pensamento de Gramsci está justamente em analisar as diferentes ideologias que se efetivam entre as classes sociais. Gramsci toma algumas considerações do próprio Marx para dar a ideologia um sentido organizador dos interesses particulares de classe. Pode-se visualizar essa correspondência na *Miséria da Filosofia*, quando da crítica de Marx à Proudhon, nos seguintes termos: “A dominação do capital criou a estas massas [trabalhadores] uma situação comum. Assim, esta massa é já uma classe em presença do capital, mas não ainda para si mesma. Na luta, de que assinalamos algumas fases, esta massa reúne-se, constitui-se em classe para si mesma. Os interesses que defende tornam-se interesses de classe. [...] De todos os instrumentos de produção, o maior poder produtivo é a própria classe revolucionária” (MARX, 1990, p. 190-191). E Marx (1990, p. 192) prossegue: “Não se diga que o movimento social exclui o movimento político. Jamais haverá movimento político que não seja ao mesmo tempo social. Apenas numa ordem de coisas em que não haja mais classes e antagonismos de classes, as evoluções sociais deixarão de ser revoluções políticas”.

Política, do inacabamento do conceito, nos leva a aprofundar a compreensão, afirmando que as classes sociais são ativas na superestrutura, na unidade-distinção, na qual se vivificam suas necessidades e perspectivas da estrutura material. Assim as classes sociais, com objetividades contraditórias, antagônicas, portanto, históricas, concretizam-se em um movimento de dominantes e dominadas, governantes e governados, dirigente e dirigidos. As composições e conexões de força e de relações de domínio, direção e consenso, permitem analisar as formas políticas e históricas em que as classes sociais produzem-se vivamente e agem sobre a estrutura econômica.

Compreendemos, dessa forma, que essas relações objetivas de classes não são petrificações imediatas de posições econômicas, uma corporificação pura e reflexa da estrutura econômica, na qual sujeito-objeto se identificariam tal qual formulou Luckács (2003) em *História e consciência de Classe*. As classes sociais⁴³, com objetividades históricas, em Gramsci, são antagônicas e produzem-se ativamente enquanto concepções do mundo, práticas, composições, alianças e consensos, direção e domínio no processo de luta de classes. É na própria vivificação política e ideológica e cultural-moral, enquanto correlações de forças, que as classes objetivam-se no conjunto de suas relações sociais, na prática social.

Por isso, hegemonia, com base em Gramsci (2004, v.1; 2002, v.3, 2002, v.5), representa não só a capacidade de uma classe exercer o consenso quanto à sua existência, situada na estrutura de produção, com a qual seu poder se sustenta, mas a concretude das relações de seu domínio⁴⁴ de classe, materializando em direções e posições. São nessas novas formas de opressão e de luta, e amplitude destas, no campo de relações sociais, no sentido mais amplo,

⁴³ Para Marx e Engels (2005, p. 40), no *Manifesto do Partido Comunista*, a luta de classes é uma efetividade histórica de “constante oposição [antagônicas] [...]” uma “guerra ininterrupta, ora franca, ora disfarçada” entre as classes sociais, dominadores e dominados, “opressores e oprimidos”. A sociedade burguesa, apresentada nessa mesma obra celebre de 1848, é a que “brotou das ruínas da sociedade feudal”, não abolindo “os antagonismos de classe”. A burguesia “Não fez mais do que estabelecer novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta em lugar das que existiram no passado”.

⁴⁴ “O exercício ‘normal’ da hegemonia, no terreno tornado clássico do regime parlamentar, caracteriza-se pela combinação da força e do consenso, que se equilibram de modo variado, sem que a força suplante em muito o consenso, mas o contrário, tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria [...]” (GRAMSCI, 2002, p. 95, v.3). Esta sinalização de Gramsci nos permite entender que a hegemonia não consiste somente em consenso e direção de uma classe sobre as demais. Sendo a sociedade do capital fundada no antagonismo central entre a classe capitalista e a trabalhadora, a própria existência da classe capitalista, como expropriadora das condições de vida dos trabalhadores e, ao mesmo tempo, das riquezas produzidas pelo trabalho destes, sua existência objetiva é a de classe dominante. Portanto, sua condição histórica é coercitiva para a necessária reprodução da estrutura de produção do capital. Jesus (1989, p.38) em sua discussão sobre educação e hegemonia, pautada em Gramsci, sublinha que a “hegemonia não é, portanto, ausência de poder e autoridade. Pelo contrário, os elementos de dominação coexistem dialeticamente como os elementos de direção, como pólos de uma só relação. Capacidade de dirigir, de conquistar alianças, a hegemonia precisa de seus elementos diretivos tanto para sua implantação como para sua manutenção”.

que Gramsci apreende a natureza orgânica das classes sociais e luta de classes na estrutura necessária da produção de uma sociedade capitalista em constante reestruturação e transformações. Elas, as classes sociais, se realizam como concepção, como prática política, ideológica e ético-moral, movimentando-se nas relações sociais, por entre e com as instituições, conservando-as, conservando-se, reorganizando-as, reorganizando-se, transformando-as, transformando-se. Ou seja, as lutas hegemônicas. As correlações de força explicitam o nível do estágio qualitativo e quantitativo das constituições das classes antagônicas e como elas são / estão mobilizadas nas diversas instituições da sociedade com a base material de produção. Por isso, quando pensamos em termos de classe, orientamos por entender as formas complexas das classes sociais que se situam na estrutura econômica do capital, a capitalista e a trabalhadora, mas de efetividade no campo político, intelectual, moral e cultural, como modos de agir, sentir e pensar no processo da produção material da vida. As classes sociais, seus antagonismos, se explicitam como correlações de forças e a dinâmica dominação e hegemonia.

As hegemonias da Empresa Colonizadora e dos capitalistas procuram mobilizar constantemente o lugar da “iniciativa privada”, através do qual a classe trabalhadora não teria alternativa, a não ser o de se “entregar” de “corpo” e “alma” à “terra celeste” e apoiar o grandioso “espírito” de Ênio Pipino e seu projeto privado:

Há vinte e nove anos, quando fundaram Sinop, os primeiros migrantes devem ter tido uma satisfação indescritível pela conquista. Talvez não imaginariam eles, os *pioneiros*, que Sinop se tornaria terra de outros milhares *de pioneiros* que continuariam a migrar para cá. [...] Muitos ou poucos anos aqui, cada um que se instalou por essas terras, sabe que deixou para trás as raízes, mas, partiu em busca de um sonho. [...] Sinop ainda tem muito a dar para quem chegou aqui com sua mala nas costas [...]. Obstáculos como aqueles de mais de vinte anos, não existem mais, hoje temos estradas asfaltadas e uma clareira bem aberta na floresta Amazônica, onde nos refugiamos e construímos nossos sonhos (REVISTA CAPITAL, 2003, p.04. Grifos nossos).

O que não se revela e permanece oculto na concepção produzida sobre a existência de Sinop e do seu representante, maior expoente – é de que a promessa de vida nova na terra “celeste”, embora pudesse significar o novo para muitas pessoas, é vivificação do domínio político que anuncia, além do exercício da dominação, uma concepção do mundo para a qual milhares de trabalhadores “laborariam”. Isso fazia da colonização uma aparente-forma de sinônimo da vida de quem migrou, como se essa migração não tivesse uma relação causal com a expropriação do próprio trabalhador e o seu assalariamento. Mais, como se esta cidade

“terra de negócio” não fosse a cidade da dominação e o espaço de viver dos migrantes.

Não é por acaso que o aparente sucesso de Sinop é constante mobilizado. As próprias palavras do Ênio Pipino, divulgadas logo após sua morte em 1995, por conta da comemoração dos quinze anos de criação de Sinop ratificam o sentido a ser controlado:

Impulsionada pela tua gente **ordeira e laboriosa** tens crescido, SINOP, no plano material e sem esqueceres as glórias espirituais que engalaram o teu nome. És, a um só tempo, **a cidade do trabalho**, que impressiona o Brasil, e a cidade de Deus, que maravilha criaturas e acorda corações. Se te anunciam **a pujança do comércio, o nascer das indústrias, o apogeu da agropecuária** e o conforto da educação e da cultura, também conhecida te fazes, SINOP, na voz dos sinos e no cântico dos teus templos de fé e de louvor a Deus (EVENTOS ESPECIAIS, 1995, s/p. Grifos nossos).

As referências a “gente ordeira e laboriosa” demarcam a que práticas sociais a classe trabalhadora deveria envidar seus esforços: intensificar seu tempo de trabalho, pois dele está a dependência da “glória” de Sinop. A “cidade de Deus”, em terras “celestes” do Projeto Gleba Celeste conjuga o sentido implícito da “predestinação religiosa”. O valor litúrgico presente na concepção do poder capitalista demarca a inevitabilidade de seu domínio e, em última instância, traduz a imagem e semelhança da classe capitalista, porque realmente a terra “celeste” só foi prometida a ela. E é a exata medida com a qual dirige seu poder como classe que procurar “controlar” os antagonismos que movem a vida do trabalhador, também como classe. Contudo, é a terra, na sua forma privada e de apropriação privilegiada para a classe capitalista, que sofre a transfiguração ideológica para celeste e a cidade como reduto do divino: “a cidade de Deus”. Essas correspondências ditam uma orientação “folclórica”, no sentido exato de Gramsci (2004, p. 118, v.1): “[...] trata-se de referências não à validade do conteúdo de tais crenças, mas sim à sua solidez formal e, conseqüentemente, à sua imperatividade quando produzem normas de conduta”.

A pequena “cidadezinha” funciona como um “canto da sereia” que ilude o sujeito trabalhador a uma norma de conduta religiosa, uma predestinação “espiritual”, já que a “cidade de Deus” funciona como um lugar de “terra sagrada”: a sagrada propriedade privada. E toda a violência exercida se apresenta como uma contingência do “profano”, seja porque não se converteu ao “espírito santo” da colonização, seja porque profanou as “terras sagradas” e / ou os seus “redentores” terrenos. A crença religiosa aparece como correspondência da própria colonização. Esta correspondência entre a colonização de Sinop e a religião parece conter a verdade da glória do “colonizador” e seus ilustres representantes: os empresários –

aqueles que realmente a corporificaram e dela se beneficiaram.

Muitas pessoas se entregaram às expectativas de vida nova e fizeram da migração mais do que um deslocar-se, tornaram-se sujeitos migrantes, fizeram na prática do migrar, trabalhadores migrantes, na crença de uma “vida nova em terra nova”. E, no caso de Sinop, o “celeste” estava reservada a uma minoria. Algumas falas dos sujeitos da pesquisa ratificam o imperativo da crença irrealizável do “sucesso” da prática do se constituir migrante na busca de uma “nova vida em novas terras”:

Então a gente veio para cá com essa perspectiva de que a gente vindo aqui iria ficar rico. E não era bem assim. Tinha as dificuldades também. Quem tinha pé-de-meia continuava, quem chegava do zero tinha dificuldades. Foi o que nós encontramos: muita dificuldade (Entrevista de Flávia⁴⁵).

Aí o meu marido [...] teve uma oportunidade, convidaram ele para vir trabalhar para cá, porque, aqui, em Sinop tinha muita oferta dessa parte de torno, solda, metalurgia, e ele veio, com um ótimo salário e eu vim embora, não pensei duas vezes, era tudo que eu sempre queria na minha vida era ir embora [...] (Entrevista de Cristiane).

Sou natural do Rio Grande do Sul [...]. Fiz a graduação [...]. Mudei para cá em 1990. Na verdade, saí [da cidade que estudava], e vim diretamente para cá, atraído pela idéia de trabalhar enquanto professor (Entrevista de Gilberto).

Eu vim para ter um emprego, um trabalho, que poderia ser qualquer um, mas que era ser professor, mas se fosse para trabalhar em algum banco, cuidar de uma fazenda, operar uma máquina, que eu tivesse um salário eu viria. [...] Não é aquela coisa: “sempre quis essa vida”. Não, nunca quis essa vida. Nunca fiz essa opção. Ela é, como disse no início da fala, o resultado de uma sucessão de coincidências (entrevista de Roberto).

Essas quatro entrevistas mostram o que a vida de trabalhador migrante representava na efetividade da colonização: o ser trabalhador. E significam muito mais do que simplesmente a situação de migrar, está sim em um universo particular a que esse trabalhador está agora constituído: trabalhador com a historicidade de migração para o qual a necessidade de produção da vida em “terras novas” se torna vital à sua existência. Ele não sofreu apenas a mudança geográfica. Foi um novo conteúdo histórico que o significa como sujeito nesta

⁴⁵ Esta entrevista foi realizada para a pesquisa denominada *O professor no processo de colonização de Sinop*, desenvolvida entre os anos de 2005 a 2007. Essa entrevista apesar de comportar outro objeto de pesquisa torna-se importante porque também se centrou no trabalho do professor e as condições de trabalho no processo de colonização de Sinop. E a base metodológica de realização da entrevista pautou-se na história oral. Inclusive a entrevista foi realizada pelo autor desta Tese.

cidade que se institui como o espaço de viver.

É inegável que a migração do trabalhador surge do movimento de expansão capitalista e da estruturação do capital. Entretanto, como analisou Ribeiro (1999), embora como “produto”, o surgimento do trabalhador migrante, lhe impõe agora a condição de trabalhador como migrante. A migração torna-se mais do que um efeito na vida de muitos trabalhadores, torna-se constitutiva de seu mundo do trabalho, porque lhe representa a materialidade da vida, enquanto sujeito concreto, de efeito transforma-se em causa que o move no processo da história.

Não é simplesmente a ilusão a uma crença de “terra celeste” que a colonização e seus representantes promoviam (e promovem). Consistia, também, em afirmar os trabalhadores em suas “sensações brutas” com base nas “superstições” religiosas (GRAMSCI, 2004, p.108, v. 1). Em impedir a elaboração de uma compreensão crítica e coerente da realidade, em que a dimensão de trabalhador migrante não insurja como força de transformação. Em outras palavras, evitar a superação crítica do senso comum da colonização e naturalizar as relações políticas dominantes da “cidadezinha” de acordo a própria estrutura de produção.

Gramsci (2004, p. 116, v. 1) é enfático quanto às lutas hegemônicas entre as diversas concepções filosóficas pelas quais os sujeitos orientam-se pela história e seu devir. E, disso, as lutas “perpétuas” entre as classes sociais, porque estão em jogo os atos de conservar e /ou de transformar a própria existência, em outras palavras, a luta de classes, entre dominadores e dominados, dirigentes e dirigidos.

O controle das concepções do mundo torna-se fundamental por parte da classe dominante para a manutenção da estrutura que explora e violenta o trabalhador. Daí se entende a história Sinop, centrada na premissa da colonização, como representando uma norma de vida e sustentada com o conteúdo religioso da vida. Isso evidentemente se propõe a dissimular a objetividade da classe social na qual o trabalhador migrante pode forjar sua vontade de classe em Sinop.

Diante do que estamos analisando, cabe um momento riquíssimo de uma entrevista realizada com Paula, quando de sua tentativa de estabelecer conexões entre o passado e o presente, entre a vida do migrante e a colonização. Nesta entrevista, a nossa colaboradora apresenta uma atividade de estudar a história de Sinop no contexto de Mato Grosso e, com a oralidade, resgatar a história de Sinop:

Então, era minha responsabilidade ir até às escolas, reunir as diretorias de todos os municípios, trabalhar aquela questão de ter um cantinho, aquela

carriola com os livros. E nós não tínhamos livros, começando por aí. Eu tinha o Projeto Salas de Leituras, mas livros nós não tínhamos. Sobre o Mato Grosso, então, nada, mas absolutamente nada! Então uma das propostas foi que cada professor que tivesse, que viesse a fazer o seu repasse [...], enquanto lá na Delegacia, que se preocupasse em resgatar, em seus locais, as suas histórias, para que começássemos um arquivo e um acervo regional. Em todos os lugares foi pedido isso: a questão de trabalhar oralidade, que trouxéssemos avós para escola. Apesar de que esses avós também não eram daqui. Então, você via a complexidade de resgatar uma coisa, porque se você pegasse os avós para trabalhar, eles contavam as histórias do sul. Então, nem na oralidade nós conseguíamos marcar alguma coisa, a questão dessa identificação. Entendeu? Então seria isso mesmo. O único ponto foi tentar entender como é que chegamos aqui, resgatar essa chegada, sabendo que ninguém era [de Sinop], lógico a cidade tinha vinte, quinze [anos]⁴⁶, todos: porque vieram? O que pensavam? Mas nem a questão da oralidade dos avós. Eles marcavam mais fortemente aquele amor pelo sul. Então foi muito complicado (Entrevista de Paula).

Que compreensão está sendo mobilizada na fala de Paula? Como Sinop estava em pleno processo de colonização e de migração, de 1970 a 1990, e a vida do trabalhador migrante sendo dirigida em face de uma cidade que tinha pouco tempo de existência, os sujeitos se localizavam pela história em um passado já “acontecido”. Na forma como é apresentada e apreendida, a história de Sinop não parece coincidir com o passado em função do novo que representava. Esse futuro a ser construído emerge como um “vazio” de história, cuja única legitimidade era o fato de a colonização poder dirigir o que no passado ficou para traz. A tentativa fracassada da história de Sinop, a qual Paula sublinha, assim esbarra em uma história passada que não serve mais de referente concreto para o novo espaço em que a migração da vida aposta seus novos caminhos. É inegável que a vida para o trabalhador migrante está orientada pela vontade do novo que possa corresponder a novas necessidades, mas ela é o dever violável de uma estrutura capitalista de colonização e a ser contida em sua materialização.

A identificação tornada impossível na compreensão de Paula, ratifica novas relações políticas e ideológicas que a colonização tinha de garantir ao custo de negar a própria historicidade do sujeito, porque esse sujeito é migrante com historicidade para o vir a ser. Este novo espaço de colonização tinha de empreender a vontade coletiva concreta de uma nova história à sua não conexão com o passado. O passado só se apresenta como uma lembrança nostálgica e como um “desapego” das vivências históricas, individuais e coletivas, e toda a historicidade é deslocada para “o amor pelo sul”. É ainda interessante sublinhar o sul como balizamento cultural da história do passado. A população de Sinop é marcadamente oriunda

⁴⁶ A entrevistada não disse isso claramente, fica implícito em sua fala.

da região sul do Brasil, Paraná, predominantemente, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Em menor número, pessoas vindas também do estado de São Paulo, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Maranhão, Pernambuco, Pará.

Com diferentes matizes, esses migrantes conduziram-se na prática da migração, do fazer o novo na condição de migrar, de tal forma que as vontades individuais não encontrassem na prática do novo a necessidade de se sentirem sujeitos de classe e, consecutivamente, classe trabalhadora.

Em Gramsci (2004, v.1), a vontade coletiva origina-se nas próprias relações sociais e, como tal, reflete as condições de vida, movimentando-se entre a necessidade histórica e as possibilidades do “realizar-se”; do concreto realizado ao concreto realizável, do possível novo. A vontade coletiva apresenta-se como expressão de uma necessidade / possibilidade “histórico / concreto / realizável”:

Existe necessidade quando há uma premissa eficiente e ativa, cujo conhecimento dos homens se tenha tornado operante, ao colocar fins concretos à consciência coletiva e ao construir um complexo de convicções e de crenças que atuam poderosamente como as ‘crenças populares’ ou uma “contra crença” mobilizada pela classe dominante. Na premissa devem estar contidas, já desenvolvidas, as condições materiais necessárias e suficientes para a realização do impulso de vontade coletiva; mas é evidente que dessa premissa ‘material’, quantitativamente calculável, não pode ser descartado um certo nível cultural, isto é, um conjunto de atos intelectuais, e deste (como seu produto e conseqüências), um certo complexo de paixões e de sentimentos imperiosos, isto é, que tenham força de induzir à ação ‘a todo custo’ (GRAMSCI, 2004, p.197, v. 1).

Gramsci (2004, p. 257, v. 1), nesse sentido, leva a compreender que uma vontade coletiva, originada das condições concretas e históricas, permite não só a compreensão da realidade concreta, elevada a forma de consciência e de conhecimento, mas se apresenta também como uma força capaz de se constituir como “operosidade inteligente, de iniciativas concretas”. A realização e a efetiva concretização de uma vontade coletiva nascem das condições objetivas, sobre as quais se empreende um conjunto de relações teóricas e práticas necessárias para as ações conscientes coletivamente.

Ora, a base concreta para um novo no espaço, a “cidadezinha” Sinop, já encontra materialidade no próprio sujeito migrante: o trabalhador migrante. Mas esse migrante concreto, com vontade de um novo, é negado pelo poder da classe capitalista. Na concretude das relações de dominação da Empresa Colonizadora era o de conduzi-lo intelectualmente e “esvaziá-lo” de sua história e imprimir a dissimulação do novo desconectado do passado. Essa

dissimulação situa-se nos antagonismos entre as classes, mediadas pela contradição central entre capital e trabalho, entre os capitalistas e trabalhadores. O sentido da vida, seu significado, a própria história, não pode ser apreendido como superestrutura com vistas a uma distorção da realidade ou uma “falsa consciência⁴⁷”, porque o poder da classe dominante e sua particularidade perderiam a eficácia na medida em que fosse desvelada “a verdade” de sua opressão e dominação. Ele tem, o poder da classe dominante, de ser mobilizada como se fosse aspiração da classe trabalhadora.

Ademais, a própria prática de dominação da classe capitalista já se acha objetivada pelo capitalismo. A vontade do novo do trabalhador lhe é negada pelo capital, que se opõe à vida e à transformação. O trabalhador migrante, constituindo sujeito em busca do novo, sua vontade individual concorre no seio do próprio capital. Ele se vislumbra como trabalhador assalariado. Ser migrante já lhe corresponde a necessidade estrutural do capital. A contradição interna desse movimento histórico, é que ele, o trabalhador migrante, pode vir a corresponder a sua necessidade de classe como perspectiva de superar o próprio capital, porque, como migrante, sua vida é confrontada pela própria classe capitalista e pela a estrutura capitalista.

As relações sociais no capital agem em dois pólos distintos, mas combinados, como apreende Ribeiro (1999): o de expropriação dos meios de produção dos trabalhadores e a forma subsumida⁴⁸ em que se encontram, ditada por esses mesmos meios de produção capitalistas. Esses pólos combinados levam os trabalhadores a não prescindir do trabalho assalariado, portanto, proletarizado.

O trabalhador, na prática, vende sua força de trabalho, que na circulação de mercadorias se apresenta como proprietário individual, porque foi expropriado, e, para a venda da força de trabalho, precisa colocar sua vontade como trabalhador assalariado, porque sua vida depende – foi tornada dependente pela expropriação – do mercado, da compra e venda. E, depois de realizada a venda pelo preço da mercadoria força de trabalho, o salário, no próprio processo de trabalho, seu tempo de trabalho é apropriado. O que representa dizer, também, que o trabalhador continua expropriado do seu tempo de trabalho pela sua condição de proprietário da força de trabalho, efetivada pela expropriação dos meios de produção da vida, tornada, a

⁴⁷ Sobre falsa consciência consultar Lukács (2003).

⁴⁸ Segundo Romero (2005, p.19-20), as categorias subsunção e subsumir em Marx correspondem a língua Alemã, “*Subsumtion* e *Subsumieren*”. O autor ainda salienta que “enquanto usada por Marx, subsunção não deve ser trocada pelo termo subordinação sem uma consideração específica e tampouco pelo termo submissão, sob o risco de não corresponder a sua real determinação. A categoria de subsunção designa, ao mesmo tempo, uma relação e subordinação e de inclusão do trabalho ao capital: estas constituem relações de dominação do capital sobre o trabalho a ponto de este ser tornar um elemento que compõe uma dimensão do ser do próprio capital”.

força de trabalho, dependente das leis de reprodução do capital. O próprio desenvolvimento do capital lhe imprimiu não só a expropriação, mas também a forma histórica de ser um trabalhador assalariado, como perseguindo essa realização. A expropriação dos meios de produção não só despojou os trabalhadores dos meios de produção, como, pela forma subsumida, ditou a forma de se pensarem, se sentirem e agirem como assalariados, vitalizando a própria expropriação, reproduzida na prática como trabalhador assalariado, como o único caminho para o trabalhador produzir a vida.

A prática do trabalho assalariado tem de ser realizada em todo o desenvolvimento do capital e em toda a extensão do ser social. Sem essa realização não existe o trabalhador assalariado. Se considerar somente o pólo da expropriação sem a força educativa do capital sobre o trabalhador para se sentir e pensar como assalariado, o capitalismo não poderia jamais extrair a mais-valia e tampouco valorizar-se.

A concepção do mundo veiculada pela colonização de Sinop é a de vivificar a condição de assalariado e vontade do novo contida por “terra celeste”, de tal forma que o novo só possa se expressar o novo enquanto “sucesso” para a colonização e não para a vida do trabalhador migrante. A própria vontade da classe capitalista de colonização é contrastante com a existência dos trabalhadores migrantes. Primeiro, porque a colonização das décadas de 1960 a 1990 já pressupõe sua força histórica na forma de capitalização da terra. Segundo, a concepção do mundo capitalista tem sua eficácia em função da estrutura do capital. Em Sinop tem especificidade concreta, singularidades, porque sobre o passado negado do migrante para o futuro de Sinop se imprime na prática da vida do trabalhador o produzir e o reproduzir o próprio capital e seu processo exploração. O vir a ser do trabalhador, na lógica dessa especificidade, o remete a intensificar o seu o tempo de trabalho para que “a pequenina cidadezinha” pudesse se tornar uma cidade de “sucesso”.

Vejamos alguns dados quanto a isso, referentes a 2003:

“Sinop possui trinta e cinco bairros” e os principais bairros residenciais da classe capitalista têm asfalto em todas as ruas, a exemplo do bairro Maringá, destinado a construções de “mansões”. Os bairros onde reside a maioria dos trabalhadores não possuem asfalto e somente alguns deles têm a rua principal asfaltada, como é o caso do Bairro Boa Esperança; o arroz, soja, milho e algodão (monocultura) são os principais produtos agrícolas controlados pela Bunge e Cargill, centralmente. Das 500 madeireiras do decênio de 1990, no ano de 2003 restavam apenas 170 empresas. Existem mais de trinta empresas ligadas ao setor comercial atacadista e 450 empresas de comércio varejista. Ainda conta com agências bancárias do Banco do Brasil (duas), Caixa Econômica Federal, Bradesco (Banco Brasileiro de Descontos

S/A), HSBC (Hong Kong and Shanghai Banking Corporation), Sistema de Crédito Cooperativo (SICREDI) e Itaú. Quanto à educação escolar básica: vinte e nove escolas públicas, doze particulares, com um total de 25.500 alunos. Em relação às instituições de ensino superior: duas universidades públicas, um campus da Universidade do Estado de Mato Grosso e outro da Universidade Federal de Mato Grosso, três instituições particulares: campus da Universidade de Cuiabá, Faculdade de Alta Floresta e Faculdade de Sinop⁴⁹;

Por isso, a vida para um futuro em que o passado do migrante surja como “apenas no passado”, pois o futuro de sua existência, centrado no trabalho assalariado, é o de estar a serviço da colonização, o construir Sinop para a S.I.N.O.P S/A e os capitalistas “urbanos e rurais” (PERIPOLLI, 2009).

Do “sucesso” ou da “glória”, embora remetam a visão supra-terrena ou apoteótica, é certo que o capital teve na Empresa Colonizadora, a que “emprestou” à cidade sua sigla, sua instituição mais “santificada” e da qual os capitalistas têm sua voz mais sublime, já que o trabalho tem que ser contido e controlado e as vontades de migrantes, individuais e coletivas, direcionadas para a colonização do capital, isto é, para o projeto ser efetivamente realizado como projeto de capital.

Como um processo contraditório, é inegável que emerge pelo mundo do trabalho um sujeito marcado pela historicidade da migração, marcado pela objetividade de expropriação, a qual se impõe como um limite a uma concepção do mundo e da vida. E disso a dificuldade da prática da vontade do novo, de empreendê-la como classe trabalhadora e de sua compreensão histórica, de uma luta consciente, produzindo-se nas relações sociais, políticas e ideológicas, segundo a própria particularidade de classe, agora, tornada migrante.

O novo espaço para o viver é apenas transfigurado como sendo uma cidade nova, como projeto de uma empresa capitalista. Isso por si mesmo já demarca a luta de classes entre sujeitos antagônicos de relações contraditórias: capital e trabalho. Ademais, precisando a classe “laboriosa e ordeira” mobilizar sua força de trabalho para a colonização e capitalização dos investimentos dos empreendedores capitalistas. E, por essas posições, dirigir a vontade do migrante a manter intacta a dominação da classe proprietária dos meios de produção, com a qual as concepções do mundo do migrante precisavam (e ainda precisam) consentir política e ideologicamente para a hegemonia da classe capitalista em Sinop.

⁴⁹ Informações retiradas de Santos (2003).

orgânicos (relativamente permanentes) dos movimentos que podem ser chamados de conjuntura (e que se apresentam como ocasionais, imediatos, quase acidentais). Também os fenômenos de conjuntura dependem, certamente, de movimentos orgânicos, mas seu significado não tem um amplo alcance histórico: eles dão lugar a uma crítica miúda, do dia-a-dia, que envolve pequenos grupos dirigentes e as personalidades imediatamente responsáveis pelo poder. Os fenômenos orgânicos dão lugar à crítica histórico-social, que envolve os grandes agrupamentos, para além das pessoas imediatamente responsáveis e do pessoal dirigente (GRAMSCI, 2002, p. 36-37, v.3).

Ele ainda acrescenta:

Quando se estuda um período histórico, revela-se a grande importância dessa distinção. Tem lugar uma crise que, às vezes, prolonga-se por dezenas de anos. Esta duração excepcional significa que se revelaram (chegaram a maturidade) contradições insanáveis na estrutura e que as forças políticas que atuaram positivamente para conservar e defender a própria estrutura esforçam-se para saná-las dentro de certos limites e superá-las (GRAMSCI, 2002, p.37, v.3).

O legado de Gramsci se apresenta como uma das contribuições fundamentais para a compreensão e explicitação das relações políticas, da objetividade das classes sociais entre capitalistas e trabalhadores. Por isso, a insistência de Gramsci (2004, p. 97, v.1), que “as escolhas e as críticas de uma concepção do mundo [...] são fatos políticos”. Para o autor, a política que não ocorre fortuitamente e tampouco é um receituário de um esquema teórico para a construção de um sujeito político, mas “história efetiva” (GRAMSCI, 2004, p 91, v.1)

Gramsci (2004, v.1) parte do princípio que a consciência da classe trabalhadora não emerge da espontaneidade das relações práticas dos homens. Embora a espontaneidade possa se revelar como potencialidade para afirmação de práticas de resistência e luta dos dominados e governados, de acordo com as relações sócio-históricas da qual faz parte, ela por si mesma não é a garantia para mobilização dos interesses da classe trabalhadora.

Por isso, as concepções do mundo na esteira da produção da vida do trabalhador e da estrutura do capital são antagônicas, porque estão envolvidas na luta de classes de diferentes matizes e formas. Uma construção teórica que se proponha a unidade do trabalhador é sempre perigosa à classe dominante. Seu fortalecimento compromete a estrutura de reprodução do capital. A elevação intelectual dos dominados e governados por si só é um sinal de novas correlações de forças, em função das quais se colocam no processo de lutas hegemônicas. Exige-se, diante disso, pelo próprio movimento de histórico da luta de classe para os capitalistas, novas disposições e estratégias, porque reorienta as posições políticas e culturais

e impõem-se novas alianças estratégicas, em que o novo e o velho travam suas lutas. Para quem domina, as correlações de forças não podem exceder o limite objetivo da classe proprietária. Para quem é dominado, correlações para criar condições distintas das existentes.

Quando Gramsci (2004, v.1) refere-se à reforma intelectual dos trabalhadores, orientada por lutas hegemônicas e mobilizada por guerra de posição⁵⁰, ele salienta que esse novo coletivo pode fazer com “que o grupo dirigente faça sacrifícios de ordem econômico-corporativa”. E disso, então, o pensamento gramsciano na urgência essencial da unidade teórico-prática do trabalhador para o “fazer-se sujeito” como possibilidade política diante de uma história real (GRAMSCI, 2002, p. 48, v. 3). A capacidade de crítica e de vontade de transformação do trabalhador o eleva a um outro estágio de consciência, possibilitando a “propor tarefas cuja solução já encontra na própria realidade ou que estão em vias de se desenvolver” (GRAMSCI, 2002, p. 36, v. 3). Em outras palavras, as lutas pela hegemonia dos trabalhadores têm suas efervescências como atos políticos coletivos de sujeitos coletivos, dos sujeitos dominados diante de uma estrutura que os nega como sujeito do devir.

Essa leitura de Gramsci ainda é relevante e fundamental. A particularidade da classe dos trabalhadores confronta-se antagonicamente com o conformar da particularidade da classe dominante que urge para conservar a sua existência de acordo com as leis capitalistas, as estruturas materiais e a ordem política, ideológica e cultural vigentes. Por isso, a teoria em Gramsci assume uma centralidade necessária.

Gramsci (2004, p. 94, v. 1) sublinha o desafio da classe trabalhadora em superar as concepções do mundo “ocasionais” e “não crítica”, que impedem o indivíduo de atingir um “pensamento mundial mais evoluído”. O desafio não se coloca apenas em existir conscientemente e o apreender as relações puramente econômicas, mas de elevar a capacidade de crítica e teórica de ações coletivas na ordem da superestrutura, que é manifestação das relações concretas originárias da estrutura material e da luta de classes.

O exercício do poder da classe dominante procura orientar a sociedade, dominando e dirigindo a classe trabalhadora, estabelecendo consensos, conforme seus interesses de classe, fazendo das várias instituições as instâncias de sua hegemonia. Por isso, a luta hegemônica envolve as instituições e por onde são travadas as concepções do mundo e as direções políticas.

Ainda, Gramsci (2002, p. 48, v. 3) sublinhou, com precisão, “o fato da hegemonia

⁵⁰ Guerra de posições em Gramsci (2002, p. 73, v.3) corresponde à luta travada no seio da complexa sociedade civil, “resistentes” às crises econômicas. A sociedade civil funciona como “trincheiras” nas correlações de força – “luta de trincheiras”.

pressupõe indubitavelmente que sejam levados em conta os interesses e as tendências dos grupos sobre os quais a hegemonia será exercida”, desde que não “envolva o essencial”, “fundamento econômico”, com o qual se realiza a “função decisiva do grupo dirigente”. Esta é a chave com a qual a classe capitalista dinamiza-se diante das correlações de força, isto é, de não comprometer a ordem da reprodução de capital e sua base estrutural.

Ademais, o movimento conjuntura e estrutura são dotados da forma como as concepções estão marcadas pela luta de classes. Portanto, não podemos deixar de seguir na análise sobre as concepções e sua correspondência com as relações sociais do capital que se forjou em Sinop, porque com elas estão as alianças da classe capitalista e base das hegemonias construídas. Essa análise e interpretação são decisivas para compreender e estabelecer relações entre a existência da UNEMAT e seus sujeitos de trabalho: o professor.

O capital se quer único e, quando preterido diante da eminência de sua transformação, procura a todo custo conter / impedir as ações políticas e ideológicas alternativas, homogeneizando, pelo mercado, todo o processo da vida às suas leis. Quanto a isso, não se estaria diante da formulação de Marx e Engels (2005, p. 42-43), de que “a burguesia”, como corporificação do capital e expressão concreta e histórica, reduz as relações sociais em “meras relações monetárias”? Ou de transformar “tudo em mercadoria”, na busca de “novos mercados”? E também pela “necessidade de estabelecer-se em toda a parte, explorar em toda parte, criar vínculos em toda parte”? E, disso, “tudo o que era sólido e estável se desmancha no ar”?

Porquanto, sublinhamos essa direção porque é justamente apoiada nela que se objetiva aprofundar e desvelar os movimentos aparentes da colonização e migração e luta de classes no espaço de Sinop.

A própria figura do pioneiro no processo existência de Sinop, como nos demais projetos, aponta para uma representação em abstrato de homem, cujo passado está “despregado” para compor a história da colonização e do “desenvolvimento” da cidade. Essa figura que aponta para o “pioneirismo” nada mais é que uma “acepção burguesa e positivista da palavra”, como destacou Martins (1995, p. 115), com a qual se balizava a doutrina do desenvolvimento do Brasil e da Amazônia Legal, que se iniciava na década de 1960, sob o regime militar: uma acepção com prática concreta. Essas conjugações têm, em verdade, a legitimidade da propriedade capitalista que avançou (e avança) sobre, no caso desta Tese, no norte de Mato Grosso, fazendo deste um grande empreendimento capitalista. Este território proposto para o capital.

A concepção do pioneiro que se eleva a consciência social na “fronteira amazônica”

(PERIPOLLI, 2009) está associada à doutrina “do desenvolvimento”. Ela é um produto histórico em plena correspondência com as ações de governo dos militares, que tomaram de assalto o governo federal em 1964. A doutrina do “desenvolvimento” representava o modelo de violência da expansão do capital, reservada somente à classe capitalista, tendo nos empresários colonizadores seus representantes eminentes, os pioneiros da Amazônia Legal.

Vários autores, Martins (1995), Ribeiro (1987), Ianni (1979), Peripolli (2009), Picoli (2006), destacam a colonização produzida na Amazônia Legal fundamentada na concepção “desenvolvimentista” do regime militar (1964 a 1985) no Brasil, que, segundo Ianni (1979, p. 75), se refletirá no “1º Plano Quinquenal de Desenvolvimento (1967 – 1971) da SUDAM”.

O modelo desenvolvimentista mobilizado pelo regime militar de 1960 a 1980 não foi somente uma bandeira para o capital congregar forças e legitimar-se. Ele refletiu na formulação homem pioneiro, que ainda perdura como um cimento ideológico da classe capitalista em Sinop e com a qual sua hegemonia procuraria preservar, como sendo a efetividade de existir a “cidadezinha” de “sucesso”.

Da ideologia do pioneiro emerge o “homem” de “coragem”, “abandonando tudo”, fazendo de seu “espírito desbravador” o exemplo do processo de colonização. E, dele, o futuro do desenvolvimento do Brasil e das “áreas vazias” no norte de matogrossense. Na representação do pioneiro está implícita uma “certa dívida” para com um homem personificado, de “constantes homenagens”, “da reverência”, um “vencedor”. Já que em “terra celeste”, fez da crença o esplendor da “pequenina cidadezinha”, considerada, hoje, pólo, ou *Sinop, 30 anos de conquista*, como na homenagem do 1º Cartório – Extra Judicial de Sinop, no mesmo texto em que a Revista Capital, em 2004, divulgava uma das matérias denominada *Um ponto de esperança em meio à Floresta Amazônica*:

Foi com muita coragem e vontade de vencer que os dois pioneiros paranaenses, Ênio Pipino e João Pedro Moreira de Carvalho, começaram a difícil jornada até as terras desertas. [...] Aos poucos os primeiros traços de colonização começaram a surgir. Era preciso fornecer infra-estrutura, para as famílias pudessem chegar a Gleba. [...] Num trabalho de divulgação em outros Estados do país, convidaram famílias e profissionais viver no Norte do Mato Grosso, para assim fazer as novas cidades prosperar. [...] Durante os anos de 1972 e 1973, *colonizadores, empregados e pioneiros*, travavam um batalha contra o mato, a distância e a falta de recursos, para poder instituir as novas províncias. Mas o trabalho teria seu retorno. Em 14 de setembro de 1974 Sinop foi reconhecida como distrito de Chapada de Guimarães. Nascia aí a cidade que teria um futuro brilhante. Quando Sinop foi oficialmente fundada, já havia uma estrutura capaz de acomodar muito além dos 7 mil habitantes que aqui viviam. Foi o começo de glória. Entre as maiores preocupações estava fomentar a agricultura e organizar a extração

madeira. [...] Foi então que a municipalidade começou a formar seus primeiros líderes. Pioneiros na administração pública, Osvaldo de Paula⁵¹ foi o primeiro nome a conduzir o município de Sinop. Três anos depois seria eleito, o primeiro prefeito municipal Geraldino Dal Maso [1983 a 1988] (REVISTA CAPITAL, ANO 2, 2004, p. 27 – 28. Grifos nossos).

O texto acima não deixa dúvidas do poder e da força do pioneiro quanto ao “sucesso” e “glória” de Sinop. Durante o texto sublinha-se a diferença entre “colonizadores, empregados e pioneiros”. Existe nisso uma singularidade espetacular, já que, em nossa compreensão, essa distinção serve apenas para deslocar “os empregados” do exercício ideológico do “pioneiro” e do “colonizador” e da hegemonia da classe dominante. No texto, ainda, acima, embora distinguidos, eles são conduzidos pela “imperiosa capacidade” de desafiar as “forças naturais, a distância e a falta de recursos”, por conta do colonizador pioneiro. O “empregado” só existe para compor a “população”, mas não para o direito reivindicar a posição de “sujeito pioneiro”, um “título” somente possível do “empreendedor capitalista colonizador”. Ele serve para trabalhar na agricultura, na extração da madeira⁵², mas não para ser “pioneiro” ou assumir posição ou direção política e se investir da “força privilegiada do conquistador”. E, se assim, por acidente, compor os espaços de hegemonia, sua posição política garante apenas “acreditar, mas não discutir⁵³”.

O lugar da oficialidade do “pioneiro” da colonização já foi reservado, como é possível perceber, quando de um livro que trata da história de Sinop, apoiado pelo então prefeito de Sinop, Nilson Leitão:

As nossas famílias pioneiras: As nossas primeiras famílias que chegaram a partir do ano de 1972 e aqui com muito sacrifício, coragem e fé em Deus, lançaram os alicerces da bela cidade onde hoje vivemos foram: Família Olímpio João Pissinati (1º família a chegar em Sinop) – Família Stanislaw Belgrovski, Família Braz Claro dos Anjos, Família Mauri Weirich, Família Dirceu de César, Família Plínio Calegaro, Família Osvaldo Paula, Família Antônio Brioski, Família Osmar Jordan, Família José Montanher, Família Lindolfo Tryerveiller, Família Valentim Vandresse, Família Arlindo Joanucci, Família Aleixo Schinatto, Família Sales Mendes (SANTOS, 2003, p. 45).

⁵¹ Sinop teve os seguintes prefeitos: Osvaldo de Paula, de 1981 a 1982; Geraldino Dal Maso, de 1983 a 1988; Adenir Alves Barbosa; de 1989 a 1992 e 1997 a 2000; Antonio Contini, de 1993 a 1996; Nilson Leitão, 2001 a 2008, reeleito; e, Juarez Costa eleito em 2008. Vale destacar que referente ao último prefeito eleito, o vice-prefeito é Aumeri Carlos Bampi pelo Partido dos Trabalhadores (PT). Ele é professor da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus de Sinop.

⁵² Segundo Monteiro (2005), a exploração da madeira, como a principal atividade econômica representa, ainda, aproximadamente, 15% do produto interno bruto do estado de Mato Grosso.

⁵³ Frase extraída de Marx em *As lutas de classes em França de 1848 a 1850* (1982, p. 236).

Além da oficialidade dos pioneiros, está garantida a designação masculina para representar o colonizador como legítimo: a convicção “sexista” do “pioneiro”, centrada exclusivamente na figura do homem como “conquistador”.

A hegemonia, sustentada pela ideologia do pioneiro, é fundamentalmente preservada na oficialidade de Sinop e sua força política funciona como contenções das posições políticas e ideológicas dos trabalhadores migrantes no campo de sua existência e mobilização. E, principalmente, na forma como representariam suas necessidades específicas como trabalhadores.

É possível estabelecer essa correlação entre a consciência social do pioneiro e sua disposição política e ideológica dos trabalhadores quando confrontamos com algumas histórias orais dos sujeitos da pesquisa. O exemplo da história de Cristiane, nossa entrevistada, é interessante quanto a essa análise:

Isso foi muito triste para gente. Então, tanto o povo [referência aos familiares que viviam no sul] de lá pediam para gente voltar e dizia o que a gente tava fazendo aqui, “onde já se viu ficar no meio desse mato, porque que tinha que se sacrificar, querer tanto sofrer na vida, isso e aquilo”. E eram cartas, toda a semana assim de 12, 13, 14 cartas, vinham, assim, direto para [o local de trabalho do meu marido]. Toda noite o [meu marido] chegava: aquele monte de cartas dos parentes chamando de volta e falando de saudade, mandando fotografias e a gente aqui sofrendo, porque na verdade, Marion, para mim, eu vim decidida, acontecesse o que acontecesse eu não voltava para traz (Entrevista de Cristiane).

Cristiane refere-se à sua existência em Sinop como sendo difícil, como um “sacrifício”. A decisão do migrante não é uma idéia abstrata; é, sim, concreta, porque seus enfrentamentos são reais e impõe sempre um reexame da condição de ser migrante. Aí está uma singularidade com a qual se deparou a força hegemônica da classe capitalista e a própria Empresa Colonizadora, ou seja, um trabalhador que envida a necessária compreensão do seu vivido. Isso também especifica uma propriedade fundamental do trabalhador migrante: a de se perguntar sobre o futuro para produzir a vida na colonização. É essa potencialidade que a oficialidade da história da classe dominante procurava (procura) conduzir. Seguimos adiante com a entrevista de Cristiane:

Eu vim! Tanto que o [meu marido] teve depressão quando chegamos aqui, ele não agüentou ver, porque tudo dependia dele. Antes, querendo ou não, a gente tinha um monte de parentes por perto, todos os parentes lá, e aqui não tinha ninguém. Então, sempre passava pela cabeça dele que se acontecesse alguma coisa com ele, a gente iria perecer. Então, ele estava muito inseguro

e ele entrou em depressão (Entrevista de Cristiane).

O desafio do trabalhador migrante é o de colocar em jogo a própria vida, de se deparar com a própria reorganização de se sentir, pensar e agir diante da vida e do trabalho. O “ir se constituir” em cidade do “sucesso” implica no fazer a vida sob as condições de impedimentos do processo de expropriação e apropriação da colonização. Ainda, o migrante é levado, nos limites dados, a criar estratégias da produção da vida para superar os desafios em espaço desconhecido, viver sacrifícios – a questão central é: de quem e como? Outros momentos da entrevista permitirão melhor compreensão:

Naquele tempo eu lembro, que de noite, quando escurecia, não tinha energia na casa, água a gente pegava: água para se lavar, era água do poço e água para fazer comida era de uma vizinha e água para beber o [meu marido] a trazia do [local de trabalho], em térmicas grandes de noite. Quando vinha, ele trazia térmicas cheias para no dia seguinte a gente beber. Água de fazer comida, que daí fervia, era da vizinha que ela tinha um poço fundo e água de lavar roupas e de limpar casa era do nosso poço que era muito rasinho, muito suja a água. Era uma tragédia. [...] E tinha bichos peçonhentos também que atormentavam, tinha aqueles caranguejão, tinha aquelas cigarronas grandes, tinha aqueles escorpiões, tinha aranha. Lembro um dia, de manhã, as meninas estavam dormindo na cama delas, as duas na cama de casal, e tinha o mosquito. Elas começaram a gritar e eu corri no quarto: uma aranha caranguejeira que eu nunca tinha visto aranha caranguejeira trepada pelo lado de fora do mosquito. Ai que agonia! Porque eu não ia saber se aquela aranha era uma aranha venenosa ou não era. Eu não conhecia nada, era a primeira semana que a gente morava aqui (Entrevista de Cristiane).

Parece que a coragem não é apenas algo singular e exclusivo do “pioneiro”. Cristiane procura expor com detalhes algumas situações que marcaram sua vida e a de sua família. A depressão do marido, as dificuldades de criar condições mínimas de reproduzir a vida, um espaço novo sobre o qual precisava conhecer e, ao mesmo tempo, se desafiar diante de “n” dificuldades que, em última instância, era o de preservar a vida.

Por fim, para aquilo que nos interessa quanto à relação hegemônica centrada na ideologia do “pioneiro”, Cristiane afirma:

Eu detesto quando as pessoas falam que estão, por exemplo, com um pé aqui e outro não sei onde. A gente vê muito aqui na cidade as pessoas que não apostam aqui, elas estão aqui, mas estão lá num outro canto, também. Se não dá certo aqui vai da certo acolá, daí volta, e eu não gosto disso. Acho assim que a gente tem que apostar, tem que mergulhar de cabeça com tudo, porque tudo que é de bom e o que é de ruim aparece (Entrevista de Cristiane).

Com base na compreensão de Cristiane, o trabalhador migrante não deixou para traz uma vida. Ele foi parte de uma necessidade efetiva e condicionada pelo modelo político-econômico da doutrina desenvolvimentista e ideológico das décadas de 1960 a 1980, em que a imagem do pioneiro ainda persevera cotidianamente, para assegurar a qualquer “custo” a organização de relações de produção do capital, bem como a produção de mercadorias. Por outro lado, o trabalhador migrante foi (e é) uma vontade que refletiu mais do que uma individualidade. Ele se institui como força histórica na luta para produzir a vida, se desafiando para além das imposições da estrutura econômica do capital. O seu tempo vivido tem no mundo do trabalho a base concreta do fazer a vida. Se entendermos essa contradição, significa que o mundo do trabalho constitui um universo social e político necessariamente como educativo com o qual o trabalhador migrante foi produzindo sua existência. Na entrevista de Cristiane, a cidade de Sinop demarca a clivagem da hegemonia do capitalista colonizador, na qual a ideologia do pioneiro se impõe como unidade da “cidadezinha” e a necessária dimensão do migrante em sua luta pelo espaço do viver.

Para compreendermos a especificidade do modelo político-econômico e ideológico, tomemos um caminho para apreender e analisar como a hegemonia da classe dominante de Sinop sustentou (e sustenta) o exercício de sua dominação, e o lugar concreto das correlações de forças. Sustentamos que esse sentido revela a necessidade de irromper com a visão do pioneiro e permite entender como consciência social derivou da própria colonização. E, na mesma medida, correspondeu como um desafio à própria classe trabalhadora diante de uma estrutura de capital, baseada na defesa da propriedade privada capitalista, centrada no monopólio da terra.

Para dar objetividade de mercadoria às terras da Empresa Colonizadora, esta assume a posição de porta-voz oficial da propriedade capitalista, ditando as composições de forças políticas da qual Sinop comportaria sua especificidade. As relações de mercado, dependentes de novos capitais, da força de trabalho e de subsídios financeiros públicos para as “terras celestes”, estabeleceu-se com base em práticas econômico-corporativa de 1970 a 1990.

A força do “pioneirismo” pautava-se na relação de força econômico-corporativa da Empresa Colonizadora, cujo “sucesso” dos capitalistas empreendedores estava vinculado à terra do capital e sobre as quais a Empresa ainda era mandatária absoluta.

Mas não somente para o sucesso que servia a ideologia do “pioneiro”, que concorria à hegemonia da Empresa e capitalistas sinopenses. A perspectiva da lógica da homogeneidade das “baionetas” dos militares, que “ditatoriavam” a favor das forças capitalistas conservadoras no Brasil nas décadas de 1960 a 1980, como o imperativo político que deu origem ao projeto

privado dos colonizadores capitalistas, se desfigurava no decênio de 1980. Ainda, soma-se às crises econômicas no final da década de 1970. E também a necessidade de reestruturação produtiva do capital e do trabalho no Brasil a partir da década de 1990 em face do movimento de globalização do capital e das investidas neoliberais⁵⁴.

Desse conjunto, as novas alianças de classe em Sinop eram vistas com cautela em função da base de acumulação capitalista ser dependente, de um lado, da “terra de negócio” e de subsídios financeiros públicos federais, via SUDAM e SUDECO (PICOLI, 2005a; 2004), inclusive para corroborar com “os desvios” de recursos financeiros públicos, e, de outro lado, do mercado interno para a comercialização de lotes urbanos e rurais e de madeira. Desta, grande parte da produção era destinada para o sul e sudeste do Brasil, estados do Paraná, Santa Catarina e São Paulo, onde estavam localizadas as empresas moveleiras e exportadoras de madeira (BIASI, 2005). O “pioneiro” era o “porto seguro” para garantir o cimento das relações, das quais a classe dominante sinopense não poderia dispensar, já que a doutrina de “desenvolvimento” dos militares revelou-se na ampliação da desigualdade social e econômica do país, associada à reestruturação do processo de acumulação de capital na década de 1980, em função de agudas crises mundiais. Todas essas mudanças no cenário político nacional e mundial exigiam da classe dominante local fortalecer táticas que não compromettesse o poder político local.

Para esclarecer esse movimento: Gramsci (2002, p. 41, v. 3) entende o “econômico-corporativo” como uma “unidade homogênea” restrita de um grupo específico que compõe determinada classe social, como sendo “o primeiro e mais elementar”, uma identificação política e ideológica que se propõe “organizar”, dada pela posição singular do grupo em função das relações econômicas que promovem. Ou seja, a “solidariedade mútua” de acordo com singularidade econômica. No caso de Sinop: a Empresa Colonizadora ligada à “terra de negócio”, como forma elementar, organizando seus interesses econômicos e dos grupos econômicos ligados à “gleba celeste”.

Não há uma relação de causalidade nesse movimento estrutural / conjuntural em que se encontram as correlações de força em Sinop. Há sim uma conexão fundamental que precisa ser vista por dentro.

Ianni (1979) é enfático em sua análise quando destaca que a Amazônia Legal

⁵⁴ Aprofundaremos a discussão sobre neoliberalismo na temática sobre a existência da Universidade Pública Estadual. Por enquanto cabe destacar que o neoliberalismo corresponde a ação econômica, política e ideológica na liberalização absoluta do mercado na conjugação com a reestruturação produtiva do capital e de reorganização do trabalho.

representou a ação estatal e privada, como forças associadas centradas no regime militar, a partir de 1964, e pensadas em termos de “segurança e desenvolvimento nacional”. O núcleo ideológico da classe dominante se orientava politicamente pelo que representava as forças conservadoras da burguesia brasileira que apoiavam o regime militar.

Figura 9 – Foto de Sinop de 1974: fundação oficial



A imagem acima é uma foto de Sinop em 1974, quando de sua fundação. Está presente na foto uma faixa com a seguinte frase: *Viemos com a família por Deus e pela Pátria – Celeste Hotel*. Não há nenhuma situação de acaso entre ela e o lema do movimento conhecido como *A Marcha da Família com Deus pela liberdade*, promovida pela classe capitalista conservadora brasileira, no Rio de Janeiro, burguesia industrial e rural, realizada em 1964, diante da justificativa de uma “iminente ameaça comunista”. Em última instância, sinalizava o golpe militar de abril de 1964 e na destituição do governo João Goulart (1961-1964) e de suas reformas político-econômicas – dentre elas, a reforma agrária. O governo militar orquestrou uma violência sem par aos movimentos dos trabalhadores urbanos e do campo.

O golpe militar, com as ações de “baionetas”, consistiu na tentativa de controlar os conflitos sociais, que se alastravam diante dos movimentos operários e camponeses, na cidade e no campo. Promovia-se o impedimento da reforma agrária e se colocaria “fim” aos movimentos do campo e da cidade, em áreas consideradas de “conflitos sociais” (CASTRO *et al.*, 2002). O projeto de colonização, de realização oficial e/ou privada na Amazônia Legal, configura-se entre um dos maiores projetos conservadores, político e ideológico da burguesia brasileira, sob proteção “armada” dos militares.

A colonização de Sinop é a marca viva da “baioneta” e do capital, impingindo ao espaço

da cidade sua força de dominação e direção. As forças políticas dominantes sinopenses expressaram esse movimento.

Para qualificar essa leitura quanto à classe social e captar o sentido produzido quanto às relações de força políticas e sociais substancializadas na própria classe dominante de Sinop e sua prática econômico–corporativa, recorreremos ao Editorial do Jornal “Gazeta Regional: o jornal do norte de Mato Grosso”, de 1987, intitulado “Vamos trabalhar, sem brigas”, preserva a doutrina do “desenvolvimento” e da legitimidade ideológica do pioneiro, como “terreno histórico”:

Sinop sempre foi uma cidade pólo no desenvolvimento de todo o ‘nortão’ mato-grossense, destacando-se de todos os outros municípios pela intrepidez de seu povo e o arrojo no trabalho agro-pastoril, além do extrativismo de madeira. Destacou-se, também, no aspecto político, quando todos deram às mãos e conseguiram a tão sonhada emancipação política administrativa. E assim continuou, só que por pouco tempo. Chegou em 1986 e as divisões políticas, que deveriam se-las apenas políticas, passaram a dividir a cidade, em compartimentos estanques e que têm impedido, desde que foi deflagrada a ‘guerra eleitoral’, a manutenção daquela posição que Sinop ocupava. Interesses puramente eleitorais, visando o próximo ano com eleições para prefeito e vereadores, formaram autenticamente ‘clube do bolinha’ e ‘grupo de luluzinhas’ que vivem, nas escondidas, massacrando-se mutuamente. E o resultado que, hoje, qualquer personalidade política do município, fora de suas fronteiras, é nada, não recebe honrarias e não consegue, mesmo com algumas lutas, abrir as portas dos gabinetes palacianos e conseguir, para Sinop, os benefícios que a sua população merece e pleiteia. [...] É hora de trabalhar, muito, sem brigas, pelo futuro próximo e longínquo, de Sinop e seu povo. Vamos assumir (GAZETA REGIONAL⁵⁵, N.99, 23 A 31 DE MARÇO DE 1987, p. 02).

Em nome do “desenvolvimento” e das “honrarias locais”, com certeza a do “pioneiro”, o conteúdo presente é enfático na manutenção da unidade da classe capitalista local, burguesia rural e industrial (madeireiros), que não poderia ser rompida em seus interesses particulares, sustentados nos alinhamentos políticos e ideológicos. A “população de merecimento” (“sua população merece”) no texto acima não assume a compreensão de interesses do povo, mas simplesmente garantir a função dominante da classe capitalista em manter o povo “unido” para a realização do sucesso de Sinop. Essa união do povo especifica o campo da homogeneidade dos interesses particulares da classe dominante de Sinop, mesmo em relação as suas várias posições na estrutura de produção. Esse Editorial reclamava por uma aliança centralizada e de exclusividade dos proprietários capitalistas locais, por isso ‘zelo’ de classe.

⁵⁵ Esse Jornal tornou órgão oficial de empresa escrita do município em 1985.

Nesse momento, o contexto para homogeneidade da classe dominante em Sinop correspondia à sua dificuldade de compor alianças com outras de suas frações. Particularmente as que se situavam fora do ‘projeto’ de colonização e que também concorriam quanto às suas posições políticas estabelecidas internamente para que pudessem gerar conflitos que ameaçassem “o desenvolvimento” do capital produzido pela colonização. A terra monopolizada estava sob controle da Empresa Colonizadora, e da própria posição e direção política e ideológica da classe dominante local.

Em 1987, assume o governo do estado de Mato Grosso o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), representado por Carlos Gomes Bezerra (1987 – 1990), com alianças com alguns representantes dos movimentos sindicais, entre eles, a Associação Matogrossense dos Profissionais de Educação (AMPE) (atual Sindicato dos Trabalhadores Professores de Mato Grosso - SINTEP), que, posteriormente, alguns de seus militantes, viriam compor os Partidos dos Trabalhadores (PT). Outra situação que chama a atenção, o PMDB, por ser originário do Movimento Democrático Brasileiro em sua forma de oposição (de alguns setores apenas aparente) ao governo militar, já demarcava para a classe dominante de Sinop, ligada à propriedade privada da terra e sua monopolização, o rechaço a qualquer composição de força com movimentos políticos considerados “progressistas”: era a garantia do “futuro próximo e longínquo, de Sinop e seu povo”.

Outro destaque também de forma fundamental foi a recente emancipação político-administrativa da cidade Sinop, em 1979. Esse fato também revela que as relações de força não poderiam comprometer no pouco tempo de emancipação política o futuro das relações que a classe dominante local tinha de aprofundar: a cidade ainda tinha de “crescer” no sentido de empreendimento capitalista. Trata-se, pela própria disposição da colonização, de circunscrever também os limites das alianças políticas ao econômico-corporativo contra aqueles que poderiam desmontar e/ou romper o aparente equilíbrio entre o capital e trabalho, já que o próprio “crescimento” da cidade dependia de novos investimentos de capital e de forças de trabalho (trabalhadores migrantes).

Por isso, os interesses divergentes e conflitantes das frações da classe dominante não poderiam comprometer-se a ponto de “innovar” nas disputas partidárias. Daí se entende o significado da “divisão da cidade”. Ela não poderia firmar-se entre os que representavam a legitimidade da colonização, mesmo porque a questão central era a posição antagônica a que esse povo (trabalhador) tinha como classe social e sobre a qual a figura do pioneiro procurava cimentar e aglutinar, sem qualquer perigo à “terra de negócio”.

Noutro Editorial do mesmo Jornal, intitulada “A garra e a tenacidade”, é enfatizada a

posição política e ideológica da classe dominante, na direção de assegurar os futuros privilégios:

Há algum tempo atrás um visionário, construtor de cidades, resolveu investir no ‘nortão’ mato-grossense, perseguindo em sua saga de edificador. Encontrou a região que atendia aos seus desejos, iniciou as demarches para aquisição das terras, adquiriu-as e, então, sonhou. E sonhou muito alto! Sonhou que em pouco tempo lá estariam edificadas algumas cidades, e que aquela região, no seu conjunto, se transformaria num dos pólos geradores de mão de obra e produção agro-pecuária. Ele não se enganou! E nem enganou aos que nele acreditaram, adquirindo as terras que colocou à venda ou investindo nos locais onde, naquele futuro breve, algumas cidades nasceriam. Todos, mas todos mesmo, que acreditaram naquele homem conseguiram atingir as suas metas de trabalho, de vivência, de condição econômica e acima de tudo, de confiança em si próprio. Testemunho disso é uma entrevista que publicamos nesta edição, com o pioneiro Afonso Celso Teschina, que emocionado chegou dizer para a Gazeta, que “esta cidade, Sinop, me pertence”... a caracterizar o quanto ele se sente dono dela, porque ele foi um dos que participaram decisivamente dessa criação, dessa edificação, projeto maior daquele visionário. [...] E, por fim, Geraldino Dal Maso, o atual prefeito, que ama desesperadamente esta cidade, ele também pioneiro para a qual sonha ainda com os vôos mais altos do que aquele outrora sonho de Ênio Pipino. [...] Ele sonha, com a metrópole que existirá neste hoje pólo regional. Ele sonha com as lideranças incontestes que Sinop era, fatalmente em toda a região do nortão mato-grossense (GAZETA REGIONAL, N. 74, 09 A 15 DE SET., 1986, p. 01).

As composições de força e de direção são fundamentais para potencializarem, e potencializando, a particularidade e os interesses de classe na objetividade da estrutura material. Uma posição política conectada ao processo produtivo.

A fim de garantir a ordem centrada na estrutura fundiária da “terra de negócio”, a classe dominante capitalista sinopense lançou-se a uma campanha de propaganda em 1988 de retorno ao governo do estado de Mato Grosso de políticos herdeiros (ou comprometidos) do modelo do governo militar e / ou que se vinculassem à doutrina do desenvolvimento do poder autoritário. Era o campo de reconhecimento comum da classe capitalista de Sinop que estava em jogo e o próprio balizamento hegemônico e ideológico que se colocava para corresponder às alianças políticas.

Nesse terreno histórico, ganha destaque a figura de Jaime Veríssimo Campos, irmão do antigo governador Julio José de Campos (1983 – 1986), ligado aos capitalistas latifundiários e União Democrática Ruralista (UDR). Inclusive, a classe de proprietários de Sinop marcou sua posição nesse movimento quando da eleição de um de seus representantes para compor a diretoria regional da UDR em 1988. Estava diante de uma estratégia de fortalecimento da

força econômico-corporativa com a qual a Empresa Colonizadora conduzia a política da cidade. Nesse ano, o jornal Gazeta Regional em todos os seus editoriais na primeira página apresentava em destaque a seguinte chamada: “1990 – Jaime vem aí” (GAZETA REGIONAL, N. 234, 18 A 21 DE NOV. DE 1988, p. 01).

O que se destaca primordialmente, nesse “retorno de Jaime”, é a dimensão política na qual a burguesia local de Sinop, orientada pelo econômico-corporativa, estabelecia as alianças políticas e os vínculos ideológicos do pioneiro. Uma força política que não comprometesse o “essencial” econômico, o eixo da base econômica, com a qual seus representantes se reconheciam e mantinham suas posições e direções, fundadas na estrutura fundiária de monopolização da terra. Em outras palavras, as vinculações e comprometimentos políticos e ideológicos de Jaime Veríssimo Campos era “um exemplo” pelo qual o econômico-corporativo da “gleba celeste” foi expressivo quanto a qualquer orientação política capitalista e sua unidade sinopense. E, no plano da cidade, a imagem do “pioneiro” e o salvaguardá-la pelo “modelo desenvolvimentista” atuavam em duas frentes. Primeira, a de afirmar o lugar da classe dominante nas ações políticas da cidade, produzida historicamente no processo de capitalização das terras e da estrutura latifundiária. E manter o mundo trabalho concentrado no objetivo de fazer de Sinop um “sucesso”, para o qual os trabalhadores assalariados deveriam produzir-se diariamente, fazendo da cidade um *continuum* de “glórias”. A segunda frente consistia o de orientar, pelas forças ideológicas e hegemônicas, as pessoas do trabalho como sem alternativas de elevar suas consciências criticamente e de construir suas vontades coletivas na perspectiva do espaço do viver. No plano ideológico do pioneiro, os trabalhadores migrantes eram deslocados da objetividade de classe e das contradições, ratificando a Empresa Colonizadora como a legítima instituição da colonização, de direito e de fato.

Para finalizar este capítulo, sublinhamos situações fundamentais que merecem destaques: a) Sinop é um espaço produzido pelo mundo do trabalho; b) suas relações sociais estão marcadas e condicionadas pela capitalização da terra monopolizada, correspondendo à expansão do capitalismo na Amazônia Legal; c) o Projeto Gleba Celeste da qual Sinop faz parte, como cidade de colonização, foi projetado para a propriedade privada capitalista, procurando a correspondência com a religião para subtrair a capacidade de crítica e organicidade entre teoria e prática da qual o coletivo de migrante poderia enfrentar a realidade capitalista negadora da vida. Disso, as tentativas de tornar o passado “despregado” da sua real condição de classe, apoiada numa história do futuro para empreender somente o “sucesso” de Sinop e, na especificidade do capital, consecutivamente, da terra “celeste” como esfera da

propriedade capitalista, combinada com a apropriação privada dos frutos do trabalho; d) o pioneiro, como idéia de homem abstrato, produziu-se como expressão do modelo desenvolvimentista dos militares, orientando a classe capitalista conservadora de Sinop, herdeira do governo militar.

Essa relação faz o econômico-corporativo ser a forma elementar da força política da Empresa Colonizadora representante direta da classe dominante local. A aliança política conduzida por essa força concorria para estabelecer o campo das ações e o campo ideológico comum, na perspectiva de manter inalterada a estrutura de produção capitalista, sustentada pela monopolização da terra entre as décadas de 1970 a 1990; e) ao trabalhador migrante, cuja existência é fato e não forma, deparou-se com uma hegemonia de oficialidade da história da colonização, apoiada na visão do pioneiro, o “título” de poucos “privilegiados” e do qual o sujeito trabalhador migrante não tinha (e não tem) o direito ao *status* de conquistador. Esse *status* está demarcado em livros de história oficial e monumentos da cidade, em nome de escolas. O que não se explicita com a figura ideológica do pioneiro é que nela se sustentou (e ainda se sustenta) a força da classe dominante capitalista, o lugar do consenso e, portanto, do poder de dominação e as relações de hegemonia. E dele o rechaçar, negar, alternativas para o trabalhador migrante construir-se como coletivo de classe, da necessidade teórica e prática de seu fazer histórico e de se organizar como um sujeito de vontade concreta no espaço do viver e não da “cidadezinha pequenina” de “terra celeste”, “o lugar de Deus”. São desses movimentos que a ideologia do pioneiro, produzida nas relações de força do econômico-corporativo da Empresa Colonizadora S.I.N.O.P S/A, teve o mesmo poder que a forças materiais da estrutura capitalista da “terra de negócio”. Esse conjunto de forças políticas e ideológicas da classe capitalista sinopense demarcou o exercício do poder de impedimentos (consensos e direções) de os trabalhadores discutirem o que é Sinop.

Se, por um lado, o pioneiro funcionava como o sentido ideológico para hegemonia capitalista, e seu objetivo de desenvolvimento, por outro, na mesma relação, foi contra ele que, em alguns momentos, os sujeitos do mundo do trabalho enfrentaram o lugar do pioneiro, mesmo no limite de trabalhadores assalariados. Enfrentamentos produzidos por uma coletividade dos trabalhadores em função de sua posição de / no mundo. Essa coletividade discutiu a colonização e seus impedimentos, porque Sinop se apresentava como um espaço do viver, de produção social. Nossa interpretação parece apresentar avanços insignificantes. Contudo, os capítulos que seguem mostrarão a concretude dos conflitos e antagonismos entre a classe capitalista e a trabalhadora, com implantação / fazer de uma instituição de ensino superior estadual. A especificidade do professor, que passou por fora do econômico-

corporativo da Empresa Colonizadora e dos capitalistas, disputou na prática os sentidos da cidade produzidos pela ideologia do “pioneiro”, e seu “título”, e pela a hegemonia que efetivamente correspondiam ao poder / privilégios que a própria classe capitalista defendia para si. Sinop é vista como “terra de negócio”. A instituição de ensino superior, criada em 1990, desafiou o pioneiro. As lutas hegemônicas pelo espaço educativo e a instituição escolar, destinado a formar professores, deflagram, pelo trabalho dos professores, o significado efetivo da colonização e o “sucesso” da “pequenina cidadezinha”. O sucesso da “pequenina Sinop” jamais se colocou, no plano da força capitalista, como realizável para os trabalhadores migrantes. E, dessa irrealização para os trabalhadores, Sinop moveu-se pelas contradições entre a colonização do capital e a migração do trabalho.

3 O PROFESSOR – HISTORICIZANDO O TRABALHO DOS PROFESSORES EM SINOP

Se a cidade de Sinop surpreende em sua forma a quem deseja entendê-la, salta aos olhos o processo de colonização e a força da classe dominante em conformar a vida e os sujeitos do mundo trabalho, os trabalhadores, para acumulação de capital, na dinâmica da mercadoria, e para a monopolização da terra. Desvelar o movimento histórico com o qual comporta a existência do capital e trabalho e de classe e as correlações de força, especificam caminhos difíceis de serem trilhados, já que a realidade necessita ser historicizada pelos sujeitos que a produzem. Outro desafio é o de superar aquilo que a aparência da realidade impõe aos sentidos humanos e a compreensão de seu movimento efetivo e, assim, atingir seus fundamentos e essência (KOSIK, 2002), apreendendo as mediações e movimentos contraditórios.

Este capítulo orienta-se por questões teórico-metodológicas, centrado na historicidade do migrante professor em Sinop a partir de 1970 e início de 1990. Essa decisão nos permitiu depois situar o coletivo dos professores da Universidade do Estado de Mato Grosso, na década de 1990, para apreender seu movimento de vida e de trabalho e elaborar o real abstraído (MARX, 2003a). Demos esse direcionamento, de acordo com nossa interpretação, porque foram das relações políticas e ideológicas produzidas sobre e entorno da educação na colonização de Sinop que o migrante professor foi estabelecendo como sujeito do trabalho do mundo escolar.

Entendemos que historicizar esses sujeitos consiste em compreender as bases reais que fez surgir uma instituição de ensino superior em Sinop em 1990, cujos cursos estavam exclusivamente direcionados para formar professores. Voltamos este capítulo para a origem da escola e do migrante professor em suas diversas condições e especificidades. Nessa medida, analisamos que correlações de força e contradições entre classes antagônicas foram produzidas, isto é, entre a burguesia local e o migrante professor, como trabalhador assalariado.

No capítulo anterior, voltamos nossas discussões e análises para as relações específicas do projeto de colonização e da classe capitalista sinopense e sua objetividade de dominação e hegemonia, cujos fundamentos reservavam o sucesso da cidade na inevitabilidade de firmar os trabalhadores como assalariados, no processo de fortalecer a capitalização da “terra de negócio”. As correlações de força apontavam para o econômico-corporativo como impulso da própria estrutura fundiária e o monopólio da terra, tendo na Empresa Colonizadora a expressão política e ideológica por excelência: uma instituição política hegemônica, como voz e prática de direção dos interesses capitalistas. Sua hegemonia orientava-se por estabelecer consensos de uma oficialidade de história figurada na ideologia do pioneiro, porque representava a doutrina de “desenvolvimento” do regime militar, que fez da Amazônia Legal um grande empreendimento do capital. No terreno partidário, as alianças políticas não poderiam comprometer a base das relações econômicas estabelecidas. Por isso, a necessidade da Empresa Colonizadora em orientar as forças políticas para que tivessem o “zelo” de classe como ponto central de todas as manifestações partidárias, negando, em última análise, o trabalhador migrante e sua vontade concreta diante do novo espaço de vida e de trabalho.

Neste capítulo, apreendemos concretamente a que condições estavam relegados os professores nesse processo, que não eram somente particulares a Sinop, e de como seus espaços de trabalho estavam sendo disputados pela classe capitalista de colonização, liderada pela Empresa Colonizadora. E, ainda, vislumbramos os professores como sujeitos do trabalho, pertencentes ao universo concreto e histórico da classe trabalhadora, que também se potencializam de efetividade política e ideológica de classe, mesmo estando numa divisão social do trabalho em que o antagonismo entre expropriador e produtor social não se apresenta diretamente.

Necessitamos realizar algumas observações pertinentes sobre nossa afirmação do professor ser sujeito de classe, constituindo-a por dentro a classe trabalhadora em função da objetividade da produção de mercadorias.

As classes sociais como propomos no capítulo anterior situam-se necessariamente no terreno econômico, emergem dele, e suas existências têm como contradição fundamental o antagonismo entre capitalistas e trabalhadores, entre capital e trabalho. Mas, partindo de Gramsci (2004, v. 1; 2004, v. 2; 2002, v.3, 2002, v.5), sublinhamos que os sujeitos de classe existem em formas complexas de se sentirem, pensarem e agirem diante do mundo e da vida. As classes sociais não podem ser apreendidas sem as concepções do mundo e da vida e as construções políticas e ideológicas que orientam também as práticas sociais diante da realidade. As classes sociais, em função das relações existentes do capital e trabalho, têm

objetividade com as relações de dominação e de hegemonia, de acordo com as correlações de forças mobilizadas, as quais agem sobre a estrutura produtiva, produzindo novas condições das práticas sociais.

A prática do mundo do trabalho, a posição na estrutura econômica, a condição do sujeito na organização do trabalho, não são, dessa forma, garantias do trabalhador se reconhecer como classe trabalhadora, ou com ela se instituir, em relação à própria estrutura de produção. E, como afirmou Gramsci, (2004, p. 103, v. 1), sobre a prática e a consciência do trabalhador:

Pode ocorrer, aliás, que sua consciência teórica esteja historicamente em contradição com seu agir. É quase possível dizer que ele tem duas consciências teóricas (ou uma consciência contraditória): uma implícita na sua ação, e que realmente o une a todos os seus colaboradores na transformação prática do mundo; e outra, superficialmente explícita ou verbal, que ele herdou do passado e o acolheu sem crítica.

A premissa gramsciana nos orienta a uma interpretação que necessitamos explicitar. A existência objetiva da classe trabalhadora na estrutura de produção não é garantia para os sujeitos subjetivarem-se como consciência de sua própria existência de classe, mesmo pertencendo à condição pela qual sua prática o implica no universo do mundo do trabalho.

A condição de assalariado do professor nos remete a situá-la inicialmente como um sujeito despossuído dos meios de produção, um trabalhador também expropriado. A condição de sua reprodução de vida depende como a de qualquer trabalhador, da venda da capacidade de trabalho. No processo de troca, ele a vende no mercado de trabalho. De acordo com as leis da mercadoria e da organização produtiva do capital, o professor não prescinde sua vida material das relações de mercado e da circulação de mercadoria. Ele precisa fazer circular sua capacidade de trabalho como mercadoria, embora diferente em qualidade e forma do trabalhador que vende sua força de trabalho para produzir a mais-valia. A base da distinção entre os trabalhadores e os capitalistas se dá justamente porque “a produção e os produtos” são alvos “de apropriação de um segmento social distinto daquele que produz” (RANIERI, 2006, p. 02), que resulta em uma distribuição desigual do produto do trabalho, controlado e acumulado pela classe proprietária dos meios de produção. A forma societária do capital funda-se na contradição antagônica entre o capitalista, apropriador / expropriador, e o trabalhador, produtor / expropriado. Nessa medida, as relações antagônicas entre as classes perpassam não só pelo processo produtivo, mas especificam formas de organização da sociedade.

Uma das dificuldades, como salienta Saes (1985, p. 09), reside na questão das diferenças entre o trabalhador produtivo e improdutivo, do ponto de vista da mais-valia. O fato de o trabalhador improdutivo não ter a vivência, as relações de trabalho, veiculada diretamente pela exploração da mais-valia, acaba resultando em dificuldades de se situar no próprio processo de luta de classes, no antagonismo interno do capital e trabalho, embora também antagonico e “distinto dos proprietários do capital”. Em outras palavras, o trabalhador improdutivo está situado na mesma dimensão de classe dos trabalhadores produtivos, mas que imprime, em função da situação que estabelece no conjunto da organização do trabalho, uma consciência social de difícil “reconhecimento” de classe, a trabalhadora. Para Saes (1985, p. 09), os “trabalhadores improdutivos” encontram-se mergulhados em “uma heterogeneidade” do trabalho assalariado na divisão social do trabalho, a partir da qual “se impõe limites à expressão ideológica e política”. Quanto a isto, o autor chamou de limites dados pela “posição na organização social da produção”. Ele, ainda, destaca que a própria disposição aparente da “estratificação social” “filtra os efeitos das relações sociais de produção” e “impede que se manifeste diretamente” a necessidade de classe trabalhadora (SAES, 1985, p. 09).

Isso nos leva a afirmação de o professor estar diretamente condicionado pelas relações de produção e pela organização do trabalho na sociedade do capital, mas o processo de trabalho em que se encontra na divisão social do trabalho, como não vinculado diretamente à produção de mais valia, dificulta sua expressão efetiva de classe. A centralidade específica que o constitui como trabalhador assalariado, pensando em termos da classe trabalhadora, diz respeito às relações concretas coletivas e individuais na necessidade de defenderem concretamente suas existências, seus interesses, suas singularidades, que são objetadas e negadas pelo capital e pela classe que representa a consciência do capital, os capitalistas.

A existência do professor nos espaços escolares, de acordo com a objetividade de classe, trabalhador assalariado, o impõe na realidade de classe no mundo. Além disso, o projeta como necessidades individuais e coletivas, organizando-se na mesma vertente de classe da qual pertencem e são constituídos pelas determinações da estrutura de produção do capital. Nessa medida, sua existência objetiva o potencializa no campo da superestrutura enquanto força social e política e na dinâmica de luta de classes contra as formas de opressão e de dominação do capital.

É desse movimento concreto de várias relações que trabalhadores se fazem sujeitos de classe e do qual o professor, como trabalhador, mesmo indiretamente ligado à produção de mais-valia, tem de produzir sua humanidade, reproduzir a vida. O professor, expropriado, e sendo obrigado a valer-se da venda de sua capacidade de trabalho para garantir sua

subsistência, corresponde, nestas condições, a um sujeito de materialidade específica. Uma materialidade vivida somente pelos / entre os trabalhadores. É dessa, também, que se constituem suas necessidades políticas, culturais e ideológicas, conscientemente ou não, ou seja, a objetividade histórica de trabalhador, em que a concepção e a prática podem, em determinados estágios da luta de classes, estar orgânicas no movimento de se agir / sentir / pensar como classe diante das lutas hegemônicas.

No caso de Sinop, temos ainda de considerar uma forma específica do trabalhador migrante nesse espaço. Essa forma específica corresponde aos migrantes que se tornaram professores, ou migrantes professores, de outros estados que foram em busca de trabalho, como trabalhador, na condição de assalariados. Neste caso, antes da prática enquanto professor nesse espaço, eles são migrantes e, nessa dimensão histórica, não levam consigo somente as expectativas do novo, de novas condições de vida, mas a busca de alternativas para seu futuro. Com eles estavam suas experiências, vivências, relações, frustrações, lutas e suas expressões de vida e mundo. O futuro se colocava como possibilidade na estreita conexão com o presente e o passado.

Os migrantes professores em Sinop, de 1970 a 1990, são antes pessoas que foram traduzir suas vidas como possibilidade do novo, vindo de outras cidades e regiões do Brasil. Aqui temos de cuidar para não antevermos a própria realidade, como casualidade mecânica entre o trabalhador e o professor, a migração, sem considerar o que representou o próprio processo de colonização e o projeto da classe capitalista. Para esta, a acumulação de capital e sua concentração são efetividades. Somos orientados, por essas compreensões, a entender o que foi (e é) a escola para Empresa Colonizadora e o que seu mundo particular de trabalho representou para o migrante professor.

Pasuch (2000, p. 43), em sua pesquisa denominada *Entrelaçamento de Vozes num mundo analfabetizado: O contexto da Amazônia*, realiza uma análise sobre o analfabetismo e o ciclo econômico da madeira no município de Sinop. Ela demonstrou que o analfabetismo presente entre os trabalhadores, que os configurava como analfabetos, teve uma particularidade quanto ao modelo de colonização adotado. Esse analfabetismo não só se traduzia enquanto sujeitos “desescolarizados”, como também era essencial para a exploração do trabalho. A produção do analfabetismo representava o controle e a vigilância para determinar processos mais intensos de apropriação do trabalho e de violência exercida. Combinado com “a impunidade, a clandestinidade, a pilhagem, o corte e o transporte ilegal de madeiras, o desperdício, a corrupção dos fiscais”.

Ainda a autora sublinha um contexto no qual Sinop se inscrevia não de forma contingencial, mas como um resultado de uma estrutura socioeconômica:

Por este motivo, e dadas às condições materiais apresentadas especificamente neste mundo analfabetizado, que soma cerca de 90% dos trabalhadores do setor de madeireiro, principal fonte de empregos da cidade fabricada, não nos foi possível seguir na linha de raciocínio expressa por Street [o qual procura estabelecer um paralelo sobre a alfabetização, práticas sociais e de literatura], porque significaria mantê-los imersos numa trama capitalista expropriadora dos bens de consumo e sem direito de entender, quanto mais lutar por necessidades reais de sobrevivência (PASUCH, 2000, p.125).

As escolas, nesse sentido, tinham funções importantíssimas, pois colocavam seus sujeitos sob o crivo político e hegemônico da classe capitalista, empresários madeireiros, os empresários da Colonizadora, os fazendeiros.

Está-se diante de uma escola de impedimentos velados ao trabalhador, cuja formação escolar, ou de acesso à educação formal, assumiu singularidades em função da estrutura produtiva de Sinop. Por exemplo, consideremos a situação abaixo descrita por Pasuch (2000, p.103-104):

Os pais movimentam o ciclo [da madeira] indo de uma empresa para outra em busca, muitas vezes, de um acréscimo de dez reais em seu [sic] salário ou em algum outro benefício elementar; [...] As crianças, acompanham esse movimento seguindo a trilha que atrai a família; como uma trilha, é sempre cheia de incertezas e provisoriedade. O tempo de permanência em cada 'novo' lugar não se objetiva a ponto de ser previsto na dimensão de um ano letivo. Deixam uma escola, ingressam em uma outra; saem desta e seguem o movimento desse ciclo [...].

É impossível não apreender que a colonização se constitui por um processo de contradições, no qual se situa o trabalhador migrante. Uma colonização que se vitalizava pela produção social e a apropriação privada. A vontade do novo do trabalhador explicita-se como uma longa luta, de acordos e desencontros, de concordância e rejeições, mas que se objetava pela própria dimensão do existir como classe, constituída e construída por sujeitos subsumidos pela estrutura capitalista de produção de mercadoria e de colonização.

Figura 10 – Fotos de toras de madeira – representa uma das principais atividades econômicas de Sinop e região: uma das principais mercadorias⁵⁶:



Nas pesquisas de Pasuch (2000) e Peripolli (2002) a colonização de Sinop representou um modelo de educação escolar, calcado numa concepção elitista orientada para aprofundar a força classista da burguesia, controlada diretamente pela Empresa Colonizadora. Entretanto, existiram outras situações / mediações que buscamos privilegiar na relação entre colonização, migração, trabalho e professor.

O Projeto Gleba Celeste privilegiava a educação escolar, como exigência do processo de constituição dos núcleos urbanos. Contudo, as escolas só foram se estruturando à medida que a colonização lograva seu objetivo: de se constituir numa cidade em que a terra pudesse ser a mercadoria por excelência.

Na década de 1970, era de responsabilidade da Colonizadora a organização da instituição escolar da “pequenina cidadezinha”. Se, por um lado, a dimensão da classe trabalhadora ficou sob o domínio, porque também dissimulada, das posições políticas e hegemônicas da Empresa (por ser esta a força de dominação produzida pelo processo de colonização, e, portanto, legitimada por essa forma, segundo a orientação econômico-corporativa), por outro lado, foram centrados nessas relações que os professores acabaram produzindo suas vivências, elaborando-se como sujeitos do devir e de classe, de trabalhadores migrantes.

Os primeiros espaços escolares funcionavam como extensão do núcleo urbano de Vera, criado em 1972, e as aulas ocorriam em barracões, construídos / cedidos pela Empresa

⁵⁶ Foto cedida pela professora e colega Cristinne Leus Tomé.

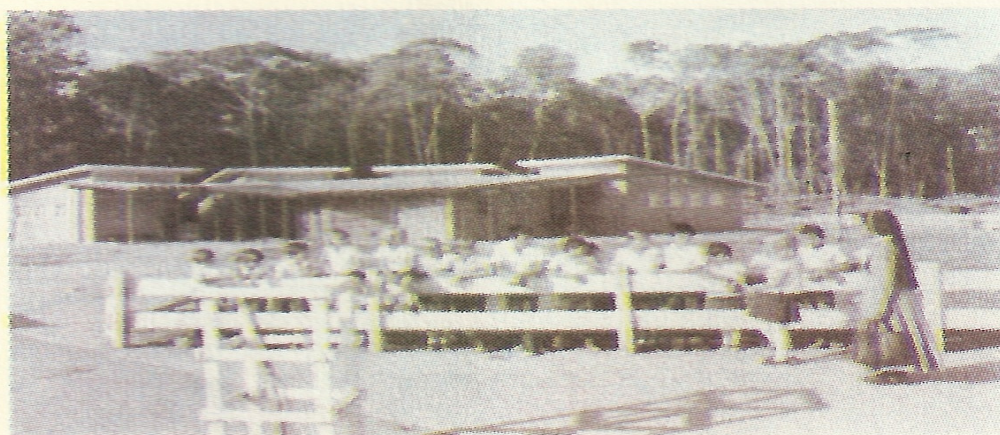
Colonizadora, com professores, na maioria, leigos e alguns com formação em magistério, ensino médio. Somente em 1974 Sinop passa a ter a primeira escola de educação básica, denominada Escola Estadual *Nilza de Oliveira Pipino*. O nome da Escola era uma “homenagem” à esposa de Ênio Pipino. Em 1981 foi implantada outra escola estadual, agora como “veneração” ao próprio dono da Empresa: Escola Estadual de 1º Grau *Ênio Pipino*⁵⁷.

A entrevista de Darlan, colaborador desta pesquisa, é significativa quanto a essa escola:

E a escola, a sala, que eu estudava era no galinheiro da Escola Nilza. Galinheiro era o nome que o pessoal chamava aquela sala de aula, cujas paredes laterais eram tábuas, que deixavam o vento passar. Isso você vai conseguir em fotos, em dados históricos sobre esse galinheiro. Sem iluminação, quente pra caramba e uma condição de vida, onde as pessoas eram muito mais humildes (Entrevista de Darlan).

Comparada ao que Darlan nos remete da escola como “galinheiro”, a imagem abaixo auxilia na visualização desse espaço:

Figura 11 – Foto da Escola Nilza no início da colonização em 1974⁵⁸



**Primeira Escola de Sinop - 1974
Escola Nilza de Oliveira Pipino**

⁵⁷ Atualmente Sinop tem uma população de alunos na ordem 30.000, possuindo trinta e cinco escolas públicas, entre estaduais e municipais, e dez escolas particulares (dados obtidos no site da Prefeitura Municipal de Sinop: <http://www.conheca.sinop.mt.gov.br>).

⁵⁸ Fonte: SANTOS, Luiz Erardi Ferreira dos Santos. *Conhecendo nosso município*. Sinop, [s.n], 2003, p.14.

A foto da Escola *Nilza*, se considerar o início da colonização, parece representar uma normalidade de um espaço que está se constituindo.

A questão central é que Darlan está situando a Escola *Nilza* no ano de 1981, isto é, sete anos depois dessa foto de 1974 (Figura 11), quando veio para Sinop, aos sete anos de idade. Nesse momento a cidade contava com 19.891 habitantes. No ano de sua chegada começou a funcionar a Escola Estadual *Ênio Pipino*⁵⁹.

A estrutura física de escola denominada de “galinheiro”, nas palavras de Darlan, não deixa dúvidas da improvisação da educação escolar.

Enear⁶⁰, uma professora com formação em Magistério, relata sua relação com a escola e de como ocorreu sua contratação:

Minha vida profissional, minha experiência, foi tudo um aprendizado, uma escola e muito profunda, com um aprendizado muito profundo, porque eu cheguei em Sinop, quando a cidade estava começando. A escola que eu comecei a trabalhar não era a Escola Nilza ainda: era uma extensão de Vera, da cidade de Vera. Vera era a mãe de toda a região. Começou a escola lá, todas as escolas eram extensões da Escola do Perpétuo Socorro. Eu cheguei em Sinop no dia 12 de janeiro de 1975. Já vim a convite da Irmã Maria Edita. A Colonizadora me convidou através dela, da Irmã. [...] Mas eu tinha recém terminado o magistério no Paraná e não podia vir aquele ano porque tinha que esperar meu diploma ser registrado e eu estava com neném recém-nascido [...]. Daí eu fiquei protelando, para vir hoje, para vir amanhã e com isso eles buscaram meus documentos e colocaram uma menina para lecionar no meu lugar como se fosse uma substituta, lá na estrada Rosa, na estrada Rosa cruzamento com a Roberta [...] Naquele canto ali, eles fizeram uma escolinha e essa menina lecionou lá no meu nome um ano, de 1974 a 1975, que foi quando eu cheguei. Quando eu cheguei já estava todo mundo esperando já há um ano, os documentos já estavam ali, como se eu estivesse trabalhando. A gente era contratada pelo município de Chapada Guimarães (Entrevista de Enear).

Emergem da história de Enear várias situações que expressam fatos singulares e contingentes, entre ter formação em magistério na mesma cidade em que estava a sede da Empresa – Maringá / PR –, a escola, para a qual sua vida foi decidida pela intenção da Empresa Colonizadora, e a nova cidade de Sinop que surge. Ela nos conduz a compreensão de que sua história caminhava por uma sucessão não estrutural e material de sua vida, de apostas que foram dando “certo”. A forma como Enear explicita sua vida de professora, parece se

⁵⁹ Sobre as escolas rurais em Sinop conferir Peripolli (2009).

⁶⁰ A entrevista de Enear está associada a mesma situação explicada em nota de rodapé número 45 do capítulo anterior. Flávia e Enear, embora não tivessem compondo os sujeitos desta pesquisa, elas revelam questões fundamentais quanto ao trabalhador migrante e o migrante professor que fez do mundo escolar o espaço de sua vida e de trabalho, a condição de trabalhadora da educação.

orientar sob a perspectiva de um “certo destino”, para o qual a Empresa Colonizadora teve um papel relevante. Entretanto, não devemos esquecer a imanência da natureza complexa dos homens, como se refere Gramsci (2004, p. 86-87, v.1): o homem é “sujeito histórico, que pensa, sente e age sob determinadas condições”. A própria história revela determinadas condições, sob as quais a consciência vai sendo produzida e com ela agindo sobre o real.

O que move a vida de Enear para Sinop é a sua dimensão histórica de trabalhadora, já que, com ela, está sua capacidade de trabalho para um novo espaço. Espaço organizado apenas para a estrutura de produção de mercadorias, centrada no monopólio da terra, e das relações produtivas do capital, com a particularidade histórica de uma Empresa Colonizadora. Foram estabelecidas relações capazes de dar viabilidade a “terra de negócio” e servir de unidade para atrair “novos investidores” capitalistas. A existência de Enear representa sua inscrição no mundo do trabalho assalariado com o qual se defrontou para produzir seu universo singular de trabalhadora.

A vontade do diferente que a direcionava estava condicionada pelas relações capitalistas e sua prática de professora também. Sua mudança de vida na forma histórica de migrante ocorreu por força do capital, tendo na Empresa Colonizadora a responsável, diretamente, por estabelecer as condições de viabilidade.

Enear situa a improvisação da escola, de sua infra-estrutura, como no caso da fala da entrevista de Darlan acima.

Naquele momento, eu analisando hoje, sentia, tanto que quis ficar aqui, que Sinop iria crescer muito, que iria ser o ponto, a gente já percebia. Porque quando eu cheguei, todo o lugar que fosse se escutava batida de martelo, era casa e casa, construindo no meio do mato, tanto que é que não parou até hoje [...], que a gente sentia que iria ser pólo [...]. Quando eu comecei [...] nunca parou. Nós tínhamos que aumentar a sala de aula no outro ano e tinha que fazer período intermediário e tinha que alugar sala. [...]. Eram três salas de aula [...] (Entrevista de Enear).

Uma questão importante é: o que essa improvisação significa? A figura abaixo, embora não representando Sinop, mas a cidade de Cláudia, fundada em 1978, de mesma orientação do Projeto Gleba Celeste, reflete essa situação:

Figura 12 – Foto de uma escola na cidade de Cláudia no início dos anos 1990⁶¹



A foto acima traz semelhanças com as descrições da Escola *Nilza*, presentes na fala de Darlan e de Enear, na qual a improvisação da escola é recorrente na colonização “promovida” pela ação da Empresa Colonizadora.

Seria de fato uma improvisação? A escola fora secundária no Projeto Gleba Celeste da Empresa Colonizadora, especificamente, em Sinop? Precisamos apreender alguns movimentos para responder a essas perguntas posteriormente.

Outra situação que merece destaque quanto à escola do Projeto Gleba Celeste diz respeito à presença da Igreja Católica. Se o Projeto apontava para uma correspondência com a concepção religiosa, foi na escola que ela tomou forma e conteúdo formativo, pois, com ela, estava o necessário projeto capitalista para garantir, inicialmente, o futuro de sucesso da “sagrada” propriedade privada. As concepções a serem mobilizadas precisavam da efetiva presença dela. O apelo religioso, em íntima correspondência com a terra monopolizada, expressava-se concretamente para que os grupos capitalistas não perdessem o terreno político e hegemônico. Nada mais tático que sua existência em uma instituição formativa: a escola.

A tutela inicial das escolas foi dada à Congregação Religiosa Missionárias do Santo Nome de Maria⁶², que dirigia a Escola *Nilza*, considerada padrão para o modelo de cidade de

⁶¹ Foto cedida pela professora Cristinne de Leus Tomé.

⁶² “Com o objetivo de cuidar especificamente das escolas dentro do projeto de colonização, a Colonizadora trouxe de Maringá/PR um grupo de religiosas (‘freiras’) da Congregação Missionárias do Santo Nome de Maria. Toda política educacional, portanto, esteve a cargo desta instituição. A congregação tem como carisma, o trabalho missionário através da educação de crianças e jovens. Mato Grosso, em termos pastorais, é considerado, ainda hoje, pelas igrejas, como “terra de missões” (PERIPOLLI, 2009, p. 153).

colonização. Dessa forma, necessitamos captar o sentido histórico dessas relações na década de 1970, entre o padrão de escola, a presença de uma congregação religiosa, a visão capitalista de Ênio Pipino, a colonização, a migração e o trabalho. Sobre a visão religiosa de Ênio Pipino, Enear descreve da seguinte forma esse fato, quando de seu tempo de professora na Escola:

O Seu Ênio era de Maringá e elas são do colégio Santo Inácio, Maringá, que tem um colégio muito bom lá. Então, quando ele veio para cá, ele tinha uma visão bem religiosa, a primeira coisa que ele fez foi trazer as Irmãs de lá para fundar a escola aqui (Entrevista de Enear).

Destaca-se na entrevista de Enear a religiosidade do “empreendedor” capitalista como justificativa para a condução religiosa da Igreja na Escola *Nilza*.

Não podemos deixar de considerar outros momentos que a entrevistada acima apresenta, entendendo-os importantes para desvelar a função política e ideológica da presença das Irmãs:

Entrevistador: a senhora falou que tinha filho de doutor, de cangaceiro, de posseiros. Como eram essas relações entre essas pessoas. Como a senhora percebia isso? Tinha influência na escola, na comunidade?

Acho que não tinha nenhuma diferença significativa que atrapalhasse pelo fato das Irmãs, que elas impunham aquele respeito. Era o colégio de Irmãs. Então ali era aquele regime para todo mundo igual. Então a gente não teve problemas. [...] No nosso trabalho não chegou a influenciar. Só que no nosso trabalho a gente tinha que tomar o maior cuidado. A Irmã quando fazia reunião falava assim: “Gente! Nós temos os filhos do peão – porque naquele tempo eram os peões que derrubavam o mato – nós temos filhos dos médicos. Cuidado com a nota zero e com a nota 100”, ela falou. Cuidado, ela falava. Cuidar com o que se falava. Elogiar todo mundo. [...] (Entrevista de Enear).

Peripolli (2009, p. 150) sublinha que “o significado, a importância da igreja e da escola para os migrantes estava no fato de que estas se constituíam em ambientes de encontro para rezar, celebrar a vida e a morte, as vitórias e as derrotas [...]”. Das duas instituições, a Igreja e a escola, esta parece depender da centralidade da primeira, a forma de sua combinação explicita as relações promovidas entre a “terra de negócio” e a religião, que inclusive sublinhamos no capítulo anterior. A escola não estava somente em correspondência com a religião: foi a própria instituição Igreja que assumiu a tarefa de conduzir a formação escolar e

as relações de trabalho no interior da escola. É isso que revela a Figura 11, acima, na qual se visualiza presença de uma irmã católica.

A relação estabelecida da terra, como propriedade privada, com a religião na instituição escolar um papel fundamental. Representava, inicialmente, colocar sobre o controle religioso a formação escolar, como aquele que guia as “almas e suas redenções”.

Gramsci (2004, p. 112, v. 1) já havia assinalado sobre o “funcionamento prático” da “organização cultural”. E, em função da forma de indispensabilidade institucional da Igreja para a escola, a religião figura como referência formativa, justamente pelo número de pessoas envolvidas nas duas instituições e tipo de concepções mobilizadas, arraigadas de superstições e misticismo. Conforme Gramsci (2004, p. 112, v. 1), a autoridade organizativa da Igreja sobre o espaço escolar aponta para um fazer-se sujeito que não rompam com a “unidade” perseverante do senso comum, das impressões não críticas. Essa foi uma das dimensões com a qual a Igreja se fez presente na escola. Produzir / estabelecer o sentir humano e seus conflitos e desafios do mundo terreno, apoiado no caráter da “destinação divina”. O fato político da presença da Igreja na escola da “pequenina” Sinop, em que o “sucesso” pauta-se como resultado da “benção” do “divino”, dissimulava o valor econômico com o qual a estrutura capitalista direcionava o trabalho, de uma homogeneidade que não distingue os proprietários e os trabalhadores.

Há ainda outra função, no caso da presença da Congregação, das Irmãs, presente na entrevista de Enear, revelando a duplicidade escondida:

Depois assim impõe um respeito para as famílias. Tanto é que era tão rigoroso, que nossa escola que ia se pegar aulas, não poderia ser mãe separada, não poderia ser mãe solteira. [...] elas não falavam claramente você não pode. Não podia estar grávida para não pegar licença, para não estar trocando os alunos. [...]. Todo mundo sabia que elas tentavam, como eram contratada, preferência para quem não fosse atrapalhar o andamento. Era o regime da escola particular delas (Entrevista de Enear).

Sublinha-se acima o controle com o qual se deparavam as professoras, suas condutas. A partir de nossa interpretação, em função do que nos apresenta Enear, associado ao “respeito” pelo “divino”, produz-se a concepção de uma aparente homogeneidade e igualdade, nas quais se assentam, sem distinção, o filho do “peão” e o do “médico”. Nestas passagens, privilegiadas pela colaboradora da entrevista, Enear, principalmente quando aponta para o controle do espaço, se explicita a vigilância sobre a vida das professoras. Qual sua razão? As relações sociais nesse espaço passam por realidades distintas de classe, de sujeitos

antagônicos, filhos de trabalhadores e filhos de capitalista. O cuidado com notas de avaliação escolar, sublinhado na entrevista, consiste não problematizar o significado concreto, na prática, do que é a colonização. Nessa perspectiva, o mundo do trabalho do professor estava orientado para a seguridade das relações sociais consideradas inquestionáveis pelo próprio poder que a Igreja era capaz de ratificar, tanto a vida “difícil” dos “menos afortunados”, os trabalhadores, diante das exigências do processo de colonização, quanto os privilégios dos pioneiros de “garra, tenacidade”, aos quais não faltava a “coragem” de “investirem” em Sinop. Além disso, revela-se outra duplicidade, que está sublinearmente manifestada e se apresenta de forma essencial naquele período, decênio de 1970, e socialmente tácita quanto à forma da religiosidade para estabelecer o “ideal” de vida na forma de misticismo e que balizava o trabalho do professor. A própria Enear nos conduz a conclusão: o espaço da iniciativa privada das Irmãs na educação escolar com suas “experiências” com a Escola Santo Inácio, na cidade de Maringá, PR, desde a década de 1950⁶³.

Em Sinop, a presença na escola das Irmãs, pertencentes à Congregação Religiosa Missionárias do Santo Nome de Maria Igreja, representou regular e normalizar, por dentro da própria escola, vivências privadas como condições para se fazer sentir, agir diante da colonização. Consistia em fazer aprender “na pele e no espírito” o poder da propriedade privada capitalista, sob proteção do “manto sagrado” da Igreja.

O que aparenta ser secundário para Projeto Gleba Celeste, em função da improvisação das escolas, do adaptando-se conforme o “andar da carruagem”, que ilude a escola, em função de conduzir o migrante e sua predestinação, é a própria propriedade privada mobilizando o espaço escolar e a organização do trabalho do professor em íntima ligação com a “terra de negócio” da Empresa Colonizadora. Essa é a gênese da escola pública promovida pela Empresa, que marcou sua presença (in)diretamente na prática educativa escolar e na organização do trabalho do professor, durante o período de 1970 e até a metade da década de 1980.

Ainda nos chama atenção outro momento da descrição de Enear:

[...] Só que daí as Irmãs continuavam na Escola, só que não com aquela parte. A Irmã Edita já não era mais diretora. Era assim tipo uma delegada de ensino, tipo de uma coordenadora, porque todos os problemas que aconteciam era ela que levava para Cuiabá, enquanto não tinha a DREC [Delegacia Regional de Educação e Cultura], que é hoje a Assessoria Pedagógica. Então, ela fazia esse papel. Ela ganhava para coordenar todos,

⁶³ C.f. <http://www.colegiosantoinacio.com.br>

mesmo depois que continuou no Município ainda controlava tudo que precisava. E ela que levava os problemas para Cuiabá, Chapada dos Guimarães. Acho que depois, na época do Geraldino [prefeito de 1983 a 1988], ficou assim. Não me lembro agora o ano que passou para o município daí puseram a Olga como Secretária de Educação e que aí começou. [...] Daí começaram a atender a parte do Município e as Irmãs ficaram com coordenadoras da escola. Não era uma coordenadoria. Era uma coordenadora acima do diretor. Depois a Irmã Edita foi embora, a primeira foi embora em 1979, veio a Irmã Xaveres. Aí nesse ano que a Irmã Xaveres chegou e aí ela não foi diretora. Passou ser o professor Ireneu, que foi o diretor e ela ficava só coordenando.

A “pequenina” cidade de Sinop, em sua forma, impressiona na medida em que avançamos em sua constituição histórica e interna. A apreensão do poder da classe capitalista, na mesma direção, ao ir abstraindo, analisando e interpretando, os movimentos políticos e hegemônicos na organização da escola foram se objetivando concretamente. A convergência do espaço de escola para com as disposições políticas de dominação e de hegemonia da Empresa Colonizadora corresponde à unidade fundamental para que os consensos não se asseverassem de questionabilidade. E que o poder e os privilégios da classe capitalista fossem tomados como uma “destinação” da “Gleba Celeste”. As concepções do mundo e da vida tinham na Igreja a parceira necessária para conter as contradições de classe antagônicas. Nisso, a importância da propriedade privada e as “experiências” das Irmãs na condução das relações sociais educativas. São notórias como as relações de força construídas, entre as improvisações das escolas e a presença das Irmãs, demarcam uma contradição interna do capital, do trabalho socialmente necessário e da apropriação privada e particular da classe capitalista. E não era somente uma questão econômica. Estava em jogo uma prática social crivada de posições dos sujeitos diante da estrutura de colonização e de orientações sobre o mundo como não contendo alternativas ao projeto hegemônico da Colonizadora. E, no caso dos professores como trabalhadores da educação, seu coletivo também foi filtrado em suas necessidades e interesses para aquilo que a colonização necessitava para sua organização econômico-corporativa.

No plano da concepção do mundo e da vida na década de 1970, criou-se uma aparente dependência, com validade concreta e material, para os professores responderem “voluntariamente” ao projeto da cidade de “terra de negócio”. A presença do professor não consistia o estar ali em número para trabalhar nas escolas, mas também de um número de qualidade humana, porque revelava um existir que, subjetivamente, também, fazia “sacrifícios” para “vingar” a “cidadezinha”. As palavras de Enear são mais precisas nessa direção:

Daí aquele ano eu reclamei o ano inteirinho [1975]. Um lugar que eu nunca tinha mudado na minha vida, chegar aqui, morar numa casa de chão bruto, batido [...] Eu cheguei a pesar quarenta e três quilos (Entrevista de Enear).

O fato de as Irmãs manterem-se “acima” do diretor, a partir de 1980, representando os professores, seus interesses em outros espaços, implicava no sujeito a ser contido em sua vontade, em suas aspirações, em suma, em sua vontade individual e coletiva. Como diz Paulo Freire (1995, p. 26), é fundamental conhecer as “implicações escondidas na manhã ideológica” que envolvem as condições de vida do professor, como trabalhador.

A Igreja se constituiu na vida dos professores nas décadas de 1970 e 1980 na “cidadezinha” Sinop como a esfera do privado e, ao mesmo tempo, orientando o trabalho do professor sob o invólucro religioso, na lógica da firmeza da propriedade privada capitalista. No caso da professora Enear, sua inexperiência associada com o “tudo que falta” para sua prática de trabalho, como ela mesmo diz abaixo, se traduz na hegemonia que procura impedir o migrante professor de se colocar sujeito de suas necessidades históricas. Uma hegemonia de contenção de novas relações, de novas vivências, para a reprodução do trabalho subsumido. Em que fazer valer a própria voz do trabalhador significava comprometê-la com a objetividade permitida e dirigida pela classe burguesa (Sinop):

Você saia na rua não tinha onde comprar uma cartolina, não tinha onde comprar uma canetinha colorida [...]. Não tinha onde pesquisar, não tinha para quem se perguntar, porque os professores estavam todos começando. Tinha uma professora [...], que tinha uma noçãozinha de primeira série. [...]. Nunca tinha lecionado, o que eu fiz? (Entrevista de Enear).

É localizável esse processo, quando todos os problemas enfrentados foram controlados pelas Irmãs, tanto internamente, no que diz respeito à Sinop, e externamente, fora desse espaço e da esfera política privada da Empresa Colonizadora. É um “ilhamento” fundamental, de pessoas isoladas e cercadas por imensas extensões da “terra de negócio”. Está-se diante do poder de dominação e hegemonia dos capitalistas que podiam estabelecer suas prioridades para Sinop, evitando qualquer “contaminação” com os movimentos populares que começaram emergir com o fim da ditadura militar na década de 1980.

Há de se considerar que esse “ilhamento” dos professores da “cidadezinha” estava também associado à tentativa de evitar a participação dos trabalhadores da educação escolar no movimento de organização sindical dos professores de Mato Grosso, o qual estava se estruturando no final da década de 1970 e avançava de forma acelerada a partir de 1980.

Compreendemos que existem dois fatores importantes ligados que se combinam e que irrompem o “ilhamento” produzido. Primeiro: a mediação das Irmãs consistiu, também, em dificultar as participações dos professores nos movimentos de expressão estadual e nacional, uma força perigosa para o Projeto Gleba Celeste. De forma contrária, os movimentos da colonização e da migração impeliavam os professores construir uma unidade capaz de não sucumbirem à própria fragmentação e ao isolamento no estado de Mato Grosso, impostos pelas empresas privadas de colonização em suas áreas. Segundo: o fim da ditadura militar, impulsionou a organização sindical dos trabalhadores, estendendo-se para o Mato Grosso, tendo na organização dos professores a forma mais expressiva do movimento sindical.

O Brasil, no final de 1970 e início de 1980, vivia um estrangulamento econômico-social com o endividamento internacional, com inflação descontrolada, arrochos salariais, na perspectiva de se manter taxas de lucro. Essa conjuntura forçou a reorganização sindical de várias categorias de trabalhadores, em função das condições de estrangulamento do modelo econômico adotado pelos militares.

Peroni (2003, p. 45), em sua análise desse período, especificamente, 1983, destaca a importância da participação de “várias entidades da sociedade civil” “para articular uma campanha que visava a organização popular pela consciência da cidadania”, propondo “eleições gerais em todos os níveis e a convocação da constituinte”. O movimento pelas “Diretas” era a bandeira desse movimento. A autora, ainda, sublinha a “inquietação” das “forças conservadoras”, “empresários e suas entidades corporativas”, forçando-as “impedir a passagens abruptas” para “governos democráticos” (PERONI, 2003, p. 45).

A hegemonia desenvolvida pelos sujeitos ligados à classe proprietária do capital em Sinop, do dizer quando e como se daria os espaços escolares, a vontade dos professores, foi o tentar exercer o domínio a partir do qual se patenteava o lugar ideológico dos professores, na década de 1970, e o do trabalho. Tratava-se de estabelecer uma compreensão do mundo como dependente daqueles desejosos do “sucesso”, importante para o futuro de “todos”. É a luta de classe da burguesia contra a efetividade do trabalhador, como sujeito do novo devir em um novo espaço. Uma hegemonia que direcionava o trabalhador migrante a fazer parte de uma nova organização política, de participar de “novas” relações que comportassem a inalterabilidade de expropriação e de vendedor da força de trabalho.

A população, portanto, como orienta Francisco de Oliveira (1976, p. 16) é que está em jogo para a reprodução da classe trabalhadora diante do capital:

[...] a população para o capital não é imediatamente população (entendida esta no sentido de um conjunto de indivíduos da mesma espécie) mas uma potência desta: de fato força de trabalho não é população, mas a capacidade de trabalho de uma população.

O espaço escolar tem função primordial de constituir “uma população” pontencializadora para o capital. A população, como potencial para o capital, é o fazer valer incondicionalmente a força de trabalho como mercadoria para a reprodução capitalista.

É evidente que tal perspectiva remete à compreensão de que a educação escolar não é um espaço de relações neutras e assépticas e muito menos “um penduricalho” da estrutura econômica, um puro reflexo. Isso permite apreender a escola como um espaço de contradições por onde a luta de classes manifesta-se cotidianamente. Essa afirmação tem como base a compreensão de Frigotto, para o qual a prática educativa é a efetivação dos interesses de classe, de dimensões “concretas e históricas”: “a prática educativa é alvo de disputa de interesses antagônicos. Sua especificidade política consiste, exatamente, na articulação do saber produzido, elaborado, sistematizado e historicamente acumulado, com os interesses de classe” (FRIGOTTO, 1999, p.33).

O que está em jogo, embora difícil de apreender, é a luta hegemônica da qual escola como instituição também é vivificadora, de sua indispensabilidade para a hegemonia da classe burguesa e do exercício da dominação. Uma hegemonia em que a classe burguesa local sinopense não cessou orientar / disputar contra o trabalhador.

No caso específico, não podemos deixar de visualizar o particular de Sinop sem o processo histórico com o qual a educação no Brasil assume nas décadas de 1960 e 1970. Frigotto (1996, p. 19) sublinha que a educação brasileira, nesse período, estava marcada pelo “reducionismo econômico”, da educação como “fator econômico”, sustentada na “teoria do capital humano⁶⁴”. A educação escolar sinopense, assim como a colonização, é efeito da expansão do capital e da política capitalista de apropriação de terras na Amazônia Legal, ancorada na doutrina de “desenvolvimento” do regime militar. Referente à educação escolar sinopense, ela estava sob crivo da esfera do privado da Empresa Colonizadora e também refletia as concepções economicistas que se produziam na política educacional nacional, mas

⁶⁴ “A tese central da teoria do capital humano que vincula educação ao desenvolvimento econômico, à distribuição de renda, configurando-se como uma ‘teoria de desenvolvimento’, sem desviar-se de sua função apologética das relações sociais de produção da sociedade burguesa [...]” (FRIGOTTO, 1999, p. 41). Segundo Frigotto (1999, p. 50), “o raciocínio da concepção do capital humano, tanto do ponto de vista do desenvolvimento econômico como da renda individual, é que a educação, o treinamento são criadores de capacidade de trabalho. Um investimento marginal (pelo menos até certo nível) em educação ou treinamento permite uma produtividade marginal”. Para maior aprofundamento, sugerimos a leitura completa da obra do autor *A produtividade da escola improdutiva* presente na referência bibliográfica.

com a peculiaridade de ser diretamente controlada pela própria iniciativa privada e mediada pela “experiência privada” das Irmãs em plena correspondência com a “terra de negócio”. Disso é possível analisar a condição de desqualificação que reclama o próprio professor em “não saber o que fazer”, onde amparar-se. O que se manifesta em nossa análise foi uma necessidade primordial da iniciativa privada como organizadora das relações de trabalho do professor. A situação do professor de Sinop, como a demais professores do Brasil, como salienta Dourado (2001, p. 51), “caracteriza-se, historicamente, por insuficiente formação inicial, baixos salários e precárias condições de trabalho [...]”.

Na “cidadezinha” de Sinop, essa caracterização tem a particularidade de uma causalidade da iniciativa privada da Empresa Colonizadora por dentro da escola pública, condicionando o professor a uma organização política na esfera das decisões do poder privado. Da objetividade do trabalho do professor foi o ir se constituindo “sem nada ou quase saber”, como efeito produzido pelo conjunto das relações da monopolização da terra por uma empresa, como proprietária jurídica e de fato da “cidadezinha”, ou seja, sua dimensão econômico-corporativa. Disso a fundamental presença das experiências das Irmãs com a escola privada:

Tive que criar meu método, não tinha para quem perguntar. [...] Aí eu associei o que tinha aprendido com a realidade que estava vivendo, porque minha sala de aula era no meio do mato. Três salinhas de aula no meio do mato [...] (Entrevista de Enear).

O “mato que cerca” a vivência de Enear traduz o “ilhamento” com o qual o único recurso era a posição assumida pelas “experiências” das Irmãs, do “bem comum” de uma “população”, de escolas que têm o filho do “peão” e do “médico”.

Quando foi no dia da atribuição de aula ela disse: “eu resolvi dar uma primeira série para você. Daí eu: “mas eu nunca lecionei para primeira série”. “Mas você gosta de criança” [pergunta da Irmã]? “Gosto” [resposta de Enear]. “Tem paciência” [pergunta da Irmã]? “Tenho” [resposta de Enear]. “Então vou te dar uma primeira série” [fala da Irmã]. Imagina, quem estava chegando pegar o que tinha, apesar de faltar professores (Entrevista de Enear).

Outro fato presente importante para as relações escolares foi a escolha do nome da esposa do proprietário da Empresa Colonizadora: Nilza de Oliveira Pipino. Voltemos a Enear novamente para situar como ocorreu a escolha do nome da Escola:

Daí eu lembro que numa reunião que foi falado: “sabe que agora vamos ter que desmembrar porque cresceu bastante e daí vai ter que ficar um diretor”; porque a irmã Edita era diretora de todas as escolas, mas cada escola tinha um vice [...]. Daí precisava escolher uma diretora para cá. [...]. “Então vamos escolher um nome [...]”. Daí uma professora falou [...]: “Então é o ano internacional da mulher acho que a gente poderia fazer uma homenagem a Dona Nilza, então vamos por Nilza”. Todo mundo concordou. Daí foi Escola Nilza de Oliveira Pipino (Entrevista de Enear).

Não existem coincidências quanto à representação com a qual se pretendeu estabelecer na dinâmica da colonização: a unidade “de todos” é a indispensabilidade em que a diferença fundamental das classes antagônicas não poderia irromper, da própria viabilidade da colonização ligada ao poder da Empresa Colonizadora.

Há de se considerar também que esse momento ainda é referente à década de 1970. A Igreja tutelou a escola até 1980, que passou a ser dirigida pelos professores. Por um lado, se fazia necessário garantir por dentro da escola o consenso, que especifica o padrão de escola, sem riscos às forças da classe dominante. Por outro lado, essa força, antagonicamente, impusera a necessidade de organização política e ideológica para os professores no movimento de luta e defesa do mundo do trabalho escolar, como forma de minimizar a exploração na qual estavam submetidos.

O consenso com o qual se provocava com a presença das Irmãs, conduzindo as escolas pela vontade da Empresa de Colonização, começou a sofrer as primeiras crises no início da década de 1980. Em 1984⁶⁵, os professores de Sinop entraram num processo de greve, que se espalhou pelo estado matogrossense, ingressando num movimento político em defesa de melhores condições de trabalho, da luta contra as relações que, em última instância, procuravam fazer do professor um trabalhador limitado, com baixos salários, e sem perspectiva de qualificação intelectual e acadêmica. Defendia-se o ingresso na carreira docente através de concursos públicos e se exigia melhores condições de trabalho e reajustes salariais, diante das crescentes ondas inflacionárias que corroíam os salários, agravando as condições de sobrevivência dos professores. Essa atividade política foi resultado do movimento iniciado em 1982 que se valeu da defesa de reajustes salariais para reorganizar politicamente os professores matogrossenses, como trabalhadores da educação.

A organização política dos professores, de modo geral, e especificamente de Sinop, se depara com várias situações que desmantelavam sua iniciativa. A necessidade de avançar em suas propostas e estabelecer novas condições quanto às relações políticas hegemônicas

⁶⁵ Informações obtidas no sítio do Sindicato dos Trabalhadores Professores de Mato Grosso: www.sintep.org.br.

esbarravam na própria condição de fragilidade dos professores. Um fato determinante era a fragmentação do coletivo de migrantes professores, entre professores de magistério, leigos, com formação escolar variada, desde ensino fundamental incompleto até ensino superior em outras áreas. Essa situação era recorrente no contexto de Mato Grosso e aprofundada nas áreas de colonização. Esse movimento revela outra relação da qual a escola improvisada demarca sua validade para o Projeto Gleba Celeste: a fragmentação do coletivo de professores e a falta de professores.

Entendemos que essa condição do coletivo dos professores tinha função primordial para o Projeto Gleba Celeste em que a falta de professores era uma constante. Contudo, essa falta somente ilude a compreensão. A falta figura sob que condições? Se entendermos que a colonização de Sinop, da qual nos referimos, tem de necessariamente reproduzir-se segundo o impulso do capital para a acumulação e sem comprometer o estágio de seu desenvolvimento, a falta é manifestação de uma não prioridade para esse próprio estágio, até que o capital possa, em função de seu desenvolvimento e dependendo das relações de mercado, direcionar a estrutura social para minimizar a “falta”, ou superá-la. Contudo, cabe salientar que, embora o capital, segundo suas leis, imprima sua força econômica, as relações entre as classes sociais efetivam-se politicamente e ideologicamente, podendo produzir novos estágios qualitativos quanto às relações sociais estabelecidas.

Para apreender essas conexões, analisamos algumas situações que apresentam o significado concreto da falta de professores e seus resultados.

Nas áreas de colonização era considerado normal não existir professores, levando as escolas a dependerem, na maioria das vezes, da espontaneidade de pessoas concludentes da educação básica ou das que fossem formadas pelo antigo magistério do segundo grau⁶⁶, ou, até mesmo, de pessoas portadoras de diploma de graduação, independente da formação acadêmica⁶⁷. Temos de entender essa situação específica para apreender o processo de colonização, e seu entorno, e o conteúdo presentes na constituição política e mobilização dos

⁶⁶ Nos primeiros anos da República no Brasil, segundo Aranha (2000), muitos professores que atuavam na educação básica eram oriundos das escolas normais e do ensino secundário, que seguiam a carreira docente como “professores práticos”.

⁶⁷ É difícil precisar em dados quantitativos essa afirmação, já que não existem pesquisas que apontem especificamente para o nível de formação dos professores que exerceram atividades docentes nas escolas entre as décadas de 1970 a 1990 em Sinop. Da pesquisa, a qual conduzia em 2005, “O professor no processo de Colonização de Sinop”, foi possível apreender, através de entrevistas, que a maioria dos professores que exerceram a docência nas décadas de 1970, 1980 e 1990 não tinha curso de graduação na área de licenciatura. A segunda etapa da pesquisa era caracterizar o tipo de formação dos professores no início da colonização. Entretanto, esse momento não foi possível de ser realizado pelos professores da Universidade que deram continuidade à pesquisa.

professores, as correlações de forças entre os capitalistas e os migrantes professores. Esse “temos” explicita nossa necessidade de analisar as bases que foram construídas quanto ao universo escolar de Sinop e a condição de ser trabalhador professor nas décadas de 1980 e 1990.

Para avançarmos em nossa discussão, nos cabe explicitar o movimento estabelecido na forma particular de migrante professor e em uma de suas especificidades: o professor do “acaso”. Este é produto das relações entre a escola improvisada e a falta de professores, mas que institui / produz como sujeito de possibilidade real no mundo do trabalho escolar. Para isso, denominaremos o professor do “acaso” aqueles que não tinham formação em magistério ou em qualquer curso de licenciatura, vindo a se tornar um professor “leigo”.

A sua existência está ligada a falta de trabalhadores da educação, mas que tem seu vivido marcado pelo mundo do trabalho nas escolas. E ele, ao mesmo tempo, pela falta de professores na escola improvisada refletia a estrutura produzida pela colonização e se colocava fundamental para as posições políticas hegemônicas e ideológicas da classe capitalista e da Empresa Colonizadora. Essa situação, além de fragmentar e hierarquizar o trabalho do professor, representava limites à organização política e ideológica. O professor do “acaso” também era percebido com normalidade, na mesma orientação da falta de professores.

As implicações do surgimento do professor do “acaso” correspondem à própria estrutura de reprodução histórica do capital na sua forma específica de Sinop⁶⁸. Ele é um trabalhador migrante que se encontrava numa relação social que o investiu da necessidade de ingressar no mercado de trabalho e na divisão social do trabalho. E, ao mesmo tempo, dessa indispensabilidade, se viu obrigado, orientado pela falta de professores, a ingressar na escola, exercendo e desenvolvendo atividades de professor. O que de fato existiu foi um mercado de trabalho aberto e de fácil ingresso, que resultou em um novo processo de vivência desse sujeito migrante, que foi se constituindo no e pelo mundo das escolas.

Seguindo essa direção, apoiam-nos na compreensão de que os homens, ao produzirem a base material de suas existências, têm no próprio trabalho o princípio educativo fundamental (GRAMSCI, 2002, v. 2; MANACORDA, 1991; NOSELLA, 2004, SAVIANI, 2006). Embora

⁶⁸ Embora estejamos nos referindo às situações presentes em Sinop, por ser nosso campo de estudo, a existência do professor do “acaso” provavelmente se fez presente em diversos contextos escolares, tanto em Mato Grosso, quanto em outros estados brasileiros. Mas nossa orientação de estudo nos direciona, por falta de informações e de análises mais pertinentes, a não realizar comparações mais abrangentes. E, ainda, cabe salientar que esse professor do “acaso” teve sua condição produzida pelas relações de Colonização e de expansão do capital para o interior do Brasil e de forma orgânica com a hegemonia da Empresa Colonizadora.

não sendo formado ou tendo alguma direção específica para a atividade docente, o professor do “acaso” foi se realizando na prática do trabalho, potencializando-se humanamente nas relações sócio-históricas, de se fazer sujeito político e ideológico do mundo escolar. Em outras palavras, foi na prática do trabalho que o professor do “acaso” investiu sua vivência de possibilidades ativas sobre a realidade, que o constituiu: o mundo do trabalho escolar se tornou a projeção de sua humanidade, enquanto ação, pensamento e sentimento. É por isso que Gramsci afirma que é impossível “separar o *homo faber* do *homo sapiens*” (GRAMSCI, 2004, p. 52, v. 2). O homem não só age no e com o mundo, ele o sente e o pensa de acordo com as relações sociais historicamente produzidas.

Tomemos o exemplo de Flávia⁶⁹ para seguir nossa historicização do professor como trabalhador migrante, forjando-se no processo do capital e na colonização e sua forma específica, o professor do “acaso”:

Na verdade eu estava procurando trabalho, é que eu me sentia inútil de só ficar dentro de casa. Eu só tinha uma filha e a minha vizinha era professora, ela e o esposo dela, que era a professora Mara e o professor Valdir. E ela me convidou. Ela falou assim: “você tem segundo grau? Então você vai comigo hoje que está precisando de professor na escola!” (Entrevista de Flávia).

Sua entrevista, a de Flávia, é reveladora porque nos orienta a perscrutar o professor do “acaso”, que fez do mundo escolar o espaço de sua vida e de trabalho, trabalhadora da educação, mesmo sendo produto do processo de colonização. Acima ela afirma sobre a necessidade de trabalhar e o convite para “ser” professora. Ela tinha formação no ensino médio com habilitação em técnica contábil e enfermagem, realizada na região sul.

E eu não tinha outra opção de trabalho. Eu não havia trabalho fora. Como fui criada no sítio, só trabalhava na roça, não tinha visão de mundo, de cidade, de trabalho. E o que foi mais fácil para mim na época foi trabalhar como professor. Foi o que eu consegui mais fácil e eu comecei a pegar gosto (Entrevista de Flávia)

O fácil exposto pela Flávia sublinha uma trama que só pode ser desfeita se analisarmos seu movimento a partir de condição de trabalhadora migrante, em outras palavras, de trabalhadora migrante se instituindo / produzindo como migrante professora.

⁶⁹ Já sublinhamos as razões de nos valermos da história oral de Flávia para esta pesquisa na nota 45 do capítulo anterior.

Primeiro, a questão do professor do “acaso” é diferente da situação de Enear, a qual foi “trazida” diretamente do estado do PR para atuar na escola. Segundo, a situação de Flávia, de tornar-se professora, se faz por convite, diante de sua condição de já migrada, por não ter alternativas de emprego. A conjugação desses fatos a levou investir sua vida de buscar no mundo escolar a forma da reprodução e, assim, a viabilidade de empregar-se⁷⁰:

Na época ele era mais valorizado porque era escasso. Então, quem estava predisposto a assumir a educação, ele era bem valorizado (Entrevista de Flávia).

A valorização a que remete consiste da falta de professores no processo de colonização. Qualquer um, respeitada determinadas condições, a exemplo ter formação escolar básica, se apresentava como possibilidade de ser professor ou professora. Para o migrante era a perspectiva de um emprego, de sua necessidade de reprodução assalariada.

Não queremos traduzir aqui que todas as pessoas que se tornaram professores estavam na condição de trabalhador assalariado, de expropriado, a exemplo de profissionais denominados de liberais⁷¹ (advogados, médicos, dentistas, engenheiros, arquitetos, contadores). Estes que atuavam nas escolas com disciplinas permaneceram por pouco tempo, temporariamente, até que o sujeito oriundo do mundo do trabalho fizesse do não emprego a necessidade ser professor.

Para essas relações correspondentes e para entender a regularidade do migrante professor como um trabalhador assalariado, distinto dos donos do capital, nos cabe sublinhar outras situações. Seria ingenuidade desconsiderar pessoas que fizeram desse universo escolar não a condição de suas reproduções enquanto trabalhadoras, de assalariamento, mas uma atividade complementar, estando ligadas aos detentores dos meios de produção, ou até mesmo a presença de profissionais liberais, que acreditavam ser “vocacionadas” para o trabalho de professor. Todavia, considerando as condições de trabalho enfrentadas pelos professores e as

⁷⁰ É preciso considerar a afirmação apologética da qual refere Mészáros (2006, p.96) quanto ao capital: “A razão principal por que este sistema forçosamente escapa a um significativo grau de controle humano é precisamente o fato de ter, ele próprio, surgido no curso da história como uma poderosa – na verdade, até o presente, de longe a mais poderosa – estrutura ‘totalizadora’ de controle à qual tudo o mais, inclusive seres humanos, deve se ajustar, e assim provar ‘sua viabilidade produtiva’, ou parecer, caso não consiga se adaptar”.

⁷¹ Vemos com extrema cautela essa concepção de profissionais liberais. A usamos aqui como uma referência genérica para orientar aquelas pessoas que tinham uma função na divisão social do trabalho, cujas atividades eram desenvolvidas de forma não dependentes das relações de venda e compra da força de trabalho. Isso não quer dizer que pessoas que desenvolvam essas atividades (advogados, médicos, dentistas, engenheiros, arquitetos, contadores) não estejam sob a dimensão do assalariamento, como forma de reprodução das existências. Também não compactuamos com as referências da sociologia das profissões (DUBAR, 1997).

várias situações presentes analisadas ao longo desta Tese, temos a tranquilidade em afirmar que aquela ocorrência explicita uma forma não necessária e não constitui regularidade quanto à nossa orientação de apreender o professor como trabalhador assalariado.

Ainda nos interessa destacar que a partir de 1930, no Brasil (BRZEZINSKI, 2000), em função do novo modelo econômico, calcado na industrialização, e associado à institucionalização do ensino superior, é que começa emergir uma política para a formação de professores baseada no ensino superior. Em função do contexto histórico, sua orientação era extremamente fragilizada pela centralidade que as escolas normais ocupavam na formação de professores. Associa-se a isso, principalmente em 1940, a regulamentação do ensino profissionalizante (CUNHA, 2001), como prioridade na formação de trabalhadores para atender ao mercado de trabalho e as novas ocupações ligadas à indústria e ao comércio. Essa orientação expressa mais do que a reorganização do ensino escolar no Brasil, expõe os projetos políticos e ideológicos da classe dominante quanto à educação que é reservada a classe trabalhadora. Inclusive sendo relegada a esta uma formação no ensino superior centrada em cursos de licenciaturas, que não lhe era exclusiva, mas seria o caminho pelo qual muitos trabalhadores teriam a formação acadêmica.

Para subsidiar essa leitura, Hypolito (1997) afirma que a educação escolar e o professor tornaram-se emergentes na medida em que a sociedade capitalista, através da figura do Estado, toma para si a tarefa de orientar a educação com base nos processos de urbanização e industrialização que se desenvolviam com o capital⁷². Processos que iniciaram na Europa, a partir do século XVIII, e que se estenderam, tardiamente, para o Brasil, quando seu processo de expansão da industrialização começa, principalmente, no período de 1930. Essa industrialização foi acompanhada de um conjunto de reformas educacionais dirigidas no e pelo governo de Getúlio Vargas. O controle da educação escolar, em seu processo de expansão, era o de atender às novas relações sócio-históricas do capital. Segundo o autor, o trabalho do professor, nesse processo, transforma-se em atividade especializada de ensino escolar, controlada pelo Estado. No Brasil, especificamente, na primeira metade do século XX, “o Estado começa a se implantar como organizador e controlador do sistema [de ensino]” (HYPOLITO, 1997, p.30).

⁷² Segundo Saviani (2007, p, 159), “Se a máquina viabilizou a materialização das funções intelectuais no processo produtivo, a via para se objetivar a generalização das funções intelectuais na sociedade foi a escola. Sob o impacto da revolução industrial os principais países assumiram a tarefa de organizar sistemas nacionais de ensino, buscando generalizar a escola básica. Portanto, à Revolução Industrial correspondeu uma Revolução Educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação”.

Em Sinop, em função da colonização e migração, o mundo escolar e o professor acabam empreendendo movimentos singulares diante da composição histórica que lhe dão existências, movimentos históricos. Entre eles, um espaço controlado pela força econômico-corporativa de uma Empresa privada, fazendo dos espaços institucionais e públicos representações diretas do capital, em função de mediar sua organização e relações.

Para sustentar nossa compreensão, vejamos a efetividade da valorização destacada por Flávia e a concretude das condições precárias com as quais ela se deparou e da intensificação do tempo de trabalho para produzir sua existência assalariada:

Trabalhei no São Vicente de Paula e depois eu fui trabalha na Escola Ênio Pipino. E gente pegava *aula excedente até sessenta horas*, conseguia pegar! E, às vezes, a gente trabalhava em três ou quatro escolas: Escola Osvaldo de Paula. Trabalhei no Pissinati. Só na Escola Nilza que eu não trabalhei. Nas outras, trabalhei em todas, nas estaduais. Daí em noventa e quatro eu iniciei na rede municipal. Aí fiquei só no período noturno (Entrevista de Flávia. Grifos nossos).

Como eram as condições de trabalho naquele período? [entrevistador]

[...] eram bem precárias. Transporte era difícil. Eu ia de circular, de transporte coletivo e retornava pela BR a pé, 11 horas à noite, chegava à minha casa quinze para uma, meia noite e meia. Questão de materiais era precária. Energia também, faltava muita energia, muita perda de aula por causa de energia e também a parte do conhecimento da gente precário, não tinha preparo para ser professor. [...] E os alunos tinham uma expectativa conosco, com a escola, mesmo sem nos termos uma habilitação condizente, a gente procurava satisfazer as necessidades dos alunos. [...] Valorização do poder público, investir, tinha pouco investimento, achava que tinha que ter mais investimentos na questão de estrutura. As escolas eram muito desestruturadas fisicamente, pedagogicamente. Elas não tinham controle de carga horária, de dias letivos, conforme determinava a lei. A coisa era muito assim, faz de conta, atropeladas. (Entrevista de Flávia).

A objetividade do trabalho do professor, narrada por Flávia, não corresponde de forma alguma aos privilégios com as quais a classe capitalista está acostumada. Esta, da forma como produz sua posição de classe e ao tipo de relações com as quais mobiliza seu tempo, é contrária às relações históricas da massa trabalhadora e do seu tempo. A professora relata a intensificação do trabalho, de sessenta horas semanais, as dificuldades de seu devir enquanto trabalhadora, da continua improvisação das escolas, da falta de investimentos. Com base nas observações de Flávia, podemos inferir que somente a classe trabalhadora está sujeita a situação de violência e exploração pela força do capital e se torna obrigada, pela própria

alienação histórica do trabalho, dada pela mercadoria, a enfrentar os obstáculos de sua reprodução humana. As formas precárias do trabalho correspondem à exata medida da precariedade da produção / reprodução da vida da classe trabalhadora, produzidas (e condicionadas) pela acumulação / reprodução do capital na “terra de negócio”.

No caso de Sinop, em 1980, ocorreu um movimento acelerado de acumulação de capital e de migração. Poderíamos falar que esse contexto refletirá na precariedade da vida dos professores, diante da escola improvisada, na intensificação do tempo do trabalho do professor e a existência do professores do “acaso”? Existem conexões? Não podemos esquecer que “pequenina cidadezinha” avoluma-se em novas construções, reorganizando sua estrutura.

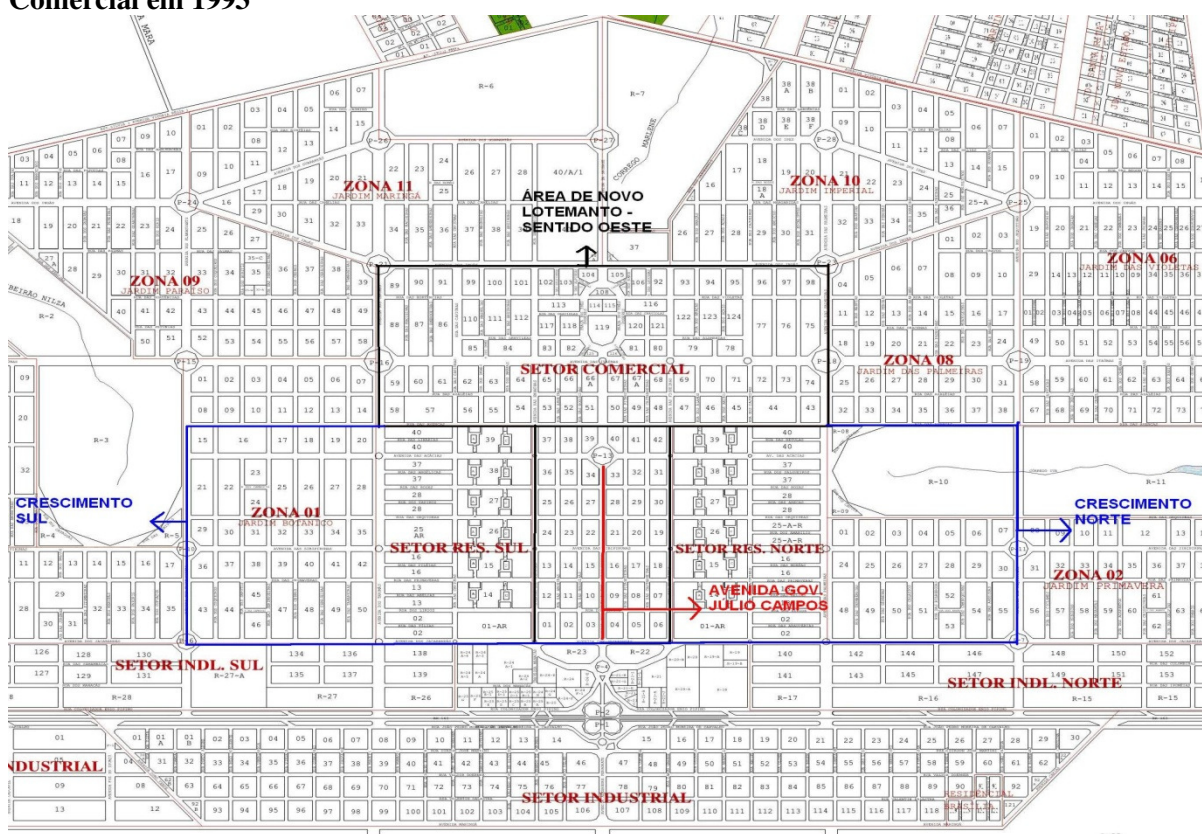
Em 1993 é anunciada pela Empresa Colonizadora “a liberação” de novos terrenos no centro comercial de Sinop. A data prevista foi dia 14 de setembro de 1993. Na matéria está assim descrita:

A Colonizadora Sinop S/A., desde a fundação de Sinop, até os dias atuais, sempre manteve um importante papel na história e desenvolvimento do município, promovendo a ampliação e criação de novos loteamentos e bairros no perímetro urbano e também na zona rural, de acordo com a necessidade expansional da cidade. Nos últimos anos, devido a uma tomada brusca de progresso e desenvolvimento desta cidade, inevitavelmente, vários novos loteamentos e bairros se tornaram necessários serem lançados. Enquanto a cidade alastrava no sentido norte sul, tomando dimensões até gigantescas, estranhamente, a cidade no sentido Leste-Oeste há muitos anos mantinha-se nas mesmas dimensões atuais, comprimindo o setor nobre, o centro da cidade, deixando a Av. Júlio Campos, limitados nos seus máximos 10 quadras que compreende a praça pública próxima ao Banco do Brasil, até na rua das Azaléias [...]. Considerada área nobre da cidade, o Setor Comercial, que compreende o prolongamento da Av. Júlio Campos no sentido Oeste (Rio Telles Pires), até a torre de transmissão Rádio Celeste, após anos de espera, a Colonizadora Sinop estará liberando e colocando a venda, os lotes deste Setor [...]. O lançamento oficial das vendas, segundo o Gerente Geral da Empresa, Uriche Grabert, será no dia 14 de setembro, Aniversário de Sinop, onde espera se uma venda recorde, devido à grande procura que vem ocorrendo desde já há muito tempo (GAZETA REGIONAL, N.505, 13 A 21 DE SET., DE 1993, p. 04).

Estamos diante de varias informações relevantes e que demarcam a efetividade de nossa interpretação econômico-corporativa da Empresa Colonizadora. Não foram somente novos lotes comercializados. Era o exercício do poder de dominação com o qual se procurou ritmar a condução do espaço e da colonização. E, com isso, o direito privado das terras urbanas e rurais da Empresa em ditar o preço com a qual negociava. Também refletia a forma tática de controlar e dispor da estrutura de mercado e de capital na lógica de organização da

“cidadezinha”. Esses novos loteamentos também significaram conter “um crescimento” descontrolado que pudesse influir inversamente no preço de áreas (terra) de reserva. Sobretudo, a matéria no Jornal explicita um acelerado movimento de inserção de capital e de novos migrantes que precisam ser gerenciados à lógica da “terra de negócio” e do planejamento da cidade.

Figura 13 – Mapa parcial da cidade de Sinop para localizar os novos loteamentos do Setor Comercial em 1993



Para situar adequadamente a intenção da Colonizadora, observemos o mapa da cidade da Figura 13. O novo loteamento está limitado em preto, no sentido oeste da cidade. E o crescimento “expansional”, norte e sul, está demarcado em azul. Isso revela o poder da Colonizadora em arbitrar a estrutura da cidade, seu grande negócio.

O “sucesso” do pioneiro da “cidadezinha” avança e explicita sua vantagem. Se se está diante de vendas de terra (lotes) é porque a questão resultou da acelerada ampliação do capital e do trabalho. Disso, então, um movimento de dupla via, diante da lei da procura e oferta. A primeira, orientar os novos capitais diante da própria propriedade privada da Empresa detentora do monopólio da terra. A segunda, a “área nobre” revela a lei da procura e da oferta para aqueles que poderiam “pagar” o preço de mercado, em função do “sucesso” que se desenhava com o “crescimento” da “pequenina” Sinop: mas quem?

A princípio não há uma clara distinção de áreas destinadas ao capital e ao trabalho. O que se distinguiu exatamente são “os peões da madeireira”, como anunciou Enear em sua entrevista acima, que era a força de trabalho majoritária, ligada à indústria madeireira. Estes tinham suas moradias no mesmo “chão” da empresa. A exploração a que estavam colocados os impedia de romper com um atrelamento absoluto dos empresários madeireiros (PICOLI, 2004). Era a forma para que “os peões” fossem mais produtivos e “acompanhassem o ciclo da madeira e da madeireira” (PASUCH, 2000).

Assim, Picoli (2004, p. 50) enfatiza a vida do “peão”: “O trabalhador, quando não é sacrificado em termos de moradia, através das casas cedidas, é discriminado nas cidades”. A este cabe somente circular pelas “áreas nobres”.

Mas esse processo antagônico da luta de classes não se dá claramente, pois, orientados pela discussão de Saes (1985, p. 11), no circuito do capital, a produção, a distribuição e o consumo, articula-se numa divisão hierárquica social do trabalho, fazendo “travestir a intensificação da divisão social do trabalho, operada” em “proveito” da burguesia, como um “fato natural”. Em que as “diversas distinções entre os trabalhadores” e as “hierarquias” iludem a manifestações de “distribuição desigual de ‘dons’ e ‘méritos’”: de uma “distinção fisiologicamente duvidosa entre ‘trabalho manual’ e ‘não manual’” (SAES, 1985, p.11). O autor, Saes (1985, p. 11), sublinha essa operação como uma “gigantesca operação ideológica”.

Voltando à Sinop, a divisão social do trabalho e o direito de propriedade capitalista revelam-se para a Empresa Colonizadora o poder de compra e, assim, o direito de acesso a “novos lotes”. A luta de classes tem mediações também de outra ordem, além das enunciadas por Saes (1985). Há uma nítida hegemonia territorial, refletindo-se na própria estruturação da cidade e na sua organização. A produção de um consenso pelo qual a vida “nova” parece se traduzir a cada lote vendido, de cada empresa instalada, de novas casas construídas, como nítida visão do sucesso da “cidadezinha”. E a Empresa, nesse movimento, firma-se como a dirigente (im)parcial, em que o real de Sinop dissimula-se como pautado na igualdade de direitos.

A cada novo momento de “crescimento” da “pequenina” Sinop se estabelecem novos estágios de relações de força. Esses “novos loteamentos” não representavam somente uma mudança quantitativa, elas revelam novas necessidades, tanto do setor privado, quanto público. Foram novas condições que modificavam as disposições também do conjunto da organização institucional para atender a intensificação da estrutura de capital da “cidadezinha”. O aprofundamento das relações capitalistas de produção exigira novas forças de trabalho de diferentes naturezas, aproveitando as já disponíveis na área de colonização e/ou

de novas das quais urgia para atender ao desenvolvimento da divisão social do trabalho: atração de novos migrantes.

Ocorreram novos investimentos nos setores de serviço, de transporte, comércio. Foram criadas novas vagas de emprego também no sistema público federal, estadual e municipal, necessitando de novos trabalhadores. A cidade de Sinop já contava, em 1990, com “três emissoras de rádio, três empresas de comunicação escrita, jornais, três repetidoras de emissoras de televisão, cerca de 800 estabelecimentos comerciais, seis agências bancárias, trinta e três hotéis e pensões. Várias Instituições Públicas, como Ministério de Trabalho e Delegacia da Receita Federal, Instituto de Colonização e Reforma Agrária” (FCESC. PROCESSO DE PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO DE EXPANSÃO DA FUNDAÇÃO CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DE CÁCERES, 1990, p. 40 a 41). As estruturações públicas de ensino municipal e estadual irão refletir transformações das novas condições de existência de Sinop. Confrontemos essa orientação com alguns dados sobre a população de Sinop e número de escolas existentes na década de 1990 e de alunos nas Tabelas 2 e 3:

Tabela 2 – Números de escolas públicas e privadas em 1990 e o nível do ensino em Sinop e região

Escolas		Ensino Fundamental	Ensino fundamental e médio	Total
Estabelecimentos públicos Municipais		32	-	32*
Estabelecimentos públicos Estaduais	06	03	03	06
Escolas Estaduais sob jurisdição de Sinop		07	03	09
Escola conveniada com a Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Mato Grosso		01	-	01
Estabelecimentos privados		01	03	04

Fonte: Fundação Centro de Ensino Superior de Cáceres. Processo de pedido de autorização de expansão da Fundação Centro de Ensino Superior de Cáceres, 1990.

* Todas as escolas municipais em 1990 eram rurais. C.f. Peripolli (2008).

Tabela 3 – População de Sinop e números de alunos – 1990

População de Sinop	40.476*
Número de Alunos das escolas públicas estaduais / Conveniada (Sinop)	6.097
Total de alunos considerando todas as escolas (privadas e públicas da região)	15.000

Fonte: Fundação Centro de Ensino Superior de Cáceres. Processo de pedido de autorização de expansão da Fundação Centro de Ensino Superior de Cáceres, 1990.

* Dado obtido da pesquisa de Peripolli (2009, p. 158).

Das escolas existentes públicas estaduais de ensino médio em Sinop, somente uma oferecia formação profissionalizante de segundo grau, como magistério e contabilidade. Duas escolas da iniciativa privada ofereciam formação nas áreas de publicidade, contabilidade e magistério, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) 5.692/71⁷³. Esse modelo era funcional a demanda do mercado interno de Sinop que dispensava a qualificação acadêmica de professores. Sustentava-se a compreensão de que a prática do professor poderia pautar-se na vontade e num certo “esforço” individual:

Eu lecionava História, Geografia, Ensino Religioso, Educação Artística e Ciências. Era bastante complicado porque no ensino médio era bem fora da educação, porque eu fiz contabilidade e enfermagem, técnico em enfermagem. Mas sempre fui uma pessoa muito esforçada, eu procurava satisfazer as necessidades dos alunos (Entrevista de Flávia).

Só que essa obviedade não explicita o trabalho do professor sem formação de Sinop, ou o professor do “acaso”:

De que qualquer um poderia dar aula. Qualquer pessoa que tinha formação mínima, na época, a exigida era o ensino médio poderia dar aula, porque não existiam pessoas preparadas e formadas. Todas as pessoas que buscavam esse campo elas conseguiam permanecer nele porque havia uma deficiência grande na área, no setor educação, mão de obra (Entrevista de Flávia).

Em outra entrevista, no caso de Darlan, podemos exemplificar melhor:

⁷³ Segundo Machado (1989, p. 55-56) “Através do artigo 4º, os currículos de ensino de 1.º e 2.º graus [atuais fundamental e médio] passam a constar de duas partes: o núcleo comum, composto de disciplinas obrigatórias em todo o País e a parte diversificada, destinada ‘as peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos’. No artigo 5.º são introduzidos outras modificações, como a divisão do currículo pleno em parte de educação geral e outra de formação especial (profissionalizante), sendo que, no 1.º grau, de sondagem de aptidões e iniciação do trabalho. A parte de habilitação profissional deve estar em função das necessidades do mercado de trabalho [...]”.

E aí, nessa brincadeira, eu fui fazer um cursinho, do UNESTADO⁷⁴, um cursinho de Administração e o diretor do Pissinati, que estava lá, e nesse cursinho só quatro pessoas tiraram conceito “A”, eu e mais um menino, que era mais ou menos da minha idade, e duas pessoas já formadas em Administração, entre as quais, um era o diretor do Pissinati [...]. Eu tava precisando trabalhar, não via grande perspectiva de trabalho, na época, eu tinha dezessete anos, e encontrei ele uma vez na frente do Banco e ele falou: “Ivan, você não quer dar aulas?” Eu falei: “eu quero”. Ele falou: “então vai lá, você vai dar aula de Matemática, Educação Artística e Inglês”. E, aí, pronto: virei funcionário público com dezessete anos (Entrevista de Darlan).

A aparente falta de professores era o reflexo do projeto de colonização e a expansão capitalista em Sinop desde 1970⁷⁵. A escola improvisada era uma forma silenciosa que tencionava sua organização e o acesso a ela e impunha aos professores determinadas condições de trabalho, criando obstáculos a sua organização política. Para estes, inclusive, a sujeição à precariedade dos espaços de trabalho exigia se reinventar diante da impossibilidade de vislumbrar uma formação acadêmica, em função da perversidade da falta de professores. Essa impossibilidade foi a exata expressão com a qual o professor, como sujeito da educação escolar, trabalhador, estava à disposição das relações hegemônicas da classe dominante. São manifestações reais das contradições produzidas entre a existência do trabalho, na particularidade do migrante professor, e as relações concretas do capital, na forma de colonização, em que a hegemonia capitalista procurava conter / dirigir. Na perspectiva da dominação e hegemonia se pretendia orientar a prática de cada professor situada na leitura individualizada, um sujeito atomizado e responsável pelo “fracasso ou sucesso” de sua vida e escolhas, cujas críticas não ultrapassassem à esfera do poder da Empresa Colonizadora:

⁷⁴ Programa de capacitação para professores e pessoas – independente de formação escolar – da cidade desenvolvido pela Universidade Federal de Mato Grosso em convênio com a Prefeitura de Sinop na década de 1990.

⁷⁵ Segundo Abutakka e Lima (2006, p. 32), Mato Grosso tinha a seguinte população / ano: “1970, 599.764 habitantes; 1980, 1.138.691 habitantes; 1991, 2.027.231 habitantes; 2005, 2.803.274 habitantes”. E o Brasil: “1970: 93.139.037 habitantes; 1980, 119.011.052 habitantes; 1991, 146.825.475 habitantes; 2000, 169.799.170 habitantes; 2005, 184.184.264 habitantes”. Ainda eles sublinharam: “Diante disso, o Estado de Mato Grosso, além de apresentar a maior taxa de crescimento no último período (2000), em relação aos demais estados da região Centro-Oeste [...], desde 1970 suplanta esses estados em crescimento. Vale salientar que as altas taxas de crescimento de Mato Grosso deveram-se, primordialmente, ao incremento de sua população urbana, já que as taxas de crescimento da população rural foram significativamente mais baixas. Tal tendência já era presente no Estado na década de [19]70, quando as taxas de crescimento da população urbana e rural foram, respectivamente 10,9% e 2,05% a.a. No que se refere ao ritmo de crescimento, observa-se[...] que este decresce drasticamente no período 1991/1996, mostrando uma diminuição significativa do forte fluxo migratório ocorrido nas décadas de [19]70 e [19]80. Entre os censos demográficos de 1980 e 1991, o número de municípios existentes em Mato Grosso passou de 55 para 95. Em 1993, foram instalados mais 22 e em 1997, mais 9. No período de 1998 a 2000, instalaram-se mais 13 municípios e em 2004, mais 2, totalizando 141. Nos últimos 20 anos, o Estado sofreu um acréscimo de 1.365.662 habitantes, tendo crescido a uma Taxa Geométrica Anual de 5,38% entre 1980/1991 e 2,81% entre 1996/2000”.

[...] às vezes eu sinto de mim, às vezes, sinto raiva, às vezes que eu fui bastante corajosa por ter tido essa disposição de ter assumido isso, por ter levado adiante. Mas dos crimes que cometi contra os meus alunos, contra a educação, não foi por minha culpa também. Foi culpa do sistema porque permitia que eu atuasse sem formação, mas assim: eu sinto que hoje eu cresci [...] (Entrevista de Flávia).

Nas palavras de Flávia, é notório o professor do “acaso” como produto da colonização, mas que se faz sujeito de um universo particular do mundo do trabalho. No campo da luta de classes, a vida do trabalhador, no limite da “terra de negócio”, conflita o sentido do espaço do viver com o da colonização, em função da própria objetividade das classes sociais. Por parte do trabalhador, desafios em elaborar criticamente sua posição no mundo, já que as dificuldades não são somente de ordem intelectual, cultural, ética. Elas incidem nas dificuldades de se manter as condições mínimas para a reprodução da vida no capital (emprego, alimentação, moradia). No contexto da colonização de Sinop, essas situações são mais marcantes quanto à exploração de grande parte dos trabalhadores das madeireiras, e seus filhos, que os impedia de vislumbrar a formação escolar, permanecendo com baixa escolarização ou sem nenhuma. Para os professores, a violência com a qual se deparavam se dava com outra forma e outro conteúdo, em função de não estarem vinculados diretamente a produção de mais valia. Entretanto, o migrante professor, diante da estratégica função da escola improvisada, estava condicionado pelas mesmas disposições exploração / violência que os trabalhadores das madeireiras. Mais: consistia em construir uma direção e um consenso em que os impedimentos objetivos fossem apenas produtos do “fracasso” individual. O que não podemos ignorar é que essas relações consistem em uma constante luta de classes na educação escolar (PONCE, 2002).

É essa histórica orientação política que a burguesia pretendeu da formação escolar dos trabalhadores como apenas voltada “a educá-los, mas não demasiadamente. O bastante para aprendessem [*sic*] a respeitar a ordem social, mas não tanto que pudessem questioná-la” (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 112).

Mas essa orientação dissimula-se de diversas frentes. Impedir o acesso à escola de todos os trabalhadores, assegurando somente o privilégio da classe capitalista seria incorrer num erro político que poderia comprometer a hegemonia capitalista. Tornar a escola exclusiva à classe capitalista representaria engessar também o mercado de trabalho e a mediação que a própria escola tem no processo de produção do próprio capital, de atender a divisão social do trabalho, de acordo com as exigências quantitativas e qualitativas produtivas. Essa interpretação parte de Frigotto (1999) no livro *A produtividade da escola improdutiva*. O

autor analisa a função da escola no processo das relações capitalistas e as mediações entre a escola e o processo produtivo. A escola, ao atender as relações de produção capitalista, através da prática educativa, cumpre o papel de seletividade social, seja a de preparar trabalhadores com habilidades técnicas e com formações específicas para atuarem na organização, planejamento, gerência e controle e supervisão da produção, seja cumprindo a lógica de uma formação escolar precarizada para a grande massa de trabalhadores manuais (FRIGOTTO, 1999). Para esses últimos, a escola limita o acesso ao conhecimento “historicamente produzido e coletivamente produzido por ela” (FRIGOTTO, 1999, p.224). Ainda Frigotto afirma (1999, p.179):

A escola como instituição que se insere no interior de uma formação social, onde as relações sociais de produção capitalista são dominantes, tende a ser utilizada como uma instância mediadora, nos diferentes níveis, dos interesses do capital. Essa mediação, entretanto, à medida que se efetiva no interior de relações sociais, onde estão em jogo interesses antagônicos, não se dá de forma linear.

A questão presente, diante da posição de Frigotto, é que a escola é uma instituição necessária para o conjunto das relações capitalistas, cujas dimensões socioeconômicas e político-ideológicas se estabelecem por diversas mediações, de acordo com as relações sociais antagônicas do modo de produção do capital. Por isso, a escola, fundamental para reprodução do capital, tem sua própria objetividade mediada pelas contradições de classe, em que o trabalhador se depara como classe, de uma formação fragmentada e desqualificada⁷⁶ e, também, a necessária constituição de um coletivo do trabalho para atender a parcialização do trabalho para o mercado e divisão social (FRIGOTTO, 1999). Essas mediações são fundamentais para a *produtividade* (Idem) escola na dinâmica do capital: a constante produção e, por conseguinte, as desqualificações do trabalhador.

⁷⁶ A desqualificação em Marx (1989) significa a luta do capital por controlar o processo de trabalho e ampliar a mais valia, fracionando o processo de produção em diversas operações simples. Nessa medida, o trabalhador tem sua força de trabalho direcionada a uma única parcela no processo de produção. Aliado de pensar sobre a execução (planejamento x execução), vê-se, ainda, na organização do trabalho, condicionado a uma única parcialização. A redução do processo de trabalho em atividades simplificadas eleva o aumento da mais valia, já que não é preciso, do ponto de vista global do capital, dispor de investimento para qualificação dos produtores diretos de mais valia: “trabalho humano mede-se pelo dispêndio da força de trabalho simples, a qual, em média, todo homem comum, sem educação especial, possui em seu organismo” (MARX, 1989, p. 51). Essa desqualificação se aprofunda com a implantação da maquinaria, mas não somente reduzido a operações simples, tornando o trabalhador, ao mesmo tempo, em um apêndice da máquina: “Mas a produção mecanizada elimina a necessidade que havia na manufatura, de cristalizar essa distribuição anexando permanentemente o mesmo trabalhador à mesma função. Não partindo do trabalhador o movimento global da fábrica, mas da máquina, pode-se mudar o pessoal a qualquer hora sem interromper o processo de trabalho.” (MARX, 1989, p. 481).

Essa é a orientação com a qual os professores urgiam quanto suas posições de luta, um processo em que o professor do “acaso”, que, em última análise, desqualificado pela divisão social e pelo mercado em expansão em Sinop, o faz reclamar seu lugar como professor.

Na especificidade de Sinop entre 1980 e 1990, em função de um mercado de trabalho em expansão, ainda centrado principalmente no negócio imobiliário e na exploração da madeira, esse movimento foi produzindo novas prioridades de mercado, mas mantendo-se a qualificação de professores à margem do processo, ou seja, sua desqualificação. A existência do professor do “acaso”, precarizado, e à margem do movimento de desenvolvimento econômico, resultava de sua indispensabilidade numa combinação articulada da estrutura em desenvolvimento na qual a escola improvisada se reproduzia. Como as relações de capital eram dependentes da migração da força de trabalho, a própria presença do professor com formação acadêmica, foi se dando lentamente, sem alterar, contudo, o panorama das condições existentes.

A emergência de professores com qualificação acadêmica era fundamental para as relações capitalistas de produção e a demanda que se colocava para novos postos de trabalho. Contudo, de acordo com os termos apresentados e o caráter histórico, em função do poder da classe capitalista em Sinop, criar condições de qualificação de professores não poderia exceder a velha mágica calculista de “custo e benefício”. Isso, porque Sinop tinha como centralidade de todas as relações uma cidade sob hegemonia de uma empresa capitalista voltada simplesmente para negociar terra e ditar para a cidade seu ritmo e crescimento para ampliar o valor de mercado! E, ainda: está associada à distância de centros urbanos, onde estava o mercado de professores. Trazê-los representava custos para os empreendedores capitalistas e para a própria Empresa Colonizadora. Ademais, a prática política e ideológica era contar com a migração espontânea desses trabalhadores, porque assim se poderia iludir a terra de oportunidade de trabalho. Essa oportunidade vivificada para o mercado de trabalho, dependente da força dos trabalhadores, fez emergir uma propriedade paradoxal:

Eu sou proveniente do Paraná. Lá eu concluí meu curso de graduação em 1988 e aí eu tive essa oportunidade, um convite [...]foi quando um ex-aluno da universidade, que já atuava no Mato Grosso, ligou para a responsável solicitando pessoas que tinha interesse a vir trabalhar no Mato Grosso (Entrevista de Ricardo).

A palavra “oportunidade” apareceu constantemente entre os entrevistados. Se por um lado, ela está articulada com as concepções que a classe capitalista pretendeu para demarcar a

vida conformada para a “terra de negócio”, por outro lado, dinamizou o sujeito em que a “oportunidade” pudesse ter validade histórica em sua vida. Gramsci (2004, p. 94, v. 1) coloca em relevância as condições históricas com a qual homens em processo produzem suas concepções diante da realidade:

Pela própria concepção do mundo, pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que compartilham um mesmo modo de pensar e de agir. Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens-coletivos.

Não há como negar a forma como a hegemonia da classe capitalista se constrói, de fazer os trabalhadores agirem na prática conforme seus interesses particulares de classe. Trata-se de relações históricas entre dominadores e dominados, como é enfatizado por Gramsci. Contudo, os homens pertencem ao movimento real histórico, compartilham de determinadas compreensões do mundo, de orientações / concepções de sentirem-se e agirem diante de suas próprias relações, enquanto sujeitos. São relações humanas para a produção da vida. O conformismo, apontado por Gramsci (2004, p. 202 - 203, v. 1) acima, é ao mesmo tempo paradoxal, porque nele está contido as historicidades de homens e mulheres e suas práticas e vontades que se elaboram para novas condições de vida, para as quais a criação é um ir se realizando diante da realidade:

Deve-se entender criador, portanto, no sentido ‘relativo’: no sentido de pensamento que modifica a maneira de sentir do maior número e, em consequência, da própria realidade, que não pode ser pensada sem a presença deste maior ‘numero’. Criador, também, no sentido em que ensina como não existe ‘realidade’ em si mesma, em si e para si, mas em relação histórica com homens que a modifica, etc.

Por isso, paradoxalmente, diante de determinadas relações políticas e econômicas, o conformismo contém elementos para a crítica / superação, ou seja, ele tem elementos efetivos sobre os quais se pode elevar a crítica e produzir uma nova concepção do mundo e da vida, o conformismo e prática, no movimento objetivo da história, dialetizam-se no próprio processo material da vida. As contradições históricas impõem ao trabalhador a vontade de classe como necessidade de criação de alternativas e superação, no sentido de Gramsci (2004, p. 202 - 203, v. 1), do agir sobre os espaços de sua realidade. Essa é inevitabilidade das existências das classes sociais diante do mundo. Como o próprio Gramsci (GRAMSCI, 2004, p. 235 - 236, v. 1) anuncia, entre a relação do dever e a vontade:

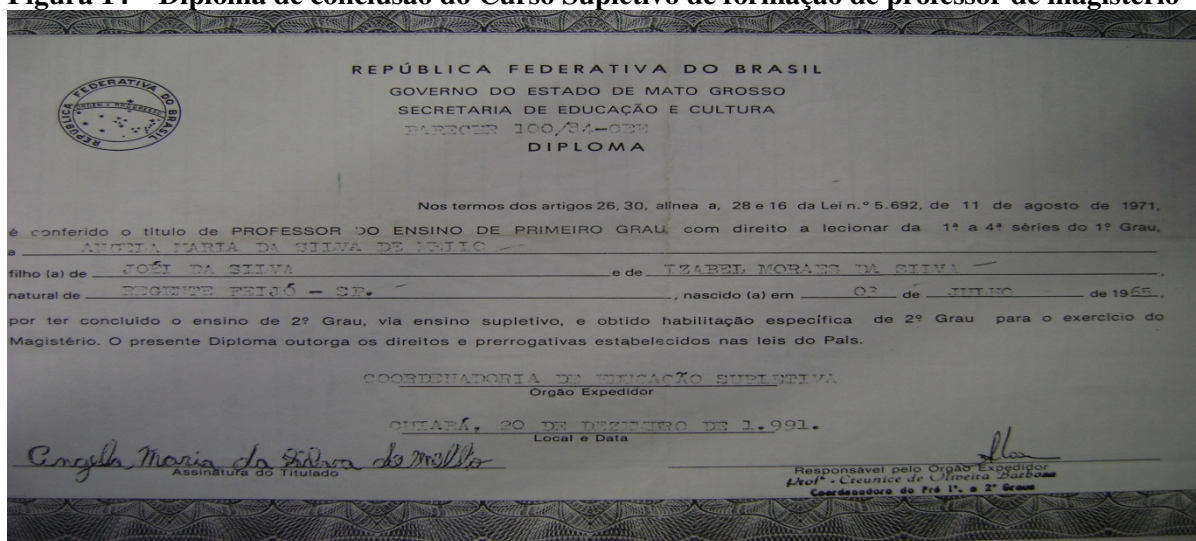
Existindo as condições, a solução dos objetivos torna-se “dever”, a “vontade” torna-se livre. A moral se transformaria em uma pesquisa das condições necessárias para a liberdade do querer de um certo sentido, na direção de um certo fim, bem como para a demonstração de que estas condições existem.

Disso, então, Frigotto (1996, p. 25) nos alerta que “a educação, quando apreendida no plano das determinações e relações sociais, portanto, ela mesma constituída e constituinte destas relações, apresenta-se historicamente como campo da disputa hegemônica”. E essa “disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola” (FRIGOTTO, 2006, p. 25).

Uma situação não menos importante foi a falta de professores com nível superior. Isso não era apenas uma dificuldade de Sinop, mas de toda a região norte do estado Mato Grosso, já que grande parte de seu território se constituía da prática de monopolização das empresas de colonização.

Aproveitando-se do Projeto LOGOS II, entre os anos de 1984 a 1988, promovido pelo Ministério de Educação e coordenado pelo Centro Brasileiro de Ensino Técnico de Brasília (CETEB), o governo do estado de Mato Grosso procurou formar professores para atuarem nas escolas da rede pública e privada: dos 12.733 inscritos, apenas 3.366 freqüentaram o curso. E, destes, apenas 1.556 pessoas o concluíram (MATO GROSSO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA, 1995, p. 12). Isto é, quarenta e seis por cento das pessoas obtiveram o diploma de “professor de ensino primeiro grau”. Essa era a orientação política vislumbrada pela classe capitalista para os professores: formação de professores, cujo custo fosse igual à escola improvisada. O Curso, ao mesmo tempo, certificava pessoas que não dispusessem de nenhuma formação profissionalizante do magistério e / ou licenciatura, segunda a legislação em vigor, a antiga LDB 5.692/71. A base do Curso LOGOS direcionava-se para a formação supletiva em magistério do 2º grau (atual ensino médio), desenvolvido em Núcleos de Educação Permanente, ligada à Coordenadoria de Educação Supletiva da Secretaria de Educação e Cultura do estado de Mato Grosso. Os cursos promovidos consistiam em atividades de leituras de materiais didáticos e provas para aprovação ou não.

Figura 14 – Diploma de conclusão do Curso Supletivo de formação de professor de magistério



Em 1995, de acordo com dados oficiais de Mato Grosso, de vinte municípios da região norte do estado, apenas 570 professores tinham licenciatura. Observemos os dados da Secretaria de Educação e Cultura na tabela abaixo:

Tabela 4 – Tabela demonstrativa de professores da região norte de Mato Grosso – 1995

Universo Pesquisado	Total de professores	Habilitados				Não habilitados		
		Magistério	Licenciatura	Primeiro Grau [ensino fundamental]	Segundo grau [ensino médio]	Superior	incompl.	
20 Municípios	3.245	1.206	570	290	414	374	175	216
	100%	37,17%	17,57%	8,94%	12,76%	11,52%	5,39%	6,65%

Fonte: Mato Grosso, Secretaria de Educação e Cultura, 1995.

Como sublinha Peripolli (2009, p. 46), “não há como fugir aos números. Embora frios, num primeiro momento, se tornam significativos na medida em que vamos percebendo, a partir destes, seus entornos”. A existência de professores do “acaso” se fez marcante, principalmente, entre 1980 e 1990, em função de criações de novas escolas e do acelerado processo de crescimento. O exemplo de Flávia, valer-se da venda de sua capacidade de trabalho para “ter um emprego”, diante da falta de professores não foi um fato isolado. Isso não significava a ausência de professores licenciados, atuando nas escolas, mas estes não constituíam a maioria nos espaços escolares.

A existência fragmentada dos professores era vivificação dos interesses da classe capitalista, que procurava fazer do espaço escolar um matiz pintado pelo seu pincel, cuja forma não revela o conteúdo de expropriação do trabalhador. E, na especificidade do

professor do “acaso”, sua existência materializando na prática de sua sobrevivência e reprodução social a confirmação da escola improvisada. E, dele, conter pela sua forma precária de existir a organização política dos migrantes professores.

São vários fatos presentes nisso. Entre eles, não podemos deixar escapar a condição de interinidade. Sob essa situação, o professor do “acaso”, sua maioria, ficava sem ter as mesmas garantias trabalhistas que os demais professores concursados. Havia uma distinção nítida entre os professores interinos e concursados. O professor do “acaso” funcionava como reserva de força de trabalho. Consistia também em deixá-los à margem das organizações e movimentos coletivos que exigiam melhorias das condições de trabalho, já que nessa situação, o “acaso” poderia ser substituído por outro “acaso”. Seus salários e o pagamento de sua força de trabalho eram os mais baixos, forçando-os a trabalhar em outros espaços escolares para suprir a falta de professores. Isso reforçava a intensificação de sua jornada de trabalho, levando o poder público municipal e estadual a conter os investimentos no que diz respeito à educação escolar pública. Foi justamente contra esses impedimentos que, contraditoriamente, o professor do “acaso” foi levado a confirmar sua dimensão objetiva de trabalhador, compondo o coletivo dos professores e se fazendo “voz e vez” na defesa de suas necessidades humanas: a “cidadezinha” irrompe como o espaço do vivido e historicidade do migrante professor.

A existência do professor do “acaso”, no exemplo de Flávia, em função da falta de professores, considerada “natural” desde o começo da existência de Sinop não representava negligência da classe dominante. O que se manifestou realmente foram forças sociais, políticas e ideológicas da burguesia, conduzindo e regulando as instâncias da vida de acordo com o modelo estrutural econômico e social que se desenvolvia.

Entre os anos de 1984 a 1990, os professores de Sinop passaram constantemente a fazer enfrentamentos à precariedade do trabalho, exigindo mudanças, tanto na forma como a educação escolar era tratada e financiada, quanto em mudanças qualitativas em suas relações de trabalho e organização. As greves foram instrumentos de luta, explicitando o coletivo de professores. Os motivos imediatos que o movia eram folhas de pagamentos atrasadas e salários “achatados”. Os professores, além de baixos salários, ainda os recebiam com atraso.

O Jornal Gazeta Regional nos serve de apoio empírico para analisar essas condições e de como são apreendidas no conjunto das relações de força, sob a perspectiva da luta de classes. Para isso, levantamos, desde 1985 a 1990, várias matérias jornalísticas. Para situar, começemos no ano de 1986:

Reunião de professores terminou em bate-boca (GAZETA REGIONAL, N.75, 16 A 22 DE SET., DE 1986, p. 07).

Ao lermos o que diz o material jornalístico acima, se dá destaque a uma pauta: questão salarial; propostas quanto a um novo sistema de ensino no país, em função das mudanças que se apresentavam pela nova constituição brasileira; eleições de delegados para participação na Assembléia Constituinte de 1987. O que o título acima estava querendo anunciar? Durante as defesas e posições diferenciadas, inclusive sobre o processo de direção da entidade sindical dos professores, o Jornal se posiciona da seguinte forma:

A partir daí ocorreram cenas deprimentes, realmente vergonhosas tendo, ao final após interpelação da imprensa lá presente, sido dito que ‘os professores também tem o direito de falar palavrões’. [...] E ocorreram dentro do seio do professorado, no meio daqueles que tem por obrigação, básica, ensinar as crianças e os jovens a conviver bem, em harmonia, dentro do espírito da justiça e da liberdade com **responsabilidade** (GAZETA REGIONAL, N.75, 16 A 22 DE SET., DE 1986, p. 07, grifos do Jornal).

Está-se diante de uma posição da classe dominante em que as organizações dos trabalhadores, nos processos de luta e conflitos, não poderiam “ferir” os consensos produzidos. E, além disso, há uma intencionalidade ideológica perversa sendo produzida sobre a organização política dos professores: incapacidade de gerir suas direções e necessidades. Uma vulgarização no plano ideológico centrava-se na justificativa no “espírito da justiça e da liberdade com responsabilidade”. O que realmente se explicitava foi uma orientação política que não só negava as relações concretas. Ela as deslocava para uma concepção particular da burguesia. No plano da luta de classes, para ela, a burguesia, consciente ou não, os trabalhadores não podem exceder ao consenso da própria força dominante e das relações de hegemonia. Ao classificar de “bate-boca” a reunião dos professores, produziu-se a dissimulação das relações concretas, negando as dimensões históricas dos trabalhadores como negação objetiva da estrutura de dominação.

Em outra edição de ano anterior, de 1985, do mesmo Jornal, ou seja, um ano antes da matéria acima, está assim escrita:

Greves ameaçam o Estado: Agora os professores da rede estadual de ensino, que estão com seus salários atrasados há três meses, prometem um movimento de paralisação como forma de forçar o governo do Estado, a lhes conceder justo aumento barganhado ainda naquele movimento grevista (ano passado [1984]) que paralisou o ensino de Mato Grosso por mais de 23 dias, tendo a adesão dos mais 17 mil professores espalhados pelo Estado.

Estariam as greves ameaçando o crescimento de Mato Grosso? Não há dúvida nenhuma [...] (GAZETA REGIONAL, N.64, 28 DE SET. A 04 DE OUT., de 1985, p. 02).

Na particularidade de Sinop, o projeto da iniciativa privada da própria cidade privatizada da Empresa Colonizadora foi o de evitar que qualquer manifestação saísse dos limites consensuais. O planejamento da cidade privatizada foi a exata medida de um futuro prometido, “com poucas e sem nenhuma barganha” para os trabalhadores migrantes, a não ser seus empregos (se deles o mercado assim exigisse). Eram novos lotes que precisavam ser vendidos, tinha-se uma imensa área rural à espera de novos compradores capitalistas e a necessidade de novos capitais. Sinop tinha de ser a realização concreta da promessa de um lugar seguro para investimentos de capitais. A falsa unidade era ainda a direção a ser garantida, a ideologia da igualdade que a escola tinha de cimentar. Há de se considerar que o processo de colonização não estava consolidado e se fazia necessário a vinda de novos capitais e novas forças de trabalho.

Seguramente, os professores em greve e seus “bate-bocas” não poderiam ser motivos que abalasse a estrutura e a viabilização do projeto de colonização. Também há uma contenção a ser construída para os demais trabalhadores, principalmente àqueles que viviam a violência de forma mais evidente: os trabalhadores das madeireiras. Sinop, embora crescendo rapidamente, seu porte de cidade ainda era pequeno e as relações entre as pessoas eram mais próximas. As pessoas circulavam praticamente nos mesmos espaços e tinham mais chances de observar uma as outras. As notícias circulavam quase no mesmo tempo do acontecimento, do fato. Há um estado qualitativo de relações em função do tamanho da cidade e número de pessoas que nela moravam.

A escola e, principalmente, seus sujeitos do trabalho, tinham de ser os exemplos das relações de “harmonia”, de um “fazer com responsabilidade”. Mas este clima de organização dos professores em Sinop não é sua exclusividade. As greves foram constantes e se espalhavam pelo Brasil nos anos de 1980, revelando os embates e as disputas pelas quais passavam a educação pública, logo após a ditadura militar – situação esta que anunciamos acima. Como sublinha Cunha (1995, p. 12), a “transição para a democracia”, “ocupou um lugar importante no discurso da primeira metade dos anos [19]80”. Ainda, para Cunha (1995), foram vários embates entre diferentes forças políticas e ideológicas que se traduziram em várias vertentes e orientações, que, centralmente, revelariam o teor da reorganização dos movimentos sociais, e tendo a educação escolar um dos projetos de maior relevância. Segundo Cunha (1995, p.14), sobre a educação escolar se estabelecia dois pontos nevrálgicos:

“destinação de recursos públicos” e a sua laicização. Mas, segundo o autor, para a burguesia consistia na defesa de uma educação escolar calcada no “privatismo” e na vinculação “ideológica” da educação, pautada na necessidade particular da classe burguesa (CUNHA, 1995, p.14).

O que se pode sublinhar é que a educação pública no estado de Mato Grosso nesse período, também, era objeto de discussões. Em relação aos professores e sua entidade sindical, principalmente na região de colonização, seus embates e interesses ficavam limitados, dificultando o aprofundamento de suas posições e interesses. Isso recolocava os professores no plano de suas necessidades mais imediatas, como por exemplo: falta de pagamentos, achatamento salarial, cerca de 70% do quadro de professores interinos, maioria professor do “acaso”. Isso potencializava as orientações da cidade privatizada que caminhava em passos largos para seu sucesso. Contudo, os professores e sua organização coletiva não se configuravam como uma ameaça à cidade privatizada, sua existência como trabalhadores exigia o devido cuidado com a direção para o “sucesso” da “cidadezinha”.

Vejamos mais um exemplo, outro fato noticiado pela Gazeta Regional na voz da representante sindical no ano de 1988:

A professora do núcleo de Sinop da Associação Matogrossense de Profissionais da Educação [AMPE], professora Maria do Socorro Aissa citou na Assembléia [04/07/1988], o caso de uma professora que ‘não tendo o que comer, procurou um supermercado pedindo que o gerente segurasse um cheque por uns dias, até chegar o pagamento, mas foi recusada e teve de devolver as mercadorias, indo embora chorando’ (GAZETA REGIONAL, N.178, 05 A 07 DE JUL., DE 1988a, p. 03).

Partindo do que está exposto acima e fazendo relações com outras matérias do Jornal, os professores do “acaso” eram os que mais enfrentavam as dificuldades de manutenção da vida, porque viviam de contratos temporários. Evidentemente, a interinidade não era exclusiva dos professores do “acaso”.

Em 1988, o Jornal a Gazeta Regional publica uma matéria com o seguinte título: *Professores: o impasse continua*. Noticiava-se a decisão dos professores de Sinop, realizada em maio, de permanecerem em greve deflagrada em abril do mesmo ano. A greve reivindicava concurso público, pagamento de salários atrasados, reposição de resíduos salariais, exigência de calendário de pagamento de salários dos professores. O pagamento de salários para professores interinos chegava a seis meses de atraso. Em áreas de colonização, a maioria dos professores interinos estava na condição de professor do “acaso”, já que a

demanda por professores era considerável em função do acelerado “crescimento” populacional – na verdade, ampliação de capital e trabalho.

Os professores do “acaso” já não traduziam esporadicamente suas vidas para universo do trabalho escolar. Esta era a condição de se fazerem sujeitos assalariados, que os potencializavam em suas próprias existências e orientações de trabalho e de vida. Mas, para as relações de poder da classe dominante sinopense, o professor do “acaso” tinha concretude diante da hegemonia exercida. O professor do “acaso” era fundamental para “cobrir” a aparente falta de professores e intensificar seu processo de exploração, sua jornada de trabalho. Nesse mesmo processo, contraditoriamente, os professores do “acaso” procuraram romper com as relações que os instituíam de forma perversa para o Projeto Gleba Celeste.

Para situar melhor, no ano de 1987, houve seis movimentos de greves dos professores do estado de Mato Grosso, exigindo os mesmos encaminhamentos um ano depois, 1988: pagamento dos salários de professores, calendário de pagamento de salários, concurso público.

Se os dados de 1995 da Secretaria de Educação e Cultura, conforme a Tabela 4, acima, apontavam para 45,26% de professores sem formação pedagógica ou qualquer tipo de habilitação para o magistério, é bem provável que em 1970 e 1980, apesar da migração de pessoas com várias licenciaturas, formadas em instituições de ensino superior, o número ultrapasse a casa de 60% do coletivo de professores de Sinop. O que queremos explicitar é que o professor do “acaso” era regular e condizia com as estruturas econômicas com a qual a colonização de Sinop foi uma expressão real.

Disso se entende a existência de Flávia, como professora do “acaso”, como um fenômeno sócio-histórico que atravessou e comportou as relações de colonização e monopolização da terra, como uma forma específica do migrante professor, mas que, diante dos antagonismos produzidos, foi reclamando sua história na “pequenina” cidade de relações reais e de luta de classes. Entretanto, não podemos ignorar o seu lugar social e político na história de Sinop e seu papel na lógica do capital de “terra de negócio”.

Entre as décadas de 1980 e 1990, ligadas ao movimento de novos capitais, de novos empreendimentos, impõem-se à escola improvisada novas direções, principalmente ao trabalho do professor e à sua formação.

Diante disso, nos cabe analisar outra forma específica dos migrantes professores: o professor formado em instituições de ensino superior de outros estados brasileiros, pois será sob àquelas condições da “terra de negócio” da “pequenina” Sinop, em pleno processo de colonização, que eles começam a surgir em quantidade à procura de emprego nas escolas.

Eles, os professores com graduação em cursos de licenciaturas, migraram em busca de emprego, como os demais trabalhadores.

Vejamos inicialmente a história de Josué, através de sua entrevista:

Eu me formei em Londrina em final de 1986 e estava desempregado. Fiz um concurso de estado e não chegava logo o resultado e passou um primo e disse que tinha uma região no Mato Grosso, chamada Peixoto de Azevedo, que precisava de professor, desempregado eu vim [...] (Entrevista de Josué).

Josué é enfático sobre os motivos de sua condição de migrante que o faz mudar para Mato Grosso: o desemprego na região de origem. Inicialmente, ele residiu em Peixoto de Azevedo e Guarantã do Norte, duas cidades também de colonização.

Quanto à sua vivência em espaço de colonização, ele nos afirma o seguinte:

Primeiro, você tende a aplicar aquilo que aprendeu na universidade. Era uma perspectiva. Segundo, era autonomia enquanto construção da tua própria história social, financeira, cultural. E parecia um lugar como outro qualquer, só que tinha a peculiaridade de ser um garimpo, mas a princípio o que me fez sair de Londrina foi a questão de oportunidade de emprego (Entrevista de Josué).

Ele é um trabalhador que veio “atraído” pela perspectiva de construir uma nova vida, sob a particularidade de trabalhador assalariado. Sua vida é confrontada pelas relações de poder com a qual se procurava conformar ideologicamente na direção da classe capitalista.

Bom, o início foi bastante difícil, porque ficamos uns oito meses sem receber salário. Esse meu primo, ele era filiado, era um dos pioneiros do Partido dos Trabalhadores em Mato Grosso. E, quando a gente chegou lá, a gente chegou já participando de um grupo que tinha uma militância nessa questão, e, principalmente, no sindicato dos professores, que depois a AMPE virou SINTEP. E tinha as questões da terra, as questões locais, particularmente a violência em áreas como o garimpo, e quando você vê está no meio (Entrevista com Josué).

A vivência do sujeito vai demarcando suas posições ideológicas e relações políticas no próprio processo de luta de classes. Sua consciência foi produzida no movimento contraditório entre a força capitalista da colonização e a condição de migrante trabalhador. A participação que Josué diz quanto ao movimento dos professores em suas lutas contra a precariedade do trabalho, expressando níveis de compreensões e concepções do mundo,

imprime outra perspectiva de vida, a necessidade de alternativa para a superação da imediatividade imposta pela colonização:

Para mim, eu tinha uma antipatia natural por Sinop, porque havia me envolvido muito com a história do garimpo. E Sinop tinha uma aversão a garimpo, historicamente, culturalmente, tinha uma aversão a garimpo. Eu cheguei e entrei num confronto emocional com a cidade em razão disso. Então, eu tinha uma relação se não de estranhamento ou estranheza, mas não era uma cidade que eu achava “estou em casa”. Era uma cidade que eu achava que deviria começar (Entrevista de Josué).

Sua vinda para Sinop em 1992 é específica do trabalhador migrante. O recomeço foi a constante tentativa de descobrir-se sujeito na prática da migração. Sinop, a “cidadezinha” de colonização, se traduz para Josué num poder que o destitui pela sua passagem em garimpo, e que, antagonicamente, se apresenta como um espaço de luta e disputas, do espaço do viver, de propor, na condição de trabalhador, como concepções do mundo e da vida, orientadas pelo trabalho vivido, enquanto migrante professor:

Nesse ponto meu trabalho me auxiliou, primeiro, a não ver garimpeiro como inocente, não coloco vítima e inocência como a mesma coisa, não. Eu acho que são vítimas do processo, mas eles, pessoalmente, não são inocentes de nada. Eles fizeram tudo aquilo que fizeram e fazem. Só que as opções que foram dadas não foram muitas. Então, existem pessoas encurraladas que têm que seguir a vida e é esse processo que entrava em contradição com a lógica de mundo dos habitantes de Sinop (Entrevista de Josué).

Josué situa em sua leitura o ter de produzir a vida de trabalhador nas contradições geradas pelas relações de capital e trabalho no processo de colonização e migração. A leitura aguda do colaborador Josué se dá ligada a dois momentos de sua vida: a de um trabalhador para um migrante professor, das relações e posições produzidas nos espaços de colonização e a pesquisa sobre o garimpo, durante seu processo de qualificação em Mestrado.

É possível apreender que se eleva uma crítica do mundo e da vida. Sua vivência de migrante professor não deixa dúvidas que na prática do mundo do trabalho suas posições confrontam-se na perspectiva de classe.

Outro entrevistado, Gilberto, também nos dá um sentido próximo de Josué:

Sou filho de agricultores. Na verdade, com meu pai falecido acabou até buscando alternativas para a questão de estudo. Na década de 1970, a família era muito forte economicamente. Na década de 1980 já foi o contrário, até em virtude do processo da concentração de renda na agricultura. Os

pequenos agricultores, dentre os quais nossa família se enquadrava, acabaram sofrendo também esse processo (Entrevista de Gilberto).

O colaborador Gilberto busca orientar sua entrevista centrado em sua origem como filho de agricultor. Ele nos remete a perscrutar sua formação mais atentamente:

Muito embora, todos permanecessem enquanto agricultores no Rio Grande do Sul. Há uma inversão, quem migrou fui eu (Entrevista de Gilberto).

Mas qual seria, no caso de Gilberto, a decisão para migrar?

Nós, a família, somos de seis irmãos, quatro irmãs e três irmãos. Na verdade, boa parte deles saiu da roça também, só permanece na agricultura um irmão meu que ainda atua na agricultura. Os outros e eu fomos estudar. Na verdade, essa era uma condição fundamental que era uma questão de buscar acesso à educação (Entrevista de Gilberto).

Ainda ele nos situa especificamente seu processo de formação acadêmica:

O seminário me deu a possibilidade muito forte de formação intelectual e variada também. Muitos processos, mesmo de questão de formação artística, outras atividades que a gente desenvolvia. Mas foi uma questão fundamental porque foi lá onde a gente passou a ter acesso às coisas que não tinha na roça (Entrevista de Gilberto).

Precisamos orientar neste texto uma passagem mais longa da vivência de Gilberto:

Então, você passa ter acesso ao mundo de informações, que já era bem diferente. Isso possibilitou até um avanço no sentido de entender, digamos assim, o mundo da intelectualidade, a academia, que no Seminário era muito forte. Concentrava-se a formação fundamentalmente nesse aspecto [...]. Então, não tinha uma denominação religiosa específica, por consequência tinha uma espécie, digamos assim, de liberdade maior do que os de formação ou denominação religiosa mais específica, como os jesuítas e outros grupos. Essa abertura fazia também com que a gente pudesse ter uma inserção maior nas comunidades. Tanto que uma das atividades que se desenvolvia no Seminário era visita às comunidades, quer seja as comunidades rurais ou as comunidades da periferia das cidades. A nossa participação principalmente nos finais de semana era muito forte. [...] O contato, por exemplo, com realidades de pobreza, de miséria urbana, já vem desde a década de [19]80, que no caso na cidade de Erechim era muito forte, porque ela foi construída a partir de um remanescente do período do êxodo rural, que era muito forte. Naquela época, você tem mecanização, tem o processo da revolução verde, que se acentua em toda aquela região. Muito embora, ali fosse uma região

constituída por pequenas propriedades, foi muito forte também. Na verdade acaba concentrando. Então comunidades rurais que tinham 150 famílias acabam sobrando 10. E, essas pessoas, vão para as periferias das cidades. Uma parte delas, ainda na década de [19]80, e isso que eu percebi enquanto criança, mas também não me dava conta, eu só vim entender esse processo aqui no Mato Grosso depois que estava aqui uns dez anos, que aquelas pessoas tinham migrado para o Mato Grosso, tinham abandonado as comunidades rurais no interior de Erechim e outros municípios menores para virem para Mato Grosso (Entrevista de Gilberto).

A compreensão de suas relações é síntese de vários processos como o próprio Gilberto nos orienta. Somente sua condição de migrante professor permitiu, pelas relações existentes, a empreender uma concepção do mundo e uma visão da vida de críticas ao processo de colonização.

Esses dois migrantes, Josué e Gilberto, com suas histórias diferentes, singulares, remetem à interpretação do que representou o mundo do trabalho do professor na perceptiva do diferente num espaço com velhas práticas. Gilberto chegou na “cidadezinha” de Sinop em 1990:

Nosso curso habilitava, na época tinha esse negócio de habilitação, para trabalhar ou História, ou Filosofia, ou Sociologia e acabei chegando e trabalhando na escola Pissinati. No primeiro momento até o período de julho, depois aí a gente foi chamado a trabalhar em um programa LOGOS, que, na verdade, depois virou NEPE, era um programa de formação para magistério. Então, trabalhava tanto na escola Pissinati quanto nesse programa LOGOS. Não era um programa de formação a distancia, mas de ensino direcionado, programado, na verdade, apostilas para o aluno preencher, coisas assim. E logo depois, quando a gente entrou, já foi pelo Núcleo de Educação Permanente, formação de professores, quer era o NEPE, que fazia mais sentido. E foi uma proposta interessante. A partir daí também passei a atuar na escola Nilza. Na escola Nilza também tinha necessidade de professores, que era um problema muito grave aqui (Entrevista de Gilberto).

A vivência efetiva que marca a historicidade de Gilberto na escola logo à sua chegada em Sinop não difere de outros professores. Sua especificidade está ligada à sua formação acadêmica.

Roberto, também colaborador da pesquisa, com formação acadêmica em curso de licenciatura, nos sublinha a sua chegada em Sinop como migrante professor:

Como eu precisava de moradia também, um diretor de uma escola acabou me levando para a Escola São Vicente de Paula e me dando também alimentação e moradia, sem exigir nada em troca. A única exigência era

enquanto eu morasse na casa dele trabalhasse na escola, [...] onde ele era diretor (Entrevista de Roberto).

A “ajuda” a Roberto por parte do diretor da escola estava ligada à indispensabilidade “de alguém dar aula” pela falta de professor. Aqui a falta já se institui como um entrave a própria dinâmica do desenvolvimento do capital. Entretanto, para a Empresa Colonizadora, “dona” das terras, ainda, a “falta” se apresentava como regularidade, de um conservar a sua hegemonia, já que seu poder centrava-se no econômico-corporativo.

Roberto, em função do ser ajudado, obriga-se a trabalhar na escola que o “acolhia”. O que isso nos revela? Apesar da dinâmica do capital, as posições da classe capitalista eram dependentes das direções dadas pela Empresa “dona” das terras, já que todo o desenvolvimento do capital era dependente de novos investimentos para o “crescimento da cidadezinha”. E para isso dependia da posição privilegiada que a Empresa Colonizadora ocupava em relação a todo o capital presente em Sinop, em função de todos os “negócios” se centralizarem a partir da “terra de negócio”. Isso resultava, em princípio, embora sem dele dispensar, de um professor licenciado sob as mesmas condições do professor do “acaso”. São vários movimentos que se colocam na vida do migrante professor.

Agora situemos a vida de outro migrante professor: Paulo, outro colaborador. Sua vida também marcada pelos mesmos processos de vida dos sujeitos entrevistados:

Marion: e sua família?

Pequenos, micro-agricultores, minifúndio, o extremo do minifúndio. Nem sei como é que o pai conseguiu sustentar seis filhos em cima de uma propriedade de sete hectares e meio de terra, nem alqueires não eram (Entrevista de Paulo).

Um professor também tendo sua vivência mergulhada numa realidade de classe, em que a formação em um curso de licenciatura e a necessidade de trabalhar o levou a migrar:

Sou de uma família, vamos dizer, de seis filhos, eu sou o sexto filho, cinco homens e uma mulher. Uma família modesta e sempre trabalhando na roça. Eu saí muito cedo de casa para estudar (Entrevista de Paulo).

Paulo, logo após sua formação na escola de Seminário, decidiu migrar para trabalhar como professor. Sua escolha foi outra cidade de colonização, situada no noroeste de Mato Grosso, a 250 quilômetros de Sinop.

É nesse período eu falei: “eu vou sair do Seminário, eu vou para o Mato Grosso, independente da condição de padre, religioso ou leigo. Eu quero ir para essa região, onde falam que tem muita terra e que tem muitas oportunidades” (Entrevista de Paulo).

Sua mudança também foi balizada pelo mundo do trabalho, na busca de emprego, ligada à sua formação acadêmica como licenciado.

Terminou o Seminário e falei: “agora vou para um lugar que quero e onde o autor me fala onde existe muita terra, muito emprego, fartura e trabalho para todos”. Hoje estou aqui desde 1990 (entrevista de Paulo).

Ele nos permite visualizar sob qual compreensão do mundo sua vivência de professor representou na primeira cidade para a qual migrou:

E nós, realmente, tentando fazer aquele trabalho, mas no fim acabamos mais sendo ativistas, dando aula, do que fazendo um trabalho. Queríamos algumas mudanças na escola. A própria comunidade não entendeu. Embora, alguns alunos acharam que era interessante. De um modo muito sutil, nós, quando falo nós é porque tinha mais professores, éramos quatro ou cinco professores que faziam esse trabalho, querendo revolução, mudar (Entrevista de Paulo).

A tentativa de mudanças na escola resultou para Paulo na sua urgência de buscar outro espaço para realização da vida:

Achávamos que tínhamos direitos e que os alunos tinham mais direito do que eles tinham e aí sutilmente fomos mandados embora. E em 1994 saímos de lá um grupo de professores, na condição que nós chegamos, sem nada, aquele mesmo diploma, [risos] o mesmo ônibus nos trouxe para Sinop (Entrevista de Paulo).

Diante do que expomos até o momento: por um lado, a aparente falta de um projeto de educação escolar, revela sim uma escola improvisada com a qual comportava o professor do “acaso”, em que a falta de professores era inextricável à hegemonia da classe capitalista, sustentada pela “terra do negócio”. Ditava-se o tipo de escola e que professor lhe correspondia. Por outro lado, a existência de interesses de classes, de relações antagônicas, fez o migrante professor historicizar sua posição de luta diante da necessidade de produzir sua existência e de estabelecer, coletivamente, como vontade concreta, situado no mundo do trabalho do migrante.

No caso de Sinop, em função do que se começa a se anunciar com a criação da Escola *Nilza* na década de 1970, do migrante que se fez professor do “acaso”, dos movimentos de greves nos anos de 1980, da luta por dignidade, da chegada de outros trabalhadores com formação acadêmica para atuar na educação escolar, representaram concretamente as diferentes vivências. Esses movimentos reais foram servindo de base para as relações de forças do migrante professor no espaço de colonização sinopense.

Essas reflexões se revelam importantes por problematizar a criação de uma instituição de ensino superior em Sinop no período de 1990.

Mészáros, nessa direção, insiste, partindo de Marx, que os verdadeiros atos de “libertação” são os “atos históricos” (MÉSZÁROS, 2004, p. 488). Se a sociedade do capital consiste na dominação de uma classe, diante de uma estrutura de produção e reprodução socioeconômica, em função de uma hierarquia de comando, com base na divisão social do trabalho e da propriedade privada (MÉSZÁROS, 2004), é fundamental enfrentar as “mistificações consensuais” (MÉSZÁROS, 2004, p. 472), produzidas pela classe dominante e situar as condições sobre as quais as relações sociais se efetivam e se produzem enquanto antagonismos de classes. Disso, resulta promover não só compreensões das necessidades objetivas vividas pelos sujeitos do mundo do trabalho, mas elevar o compromisso prático / teórico com as possibilidades de seus atos históricos, enquanto classe social, a ser realizado na superação da dominação. É, nessa medida, que o conhecimento, prático / teórico e ideologicamente situado na luta de classes, se comporta como produto humano, como fruto da luta pelo novo, como negação do velho, porque é histórico e também real, e não mera contemplação.

Quando se trata da produção material humana, das forças produtivas, que consistem na combinação da força de trabalho humano com as condições objetivas da natureza transformadas (meios de trabalho e objetos de trabalho – meios de produção), não se está somente fazendo referência ao homem que faz. Diz respeito ao homem histórico de transformação que, ao agir, sente e pensa sua existência, sua realidade, sua objetividade e sua subjetividade.

Na sociedade do capital, o trabalho social está voltado para produção de mercadorias, combinando diversas atividades, trabalho coletivo, no qual se situa o professor dentro de uma escola, mediada pelas relações capitalistas. Para Marx (1978, p.71),

[...] com o desenvolvimento da subsunção do trabalho ao capital ou do modo de produção especificamente capitalista, não é o operário individual, mas

uma crescente capacidade de trabalho socialmente combinada que se converte no agente (*Funktonär*) real do processo de trabalho total.

Assim, a divisão social do trabalho do capitalismo está articulada de acordo com a necessidade de produção material do capital, sua acumulação e reprodução, ou seja, voltada exclusivamente para produção e expropriação da mais valia. O capital, em sua realização concreta, como aponta Marx (1989a, p. 936), nada mais é do que “a uma formação histórica particular da sociedade”.

A lei capitalista de troca efetiva-se com base no direito à propriedade da mercadoria: o dono do dinheiro, dos meios de produção, e o dono da força de trabalho. Na especificidade de Sinop, a terra se instituiu mais do que uma mercadoria, dela se soerguia a força hegemônica da Empresa Colonizadora, suas posições políticas e ideológicas, para um “planejamento” de “sucesso” da cidade privatizada. Essa relação entre proprietários, donos dos meios de produção, e os detentores somente da força de trabalho, aparentemente iguais, mascara a desigualdade vivificada não só no processo de produção e de extração de mais valia, mas todas as relações sociais na sociedade capitalista, que parecem traduzir somente a mercadoria: “a produção de mercadorias só se impõe a toda a sociedade e desenvolve suas potencialidades ocultas, quando o trabalho assalariado se torna sua base” (MARX, 1989a, p.683).

A capacidade de trabalho do professor é uma mercadoria. Ela sofre a ação da mediação da mercadoria e das relações políticas e ideológicas que procuram dominar inevitavelmente o sujeito do mundo do trabalho. Destas relações, uma hegemonia que procura estabelecer o limite do vivido para o sucesso capitalista.

As relações capitalistas para os trabalhadores na sociedade do capital são relações de assalariamento, as quais representam o despojamento dos meios de produção, das condições de produção da vida, dos meios de subsistência, do produto de trabalho, constituindo-se nas únicas relações necessárias para garantirem suas existências. Somente assim entende-se o professor do magistério, como formação de nível médio, professores com formação acadêmica, licenciados, considerados raros em Sinop, e a maioria dos professores do “acaso”.

Na medida em que a educação realiza-se na sociedade capitalista de forma estratégica para as relações sociais do capital e constitutiva de sua objetividade material, invariavelmente, a escola torna-se o espaço de organização e desenvolvimento do trabalho do professor. Ocorreu, com isso, a ampliação dos espaços escolares de formação básica na “cidadezinha” Sinop em pleno processo de colonização no final de 1980 e 1990.

Nessa direção, o trabalho do professor fica preso à superficialidade da manifestação aparente. É o caso do professor do “acaso”, no exemplo de Flávia, do professor com formação de magistério, exemplificado na história de Enear com as Irmãs e a Escola *Nilza*, de Darlan, considerado um “bom aluno”, e, por isso, ser convidado para trabalhar como professor na escola, como de muitos outros. Dissimula-se o trabalhador migrante na necessidade da consecução do projeto de colonização da Empresa privada, da cidade privatizada, da “pequenina cidadezinha” para novos capitais. Mas essa dissimulação não é capaz de apagar as historicidades dos sujeitos migrantes e o fazerem-se sujeitos na prática do trabalho e na condição de migrantes. Essa luta pela realidade, uma luta hegemônica, pautou-se pelo próprio conflito inerente entre o capital e o trabalho. O migrante professor foi (é) um particular do mundo do trabalho e do universo dos trabalhadores, tendo como base efetiva de sua existência a escola improvisada da “cidadezinha” do projeto capitalista da Empresa Colonizadora e o mundo do trabalho escolar. O migrante professor foi e é um sujeito particular da historicidade do trabalhador migrante na luta pela produção da vida. Uma historicidade particular do universo geral dos trabalhadores migrantes que se tornaram sujeitos no processo de luta de classes.

Atualmente, assistimos várias orientações teóricas que procuram investir a dimensão do trabalho do professor de um completo esvaziamento de suas relações como sujeitos da classe trabalhadora. Entre elas merece destaque as que defendem a prática reflexiva do professor, centralmente, produzida nos países centrais⁷⁷ do sistema capitalista. Procuram impor suas concepções de ordenamento mundial, de naturalizar as desigualdades econômicas e sociais e, também, sua força hegemônica. A prática reflexiva, por exemplo, defendida Schön (2000)⁷⁸, pressupõe a construção de um professor isolado no contexto de suas relações particulares e gerais. E a realidade é colocada como um acontecimento, isolado e desconectado do sujeito e suas relações.

Esse movimento teórico é produto da reestruturação produtiva e da reorganização do trabalho que incidem, também, diretamente sobre a prática do professor do qual se deseja

⁷⁷ Valemo-nos da orientação de Jameson (1999, p. 187) quando refere ao capitalismo como um modo de produção “mais elástico e adaptável que já surgiu na história humana”. A cada nova reestruturação de sua expansão e de produção de novas mercadorias surgem novos centros hegemônicos, como “especialmente maior e mais inclusivo que os centros precedentes” (JAMESON, 1999, p. 187). Atualmente não podemos ignorar os Estados Unidos e os países que compõem a União Européia, como centros de hegemonia do modo de produção capitalista mundial.

⁷⁸ As orientações presentes na prática reflexiva não podem ser compreendidas como uma proposta conspiratória dos autores. Vários pesquisadores brasileiros (FRIGOTTO, 1996; KUENZER, 1999, SHIRONA; MORAES; EVANGELISTA, 2002) desde a década de 1990 vêm discutindo as mudanças do processo de acumulação capitalista e suas relações e implicações sobre o trabalho e educação.

nada mais do que atender o sistema capitalista não somente no seu estado nacional, mas internacional. E o que é pior e gravíssimo: procura-se produzir uma concepção de um sujeito destituído de vontade coletiva do diferente e de alternativas. Esta sinalização é uma evidência do que representa pensar a realidade e de como ela é disputada.

A década de 1980, no Brasil, houve uma intensificação de movimentos sociais e com os quais os trabalhadores de educação se deparam com a árdua tarefa se constituírem como sujeitos históricos de suas vivências, que durante o regime militar estavam sob vigilância atenta “dos fuzis”. Em Sinop, e com certeza em outros espaços de colonização, muitas cidades, representava enfrentar uma aparente falta de professores, a fragmentação do sujeito migrante professor, a sua desqualificação, a intensificação da jornada de trabalho. Mas, sob estas condições e relações, embora limitadas, Sinop conheceu o soar ideológico do dissenso, do ato histórico da luta dos trabalhadores por suas vidas. 1980 e 1990 são marcados pela luta dos professores na cidade de Sinop, por melhores condições de trabalho, dignidade humana, necessária ao mundo do trabalho, e por uma vida material, que minimamente pudessem fazer-se sujeitos com vontades específicas.

Na cidade de colonização, Sinop, o único movimento organizado dessa ordem ocorreu com os professores, mesmo de uma escola pensada para servir de “experiência” do privado, sob a perspectiva do econômico-corporativa da Empresa Colonizadora com sua “pequenina cidadezinha” privatizada.

Quando voltamos nossa pesquisa para descortinar a historicidade dos professores de Sinop e a força econômico-corporativa da Empresa Colonizadora, assistimos a dimensão de como as classes sociais empreendem-se na história e fazem a história, no movimento contraditório, capital e trabalho. Concordamos com Gramsci (2004, p. 406, v.1) sobre a possibilidade como realidade: “A possibilidade não é a realidade, mas é também, ela, uma realidade, que o homem possa ou não possa fazer determinadas coisa, isto tem importância na avaliação daquilo que realmente faz”.

E sobre essa possibilidade realizada, já que estamos historicizando o professor de Sinop nas décadas de 1970, 1980 e início de 1990, o que apreendemos foram movimentos contraditórios no qual o professor foi construindo-se com vontade coletiva, negada pela estrutura objetiva de sua exploração como trabalhador. Os movimentos de greve, suas constantes, são fatos que merecem destaques, considerando as forças da classe dominante, que procuravam manter a justiça e a igualdade no plano do abstrato, de uma concepção particular de classe como “uma justa política”.

Os professores do “acaso” e os de formação, para trabalharem nas escolas com seus diplomas de licenciatura, de trabalhadores migrantes a migrantes professores, em geral, são pessoas que vieram em busca do espaço do viver. As relações sociais na sociedade capitalista se realizam a partir / sobre uma estrutura econômica e em conexão com ela, as forças produtivas, mas também consistem na ordem da produção política, de realizações objetivas e subjetivas das classes sociais e da luta de classes, em seus interesses e suas perspectivas particulares e contraditórias, de lutas hegemônicas, movimentando essa própria estrutura. E disso vale o pensamento de Marx (2005a, p. 145), quando, ainda jovem, e em vias de romper com a verdade do pensamento, como algo fora / distinto do mundo do fazer / produzir humano, afirmou: “o homem não é um ser abstrato, acororado fora do mundo” [...] e “para o homem, a raiz é o próprio homem” (MARX, 2005a, p. 151).

No próximo capítulo aprofundamos essa discussão, centrados agora naquilo que representava a forma como a historicidade do migrante professor se inscreveu na criação e institucionalização do ensino superior, levando a defesa e luta para a formação de professores na década de 1990. E, ao mesmo tempo, analisando como essa instituição se tornou objeto de intensa disputa no espaço de colonização, diante de projetos distintos para sujeitos de classes antagônicas. Dessas relações se explicitará de forma mais clara o migrante professor, enquanto sujeito do trabalho, no processo de colonização, os interesses e a hegemonia da classe dominante, quanto ao sucesso do capital da cidade privatizada e a luta do professor para produzir a vida em um novo espaço. Nossas análises e interpretações sinalizaram as correlações de força entre as classes sociais que atravessaram a Instituição de Ensino Superior, criada em 1990, disputando-a hegemonicamente. E revelam o migrante professor como sujeito do mundo do trabalho e sua vontade coletiva com historicidade, que acabamos de discutir, analisar e interpretar.

4 PARA ALÉM DA “TERRA DE NEGÓCIO”: o sentido coletivo do ensino superior

No capítulo anterior orientamos nossa discussão para historicizar o sujeito migrante professor em suas diversas faces em terras de colonização de Sinop. Caracterizamos as relações que passaram pela primeira organização escolar, entre a improvisação constante da escola e a “experiência” privada, ditando o trabalho dos professores de 1970 a 1980. Analisamos quais eram as conexões entre o migrante e o professor na capitalização de Sinop e qual era a prática política e ideológica da hegemonia da Empresa Colonizadora. Uma direção que procurava cristalizar um consenso para a “terra de negócio”. Vimos também que nesse mesmo processo emerge a objetividade da organização dos professores na luta contra as relações que impunha a precarização de seu trabalho e sua desqualificação, uma jornada de trabalho ampliada diante da falta de professores.

O sujeito professor como trabalhador em busca de novas condições de vida figurava no seu próprio assalariamento, uma vontade contida e dirigida para o sucesso simplesmente do capital. O crescimento da cidade era regulado pela Empresa Colonizadora em função do monopólio da terra, do qual procurava programar o melhor preço para seu grande negócio imobiliário. Não foi por acaso que denominamos de cidade privatizada. Ela nasce pela força do capital, tendo na mercantilização da terra a base das relações de mercado e a hegemonia capitalista. Situações estas que exploramos no capítulo anterior agora nos orientam para este novo capítulo, cujo título expressa as contradições de forças sociais e políticas das classes sociais quanto ao ensino superior.

À medida que a cidade privatizada estruturava-se e se fortalecia mais se aprofundavam as contradições internas entre capital e trabalho. Este capítulo tem a função de perquirir esse movimento na particularidade do ensino superior e que prioridades foram postas pela classe sociais, na luta entre os dominadores e dominados, dirigentes e dirigidos, em função do “crescimento” da cidade. E, ainda, compreender qual instituição de ensino superior foi possível. Perguntas centrais: havia projeto para implantação do ensino superior em Sinop na

década de 1980? Que sujeitos estiveram envolvidos? Havia condições objetivas para a criação de uma instituição de ensino superior? Se existia, de que forma foi sendo articulada pelos sujeitos antagônicos? É possível apreender a luta de classes nessa particularidade de ensino? A criação de uma instituição de ensino superior em 1990 representou exatamente que correlações de força?

Estaremos precisando as contradições no processo de constituição de uma instituição de ensino superior, bem como analisando com maior profundidade as forças sociais e políticas que protagonizaram esse nível de ensino na “pequenina cidadezinha”.

Como resposta à complexidade econômica, social, política e cultural, que se acelerava em Sinop no final de 1980, inicia-se a articulação política para criação de uma instituição de ensino superior. Essa cidade foi se constituindo por uma aparente “oportunidade” de trabalho e de “segurança” para novos investimentos de capitais e sua organização no campo político. Nesse movimento, promoviam-se condições favoráveis às relações de força dos sujeitos que se privilegiavam com cidade privatizada da Empresa Colonizadora, principalmente a própria Empresa “dona” da “cidadezinha”.

A implantação de uma instituição de ensino superior iria demarcar a garantia de projetos que apostavam no futuro da cidade. Isso legitimaria o poder da Colonizadora, porque a vinda de novos migrantes (força de trabalho) e de novos capitalistas (capital) expressaria sua capacidade de organização social e ideológica. O poder da Empresa estava na ordem das relações capitalistas dirigidas pela / para a “terra de negócio”. Há também de se considerar que à medida que se desenvolvia a cidade privatizada de forma acelerada, representava atender à demanda de novos postos de trabalho que minimamente pudessem estar à disposição dos novos empreendedores capitalistas e das diversas instituições públicas e / ou privadas. Além da inserção econômica de Sinop no cenário do mercado nacional. Ademais, isso revelaria uma produção social sob hegemonia da própria Empresa Colonizadora, com sua especulação quanto à lei da procura / oferta de suas terras. Nisso, evidentemente, está uma classe que busca a promoção objetiva de seu poder e se privilegia dessas relações, universalizando sua força para além de sua própria classe, dirigindo e controlando a classe trabalhadora. Disso as interrogações de Marx e Engels (2005, p. 57): “Que demonstra a história das idéias senão que a produção intelectual se transforma com a produção material?”

Se a produção material consiste a base das relações humanas, inclusive para a produção intelectual, não se pode ignorar a força que as concepções, as crenças, as idéias comportam para com essa própria base e com as diversas instâncias da vida, por suas “eficácias práticas” (GRAMSCI, 2004, p. 249, v. 1).

As compreensões de Frigotto (1996, p. 29) nos ajudam a tomar alguns cuidados fundamentais: de que “a explicitação do papel da educação, ou especificamente da relação entre o processo de produção e os processos educativos ou formação humana, vem marcada por concepções conflitantes e, sobretudo, antagônicas”.

Justamente nossa intenção é analisar essas concepções e as práticas sociais conflitantes e antagônicas. De um lado, o trabalho do professor se precarizava diante da expansão das relações capitalistas de produção em Sinop, das constantes combinações hierarquizadas entre professores do “acaso”, os professores com formação em magistério (ensino médio), os professores com licenciaturas, vivendo à margem dos frutos da colonização. Por outro lado, a classe capitalista organizava o campo de suas relações ideológicas e hegemônicas, antecipando uma seletividade de classe mais perversa para aqueles que lograssem sua formação escolar básica, atrelada à especificidade do projeto de colonização. Também implicava em fazer com que as pessoas jovens, que tivessem concluído a educação básica escolar, permanecessem na cidade, carente de força de trabalho para os postos de trabalho.

Uma das reivindicações da população de Sinop e região tem sido há muito a implantação de cursos superiores em nossa cidade, uma vez que os alunos que concluem o 2.º Grau aqui, precisam se deslocar para outros centros maiores para prosseguir seus estudos. Diante desse episódio que poderíamos denominar catastrófico, uma vez que as promessas têm ficando somente em papéis (GAZETA REGIONAL, N.269, 18 A 20 DE ABRIL de 1988, p. 01).

É a própria estrutura de produção e as relações objetivas capitalistas de colonização em Sinop que elevam à consciência social apontarem para a necessidade do ensino superior. O Jornal Gazeta Regional nos sinaliza aquilo que aparece como fundamental para o próprio processo capitalista de colonização diante de uma estrutura socioeconômica que se desenvolvia. Na primeira leitura, corresponderia ter a população de força de trabalho preparada e especializada para a demanda da divisão social do trabalho.

Ribeiro, em sua pesquisa sobre universidade brasileira, problematiza os “limites estrutura / institucional” “pelo jogo de forças conflitantes” (RIBEIRO, 1999a, p. 06-07). Para ela, a instituição de ensino superior explicita forças conflitantes diante das relações de classes e seus antagonismos que são estruturantes. Segundo Sguissardi (2000, p. 09) existem diversos desafios quanto àquilo que representa a história da educação superior no Brasil, entre maiores e menores, de “inegável e incômoda relevância”.

Seguindo essa linha de pensamento, historicamente, um dos desafios aponta para a tradição histórica do ensino superior no Brasil atrelado / controlado pela classe dominante,

servindo à reprodução do processo capitalista, com / do qual se beneficia (FRIGOTTO, 1999; RIBEIRO, 1999a, CUNHA, 2007). Não é por acaso que para a maioria dos trabalhadores o ensino superior parece desconectado da vida, como algo não essencial, quando se trata da formação intelectual e / ou profissional (PINTO, 1996). É uma luta de classes que toma forma e tem determinados conteúdos quanto à formação escolar, em sua forma geral, da classe trabalhadora. Para a maioria dos trabalhadores o ensino superior é apreendido como uma “impossibilidade”, que se subjetiva também como “incapacidade” e objetiva-se na não presença (ou de presença minoritária) nesse nível de ensino. Essa crença, tacitamente produzida nas / pelas relações subsumidas pelo trabalho, sobre a realidade do ensino superior, acaba, ao mesmo tempo, tendo o mesmo poder da força material. Ela conduz as vivências dos trabalhadores em relação às instituições escolares como “impotência” e, em última instância, corroborando os impedimentos objetivos de uma estrutura de produção fundada na expropriação e apropriação do trabalho.

Fávero (1980, p. 23) destaca que, de forma geral, a instituição de ensino superior brasileira, apesar de ser recente na história do Brasil, tem sua origem (funcionamento e organização) intimamente ligada à estrutura econômica e às complexas relações político-ideológicas de dominação e reprodução dos interesses específicos da classe capitalista, mas geradas pelo “processo histórico do capitalismo mundial dependente de centros hegemônicos” (FÁVERO, 1980, p. 23). E essas correlações implicam em “uma situação estrutural, que se manifesta expressamente no campo da ciência, da técnica, e até mesmo na elaboração das idéias” (FÁVERO, 1980, p. 23).

Segundo Fávero (1980, p. 27), isso não pode ser apreendido como uma determinação mecânica, porque se, num momento, essas instituições são “coniventes com a estrutura de poder”, noutra, existem algumas “brechas que poderão ser exploradas”.

Ainda Gramsci (2004, p. 15, v.2) nos oferece uma pista fundamental quando trata dos intelectuais orgânicos:

Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais, não apenas no campo econômico, mas também no social e político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc. [...] Se não todos, pelo menos uma elite deles deve possuir a capacidade de organizar a sociedade em geral, em todo o seu complexo de serviços, até organismo estatal, tendo em vista a necessidade de criar condições mais favoráveis da própria classe.

Os intelectuais orgânicos traduzem-se na prática e politicamente no terreno das classes sociais. Eles não só efetivam-se historicamente com as relações de hegemonia da classe dominante, como são àqueles capazes de dar organicidade às direções que se colocam de acordo com a estrutura da formação social e econômica da sociedade. Isso faz com que Gramsci (2004, p. 18, v. 2) dê importância ao desenvolvimento obtido “pela atividade [intelectual] e pela organização escolar”, com vista a “multiplicar” as “especializações” e “aperfeiçoá-las”. A questão se torna fundamental quando nos permite historicamente localizar a dimensão do intelectual nas correlações de força e as formas como se efetivam no processo da luta de classes, em função da base produtiva.

Em Sinop não é difícil apreender essa inscrição histórica do ensino superior para a Empresa Colonizadora e capitalistas madeireiros e rurais. Corresponhia ao fato de dotar uma instituição de ensino superior de suas necessidades particulares de classe e, sob sua responsabilidade, capaz de fortalecer / aprofundar a hegemonia burguesa na cidade privatizada e, ao mesmo tempo, priorizando a formação de um grupo de intelectuais comprometido com o modelo vigente da colonização.

Observa-se isso mais claramente quando seguimos a leitura da Gazeta Regional de 1988:

[...] está em nossa cidade um membro da UNOESTE⁷⁹ – cidade Presidente Prudente para implantar os cursos superiores em Sinop. Os cursos superiores cogitados inicialmente são: administração de empresas, Letras e cursos ligados à economia, assim como Ciências Contábeis ou Economia. O professor descartou a implantação de cursos como Odontologia, Agronomia etc., devido ao fator da infra-estrutura [...] (GAZETA REGIONAL, N.269, 18 A 20 DE ABRIL DE 1988, p. 01).

A tentativa de trazer uma instituição universitária privada para Sinop no ano de 1988 significava mantê-la em consonância com a cidade privatizada e, ao mesmo tempo, possibilitar a quem detinha o dinheiro realizar sua formação na própria “cidadezinha”. Colocava-se a ampliação da divisão social do trabalho de forma mais desenvolvida agora no seio da estrutura econômico-social capitalista de Sinop. Dessa afirmação é preciso sublinhar, em Gramsci (2004, p. 18, v. 4), que todos os homens são intelectuais, entretanto somente alguns homens desempenham funções intelectuais. No atual estágio da sociedade capitalista, de relações de dominação e hegemonia da burguesia, a formação intelectual nas instituições

⁷⁹ Universidade do Oeste Paulista é instituição privada de ensino superior, localizada na cidade de Presidente Prudente / São Paulo.

escolares não pode ser de acesso universal concreto a todos os sujeitos da classe trabalhadora. Por isso, a existência de distintas escolas e de diversas modalidades e níveis, da forma como estão organizadas e hierarquizadas, segundo as leis de reprodução do capital, cumprem uma função mediadora com a estrutura econômica e com o poder da classe capitalista (FRIGOTTO, 1999).

A divisão entre trabalhadores intelectuais e manuais, como a primeira divisão social do trabalho, como já anunciaram Marx e Engels (2007), é resultado de determinada base material de produção, que assume, a cada novo modo de produção, uma particularidade. Na sociedade capitalista, as diversas combinações entre trabalho manual e intelectual são fundamentais no processo de produção de mercadoria, que, em última instância, revela a apropriação do trabalho coletivo e seu excedente. A organização do trabalho capitalista, nessa medida, volta-se para a reprodução das relações sociais com vista à produção de mais valia e, consecutivamente, para acumulação de capital. Entretanto, a complexidade das instituições no capitalismo, bem como do próprio processo de luta de classes com suas novas faces, tem nos intelectuais posições necessárias e fundamentais quanto à formação social e econômica e das direções no conjunto societário. Disso sua importância nas relações de hegemonia da classe dominante.

Os cursos superiores cogitados representam, primordialmente, como se anuncia acima na Gazeta Regional, a formação de pessoas para cargos diretamente ligados aos setores de organização, gerências, planejamentos da produção econômica capitalista de Sinop, que caminhava para o “sucesso” de capitalização.

Há de se considerar que os professores da educação básica, sob intensa organização política e ideológica em função do próprio contexto brasileiro, com sua particularidade na década de 1980, dada a precarização do trabalho, que ainda avançava na década de 1990, apontavam por deflagrar os limites que a própria colonização capitalista impunha sobre suas vidas, como trabalhadores assalariados. Isso já era uma expressão de uma força política e ideológica que não refletia o absoluto da força da Empresa Colonizadora. Seus movimentos de greve eram produtos do próprio desmantelamento das escolas públicas que, em Sinop, surgem de forma improvisada. As políticas públicas na ditadura militar, conforme aponta Frigotto (1996, p.19), sofreram duros golpes da classe dominante, reproduzindo os efeitos do economicismo na política educacional:

Reforçado pela ideologia do regime militar, se expressaram, negativamente, de várias formas: pelo desmantelamento da escola pública e reforço da

educação como ‘negócio’; pelo dualismo que materializava uma quantidade e qualidade de serviços educacionais diversos para as classes trabalhadoras e classe dominante; pelo tecnicismo e fragmentação que diluíram e esmaeceram o processo de conhecimento; pela proletarização do magistério público etc. Efeitos que perduram e, em muitos casos, se agravaram

Diante disso, naquela época em Sinop, 1980, a escola de educação básica, o antigo 2º grau profissionalizante, embora provendo força de trabalho para o mercado, não comportava formações especializadas para a divisão social do trabalho que se aprofundava, precisando também de sujeitos que fossem capazes de orientar, por sua posição de intelectuais orgânicos, a estrutura capitalista que se aprofundava. Sem falar no exército de força de trabalho que era preciso montar para servir ao próprio capital, conforme suas mudanças periódicas, considerando os postos de trabalhos especializados e que demandavam formação em instituições de ensino superior. A formação de trabalhadores excedentes se apresenta ao capital como uma lei fundamental, que serve às “necessidades variáveis da expansão do capital e sempre pronta para ser explorado [trabalhador], independentemente dos limites do verdadeiro incremento da população” (MARX, 1989a, p. 734).

Desde 1985 já se cogitava a possibilidade de cursos de graduação. Foram propostas várias alternativas. A UNOESTE era uma delas. E a outra se ligava na implantação de uma extensão da Universidade Federal de Mato Grosso, que já existia no estado de Mato Grosso, na cidade de Cuiabá, como podemos ler na Gazeta Regional:

Depois de duas audiências consecutivas com o governador Júlio Campos no Palácio Paiaguás [Cuiabá], onde foram tratados de assuntos de interesses da comunidade sinopense, o prefeito Geraldino Dal Maso traz consigo soluções para impasses criados com a instalação da Comarca em Sinop e ainda a certeza da Extensão Universitária da Universidade Federal de Mato Grosso também para Sinop. [...] Ainda de acordo com dados prestados pela assessoria, Geraldino conseguiu do governador Julio Campos a vinda para Sinop da Extensão Universitária da Universidade de Mato Grosso, convênio este assinado quando do aniversário da cidade. Do evento que se realizará quando do 11º aniversário da fundação de Sinop, o governador Júlio Campos, o desembargador Ernadi Viera de Souza, presidente do Tribunal de Justiça de Mato Grosso e outras autoridades estarão prestigiando, inclusive, já está confirmada a presença do governador [...]. E no dia 20 de agosto [de 1985], portanto terça-feira desta semana, uma comissão supervisora da UFMT visitará Sinop para fazer levantamentos complementares para a rápida criação de um “Braço” da Universidade mato-grossense, neste município (GAZETA REGIONAL, N.59, 17 A 23 DE AGOSTO DE 1985, p. 01).

O dia da comemoração da fundação, 14 de setembro, era [e é] a data ideológica por

excelência para representar os interesses da classe capitalista. Porque nela o pioneiro era realimentado e demarcava o sentido de sua função ideológica para com a cidade privatizada e a hegemonia da Empresa Colonizadora, a personificação da cidade de Sinop. Pelo que acompanhamos até o momento, o pioneiro era posição ideológica da própria Empresa capitalista que se pautava no econômico-corporativo, dirigindo as relações sociais de acordo o Projeto Gleba Celeste.

É possível apreender essa relação na combinação dos interesses da classe dominante, que reunia os madeireiros, os capitalistas rurais, e, invariavelmente, a Empresa Colonizadora voltando-se para a UFMT:

Em Sinop esteve recentemente, à convite do prefeito Geraldino Dal Maso e do comendador Ênio Pipino, o Reitor da Universidade Federal de Mato Grosso, professor Eduardo De Lamônica, com a finalidade de visualizar para o município uma Extensão Universitária. [...] Logo após o pronunciamento de Geraldino falaram ainda o bandeirante Ênio Pipino destacando também a importância da vinda da Extensão Universitária [...] Ainda quando das palavras do comendador Ênio Pipino, este procurou mostrar um quadro de que realmente significava a Extensão de uma Universidade para Sinop. Disse o comendador: “Nossa região é epicentro de um desenvolvimento grande verificado neste ‘Nortão’ que aprendemos a chamar de símbolo de progresso, de coragem e de fé. E, assim, a autoridades que não enumerei, permitam-me que chame a atenção de cada um de vocês para a responsabilidade daquilo que hoje passamos a pretender. Reafirmando as preocupações que já empolgamos há mais tempo. E o senhor Reitor da UFMT, sabe que os sinopenses iniciaram um movimento magnífico para que pudessem obter esta extensão da Universidade Federal, já na terceira tentativa. Encontramos sempre da parte do professor De Lamônica, disposição de lutar em benefício desta causa nobre da comunidade sinopense que é um ‘braço’ da Universidade Federal de Mato Grosso, instalada não só em Sinop, mas em uma região que será atendida naturalmente por esta universidade que virá derramar saber e maior conhecimento para todos os jovens, para todos os moços e moças, que já atingiram idade escolar” (GAZETA REGIONAL, N. 54, 13 A 19 DE JULHO DE 1985, p. 06).

As palavras de Ênio Pipino – o “comendador, o bandeirante”, o crivo da dominação e de seu lugar – expressavam o significado de oferecer cursos de uma instituição universitária, no caso da UFMT, sublinhando a dimensão de “sucesso” de Sinop na região e para o seu Projeto Gleba Celeste. Contudo, não explicita o significado real de uma sociedade cuja base econômica se sustenta na violência sobre os “peões” e, também, sobre os trabalhadores assalariados do mundo escolar, diante da exploração da madeira, do monopólio da terra para segurar o melhor preço para o mercado. Para os professores sobrava o tormento de suas lutas restritivas para com seus salários atrasados, sendo que a maioria não tinha expectativa de

formação nas instituições de ensino superior. Este foi o silêncio constante de uma hegemonia que se pautou na ideologia do pioneiro, para a qual o trabalhador foi (é) confrontado por uma cidade que tem dono!

A sociedade pensada fora das relações reais e contraditórias, como um abstrato sem sua base efetiva, a sinopense, é a forma do ideal da dominação da classe burguesa, ou como diriam Marx e Engels (2007, p.47): “a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante”.

A possibilidade de extensão da Universidade Federal de Mato Grosso, apesar de várias tentativas com outras instituições privadas, se apresentava a mais viável e de menor custo, pois contaria com recursos financeiros públicos do município, sem comprometer o limite dado pela “terra de negócio”. A própria criação de uma instituição não poderia ameaçar o controle da cidade da Colonizadora e a especulação imobiliária. Os “custos” não poderiam ser superiores ao retorno dos “ganhos”, procura e oferta. E disso a dependência de novos investidores, dos recursos (institucionais e financeiros) públicos estaduais e federais, e da “população migrante”, como a única potencialidade para o capital, enquanto força de trabalho.

Gilberto também nos privilegia com outra informação:

E a outra é que, como eu tinha parente aqui, especificamente, uma irmã minha, um cunhado meu, através deles eu fiquei sabendo e também através dos colegas que a gente tinha na UNISINOS, que a UNISINOS abriria aqui uma universidade. [...] O bispo Dom Henrique, que era quem tinha uma ligação com a Universidade do Vale do Rio dos Sinos, a UNISINOS, queria trazer a UNISINOS para cá (Entrevista de Gilberto).

A Universidade do Vale do Rio dos Sinos, localizada na cidade de São Leopoldo, Rio Grande do Sul, também foi cogitada para se instalar em Sinop e oferecer sua experiência privada. Mas aqui diz respeito a uma força social que poderia comportar outros sujeitos que pudessem violar a hegemonia posta pela classe capitalista, mesmo voltando-se para as mesmas orientações da força de poder da Colonizadora, no caso a Igreja.

A direção dada para a criação ou extensão só poderia contar com seus sujeitos de classe, no caso seus representantes diretos ou eles próprios. Entretanto, a viabilidade da extensão da UFMT se apresentava como a mais provável, considerando que não se precisaria de toda a estrutura necessária para a realização dos cursos, podendo o poder público municipal dispor de condições mínimas para atender a necessidade de formar pessoas para os quadros que necessitavam para as relações de produção capitalistas que se aprofundavam.

Há um paradoxo que irrompe com vontade da classe dominante. Para criar o consenso

foram articulados grupos de discussões para a viabilização do ensino superior, fazendo emergir a vontade coletiva. Com isso, surgiram interesses alternativos aos da classe dos empresários capitalistas e passaram a entrever outras concepções quanto à instituição de ensino superior. Inclusive para além dos limites da esfera da cidade de Sinop:

A gente tinha uma mobilização interna da região, no caso, nós éramos de Colíder, tinha pessoas de Nova Canaã, tinha pessoas de Terra Nova, que se reuniam aqui em Sinop, na época, para a implantação dessa Universidade Federal [de Mato Grosso] (Entrevista de Helena).

Helena, partícipe de nossa pesquisa, nos permite visualizar isso claramente. Ela se refere a um grupo de professores realizando reuniões e discussões em outras cidades, mas orientado pela força que “Sinop” (S.I.N.O.P), a cidade de sucesso, tinha na região. O que se sinaliza era que a cidade sinopense era o palco das discussões, expressando as relações de capital mais aprofundadas na região norte de Mato Grosso.

A vontade de uma instituição de ensino superior toma várias formas. Por um lado, por comportar os interesses particulares da burguesia e, por outro, de um consenso que fez com que vários sujeitos também reivindicassem o direito de participar das discussões, projetando-se por elas. Embora, sob a voz legítima que se apresentava pela Colonizadora de Sinop e de suas alianças, a implantação do ensino superior precisava alcançar um número de pessoas que não necessariamente pertenciam ou representavam a particularidade da classe dominante.

É inegável que se provocavam mudanças no processo político de Sinop, este como conteúdo prioritário do exercício da hegemonia. Sinop no final de 1980 e na década de 1990 aprofundava-se com o “sucesso” da colonização. A mercadoria terra acabava ditando por dentro da cidade novas relações de força. A Colonizadora tinha seu fundamento político orientado e centrado na terra que monopolizava, da qual vislumbrava sua mercantilização, como mercadoria. Mas, contraditoriamente, ao fazer aprofundar as relações capitalistas, ao comercializar a mercadoria, sua força política se defrontava com novas concepções e novos interesses que emergiam política e ideologicamente. Somente assim é possível entender os novos sujeitos e novas necessidades promovidas pelas mudanças quantitativas da população, de novos trabalhadores, de novos investimentos de capitais, novas relações particulares da economia. O setor madeireiro já demonstrava a partir de 1990 sinais de crise, porque o processo de acumulação, para a qual se desenvolvia o seu capital, se baseava na depredação da natureza, tornando escassa a principal fonte desse setor: árvores nobres para produção de madeira. Ademais, o crescimento econômico, em função de novos capitais particulares, a

exemplo do agronegócio, que se desenvolvia na esteira do fundamento econômico da “terra de negócio” e da diminuição do aporte (acumulação) das empresas madeireiras, acabara impulsionando as discussões para a criação de instituições de ensino superior, devido à urgência de formações especializadas.

Paralelamente surgiam novas relações econômicas que contariam com presenças de instituições privadas e públicas para atender novos capitais. Surgem revendedoras de automóveis, máquinas agrícolas, empresas vendedoras de insumos para a agricultura e comercialização de grãos, soja, arroz, no caso da Bunge, Gargill. O setor varejista e atacadista aumentou em quantidade significativa. Em 1990 os estabelecimentos comerciais passam de 800 para 970 em 1994 (PREFEITURA DE SINOP, 1994). Em 1994, como já nos referimos no capítulo anterior, órgãos federais e estaduais e entidades representativas também já eram expressivos em Sinop: Empresa Matogrossense de Pesquisa, Assistência e Extensão Rural (EMPAER); Serviço Social da Indústria (SESI); Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Departamento Estadual de Viação e Obras Públicas (DVOP); Companhia de Saneamento de Mato Grosso S/A (SANEMAT); Centrais Elétricas de Mato Grosso S/A (CEMAT); Empresa Brasileira de Telecomunicações S/A (EMBRATEL); Ordem dos Advogados (OAB); Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS); Instituto de Defesa Agropecuária (INDEA), Conselho Regional de Contabilidade (CRC); Conselho Regional de Engenharia, Agronomia e Arquitetura (CREA); Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) (PREFEITURA DE SINOP, 2004, p. 12).

Essas relações e a estruturação de novas instituições possibilitaram que, em 1990, fosse criado o Núcleo de Ensino Superior da Fundação Centro de Ensino Superior de Cáceres (FCESC). A existência de um projeto de implantação dessa Instituição se deu paralela a força dominante local, aproveitando-se do consenso sobre a importância de uma instituição de ensino superior. As questões são: com que relações políticas ela foi implantada em Sinop? Esse Núcleo de Ensino Superior se não é resultado da força da classe dominante de Sinop, de quais forças se origina? Como se explica essa Instituição quando se apontava para a presença de uma instituição atrelada à Empresa Colonizadora? E a UFMT?

Até agora nos direcionamos por apresentar sobre que orientações políticas se inscreviam a necessidade do ensino superior na perspectiva da hegemonia da Empresa Colonizadora. Isso revela apenas um momento do conteúdo histórico. Os debates sobre a importância do ensino superior sinalizam uma forma, a aparência, com a qual o ensino superior se tornou objeto de intenso debate. A causa desse embate estava inscrita na própria estruturação da cidade. Sinop, embora uma cidade sob propriedade de uma empresa, com seu capital particular, representou

a inserção de novos ramos produtivos diante do capital social que fez da Amazônia Legal área de capital. Novas forças políticas surgem no compasso do desenvolvimento da colonização, sob uma relação produtiva de capital nacional e internacional, situação esta que analisamos no capítulo dois. À medida que Sinop, a cidade da Gleba Celeste, foi se realizando como sucesso dos empreendimentos capitalistas da Colonizadora, a organização econômica e a forma social também exigiram novas correspondências com novas forças políticas. Manifestou-se um paradoxo inevitável: a propriedade capitalista da terra monopolizada da Empresa S.I.N.O.P S/A, voltada para venda e compra, portanto mercadoria, ao se desenvolver, produziu uma passagem para novas relações qualitativas que se defrontaram e conflitaram com o econômico-corporativo da Empresa e seu controle do “crescimento da cidade”. Esse controle não significou impedir novos acontecimentos políticos, novas necessidades postas. O que se exprime foi a centralidade de uma empresa em que sua “terra de negócio”, o sucesso desta mercadoria, produziu novos terrenos ideológicos na própria esteira de sua realização. Sinop é produto de orientação política e econômica do capital, considerando sua necessidade de interiorização. Aí devemos recorrer a Gramsci (2002, p. 37, v.3) de que “os fenômenos orgânicos dão lugar à crítica histórico-social, que envolve os grandes agrupamentos, para além das pessoas imediatamente responsáveis e do pessoal dirigente”.

Temos agora de ingressar em um movimento particular da implantação do Núcleo da FCESC em Sinop para apreender as condições pelas quais ele foi criado e entender o movimento político e ideológico que passou à margem da força hegemônica da classe dominante de Sinop. Contudo, sem deixar manter relações com o próprio movimento da colonização.

Em 1990, o governo do estado de Mato Grosso estava sob a direção do PMDB. O governador era Carlos Gomes Bezerra (1987 - 1990). As forças políticas desse partido tinham pouca inserção na cidade de Sinop, em função de alguns de seus representantes não serem consignatários dos empresários locais, dos madeireiros e empresários rurais, e tampouco da Colonizadora. Sua força principal estava ligada a um grupo de professores.

Em 1987, quando da vitória do PMDB para o executivo do Estado de Mato Grosso, o Jornal Gazeta Regional lança uma matéria com o seguinte título: “PMDB de Sinop balança enquanto não cai”:

O PMDB de Sinop continua sob a alça de mira do Executivo Estadual do Partido. A situação da maioria dos integrantes do partido local é caótica e, poderá ter suas filiações ou até mesmo seus mandatos cassados, segundo uma fonte da Executiva estadual do partido [...]. A situação dos integrantes

da maioria do PMDB de Sinop é delicadíssima e a guerra empirrada [sic] e até pessoal de alguns está levando o partido à implosão e se a coisa não mudar de rumo isto poderá ocorrer. A situação vem piorando dia a dia com a formação das Comissões de Ação Comunitária do governo Carlos Bezerra, pois todos querem de uma vez só assumir todas as comissões, conseqüentemente ninguém apóia ninguém. Nas reuniões até agora realizadas vem se transformando um enorme vexame para aqueles que vão participar com o intuito de ajudar, pois na maioria das vezes só podem presenciar discursos e até mesmo palavras desaconselháveis. Não resta dúvida que com estas atitudes de alguns peemedebistas que vem usando o Projeto de Ação Comunitária do governo com a ótica exclusiva para o lado eleitoral [...] (GAZETA REGIONAL, N. 107, 16 A 23 DE MAIO DE 1987, p. 02).

No território da hegemonia capitalista de Sinop, o PMDB era visto como uma ameaça externa, pelas suas alianças com alguns setores populares, sindicatos de trabalhadores, no caso, o atual SINTEP. O próprio projeto de Ação Comunitária era rejeitado por traduzir “perigos” ao monopólio da terra e o tipo de concepção com a qual a sociedade era dirigida. Os principais partidos representativos em Sinop eram partidos herdeiros do regime militar. O PMDB congregava alguns grupos de oposição aos militares. O Partido em 1990 era composto por vários sujeitos, individuais e coletivos, que se denominavam de esquerda.

Em Sinop, no ano de 1990, as forças políticas do PMDB estavam concentradas na DREC. Os responsáveis por conduzi-la eram professores filiados ao PMDB, tendo na coordenação Ciro Lauschner. Ainda, na Secretaria de Estado de Mato Grosso, Agricultura, havia a presença de Argeu Ortiz Kerber, embora não sendo professor, sua base política era constituída por professores filiados ao Partido em Sinop, condição pela qual era considerado representante e estava a convite da Executiva Estadual do Partido.

Paula nos mostra historicamente essa configuração política:

Então, nós tínhamos o professor Ciro Lauschner. E quem estava envolvido na política, que tinha um peso à época também político, [...]. Tinha um grupo que não pertencia a um poder político forte na cidade, mas como a cidade era oposição ao governo do Estado e esse grupo era favorável ao Governo, então esse grupo tinha - daqui a pouco eu me recordo, é uma pessoa que foi embora da cidade - Argeu Kerber. Então, ele tinha um grupo político na cidade e de oposição ao prefeito à época: Argeu Kerber, Ciro Lauschner, Ilário. E eles eram ligados ao PMDB, que, à época, era muito forte no Estado. Mas na questão estadual eles representavam as relações de poder (Entrevista de Paula).

A entrevista acima expõe o que representava não a existência em si do PMDB, como partido, mas novas relações de poder com as quais se depara a hegemonia local,

principalmente, da Empresa Colonizadora. E, paralelamente a isto, existia a especificidade dos professores como uma organização política sindical⁸⁰, elaborando-se como expressão ideológica na luta contra as relações de exploração, nos limites das condições precárias de trabalho e a falta de pagamentos.

Existem conexões que devemos melhor explorar. Se de um lado, novos sujeitos políticos emergem no cenário de Sinop, na figura do PMDB, e são rechaçados pela classe dominante, por outro lado, os professores passam para uma investida ativa de organização sindical, um exemplo a ser contido / inviabilizado, como alternativa inaceitável, porque expunha as contradições e desmontava parte da “falsa unidade de todos, de terra de toda a gente”. Esses dois movimentos designavam formas de rupturas com a hegemonia da qual a Empresa Colonizadora e seus consortes combatiam constantemente. Principalmente àquilo que poderia representar um movimento da classe trabalhadora e as formulações que elegessem novas prioridades e alterações das alianças políticas da burguesia local e sua herança da ditadura militar.

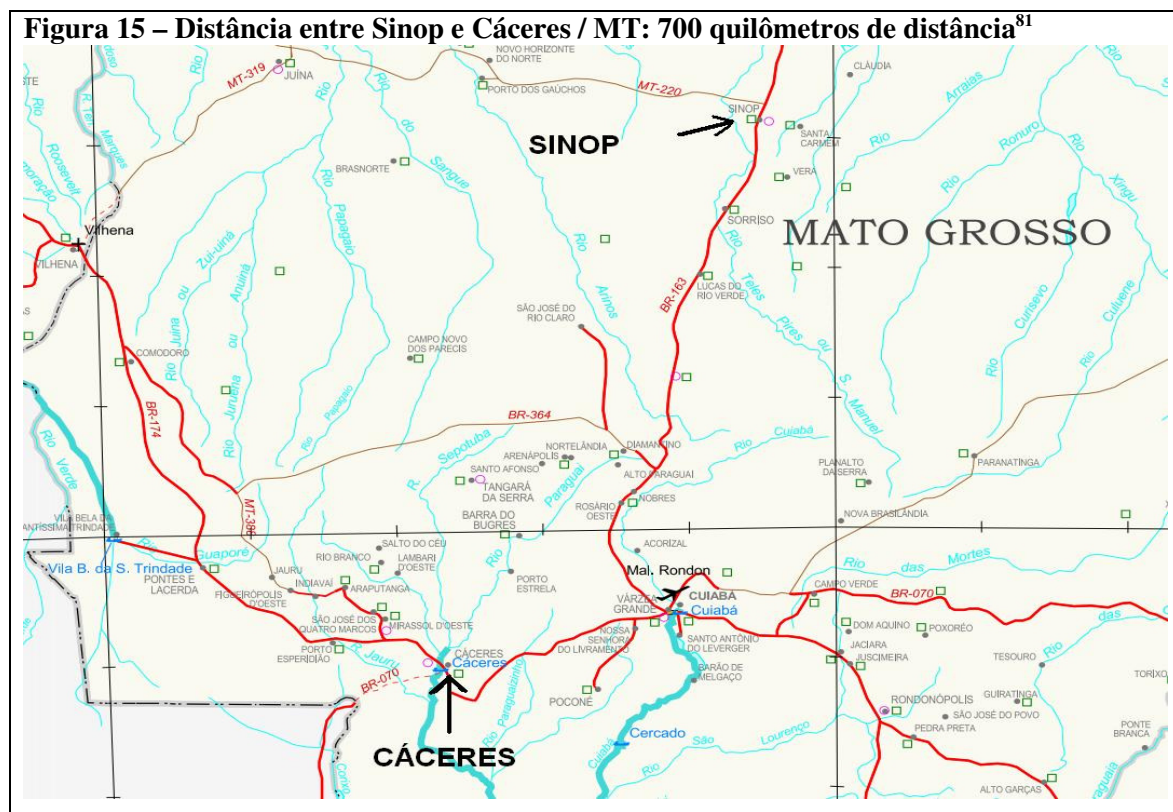
Mais do que problematizar as orientações das políticas educacionais adotadas pela DREC, era evitar os avanços do PMDB e as rupturas possíveis. Diante disso, tomamos como exemplo a Moção de Repúdio ao Delegado da DREC por alunos de Sinop, publicado em 1990:

Circulou em Sinop, neste último dia 28.06.1990, uma moção de repúdio contra o Delegado da DREC – Sinop, Ciro Lauschner, elaborado por alunos do Colégio Osvaldo de Paula, revoltados pelas recentes declarações na TV Kayabi, acusando os mesmos de efetuarem depredações na referida escola. [...] Perguntada pela reportagem do Gazeta Regional, quando a possibilidade do Governo efetuar a construção de muros ao redor da Escola Osvaldo de Paula, Rosângela [diretora] respondeu que o Secretário da Educação, Valter Albano, alegou não ser prioritário esta construção e que a responsabilidade é do povo e comunidade, tirando assim, a responsabilidade do Governo. A posição do Delegado de Ensino em Sinop, de acordo com Rosângela Cavenaghi é de que o muro da escola não é prioritário e nem necessário, pois declarar que mais parece prisão do que escola, onde, cita que a escola necessita, sim, é de um muro ‘ecológico’ com flores e plantas ornamentais (GAZETA REGIONAL, N. 356, 04 A 11 DE JULHO DE 1990, p. 01).

O que se apreende é uma luta para impedir qualquer alteração no processo político, do qual a Empresa Colonizadora ainda vislumbrava com seu projeto capitalista de sua colonização.

⁸⁰ No capítulo anterior analisamos o migrante professor, apontamos suas relações e as precárias condições de trabalho em que se encontrava em função da colonização e da escola improvisada.

Além do que já situamos quanto ao PMDB e sobre os professores, consiste no fato de existir uma instituição de ensino superior pública estadual, situada na cidade de Cáceres, sudoeste do estado, a uma distância de 200 quilômetros de Cuiabá e 700 quilômetros de Sinop.



Em 1985, o governo do estado de Mato Grosso criou a Fundação Centro Universitário de Cáceres (FCUC), pela Lei 4.960, de 19 de dezembro de 1985. Em 1989, a FCUC foi transformada em Fundação Centro de Ensino Superior de Cáceres (FCESC), pela Lei 5.495, de 17 de julho de 1989, com cursos de licenciatura em Letras, Estudos Sociais, Ciências. A Fundação era ligada à Secretaria de Educação e Cultura do estado de Mato Grosso. Antes de sua estadualização, essa Instituição havia sido criada pelo governo municipal de Cáceres, em 1978, pela Lei n. 703, denominada de Instituto de Ensino Superior de Cáceres (IESC), uma autarquia municipal.

A tentativa do PMDB em criar um fato político favorável para sua inserção na cidade de Sinop faz com que se comece, em 1990, a implantação de uma extensão da FCESC. Os responsáveis por promover essa discussão foram pessoas envolvidas na coordenação da DREC, já que seus representantes eram ligados ao PMDB. A figura central presente no

⁸¹ Fonte: <http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/cartografia/default.shtm>

governo estadual personificava-se na pessoa de Argeu Ortiz Kerber.

Voltemos novamente para o Jornal Gazeta Regional:

Após veiculada em toda a imprensa de Sinop, sobre o funcionamento de uma Faculdade estadual em nossa cidade, muita gente não acreditou ou acredita que este velho sonho, se torne realidade de uma hora para outra, como está sendo anunciado. [...] A reportagem do Gazeta Regional, em contacto com o Delegado Regional do Ensino, Professor Ciro Lauschner, o mesmo declarou que Sinop pode festejar, porque a nossa cidade já é um fato consumado, estando em fase de acertos e montagem da equipe de coordenação. Perguntando sobre esta súbita medida que surpreendeu a todos os sinopenses, Ciro Lauschner, respondeu que, este trabalho de trazer uma Faculdade para nossa cidade, não é nem um acaso nem um trabalho recente. Esta luta já vem de muito tempo atrás, onde foi anunciado somente quando estava definitivamente acertada sua vinda, para não tumultuar e nem cair em descrédito, como já acontecera anteriormente com vários anúncios de criação de Faculdades que não saíram do papel e da vontade. Destacou, ainda, Ciro Lauschner que deve muito ao Secretário da Agricultura de Mato Grosso, o sinopense Argeu Ortiz Kerber, que trabalhou e batalhou arduamente para que isto tornasse realidade (GAZETA REGIONAL, N. 351, 04 A 10 DE MAIO DE 1990, p. 01).

“O surpreender a todos sinopenses”, como é anunciado no Jornal Gazeta Regional, é o que significou na prática para os dirigentes de Sinop a decisão de implantar a extensão da FCESC em Sinop. A tática do PMDB ocorreu aproveitando-se do consentimento sobre a importância de uma instituição de educação superior, mas por fora da esfera de hegemonia de Sinop. Podemos visualizar melhor quando na reportagem de setembro de 1990:

Inicialmente, quando da cogitação e anúnciação da implantação da Faculdade em nossa cidade, gerou polêmicas principalmente nos meios políticos, por esta estar sendo manipulada por pessoas ligadas ao governo que é do PMDB. [...] Se é ‘tramóia’ ou conotações políticas, para nós, sinopense não importa; o que importa é que em nossa cidade hoje, possui uma escola Universitária, também não importa se é uma extensão de Cáceres e que esteja em pleno funcionamento e atendendo a contento os alunos de nossa cidade e região (GAZETA REGIONAL, N. 366, 13 A 19 DE SETEMBRO DE 1990, p. 01).

Cabe-nos destacar que no texto acima é sublinhado “a manipulação”, “tramóia ou conotações políticas”. É certo que a força hegemônica local sofreu outro abalo, principalmente quanto aos seus interesses de articuladores da implantação do ensino superior e sua necessidade de classe. Surgiu, com isso, também a veiculação da possibilidade de outra concepção com outros sujeitos, embora sem expressar uma transformação das relações políticas e ideológicas, ditadas pela base produtiva capitalista, mas expunha o limite

econômico-corporativo Empresa Colonizadora. Foi outro devir que se apresentou para uma particularidade de sujeitos, com os quais a colonização vinha constantemente impedindo de alternativas – os migrantes trabalhadores –, entre os quais se situavam os professores, defrontando-se, além das relações específicas em Sinop, com uma política educacional estadual e nacional que os desafiava à luta pela vida, condicionada pelas relações de assalariamento no processo de colonização e do aviltamento da reprodução humana, gerado pela crise econômica brasileira nas décadas de 1980 a 1990. Como Gramsci (2004, p. 134, v. 1) afirma: “conhecemos a realidade apenas em relação ao homem e, como o homem é um devir histórico, também o conhecimento e a realidade são um devir, também a objetividade é um devir, etc.”.

As relações reais, a luta pela vida, situada no mundo do trabalho e na forma como este se encontra historicamente no modo de produção capitalista, constituem-se na base objetiva pela qual a classe trabalhadora vivencia suas formas de dominação e coerção. Mas, como existência antagônica, é nesse mesmo processo que suas posições são capazes de se vislumbrar como sujeitos da história para criação de outras condições efetivas para a vida e sua produção. O devir histórico tem objetividade no processo de luta, para o qual o mundo do trabalho é orientador da “prática como o critério de verdade” (MARX, 2007). A particularidade do migrante professor (assalariados, precarizados, contratos temporários – a maioria professor do “acaso”) serviu de referência para o PMDB organizar sua base e força partidária. No entanto, a particularidade do migrante professor refletiu na luta pelo ensino superior. Sua luta, como vontade coletiva, traduziu-se também na criação e institucionalização da Instituição FCESC em Sinop, na forma de Núcleo de Ensino⁸² a partir do ano de 1990. Para o migrante professor, o Núcleo de Ensino correspondia a uma conjugação necessária: do trabalho e da vida para vários sujeitos trabalhadores migrantes.

⁸² Durante o texto fizemos uso de Instituição de Ensino Superior, ora Instituição de Ensino Superior Pública, Instituição de Ensino Superior Estadual, Instituição Estadual. Em outros momentos, de Instituição Pública, Instituição Estadual Pública de Ensino Superior. Essa escolha se dá porque o Núcleo de Ensino Superior de Sinop, extensão da FCESC, teve uma duração de dois anos somente (1990 a 1992), sendo que a UNEMAT foi instituída em 1993, três anos depois da primeira experiência em Sinop. Durante o texto existem dados que remetem ao Núcleo e a UNEMAT. E existem informações específicas do Núcleo de Ensino Superior de Sinop que não podem ser traduzidas para UNEMAT, mas só puderam ser discutidas quando nos voltamos para a UNEMAT (1993-1999). Ademais, para garantir a especificidade do Núcleo de Ensino Superior de Sinop – FCESC – decidimos por aquelas terminologias à gênese Instituição de Ensino Superior (IES) UNEMAT e seu processo de institucionalização.

4.1 A CRIAÇÃO DO NÚCLEO DE ENSINO SUPERIOR DA FCESC EM SINOP E O MIGRANTE PROFESSOR EM 1990

Tratemos de analisar mais especificamente implantação da FCESC em Sinop no processo antagônico entre classes sociais e apreender as correlações de força políticas pelas quais essa Instituição significou na prática social. Não foi somente como força de trabalho que o trabalhador migrante se fez presente na “terra de negócio”. Ele se fez sujeito com vontade concreta. E sob essa compreensão, situamos o migrante professor e sua força política capaz de produzir rupturas com a visão de “espectadores”, com a qual a classe dominante de Sinop procurava condicionar sua vida de trabalhador, sob o crivo da ideologia do pioneiro.

Em 1990 foi criado o Núcleo de Ensino Superior de Sinop, como extensão da FCESC, através do Decreto Estadual n. 2.720, de 09 de julho de 1990. A tentativa de inserção do PMDB fez com que fossem articuladas novas posições políticas em relação à própria estrutura de poder local.

Em abril de 1990, a DREC tenta promover com vários setores da sociedade de Sinop um ato público para discutir a implantação de uma extensão da Fundação de Ensino Superior. Dos ofícios que encontramos, estes estavam endereçados: à Companhia de Saneamentos de Mato Grosso (SANEMAT), à Telecomunicações de Mato Grosso (TELEMAT), ao Diretor da Rádio de Sorriso, aos Empreendimentos de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER), à Delegacia Municipal de Polícia, ao Diretório Municipal do PMDB, às Irmãs Missionárias do Santo Nome de Maria, às Irmãs Carmelitas, à CEMAT, ao Fórum da Comarca de Sinop, ao Departamento de Estrada de Rodagem de Mato Grosso (DERMAT), à Gazeta Regional, à TV Kayabi, ao SENAI, à Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Sinop, à Associação dos Madeireiros, ao Clube dos Diretores Lojistas, à Câmara de Vereadores de Sinop, à Câmara Vereadores de Sorriso, à Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Sorriso, à Prefeitura de Sorriso, à Câmara de Vereadores de Cláudia, à Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Cláudia, à Prefeitura de Cláudia, à Câmara de Vereadores de Vera, à Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Vera, à Prefeitura de Vera, à União Democrática Ruralista, à Empresa Colonizadora de Sinop, ao Jornal Hoje, ao Lions Clube, ao SESI, à Rádio Gaspar, ao Pólo de Saúde de Sinop, à Rádio Meridional, à Rádio Celeste, à Prefeitura de Sinop, ao Bispo da cidade de Sinop, Dom Henrique Froehlich, ao Seminário São Camilo⁸³.

⁸³ Acreditamos que outros convites foram feitos, inclusive para o SINTEP. Quanto a este, não estava entre os documentos coletados.

Essa articulação não deixa dúvidas da tentativa de articulação do PMDB e sua tentativa de estabelecer ligações com as instituições em Sinop e minimamente obter apoio político na cidade privatizada da colonização.

As dimensões históricas pelas quais se moveu o PMDB dizem respeito à nova dinâmica pela qual Sinop correspondeu a um processo de colonização e migração. Os deslocamentos de capital e migração, novas organizações políticas e institucionais produziram em Sinop aprofundamento das relações entre capital e trabalho, que refletiram organicamente em novas correlações de força. Novos conteúdos sociais e políticos emergiram condicionados pelas relações de produção baseada na colonização, agindo inclusive sobre a estrutura econômica.

É dessa leitura que os convites às instituições e entidades são efeitos e, ao mesmo tempo, sinalizando as mudanças no campo das relações de força.

Figura 16 – Ofício de convite para audiência pública para implantação da extensão da FCESC

Estado de Mato Grosso
Secretaria de Educação e Cultura
Delegacia Regional de Educação e Cultura de Sinop

Sinop, 20 de abril de 1.990.

Ofício nº 233/ DREC/GAB.

De: Delegacia Regional de Educação e Cultura de Sinop
Ao: Gerente do Distrito de Operações de Sinop, TELEMAT.
Ref: Convite (faz)

Sr. Gerente

Tem este, a finalidade especial de convidar V.sa., para o Ato Público com objetivo de explanar sobre a Extensão da Fundação Universitária do Estado de Mato Grosso nesta Cidade.

Gutrossim, Comunicamos que o referido Ato Público será realizado nas dependências da Casa da Amizade, sito à Avenida das Tarumã às 19:30 horas do dia 23 de abril do corrente ano, contando com a presença dos senhores Secretário de Educação e Cultura Valter Albano da Silva, da Agricultura Argeu Grêtz Kerber e o Sr. Presidente da Fundação de Ensino Superior de Cáceres.

Certos de contarmos com a vossa presença, aproveitamos a oportunidade para externar-lhe nossos protestos de apreço.

Atenciosamente
CIRIO LAUSCHNER
Delegado Regional de Educação e Cultura

Ilmo Sr.
DD. Gerente da TELEMAT.
ORLANDO DONIZETE PEREIRA.
Sinop - MT -

É notório que foi uma tentativa de participação dos órgãos públicos e privados, diversas

instituições, com suas entidades representativas, para que, se não conseguissem agregar força política, servissem apenas de uma escuta necessária. A Instituição de Ensino Superior funcionava como uma “desculpa” para o PMDB construir uma base partidária, na tentativa de dissidências com a Empresa Colonizadora.

Ainda no mês de abril de 1990, foi instituída uma Comissão Pró-instalação do Núcleo de Ensino Superior de Sinop. O que se desenhou concretamente como oferta de cursos do ensino superior?

Essa Comissão era principalmente constituída por professores e pessoas ligadas à DREC. A FCESC se torna objeto de um fato político fundamental para o PMDB. Associa-se a isso o anseio por uma instituição de ensino superior.

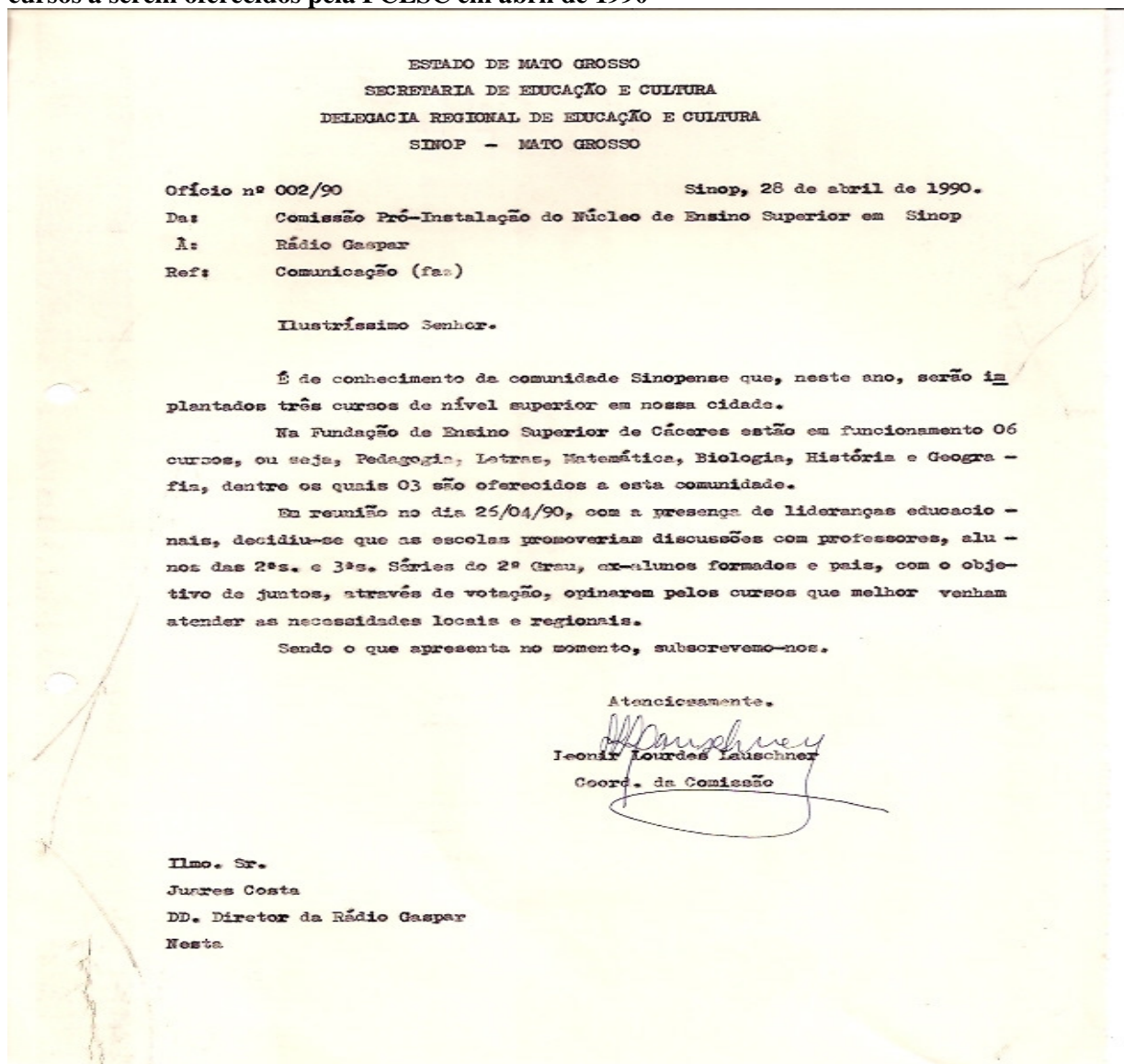
Se o estado de Mato Grosso tinha uma Instituição de Ensino Superior Pública Estadual, por que a classe dominante sinopense não a vislumbrou para a “pequenina” cidade, antes da proposição do PMDB? Essa pergunta traz elementos que não se desvelam tranquilamente. Ela remete a uma armadilha que vincula permanecer na forma. Para isso a pergunta é: quais seriam os sujeitos privilegiados com a presença da FCESC e quais não seriam? Primeiro, os interesses da classe dominante sinopense apontavam para formar seus quadros de acordo com sua particularidade e converter a sua necessidade na ampliação de sua hegemonia. Segundo, a FCESC passa a ser uma Instituição Ensino Superior Pública Estadual em 1985 no governo de Julio José de Campos (1983 - 1986), um personagem representativo da classe burguesa de Sinop no estado de Mato Grosso. Entretanto, em 1987 o PMDB se tornou o Partido representativo no governo estadual. Os cursos de licenciatura, formação de professores, se instituíram como prioritários da FCESC. Quais são as relações? O formar professores era o motivo dessa Instituição Estadual não fazer parte da vontade da classe dominante de Sinop. Por isso, a razão da dispensabilidade da existência da FCESC na “pequenina” cidade para a qual a escola improvisada tinha função primordial.

Os professores, sob condições precarizadas, com os quais contavam e, da forma como estavam, se encaixavam na própria dinâmica da colonização. O que estamos interpretando refere à própria organicidade das relações políticas com a qual a Empresa Colonizadora levava a cabo o seu projeto capitalista. Outro motivo residia no fato desses professores já demonstrarem participação política e organizativa em suas lutas sindicais e seus constantes movimentos de greve, tendo alguns, inclusive, participando ativamente nas projeções do PMDB na cidade sinopense. Uma instituição voltada para formação de professores era realmente considerada quimérica para o exercício da hegemonia da classe proprietária, em função do modelo de colonização, já que a existência do professor do “acaso” era mais sujeito

às direções econômico-corporativas da Colonizadora. O fato desses professores do “acaso” comporem posições de resistência à dinâmica da colonização, a forma precarizada, tanto do trabalho, quanto das condições de vida, era suscetível à hegemonia da Colonizadora, confluindo com permanência da escola improvisada.

Esse conjunto de análise fica mais evidente quando voltamos para entender o processo de implantação da FCESC, através dos encaminhamentos da Comissão Pró-instalação do Núcleo de Ensino Superior de Sinop. Essa Comissão anunciava, de forma pré-determinada, quais seriam os cursos oferecidos pela extensão da FCESC, conforme se pode visualizar na figura abaixo:

Figura 17 – Ofício da Comissão Pró-instalação do Núcleo de Ensino Superior de Sinop sobre os cursos a serem oferecidos pela FCESC em abril de 1990



A alternativa proposta não poderia ser outra: cursos de licenciatura, formação de professores, considerando que a FCESEC, além de poucos recursos financeiros, por ser uma Instituição que se estruturava na cidade de Cáceres, necessitava de poucos investimentos. E, em 1990, contava com Pedagogia, Matemática, Biologia (este em função da extinção do curso de Ciências), e mais História e Geografia (os dois cursos frutos da extinção de Estudos Sociais). Para Sinop eram propostos somente três cursos.

O que mais chama a atenção foi, apesar da aparente escolha de qual formação era prioritária, a participação de alunos e professores decidindo quais seriam os considerados mais relevantes para o Núcleo de Ensino de Sinop. Não foi a Empresa Colonizadora e nem os capitalistas – muito menos aquelas entidades e órgãos convidados para a audiência pública – que definiram quais seriam os cursos oferecidos pelo Núcleo. Mesmo porque, esses cursos, não se revelavam necessários para a classe dominante de Sinop.

As transcrições de algumas atas e ofícios de reuniões de professores e alunos, centralmente, entre os meses de abril e maio de 1990, nos oferecem o empírico fundamental do que estamos analisando:

Escola Estadual de 1º e 2º Graus ‘Enio Pipino’. ATA: Aos vinte e sete (27) do mês de abril de hum mil novecentos e noventa a Escola Estadual de 1º e 2º Graus ‘Enio Pipino’, através da direção e equipe técnica convocou seus professores nos seguintes horários: das 9:30 às 10:00 h das 15:30 às 16:00 h e das 21:30 h para tratar do assunto referente a implantação de cursos superiores, ou seja, da Fundação de uma Faculdade em Sinop. De início a professora Silvia de Carvalho explicou a importância de cada curso para a nossa região. No período noturno a palestra informativa à cerca dos cursos estendeu-se também para os alunos de 2º Grau e interessados. Votaram somente professores, alunos do 2º Grau e pessoas da comunidade que tivesse no mínimo 3º Grau completo. O número de votantes foi de 181, ficando a votação: Biologia, 48 votos, Letras, 44 votos, Matemática, 35 votos, Pedagogia, 33 votos, Geografia, 13 votos e História 07 votos. Somando-se um total de 181 votos. Sem nada mais a tratar, eu, Silvia de Carvalho, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pela direção da Escola (ESCOLA ESTADUAL DE 1º E 2º GRAUS ‘ENIO PIPINO’, ATA DE 27 DE ABRIL DE 1990, p.01).

Escola Estadual de 1º Grau ‘Osvaldo de Paula’. ATA: aos vinte e sete dias do mês de abril de 1.990, foi realizado na Escola Estadual de 1º Grau ‘Osvaldo de Paula’, uma votação referente ao curso da Fundação Universitária de Mato Grosso, entre os cursos escolhidos obtivemos o seguintes resultados: Pedagogia, 25 votos, Letras, 15 votos, História, 10 votos, Geografia, 06 votos, Matemática, 16 votos, Biologia 12 votos (ESCOLA ESTADUAL DE 1º GRAU ‘OSVALDO DE PAULA’, ATA DE 27 DE ABRIL DE 1990, p. 01).

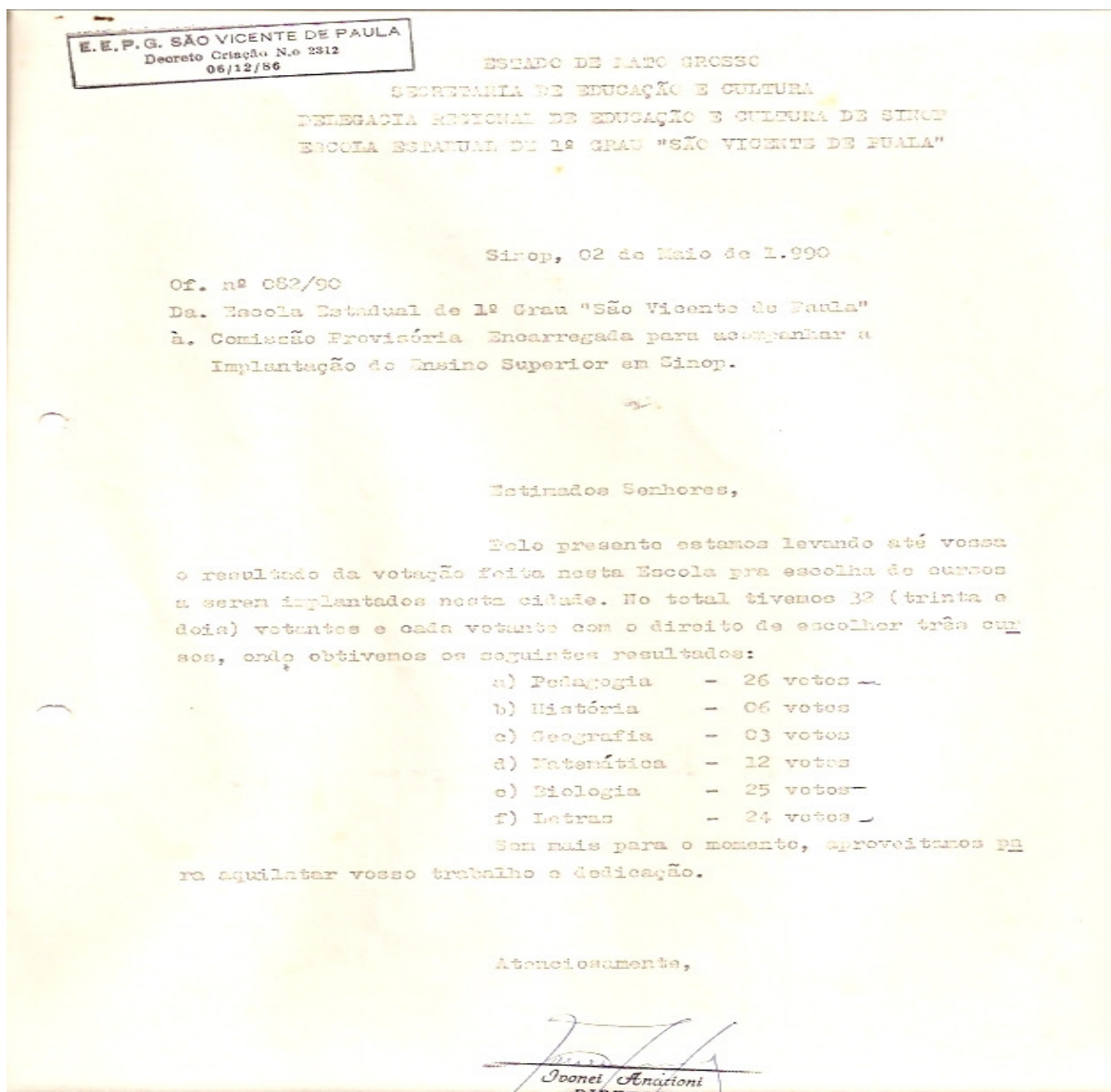
Ofício 139/90, Sinop, 30 de abril de 1990. Ao: Senhor Ciro Lauschner – Delegado Regional de Educação e Cultura. Senhor Delegado: Vimos através deste encaminhar a V.S^a o levantamento sobre os cursos da Faculdade, realizado entre professores e alunos do 2º Grau dos cursos de Magistério, Propedêutico e Técnico em Contabilidade e o total de votos de acordo com a classificação: Pedagogia: 176 votos, Letras, 158 votos, Matemática, 155 votos, Biologia, 75 votos, Geografia, 29 votos, História, 24 votos. Sendo o que nos consta para o momento subscrevemo-nos. Atenciosamente, Ireneu Jaeger – Diretor (ESCOLA DE 1º E 2º GRAUS. OFÍCIO 139 DE 30 DE ABRIL DE 1990 ‘NILZA DE OLIVEIRA PIPINO’).

Ofício n. 082/90, 02 de maio de 1990. Da. Escola de 1º Grau ‘São Vicente de Paula’. À: Comissão Provisória Encarregada para acompanhar a Implantação do Ensino Superior em Sinop. Estimado Senhores: Pelo presente estamos levando até vossa o resultado da votação feita nesta Escola pra escolha de cursos a serem implantados nesta cidade. No total tivemos 32 (trinta e dois) votantes e cada votante com direito de escolher três cursos, onde obtivemos os seguintes resultados: a) Pedagogia, 26 votos; b) História, 06 votos; c) Geografia, 03 votos; d) Matemática, 12 votos; e) Biologia, 25 votos; f) Letras, 24 votos. Sem mais para o momento, aproveitamos para equilar vosso trabalho e dedicação. Atenciosamente, Ivonei Andrioni – Diretor. (ESCOLA ESTADUAL DE 1º GRAU ‘SÃO VICENTE DE PAULA’. OFÍCIO 082, DE 02 DE MAIO DE 1990).

Ofício n. 52/90, 04 de maio de 1990. Da: Escola Estadual de 1º Grau ‘Nossa Senhora Aparecida’. À: DREC/DTP. Ref. Encaminhamento (faz). Senhor Delegado: Através do presente, encaminhamos a Vossa Senhoria, o resultado da votação para opção de cursos a funcionar na Fundação de Ensino Superior de Sinop, realizado no dia 04/05/90, como os seguintes resultados: Pedagogia, 13 votos; Letras, 19 votos, História, 10 votos, Geografia, 02 votos, Matemática, 11 votos, Biologia, 05 votos. Sendo o que consta no momento, subscrevemo-nos. Atenciosamente, Elenita Bortolas. Diretora (ESCOLA ESTADUAL DE 1º GRAU ‘NOSSA SENHORA APARECIDA’. OFÍCIO 052, DE 04 DE MAIO DE 1990).

Os sujeitos do mundo escolar (professores e alunos) participaram da consulta para a definição dos cursos. Esse movimento os permitiu expressarem suas vontades e importância segundo o lugar em que se encontravam no processo de colonização. Foram feitas consultas em todas as escolas de Sinop, públicas e privadas, e nas cidades vizinhas. O objetivo consistia em definir os três cursos para a formação de professores. Embora a escola represente a “forma dominante e generalizada de educação” da sociedade burguesa (SAVIANI, 1996, p. 06), em função da “da força expansiva do capital” (SAVIANI, 1996, p. 07), é inegável sua dimensão de luta de classes no processo histórico da contradição capital e trabalho.

Figura 18 – Ofício 082/90 da Escola Estadual “São Vicente de Paula”, apresentando resultados das preferências dos cursos para a Comissão Pró-instalação do Núcleo de Ensino Superior de Sinop no ano de 1990



O que se assiste no cenário político e ideológico da educação superior são sujeitos trabalhadores migrantes que saem da condição de espectadores, das margens do processo de colonização e promovem-se como alternativa à direção da Colonizadora. Foram os migrantes professores do mundo do trabalho emergindo como decisão num espaço que trata de suas vidas, como sentido coletivo de existência concreta. Aproveitando-se de um conjunto de condições, emergiram como concepção sobre a importância de suas formações naquele nível de ensino, mesmo nos limites das forças e do poder que os dominava como trabalhadores,

diante de uma estrutura produtiva capitalista no estado de Mato Grosso, vivificada pela colonização.

Arroyo (1998, p. 157), ao defender uma teoria pedagógica para a educação, expressa que é fundamental discutir as formas de poderes e as relações de força que constituem a existência da escola. Entretanto, o autor chama a atenção de que essa orientação é necessária para apreender “parte das questões educacionais”, mas não pode se limitar ao “denuncismo”.

O que chamamos atenção, com base no autor acima, é justamente tentar empreender um esforço que seja capaz de analisar as conexões, relações, contradições que ocorrem no mundo do trabalho. O migrante professor foi constituído por relações entre capital – trabalho – colonização – migração. Sua historicidade foi a de classe, que lhe correspondeu ao mundo do trabalho na escola, cujas referências são históricas e concretas.

Sob essa perspectiva, embora possa surgir uma compreensão de que FCESC em Sinop foi resultado da tentativa do PMDB inscrever-se no cenário partidário da “cidadezinha”, foi centrada na necessidade do migrante professor que a Instituição Estadual de Ensino Superior se apresentou necessária. Existiam condições objetivas para sua criação, considerando que 50% dos professores da educação básica não tinham nenhuma formação em cursos de licenciatura para atuar como docentes nas escolas. Revela-se ainda um acentuado processo de crescimento de capital e trabalho nas regiões de colonização, fazendo surgir, no mesmo movimento, novas escolas. A falta de professores (um *continuum* do econômico-corporativo) também se fazia constante e correspondia à necessária forma da colonização. Contudo, na década de 1990, Sinop passou por mudanças qualitativas em função do processo de fortalecimento das relações de produção da mercadoria. E, paradoxalmente, o capital particular da Empresa Colonizadora, orientado pela “terra de negócio”, com o qual controlava e dirigia o processo de acumulação de capital, impulsionou o aprofundamento das relações produtivas do capital, ligadas aos novos capitais particulares, gerando a concorrência intercapitalista, inclusive com a Empresa Colonizadora e seu Projeto Gleba Celeste. E, dialeticamente, refletindo nas posições políticas e ideológicas dos sujeitos do mundo do trabalho, em função das novas necessidades colocadas.

As condições materiais e políticas confluíram para que o governo de Carlos Gomes Bezerra (1987 - 1990) definisse a rápida implantação do Núcleo de Ensino, bem como o funcionamento dos cursos de graduação. O interesse partidário do PMDB encontrou um terreno fértil para a criação do ensino superior em Sinop. Os cursos foram voltados para Licenciatura em Letras, Matemática e Pedagogia – os mais votados pela comunidade de professores e alunos: cursos para a formação de professores. Um detalhe não menos

importante é que esses cursos eram oferecidos no período noturno, tornado-se uma possibilidade de acesso para vários trabalhadores, principalmente para os próprios professores do “acaso”.

O caráter de existência desse Núcleo de Ensino era definido como *pro tempore*, como consta na Resolução n. 014/90, de 06 de julho de 1990, do Conselho Curador da FCECSC, editado três dias antes do Decreto estadual n. 2.720, de 09 de julho de 1990. Insinua-se, subjacente a isso, a compreensão de que esses cursos não precisariam de “grandes investimentos”, pois poderiam ser implantados com “baixos custos”, já que não necessitariam de investimentos em infra-estrutura planejada e especializada para seu funcionamento, como laboratórios, materiais didático-pedagógicos, professores qualificados⁸⁴. Essa orientação baseia-se na crença que a formação de professores pode ser limitada ao “giz” do professor e à “caneta” do aluno, como afirma Machado (1996), quando de sua crítica aos equívocos do pensamento acadêmico. Essas condições que envolvem a formação do professor demarcam uma relação política de controle da efetividade da escola, em seu sentido amplo, pois a escola é um espaço social e político, como uma das instituições sociais de hegemonia. Por isso, é possível entender o porquê de Manacorda (1991, p. 115 - 116) afirmar que é com a indústria que a escola é “uma coisa de toda a sociedade”.

Para ilustrar essa interpretação, o Conselho Curador da FCECSC definiu, através da Resolução 016/90, a constituição dos órgãos administrativos, pedagógicos e suas competências e organização, conforme orientava a Lei 5.054/68, no que tratava a organização e funcionamento das instituições de ensino superior no Brasil. Nessa Resolução, previa-se a implantação do Colegiado Superior, da Direção do Núcleo de Ensino, Secretária Geral, Departamento de Ensino. Embora discriminasse uma organização e base de funcionamento administrativo e pedagógico do Núcleo de Ensino, a Resolução – e muito menos o Decreto Estadual 2.720 – não explicitava a forma como ocorreria a implantação dessa unidade de ensino e sob que condições. Não existiam espaços físicos destinados previamente para a implantação e funcionamento e, tampouco, orçamento para viabilizar a Instituição.

Em resposta a decisão do governo estadual, os dirigentes de Sinop decidem implantar

⁸⁴ O orçamento público destinado à FCECSC correspondia a 1% da receita anual de impostos arrecadados no estado de Mato Grosso, conforme o Artigo 246 da Legislação do Estado de 1989. Não houve nenhuma alteração desse valor durante a implantação dos novos núcleos de ensino e com a criação da UNEMAT, em 1993. A partir de 2001, o percentual destinado à Universidade começou a ser ampliado, atingido atualmente 4,7% da receita anual dos impostos sobre circulação de mercadorias e serviços (ICMS), o que equivale aproximadamente 61 milhões de reais. Na primeira metade da década de 1990 o estado de Mato Grosso passava por uma “crise financeira”. Sob essa alegação o governo atrasava os pagamentos dos salários dos funcionários públicos em mais de três meses. Ainda deixou de realizar investimentos, principalmente, em educação e saúde.

projetos de aperfeiçoamento para professores, alunos e comunidade em geral com cursos do chamado UNESTADO promovido pela UFMT, em parceria com prefeitura de Sinop, contando inclusive com parceria do governo do estado de Mato Grosso. Este Programa oferecido pela UFMT era previsto para várias cidades matogrossenses. Para a classe dirigente consistia em uma resposta a força política do PMDB com a criação da FCESC.

O Programa Unestado – A Universidade nas cidades, órgão vinculado a Fundação Universidade Federal de Mato Grosso, estará realizando após vários meses de preparativos, no período de 18 a 23 de novembro próximo, os primeiros mini-cursos para o Pólo 06 – Sinop. O programa estará oferecendo e ministrando, um total de 41 mini-cursos, constando 51 turmas, onde se inscreveram 2.248 candidatos entre professores, alunos, técnicos da DREC e escolas, técnicos das prefeituras e comunidade. Dentro do Programa, estão envolvidas 19 cidades do norte de Mato Grosso, onde durante 6 dias [...] os cursos serão realizados, importantes temas como alfabetização, técnicas de redação, estudos sociais, educação ambiental, ensino da língua portuguesa, etc. Estes cursos serão ministrados por 80 professores altamente capacitados da UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso, que aqui estarão presentes, especialmente para este fim. Por outro lado, vale ressaltar que dentre as demais cidades participantes dos mini-cursos, Sinop foi o município que registrou o maior número de participantes, num total de 556 inscritos, com maior destaque para os professores do 1º grau que chegou a atingir o número de 232 (GAZETA REGIONAL, N. 372, 31 DE OUTUBRO A 06 DE NOVEMBRO DE 1990, p. 02).

Os professores, em função dos conflitos gerados com a decisão da vinda da FCESC, tornam-se referentes importantes para o Programa UNESTADO. A posição dissimulada pela hegemonia local de Sinop e seus objetivos era o de enfraquecer o consenso de uma instituição para a formação de professores e impedirem a novos conhecimentos, forjados na própria prática de colonização e migração. Tanto que em julho de 1990, ou seja, três meses antes da confirmação do Programa e no mesmo mês de assinatura do Decreto estadual n. 2.720, o Jornal Gazeta Regional anunciava:

De acordo com o Programa proposto pela Universidade Federal de Mato Grosso, em convênio com Estado e com municípios, a sede do Programa Unestado será a cidade de Sinop. O objetivo desse programa é de dar melhor qualificação aos professores de toda a nossa região que soma aproximadamente 4.800. A meta é marcar presença no interior através de cursos, mini-cursos, reciclagens, palestras, graduações e pós-graduações, ministrando somente em período de férias e fins de semana. Até a aprovação do Projeto, a coordenação geral se encontra sob a responsabilidade do professor Luiz Erardi Ferreira dos Santos, assessor do prefeito municipal Adenir Alves Barbosa, onde, de acordo com suas declarações, após aprovado serão constituídas coordenações com representantes das áreas da educação

estadual, municipal e alunos (GAZETA REGIONAL, N. 357, 11 A 17 DE JULHO DE 1990, p. 01).

Para esse Programa foi votado o Projeto de Lei 009/90, destinando 20% dos recursos financeiros municipais para o ensino superior. Esta decisão, embora podendo contemplar o Núcleo de Ensino Superior de Sinop, destinava-se somente à UFMT com seu Programa UNESTADO. Um acordo para viabilizar a implantação de uma futura extensão da UFMT.

Quanto ao Núcleo de Ensino Superior da FCESC, a decisão pelos cursos de graduação na área de licenciatura explicitou mais do que uma intenção do PMDB em valer-se de uma instituição para empreender sua força política. Fez o migrante professor vislumbrar alternativa para a sua existência, tanto nos seus espaços de trabalho, quanto na possibilidade real de garantir sua formação na educação superior, voltada para suas necessidades. E essas situações se colocavam com negação aos interesses pelos quais a classe dominante se posicionava diante da particularidade de sua seletividade, principalmente, conduzida pelo econômico-corporativo da Empresa “dona” das terras. Esta que especulava o preço da terra na condução do crescimento da “cidadezinha”. Tanto que extensão da FCESC provocou reações de oposição e novas articulações para conter o significado real dessa Instituição que privilegiou uma particularidade do universo do trabalho: o mundo escolar e seus migrantes professores.

A entrevista de Gilberto, como professor da FCESC, nos permite apreender por dentro de sua vivência a função tácita com a qual o Programa UNESTADO representava para o Núcleo de Ensino.

[...] em contraposição a situação que o poder político local nos destinava, que era a segregação. Era não perceber que nós existíamos, eles traziam, por exemplo, o programa UNESTADO, com a Universidade Federal, com inúmeros cursos de formação de professores. E traziam a região inteira para cá. E a UNEMAT [Núcleo de Ensino da FCESC], você imagina, com três cursos, uma de Letras, Matemática e Pedagogia, com 110 alunos. Não tinha nem sequer condição de discutir qualquer coisa. E nesse primeiro momento, os alunos foram que, basicamente, há muitos anos tinham feito magistério (Entrevista de Gilberto).

O entrevistado acima abre um leque de discussão que toma várias formas e tem importância daquilo que representava a Instituição para formar professores, de sua rejeição, quando sua própria criação serviu apenas para posicionar politicamente o PMDB em Sinop.

Em outra entrevista observamos a mesma leitura:

Depois nós sofremos muito, desses grupos, porque, quando veio essa Universidade [Núcleo de Ensino Superior de Sinop], o grupo da prefeitura aqui, à época era o Adenir, o prefeito, eles estavam num trabalho intenso para trazer a UFMT. Então, eles achavam que trazendo uma outra universidade, que eles não consideravam de qualidade, à época, atrapalharia os planos de se trazer a UFMT. Então, quando nós começamos, a briga que enfrentamos com Prefeitura, com a questão institucional da cidade, foi muito forte, porque não aceitavam. Tanto não aceitavam, como faziam de tudo para que não desse certo. Ao ponto de você entregar um ofício, convidar para uma solenidade, convidar para um evento e depois a pessoa não ir e dizer: “não, eu não fui convidada”. E eu havia entregado, entendeu, em mãos! “Não, não fomos convidados”, e tudo mais. E foi por aí. [...] Eu sei que a Prefeitura tentava trazer a UFMT, como sempre. Até hoje a intenção de colaborar com a UFMT, não importa o prefeito. Eu não sei se é porque no Estado de Mato Grosso a Universidade que despontava, que tinha uma referência, à época, era a Federal. E ela era a única no Estado com *status* dessas proporções, então, acho que como referência (Entrevista de Paula).

Paralelamente a implantação da FCESC acontece a reorganização das forças conservadoras de Sinop. Ainda em 1990 se estabelece a eleição para a DREC. E na tentativa de esvaziar a posição política do PMDB, foi lançado a candidato o professor Luiz Erardi Ferreira dos Santos, associado daquelas forças, o qual acaba sendo eleito para assumir o cargo de Delegado daquela Instituição. Assinalava-se também a vitória do Júlio Veríssimo Campos para o governo do estado de Mato Grosso, eleito para 1991.

Sobre a história da criação do Núcleo de Ensino, Gilberto ainda afirma:

Tínhamos um rechaço, tínhamos uma afirmação de que essa Universidade, essa Fundação, que era a Fundação de Ensino Superior de Cáceres, era uma fria, que não valia nada e por aí foi. Então, o poder político local, que era contrário ao poder político do estadual, do governo do estado, acabou tornando a antiga FCESC ilegal no município (Entrevista de Gilberto).

O Núcleo de Ensino Superior da FCESC parecia surgir para não fazer história em Sinop. As condições pelas quais foi criada demarcavam não só a fragilidade de sua estruturação como a remetia a sua rejeição pelas forças políticas hegemônicas que foram se desenhando nas correlações de força e pelo poder da burguesia local.

Antes de iniciar os cursos oferecidos pela FCESC em Sinop, foi realizado concurso público para provimento de cargo de professor do ensino superior do estado de Mato Grosso no ano de 1990, sendo abertas 135 vagas (ZATTAR; TEIXERIA; ARTIOLI, 2008). Nesse concurso foram aprovados, para Sinop, quatro professores, os quais seriam os responsáveis iniciais para garantir o início das atividades do Núcleo:

Ouvimos dizer, rádio, essas coisas eu me lembro bem, algumas propagandas, que teria o concurso para uma universidade que se instalaria. Universidade, à época, não, era Faculdade que se instalaria no município e divulgando as inscrições. Bom, todos nós fizemos as inscrições para esse concurso. Aí no dia o pessoal organizando ônibus e grupos para viajar à Cáceres para as provas e aquela confusão toda, muitas atividades na escola: “ah, eu não vou, esse negócio não vou fazer”. E o ônibus saiu no dia lá marcado e eu não fui. “Eu não vou fazer” (Entrevista de Paula).

Alguns professores, a exemplo de Paula, demonstram que esse mecanismo serviu também de balizamento para referendar a vinda da FCEC. Outro colaborador, o Ricardo também nos possibilita observar esse fato:

Fui à Superintendência [DREC], na época, e eles justificaram que era uma Universidade Estadual que estava abrindo em Sinop e que concurso iria vencer o prazo de inscrição em dois dias. Porém, o concurso seria em Cáceres. Eu fiz a inscrição, meio na questão de simplesmente fazer e fui fazer o concurso. E isso que provocou a minha vinda para Sinop. E aí depois dos resultados, eu sabia que não tinha sido aprovado, em meados de agosto que já saiu o resultado, mas o grupo que havia sido aprovado teria que montar uma equipe para começar os cursos, que no caso era, Matemática, Pedagogia e Letras (Entrevista de Ricardo).

Essa passagem da entrevista nos orienta a entender que a FCEC foi composta por um coletivo de professores oriundos do universo dos migrantes professores da região, tanto os que residiam em Sinop, quanto de outras cidades. Foi desse coletivo de migrantes professores que se organizou / realizou o grupo de professores da Instituição. Na dinâmica de falta de professores e por ser uma região de colonização e migração, seus sujeitos só poderiam surgir desse contexto vivo. A vivência desse coletivo migrante consistiu na base efetiva dos professores da educação superior de Sinop, da FCEC em Sinop.

Se, de um lado, isso demonstra um conjunto de improvisações na “normalidade” da colonização para dar conta da posição política do PMDB, de outro, a situação da Instituição em Cáceres representava um significativo processo de expansão. Contudo, sem fortalecê-la no estado de Mato Grosso, não deixando de reproduzir a exploração sobre o mundo do trabalho que o capital não cessava de estruturar.

Em uma reportagem a um Jornal da Fundação de Ensino Superior de Cáceres, Caburé, o presidente da Instituição apresentou o seguinte depoimento:

Sinop é um passo decisivo dentro da vida da Fundação, na construção da

Universidade Estadual de Mato Grosso. Sinop entra dentro de uma concepção de uma Universidade atomizada em vários municípios, com vários Núcleos distribuídos por esse Estado atendendo, por um lado, as necessidades e demandas da qualificação profissional dos nossos recursos estaduais e, por outro, a enorme dificuldade pelas próprias dimensões do Estado e as dificuldades que nós encontramos em virtude disso, de comunicação e de contato, em se instalar uma Universidade central; ou mesmo, a impossibilidade financeira de se instalar várias pequenas universidades em núcleos desenvolvidos. Então, Sinop já nos dá um direcionamento seguro do caminho a ser traçado pela Fundação, naquela trajetória da busca da construção da Universidade Estadual de Mato Grosso. [...] Em Sinop também, o que eu senti, já nesse primeiro contato, foi uma disposição de nós encontrarmos a necessidade da ampliação do Ensino Superior em Mato Grosso sob uma ótica estadual, e não local, e não regionalizada (CABURÉ, N.07, 02 DE MAIO DE 1990, p. 02 - 04)

A intenção do presidente da FCESC, Carlos Alberto Reyes Maldonado, não deixa dúvidas que a implantação de Sinop foi experimental para servir ao propósito de expansão da FCESC e a futura criação de uma universidade estadual no Mato Grosso.

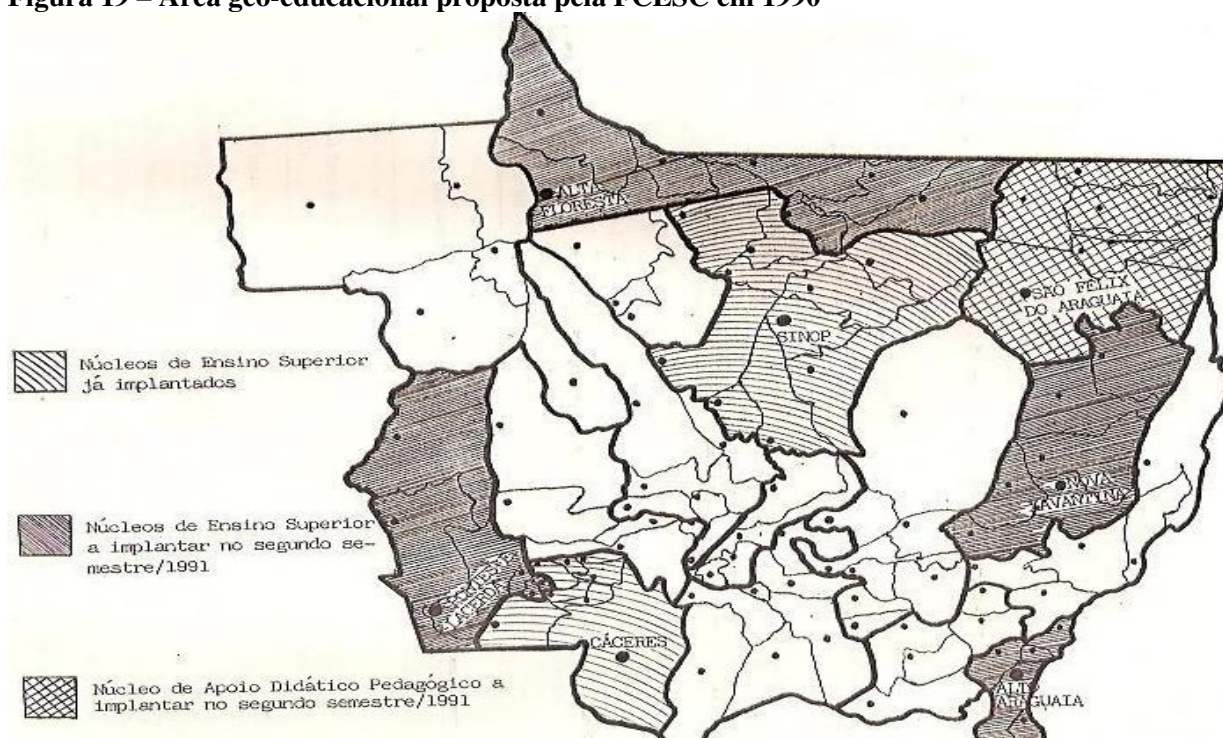
No final do ano de 1990, especificamente no mês de dezembro, foi realizado o 1º Seminário de Expansão do Ensino Público Superior Estadual promovido pela FCESC. No Relatório do 1º Seminário, a formação de professores foi o eixo pelo qual a Instituição busca justificar sua expansão:

Dos relatórios dos grupos de trabalho, foram extraídos os principais pontos elencados sobre as questões propostas: - Formar quadros, principalmente habilitar professores, para atuar no ensino de 1º e 2º graus, visando a melhoria da qualidade de ensino; - Promover a pesquisa e extensão visando entender a formação sócio-econômica da região, bem como a cultura e a memória história; Nortear uma política de racionalização do uso do meio-ambiente da pesquisa científica e da educação ambiental; atender a crescente demanda a nível [sic], evitando o êxodo da juventude para outros centros mais desenvolvidos e, por fim, evitar a busca de cursos vagos parte do atual quadro de docente de 1º e 2º graus. B) Tipo de Expansão adequado às demandas regionais: A maioria das regiões optou em primeiro lugar por Núcleos de Ensino Regular nas sedes regionais e, secundariamente por Núcleos de Apoio Didático-pedagógico. A região de São Félix do Araguaia foi a única que optou por um Núcleo de Apoio Didático-pedagógico. C) Que condições a região pode oferecer para a ação consorciada da expansão? – Todas as regiões ofereceram infra-estrutura física na sede regional para implantação do núcleo desejado; - ofereceram apoio político para implantação dos núcleos; - Afirmaram que têm quadro docente habilitado e qualificado para a implantação dos Núcleos; As regiões de São Félix do Araguaia, Nova Xavantina, Pontes e Lacerda e Alta Floresta, já destinaram (ou está em tramitação Projeto de Lei destinado) recursos orçamentários para implantação dos núcleos. As demais regiões manifestaram vontade política neste sentido (FCESC – RELATÓRIO DO 1º SEMINÁRIO DE EXPANSÃO DO ENSINO PÚBLICO SUPERIOR ESTADUAL, 1990, p. 7-8).

A proposição de expansão da FCESC e a criação de universidade estadual, presente em várias áreas, explicitada também no Jornal Caburé, correspondeu ao próprio processo de expansão do capitalismo nas regiões de Mato Grosso. O fundamento dessa idealização encontrava-se ancorado na base efetiva da colonização e migração de Mato Grosso. Isso não representava fortalecê-la como uma instituição pública capaz de subsidiar aos novos propósitos para a formação acadêmica de professores. Tanto que não existiam recursos financeiros capazes de serem investidos para a criação de cursos. Parte do apoio financeiro e de infra-estrutura seria de responsabilidade dos municípios que buscavam a implantação dos Núcleos.

Pode-se visualizar a proposta de expansão da FCESC com objetivo de criação de uma universidade a partir de regiões geo-educacionais priorizadas no mapa abaixo. No extremo Norte do Estado de Mato Grosso é apresentada a região geo-educacional de Alta Floresta, no Médio Norte, Sinop, no extremo Nordeste de Mato Grosso temos São Felix do Araguaia e Nova Xavantina, no extremo Sudeste, Alta Araguaia, no Sudoeste tem-se Pontes e Lacerda e Cáceres. Com exceção de Cáceres, as regiões geo-educacionais refletiam os principais eixos da colonização de Mato Grosso.

Figura 19 – Área geo-educacional proposta pela FCESC em 1990⁸⁵



⁸⁵ Fonte: FUNDAÇÃO CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DE CÁCERES. Relatório do 1º Seminário de Expansão do Ensino Público Superior Estadual. FCESC, Cáceres, 19 de dez., 1990.

O que essa proposta nos revela foi uma expansão da FCESC condicionada pelo movimento de colonização. O rápido aceleração de novos capitais e o surgimento de novas forças de trabalho eram as condições pelas quais a proposta de criação de uma universidade estadual poderia ser concebida. A orientação para formar professores se tornou preferencial por várias questões: primeiro, pela demanda de falta de professores para atuarem nas escolas. Segundo, os cursos eram baratos, tomando como referência a própria história da formação de professores no Brasil, aproveitando-se da força de trabalho dos professores licenciados ou de pessoas com graduação para atuarem na Instituição, dispensando uma infra-estrutura necessária, fazendo-a organizar-se segundo as necessidades da colonização no estado e dos interesses particulares de cada cidade. A Instituição surgiu no mesmo movimento da política de improvisação da escola. E foi reforçadora das forças hegemônicas da colonização pela condição com a qual se deparou sua efetividade. Terceiro, isentava o governo do estado de Mato Grosso de proporcionar uma qualificação do coletivo de professores, valendo-se da forma “ensino superior” da FCESC, criada por Lei, e fazendo-a se instituir de forma improvisada, dependente de uma infra-estrutura cedida e de recursos municipais.

No caso de Sinop, os cursos para a formação de professores não se vinculavam aos interesses e tampouco a necessidade da classe dominante local. Eles não expressavam o projeto de classe e tampouco o econômico-corporativo da Empresa Colonizadora. Isso resultava a FCESC como alternativa não permitida. Internamente, considerando as relações de hegemonia na cidade, em função das articulações da classe capitalista com outras instituições, ditadas pelo poder e de domínio de classe, a capitalista, a presença da Instituição Estadual de Ensino Superior explicitava mais do que a tentativa do PMDB. Ela materializava uma hegemonia abalada. Entretanto, a proposição de criação de uma instituição para formar professores nos moldes da escola improvisada diz respeito ao próprio processo da colonização da Amazônia Legal, refletindo o desenvolvimento do capital e a exploração do trabalho.

Disso entendemos que a presença da UFMT na “pequenina cidadezinha” para a classe dirigente representaria a concordância com os poderes instituídos e a hegemonia da Empresa Colonizadora para reafirmar, principalmente, a dimensão econômico-corporativa. Por isso, a classe dominante não se realiza somente pela sua dimensão dominante, mas, também, porque sua existência ratificava impedimentos de várias faces, mecanismos e estratégias. A vida do trabalhador, nessa perspectiva, tem função de servir à produção coletiva e à apropriação privada. A garantia dos privilégios da classe dominante não é apenas resultado do poder e produção capitalista. Diz respeito, também, a hegemônias de limitar o trabalhador ao acesso

(e usufruir) da produção social (material e cultural). Quanto mais controlada a distribuição de riquezas, mais a aparência (relações entre indivíduos aparentemente iguais) toma força de essência (apropriação privada do tempo de trabalho excedente pelo capital).

Álvaro Vieira Pinto (1986, p.28), em sua análise da universidade brasileira, a apreende como “órgão seletivo, que mantém composição e a hierarquia profissional mais concordes com os interesses da classe dirigente”. Dessa leitura, em nossa interpretação, a UFMT, por sua expressão nacional e compor-se como referência no estado de Mato Grosso, respaldava os interesses da Empresa Colonizadora. Diferente de uma instituição de ensino superior que estava se constituindo no cenário das contradições na “terra de negócio” e por sujeitos com historicidade de trabalhadores migrantes. A presença da UFMT, inclusive a sua vinda e negociações, passavam diretamente pela intervenção da classe dominante, o que remete a uma função de seletividade de classe em consonância com as relações de dominação e hegemonia da Empresa Colonizadora, de acordo com a ideologia do pioneiro. A UFMT, nos valendo das palavras de Pinto (1986, p. 28), reproduziria, como Instituição, uma “trialogem” sócio-político em íntima correspondência com a ordem instituída e a “terra de negócio”, já que não se investiria da historicidade do trabalhador migrante na organização e condução da formação nesse nível escolar.

Temos de considerar também essa análise com Severino (1986, p. 44), sustentado em Gramsci, quando afirma que educação institucional se torna um “instrumento valioso de um grupo social dominante”. O que se apreende da importância da educação mediada pela escola é um conjunto de veiculações para converter a força da lógica do capital em forças hegemônicas. Sob essa orientação que Mészáros (2005, p. 35), afirma

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema de capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma internalizada (isto é, pelos indivíduos devidamente ‘educado’ e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta.

Está-se diante da vivificação da luta de classe nas relações sociais, na qual a educação escolar superior tem uma posição fundamental. Em Sinop, do ponto de vista político e ideológico, a presença de uma instituição para formar professores não teria os sujeitos selecionados pelo projeto da classe burguesa. Daí se entende os mecanismos para inviabilizar

os interesses dos migrantes professores, porque não se sustentavam na ideologia do pioneiro.

Parte desses mecanismos de impedimento da burguesia local apoiava-se na improvisação (a forma das escolas de colonização) do Núcleo criado pela FCESC. O que não se revela facilmente é a luta hegemônica. A forma como a Instituição estava sendo concretizada não fortalecia as relações de força da Empresa Colonizadora e tampouco o lugar do pioneiro na cidade privatizada. Como não havia outro caminho para conduzir a Instituição, considerando a forma como se deu sua criação institucional, concebida e estruturada, os migrantes professores eram os únicos capazes de responderem às condições improvisadas e forma precária de trabalho. Se, de um lado, a Instituição não respondia ao Projeto Gleba Celeste, por outro lado, a dependência (infra-estrutura, financeira) gerada com sua criação, imprimia à Instituição em Sinop depender das mesmas direções da ideologia do pioneiro, que negava o migrante professor como sujeito da Instituição.

Quanto aos cursos para a formação de professores de “baixos custos” e o caráter público da Instituição e seu financiamento, as análises que realizamos apontam para essa situação:

Ninguém pensou a universidade nem em termos concretos, nada. Isso não foi pensado. Foi feito um decreto, uma assinatura lá, abrindo os Núcleos e não tinha nada. Não tinha nem sequer o local onde ficar. Isso, o que eu lembro, foi passado como encargo ao professor Laudemir⁸⁶ para correr atrás de onde seria o local de funcionamento [...]. Mas não tinha nada. Sinceramente, ninguém pensou nem um espaço de uma cadeira. Não tinha nem o espaço físico, nem o espaço pedagógico e nem nada, muito menos instrumentos (Entrevista do Gilberto).

Na “cidadezinha” Sinop, em função da especificidade de pólo na região norte de Mato Grosso e da incessante tentativa da classe capitalista em manter a educação escolar superior sob seu controle para atender à sua hegemonia, a dependência política e econômica do Núcleo de Ensino da FCESC o tornou objeto de intensos conflitos. A ilegalidade da Instituição pelas forças dominadoras locais dissimulava a oposição da classe capitalista. Essa orientação faz o migrante professor balizar seu espaço de trabalho como espaço de luta e defesa de suas necessidades.

Os investimentos financeiros para funcionamento do Núcleo de Ensino Superior de Sinop, embora se originando da mesma fonte do orçamento destinado à manutenção da FCESC, sua capacidade financeira era restritiva e o tornava fragilizado diante da hegemonia

⁸⁶ O professor Laudemir Luiz Zart foi o primeiro diretor do Núcleo de Ensino. Permaneceu na função até 1993. O professor Ilário Straub foi o vice-diretor no mesmo período (1990-1993).

da política local, que lhe negava qualquer apoio que pudesse dar condições de funcionamento, dificultando organizar sua estrutura. O custeio do ensino superior em Sinop, mesmo pertencente à esfera da FCESC, sua única força era construir mecanismos de mobilização política para a viabilização de sua institucionalização e dar seguimento as atividades da formação de professores. Paula também caracteriza o início do Núcleo como um conjunto “vazio” de condições:

Quatro pessoas [professores concursados]. E começamos a trabalhar. Quando chega o professor Luis Henrique⁸⁷, que veio *pro tempore*, para aula inaugural. E nós tínhamos conseguido umas prateleiras para aquelas salinhas da Mitra, que eram pequenas, porque como que as pessoas iriam chegar para conhecer as instalações e nós não tínhamos nem um livro. Aliás, nós não tínhamos nada, nós estávamos chegando àquela semana. E eles nos disseram: “não, podem ficar tranquilos porque nós estamos encaminhando, vocês terão uma biblioteca, terão livros”: aquela história. Quando chega esse professor Luiz Henrique, traz uma caixa, assim, nas mãos, de supermercado, de livros. E nós abrimos aquilo, acho que eram os livros que estavam desmontando na biblioteca lá, com traça, com tudo! Eram aqueles livros. Eu não sabia nem quais eram e nós colocamos e não preencheu nem um terço da nossa única prateleira, ali. Aquela era a biblioteca da UNEMAT [Núcleo de Ensino]. E assim foi que nós começamos o trabalho (Entrevista de Paula).

Para dar início as atividades foram alugadas instalações prediais, em diferentes espaços da cidade (APÊNDICE D). E contando com apenas quatro professores concursados. Os demais eram contratados. Eram levadas em conta, preferencialmente, pessoas com formação nas áreas dos cursos de licenciatura. E a falta de professores exigia que se contratassem pessoas com formação em nível superior de outras áreas, sem critérios específicos, considerando as áreas de conhecimento dos cursos oferecidos. Três exemplos: no Curso de Pedagogia, havia professor com formação em Farmácia lecionando a disciplina de Biologia Educacional. Contratado em 1992, ele permaneceu até 1994; um professor em Química com a disciplina de Álgebra, Física e Cálculo no curso de Licenciatura em Matemática, ficou na situação de contratado de 1991 a 1997; e, no Curso de Letras, professor com formação em Direito responsável pela disciplina de Língua Portuguesa. Este permaneceu de 1992 a 1993.

Para entender melhor a situação de fragilidade da Instituição precisamos recorrer a alguns números para traduzir algumas condições que estamos analisando. A expansão da FCESC no estado de Mato Grosso, voltando-se para a criação da universidade estadual, não

⁸⁷ Em 1990, o professor Luis Henrique Martins era subcoordenador Administrativo da FCESC em Cáceres. Foi indicado *pro tempore* até que os professores concursados do Núcleo em Sinop decidissem pelo Diretor. Fato esse que ocorreu na metade do segundo semestre de 1990.

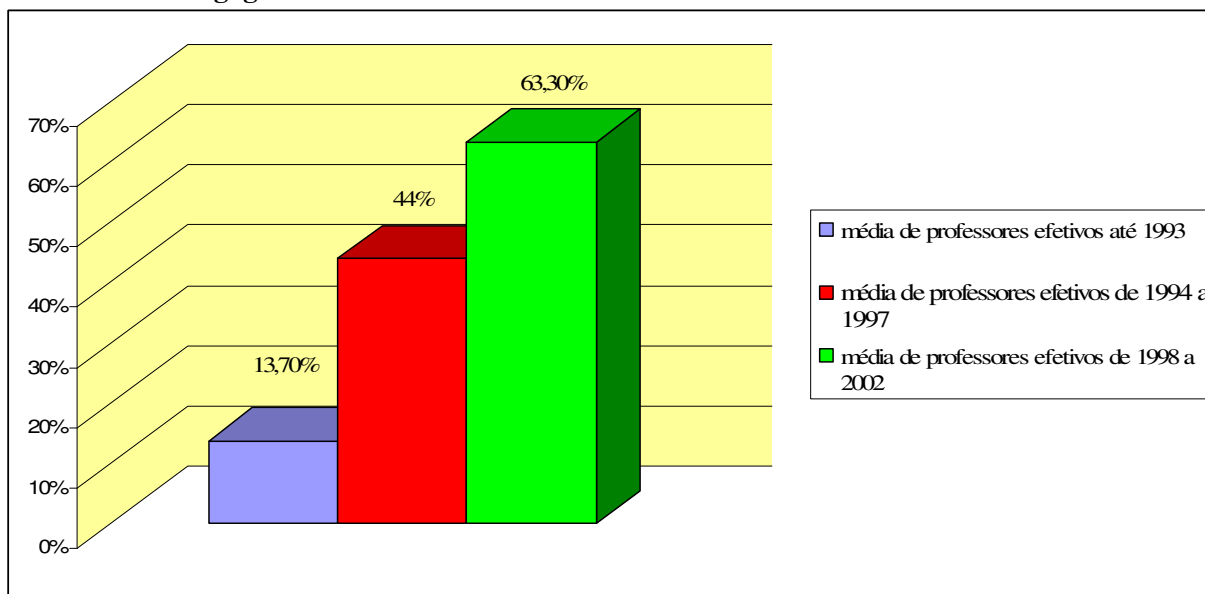
representou seu fortalecimento, mas a reprodução específica (*continuum*) das mesmas vivências dos migrantes professores como trabalhadores, precarizados em escolas improvisadas, próprias da colonização.

Para melhor exemplificar: até 1994, considerando a primeira formatura de alunos dos três cursos, atuaram como docentes da Instituição de Sinop setenta e oito professores. Em 1994, dos concursados, permaneceu apenas um professor. Dos três restantes, um havia solicitado desligamento e os outros dois se transferiram para a cidade de Cáceres. Houve também a transferência, em 1991, de um professor concursado de Cáceres para Sinop. Este permaneceu apenas um ano, pedindo esta sua demissão em 1992. Restava somente um professor concursado. Em 1994 foi realizado outro concurso público, com aprovação de dezenove professores para preenchimentos de vagas. Entretanto, a média de professores contratados ultrapassava a casa do sessenta por cento. Em 1998, realizou-se novamente concurso público, fazendo baixar esse percentual para pouco menos de 40%. Até 2002 atuaram nos cursos para a formação de professores 163 docentes. Destes, apenas cinquenta e dois professores eram concursados, levando em conta o concurso de 1998. A Instituição em doze anos contou com uma média de apenas 31,9% de professores efetivos para os cursos para a formação de professores, considerando todos os professores que atuaram de 1990 a 2002.

Esses números balizam o que representava na prática a Instituição de Ensino Superior Estadual para os professores que trabalhavam nela, além da falta de recursos financeiros, de infra-estrutura, a rejeição da classe dominante local. Dos professores da Instituição em Sinop, de 1990 a 2002, 97% eram professores da rede pública de ensino e / ou privada. Destes, cerca de 80% trabalhavam nas escolas públicas, estaduais e municipais. E a metade desses professores dependia de contratos temporários para trabalharem nas escolas públicas. Os migrantes professores da Instituição de Ensino Superior dividiam-se entre suas atividades nos cursos de licenciatura e as escolas de educação básica como forma complementar de salários.

Tomemos o exemplo do curso de Pedagogia na relação professores e disciplinas lecionadas, já que este curso tinha o maior número de professores concursados:

Gráfico 1 – Média em percentagem de professores efetivos em relação às disciplinas do currículo do curso de Pedagogia de 1990 a 2002⁸⁸



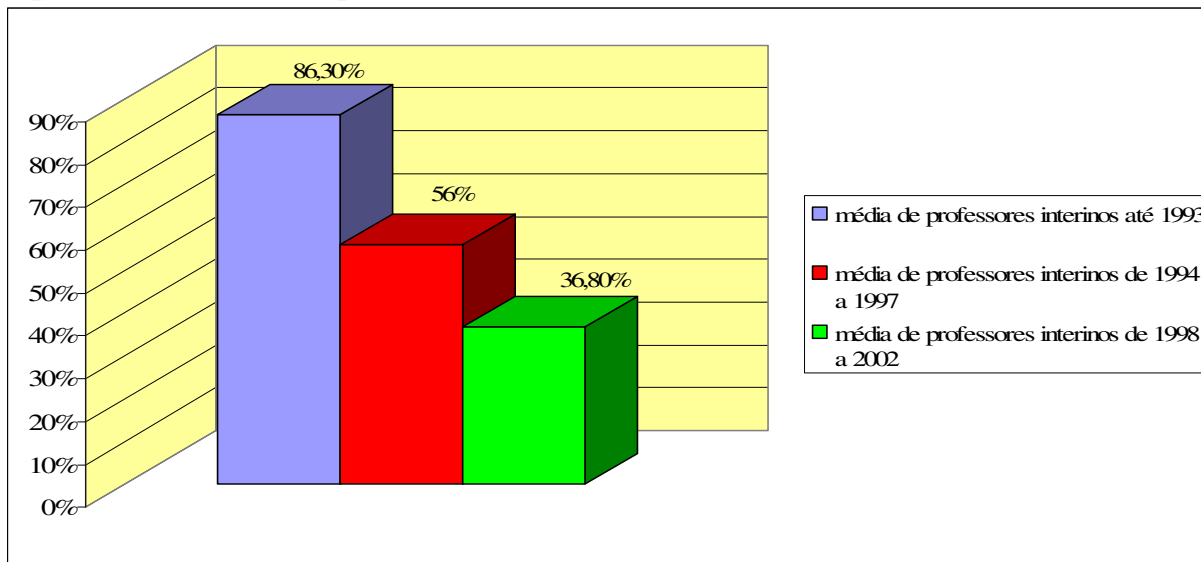
Fonte: Pesquisa O trabalho dos professores e a Universidade do Estado de Mato Grosso em Sinop / MT na década de 1990: o sentido coletivo. Sinop, UNEMAT, 2009.

No caso do Curso de Matemática a percentagem de contratados até 2002 consistia de 75% de seus professores.

Esses números traduzem pouca diferença em relação às condições de trabalho que situamos no capítulo anterior sobre o migrante professor no processo de colonização. A provisoriedade da Instituição também foi a do professor no espaço de trabalho no Núcleo de Sinop. Sugere-se na impressão desses dados a “culpabilidade” imediata da própria Instituição não comportar sua viabilidade e possibilitar relações de trabalho para o professor. Se invertermos as disposições dos dados, agora com referência no professor interino, a compreensão desse imediatismo parece tomar maior nitidez:

⁸⁸ Esses dados foram sistematizados por Cunha, Marion Machado com base nas informações disponíveis na Secretária Acadêmica do Campus Universitário de Sinop: diários de registro de disciplinas, relação de professores que atuaram nos cursos, carga horária. Todos os gráficos referentes ao Campus Universitário da UNEMAT na cidade de Sinop, aos cursos de Letras, Matemática e Pedagogia, sobre os professores e os alunos, e os dados mensurados têm como responsável o autor desta Tese.

Gráfico 2 – Média em percentagem de professores interinos na Instituição Estadual de Ensino Superior na cidade de Sinop de 1990 a 2002



Fonte: Pesquisa O trabalho dos professores e a Universidade do Estado de Mato Grosso em Sinop / MT na década de 1990: o sentido coletivo. Sinop, UNEMAT, 2009.

Esses percentuais demonstram que até 1998 a Instituição teve a presença predominante do professor contratado. Não era somente a falta de professores que explicitavam a dificuldade de organicidade da Instituição. As condições de trabalho revelavam impedimentos de várias ordens.

A forma da criação da FCESC e a imediatividade que os dados sugerem corresponde às reformas educacionais que se impulsionam na década de 1990 no Brasil em função da reorganização do trabalho e reestruturação produtiva, orientadas pelos organismos multilaterais, principalmente o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) (ANTUNES, 2000; SHIRONA; MORAES; EVANGELISTA, 2002) em sua íntima conexão com a mundialização do capital financeiro. Segundo Chesnais (1996, p. 16-17),

A ascensão do capital financeiro foi seguida pelo ressurgimento das formas agressivas e brutais de procurar aumentar a produtividade do capital em nível microeconômico, a começar pela produtividade do trabalho. Tal aumento baseia-se no recurso combinado às modalidades clássicas de apropriação da mais valia-valia, tanto absoluta como relativa, utilizadas sem preocupação com as conseqüências sobre o nível de emprego, ou seja, o aumento brutal do desemprego, ou com os mecanismos viciosos da conjuntura ditada pelas altas taxas de Juro.

Acompanha esse processo a prática neoliberal para reorientar a reforma do Estado de acordo com a demanda das novas relações do mercado, conduzidas pelo capital financeiro. Assim, a década de 1990 foi, sem dúvida, a promoção do Estado vivificador das relações de mercado, de desmonte das conquistas da classe trabalhadora, que expressavam os resultados de suas lutas e organizações. Fez parte da prática neoliberal o desmantelamento mais aprofundado das instituições públicas. Destas, dois movimentos se combinaram: a) privatizações de empresas estatais, a exemplo da Rede Ferroviária Federal Sociedade Anônima (1996) e da empresa mineradora Companhia Vale do Rio Doce (1997); b) direcionamento dos recursos públicos para a iniciativa privada, acarretando, por exemplo, estrangulamento financeiro das universidades públicas, federais e estaduais. Para viabilidade do projeto neoliberal na educação escolar, foram efetivadas várias reformas educacionais, afetando as escolas públicas em todos seus níveis⁸⁹.

É preciso notar que, na esteira desse processo de mercantilizações das instâncias da educação, além da saúde e da segurança, consagradas como de atuação do Estado, sob a política neoliberal, as classes dirigentes brasileiras investem seus compromissos de subordinação aos países dominantes, a exemplo dos Estados Unidos. A mundialização do capital financeiro, tanto na década de 1990, mas forjada a partir de 1980, quanto na atualidade, prefigura a ampliação de relações de assujeitamento dos países capitalistas “pobres” ao mercado internacional, que favorece somente os países capitalistas centrais, como destaca Chesnais (1996, p. 33-34):

a mundialização deve ser pensada como uma fase específica do processo de internacionalização do capital e sua valorização, à escala do conjunto das regiões do mundo onde há recursos ou mercados, e só elas. [...]. A mundialização é resultado de dois movimentos conjuntos, estreitamente interligados, mas distintos. O primeiro pode ser caracterizado como a mais longa fase de acumulação ininterrupta do capital que o capitalismo conheceu desde 1914. O segundo diz respeito às políticas de liberalização, de privatização, de desregulamentação e de desmantelamento de conquistas sociais e democráticas, que foram aplicadas desde o início da década de 1980, sob o impulso dos governos de Thatcher e Reagan.

Ainda, segundo Ferraro (1999, p. 31), o neoliberalismo apregoa “a redução [Estado] de suas funções de cunho social universalista, e ampliação do espaço e poder dos interesses privados, particularistas, da acumulação”.

⁸⁹ Segundo Frigotto (1996, p. 163-164), “Como corolário do *Estado Mínimo* este desmonte faz-se mediante diversos mecanismos. As apologias da esfera privada, da descentralização e da flexibilização, como mecanismos de democratização e de eficiência, são os mais freqüentes”.

A educação se apresenta, nesse sentido, como a instância fundamental para se atingir os objetivos da nova ordem de acumulação do capital, gerida pelo capital financeiro, e para forjar relações mais estreitas e concretas entre mercado, educação e trabalho, na forma de exploração mais intensa do trabalho, como diz Machado (1996, p. 200):

As práticas dos grupos ‘neoliberais’ são expressões dos interesses conservadores para o conjunto da sociedade e se manifestam sim, como ‘discurso da qualidade’ e como ‘articulação do universo educacional e o do universo do trabalho’, mas manifestam-se também como prática social, como exercício de expropriação econômica e de dominação política presente no mundo do trabalho, concretamente.

A década de 1990 foi marcada pela emergência do modelo econômico e ideológico da mercantilização do absoluto da mercadoria, como reguladora das relações sociais. Para asseverar sua realização, o neoliberalismo apoiou-se (apóia-se) no ideário de sujeitos individualizados mercantilizados, flexíveis e competentes, bem como na concepção da ineficiência da coisa pública, tida como custo, e defendida pelas forças políticas neoliberais como prestadora de serviço.

A questão escamoteada é justamente um processo de reorganização do trabalho e a demanda de aumento da taxa de lucros do capital, tendo como regularidade a intensificação do trabalho, associada à sua precarização (terceirizações, subcontratações). Na prática neoliberal, a classe trabalhadora se vê diante da força absoluta da lei da livre concorrência do mercado. Como salienta Harvey (2008 p. 76), o “Estado neoliberal deve buscar persistentemente reorganizações internas e novos arranjos institucionais [...]”.

Sob essa ótica e pela forma como o neoliberalismo foi se instituindo como ideário de sociedade e justificando as funções do Estado Mínimo, e as atividades desenvolvidas por suas instituições, sob o discurso de “ineficiente” ou de “péssima organização”, tendeu a produzir a visão “culpabilidade” das próprias funções do Estado, justificando ações de desmonte da coisa pública, e fazendo-o engajar-se no modelo de mercado para regular suas funções. A imagem de “homens de negócio” (FRIGOTTO, 1996, p. 170) passa a ser o termômetro para definir as posições e relações humanas dos projetos societários do Estado. Esse movimento de mão dupla, mas centrado no interesse de mercantilização de todas as instâncias econômicas, sociais e culturais, é uma falsa orientação porque procura negar / conter as contradições produzidas por esse próprio modelo de exploração e de violência. E o que é pior: pretende ser a única expressão de pensamento e prática para o homem e a mulher em sociedade. Ao mesmo tempo, procura destituir do coletivo dos trabalhadores o potencial de transformação e

de alternativas às formas de violência e exploração vividas, coisificando a vida à medida da mercadoria e do mercado. Na prática, consiste em produzir a “crise estrutural de emprego” para trabalhadores, dismantelando a força política de classe, seus interesses antagônicos e específicos no campo das relações do mundo do trabalho. O neoliberalismo é a convicção, tornada prática da burguesia, de que a única forma de vida para a maioria dos trabalhadores é o *continuum* da reprodução da miserabilidade da existência humana para o mercado capitalista.

Dessa forma, é possível entender, a regularidade com a qual se deu (se dá) a presença do professor interino na Instituição Estadual de Ensino Superior no estado de Mato Grosso, desde a década de 1990, e o arranjo de sua institucionalidade. De forma combinados (trabalho precarizado – arranjo institucional) produziu-se a visão / crença da aparente “culpabilidade” da coisa pública, por ser uma instituição pública.

As formas imperativas de dominação da classe dominante encontraram no neoliberalismo sua orientação de culpar e negar o ser humano, na perspectiva ideológica do indivíduo atomizado e regulado pelo mercado. E de conservar os privilégios de poucos, de uma única classe, cuja existência destitui o ser humano de sua dignidade⁹⁰ de vida.

A criação do Núcleo de Ensino da FCEC em Sinop, considerando sua forma de expansão, enquanto a educação escolar pública superior serviu de experimento a prática neoliberal, já que as terras de colonizações eram propícias para essa investida. A colonização se estruturava para a mercantilização das terras e da vida. Basta lembrarmos que Sinop é uma cidade privatizada e sob controle de uma empresa capitalista.

A intenção de formar um pequeno grupo de professores que levasse a cabo a rápida implantação da Instituição sem um planejamento – fosse ele humano e / ou financeiro, revelou-se também na vulnerabilidade política e ideológica do coletivo de professores. E, ao mesmo tempo, fazendo a Instituição depender de qualquer tipo de ajuda. Os “pedidos” de ajuda para viabilizar a Instituição imprimia “fazer ver” na prática sua impotência e sua ineficiência pública. Esse conjunto parecia confirmar as investidas da força política da classe capitalista, que procurava promover a visão de incapacidade dessa Instituição de desenvolver

⁹⁰ Pensamos em dignidade no sentido de Marx (1989a) quanto aos trabalhadores associados controlando a produção material de vida e, coletivamente, as relações de produção, troca, circulação, distribuição e consumo dos produtos do trabalho. Concordamos com Mészáros (2005, p. 59): “Vivemos sob condições de uma desumanizante alienação e dentro de uma subversão fetichista do real estado de coisas dentro da consciência (muitas vezes também caracterizada como ‘reificação’) porque o capital não pode exercer suas funções sociais metabólicas de ampla reprodução de nenhum outro modo. Mudar essas condições exige uma intervenção consciente individual e social. É por isso que, segundo Marx, os seres humanos devem mudar ‘completamente as condições da sua existência industrial e política, e, conseqüentemente, toda a sua maneira de ser’”.

suas funções e, por consequência, permanecer na cidade privatizada.

Entre os anos de 1990 e 1993 eram enviados vários ofícios solicitando doações de equipamentos, materiais de consumo (materiais de escritório, por exemplo). Exigia-se da Prefeitura de Sinop o repasse das verbas municipais, respeitando a Lei 009/90. No Jornal Gazeta, é visível esse conflito sobre os recursos financeiros do município:

Aqui em Sinop, mesmo já iniciando o 2º semestre letivo, mesmo aprovado na Câmara Municipal e incluso no orçamento do Municipal, a Fundação, Núcleo de Sinop, ainda não recebeu nenhum centavo da administração pública. Aqui, nossas autoridades estão esperando de braços cruzados que a Fundação prove que estes cursos são legais, ao contrário dos demais municípios que estão aguardando tão somente inicie as atividades para liberar o convênio (GAZETA REGIONAL, N. 387 - 20 A 26 DE MARÇO DE 1991, p. 01).

A não aceitação da existência da Instituição Estadual é uma aparência que persiste no fato de que sua criação fora ilegal. Vejamos noutro momento dos conflitos no mesmo ano de 1990, mas no mês de julho:

As alegações do Executivo e por parte da maioria do Legislativo, são de que os cursos ora em funcionamento em Sinop, através desta Fundação, não são Reconhecidos e Legais e que, somente após regularizados e formalizados é que serão autorizados os repasses dos recursos. [...] Deste modo, a Fundação Núcleo de Sinop, continua sem receber os recursos determinados em Lei, funcionando em instalações gentilmente cedidas pelos colégios estaduais e da Paróquia Diocesana de nossa cidade, sem condições alguma de menos tentar montar seu próprio Campus (GAZETA REGIONAL, N. 411 - 13 DE SETEMBRO DE 1991, p.05).

As correlações de força foram se materializando na medida em que o ensino superior foi tomando forma e conteúdo com o Núcleo de Ensino de Sinop. Da posição da classe capitalista correspondia organizar uma força política para o aviltamento dos sujeitos que assumiram a responsabilidade de dirigir e dar viabilidade à FCESC em Sinop. Quanto aos sujeitos migrantes professores que estavam efetivando a Instituição, despontavam possibilidades de se instituírem com historicidade. A Instituição surge para estes como um espaço de formação na perspectiva de um diferente para suas vidas. Esse conjunto expõe as diferentes práticas produzidas no movimento da dominação e hegemonia sobre o futuro da pequena “cidadezinha”.

Isso nos remete a entender que o pensamento e todas as formas de abstração (filosófica, artística, jurídica, em resumo, ideológica) não podem ser apreendidos sem as condições

históricas reais e concretas de produção material (MARX; ENGELS, 2007), nas quais os sujeitos estabelecem suas relações sociais. É dessa base que os homens elaboraram os sentidos e suas posições no / do mundo.

A existência de uma instituição de ensino sobre a direção dos migrantes professores, situados no mundo do trabalho, se apresentou como uma materialidade singular na cidade de colonização, de pessoas com vivências concretas da migração, elaboradas na contradição capital – trabalho – colonização – migração, mesmo sobre a dinâmica da mercadoria e do neoliberalismo.

O projeto de socialização presente na colonização se dava nestes termos: manter inalteradas as relações de poder, centradas na Empresa Colonizadora para seu grande negócio de terra. Seu interesse pelo ensino superior demarcava a necessidade de controlar as relações de colonização, voltadas para privilégios de poucos e em função de sua particularidade. O aprofundamento do aviltamento com o qual se depararam os migrantes professores teve ainda no neoliberalismo uma força ideológica que se conjugou com a cidade privatizada, resultando na intensa luta de seus professores para concreção de seu espaço de trabalho, na superação da escola improvisada, seja ela do ensino fundamental, seja ela no ensino superior que se iniciou em 1990.

4.2 NA LUTA PELA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DE SINOP COMO ESPAÇO DO TRABALHO NO LIMITE DA COLONIZAÇÃO

Se para a classe dominante a criação de uma instituição para formar professores era desnecessária, para os migrantes professores representava o *locus* de alternativas e concepções voltadas para suas vivências que necessitavam ser reorganizadas diante de uma cidade monopolizada. Impingem-se a violência tácita e explícita sobre a vida dos trabalhadores, tendo na particularidade dos migrantes professores especificidade peculiar aos interesses da hegemonia e sucesso do Projeto da Gleba Celeste. A luta pela Instituição se traduz como a defesa do espaço de trabalho, um processo de criação e recriação das posições de classe no processo antagônico.

O processo formativo dos trabalhadores está vinculado às formas circunstanciadas pela estrutura, como Marx (1989) apresenta em suas reflexões e análises sobre o capital. O sujeito do mundo do trabalho está mergulhado no próprio movimento das relações sociais: entre sua subjetividade e a objetividade do mundo concreto, no processo de criação e recriação, em um mundo circunscrito historicamente, mas, ao mesmo tempo, um mundo como “devir”

(GRAMSCI, 2004). Em função dessas condições objetivas os trabalhadores organizam-se e criam seus espaços de luta e resistência, em função das próprias contradições que emergem da luta de classes, como uma força política e histórica, como classe social antagônica a classe dominante.

O projeto de uma universidade estadual pautou-se nas mesmas situações vividas pelos professores na região de colonização no norte de Mato Grosso. A colonização e o movimento do capital e trabalho produziram sua efetividade. Entretanto, sua única viabilidade operava-se por um diferente que emergiu da luta dos próprios professores, porque essa Instituição tornou-se um espaço de trabalho. A defesa desta Instituição localizou-se, justamente, por vincular-se ao mundo do trabalho dos migrantes professores em sua objetividade, produzindo-se e confrontando-se nos limites da colonização. No entanto, as práticas sociais são os conteúdos vivificadores dessas relações, porque é movimento e contradição, sendo, portanto, o concreto histórico, no qual os sujeitos estabelecem suas existências. Uma existência mediada pelo trabalho, produzindo e reproduzindo, conservando e superando. Nessa medida, essas relações não são homogêneas, mas “heterogêneas” (HELLER, 1970, p. 18). Ribeiro⁹¹ (1999a, p. 130) assinala essa perspectiva das instituições de ensino superior ao afirmar que a “resistência mostra-se na materialização de projetos que se antagonizam ao instituído formalmente”. Por isso, analisamos esse campo da prática de resistência que se constituiu de forma contraditória nas relações sociais da colonização e migração, situando a Instituição como espaço de trabalho para o migrante professor e sua função de formar professores.

A forma desnecessária, apresentada pela força política da classe capitalista, conduzida pela Empresa Colonizadora, associada à precária situação em que o Núcleo de Ensino foi criado, impôs articulações políticas de seu coletivo de professores para superar vários limites / impedimentos. Entretanto, oficialmente a Instituição teve sua aula inaugural realizada no dia 10 de setembro de 1990. Não foi somente o fato de realizar as atividades de ensino com a qual se deparava seu grupo de professores. Representava o de dar forma e conteúdo a uma instituição que surgiu desacreditada na cidade, cuja existência revelava um projeto não consentido pela burguesia local. Sua existência exigiria capacidade de divulgação quanto a sua importância para a permanência naquele espaço, de Sinop, ou seja, legitimar-se na cidade

⁹¹ Sugerimos a leitura atenta sobre a relação do Estado, Universidade e os antagonismos presentes nas universidades brasileiras de RIBEIRO, Marlene. Universidade brasileira pós-moderna. Manaus: EDUA, 1999a. E sobre neoliberalismo e as universidades brasileiras orientamos para a leitura da tese de MACHADO, Carmen L. Bezerra. Desafios presentes na universidade: do espelho do passado à alternativa para o futuro. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

de colonização.

Na primeira Ata do Colegiado Superior do Núcleo, do dia 28 de setembro de 1990, tem uma passagem que se reproduz constantemente nas reuniões posteriores:

O professor Laudemir expôs que conseguiu um espaço na rádio Meridional de Sinop, para fazer uma maior conscientização dos objetivos da implantação do ensino superior na cidade de Sinop e que esta implantação não foi um golpe político, mas sim pela necessidade da região norte de Mato Grosso (COLEGIADO SUPERIOR DA FCESC – NÚCLEO SUPERIOR DE SINOP, ATA DE 28 DE SETEMBRO DE 1990, p. 01).

A dimensão concreta da Instituição, sua viabilidade, implicava, à luz de seus sujeitos, das posições políticas de oposição às relações de força da Empresa Colonizadora, que insistia nos aviltamentos orquestrados contra os migrantes professores, agora sujeitos centrais de uma instituição de ensino superior. Essa passagem da Ata sinaliza mais do que uma leitura. Diz respeito a importância de debatê-la na “cidadezinha”, de explicitar sua finalidade, ou seja, formar professores. Existem nisso três movimentos distintos, mas interligados: primeiro, organizar a Instituição, surgida de forma improvisada, sem nenhuma infra-estrutura e sem recursos financeiros; segundo, obter apoio à sua institucionalidade; terceiro, o coletivo de alunos e professores era pequeno no ano de 1990. No primeiro semestre, o número de alunos das primeiras turmas era de 110 alunos matriculados e dez professores. Os cursos eram noturnos e funcionavam, no primeiro momento, na Escola “Santa Elisabete”. As atividades, centralmente, dos professores ocorreriam somente no período da noite, dificultando maior participação de alunos e dos próprios professores, que também tinham de trabalhar em outras instituições, majoritariamente, em escolas públicas. A parte administrativa – a Direção, o Diretor e Vice-diretor, e a Secretaria Acadêmica – funcionava na MITRA Diocesana de Sinop, como espaço cedido pela Igreja Católica⁹². O uso daquela Escola implicava na contrapartida de manutenção realizada pela FCESC. Todas as condições impunham obstáculos ao funcionamento da Instituição.

⁹² A Igreja também se fez presente com a criação do Núcleo de Ensino Superior de Sinop, FCESC. A diferença central é que ela não conduziu a organização da Instituição e tampouco as relações de trabalho dos migrantes professores. Entretanto, a escola improvisada, para qual a Igreja teve um papel necessário no início da educação escolar em Sinop, já estava instituída como normalidade na / da colonização. Um consenso que se apoiava nas próprias dificuldades da vida nesse espaço, pois, quando se promove a constância de sua reprodução, qualquer fato, e forma como este se realiza, assume, à luz das concepções dos sujeitos, o sentido de um “ganho”, por menor que seja, uma “vitória”, como se fosse um ritmo “natural” do modo de vida na colonização. Isso evidentemente revela uma das formas da hegemonia da Empresa Colonizadora para não comprometer a “terra de negócio”. A luta dos migrantes professores era uma manifestação contraditória à escola improvisada que, no Projeto Gleba Celeste, era um dos resultados. Ademais, a organicidade das relações políticas e da base produtiva não se dava claramente à consciência dos sujeitos do mundo do trabalho.

As precárias condições de trabalho exigiam dos professores buscarem apoio (financeiro – recursos materiais – materiais de trabalho) da Prefeitura, constantemente negado:

Núcleo de Ensino Superior de Sinop, Ofício n.53/90, Sinop, 25 de setembro de 1990. Prezado Senhor. A Fundação Centro de Ensino Superior de Cáceres – Núcleo de Sinop – vem através do presente encaminhar a V. S^a. Levantamento de materiais para iluminação da quadra de esportes na Escola Cenecista de Pré e 1º Grau ‘Santa Elisabete’, realizado pela Centrais Elétricas Matogrossenses S/A, bem como, relação de materiais esportivos necessários para as aulas práticas de Educação Física, conforme especificado anexo. Na certeza de contar com a compreensão e apoio de V.S^a. antecipamos nossos agradecimentos, reiterando protestos de consideração e apreço, Atenciosamente, Prof. Laudemir Luiz Zart – Diretor. Exmo. Sr. Dr. Adenir Alves Barbosa. DD. Prefeito Municipal. N/cidade (FCESC – NÚCLEO DE ENSINO SUPERIOR DE SINOP. OFÍCIO 053, DE 23 DE SETEMBRO DE 1990).

Esse ofício, como outros tantos, exemplifica a dificuldade de funcionalidade da Instituição e sua dependência dos poderes instituídos. As atividades dos professores caminhavam na direção da escola improvisada, e era funcional à hegemonia da classe capitalista.

Outro ofício também nos permite visualizar a dificuldade de conduzir a implantação do Núcleo de Ensino:

Núcleo de Ensino Superior de Sinop, Ofício n.67/90, Sinop, 01 de outubro de 1990. Prezada Senhora. A Fundação Centro de Ensino Superior de Cáceres – Núcleo de Sinop – vem através do presente externar a V.S^a. os sinceros agradecimentos pela valiosa colaboração em ceder gratuitamente a confecção de carteirinhas de identificação, que serão utilizadas no funcionamento da biblioteca deste Núcleo. Na oportunidade colocamo-nos sempre a disposição de V.S^a. e aproveitamos para apresentar os protestos de elevado apreço e distinta consideração. Atenciosamente, Prof. Ilário Straub – Vice-diretor. Ilma. Sr^a. Marilene L. Vatanabe. Florença Artes Gráficas Ltda. N/cidade (FCESC – NÚCLEO DE ENSINO SUPERIOR DE SINOP. OFÍCIO 067, DE 23 DE OUTUBRO DE 1990).

Esses fatos demonstram o significado concreto de uma Instituição *pro tempore*. De uma política neoliberal, com objetivos de aprofundar na prática a educação antagonica, de resultados diferentes para o capital e para as classes sociais (capitalista e trabalhadora), entre aquela voltada para o mundo do trabalho e outra para a própria classe burguesa no espaço de domínio e hegemonia na “terra de negócio”.

A criação da FCESC em Sinop explicitou exatamente o antagonismo da escola

conflitante (uma para a burguesia e outra para o trabalhador) no movimento de distintas práticas educativas no seio de uma sociedade capitalista e burguesa. A falta de “tudo”, como quase sinônimo da existência da Instituição de Ensino Superior Estadual em Sinop, demarcou, mesmo sob a clivagem antagônica, um caminho para aqueles sujeitos do mundo do trabalho. O que temos ainda nesse contexto é um migrante como possibilidade de mudança na objetividade de seu fazer (TRABALHO) mesmo em um espaço de cristalizações dos privilégios da burguesia, da classe social dominante.

Outro momento que merece destaque para viabilizar minimamente a Instituição foi a *Campanha Pró-Biblioteca*, considerada uma das mais relevantes, porque as bibliografias eram imprescindíveis para a organização das disciplinas, dos planejamentos dos professores e para as atividades de estudo dos alunos, consultas e pesquisas bibliográficas. Durante três anos, essa campanha de doações se fez como uma das prioridades do coletivo de professores do Núcleo de Ensino. Essa campanha contou com a divulgação na empresa local (1990):

A Fundação Centro de Ensino Superior de Cáceres – Núcleo de Ensino Superior de Sinop – promove a Campanha Projeto-Biblioteca, onde visa arrecadar livros para biblioteca da Faculdade. [...] a equipe de professores e acadêmicos, mediante uma análise prévia do acervo bibliográfico necessário ao ensino e pesquisa de 3º grau, buscarão junto aos segmentos representativos da sociedade sinopense, doações de livros. Neste mesmo período, todos os acadêmicos, professores e alunos e administradores do Núcleo, doarão igualmente uma obra à biblioteca. Os livros serão autografados pelos doadores, em solenidade cultural que será realizada no dia 18.12.[19]90. A relação nominal de doadores será encadernada e ficará a disposição do Núcleo de Ensino Superior de Sinop. O Núcleo de Sinop possui uma biblioteca incipiente com um acervo bibliográfico mínimo, fornecido pela Fundação de Cáceres (GAZETA REGIONAL, N. 377 - 05 A 11 DE DEZEMBRO DE 1990, p. 03).

Internamente, essa campanha foi decidida em Colegiado no dia 01 de dezembro de 1990, na quarta reunião:

Foi colocada em pauta a Campanha Pró-biblioteca para que seja dado o parecer (COLEGIADO SUPERIOR DA FCESC – NÚCLEO SUPERIOR DE SINOP, ATA DE 01 DE DEZEMBRO DE 1990, p. 06).

Além dessa Campanha ficou registrada na Ata da quarta reunião a seguinte situação:

Foi informado também que foi encaminhada à Biblioteca Pública de Sinop a relação bibliográfica para que a mesma na medida do possível possa

adquirir-los para enriquecer o seu acervo. (COLEGIADO SUPERIOR DA FCESC – NÚCLEO SUPERIOR DE SINOP, ATA DE 01 DE DEZEMBRO DE 1990, p. 09).

Paralelamente ao Projeto Biblioteca, tentava-se conseguir subsídios financeiros e / ou participação da Prefeitura de Sinop na compra de livros. A Prefeitura protelava qualquer tipo de negociação e / ou apoio ao Núcleo de Ensino, considerado ilegal. Sua tentativa de rechaçar o grupo de professores e a Instituição se fazia da aposta de que a falta de condições lhe reservaria o futuro fechamento.

Uma ex-aluna do curso de Pedagogia, Cristiane, tendo seu ingresso no ano de 1990, nos permite visualizar melhor essa situação no momento que descreve a dificuldade da existência da Instituição:

A gente se considerando filho, muito bebê ainda pedindo socorro, socorro, S.O.S o tempo todo. Mas a [FCESC] de Cáceres sempre foi muito relapsa, com relação a gente. Desde o começo foi como o povo conta por aí mesmo. A gente aqui, a maior parte da sociedade sinopense não aceitava a [Instituição], aqui, por conta que era essa coisa política, do governo não dá apoio e ainda ficar apoiando só a Federal que vinha na mesma época. Então, aos olhos do povo, “se o prefeito não gosta, a gente não gosta também”. [...] Aí tinha que pedir esmolas nas outras escolas, procurar o espaço para gente poder estudar. E, quantas vezes, ali no CNEC, a gente estudava naquelas mesinhas de prezinho, de Educação Infantil, aquelas mesinhas com quatro, cinco cadeirinhas pequenininhas, aí que a gente estudava (Entrevista de Cristiane).

Noutro momento revela em sua entrevista a “esperança” do insucesso do Núcleo de Ensino para as forças políticas e calcadas na hegemonia local:

Porque eles diziam, o argumento deles era: “a [FCESC] em Sinop é como um cristal: está prestes a quebrar, cristal quebra rapidinho com qualquer pedradinha, a [FCESC] também. É frágil, frágil, frágil, qualquer coisinha, volta para trás, para Cáceres, o povo todo e aqui fecha essas portas” (Entrevista de Cristiane).

A defesa da Instituição presente na história oral de Cristiane alicerçava-se no sentido prático de sua formação. Cristiane era professora com formação somente em Magistério. Seu ingresso no curso de Pedagogia representou a concretude de uma vontade de uma formação acadêmica capaz de estabelecer novas relações de trabalho no espaço escolar. A defesa da Instituição apoiava-se na necessidade de uma trabalhadora, de migrante, de estabelecer sua validade institucional na cidade de colonização, e, conseqüentemente, a sua vontade de uma

formação profissional e sua necessidade de trabalhadora na área de educação escolar.

Helena, aluna, também nos privilegia sobre a defesa da Instituição, sendo professora da rede estadual e municipal, desde 1989, tendo seu ingresso na FCESC no ano de 1991:

Na verdade, esse espaço de alunos era muito mais que construído por nós. Nós não tínhamos espaço físico, não tínhamos espaço de laboratórios, não tínhamos espaço de biblioteca e nem tínhamos de fato uma universidade (Entrevista de Helena).

A entrevista acima ratifica as precárias condições do trabalho dos professores na Instituição, bem como do processo formativo dos alunos, mas de sujeitos de vontade coletiva. Não há dúvidas que a base das relações assumiu nitidamente posições políticas e ideológicas centradas na dimensão do mundo do trabalho, cuja única viabilidade inicial tinha de ser o enfrentar as forças que procuravam condenar a Instituição ao fechamento. Forças estas que a divulgava como sendo inviável às necessidades da colonização. A posição burguesa ratifica a prática fetichizada⁹³, baseada na terra monopolizada e na ideologia burguesa do pioneiro. As direções de impedimentos de diversas faces para a não existência da Instituição na “cidadezinha”, no movimento contrário, tornaram a colonização uma das temáticas centrais, como referência elevada à crítica e à denúncia, servindo para orientar as discussões dos professores e suas ações políticas.

Para exemplificar, na entrevista de Gilberto podemos observar isso:

nós éramos chamados de xiitas, porque a gente fazia discursos, primeiro, questionantes do modelo da colonização. Tanto que a gente escreveu nos primeiros momentos à máquina de escrever mesmo, não tinha fotocópia, nem nada, um jornal, a gente com alguns alunos da Pedagogia e alguns professores, que se chamava Terra Kayabi. E nesse jornalzinho a gente foi colocando como é que houve o processo de devastação, de tomada da terra Kayabi. Então, assim foi o primeiro migrante, depois como é que foi chegando as máquinas, como é que vão devastando, como que vão construindo as cidades. Então [...] era tudo desenhado, a situação de como ocorreu o processo (Entrevista de Gilberto).

O “jornalzinho”, referido por Gilberto, foi uma produção artesanal, mas que se propunha problematizar a importância da Instituição e seu papel no espaço de colonização e migração. A cidade Sinop ganhava centralidade nas posições políticas dos professores, de um

⁹³ Referimo-nos ao valor de troca que se empreende como o prioritário nas relações de produção, pela qual a mercadoria tem centralidade entre os sujeitos individuais na sociedade no modo de produção do capital. Cf. Marx (1989) e Lukács (2003).

espaço de disputa, confrontando-se com modelo de dominação de uma classe. Na página dois do número três do Jornal *Terra Kayabi* está assim escrito:

A comunidade acadêmica não pára por aí! Queremos nosso prédio! Queremos nossa biblioteca! Queremos salários dignos para professores e funcionários! Na luta faremos cumprir nossos direitos! Educação, um Direito de todos! (TERRA KAYABI, N.03 - SETEMBRO DE 1992, p. 02).

A vontade coletiva como dever histórico dos sujeitos dessa Instituição impunha claramente sua objetivação política como defesa de sua existência. Posições que explicitavam as forças que demandavam o próprio processo de luta de classes, promovido pela burguesia local por dentro da Instituição.

Ainda na edição da *Terra Kayabi* está assim apresentado:

O Núcleo de Sinop toma forças e reage contra ‘forças ocultas’, nem tão ocultas assim, que sempre ignoravam nossa existência e luta. Estamos aí! Somos realidade! Três cursos atendendo a Comunidade Regional na formação de profissionais da educação. Estamos cumprindo nosso compromisso... (TERRA KAYABI, N.03 - SETEMBRO DE 1992, p. 02).

Sinalizam-se as relações contraditórias que se estabeleceram entre classes antagônicas, elevadas a necessidade de uma Instituição de Ensino Superior para formar professores. Essas referências pautaram-se na própria objetividade contraditória entre dominante e dominado, governante e governado, correlações de forças quanto à prática dos migrantes professores e ao espaço de ensino superior. As posições ideológicas que se promoveram, como no exemplo presente na *Terra Kayabi*, corresponderam a exata configuração da situação de defesa da Instituição e de seu objetivo de formar professores. Por ser um espaço pautado nas relações do migrante, como sujeito, trouxe consigo suas necessidades e particularidades como trabalhador, não necessariamente conscientes de todo o dever de transformação. Contudo, as relações produzidas pelo migrante professor da Instituição foram orientadoras para a crítica do processo de colonização, da existência da escola improvisada e das precárias condições de trabalho do migrante professor. A instituição servia de referência para manifestar as explorações e as violências sobre os professores (intensificação do tempo de trabalho, contratos temporários, baixos salários e atrasados), bem como para se opor ao modelo de educação escolar da colonização da Empresa Colonizadora e capitalistas.

Precisamos aprofundar essa perspectiva para situar a base concreta que fez surgir esta concepção política e ideológica e sua concretização na prática, como relação de força na

defesa da Instituição de Ensino Superior Pública Estadual. Na entrevista de Josué se apresentam elementos relevantes da essencialidade da Instituição:

Quando eu cheguei em Sinop, embora fosse uma perspectiva de vida nova, mas trazia também as muitas pessoas que aceitaram no seu convívio, sabia da vida pregressa de uma militância em prol da educação do Mato Grosso. Então não era uma novidade para gente esse processo. A questão da Universidade era um local específico, mas dentro de uma mesma realidade, os problemas continuavam, muito embora numa dimensão diferenciada, mas os problemas macro, salário, questão difícil do estado, pobreza, embates com o executivo estadual, se davam pelas mesmas razões. O Mato Grosso era, e ainda é, um estado de profunda desigualdade social. Só que a questão da Universidade desde o princípio, para mim, se apresentou numa perspectiva diferenciada, com o poder de fogo maior e, ao mesmo tempo, com o poder de defesa maior. Era isso que me encantava, que era a possibilidade da Universidade se transformar numa arma, não só de resistência, mas também de aplicação de algumas coisas, dado a função ao papel histórico que a universidade tem que é de pensar e de propor. Então, você saía do patamar meramente político de existência de resistência numa situação, tendo uma perspectiva de proposição, escudado numa instituição que já tinha conquistado um papel na sociedade de ter o chamado discurso competente em termos de organização social, científica, etc. Essa perspectiva universidade é que me encantava e me fazia acreditar que podíamos fazer acontecer, a partir daquele local, mesmo o local não muito acreditado, cheio de problemas, mas a perspectiva era interessante, muito mais do que dando aula nos colégios, para mim, que é um mundo quase que circular que não se desdobrava em questões maiores (Entrevista de Josué).

O ensino superior com o qual se procurou mobilizar na Instituição se apresentou em Sinop como novas relações e não deixam de ter implicações inevitáveis que se confrontaram com a hegemonia local. Porque, como noutra passagem da entrevista de Josué, se demarcou a relação inevitável pela qual os migrantes professores, presentes no fazer a Instituição, conduziram sua luta e defesa:

Sem contar que era o espaço que a gente tinha como uma qualificação política das pessoas. Independente de você direcionar discurso ou não, uma universidade sempre é oportunidade para a pessoa crescer, dele construir seu próprio discurso e desmistificar algumas questões. Então é por isso que nós tínhamos duas batalhas, a interna e a externa. A interna, embora, às vezes, tivéssemos em número de pessoas que acreditasse nela, mas a militância anterior desses professores dava uma vantagem na organização e no embate, na articulação do discurso (Entrevista de Josué).

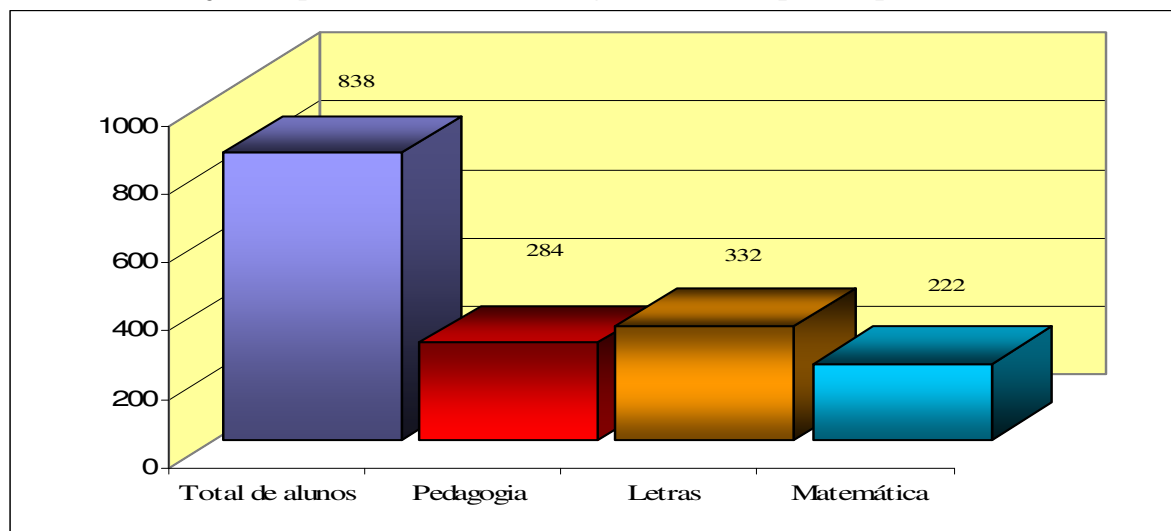
Mas por qual caminho se deu a prática política dos professores da Instituição? O próprio Josué nos permite a leitura da essencialidade do construir a legitimidade da Instituição,

quando perguntamos sobre a forma como a Instituição conduziu suas atividades diante de *N* problemas:

Eu acho que se trabalha em duas frentes. Uma, os alunos, que perseveraram na Instituição, enquanto acadêmicos, tinha nela, se não a única, mas uma das poucas possibilidades de avançar socialmente nas suas carreiras e também de quase que uma situação de *status* social. Segundo, o grupo de professores que estava também tinham uma idéia de que capitular, se render ao discurso colocado, não era só o fim da Instituição, mas era o fim da sua própria história, até porque nós tínhamos quase todos os professores bastante recentes, aqui, na cidade, um ou outro era mais antigo, mas mesmo assim era esse espaço que dava, porque fora dele estaria em uma situação bastante difícil, para conviver e circular em um espaço chamado Sinop (Entrevista de Josué).

Essa passagem da narrativa da história oral de Josué sobre os alunos nos permite agora confrontar com alguns dados quantitativos. Estes dados subsidiam nosso exame do fundamento pelo qual a Instituição conseguiu permanecer contra a vontade do “pioneiro”. Esses números nos permitem melhor visualização das dimensões concretas do fazer a Instituição e de suas mediações contraditórias.

Gráfico 3 – Relação da quantidade de alunos ingressantes comparada por curso de 1990 a 1995



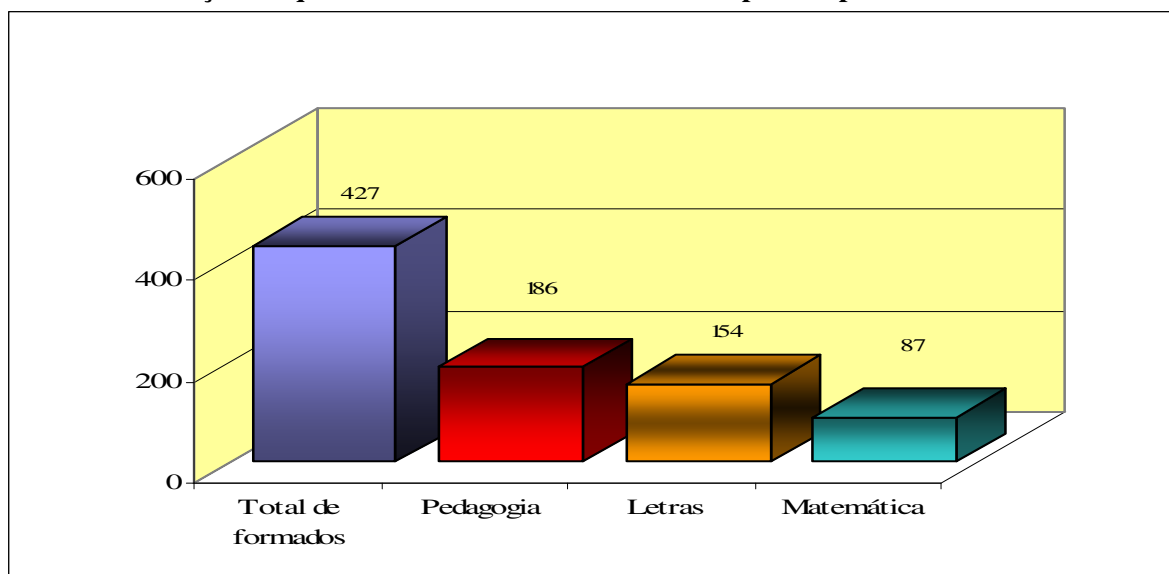
Fonte: Pesquisa O trabalho dos professores e a Universidade do Estado de Mato Grosso em Sinop / MT na década de 1990: o sentido coletivo. Sinop, UNEMAT, 2009.

Para o Gráfico (Gráfico 3) acima, levantamos dados referentes aos alunos ingressantes na Instituição desde 1990 até o ano de 1995⁹⁴. Dos 838 alunos que ingressaram via vestibular,

⁹⁴ É importante observar que referente aos dados dos alunos (ingressantes, formados e não ativos) trabalhamos com a situação de cada aluno por matrícula, de acordo com a lista disponível na Secretaria Acadêmica do

somente 427 alunos concluíram os cursos de licenciatura.

Gráfico 4 – Relação da quantidade de alunos formados comparada por curso de 1990 a 1995

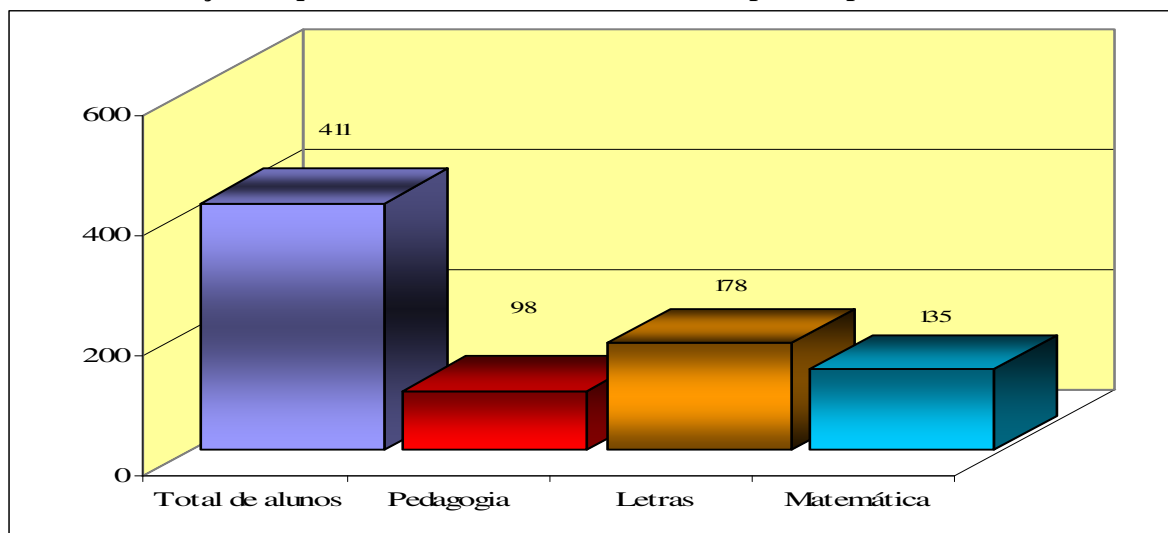


Fonte: Pesquisa O trabalho dos professores e a Universidade do Estado de Mato Grosso em Sinop / MT na década de 1990: o sentido coletivo. Sinop, UNEMAT, 2009.

Contra os 427 alunos formados, 411 se encontram como não ativos. Estes figuram aqueles que deixaram de realizar matrículas e não concluíram sua formação nos cursos oferecidos.

Campus Universitário da UNEMAT em Sinop, confrontado essa lista com o número de alunos discriminados, também por matrícula, nas disciplinas de cada curso (Letras, Matemática e Pedagogia), de 1990/2 a 2005/2. Isso nos permitiu saber com exatidão os números que apresentamos. Esse caminho foi definido porque se considerássemos o número de alunos ingressantes por semestre com os formados, de acordo com o tempo normal de quatro anos, (tempo regular mínimo definido nos currículos dos cursos de Licenciatura da UNEMAT em Sinop) deixaríamos de localizar alunos que levaram de cinco a oito anos (tempo máximo para o término dos cursos) para concluir os cursos de Licenciatura. Por exemplo, na primeira colação de grau, no dia 01 de setembro de 1994, do curso de Letras concluíram dezesseis alunos, dos quarenta que ingressaram. Do semestre de 1990/2 a 1991/1 quatro alunos não efetuaram matrícula ou desistiram. Da turma que ingressou no semestre 1993/1, no ano de 1995, havia um aluno de 1990/2 e que não se formou com os colegas que colaram grau em 1994. Em outras palavras, evitamos nos orientar por dados que apresentavam a correspondência alunos ingressantes (1990/2) e alunos formados (1994/2), e assim sucessivamente, dada pelo tempo mínimo de quatro anos. Se nos valéssemos dessa orientação, o curso de Letras, neste exemplo, teria uma percentagem imprecisa. Cabe destacar que os alunos ingressantes a partir de 2000 fizeram parte da análise, porque somente nos interessamos, para fins desta pesquisa, pela década de 1990.

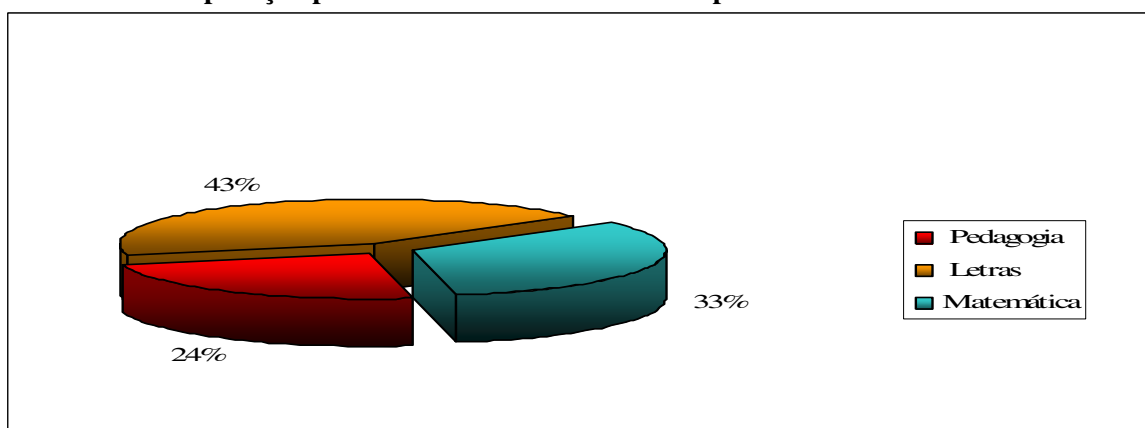
Gráfico 5 – Relação da quantidade de alunos não ativos comparada por curso de 1990 a 1995



Fonte: Pesquisa O trabalho dos professores e a Universidade do Estado de Mato Grosso em Sinop / MT na década de 1990: o sentido coletivo. Sinop, UNEMAT, 2009.

Esses números não discriminam somente um quantitativo, demonstram propriedades que expressam uma Instituição criada para formar professores. Noutro Gráfico visualizamos melhor a dimensão dos alunos não ativos, por curso:

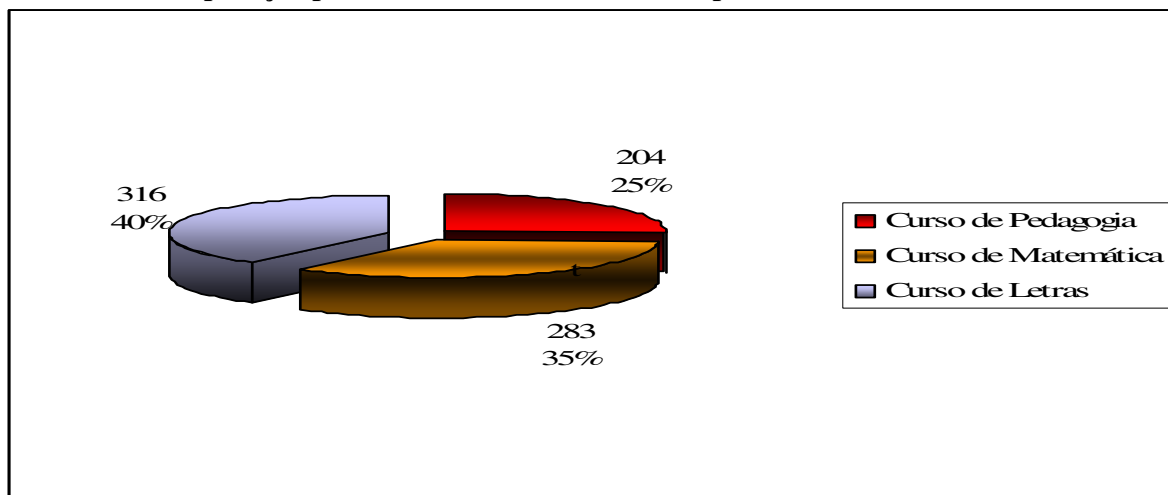
Gráfico 6 – Comparação percentual de alunos não ativos por curso de 1990 a 1995



Fonte: Pesquisa O trabalho dos professores e a Universidade do Estado de Mato Grosso em Sinop / MT na década de 1990: o sentido coletivo. Sinop, UNEMAT, 2009.

Essa regularidade se mantém quando computamos os alunos não ativos de 1990 a 1999:

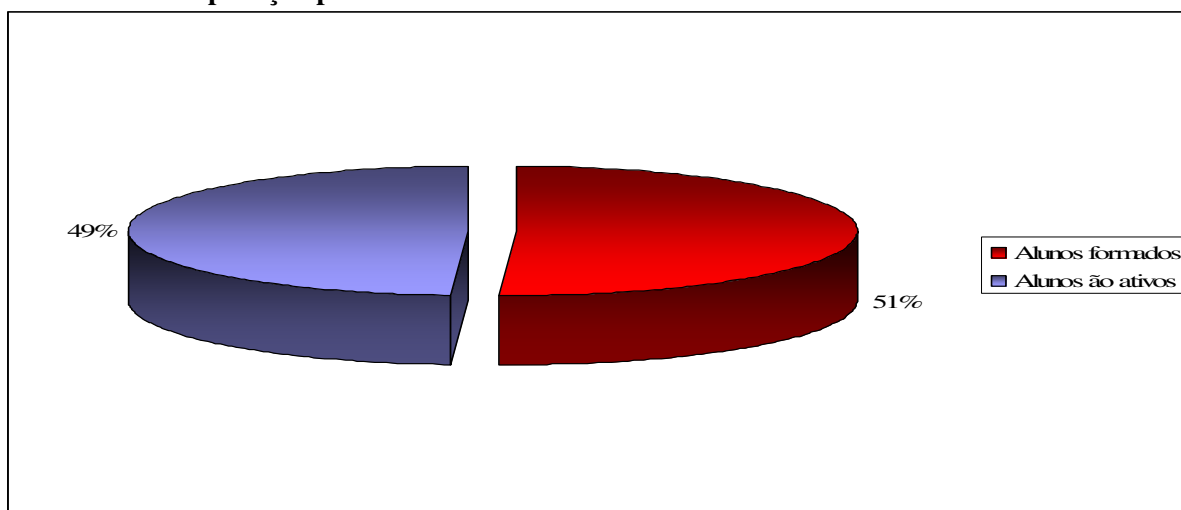
Gráfico 7 – Comparação percentual de alunos não ativos por curso de 1990 a 1999



Fonte: Pesquisa O trabalho dos professores e a Universidade do Estado de Mato Grosso em Sinop / MT na década de 1990: o sentido coletivo. Sinop, UNEMAT, 2009.

Se compararmos os alunos ingressantes, formados e não ativos de 1990 a 1995 teremos os seguintes dados:

Gráfico 8 – Comparação percentual de alunos formados e não ativos de 1990 a 1995



Fonte: Pesquisa O trabalho dos professores e a Universidade do Estado de Mato Grosso em Sinop / MT na década de 1990: o sentido coletivo. Sinop, UNEMAT, 2009.

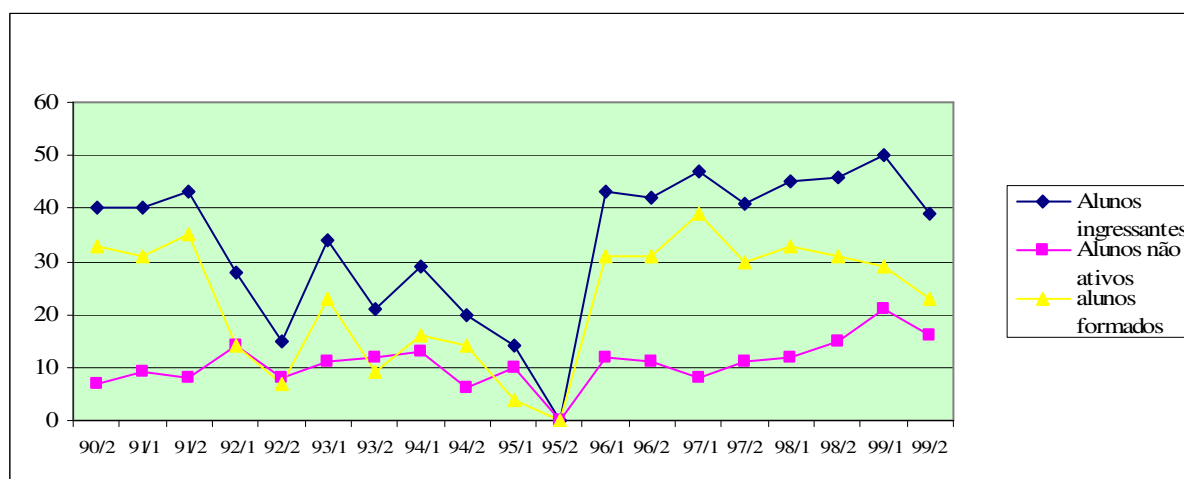
Somente 51% realizaram o curso para a formação de professores contra outros 49%, que não concluíram a formação nos cursos de licenciatura. Embora possamos realizar várias

conjecturas sobre esses números, não se pode esquecer que a fluidez de migração nas terras de colonização é acentuada. Outro fator se situa nas condições de o migrante professor estar num processo também de estrangulamento salarial, de intensificação do tempo de trabalho, em correlação com a escola improvisada. Esse conjunto não deixa de ser representativo para a decisão, ou não, por realizar um curso de formação acadêmica na área da licenciatura. Entretanto, considerando a posição da classe dominante referente à Instituição e a hegemonia da Empresa Colonizadora, esses números de alunos não ativos, explicitam a forma como a Instituição era representada pelos porta-vozes da cidade privatizada: “ilegal”, “golpe político”, dirigida por “xiitas”, “precária”, “dirigida por professores sem condições de organizar uma instituição de ensino superior”. A inviabilidade da Instituição para a força econômico-corporativa da Empresa Colonizadora era pertinente para o Projeto Gleba Celeste, e sua intenção particular no ensino superior para o sucesso da “pequenina” Sinop.

O que mais nos chamou a atenção referente a esses dados foi justamente quando visualizamos a especificidade de cada curso. Permanecendo ainda neste exame cabe outra linha de apresentação dos dados, agora priorizando os cursos em uma série temporal, que nos indica momentos precisos:

Curso de Pedagogia:

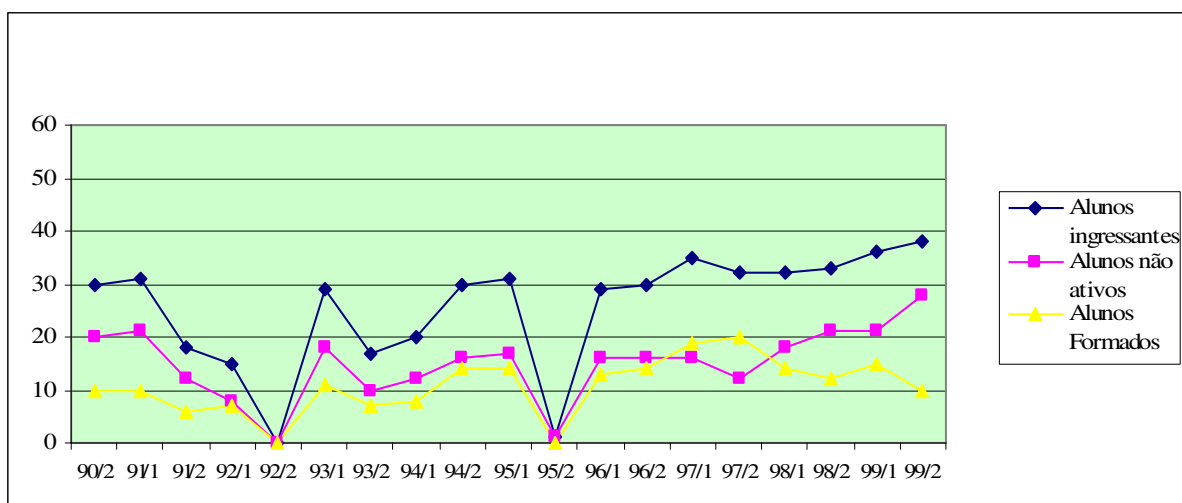
Gráfico 9 – Série temporal do curso de Pedagogia entre ingressantes – formados – não ativos de 1990 a 1995



Fonte: Pesquisa O trabalho dos professores e a Universidade do Estado de Mato Grosso em Sinop / MT na década de 1990: o sentido coletivo. Sinop, UNEMAT, 2009.

Curso de Matemática:

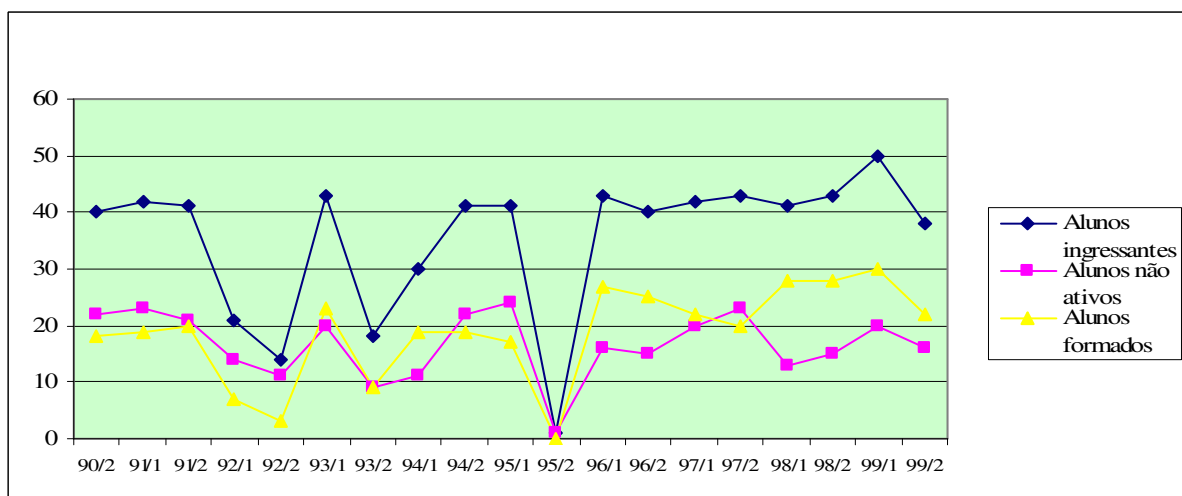
Gráfico 10 – Série temporal do curso de Matemática entre ingressantes – formados – não ativos de 1990 a 1995



Fonte: Pesquisa O trabalho dos professores e a Universidade do Estado de Mato Grosso em Sinop / MT na década de 1990: o sentido coletivo. Sinop, UNEMAT, 2009.

Curso de Letras:

Gráfico 11 – Série temporal do curso de Letras entre ingressantes – formados – não ativos de 1990 a 1995



Fonte: Pesquisa O trabalho dos professores e a Universidade do Estado de Mato Grosso em Sinop / MT na década de 1990: o sentido coletivo. Sinop, UNEMAT, 2009.

Com exceção do curso de Pedagogia, Letras e Matemática apresentam uma magnitude maior de alunos não ativos. No ano de 1992, todos os cursos apresentam redução do número de ingressantes. Em parte se explica o menor número de ingressantes em razão de que nesse período houve mudanças na forma do vestibular, levando muitos candidatos a não atingirem o índice de aprovação. Essa mudança fez com que o curso de Matemática não tivesse nenhum aluno matriculado no segundo semestre de 1992. E no ano de 1995, no segundo semestre, não houve vestibular para ingresso de alunos, vale ressaltar que o ingresso de alunos era semestral. De forma geral, o curso de Letras é o que apresentou maior índice de alunos não ativos, comparado com o total de alunos da Instituição, no período de 1990 a 1995, na casa de 43%, como se observou no Gráfico 6 (situação que se mantém no Gráfico 7). Se observarmos alunos formados e não ativos por cada curso especificamente, Matemática é o que teve maior percentual de alunos não ativos:

Tabela 5 – Comparação entre os alunos formados e não ativos dos cursos de Pedagogia – Letras – Matemática em relação ao total de cada curso de 1990 a 1995

Cursos	Alunos formados – valor e percentagem	Alunos não ativos
Pedagogia	186 - 65 %	98 - 35%
Letras	154 - 46 %	178 - 54%
Matemática	87 - 39 %	135 - 61%
Total	427	411

Fonte: Pesquisa O trabalho dos professores e a Universidade do Estado de Mato Grosso em Sinop / MT na década de 1990: o sentido coletivo. Sinop, UNEMAT, 2009.

Mas esses números, embora relevantes, ainda não vivificam o fundamento da legitimidade da Instituição. O fundamento que as forças hegemônicas consideravam “ilegal”.

Para melhor apreender o que expressam esses números, fizemos levantamento de uma amostra de 290 alunos dos 568 alunos concluintes dos cursos de licenciatura de 1990 a 1996⁹⁵, e do total de 993 (1990 a 1999) para situá-los quanto à formação escolar e situação econômica na terra de colonização. Dos 290 alunos, de 1990 a 1996, verificamos que 153 (52%) tinham formação em cursos de magistério. Destes, cinquenta e cinco alunos (36%) tiveram seus cursos realizados no LOGOS II. Quanto aos 153 alunos com formação em magistério, 132 (86%) estavam matriculados no curso de Pedagogia, quatorze no curso (9%) de Letras e o

⁹⁵ Consideramos esse último ano porque os alunos ingressantes se formaram no ano de 2000. Outra situação que merece destaque: a partir do ano de 1996 não conseguimos mais identificar a condição socioeconômica dos alunos que concluíram os cursos. Para a amostra, recorremos às pastas individuais, aleatoriamente, conforme estavam organizadas pela Secretaria Acadêmica da Instituição. As caixas, onde estavam as pastas dos alunos formados, estavam organizadas conforme a solicitação dos diplomas de graduação.

restante, sete (5%) alunos, no de Matemática. Cabe ressaltar que dos 153 alunos com formação em magistério 105 destes (68%) atuavam como professores nas escolas públicas e / ou particulares. Se tomarmos os alunos que ingressaram de 1990 a 1995, em um total de 222 de alunos de nossa amostra, 118 alunos tinham formação em magistério, o que nos dá um valor de 53%. Destes, 38% eram professores das escolas públicas e / ou particular. Podemos ainda afirmar que, dos alunos que desenvolviam suas atividades como professores, 89% cursaram Pedagogia, 9% cursaram Letras e 2% o curso de Matemática. Esses números revelam somente alunos na condição de professores que atuavam com formação em magistério.

Se considerarmos as outras habilitações do antigo segundo grau, atual ensino médio, dos alunos que já desenvolviam atividades docentes, como técnica em contabilidade, o próprio propedêutico e outras, esses números sofrem algumas alterações. Passemos ao exame:

Tabela 6 – Demonstrativo de alunos que desenvolviam atividades docentes por curso e a habilitação do antigo segundo grau – 1990 a 1995

Cursos	Habilitações do antigo segundo grau – alunos de 1990/2 a 1995 /2 que desenvolviam atividades docentes				Total	Percentual
	Magistério	Técnica em Contabilidade	Propedêutico	outras		
Letras	08	03	02		13	12%
Matemática	04	02	02		08	8%
Pedagogia	75	04	05	01	85	80%
Total					106	100 %

Fonte: Pesquisa O trabalho dos professores e a Universidade do Estado de Mato Grosso em Sinop / MT na década de 1990: o sentido coletivo. Sinop, UNEMAT, 2009.

De forma geral, o que observamos com esses números? A maioria absoluta de alunos que desenvolviam atividades docentes nas escolas pertencia ao curso de Pedagogia. A predominância de alunos com formação no magistério e também daqueles que eram professores explicitam (dominante no curso de Pedagogia) que a Instituição tinha validade para um determinado grupo de pessoas, que vislumbravam na área de licenciatura um caminho necessário para a reprodução da vida e qualificação profissional. É possível realizar essa inferência quando voltamos para situar os alunos ingressantes, os concluintes e os não ativos por curso. Há uma correspondência entre o percentual dos concluintes com o número de alunos com formação em magistério e daqueles que eram professores. Tanto que a presença predominante de alunos na condição de migrantes professores serve de um referente importante para o baixo número de não ativos no curso de Pedagogia. O que ocorre de forma inversa nos cursos de Letras e Matemática.

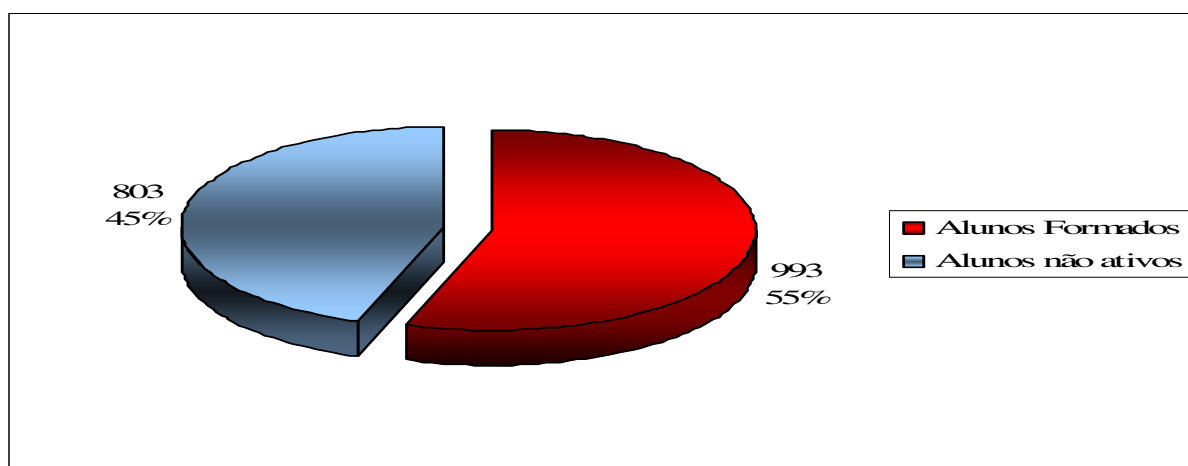
Continuando nos números: dos 222 alunos, identificamos que cinquenta e cinco alunos

trabalhavam em instituições privadas ou públicas não escolares. Destes, 27% atuava em instituições públicas, o restante, 33%, em empresas privadas. Não conseguimos identificar se exerciam, ou não, alguma atividade cinquenta e nove alunos. Duas pessoas apresentaram documentos como se “dedicando” às atividades domésticas. É difícil inferir sobre o universo das pessoas que atuavam nas empresas privadas ou públicas. Mas não é difícil de apreender que a Instituição estava marcada pela presença de trabalhadores assalariados.

Entretanto, a presença de alunos professores é realmente o fundamento da legitimidade da Instituição, que a possibilitou subsistir à precariedade de sua organização e funcionamento e aos ataques constantes da classe dominante. Isso demonstra o lugar político e social da efetividade do existir do Núcleo de Ensino de Sinop da FCESC, criado no ano de 1990.

Os dados referentes aos alunos formados e não ativos da Instituição, entre os anos de 1990 a 1999, se apresentam assim:

Gráfico 12 – Comparação percentual e numérica entre alunos formados e não ativos de 1990 a 1999



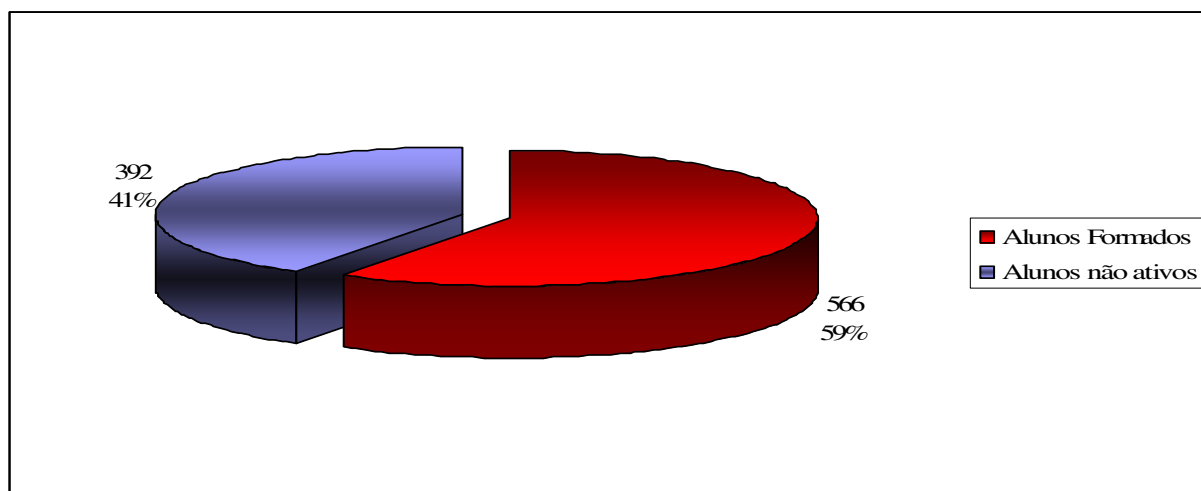
Fonte: Pesquisa O trabalho dos professores e a Universidade do Estado de Mato Grosso em Sinop / MT na década de 1990: o sentido coletivo. Sinop, UNEMAT, 2009.

Esses dados nos levam a apreender que não houve mudanças significativas quando comparamos com os alunos formados e não ativos de 1990 a 1995, considerando o total de 1796 alunos ingressantes. Mantém-se uma regularidade quanto aos que se formam e os que acabam não concluindo a formação nos cursos de licenciatura. Se confrontarmos o Gráfico 8, de 51% de alunos formados com a percentagem de 55% discriminada no Gráfico 12, os números demonstram que, na média geral, de 1990 a 1999, a mudança é pouco relevante. Poderíamos dizer que esses números revelam o fato de que a partir do ano de 1995 não houve mais cancelamento de vestibulares. Se conduzíssemos nossa análise por esse caminho, que no

computo geral corresponde a um aumento de 4%, na média entre 1990 a 1999, comparadas com o período de 1990 a 1995, nossa inferência pouco ou nada revelaria do fundamento que dava a Instituição condições de existir na “cidadezinha” Sinop.

Necessitamos permanecer um pouco mais na quantificação. Se nos voltarmos para os dados de 1996 a 1999, relacionando alunos formados e não ativos, temos uma indicação relevante:

Gráfico 13 – Comparação percentual e numérica entre alunos formados e não ativos de 1996 a 1999



Fonte: Pesquisa O trabalho dos professores e a Universidade do Estado de Mato Grosso em Sinop / MT na década de 1990: o sentido coletivo. Sinop, UNEMAT, 2009.

Esses dados, do Gráfico (Gráfico 13) acima, demonstram que houve uma queda no número de alunos não ativos a partir de 1996. Os números traduzem que houve um índice maior de alunos formados, comparados com os de 1990 a 1995, uma diferença de 8%.

Do ano de 1996 a 1999, no curso de Pedagogia, 70% alunos dos 353 alunos que ingressam se formaram. No curso de Letras 59% se formaram, do total de 340 alunos que ingressaram, e no curso de Matemática esse número é de 44% do total de 265 alunos.

Os dados que apontam as percentagens, os números de alunos ingressantes, formados e não ativos, com a amostra se tornam relevantes para nossas inferências. Inicialmente, embora tenhamos uma amostragem da situação dos alunos do ano de 1990 a 1996, é correto afirmar que a maioria dos alunos ingressantes até o ano de 1996, cuja amostra é representativa, situava-se no mundo do trabalho, trabalhadores assalariados.

Para demonstrar a indicação relevante, temos de retornar a alguns dados já discriminados acima. Da amostra de alunos formados, acima, de 290, comparamos 1990 a 1995 e 1990 a 1996. Naqueles dados é possível observar que de 1990 a 1996 os alunos com

formação no magistério chegavam à casa dos 52%, contra 53% de 1990 a 1995. Os alunos, que eram professores das escolas públicas e / privadas, com formação no magistério, de 1990 a 1996 eram de 68% contra 38% de alunos professores, de 1990 a 1995. Essa comparação nos orienta a observar que houve no ano de 1996 um ingresso maior de alunos que eram professores das escolas de educação básica. Se tomarmos como referência o Gráfico 13, da diminuição de alunos não ativos, de 1996 a 1999, considerando o ingresso maior de pessoas que atuavam nas escolas como professores, se mostra considerável que há uma relação entre os números de formados e não ativos com a presença maior ou menor de alunos que desenvolviam atividades docentes nas escolas.

Os números revelam, com base na amostra, a concretude do migrante professor como o fundamento do existir da Instituição de Ensino Superior, tendo, esta, sua ancoragem no mundo do trabalho escolar, prioritariamente. Esses números permitem entender os constantes conflitos quanto à condução das posições políticas de seus professores. A amostra expõe a base efetiva de classe pela qual, nesse período, se concretizou a Instituição. Foi sob essa contradição central que se estabeleceu o trabalho dos migrantes professores no fazer (organização e funcionamento) a Instituição na cidade de “terra de negócio”. Uma contradição dada pela forma antagônica de classes distintas, os trabalhadores assalariados e os detentores dos meios de produção quanto à existência de uma instituição de ensino superior.

A luta pela Instituição representou na defesa do espaço de trabalho, de uma inevitável organização de práticas sociais e políticas fundadas na dimensão concreta do migrante professor. Confrontaram-se a dimensão da produção da vida para além do econômico, mesmo sob as condições materiais do capital e sua especificidade na “terra de negócio” da Empresa Colonizadora capitalista. As historicidades dos migrantes professores e as concepções colocadas em jogo materializavam-se na especificidade do ensino superior.

A centralidade da luta pelo ensino superior e a efetividade do Núcleo de Ensino da FCESC na “cidadezinha” objetivaram Sinop como um espaço correlações de forças. Os conflitos sobre a existência ou não do Núcleo de Ensino da FCESC tinha como ponto de efervescência a luta de classes na particularidade do ensino superior. O que se apresentava com maior problema aos detentores do capital era a presença em uma instituição de ensino superior da concretude do trabalhador assalariado, do migrante professor: uma força social e política na luta (pelo espaço do viver) e defesa do espaço de trabalho. Por sua objetividade de classe, o migrante professor confrontou-se com a concepção do mundo da “terra de negócio”, da ideologia do pioneiro. O projeto da cidade “de terras sagradas” foi esmaecendo sua aparência.

Na ata do dia 05 de dezembro de 1990 se explicita realmente o confronto de duas posições antagônicas: a visão do pioneiro e visão de alternativa à colonização:

O Diretório Acadêmico continuará cobrando a Direção e a forma de agir deverá ser melhorada. Mauro Kosis diz que não é benéfico o clima de **forças oposicionistas à Faculdade**. Houve mudanças de atitude e de opinião sobre a Faculdade por parte da Comunidade, pois é um trabalho sério e não um engodo político como muitos pensavam. [...]. Falou ainda da necessidade de integração entre os acadêmicos e que não deverá ser misturado **nem partidos, nem classes**. A Faculdade está acima. É necessário a união do Diretório Acadêmico com o Colegiado Superior e a Direção na defesa do nome da Fundação e que muitas vezes no afã de fazer as coisas há esquecimento de os assuntos serem levados ao Colegiado e ao Diretório Acadêmico. **A Faculdade está acima de partidos políticos e de interesses individuais e particulares**. Quem está à frente da entidade acaba tendo a grande responsabilidade de às vezes por a opinião das pessoas a favor ou contra certas atitudes, muitas vezes acabando com a rotulação da entidade. Simpatia ou antipatias pessoais não podem interferir na meta maior que é a Faculdade (COLEGIADO SUPERIOR DA FCESC – NÚCLEO SUPERIOR DE SINOP, ATA DE 05 DE DEZEMBRO DE 1990, p. 10-11. Grifos nosso).

Se expressa nessa Ata o conflito pelo qual a hegemonia local é representada pelo Diretório Acadêmico, entidade representativa dos alunos. Os membros do Diretório Acadêmico eram alunos que defendiam a tese de que as dificuldades enfrentadas pelo Núcleo se davam em função das concepções políticas, pautadas em classes sociais, e associações com “certos” partidos políticos.

O presidente do Diretório Acadêmico, que tomou posse em 18 de outubro de 1990 afirmou sua concepção da seguinte forma:

O presidente eleito colocou as metas que pretende atingir: divulgação da Faculdade a nível [sic] municipal, estadual e nacional. Libertar a Faculdade das influências políticas. Buscar apoio da comunidade para o crescimento da Faculdade e auxiliá-la independente de partido político (DIRETÓRIO ACADÊMICO DA FCESC – NÚCLEO SUPERIOR DE SINOP, ATA DE 18 DE OUTUBRO DE 1990, p. 02).

Alguns alunos, membros do Diretório Acadêmico, tinham articulações políticas com os grupos dirigentes da cidade e acabavam apontando para a hegemonia do “colonizador”, como se em Sinop não pudesse existir nenhuma alternativa a não ser a força política da Empresa Colonizadora. Ainda mais: é próprio consenso para a direção e domínio da classe capitalista, vivificando-se nas relações internas da Instituição. A Instituição para formar professores,

conduzida por trabalhadores migrantes assalariados, foi a manifestação efetiva que expôs a vontade do migrante professor em oposição às forças dominantes e dirigentes da cidade de Sinop.

O que a Ata acima explicita, como posição, foi a tentativa de esvaziamento de concepções políticas alternativas às relações vigentes. Nessa oposição assumida pelo Diretório Acadêmico contra as orientações ideológicas denunciadas da colonização, alicerçadas na objetividade da existência da classe trabalhadora, apontava para a aceitação do conformismo e passividade com as forças dominantes da cidade de Sinop. Entretanto, o que representa esse conteúdo político defendido pelo Diretório Acadêmico? É o impedimento à classe do mundo do trabalho em potencialidade concreta de se fazer presente nas terras de monopolização, como realização do espaço do viver.

Ainda na Ata do dia 05 de dezembro de 1990:

Retoma a palavra, Emerson Rogério Winckler⁹⁶ [...], dizendo que as pessoas têm muitos conhecimentos e que a Direção e o Diretório Acadêmico deverão caminhar juntos. Veio à baila o problema da reunião de professores que ocorreu para a reivindicação de salários, dizendo que a reunião foi choque classista. Vanderlei dos Reis afirmou que a forma grotesca com que foi colocada a dita reunião foi desagradável. Estamos nos fundamentando em Sinop e a sociedade cobra muito certas atitudes passando a rotular a entidade de acordo partidário, classista etc, diz ele que houve reunião de pessoas representantes das mais variados segmentos da sociedade para apoiar a Fundação e mediante a atitude acima tomada, **os membros desta comissão diz que a sociedade não apoiará segmentos políticos**. A acadêmica Matilde de Souza do curso de Pedagogia fez uso da palavra e comentou que a Faculdade parece ser muito frágil, pois tudo que se falar ou fizer é perigoso. [...] Afirmou Emerson que se deve deixar as opiniões pessoais para que a Faculdade cresça e se consolide. A linha da Faculdade não deverá ser sectarista. Como Instituição deverá caminhar junto com todos indivíduos. Vale o interesse de todos. Quando uma opinião partidária interferir e prejudicar o grupo poderá ser perigoso. Afirmou que os atritos com o curso de Pedagogia é que as professoras à beira da aposentadoria é que se

⁹⁶ Presidente do Diretório Acadêmico. Aluno do curso de Letras. O grupo de alunos ligado ao Diretório, no ano de 1992, sofreu retaliações de outros alunos que eram professores das escolas. A organização dos alunos, que eram professores, levou o presidente do Diretório a se afastar do cargo de presidente e também de desistir do curso de formação de professores. Cristiane nos revela um pouco desse momento: “A gente brigava muito por causa de políticas partidária. Aí tinha um menino, o Leonildo Severo, irmão da Leozenir Severo, que ele estudava Letras. Eu estudava, da primeira turma de Pedagogia e ele era da primeira de Letras. Tem um menino, como é que é nome dele? Ele trabalhava na colonizadora. Vanderlei! O Vanderlei era de Letras também, se não me engano, junto com o Leonildo, ele era da primeira turma sim, junto com o Leonildo. Depois tinham mais dois da Matemática, que eu não me lembro mais o nome. [...] E aí começou a briga. Porque daí, nós da Pedagogia, a gente era quase tudo coroa, tinha doze só da Escola Nilza, que passaram no primeiro vestibular. Eu lembro como se fosse hoje. Aí naquela hora lhes [os membros do Diretório Acadêmico] deu uma raiva e entregaram o papel. E colocaram em votação. Tipo assim: ‘ou vocês resolvem ficar com a gente ou a gente sai e deixa enfraquecer a UNEMAT. Porque a gente é a UNEMAT’. E o povo: ‘fora vocês!’. E eles tiveram que sair do curso. Pararam de estudar”.

preocupa com a elevação de nível (COLEGIADO SUPERIOR DA FCESC – NÚCLEO SUPERIOR DE SINOP, ATA DE 05 DE DEZEMBRO DE 1990, p. 11. Grifos nosso).

Esses fatos marcam os enfrentamentos, por sua exclusividade ao trabalhador assalariado, à prática da Instituição. As necessidades de mudanças no conjunto das relações eram justamente as leituras do mundo que a ideologia pioneira procurava impedir de ter materialidade. O “pioneiro” marca sua posição internamente na Instituição, empreende-se na mensagem da unidade, o lugar do trabalho controlado, subsumido, para o sucesso da “cidadezinha”, considerando que a única saída seria “uma unidade”. É inegável a relação de força que a classe dominante procura impor e insinuar como projeto da universalidade abstrata, da “unidade de todos”.

Embora rechaçada, colocada como desnecessária, a defesa da Instituição de Ensino Superior Estadual como espaço de trabalho, por onde a vida do trabalhador se efetivava na particularidade do migrante professor, tomou forma e conteúdo.

[...] nós tivemos contato com o professor Ariovaldo Belino, que era da USP, que conheceu todo o processo de colonização da região norte mato-grossense, como é que ela se deu, como é que foi o processo de colonização privada. E aí nos começamos um curso de História Regional discutir isso. Por coincidência, eu trabalhava Estudo de Problemas Brasileiros e fizemos um estudo com os alunos, tentando investigar o processo colonizatório regional. E foi aí que nós começamos descobrir situações muito terríveis, que a gente não tinha nem noção de onde estava pisando: que a colonizadora não tinha comprado terra nenhuma, que era tudo grilagem (Entrevista de Gilberto).

O que assistimos, a partir da situação apresentada por Gilberto, são relações que se estabeleceram antagonicamente entre o dominador e dominado, correlações de força.

A criação de uma instituição de ensino para formação de professores subvertia a forma de controle da colonização, justamente por existir como possibilidade de vida em novas relações entre trabalho e educação em terras de colonização.

Em resposta a confluência do espaço do Núcleo de Ensino com a classe trabalhadora, que se produzia na mesma medida de defesa da Instituição, em 1993, o Diretório Acadêmico mobilizou-se para o voto “destituinte” do Diretor da Instituição Estadual, após este ter concorrido nas eleições de 1992 para prefeito, junto com alguns alunos e professores (para vereadores), pelo PT. A questão, embora vinculada a um partido, demarcava, nitidamente, práticas políticas e concepções ideológicas com as quais o migrante professor da Instituição,

em seu aspecto dominante, confrontava a ideologia do pioneiro, cuja referência não manifesta era a inviabilização do sujeito se historicizando, promovendo-se com voz e vez na colonização.

Gilberto refere-se à Instituição como *locus* de disputa e de intensos conflitos com as relações de dominação da colonização:

Ela [a Instituição] representa um determinado poder dentro da sociedade e exerce influências em relação à formação. Então, não é de estranhar que as próprias elites saibam do poder de influência que pode acontecer – que pode, não é que acontece, mas que pode, para um lado ou para outro, para uma transformação ou para uma conservação social (Entrevista de Gilberto).

O devir como possibilidade de rupturas / superação ao modelo de dominação da classe dominante de Sinop é o referente a ser evitado / controlado. A homogeneização presente para as forças dominantes e dirigentes era o firmar o lugar da mercadoria com a qual se reproduz a inevitabilidade do trabalhador assalariado para o capital e consecutivamente para classe burguesa.

As fragilidades institucionais, considerando várias situações, como a falta de infraestrutura, poucos números de alunos, as recusas da classe dominante e dirigente, de negar qualquer tipo de apoio, a falta de recursos financeiros, sustentavam, dada à dinâmica neoliberal, um conjunto que, em última instância, respaldava e fortalecia os ataques à Instituição.

Para agravar a fragilidade da Instituição Pública de Ensino Superior Estadual na “pequenina” cidade, em 1992 a Universidade Federal de Mato Grosso implantava em Sinop o Instituto Universitário Norte Mato-grossense (IUNMAT). Para ela foi cedido o espaço físico no antigo Seminário São Camilo, localizado na Avenida das Palmeiras, tendo todo seu custeio financiado pela Prefeitura de Sinop. Era proposta a realização de quatro cursos superiores, inclusive de formação complementar para 280 professores. O recém criado Núcleo de Ensino Superior da FCESC parecia fadado a uma marginalização maior no processo de colonização. Com a implantação da IUNMAT, o fundamento da existência da FCESC em Sinop parecia esgotar-se, pois poderia perder os alunos professores, como seus sujeitos, em função da presença da UFMT. Traduz-se como estratégia para comprometer a viabilidade da Instituição Estadual que não representava o aporte ideológico e as expectativas da classe capitalista, diferente da posição que a UFMT assumiria com as forças políticas capitalistas, que era negociada diretamente pela Empresa Colonizadora. Essa situação nos permite inferir que o

ensino público estadual em Sinop fragilizava-se ainda mais.

As lutas dos migrantes professores da Instituição Estadual, que afunilavam a crítica às relações de dominação e privilégios, sofreram um duro golpe. Sem contar ainda que o Programa UNESTADO, tal como foi afirmado nos capítulos 3 e 4, estava em sua terceira etapa na cidade. Existiram nítidas correlações de força sobre o ensino superior em Sinop. Tanto que a UFMT, através da IUNMAT, abriu oitenta vagas para o curso de Ciências Contábeis em 1993.

[...] trouxeram a Universidade Federal para nos superar e nos sufocar e fazer com que a gente fosse esquecido (Entrevista de Gilberto).

O que ainda respaldava a posição da Instituição Estadual foi o fato de seus professores pertencerem ao universo do mundo do trabalho das escolas como professores. Para termos uma idéia, as greves dos professores da rede estadual de educação básica continuaram constantes na década de 1990, diante desqualificação que sofriam pela ação neoliberal do governo estadual, a qual desmantelava constantemente a educação pública, principalmente fazendo os professores permanecerem com salários atrasados e achatados.

Os professores interinos, os professores do “acaso”, eram os que sofriam mais agudamente os impactos dessas orientações políticas porque não tinham formação acadêmica. Era desse universo do mundo escolar de Sinop que pertenciam os professores da Instituição de Ensino Superior Público Estadual. A maioria dos professores da Instituição era interina também na rede escolar pública. A vontade de a Instituição continuar em Sinop representava o diferente para a maioria deles (migrantes professores de Sinop), tanto para os que eram alunos (professores das escolas, principalmente), quanto para os que eram professores da Instituição, mesmo na forma precária em que se encontravam.

Outra situação que permitiu à Instituição sobreviver às constantes tentativas de sua desmobilização / aviltamento refere-se ao fato de que, apesar da rejeição em Sinop, o projeto piloto implantado na cidade de Sinop, mas em consonância com o neoliberalismo, serviu para que fossem implantados outros núcleos de ensino no ano de 1991: nos municípios de Alta Floresta, Alto Araguaia, Luciara, Nova Xavantina e Pontes e Lacerda. Na mesma orientação realizada em Sinop, foram criados “cursos baratos⁹⁷”. Esses novos Núcleos fizeram com que a FCESC fosse extinta, resultando na criação da Fundação de Ensino Superior de Mato Grosso

⁹⁷ Evidentemente que essa constatação é apenas ilusória e tem servido para encobrir mecanismos e estratégias de dominação de classe que se materializam nessas orientações.

(FESMAT), conforme a Lei Complementar Estadual n. 014, de 16 de janeiro de 1992. Em 1993, através da Lei Complementar Estadual n. 030, a FESMAT foi transformada em Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT⁹⁸. Os Núcleos de Ensino transformaram-se em *Campi* Universitários, tendo sido criados, posteriormente, outros *campi*. Atualmente, a UNEMAT é composta por onze *Campi*: Cáceres, Sinop, Alta Floresta, Alto Araguaia, Pontes e Lacerda, Nova Xavantina, Barra do Bugres, Tangará da Serra, Luciara e Colíder⁹⁹.

Nosso sujeito de pesquisa, Pedro, sinaliza seu entendimento do significado político da UNEMAT:

A UNEMAT já nasceu como uma ameaça. Ela sempre foi entendida como problema político, uma ameaça. E ela foi se consolidando cada vez mais. E ela se tornou respeitada pelas posições que nós sempre tivemos aqui dentro. Porque aqui dentro podemos brigar quando nos queremos, mas na hora de enfrentar lá fora nos estamos juntos (Entrevista de Pedro).

A ameaça a que se refere Pedro, não diz respeito à existência de uma instituição de ensino superior, mas de sua possibilidade centrar-se sobre a dimensão do sujeito migrante do mundo do trabalho, na particularidade do professor, como assalariado, pensando e construindo concepções centradas na sua condição necessária de vida e de trabalho. Isso fez a UNEMAT¹⁰⁰ surgir como Instituição dos professores, dos migrantes professores. Nossa inferência também foi compartilhada por Paulo, quando sinaliza o sentido prático da Universidade, considerando sua gênese em Sinop:

Uma vez a Universidade era dos professores. Eu senti isso muito claramente. Era dos professores (Entrevista de Paulo).

É necessário sublinhar que a implantação da UNEMAT como Instituição Pública em

⁹⁸ A UNEMAT foi reconhecida pelo Conselho Estadual de Educação somente em 1999, seis anos após a sua criação, segundo as orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394, de 20 de dezembro de 1996. A UNEMAT no ano de 2005 era (e ainda é) constituída pelas Faculdades de Direito, de Educação e de Ciências Exatas e pelos Institutos de Linguagem, de Ciências Sociais e Aplicadas e de Ciências Naturais e Tecnológica.

⁹⁹ O último campus criado foi o de Juara, em 2003.

¹⁰⁰ A fim de garantir uma referência precisa até o momento evitamos nos valer da sigla UNEMAT, mesmo porque existiram condições específicas do antigo Núcleo de Ensino da FCESC em Sinop nos dois primeiros anos (1990 – 1992) que não se traduzem para a UNEMAT. Entretanto, a partir desse momento, depois que já expusemos nossa análise da gênese da UNEMAT com a criação do Núcleo de Ensino, nos valeremos da forma atual da Instituição Pública de Ensino Superior Estadual: UNEMAT.

Sinop se conjuga com a colonização, de um lado, e as relações neoliberais que o Estado brasileiro foi forjando em seu compromisso com a mercantilização das instâncias da vida, por outro. Os desafios para instituir o ensino superior, tomando a existência da UNEMAT, não se expressavam somente pela sua emergência enquanto Instituição, mas por esta ocorrer calcada nos sujeitos migrantes, trabalhadores assalariados, em um espaço de colonização: num espaço socioeconômico que se mostrava seletivo e controlado pela hegemonia fundada na “terra de negócio”, como uma manifestação de uma estrutura particular capitalista que se arregimentava. O “sucesso” da colonização era somente a reprodução do modelo da classe dominante colonizadora, para o qual o migrante trabalhador, nessa perspectiva, não tinha o direito de exigir em sua concretude de vida.

A hegemonia da classe capitalista, e de orientação da Empresa Colonizadora, correspondia à capacidade de dirigir a cidade privatizada, valendo-se de mecanismos de controle e reprodução sobre as instâncias da vida social, que, conjugadas, se expressavam como forças atuantes para a efetivação da própria colonização. A UNEMAT em Sinop apoiou-se em um duplo movimento: ser um espaço para a formação de professores e ser espaço de trabalho dos migrantes professores. A luta pela Instituição por parte de seus professores correspondeu na defesa desse duplo movimento. Expressava a vivência de migrante professor como historicidade.

O fato de a Instituição ser produto de um conjunto articulado da colonização e do crivo neoliberal, que se “espraiava” no estado de Mato Grosso, o fundamento o migrante professor, (alunos e professores), de vivência coletiva, se instituiu como uma força de classe, de trabalhadores assalariados. Ela se fez vontade coletiva, política e ideológica, contra os impedimentos promovidos pela dominação da classe burguesa e característica da hegemonia da Empresa Colonizadora.

A defesa do espaço de trabalho, pela qual se direcionava a luta do migrante professor (coletiva), em nossa leitura, foi a luta deste sujeito, enquanto coletivo, do mundo do trabalho no processo de legitimação da Instituição. De não deixá-la sucumbir ao “martírio” da colonização, como projeto específico do capital, no qual as esperanças tendem a ceder lugar a desesperança diante da violência brutal da acumulação de riqueza e de sua concentração nas “mãos” de uma minoria. O trabalho dos professores representou a instância de práticas de desafios / enfrentamentos à escola improvisada do projeto específico da classe burguesa. Uma escola improvisada dissimulada pela falta de professores – uma luta de classes.

5 ALGUNS ASPECTOS DA UNEMAT: estrutura e organização de 1993 a 2000

Não é objetivo dessa pesquisa apreender a UNEMAT¹⁰¹ em suas diversas relações com diferentes espaços socioeconômicos, políticos e culturais no estado de Mato Grosso. No entanto, compreendemos que o próprio processo de expansão do capital na forma de colonização possibilitou sua efetividade. Esse momento de discussão serve para situar a UNEMAT em sua estrutura e organização, principalmente na década de 1990, orientando para apreender sua presença em Sinop. A Instituição na cidade de Sinop não deixa de se instituir com importância nas orientações políticas que se referem ao ensino superior estadual de Mato Grosso, sem perder de foco a contradição capital e trabalho.

Ainda cabe sublinhar que nossa intenção de Tese volta-se para conhecer, analisar e interpretar as contradições que mediarão o trabalho dos professores da UNEMAT, Campus de Sinop, que foram efetivadas para a constituição e institucionalização desse espaço de ensino superior no processo de colonização em Sinop na década de 1990. O que nos limita nesse momento a estabelecer alguns aspectos sobre a UNEMAT em seu conjunto, sua estrutura e organização, para que o leitor possa visualizar melhor o contexto da Instituição, antes de prosseguirmos em nossa análise, a qual também corresponde sua presença na cidade de colonização, Sinop, com sua especificidade.

No capítulo anterior situamos, discutimos e interpretamos o movimento de criação do ensino superior em Sinop e suas contradições. Analisamos as correlações de força que se

¹⁰¹ Segundo Rosa (1993), antes da divisão do estado de Mato Grosso em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, em 1969 o governo do estado de Mato Grosso criou a Universidade Estadual de Mato Grosso, com sede em Campo Grande. Ela foi implantada em 1970 e autorizada pelo governo federal no mesmo ano. A origem da Universidade Estadual de Mato Grosso está no Instituto de Ciências Biológicas de Campo Grande, criado em 1966. Existiam ainda Centros Pedagógicos nas cidades de Corumbá, Aquidauana, Três Lagoas e Dourados, pertencentes ao atual estado de Mato Grosso do Sul. Na capital do antigo estado de Mato Grosso, Cuiabá, foi criado o Instituto de Ciência e Letras de Cuiabá, em 1966, pelo poder público estadual. Com a divisão do antigo estado de Mato Grosso, a Universidade Estadual foi federalizada, dando origem a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E o Instituto de Ciência e Letras e a Faculdade de Direito de Cuiabá, funcionando de 1956, serviram de base para a criação da Universidade Federal de Mato Grosso em 1970.

produziram em uma instituição para formar professores. Uma formação escolar em uma Instituição de Ensino Superior marcada pela historicidade do migrante professor, um trabalhador assalariado. Mas esse processo não se coloca isolado do contexto e relações nacionais.

As instituições de ensino superior no Brasil produzem-se, concretizam-se, no conjunto contraditório da sociedade capitalista, tanto em seus aspectos locais como globais. Entendemos ser importante neste capítulo discutir a dinâmica presente e passado da UNEMAT que se vivifica nas relações políticas e ideológicas da educação brasileira no modo de produção capitalista. Disso a importância do que refere Hobsbawm (1998, p. 50): “passado, presente e futuro constituem um *continuum*”. Também não apontamos por discutir a universidade brasileira em todo seu processo. Os trabalhos de Cunha (2007) e Mendonça (2000), por exemplo, sobre universidade brasileira já encaminham a perspectiva histórica dessas instituições. O que balizamos neste capítulo é a compreensão das condições dominantes da política na qual a UNEMAT tem sua institucionalidade contextualizada no estado de Mato Grosso e enquanto instituição de ensino superior brasileira.

Esta estratégia de exposição figura necessária porque entendemos que o universo do trabalho dos professores da Instituição Estadual de Ensino Superior em Sinop, e seu fundamento, o migrante professor para sua legitimidade na cidade de Sinop, também foi dominante na UNEMAT na década de 1990. E esta Instituição traz marcas profundas desse processo, que, na expansão do capital para Amazônia Legal, a condicionou no estado de Mato Grosso, servindo inclusive para ações neoliberais que também se promoviam no Brasil.

Do ponto de vista histórico, as instituições brasileiras de ensino superior, segundo Cunha (2007), sofreram a influência da corrente idealista alemã (Hegel, Schelling, Fichte, Schleiermacher e Humboldt) no processo de reforma do ensino superior no Brasil, em 1968. Embora subsidiados pela doutrina idealista, foi o modelo norte-americano que balizou a organização das instituições de ensino superior, originando a Lei 5.054, de 28 de novembro de 1968, a qual fixou as normas de organização e funcionamento do ensino superior. O autor destaca esse fenômeno doutrinário em vários momentos na década de 1960. Vale, nesse sentido, apresentar a análise de Cunha (2007, p. 20) quanto à reforma do ensino superior dirigido pelo Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, instituído em 1968:

O anteprojeto desta lei [5.054/68] foi elaborado por um grupo de trabalho do qual fizeram parte membros do Conselho Federal de Educação e professores universitários, todos versados no idealismo alemão. [...] Particularmente o messianismo universitário, a limitação da autonomia universitária pelo

Estado e os princípios de organização da universidade, todos de Fichte, devem ter tido um papel central na formulação da doutrina da reforma universitária. [...] se a doutrina da reforma universitária de 1968 foi elaborada com base no idealismo alemão, modelo organizacional proposto para o ensino superior brasileiro era o norte-americano. Não se trata de fazer tabula rasa do ensino superior existente no Brasil, mas de promover sua modernização na direção do modelo norte-americano, pelo menos na direção de certos aspectos desse modelo, devidamente selecionados pelos dirigentes do aparelho educacional.

A própria Lei 5.054/68 em seu artigo 1º definiu: “O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário” (BRASIL, 1968, s/p).

Os programas de pós-graduação *stricto sensu* constituíram-se como *locus* privilegiados para alicerçar a pesquisa articulada ao ensino e a extensão. O que se assistiu foi um atrelamento às relações necessariamente de mercado para a qual as Instituições de Ensino Superior deveriam orientar sua produção acadêmica, de acordo com o modelo economicista que orientava as reformas educacionais, promovidas pelo governo militar, no Brasil na década de 1960 (CUNHA, 2007, p. 287). Tanto que nas Diretrizes e Bases 5.692/71 a compulsoriedade do ensino profissionalizante se tornou uma regra para as instituições escolares de educação básica até 1996, centrada nos últimos anos escolares: antigo segundo grau profissionalizante.

Com ela, a Lei 5.054/68, se ratifica a fragmentação e uma hierarquização da educação brasileira, aprofundando a dicotomia entre formação intelectual e formação para o trabalho. E essa dicotomia também se produziu entre as instituições de ensino superior, deixando desobrigadas as faculdades, institutos, denominados de “estabelecimentos isolados”, de empreenderem a formação centrada na pesquisa e na extensão. Essa mesma orientação permaneceu com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o que representa “deixar” para o mercado espaços para novos investimentos, agora sob o crivo da reestruturação produtiva do capital na década de 1990 e da reorganização capitalista do trabalho.

Sob essas relações históricas surgiu a UNEMAT, que coincidiu com a perspectiva neoliberal que anunciamos no capítulo anterior. E como Instituição Pública teve sua função voltada para a formação de professores, centrada no ensino, despregada da pesquisa e da extensão. Suas precárias condições de funcionamento impuseram ao trabalho dos professores sérias restrições, principalmente, no que tange a pesquisa. A pesquisa desempenhava um papel secundário no processo formativo da vida acadêmica de seus professores e alunos.

De uma forma geral, a UNEMAT (todos seus *campi*) não possuía espaços (salas, laboratórios) destinados à pesquisa e à extensão. O professor tinha o regime de trabalho na Instituição definido por horas / créditos de disciplinas, segundo o Decreto 3.029, de dezembro de 1990. Para cada vinte horas, o professor teria que desenvolver sessenta e oito créditos de ensino, referentes às disciplinas que lecionava por semestre. Isso equivalia a oito horas de ensino por semana na Instituição, sendo o restante do tempo, doze horas, direcionado para participação de reuniões e planejamento das atividades pedagógicas. Somente a pesquisa e a extensão exigiam do professor dedicação exclusiva, que correspondia a quarenta horas semanais, lecionando no mínimo oito horas. Tanto os professores efetivos (concursados), que pertenciam à carreira da educação superior do estado de Mato Grosso, quanto os professores contratos, estavam sob as disposições do Decreto 3.029/90. A instabilidade da Instituição, gerada pela falta de recursos financeiros, atrasos salariais, por exemplo, fizera com que muitos professores, efetivos e interinos, buscassem alternativas de trabalho para reproduzirem suas existências e de suas proles. Por isso, muitos professores exerciam a docência em outras instituições de educação básica, fossem elas públicas ou particulares, mesmo porque muitos deles já atuavam como docentes nas escolas antes de criação da Instituição¹⁰². A maioria deles optava por lecionar um número maior de disciplinas na UNEMAT, sem comprometer os outros vínculos empregatícios.

No ano de 1996 foi realizado um congresso¹⁰³ que mobilizou toda a comunidade acadêmica. O objetivo era traçar metas e diretrizes que refletissem na consolidação da Instituição. Não estava em jogo somente a reorganização da Universidade, estava, sim, como pano de fundo, garantir a sua existência futura, para a qual eram necessárias novas ações políticas e ideológicas, capazes de refletir na concreção do ensino, articulado com a pesquisa e extensão, e atingir um nível superior de qualidade dessas atividades. Nesse Congresso foram apresentadas quatro propostas¹⁰⁴ diferenciadas, mas somente duas polarizaram as discussões e os debates: a primeira, era uma proposta apresentada pelos professores ligados à Reitoria; a segunda era uma proposição elaborada pela Associação dos Docentes da UNEMAT

¹⁰² Os que chegaram depois da criação da Instituição, no caso da cidade de Sinop, eram obrigados a combinar seu tempo de trabalho da UNEMAT com o da escola de educação básica. Esse foi o caso do autor desta Tese. Quando chegou na cidade de Sinop em 1995, para garantir condições de sua sobrevivência, diante do atraso salariais e o baixo salário e em função de ter seu contrato temporário baseado nos 68 créditos, lecionou nas escolas particulares durante três anos. O total do tempo de trabalho em sala de aula era 56 horas semanais.

¹⁰³ I Congresso da UNEMAT: estratégias para um novo tempo. Ele foi realizado de 08 a 14 de abril de 1996.

¹⁰⁴ Existiam quatro projetos: o projeto da Reitoria, o da ADUNEMAT, um proposto por um grupo de professores do Campus de Sinop e outro do Campus de Nova Xavantina. Mas a proposta do grupo de Sinop não refletia a posição dominante dos professores do Campus Universitário de Sinop, porque esta estava voltada para a tese do Sindicato dos professores.

(ADUNEMAT).

A proposta da Reitoria apoiava-se na concepção de uma universidade itinerante, primando atender interesses locais e regionais, mediante acordos com as prefeituras e o governo estadual, como forma de minimizar suas ações diante dos poucos recursos financeiros públicos do estado de Mato Grosso. Com isso, as atividades de ensino dependeriam dos interesses de cada região e comunidade. Os cursos oferecidos teriam caráter temporário e seriam ofertados até atender as demandas existentes. A UNEMAT dependeria de subvenções financeiras estipuladas pelos contratantes – fossem eles órgãos municipais ou estaduais. Em outras palavras, o funcionamento administrativo da Universidade não dependeria dos recursos oriundos exclusivamente do poder público estadual e as atividades de ensino, com a oferta de cursos de graduação, dependeriam dos acordos e contratos firmados. A Universidade teria uma estrutura político-administrativa descentralizada em unidades regionais, e cada unidade, Campus, seria responsável pelos acordos e projetos desenvolvidos. E a pesquisa teria caráter esporádico, o que representaria excluir esta atividade do trabalho dos professores e da formação dos alunos. Esta atividade já se apresentava comprometida e ineficiente.

A segunda proposta, elaborada e apresentada pelos professores vinculados ao sindicato, ADUNEMAT, com forte participação dos professores de Sinop, representava uma defesa da organização e funcionamento da Instituição no modelo *multi-campi*. Cada unidade teria sua organização orientada para as atividades de ensino, pesquisa e extensão, com a oferta de cursos de graduação regulares. Os recursos orçamentários deveriam ser de responsabilidade do poder público estadual e não oriundos de convênios com prefeituras ou com o próprio governo do estado. Considerava que a Instituição teria de fortalecer o ensino, criando condições de trabalho e uma infra-estrutura própria, capazes de possibilitar aos professores realizarem suas funções. Era defendida, também, a realização do concurso público para professores e funcionários, com o objetivo estreitar a relação de trabalho dos professores e funcionários com a Instituição e, ao mesmo tempo, procurando ampliar sua capacidade de ação através de novos cursos.

Esse Congresso foi realizado durante uma semana na cidade de Cáceres. A proposta do Sindicato foi aprovada como sendo a mais pertinente para estabelecer os princípios gerais e por lançar um conjunto de ações que pudessem dar à UNEMAT viabilidade institucional e organizacional. Por sua fragilidade, falta de recursos financeiros, a perspectiva apresentada pela Reitoria não deixava de ter consonância com as reformas que se sucediam no âmbito do neoliberalismo. A luta que se travava entre os professores e a personificação do

neoliberalismo na direção administrativa da Instituição (Reitoria) referia-se mais do que ao impedimento da viabilidade da Instituição Estadual, sob o crivo neoliberal, mas à defesa dos professores de seus espaços de trabalho, de garantir sua condição material de vida como trabalhadores da educação. Esse movimento em defesa do espaço de trabalho resultou na Eleição da Chapa Autonomia, promovida, principalmente pelo Sindicato dos professores para o mandato conhecido como *Tampão*, para a gestão de 1996 a 1998. E pode ser considerado como resultado das forças políticas vitoriosas do I Congresso da UNEMAT, que apontavam para uma transição política da Instituição. No entanto, os entraves estruturais e organizacionais permaneciam e limitavam a Instituição Pública de Ensino Superior. Para termos uma idéia, no Relatório da gestão da nova Reitoria *Tampão* (1996 – 1998) tem-se as seguintes situações destacadas:

Durante o período de Dezembro [1996] a Maio [1997], ficamos impossibilitados de proceder ao movimento das contas da Universidade, o que foi possível apenas através de adiamentos das contas de convênios para regularização posterior. Além da transição de exercício, em Novembro/[19]96 as contas dos órgãos da esfera estadual foram bloqueadas e, para a UNEMAT, a consequência desse acontecimento não poderia ser pior [...] a falta de credibilidade perante aos fornecedores, da equipe que assumia uma Universidade com dívidas de toda a ordem e sem condições de trabalho (RELATÓRIO DA REITORIA, 1998, p. 65).

Tem-se uma Instituição estrangulada financeiramente, com poucos recursos e falta de repasses financeiros por parte do governo do estado de Mato Grosso. A maioria de seus profissionais encontrava-se em situação de interinidade. Cerca de 70% dos professores e funcionários em 1997 eram contratados. No concurso público de 1990¹⁰⁵ a Instituição passa a ter quarenta e oito docentes efetivos, apesar do concurso ter privilegiado 135 vagas. E em 1994 ingressaram mais 116 professores na carreira do magistério do ensino superior estadual. Noutro concurso, de 1998, foram preenchidas mais 124 vagas. Mas ainda a Instituição, em 1999, contava com, aproximadamente, 50% de professores contratados, dos 507 professores pertencentes à Instituição. Do pessoal técnico-administrativo e demais profissionais das atividades do meio, de um total de 186 funcionários, 83% estavam sob regime de contratos temporários. A folha de pagamento da Instituição em janeiro de 1997, chegava a ordem de R\$ 581.485,19 e em julho de 1998, estava no patamar de R\$ 731.404,00, um incremento de 32% na folha de pagamento da Instituição de um ano para o outro. Esse dado representa um

¹⁰⁵ Os dados que seguem abaixo referem-se aos apresentados no RELATÓRIO DA REITORIA (1998).

aumento significativo de seu coletivo de trabalhadores, sem mudanças significativas do regime de trabalho.

Dos recursos financeiros oriundos do Tesouro estadual de Mato Grosso, em 1996, o valor repassado foi de R\$ 587.206,02 para custeio e financiamento, passando a 1997 para R\$ 1.258,439,01. De acordo com os dados de Sampaio (2001), a Instituição recebia do governo estadual cerca de 0,3% da receita do estado em 1995, 0,5% em 1997, 0,5% no ano de 1998 e, no ano de 2000, 0,8%. Isso expressa uma ordem perversa de ações / concepções políticas de um governo na promoção do neoliberalismo. Dos recursos orçados para UNEMAT, foram executados em 1995 apenas 65%, no ano de 1996, 52%, 1997, 52%, 1998, 83% e no ano de 2000, 98% (SAMPAIO, 2001).

Soma-se a isso a qualificação de seus professores, na maioria com graduação. Em 1999, 74% dos professores tinham somente graduação. Os professores com especialização estavam na casa dos 18%. Dos professores com mestrado era apenas 11% e com doutorado 2%. A percentagem de professores graduados era mais expressiva nos *campi*, fora da sede da Instituição e anterior ao ano de 1998.

No Campus da UNEMAT na cidade de Sinop, por exemplo, até 1994, 81% dos que atuaram no grupo de professores da Instituição tinham graduação, 18% com qualificação *lato sensu*, especialização, e apenas um professor tinha qualificação em mestrado na área de História. No ano de 1998, considerando o concurso público desse ano, os dados se apresentam assim: 40% de professores com graduação; 51% com *lato sensu*; e, 8% com *stricto sensu*, nível mestrado. De 2000 até 2005 houve um relativo aumento de professores com qualificação *stricto sensu*: os com mestrado passam para 48% do coletivo de professores e dois professores com doutorado. A maioria desses professores com mestrado tivera sua qualificação promovida pelos programas interinstitucionais promovidos pela UNEMAT e outras instituições. Embora aumentasse significativamente professores com *stricto sensu*, os docentes com graduação correspondia a 32%. Isso se explica pela constante contratação de professores.

O que se evidencia nessa relação? Como Instituição de ensino superior, em situação “periférica” (SAMPAIO, 2001), sua própria existência correspondeu ao movimento de interesse do próprio capital, operando, embora desvinculada diretamente, pela ação do poder público na direção das relações capitalistas e pela política neoliberal. Esse jogo explicita a força política e ideológica de profundidade do capital em sua fase de reestruturação, sem abrir mão da coisa pública. E a utiliza como necessária ao seu processo de acumulação. Aqui precisamos aprofundar nossa discussão para situar essa asserção.

O que nos oferece de interpretação essa compreensão? As universidades estão intimamente ligadas à estrutura do modo de produção capitalista, através da qual se opera a dicotomia entre trabalho e educação, conforme aponta Machado (1996, p.159):

Enquanto mercadoria, processo e dicotomia, a educação, em especial a universitária, e o trabalho, necessitam ser entendidos na historicidade em que se inscrevem. Esta dicotomia assume pelo menos três formas ao longo do capitalismo. A dicotomia educação - trabalho, em sua primeira forma, desde os primórdios do desenvolvimento capitalista, no fundo encobre o significado da existência de dois mundos que pouca ou nenhuma comunicação estabelecem entre si - o mundo do trabalho e o chamado mundo ilustrado, intelectualizado, ou mundo da ciência. Assim, viver num destes mundos significou, por muito tempo, estar dispensado do outro, mas pertencer ao primeiro é ser completamente excluído do segundo.

O capitalismo, nessa medida, não é somente uma força de dominação econômica do trabalho, mas se apresenta também como sistema político, ideológico e cultural, como expressou Wood (2003), no processo antagônico das classes sociais.

A implantação da Instituição de Ensino Superior em Sinop não se configurou como momento singular. Sua particularidade com a colonização e seus cursos para a formação de professores, pela forma precária, revigoravam as relações de poder e de dominação.

A UNEMAT, em seu conjunto, foi sendo constituída sob um conjunto de situações que demarcavam sua deficiência no campo de ensino, pesquisa e extensão, refletindo a dicotomia entre a formação intelectual e formação para o trabalho. Considerando a forma como foi se instituindo no movimento da colonização e como espaço de trabalho e formação do migrante professor, sua existência não deixava de figurar como formação para o trabalho, sob a mesma orientação da reprodução da dinâmica da colonização.

Na dissertação de Sampaio (2001, p. 83), denominada “Estado e universidade no processo de desenvolvimento regional”, tendo como objeto de sua temática a UNEMAT, a Instituição é apontada pelas lideranças político-partidárias do estado como de existência “compensatória”, não fazendo parte da estratégia do estado para o desenvolvimento científico e tecnológico (marginalizada).

É importante destacar que a UNEMAT não foi a primeira instituição de ensino superior público estadual. Entretanto, a violência com a qual o capital foi impondo seu poder ao mundo do trabalho e também com os professores, como trabalhadores assalariados, não poderia deixar de vivificar a exploração a que os demais trabalhadores se deparam com / na sociedade capitalista e na particularidade da colonização.

Conforme o Relatório de Avaliação de 2007 da UNEMAT, além dos onze *campi*, existem mais quinze Núcleos¹⁰⁶ Pedagógicos de ensino (UNEMAT, 2007). Cada Campus possui até a presente data¹⁰⁷, 2009, uma Coordenação Regional, representada pelo Coordenador Regional e Colegiado Superior; neste participam professores, alunos e funcionários. A Coordenação é órgão executivo e o Colegiado tem função consultiva e deliberativa, quanto às questões administrativas e financeiras do Campus. Os cursos de graduação ficam localizados nessas unidades e têm como representação pedagógica o Departamento, constituído pela Chefia de Departamento e Colegiado de Curso, do qual participam, neste, professores e alunos.

A Coordenação Regional responde diretamente ao Colegiado de Curso, à Reitoria e ao Conselho Universitário. Os cursos, vinculados de cada Campus, estão ligados aos seus Institutos ou Faculdades e aos colegiados destes, bem como à Reitoria e ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONEPE).

A administração da UNEMAT, em seu conjunto, está assim disposta: Reitoria – composta pelo Reitor e Vice-reitor e pelas Pró-Reitorias de Administração; Gestão Financeira; Ensino de Graduação, Extensão e Cultura, Pesquisa e Pós-graduação e de Planejamento e Desenvolvimento Institucional.

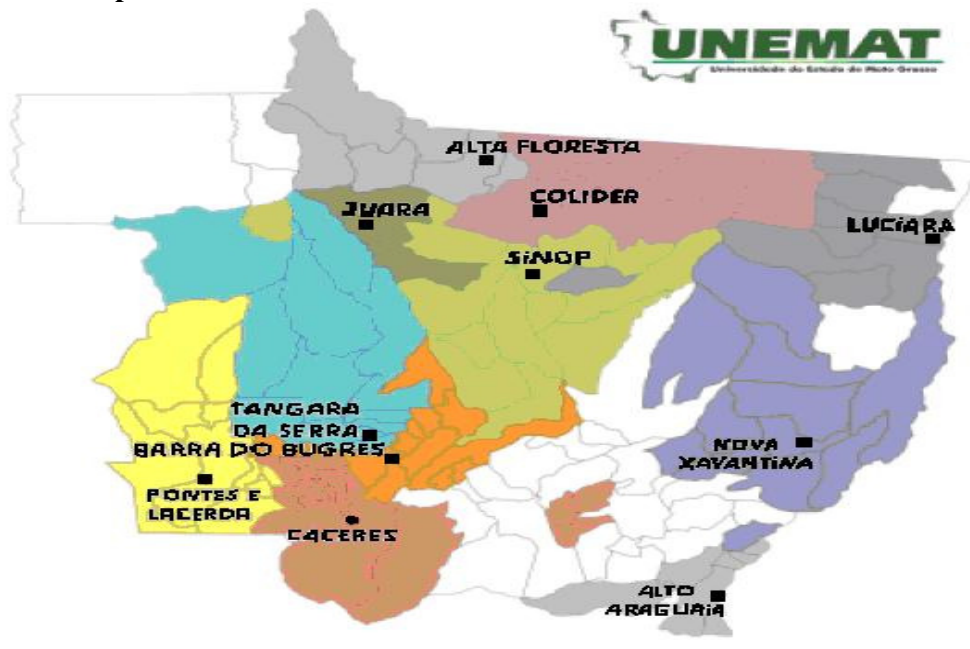
A UNEMAT possuía no ano de 2007 os seguintes cursos regulares nos *Campi*: 1) Campus de Alta Floresta: Bacharelados em Ciências Contábeis, Agronomia e Engenharia Florestal; 2) Campus de Alto Araguaia: Bacharelado em Comunicação Social e Licenciatura em Computação e Letras; 3) Campus de Barra do Bugres: Bacharelados em Ciências da Computação, Engenharia de Alimentos, Engenharia de Produção Agroindustrial, Arquitetura Rural e Urbana e Licenciatura em Matemática; 4) Campus de Cáceres: Bacharelados em Agronomia, Ciências Contábeis, Direito, Enfermagem e Licenciaturas em Ciências Biológicas, Computação, Educação Física, Geografia, História, Letras e Pedagogia,

¹⁰⁶ Os Núcleos Pedagógicos na UNEMAT consistem em espaços administrativos e pedagógicos de ensino superior para a oferta de modalidades diferenciadas de ensino, cuja estrutura e organização são provisórias. Neles, os cursos de graduação possuem organizações curriculares adaptadas às necessidades propostas pelos contratantes. Geralmente, eles são criados via convênio com instituições públicas municipais. Os *Campi* também podem oferecer cursos de modalidades diferenciadas.

¹⁰⁷ Estamos fazendo referência até a presente data porque houve o Segundo Congresso em 2008 para redefinir as diretrizes da Instituição e sua organização político-administrativa. Entretanto, como não houve até 2009 nenhum encaminhamento e por esse Congresso ocorrer durante o final da pesquisa, decidimos por não ingressar na análise desse movimento. Ater-se a essas relações políticas atuais não prescinde desse momento que estamos nos situando historicamente. Entretanto, exigiria outra orientação para a pesquisa e novos caminhos para apreender o sentido do real que culminou no Segundo Congresso e suas decisões, as quais ainda não foram implantadas em 2009. O que podemos destacar é que novamente se dicotomizaram as posições da Reitoria e do Sindicato dos professores. Sendo que a atual Reitoria tem em sua composição sujeitos ligados ao próprio Sindicato, de pessoas que se apresentavam, de certa forma, como dirigentes da ADUNEMAT no Primeiro Congresso.

Matemática; 5) Campus de Colíder: Licenciatura em Computação; 6) Campus de Juara: Licenciatura em Pedagogia; 7) Campus de Pontes e Lacerda: Bacharelado em Zootecnia e Licenciatura em Letras; 8) Campus de Nova Xavantina: Bacharelado e Licenciatura em Ciências Biológicas, Turismo e Bacharelado em Agronomia; 9) Campus de Sinop: Bacharelados em Administração, Ciências Contábeis, Economia e Engenharia Civil e Licenciaturas em Letras, Matemática e Pedagogia; 10) Campus de Tangará da Serra: Bacharelado em Agronomia, Administração, Bacharelado em Enfermagem, Ciências Contábeis e Licenciaturas em Ciências Biológicas (com Bacharelado) e Letras; 11) Campus de Luciara: cursos de modalidades especiais (Licenciatura em Letras, Geografia, História, Matemática e Pedagogia). O Campus de Luciara é o único que não oferece curso de graduação regular. Em 2007, o número de alunos, considerando cursos de modalidade especial era de 11.529. Possuía 819 professores e 478 técnico-administrativos. A Instituição, além de programas interinstitucionais de pós-graduação *stricto sensu*, oferece pós-graduação, nível mestrado, em Ecologia e Conservação no Campus de Nova Xavantina e em Ciências Ambientais no Campus de Cáceres – são mestrados acadêmicos.

Figura 20 – Campi da UNEMAT¹⁰⁸



Ainda, seguindo essa direção, outro momento importante a ser apresentado diz respeito

¹⁰⁸ Fonte: Relatório de Avaliação da UNEMAT – 2007.

ao ano de 2001¹⁰⁹. Nesse ano, a UNEMAT iniciou seu processo de expansão, reorientada para cursos de bacharelados, ligados às Ciências Sociais Aplicadas (Administração e Ciências Contábeis), às Engenharias e Tecnologias (Engenharias Florestal e Civil, Agronomia, Produção Agroindustrial e Arquitetura Urbana e Rural).

O processo de ampliação da UNEMAT pode representar um movimento em sentido duplo. Primeiro, através de suas unidades, *Campi*, a Instituição ampliava vagas, criando novos cursos, na tentativa de instituir uma base organizacional mais abrangente no estado de Mato Grosso, enquanto universidade, no formato *multi-campi*, refletindo interesses específicos dos contextos de cada unidade. Entretanto, essa decisão de ampliação ocorreu no exato momento em que a própria Universidade ratificava que funcionava sob condições precárias, em todas as suas instâncias, herdadas da objetividade da colonização e das ações neoliberais do governo do estado de Mato Grosso. Todos os setores, administrativos, pedagógicos e científicos apresentavam problemas de ordem estrutural e humana (falta de pessoal) – observados no Relatório Avaliação Institucional de 2002¹¹⁰.

De ano de 1993 a 2000, a UNEMAT, segundo Sampaio (2001, p. 72), teve um crescimento de 130% em seus cursos.

Embora essa nova ampliação, concentrando-se em cursos de bacharelados, representou atender uma nova perspectiva de estratégia para inserção da Instituição, voltando-se para áreas da organização produtiva do agronegócio no estado de Mato Grosso. Nesse momento sua base formativa deixa de privilegiar a formação de professores.

¹⁰⁹No ano de 2001 foram criados os seguintes cursos: Enfermagem, Agronomia e Licenciatura em Computação no Campus de Cáceres; Administração, Ciências Contábeis e Economia no Campus de Sinop; Engenharia Florestal e Agronomia no Campus de Alta Floresta; Turismo no Campus de Nova Xavantina; Engenharia de Produção Agroindustrial e Arquitetura e Urbanismo no Campus de Barra do Bugres; Zootecnia no Campus de Pontes e Lacerda; Agronomia e Ciências Biológicas no Campus de Tangará da Serra; Licenciatura em Computação no Campus de Alto Araguaia. Em 2005, foram criados mais dois cursos, um no Campus de Colíder: Licenciatura em Computação; e outro no Campus de Juara: Licenciatura em Pedagogia. E, em 2006, foram criados mais quatro cursos: Sinop: Engenharia Civil; Cáceres: Licenciatura em Educação Física; e Alto Araguaia: Comunicação Social; Tangará da Serra: enfermagem totalizando os quarenta e três cursos regulares existentes hoje.

¹¹⁰O Relatório de avaliação da UNEMAT do ano de 2002, com coleta de dados referentes ao ano de 1999, 2000 e 2001, apontou para problemas ligados, tanto à infra-estrutura, quanto às atividades docentes e pedagógico-científicas. Quanto à infra-estrutura, foram apresentadas as seguintes deficiências: falta de estrutura física para biblioteca, falta de anfiteatro, restaurante universitário e casa de estudante, poucas salas de aula e salas para projetos, falta de laboratório de informática. Também destacava a pouca disponibilidade de material didático-pedagógico, tais como as obras bibliográficas. Em relação ao corpo docente, o Relatório (2002) sublinhava que existiam poucos professores com formação *stricto sensu* e muitos professores contratados, que, combinadas essas condições, resultava num fraco comprometimento e envolvimento dos professores com as atividades desenvolvidas na Instituição. Na especificidade das atividades pedagógico-científicas, foram detectadas falta de planejamento para o ensino, pesquisa e extensão, dificuldades de produções científicas dos professores e alunos e poucos projetos de extensão.

Não podemos deixar de apreender o significado de seu atrelamento com as relações de mercado. Podemos ser levados, pela aparência dessa política, a apreender que esteja nesse movimento a operosidade quanto aos interesses do capital. A condição é muito mais perversa. A questão se revela na própria falta de estrutura e das constantes readequações da UNEMAT, que, ao longo de sua história, continua “periférica” para as ações do governo executivo e legislativo do estado de Mato Grosso. Uma política neoliberal de governo que a tem como uma instituição “compensatória” e que reserva à iniciativa privada uma grande “fatia” de cursos de ensino superior para investimentos de capital. As políticas neoliberais que agiram sobre a UNEMAT a fizeram atuar indiretamente a favor das relações de mercantilização da educação superior, na medida em que sua existência precarizada e “periférica”, quanto ao ensino, à pesquisa e à extensão especificam seu não fortalecimento, como instituição pública, fazendo “ver e crer” a sua “culpabilidade”, como incapaz de atender às expectativas de cursos de graduação, dada pelas dificuldades de estruturar e organizar suas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Essa orientação se evidencia quando observamos hoje, 2009, em Sinop, a presença de instituições privadas de ensino superior: a Universidade de Cuiabá (UNIC), a Faculdade de Sinop (FASIPE), Faculdade Cenecista de Sinop (FACENOP). A primeira, em Sinop, oferece cursos de Administração, Ciências Biológicas, Direito e Redes de Computadores. A FASIPE, cursos de Administração (Agronegócio, Gestão de Informação, Gestão Financeira e Marketing) Biomedicina, Direito, Educação Física, Enfermagem e Turismo. A FACENOP tem apenas um curso: Comunicação Social.

Alguns dados obtidos do IBGE¹¹¹, considerando o ensino superior brasileiro: “Em 2006, 76,4% dos estudantes estavam frequentando universidades particulares, enquanto apenas 23,6% se encontravam em estabelecimentos públicos (IBGE, 2007).” Agora confrontemos esses números com dados de 1997¹¹²: Nesse ano, os alunos concluintes em instituições públicas estavam no patamar de 32,85% e, em instituições privadas, de 67,15%. Ou seja, houve uma ampliação do ensino privado. Contudo, o que esses números revelam não é tão simples assim. O que representam? O ensino superior fica circunscrito à exclusividade do interesse privado. Manifesta-se uma seletividade perversa e, nesse processo, limitando o acesso nesse nível de ensino de milhares de trabalhadores.

¹¹¹ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira – 2007. Rio de Janeiro, 2007. Documento em Pdf.

¹¹² Dados obtidos de SGUISSARDI, Valdemar. Os desafios da educação superior no Brasil: quais são as perspectivas? In: _____. Educação superior: velhos e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2000. p. 15.

O mercado ditando o ensino superior, extremamente grave, acaba iludindo a sua face real como tentativa de neutralizar qualquer alternativa dos trabalhadores de vislumbrarem o ensino superior, como necessidade de formação intelectual e profissional, reservando aos “selecionados” a expressão do poder da classe dominante.

É impossível ignorar essas relações quanto à existência da UNEMAT. A situação não é mais grave em Sinop porque no ano 1996, através do acordo assinado com a Prefeitura, ela pôde usar o espaço físico e a infra-estrutura de uma escola de educação fundamental, em função da participação de recursos financeiros públicos estadual para a construção do prédio escolar. Isso obrigou a Prefeitura a cedê-lo para uso da Instituição. Com isso ela pôde centralizar suas atividades administrativas e pedagógicas. Para isso, a UNEMAT de Sinop responsabilizava-se pela manutenção do prédio. A Instituição em Sinop permanece ainda sem ter seu espaço próprio para seu funcionamento. Essa situação é significativa para os professores porque a falta de estrutura física condiciona e limita a funcionalidade e a organização da Instituição. A falta de salas de aula, de salas para professores, de salas para pesquisa e projetos, impõem limites às atividades dos professores e à formação dos alunos, mas não impendem suas lutas e tampouco a vontade de existirem como sujeitos migrantes.

Talvez se entenda a passagem de Gramsci (2004, p. 407, v.1), quando ele afirma que o homem é essencialmente “político”, já que na atividade para “transformar e dirigir conscientemente os outros homens” ele realiza sua “humanidade”, a sua “natureza humana”.

A objetividade das relações de produção capitalista que atravessa e explora o mundo do trabalho e o trabalhador, ou nas palavras de Frigotto (2002, p. 67), do “trabalho social como valor de uso e o desenvolvimento das relações sociais capitalistas”, embora “condicionando” e “limitando” o trabalhador a lógica do capital, em suas diversas fases, produz dialeticamente a inevitabilidade da natureza política do trabalhador, pela qual a vontade coletiva vai se produzindo como necessidade de práticas sociais que possam significar a sua história da superação.

Figura 21 – As instalações prediais cedidas pela Prefeitura de Sinop à UNEMAT, em 1996¹¹³



Embora, em Sinop, diante do processo histórico da colonização, que mediou a Instituição e que se historiciza na “pele” de seus professores, mais do que as dificuldades de viabilizar a Instituição em terras monopolizadas, a UNEMAT foi e é o lugar da história do migrante professor, como sujeitos em “ação”.

Figura 22 – Fachada predial da entrada central do Campus de Sinop – UNEMAT¹¹⁴



Dessa forma, a UNEMAT na cidade de Sinop existe numa determinada estrutura de produção de capital, cuja história impõe aos seus sujeitos, professores, a constante luta e defesa do espaço de trabalho, do permanente “sujeito político e de devir”, objetivando-se como trabalhadores. Esse é o sentido que Chauí (2003, p. 05) demarca quando afirma que a

¹¹³ Fonte: <http://www.sub100.com.br/empresas/imob/gruposinop/images/fotos/sinop/universidade.gif>.

¹¹⁴ Fonte: http://www.unemat-net.br/noticias/galeria/gd_g.php?

universidade é “uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo”.

As práticas de seus professores orientam suas posições políticas e ideológicas em defender a Instituição quanto às investidas que negam sua viabilidade e sua capacidade de fortalecimento: é a mesma força política que os desafia de se fazer presente e pensando as relações sociais e seu devir.

Pensar a existência da UNEMAT representa apreender a cidade para além da “terra de negócio” da Empresa Colonizadora, a qual foi confrontada pelo espaço do viver do migrante professor: um sujeito de historicidade. E aqui se faz necessário afirmar o lugar do trabalhador na história dessa cidade, sem deixar de discutir as relações de força e o poder de dominação que se impuseram pela objetividade do capital e as lutas hegemônicas travadas por classes antagônicas. Revelam-se, sim, as contradições para além do econômico em que as correlações de forças forjaram-se e produziram-se na concretude da produção da vida. O trabalhador assalariado, no caso desta pesquisa, o migrante professor, existiu como força social e política, fazendo do mundo do trabalho o universo de sua prática e de sua inscrição como sujeito coletivo e de vontade coletiva. E mais: que não pode ser ignorado por conta do antagonismo capital e trabalho.

6 O TRABALHO DOS PROFESSORES DA UNEMAT, CAMPUS DE SINOP, NA DÉCADA DE 1990

6.1 A DIMENSÃO DA PRÁXIS NO ESPAÇO DE TRABALHO PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

No quinto capítulo realizamos um exame das condições de existência da UNEMAT e sua estrutura e organização enquanto uma instituição de ensino superior. A precariedade do funcionamento da Universidade e do trabalho dos professores, o não investimento de recursos financeiros públicos estadual, a interinidade, a objetivaram como Instituição “periférica”. A existência do Ensino Superior Estadual, sob tutela neoliberal, operava indiretamente na direção de garantir ao capital esse nível de formação, do não fortalecimento de suas ações de ensino, pesquisa e extensão – uma Instituição escolar também improvisada. A aparência da realidade acaba dissimulando a força do capital no processo de mercantilização das instâncias da vida. É revelador como o mercado, sob dimensão do neoliberalismo, na dinâmica de “tudo mercantilizar”, procura imputar uma aparente “culpa” da “coisa pública”, na tentativa de circunscrever a consciência humana ao mercado, como lei natural da vida e de sua produção. Mas, nessa própria esteira, o conflito gerado com a instalação da UNEMAT revelou a objetividade do migrante professor na colonização na defesa do espaço de trabalho.

Em Sinop, o migrante professor, em sua existência concreta, deparou-se negado / desafiado pela hegemonia da classe dominante da colonização, diante da estrutura de reprodução do capital e pautada centralmente na terra monopolizada e orientadora da ideologia do pioneiro. Esta que, além de expressar os “privilégios” de poucos, procurava circunscrever o trabalhador migrante ao sucesso da “cidadezinha”: um fazer para a acumulação capitalista sem se fazer sujeito do novo.

A criação de uma instituição de ensino superior desvenda-se necessária para a vida dos

professores, porque se apresentava como espaço da materialidade dos trabalhadores. Mesmo sob a dependência das relações políticas do poder local, em função do “tudo que faltava”, da “improvisação” das escolas de colonização, e produto desta, o sujeito migrante professor investiu-se da possibilidade real do novo e empreendeu-se como fato político para dar a essa Instituição viabilidade de funcionamento, diante da legitimidade garantida pelo sujeito professor.

Neste capítulo, discutimos o processo de como esses migrantes professores da UNEMAT em Sinop forjaram-se na prática e no trabalho. Os cursos oferecidos eram para a formação de professores: Letras, Pedagogia e Matemática. A centralidade da atividade era o processo formativo de professores para o espaço de colonização, do qual não só pertenciam, mas como o constituíam, projetando-se como sujeitos em ação pelo direito de decidirem suas vidas, suas vontades. Se, de um lado, temos o trabalhador migrante, marcado pela colonização, que condicionava a assalariados, dependente da compra e venda da força de trabalho, por outro lado, constrói-se como historicidade, para a qual o espaço do fazer a Instituição se torna um referente em que trabalho e vida conjugaram-se contra as relações dominantes de terra monopolizada.

Temos uma duplicidade do trabalho nessas relações produzidas pelo migrante professor da UNEMAT: a condição de trabalhadores assalariados, vendedores da força de trabalho, em função do modo de produção capitalista, e o trabalho como força processual capaz de produzir transformação do devir da natureza humana. O migrante trabalhador diante da colonização é sujeito de transformação do espaço. E a Instituição tornou-se para esses docentes, em função da atividade para qual se destinava, como educativa de suas práticas, voltada para formar professores. Tem-se a construção de relações que os possibilitaram mais do que a viabilidade de sua legitimidade, o migrante professor, o priorizaram como sujeito e “objeto” da razão de ser da Instituição e suas práticas.

Marx (2007, p. 533), na *2ª Tese Ad Feuerbach – 1945* –, afirmou que “a questão de saber ao pensamento humano cabe algumas verdades objetivas [*gegeschändliche Wahrheit*] não é uma questão de teoria, mas uma questão da ‘prática’”. Nesse primeiro momento Marx anuncia a prática como reveladora da objetividade da realidade, porque, a partir dela, o homem defronta-se na dimensão de sujeito com sua natureza humana e natural em processo. A atividade lhe imprime sua própria necessidade e revela limites / conservação / superação / transformação da realidade, mas condicionadas pelo processo histórico-natural¹¹⁵ existente,

¹¹⁵ Essa relação histórico-natural, para Marx (1989, p. 06), corresponde à dialética da existência humana e natural, da qual o homem produtor é também “criatura”. Sua força social e política limitam-se a esse processo.

tanto ao que se refere às forças da natureza, quanto ao que diz respeito ao próprio homem, como sujeito histórico e de produção social. Ainda Marx (2007, p. 533), sobre a 2ª tese, segue afirmando: “É na prática que o homem tem de provar a verdade, isto é, a realidade e o poder, a natureza criterial de seu pensamento”. Ele ainda sublinhou: “A disputa acerca da realidade ou não-realidade do pensamento – que é isolado da prática – é uma questão puramente escolástica” (MARX, 2007, p. 533). O autor busca situar uma distinção / unidade entre a teoria e prática, de que a teoria, sob forma de pensamento e explicitação da realidade, só pode manifestar sua validade quando a prática lhe provar sua correspondência, pois somente esta (a prática como relação entre o homem e a realidade) confere ao homem sua condição de sujeito histórico e transformador. Como salienta Sánchez Vázquez (2007, p. 92), “nesse sentido, a prática, como atividade que é, implica numa relação na qual o objeto só existe como produto real da atividade prática”.

Algumas conclusões se tornam necessárias: a) a realidade só pode figurar corretamente ao pensamento, verdade objetiva, pela prática como critério de verdade; b) a prática corresponde à capacidade “teleológica” do trabalho, como processo em que o homem intencionaliza o produzir de sua humanidade; c) a teoria só tem validade como apreensão sistemática e metódica se lhe corresponder na prática sua construção; d) pela prática, homem objetiva-se enquanto sujeito de transformação, transformando-se, tomando os objetos de conhecimento como produtos da ação humana (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007).

Em Gramsci (2004, p. 406-407, v. 1) o valor histórico da prática tem na práxis¹¹⁶ o impulso vital “para modificar o conjunto das condições concretas”, em que “transformar o mundo exterior, as relações gerais, significa fortalecer a si mesmo, desenvolver a si mesmo”, expressando-se na concretude como “síntese dos elementos constitutivos da individualidade”, direcionada para transformar “as relações externas, desde aquelas com a natureza e com os outros homens em vários níveis, nos diversos círculos em que se vive, até a relação máxima, que abarca todo o gênero humano”: o homem como “vontade concreta” de transformação. Gramsci (2004, p. 406, v.1), referindo as condições objetivas, entende que não são suficientes

Em Gramsci (2004, v.1), o homem como ser de relações embora esteja sim condicionado pela objetividade histórica, ele, ao tomar consciência da estrutura, pode agir, como sujeito político, na perspectiva da vontade de transformação, operando as condições para isso.

¹¹⁶ Tomamos para essa análise a discussão que Gramsci (2004, p. 388, v. 1) realiza sobre a Filosofia da Práxis, considerada a teoria e prática revolucionária de Marx e Engels: “A filosofia da práxis, ao contrário, não tende a resolver pacificamente as contradições existentes na história e na sociedade, ou melhor, ela é teoria de tais contradições: não é instrumento de governo de grupos dominantes para obter o consentimento e exercer a hegemonia sobre as classes subalternas; é a expressão destas classes subalternas, que querem educar a si mesmas na arte de governar e que têm interesses em conhecer as verdades, inclusive as desagradáveis, e em evitar os enganos (impossíveis) da classe superior e, ainda mais, de si mesmas”.

deparar-se com elas: há a necessidade de “conhecê-las e saber utilizá-las”. Ainda, o autor tem na teoria a capacidade de elevar a crítica e a “elaboração de um pensamento superior ao senso comum”, em que a prática, apoiada na convicção transformadora das relações sociais e política, tenha “organicidade” (GRAMSCI, 2004, 100-101, v.1) com os sujeitos de classe que vivem sob a dominação e direção da classe hegemônica. A prática e a teoria, como unidade, é um devir histórico (Idem, 2004, p. 103, v. 1), que a impulsiona a novas relações políticas e ideológicas no processo de lutas hegemônicas, portanto, “político-prática” (Idem, 2004, p. 104, v.1).

Podemos apreender em Gramsci (2004, p. 104, v.1) que a práxis é luta pela transformação político-prática das relações de classes (dominador – dominado, governador – governados), mesmo podendo ocorrer “dentro de limites ainda restritos”. Embora a luta esteja dependente das relações de produção econômica e da formação socioeconômica do capitalismo, o devir histórico, como vontade do novo para outro estágio de relações, imprime à própria classe trabalhadora sua necessidade histórica, em que a prática vivifica o sujeito político em vias de sua concepção, de educar a si mesmo (GRAMSCI, 2004, p. 388, v.1) no processo da produção da existência. Essa é a perspectiva de uma concepção superior e da objetividade política das relações existentes da classe trabalhadora ativa, como concretude e convicção de transformação.

A práxis tem objetividade histórica no sujeito trabalhador diante do processo antagônico das classes sociais – a luta de classes contra as relações de poder e dominação da classe burguesa. Essa orientação de Gramsci situa-se nos princípios de Marx e Engels (2005). Para eles, a classe trabalhadora é a única na sociedade de modo de produção capitalista capaz de transformar o capital, cuja ação se alicerça no mundo do trabalho. A sua prática de classe, orientada pelo trabalho, produz inexoravelmente a capacidade de superar as formas organizativas de produção do capital, em função da negação gerada historicamente por esse modo de produção (corporificada pela classe burguesa). O capital apenas tem a vida para a produção de mercadoria e o trabalhador como força de trabalho – a propriedade fundamental para gerar valor.

Quando nos referimos ao migrante professor, estamos situando no mundo do trabalho, com o qual se defronta como trabalhador e como classe. Um sujeito de historicidade, calcado no mundo do trabalho. Ademais, mergulhado em sua posição de professor, situada no campo da educação e vinculado ao mundo escolar, e apesar de não ser um trabalhador produtor de mais valia, sua concreticidade compõe o trabalho social. Concordamos com Álvaro Vieira Pinto (1982, p. 32), quando trata das “sete lições sobre educação de adultos” e afirma que a

“educação é uma modalidade do trabalho social”.

A criação da UNEMAT, na primeira forma de Núcleo de Ensino Superior da FCESC, como um fato político do PMDB em 1990, sua organização e condução por parte dos migrantes professores, exigiu conservar essa propriedade, de estabelecer posição nas instâncias da sociedade sinopense. A finalidade era objetivar-se como indispensável diante da dispensabilidade com a qual a classe dominante buscava imprimir à Instituição. As lutas por viabilizar a Instituição e a resistência na defesa desse espaço de trabalho exigiram conservar seu fato político. A luta hegemônica correspondeu às correlações de força entre os sujeitos personificados pelo capital e os pelo mundo do trabalho. Isso se deve à perspectiva histórica da classe dominante, na tentativa de conter esse espaço para a formação de ensino superior, empreender sua força política para que a Instituição de Ensino Superior Estadual fosse esvaziada do sujeito do mundo do trabalho. O que se assiste é o antagonismo histórico entre os detentores do meio de produção e aqueles que produzem as riquezas e são impedidos da socialização da produção material e espiritual do trabalho social. A UNEMAT provocava sua rejeição por parte daqueles que detinham / exerciam o poder na e para “terra de negócio” (APÊNDICE E).

Torna-se importante expor as concepções que se mobilizavam no momento da Instituição de Ensino Superior, presente na primeira ata:

Na primeira pauta do programa, o professor e Diretor, Laudemir Zart, colocou o que deveríamos falar sobre o assunto e que esta concepção de Faculdade deve ser passada a todos os acadêmicos. A professora Maria da Graça colocou que para ela Faculdade é o direcionamento e **um aprofundamento cultural**, sendo uma abertura muito grande para cada um e o começo de uma caminhada **no sentido da vida**. A professora Tânia Pitombo de Oliveira colocou que a realidade de Cáceres não é a mesma realidade de Sinop e que a Fundação de Sinop tem como ponto prioritário a área educacional, para depois direcionar no campo da pesquisa. O aluno do curso de Letras, Leonildo Severo da Silva disse que Faculdade **é um ensino que abre um campo com melhor relação social**, uma visão de realidade em que vivemos e também um melhor desempenho na área profissional, dando maior ânimo para a cidade, sendo a Faculdade um fato de mudança para a sociedade [...] A aluna de Pedagogia, Adélia Stidele de Matos comentou que o maior ponto positivo para ela é para a sala é que está havendo mudanças **no senso crítico de cada pessoa**, onde só está faltando cada um vestir a camisa da Fundação **e partir para a luta**, pois ainda há um receio muito grande com relação das desistências. (COLEGIADO SUPERIOR DA FCESC – NÚCLEO SUPERIOR DE SINOP, ATA DE 28 DE SETEMBRO DE 1990, p. 01. Grifos nosso).

Existem, centralmente, três concepções atuantes nessa passagem acima: a primeira, a de

orientar a existência da Instituição para “aprofundamento” no sentido de oportunidade cultural, para a qual formação, nesse nível, pudesse agregar indivíduos à cidade “terra de toda gente”. Segunda, a de melhoramento das relações sociais em que a profissionalização significasse confluir para o sucesso da colonização, ratificando a ideologia do pioneiro. A primeira e a última convergem no sentido de pautarem-se em reproduzir a estrutura da colonização. A terceira corresponde a uma concepção crítica, como está salientada: “uma mudança do senso crítico”. Embora distintas, elas vivificam um ponto fundamental: a existência da Instituição se apresentava como um diferente nas relações existentes entre a colonização e a migração, por onde os sujeitos professores poderiam colocar-se de forma ativa do processo formativo em que se encontravam.

O que determinou a luta como prática, que se orientava por uma concepção de crítica à colonização e dos poderes constituídos de dominação, como sublinhamos no capítulo quatro, foi o aviltamento produzido pela classe dominante contra a Instituição e aos trabalhadores migrantes. Os cursos para a formação de professores eram considerados pela hegemonia da Empresa Colonizadora e seus consortes como “prejudicial” ao seu projeto de classe e de colonização, porque não os privilegiava: contradições entre classes por dentro e por fora da Instituição, os donos do capital e o migrante, como trabalhador.

Outro fator não menos importante e que se apresenta abaixo:

O segundo item da pauta foi de consenso de todos que a filosofia e objetivos da Fundação é de se desenvolver através de pesquisas que visam o contato mais próximo com a sociedade local, que os acadêmicos devem ser mobilizados e procurar se organizar para procurar promover cada vez mais o nome da Fundação (COLEGIADO SUPERIOR DA FCESC – NÚCLEO SUPERIOR DE SINOP, ATA DE 28 DE SETEMBRO DE 1990, p. 01).

O que se destaca é a inserção da Instituição na comunidade, apontando para a pesquisa como sendo atividade privilegiada para a mediação. A questão é: quais são esses sujeitos considerados da “comunidade”? Como tornar a pesquisa atividade mobilizadora da comunidade sinopense quando o “tudo que falta era determinante”, inclusive para o ensino? Sob que condições forjar essa mediação quando o professor da Instituição enfrentava as mesmas disposições de poder e de hegemonia no espaço de colonização, enquanto trabalhadores?

Observemos isso na entrevista de Roberto:

Começando por baixo no sentido mais baixo possível, não no sentido moral,

mas no sentido da qualificação das pessoas que deveriam conduzir a Universidade. Alegria porque era uma Universidade Pública que tinha tudo por fazer, ou seja, sempre se dizia que ela não tinha os grandes vícios que as grandes universidades já têm, mas ela ficava muito limitada por não ter nenhuma projeção. E, realmente, ela carecia de tudo, de toda uma estrutura de organização. Era tudo muito primitivo ainda. Então, se tentava copiar alguns modelos que também já não eram tão bem sucedidos. E, no Mato Grosso, nós não tínhamos uma boa referência de universidades de qualidade. Era sentir-se professor, às vezes, você tinha que defender a Universidade mesmo, dizer a que ela veio. E como você diria isso com um ano ou dois anos de história de cidade de Sinop? (Entrevista de Roberto)

O que Roberto sublinha é a objetividade inevitável em criar um estágio qualitativo indispensável para o trabalho dos professores da UNEMAT. Os migrantes professores da UNEMAT viviam sob as mesmas imposições da “terra de negócio” e das “experiências” da propriedade privada nas escolas improvisadas, instituições de hegemonia da colonizadora, que procuravam regular as formas de sentir, pensar e agir no mundo.

Para as forças hegemônicas, a UNEMAT, em sua gênese, em Sinop como na mesma forma das escolas de colonização, deveria conservar a propriedade privada na medida de sua “improvisação”, que se apontava para o seu fechamento, de uma aposta de “curto tempo de vida”, no contexto do neoliberalismo que a “marginalizava” (SAMPAIO, 2001). A contradição interna da Instituição se dá pelo lugar da iniciativa privada, como determinante para a hegemonia da Empresa Colonizadora e dos capitalistas, em que o “espírito” de Ênio Pipino, com seu Projeto Gleba Celeste, deveria universalizar-se, e a efetividade do trabalhador, viabilizando na defesa de seu espaço de trabalho e estabelecendo-se como vontade histórica. É importante fazer algumas considerações quanto a essa afirmação: a) a forma improvisada da UNEMAT, como ocorria em várias instituições escolares, presentes na colonização, própria da forma propriedade privada da colonização, gerou sua dependência (in)diretamente da classe dominante; b) dessa dependência objetiva da Instituição, nesse caso, correlacionada com a presença da classe trabalhadora, na particularidade do migrante professor, representava para classe dominante negar sua viabilidade, porque sua concreticidade tinha necessidades de outros sujeitos que não os privilegiados da colonização; c) para a hegemonia da Empresa Colonizadora era o de confirmar ideologicamente “a predestinação” do trabalhador, que migra para o capital. E, na luta de classes, manter intactas determinadas condições da classe capitalista colonizadora; d) a “terra como negócio” era a base econômica que ditava essas relações e luta de classes. Mas as contradições emergem justamente desses elementos: entre uma instituição de ensino superior em que a propriedade privada de colonização se apresentava como a forma por excelência para a forma societária de

Sinop e os sujeitos do mundo do trabalho, como migrante professor, voltando-se para esse mesmo migrante – sujeitos de classe.

Embora a Instituição não tivesse nenhuma projeção, como Roberto sublinha acima em sua entrevista, pela quantidade de alunos e professores, bastante reduzida, pela falta de estrutura, o migrante professor, como fundamento do trabalho dos professores da UNEMAT, possibilitou legitimá-la, ou seja, garantiu sua permanência na cidade de colonização, mesmo “marginalizada”. O trabalho dos professores da UNEMAT voltava-se sobre eles mesmos, em função de ter como “objeto” do trabalho a formação de professor. O professor, sujeito e objeto, constituiu-se fundamento político da Instituição, para o qual a prática do mundo do trabalho dirigiria sua vontade coletiva.

Permaneçamos um pouco mais atentos ao que Roberto aponta:

Então, era muito difícil dar essa resposta para a sociedade. Então, você sentir-se professor, sentir-se alguém que tem condições de dizer “eu tenho como acrescentar, eu tenho como contribuir” (Entrevista de Roberto).

As condições materiais de produção da vida dos professores da UNEMAT alicerçavam-se nos mesmos moldes que objetavam a vida dos demais professores na colonização, com especificidade diferente em relação aos demais trabalhadores. Principalmente os pertencentes do setor madeireiro, “subsumidos” em suas necessidades mais básicas (alimentação, moradia, escola e saúde), porque viviam sob a tutela do dono da empresa, comprando em seus armazéns, vivendo nas casas ao “lado” das madeireiras, tendo algumas escolas no mesmo lugar da empresa (PICOLI, 2004).

A vontade do sujeito migrante professor direcionava-se para o fazer a Instituição de Ensino Superior, apoiando na relação entre o sujeito político e o objeto de conhecimento. Gilberto especifica essas relações quando se refere às posições de inserção da UNEMAT:

Enquanto professores da UNEMAT participamos e inserimos todos nossos alunos da Fundação, da FCESC, dentro desses cursos [UNESTADO] e começamos a fomentar as discussões da UNEMAT. Eu lembro que, inclusive, foi feito um trabalho muito específico de que os estágios nossos tinham que acontecer na escola, tinham que acontecer de uma maneira bem integrada com a realidade local, com projetos. Tínhamos, por exemplo, a “Faculdade vai ao Bairro” e outras coisas, mas de inserção na comunidade. Participação na vida, que eu quero colocar entre aspas, “cultural” da cidade, quer seja coisas até bem estranhas, mas eram desfiles cívicos, essas coisa assim (Entrevista de Gilberto).

A Instituição, voltada para sujeito e objeto professor, acabou se tornando um espaço de relação pedagógica de catarse, no sentido gramsciano. Para Gramsci (2004, p. 314, v.1), a catarse consiste “na passagem do momento meramente econômico (egoísta-passional) ao momento ético-político, isto é, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens”.

A história concreta, a luta pela vida, situada no mundo do trabalho e na forma como este se encontra historicamente no modelo da sociedade capitalista, constitui-se na objetividade pela qual a classe trabalhadora mobiliza-se como vida, para a qual se faz necessário empreender também como concepção do mundo e da vida. Em outras palavras, elaborar-se como classe, a partir de suas necessidades no movimento contraditório das relações de produção capitalistas, uma relação de força política e social.

O processo formativo dos professores da UNEMAT, fazendo sujeitos, tem nas condições existentes dessa Instituição uma intencionalidade direcionada para uma concepção de um coletivo em defesa do devir histórico, no limite da formação de professores. Não podemos dissociar essa perspectiva da exploração que os trabalhadores significavam para a cidade privatizada, de migrantes como força de trabalho para tornar a “cidadezinha” um sucesso no “nortão” de Mato Grosso. A hegemonia da Empresa Colonizadora, sob sua dimensão econômico-corporativa, fundada no negócio imobiliário, destituída da perspectiva da classe trabalhadora, impunha-se na tentativa de manter intactas as concepções “brutas” de agir, pensar e sentir a colonização. A UNEMAT passou a funcionar como catártica e orgânica do trabalho dos professores e a concreticidade do migrante professor nas contradições da escola improvisada e do professor do “acaso”.

A ética e a política, que ensejam uma ruptura e uma transformação, alicerçavam-se em um projeto coletivo, no qual os interesses comuns não expressavam somente a força de uma classe, mas imprimiram um poder de crítica às condições objetivas de subjugação da estrutura econômica e à dominação e direção da classe dominante (GRAMSCI, 2004, v.1).

A catarse, assim, é o momento prático / consciente em que promovem novas relações na concretização de uma vontade coletiva e produz-se diante da concreticidade vivida pelos sujeitos de classe, nas quais se redefinem as posições no campo das ações políticas.

Na luta hegemônica, para os professores da UNEMAT, não se tratava apenas de formarem alunos, mas no mesmo processo formarem a si mesmos como sujeitos políticos capazes de se instituírem formadores de professores. Uma relação em que objeto e sujeito se identificam em função do processo de trabalho. Inclusive essa relação pode ser captada na entrevista de Cristiane:

o Aumeri [professor da UNEMAT] já tinha trabalhado no Nilza [Escola Estadual], no Pissinati [Escola Estadual], o Laudemir [professor da UNEMAT] tinha trabalhado no São Cristóvão [Escola São Vicente de Paula]. Então, a gente, nós da Pedagogia, que era a maioria do Nilza [Escola Estadual], concentrava doze só do Nilza, o resto era o que, vinte e oito, então, esparramados pela região toda, tinha da região toda (Entrevista de Cristiane).

Os professores da UNEMAT estavam circunscritos no mesmo universo escolar de seus alunos que atuavam como professores na escola improvisada de colonização. Eles, alunos e professores, possuíam a mesma particularidade, qual seja a condição de migrantes e de mesma historicidade. A emergência da UNEMAT, não somente como instituição de ensino superior, mas, como realização do trabalho, delineava-se como desafio aos seus docentes: o de se constituírem sujeitos com capacidade de decisão nas relações existentes em Sinop. Provar que a Instituição poderia “fazer” história numa perspectiva que os elevasse a uma formação / concepção / crítica, concatenadas com as exigências da vida efetiva. Na especificidade do migrante professor, emergiram as necessidades materiais da produção, no espaço de colonização: próprio coletivo de professores:

Após termos conhecimento da realidade do Bairro São Cristóvão, nos aspectos sócio-econômico-cultural, através de entrevistas, diálogos, reuniões e debates com os professores, e tendo apreciado o diagnóstico através de resultados da pesquisa de campo, realizada pela equipe de Estatística, em conjunto com os professores do projeto, elaboramos um mini-curso, tendo como tema: ‘Uma trajetória interdisciplinar’, onde foram levantados vários questionamentos por parte dos professores, relacionados com a operacionalização dos subprojetos (MONTEIRO, 1992, p. 12).

Há uma obviedade apresentada acima que poderia ser assinalada como normalidade: “uma instituição de ensino superior destinada a formar professores “deve” estar concatenada com o universo escolar com as quais fomentam sua atividade”. Mas isso acaba dissimulando a prática do trabalho do migrante professor. Esse pequeno trecho do Relatório de um projeto realizado e integrado ao Projeto *Faculdade vai ao Bairro*, em 1992, expõe a prática / saber do migrante professor em uma Instituição de ensino superior. Um exemplo, cuja existência em uma cidade de colonização tinha de centrar-se no mundo escolar para viabilizar-se em função da rejeição da hegemonia baseada na “terra de negócio”. A presença do trabalhador representava a busca de alternativa de seus processos formativos, para além da “espontaneidade”, na qual a maioria dos professores do “acaso”, sem formação pedagógica, se encontrava. A escola improvisada e o professor do “acaso”, a UNEMAT e a formação de

professores, a historicidade do sujeito e a oficialidade da história “esvaziada”, a vontade do novo e negação de alternativas representavam pólos opostos das contradições presentes na estrutura capitalista de colonização: capital e trabalho.

Não estamos aqui defendendo que os sujeitos do trabalho, o migrante professor, produziram um novo estágio societário em Sinop, mesmo porque as relações socioeconômicas que se estabeleciam nesta cidade estavam condicionadas pelo capital, no contexto da Amazônia Legal. Entretanto, essas contradições, o processo de luta dos sujeitos da educação escolar, os professores como trabalhadores, evidenciam um estágio qualitativo da vida se historicizando. A historicidade direcionada a uma nova relação: o de pensarem a si mesmos na superação da ideologia do pioneiro, que os destituía de sua vontade do novo – esta como expressão exata da classe capitalista, associada à disposição hegemônica da classe dominante. O “título”, privilégio do colonizador, voltava-se para ampliar a violência e exploração sobre os trabalhadores. Há uma mudança qualitativa sendo organizada pelo trabalho dos professores em suas práticas / concepção na organização e constituição da UNEMAT.

Os projetos de pesquisa e extensão representaram um mecanismo de inserção da UNEMAT com a finalidade de subsidiar as práticas e o trabalho dos professores, tanto para os sujeitos para os quais se direcionavam, quanto para os que deles dependiam para desenvolverem suas funções de professores formadores. Os projetos de pesquisa e extensão, embora com caráter pontual, porque eram restritos aos seus sujeitos, e com a finalidade de acréscimo de créditos, na perspectiva de uma pequena melhoria salarial para os professores, significaram uma prática crivada das vivências produzidas nas contradições entre produção social do trabalhador e apropriação privada da classe capitalista. Em função da exigência da relação sujeito e objeto, a maioria deles serviu para alicerçar a própria prática dos professores e a concepção da UNEMAT na superação das relações da precarização do trabalho dos professores nas escolas de colonização¹¹⁷.

¹¹⁷ Em função da Instituição não ter dados sistematizados de suas atividades de pesquisa e extensão que pudessem nos subsidiar quanto à sua produção na década de 1990, levantamos alguns dados referentes a essas atividades. Apenas tivemos acesso a alguns projetos que se encontravam em caixas de “arquivo morto”. Para compor melhor nossa compreensão recorremos a documentos que discriminavam alguns dos projetos. Não há praticamente registros na Instituição sobre sua produção acadêmica. As poucas informações, no entanto, permitem uma visualização pelo menos do conjunto por ano.

Quadro 1- Relação de Projetos de pesquisa e extensão da UNEMAT de Sinop – 1992 a 1994

Ano	Curso	Tipo	Título da Atividade
1992	Mat.	Ext.	a) Matemática Básica;
		Pesq.	a) Análise Estatística da economia e das relações em Sinop;
	Let.	Ext.	a) Reflexão e ação em Línguas e Literatura;
	Ped.	Ext.	a) O homem sem asas: conscientização para a liberdade; b) Educação e Desenvolvimento Regional; c) Faculdade vai ao Bairro: 1) Brinquedoteca: o espaço da criança; 2) Saúde, higiene e alimentação escolar; 3) Levantamento Estatístico; 4) Ensino globalizado: uma perspectiva interdisciplinar; 5) Recreação e Lazer comunitário; d) Eventos Culturais;
Pesq.		a) Modelo de Colonização Sinop e região; b) Garimpo Contemporâneo no Norte de Mato Grosso; c) Evasão Escolar;	
1993	Mat.	Extensão:	a) continuação do Projeto Matemática Básica; b) Laboratório Experimental da Matemática; c) Ecosfera <i>Gaia</i> : reservas florestais de Sinop; d) Capacitação dos professores do ensino fundamental; e) UNEMAT: Integrar e Divulgar;
		Pesq.	a) Índice de Analfabetismo em Sinop ¹¹⁸ ;
	Let.	Ext.	a) Orientação sexual nas Escolas de Sinop; b) Capacitação em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literatura para os alunos de 2º Grau do município de Sinop; c) Capacitação em Língua Inglesa dos docentes da FESMAT - Sinop;
	Ped.	Ext.	a) continuação do Projeto Faculdade vai ao Bairro ¹¹⁹ ; b) Natação para portadores de deficiências; c) A linha Política Pedagógica das Escolas públicas e o papel do Educador; d) Elementos metodológicos da pesquisa científica;
Pesq.		continuação dos Projetos: a) Garimpo Contemporâneo no Norte de Mato Grosso; b) Modelo de Colonização Sinop e região;	
1994	Mat.	Ext.	continuação dos Projetos: a) Laboratório Experimental de Matemática; b) continuação do Projeto UNEMAT: Integrar e Divulgar; c) Laboratório Polivalente;
	Let.	Ext.	a) Capacitação em Língua Inglesa dos docentes da UNEMAT; b) Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa; c) Estágio Supervisionado de Língua Inglesa: 'A Língua Inglesa vai até você'; d) continuação do projeto Orientação sexual nas escolas.
		Pesq.	a) Estudo da Diversidade Lingüística no Norte de Mato Grosso;
Ped.	Ext.	a) continuação do Projeto Faculdade vai ao Bairro e seus subprojetos; b) continuação do Projeto Natação para portadores de necessidades especiais; c) Projeto escolar de Alfabetização Complementar; d) Necessidade do lúdico na formação global da criança; e) Biblioteca Ambulante; f) Museu do migrante;	
	Pesq.	a) continuação do Projeto Colonização de Sinop e Região e b) do Projeto Garimpo Contemporâneo no Norte de Mato Grosso; c) Necessidade do Lúdico na formação global da Criança; d) Índice de Analfabetismo e nível de escolaridade, moradia e renda familiar.	

Fonte: Pesquisa O trabalho dos professores e a Universidade do Estado de Mato Grosso em Sinop / MT na década de 1990: o sentido coletivo. Sinop, UNEMAT, 2009.

Abreviaturas: Ped.= Pedagogia; Mat.= Matemática; Let.=Letras; Pesq. = Pesquisa; Ext.= Extensão

¹¹⁸ Esse Projeto foi proposto em 1990, sendo reapresentado em 1993.

¹¹⁹ Projeto proposto em 1992.

Em 1995 permanecem praticamente os mesmo projetos. Nesse ano é desenvolvido o projeto de Centro de Ciências e Matemática de Mato Grosso (CECIM), em função do convênio com Secretaria de Estado de Educação e Cultura de Mato Grosso e prefeituras de Cuiabá, Cáceres, Nova Xavantina, Várzea Grande, Sinop, assinado em 1994. Pode-se dizer que esse projeto foi, até o ano de 1998, o de maior expressão quanto às relações mais gerais da Instituição, demonstrando que o trabalho dos professores poderia responder aos desafios da qualificação da educação escolar no estado de Mato Grosso e na cidade de Sinop. Entretanto, há de se considerar que os demais projetos, mesmo significando pontualmente a necessidade de melhores salários, a pouca vivência com a prática da pesquisa e extensão, possibilitaram tornar as escolas instituições de posições políticas, permitindo aos professores da UNEMAT de Sinop terem uma prática orgânica. Ainda, nessa mesma direção, produzir “novas experiências” para seus professores, na mesma medida que provocava a catarse centrada na formação de professores: provocar mudanças de concepção e prática dos docentes, assumindo-se como sujeitos de suas histórias para além da escola improvisada.

No ano de 1996, praticamente permanecem as mesmas situações anteriores, alterando-se, às vezes, os títulos dos projetos, sem alterar suas proposições. Em 1997 são desenvolvidos os seguintes projetos: MATEMÁTICA – Extensão: a) Laboratório de Instrumentação para o Ensino de Ciências (LIENCE); b) Centro de Informática para a Educação – Linguagem LOGO, (CIELL); LETRAS – Extensão: a) Teatro Universitário; Dança e Musicalidade; b) Coral Universitário; PEDAGOGIA – Extensão: a) Biblioteca Ambulante; b) Museu do Migrante; – Pesquisa: a) Educação para a segurança do trabalho; b) Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Alfabetização e Cidadania; c) A concepção de educação ambiental na região Geo-educacional de Sinop. No ano de 1998, somam-se às pesquisas do curso de Matemática os projeto Memória e Paisagem da Educação Matemática no Antigo Estado de Mato Grosso (MEMOMAT) e o Núcleo de Estatísticas Educacionais e Sócio-Econômicas de Mato Grosso (NEESMAT).

De forma geral, as situações e a organização do trabalho dos professores da Instituição permaneciam inalteradas, principalmente a quantidade considerável de interinos. Somente em 1998, o coletivo de professores se torna mais estável em função do concurso realizado nesse mesmo ano. Apesar da interinidade dos professores, dos baixos salários, da necessidade de desenvolver outras atividades além da UNEMAT, o que intensificava o tempo de trabalho e que ditavam a forma pontual o desenvolvimento dos projetos, a exigência objetiva de lutar pelo espaço de trabalho imprimia relações constantes com o universo escolar, direcionando a atenção dos projetos para a educação escolar. Produziam-se relações entre os professores e

alunos nesses espaços escolares fomentando compreensões e concepções alternativas, tanto para a Instituição quanto para as escolas.

No ano de 1997, cinquenta e quatro professores compunham o Campus de Sinop. Novamente é preciso sublinhar que, nesse ano, havia no Departamento de Letras seis professores lotados e mais três professores do Departamento de Pedagogia, atuando no curso. Ofertadas quarenta e uma disciplinas, distribuídas em oito turmas, especificadas por semestre (do primeiro semestre ao oitavo semestre) e apenas dezesseis destas estavam sob a condução de professores efetivos. O restante da carga horária estava com professores interinos. No Departamento de Matemática a situação era mais difícil e estava assim: das quarenta e duas disciplinas, considerando dez optativas, apenas dois professores eram efetivos e contava com a presença de mais três professores do Departamento de Pedagogia.

Do total de disciplinas, apenas oito eram conduzidas por professores efetivos. Já no Departamento de Pedagogia, das vinte e cinco disciplinas, dezessete eram conduzidas por professores concursados. Isso explica a considerável proposição de projetos do Departamento de Pedagogia em relação aos demais.

Paula apresenta a necessidade de superação dos limites orientada pela “vontade”:

[...] ali todos nós tínhamos graduação e muita boa vontade. É o que eu posso te dizer. Nós tínhamos a nossa graduação, cada um na sua área, e muita vontade de correr atrás. Mas, se você me perguntar se nós tínhamos muitos cursos, mestrados, doutorado, não tínhamos. Isso era uma das coisas que as pessoas batiam muito, principalmente na vinda dessa UFMT, que, também, nem todos lá tinham à época (entrevista de Paula).

O mundo das escolas não era apenas um lugar para o qual se voltaria a atenção dos professores da UNEMAT, mas por onde a vontade, que Paula apresenta, encontraria sua materialidade de realização e expressaria sua necessidade de atividade, em função da legitimidade da Instituição figurar no migrante professor. A saída foi a inscrição no mundo das escolas, funcionando como o *locus* privilegiado da luta hegemônica do fazer a Instituição e do trabalho do migrante professor da UNEMAT.

Precisamos inscrever essa “boa vontade” a qual Paula procura situar.

Quando chegou no estágio: como fazer estágio? Aí nós fomos, um exemplo, lá para São Vicente¹²⁰. São Vicente à época era quase que um distrito, porque

¹²⁰ A Escola Estadual São Vicente de Paula está localizada próximo à Igreja São Cristóvão, no bairro São Cristóvão, à margem da BR 163. Nela estavam (estudavam) a maioria dos filhos dos trabalhadores de madeiras e muitos jovens, que também eram trabalhadores dessas empresas. O bairro de São Cristóvão fica no

não tinha ligação com Sinop, tinha aquele vazio e aí você chegava lá no São Cristóvão, não era ligado como hoje. E aí eles reclamavam muito – porque eles foram primeiro fazer uma pesquisa para depois fazer o estágio. A Escola São Vicente de Paula dizia que eles não tinham Língua Inglesa porque não existia professor de Língua Inglesa na cidade, para dar aula lá, tinha aqui nas escolas do centro, mas não o suficiente para lotar a escola. Então, eles diziam assim: o pessoal aqui - olha a distância a questão do espaço – “nós nunca vamos passar no vestibular lá da cidade”. O pessoal da São Vicente: “lá da cidade”, porque tinha aquele vazio. Então, aí eles chegavam aqui, aqueles pequeninhos, que era Sinop, e era uma escuridão, eles não se sentiam do município. Entendeu? “Nós nunca vamos passar no vestibular lá da cidade, da UNEMAT, porque nós não temos o Inglês, a Língua Inglesa, nós já saímos em desvantagem com o pessoal da cidade” [fala referente aos alunos da Escola]. Era da cidade, eles não se consideravam. O que nós fizemos? Essas alunas fizeram o estágio lá, os diretores à época – então, você via que as coisas não era a luta de um -, acho que era o Ivonei [diretor] à época, ele foi assim de uma atenção, [os professores] eles ficavam na sala dos professores uma semana e nos cedeu a escola. Então, cada aluno nosso, nós fizemos um horário a parte. Eles pegaram as salas e trocavam. Aquelas salas eram quarenta alunos e eles terminavam com trinta, trinta e cinco, desistir jamais. Eram pessoas de idade [alunos da UNEMAT] e eles queriam mesmo concluir. Lotamos a escola e ficamos uma semana com Língua Inglesa. Trabalhando o básico: cores, hora, e os alunos iam. Imagine que àquela época em quase todos os bares e lanchonete, os homens lendo Língua Inglesa no São Cristóvão. Nós colocamos, fizemos um mapeamento e trocando tudo em Inglês, eles se apaixonaram pela Língua Inglesa (Entrevista de Paula).

O que Paula nos anuncia não é apenas uma escola com uma estrutura e organização para a atividade de ensino e realização do estágio de alunos da UNEMAT, mas de relações de classe antagônicas, marcadas e produzidas por uma violência da classe dominante em Sinop, do significado de “impotência” gerado pela colonização. Os sujeitos do mundo do trabalho não vivem apenas os antagonismos de classe, mas têm na hegemonia, calcada na colonização de Sinop, a destituição das historicidades e do devir humano para que o capital seja o único ente de afirmação da cidade.

A existência da UNEMAT foi se constituindo como Instituição política e ideológica de um fazer alternativo ao trabalho do professor na colonização. Ela se apresentava como uma perspectiva diferente. A afirmação de sua existência era a explicitação das relações perversas e contraditórias, entre os privilégios da classe dominante e a exploração do trabalho. Não era apenas o acesso ao conhecimento daqueles a quem a colonização tentava impedir e conter –

sentido sul da cidade, no qual reside a maioria da população de trabalhadores, sem condições de adquirir imóveis (terrenos) na região central de Sinop. É considerado um bairro popular (de trabalhadores). A maioria dos projetos dos professores da UNEMAT era desenvolvida naquela escola. Por exemplo, o projeto *A Faculdade vai ao bairro*, com seus subprojetos, era executado com professores e alunos da Escola São Vicente de Paula. Inclusive um de seus diretores foi professor interino da Instituição, trabalhando, aproximadamente, 10 anos nela. E vários dos professores dessa escola cursavam as licenciaturas oferecidas pela UNEMAT.

significava alternativa negada, uma vida da classe trabalhadora destituída de sua vontade do novo, de se colocarem como sujeitos no processo da produção da existência material da vida.

O trabalho dos professores da UNEMAT tem expressão naquilo que Gramsci (2004, p. 414, v. 1) chama de modificação sustentada na “força da associação de indivíduos”: “Dir-se-á que o que cada indivíduo pode modificar é muito pouco, com relação às suas forças”, mas sua prática pode ter alcance orgânico porque “o indivíduo pode associar-se com todos os que querem a mesma modificação” e “pode multiplicar-se por elevado números de vezes, obtendo a modificação bem mais radical do que à primeira vista parecia”. O trabalho dos professores voltando-se para o mundo escolar representava esta força de “associação de indivíduos”, de político-prática.

A relação de força de seus professores tinha na institucionalidade do ensino superior para a formação de professores o caminho essencial para investir-se de sua participação no que tangia a educação escolar na cidade de Sinop.

Ao ser perguntado sobre as vivências dos professores da UNEMAT, Gilberto nos expõe o seguinte:

O primeiro Encontro Norte Matogrossense de Pedagogia [em 1992] chamou a região inteira para discutir as questões da formação, de educação. Em primeiro momento foi a educação que interessa às classes populares, esse foi o tema. Foram três encontros que na época na frente da coordenação que nós fizemos. Esses três encontros [1992 -1993 – 1994] seriam para fortalecer o vínculo regional. As pessoas tinham a UNEMAT, na época a Fundação, como uma referência na discussão. E foi muito importante porque saiu da discussão só sindical para se tornar uma discussão que era feita também no mundo acadêmico. Vários profissionais foram trazidos. Começou a se discutir mais profundamente a educação local, a educação regional, a formação de professores (Entrevista de Gilberto).

É sob essa interpretação que apreendemos da entrevista de Gilberto que a UNEMAT cumpriu um papel catártico, com base na defesa e na luta do próprio espaço de trabalho, expressava-se na alternativa das práticas do professores. As vivências tornaram-se balizares, nas quais o agir, o pensar e o sentir pautavam-se tanto no “objeto” formação de professor, quanto nas relações do sujeito migrante da colonização na cidade de Sinop. Embora restrito ao universo da formação de professores, a concreticidade da UNEMAT tinha como conteúdo o trabalhador migrante.

Isso também se visualiza na fala de Ricardo, na medida em que ele destaca como “perspectiva diferenciada”:

Todos nós não sabíamos, a princípio, quais seriam as funções de professor de Ensino Superior, a experiência que todos nós tínhamos era de professor de Ensino Fundamental, Ensino Médio. E querendo ou não, você tem perspectivas diferenciadas, uma coisa é você trabalhar na formação de professores, outra coisa é você trabalhar na formação geral, na formação básica (Entrevista de Ricardo).

O migrante professor, levando em conta os limites e debilidades impostas pela colonização, assume uma posição privilegiada no processo de trabalho dos docentes na Instituição. Embora, numa esfera limitada, não deixa de expressar, como destaca Coutinho (2003, p. 73), situado em Gramsci, “o conjunto das práticas e objetivações diretamente ligadas às relações de poder entre governantes e governados. Por isso, seguindo com autor, “o momento catártico” [...] ocorre no interior das determinações econômico-objetivas que limitam (mas de modo algum cancelar) as margens da realização da liberdade” (COUTINHO, 2003, p. 77-78).

Diretamente em Gramsci (2004, p. 359, v.1): a “história” consiste em um movimento entre “racionalidade e irracionalidade, arbítrio e necessidade, como ‘vida’, isto é, com todas as debilidades e as forças da vida, com as suas contradições e suas antíteses”. A realização da liberdade, como novo conteúdo prático-ético do ser social do devir da humanidade, em que se objetiva a superação das classes sociais, não corresponde a atos apenas defensivos dos sujeitos do mundo do trabalho. Pelo contrário, é a possibilidade real de superar os limites / conflitos existentes e as contradições na e da sociedade do capital. O assalariamento consiste como um dos momentos da lei da mercadoria, em que a aparência toma forma de essência. E a expropriação educou o trabalhador a se constituir concretamente como vendedor da força de trabalho para as relações capitalistas de produção.

Para o processo capitalista de acumulação, que tomou a forma de colonização da Amazônia Legal, na qual a alienação do trabalho também se transmutou em alienação da colonização, as ações políticas dos trabalhadores em defesa de seus espaços de trabalho foram as lutas de classes. Eles procuraram outras condições para a viabilização material de vida. Se a única cooperação existente para a colonização foi o de ampliar o processo de acumulação do capital e aprofundar os privilégios da classe burguesa, esta, para o trabalhador, correspondeu à conjugação de um coletivo na esfera de suas próprias perspectivas de classe, na viabilização do vir a ser. A luta pelo espaço de trabalho impôs a necessidade de mudança / superação – como uma força da história da humanidade. Mesmo que os trabalhadores sejam condicionados pela estrutura de produção de mercadorias e pela divisão social do trabalho e a propriedade privada, suas vivências estão marcadas pela existência de classe antagônica nas

das relações sociais do capital.

Na colonização de Sinop, da cidade privatizada, essa pontualidade manifestou-se no trabalho dos professores da UNEMAT, porque foi a forma inevitável de manter a própria materialidade do trabalhador em um dos momentos de sua existência: isto é, personificado no migrante professor. A luta e defesa da UNEMAT na cidade monopolizada de Sinop expressaram-se na resistência do trabalhador diante do capital colonizador. Os enfrentamentos foram, por excelência, educativos / formadores. Produziram-se novos níveis de relações / práticas / concepções entre os sujeitos em função das condições efetivas de produção material da vida do trabalhador, que migrou na busca do novo, voltando-se para si. O trabalho dos professores estava condicionado sim por um conjunto social, político e econômico das relações na cidade de Sinop, da hegemonia da Empresa, “dona” do Projeto Gleba Celeste, de dissimulação da “predestinação” religiosa e da ideologia do pioneiro (a forma / relações do capitalismo brasileiro na Amazônia Legal). Contudo, o mundo do trabalho tem seus diversos matizes e com ele seus sujeitos historicizam suas vivências, se fazem na luta pela vida, associam-se como força, ainda que limitada, como no caso da UNEMAT. O objetivar-se anunciava a dimensão de uma história a ser repensada e elevada a um novo sentido. Uma dimensão que denunciava ao mesmo tempo o projeto da classe capitalista, porque os trabalhadores estavam lançados “à sorte”, controlados pela regência da exploração do capital, em que o fracasso ou sucesso da cidade se individualizava no mérito ou demérito, isto é, nas palavras de Frigotto (1999, p.61), “o mérito”, definido como “talentos individuais para suportar as privações iniciais”. Sobre esse contexto, Pedro anuncia a perspectiva do diferente para a qual a atividade docente se anunciou:

De dizer que esse processo é um processo que ele existe, mas poderia ser diferente [referente às atividades dos professores da UNEMAT de Sinop]. E que aqui para você entender esse processo tem que ter essa leitura [...] (Entrevista de Pedro).

A grande maioria dos professores da rede pública e / ou particular de ensino não só estava sob uma cidade de hegemonia da Empresa Colonizadora, cuja única importância era o “majestoso” Projeto Gleba Celeste para a “terra de negócio”. A prática dos professores no fazer a UNEMAT vivificava as forças políticas do mundo do trabalho. Roberto nos exemplifica com sua subjetividade:

Eu entrei para trabalhar com pessoas que já tinham vinte anos de magistério,

dez anos de magistério, cinco anos de magistério. Isso era uma marca muito forte do curso de Pedagogia. Ou seja, o curso era realmente deles [...] Eu entendo assim: eu ministrei, como eu assumi muitas disciplinas no início, como eu já coloquei para você aqui, eles tinham essa idéia também de que eles precisavam construir os cursos deles (Entrevista de Roberto).

A UNEMAT, mesmo em situação que já apresentamos no capítulo quatro e cinco, tornou-se diferenciada pelas necessidades dos professores investirem-se de alternativas e do espírito criador, em uma base histórica real.

Houve uma modificação de validade histórica a qual imprimiu, tanto aos professores da UNEMAT, quanto aos da educação básica: de expressarem seus efetivos interesses em terras colonizadas, cultivadas¹²¹ de violência. Paulo novamente nos contextualiza “a associação dos indivíduos” na perspectiva de sua vontade coletiva:

A importância que tinha esse espaço. Tanto é que vinha ônibus de Colíder estudar aqui toda a noite. Você imagina fazer: 160 km sem estrada. Eles vinham, chegavam duas da manhã e no outro dia de noite estava de volta. E eram professores que davam aula. Eram professores que tinham 40 horas de aula que tinha que dar conta e ainda pagavam ônibus. De Colíder vinha ônibus cheio: era interessante isso. [...]. Então, se observou essa passagem de uma vontade de mostrar. Tanto é que esses alunos que vinha de Colíder defendiam a Universidade [a UNEMAT]. A Universidade era defendida. Era comum nas rádios [emissoras] dizer um monte de besteiras sobre nós, sobre a Universidade. Mas depois que eles viram que eles foram perdendo corpo, que nós fomos tomando corpo, eles não adiantavam brigar com a gente (Entrevista de Paulo).

O “corpo” era a vontade do migrante professor, fundado no trabalho dos professores na direção do seu objeto de atividade. Por isso, a UNEMAT se mostrou como pedagógica catártica para os sujeitos que a vislumbravam além de uma formação profissional. Significou envidar seus esforços para uma concepção crítica da e sobre a colonização, que negava qualquer alternativa que não estivesse ligada ao “zelo” do poder da classe capitalista. As barreiras, que se construía historicamente pelo capital e suas forças políticas personificadas

¹²¹ Na verdade poderíamos dizer que a violência estava associada à destruição. As forças produtivas do capital no processo de colonização significaram o desmatamento da floresta, o assoreamento dos rios, as vastas áreas da monocultura da produção da soja, milho, algodão, com usos de agrotóxicos. O que era antes mata amazônica, ou parte do bioma da Amazônia, tornou-se área de produção em grande escala para agricultura capitalista, susceptíveis à desertificação. A cidade de Sinop, por incrível que pareça, apesar de localizar-se na floresta amazônica tem pouca vegetação nativa. A cada nova área para comercialização de lotes, se verifica uma ausência completa de árvores. São abertos novos lotes somente com o pinche preto, o asfalto, como expressão de viabilização para novas residências. As árvores (entenda-se bioma amazônico) derrubadas e queimadas são substituídas pelo asfalto e pelas grandes plantações de soja. Um triste cenário para uma região de grande complexidade de vida animal e vegetal. As árvores, como castanheira, mogno, guarantã só ganham destaques para nomear as novas ruas, avenidas da cidade.

com as quais se deparavam o coletivo dos professores, forçavam aprofundar na perspectiva de formar professores:

Primeiro, a idéia de universidade não era uma perspectiva muito interessante no imaginário popular dos professores. Era uma coisa quase que surreal de se atingir. Segundo, a qualificação dos professores, aqueles que tinham autocrítica, alguns, se achavam que não estavam preparados para o processo. Terceiro, porque a Instituição, se era meio ridicularizada, não atraía muito, não fazia muito bem para o ego você entrar em uma universidade que todo mundo falava que ia acabar no dia seguinte [...] Então, você tem todo esse conjunto: terá pessoas passando longe. E nós vamos ter um conjunto de professores, grande parte desses professores, tinha ou questão de militância ou não concordava com o ambiente de trabalho no seu local de trabalho (Entrevista de Josué).

As desconfianças produzidas pela classe dominante, na promoção do “descrédito” da Instituição, serviam, ao mesmo tempo, para a ruptura com a clivagem hegemônica da cidade privatizada. Os professores, ao proporem alternativas efetivas para as situações de conformismo da “terra de negócio”, foram construindo suas posições orgânicas e conscientes de classe de trabalhadores migrantes na particularidade de sujeitos de coletivo e de vontade concreta no fazer a UNEMAT: sujeitos do mundo do trabalho. Está-se diante de um conflito vivo na constituição de uma instituição de ensino superior, em que a luta pela conjugação trabalho e vida tomou forma e conteúdo na oposição aos interesses da classe dominante. Emergiu a exigência de projetar a Universidade como futuro para além da “terra de negócio” e da colonização, como matéria social e histórica. Em Gramsci (2004, p.129, v.1) as relações dos homens em processo orgânico, em que emerge o objeto de suas ações, traduzem a matéria social e histórica, que opera não somente como apreensão conceitual, mas revela sua força ativa. Ele toma como exemplo a eletricidade como “historicamente ativa”: “como força natural abstrata, a eletricidade existia mesmo antes de sua redução a força produtiva, mas não operava na história, sendo um tema para hipóteses na ciência natural (e, antes, o ‘nada histórico, já que ninguém se ocupava dela e, ao contrário, todos ignoravam)”.

Da conjugação do trabalho e da vida, a UNEMAT revelou-se como relações materiais sociais e históricas, para formar professores, como “historicidade ativa” do migrante. Nesse sentido, sendo o espaço de trabalho, a Instituição, pela prática que a constituiu, fez-se história, com a qual se vislumbrou em sua finalidade a inscrição da vontade na ação dos sujeitos, de suas posições políticas e relações de classe.

O fundamento da legitimidade, o migrante professor, se tornou imprescindível para as atividades dos professores da UNEMAT, tanto internamente (da atividade do coletivo docente

da instituição), quanto externamente (inserção no mundo escolar e social).

Nosso entrevistado, Gilberto, fala da prática / concepção em que a vontade coletiva estava pautada na UNEMAT, como historicamente ativa:

Essa Universidade tinha uma peculiaridade, esse Campus, porque ninguém aqui sabia fazer universidade. As pessoas foram aprendendo a construir universidade, desde a parte de regulamentação mesmo, até a parte acadêmica, até a parte teórica mesmo que tinha que permear toda a formação. Isso foi sendo construído e foi sendo adequado também, digamos assim, não ao perfil de cada profissional que vinha, mas a uma proposta de curso. E que era muito questionante mesmo e era questão interessante, politicamente foi um momento muito forte (Entrevista de Gilberto).

A causa e o efeito combinam-se e alteram-se: a criação da UNEMAT em Sinop engendrou o trabalho do professor para o objeto “professor”, e na relação sujeito (professores) e “objeto” (formação de professores), o migrante professor se tornou o motor das ações da Instituição. Isso levou o trabalho do professor tornar-se condição para a Instituição, a partir da qual seus sujeitos apresentavam como um novo que se produzia na interseção das práticas com as escolas de educação básica. A inscrição no universo das escolas se fazia indispensável não somente por formar professores, porque também era a historicidade comum que permitia a “associação de força” e para servir referente na constituição da UNEMAT.

Entretanto, a oferta de somente três cursos impunha sérios limites objetivos, associados à necessidade de aprenderem a fazer o espaço de ensino superior. As necessidades escolares ultrapassavam a história ativa da Instituição, que parecia ratificar as orientações da força da classe capitalista, que apontavam para o fracasso de seu coletivo de professores para a consecução da cidade privatizada, como se pode ler abaixo:

Tópicos Típicos: Fundação de Ensino Superior de Mato Grosso, hoje mais do nunca, deve ser prestigiada. Sua Faculdade em Sinop, segundo se comenta, ganha em eficiência até de cursos equivalentes da UFMT. Será mesmo? (GAZETA REGIONAL, N.440, 06 A 12 DE MAIO de 1992, p. 02).

Há uma ironia subjacente nesse texto. O trabalho dos professores da Instituição de Ensino Superior Estadual é posto como não podendo “ocupar” o mesmo *status* de qualidade em função de ser dirigida por professores (migrantes professores), sem “condições” de se comparar com os da UFMT. O migrante professor é apresentado um sujeito de “demérito” e sem possibilidades de efetivar nenhuma mudança. Isso é resultado da presença concreta de

classe, a trabalhadora, ser a protagonista da UNEMAT. Para a concepção burguesa uma instituição de ensino superior deveria converter-se para ampliar seu domínio e direção da classe dominante. Esse escopo é inteligível no que Josué nos revela:

E outra questão é subjugação de querer ser dono das instituições públicas, ou seja, de achar que as instituições públicas foram criadas para bajular pessoas que estão no poder. Volto a insistir: se as críticas do poder local se dessem em cima da fragilidade legal da competência acadêmica, da qualificação do seu quadro docente, eu acredito que até poderíamos aceitar como legítimo, mas só que elas faziam isso só que com a intenção de desmerecer aquilo que não aceitavam a forma como eles exerciam o poder localmente. Então, o embate dava aí, até um embate meio perverso, porque não tinha como desmentir que éramos frágeis, não tinha como desmentir que nossos professores não tinham qualificação acadêmica, titulação para dar aula numa universidade, não tinha como desmentir que a nossa biblioteca era recheada de livros doados, todos desatualizados, pouca coisa, não tinha como desmentir que nós não tínhamos ainda reconhecimento por parte do MEC [Ministério da Educação e Cultura] e do estado para emitir diploma, sem contar a faixa etária dos professores que eram todos oriundos quase da rede pública de ensino com uma experiência acadêmica bastante limitada (Entrevista de Josué).

Mas não eram somente essas lutas que movimentavam a Instituição. Mas de sua existência ocorrer nos limites da colonização, de uma política neoliberal da década de 1990, como analisamos. É interessante nos voltarmos novamente para a empiria desse contexto para seguirmos em nossa análise:

A UNEMAT tinha um problema muito grave, não só na questão de recursos para manutenção, mas na questão salarial. Tínhamos salários ruins, desgastados. No governo de 1990 a 1994, nós tivemos atrasos salariais muito graves, uma corrosão salarial muito grave, forte (Entrevista de Gilberto).

A Instituição estava condicionada pelas forças da estrutura de colonização e pelo afunilamento do neoliberalismo. Contudo, a prática dos migrantes professores em se fazer ação tinha na própria consecução da institucionalidade da formação de professores a forma imprescindível para a qual o pedagógico catártico elevava a novos níveis de consciência. A compreensão se torna plausível no momento que Gilberto expõe sobre a prática e a concepção da historicidade do migrante:

Era comum muito estudar uma coisa histórica, ver o passado como uma coisa muito distante, e quando eles se percebem parte desse processo todo, de dinâmica, do próprio capitalismo, da questão de ideologia de segurança

nacional, aí eles conseguem se entender, se localizar, que foi uma questão fundamental para eles, enquanto educadores. Isso gerou uma modificação de muita gente, até porque eles eram alunos, que, na verdade, estavam como professores, eles eram professores, boa parte deles ou tendo feito já o Magistério no Paraná, no sul do país, ou Minas, de onde provinham, boa parte paranaenses, ou então aqui como tecnicismo do LOGOS, acho que LOGOS I, LOGOS II e, na verdade, formavam entre aspas os professores. Mas era uma condição daquele momento, então quando eles se percebem como participantes do processo histórico e que era uma história viva sendo criada ali, então eles começam a se olharem diferentes (Entrevista de Gilberto).

Os professores começaram a sofrer outra mediação no mundo do trabalho, pautado na formação de docentes da UNEMAT, rompendo com a aparente imediatez, controlada pela hegemonia econômico-corporativa da Colonizadora e dos capitalistas locais. As novas referências agora sobre mediação não só representaram o acesso de trabalhadores a uma instituição, como se promoveram com outra concepção: pautarem-se na particularidade do migrante professor, exigindo posicionar criticamente contra as condições de aviltamento. Não podemos deixar de notar esse fenômeno histórico-social como práxis, porque aponta para novas relações e compreensões críticas, sustentada na especificidade da classe trabalhadora, mesmo no limites da estrutura de produção do capital. E, principalmente, em terras de colonização. As profundas desigualdades, dissimuladas pelos privilégios exclusivos da burguesia, parecem representar a “normalidade” da vida e de “mérito pessoal”, sob a ideologia do pioneiro no processo de colonização.

6.2 O PROGRAMA INTERINSTITUCIONAL DE QUALIFICAÇÃO DOCENTE: uma síntese da práxis da formação de professores da UNEMAT de Sinop na década 1990

A síntese da práxis revelou-se na década de 1990 quando é proposto o Programa Interinstitucional de Qualificação Docente (PIQD) para migrantes professores da Região Médio Norte de Mato Grosso.

Devemos examinar em pormenores o PIQD e estabelecer sua proposição e realização como síntese da práxis do migrante professor e como uma concepção superior nos limites da escola improvisada de colonização para o professor do “acaso”, a regularidade.

Em 1998, o Campus Universitário da UNEMAT de Sinop propôs um Projeto com a abertura de 150 vagas para formação de professores para onze municípios da região do Médio Norte de Mato Grosso, sendo cinquenta vagas distribuídas para os três cursos de licenciatura: Letras, Matemática e Pedagogia. Esses cursos eram no formato modular e funcionavam em

duas fases: intensiva - com aulas presenciais nos meses de janeiro e julho no Campus em Sinop. No mês de julho, os cursos ocorriam em uma determinada cidade escolhida pelos próprios alunos, para observarem e discutirem as diferenças e as similaridades de suas realidades. A segunda fase era denominada de interposta, na qual os professores da UNEMAT acompanham *in loco* as atividades nos espaços de trabalho, propostas durante a fase intensiva. O PIQD ocorreu através de convênios com as prefeituras e a SEDUC.

Os municípios partícipes eram: 1) Cláudia; 2) Itaúba; 3) Juara; 4) Tabaporã; 5) Nova Ubiratan; 6) Novo Horizonte; 7) Novo Mundo; 8) Porto dos Gaúchos; 9) Santa Carmem; 10) União do Sul; 11) Vera. Essa proposta expressa a história ativa da UNEMAT na proposição para a formação de professores, orientando-se pelas historicidades dos professores na direção de uma qualificação profissional capaz de objetivar suas necessidades, quanto à educação escolar. No Projeto estava assim definido:

Não há como melhorar e/ou mudar a educação sem pensar e estabelecer um amplo programa de capacitação dos profissionais que atuam no ensino básico e médio. Isso significa que há de ter determinação política. [...] A capacitação de 1200 professores [...] incidirá diretamente na melhoria da qualidade de ensino para mais de 60 mil alunos da educação básica na região, pois possibilitará a inserção de novas práticas pedagógicas embasadas na descoberta e na produção de conhecimento e no redimensionamento curricular (UNEMAT – PIQD, 1998, p. 08).

Apresenta-se uma atenção especial à “capacitação” do professor da rede pública estadual e municipal da região do Médio Norte. Oferecer esse Programa explicitou o nível de compreensão do papel da UNEMAT na formulação política da educação, da síntese da práxis forjada no espaço de trabalho e na luta para superar os limites ao migrante professor. Apoiava essa orientação a “brecha” da LDBEN 9394/96, a qual previa a formação em nível superior para professores, presente no artigo 87, parágrafo 3º, inciso III. O PIQD visava oferecer os cursos da UNEMAT a 1.200 professores e criar o Centro Regional Permanente de Formação de Professores.

O projeto se pautava “formação orientada para a idéia de coletividade” (UNEMAT – PIQD, 1998, p. 13) na perspectiva teórico-prática, em conexão com a realidade individual-coletiva dos professores.

Essa é uma concepção sobre a importância da formação teórico-prática do migrante professor no contexto de suas vivências. Há uma evidente compreensão da importância de superação dos modelos de educação escolar da colonização. Aqui é o próprio migrante

professor valendo de sua concreticidade política como balizamento das posições diante da própria estrutura do capital. Entendemos que essa proposição sinaliza, pelo menos nos limites da estrutura de capital, a contraposição à força dos donos das terras monopolizadas, do colonizador. Não podemos afirmar que seja uma transformação das relações capitalistas na superação da força do trabalho, como criadora de valor e subsumida pelo trabalho objetivado nos meios de produção. A concepção presente no PIQD, embora muitos digam que isso fosse natural, dada ao “objeto” formação de professores, expõe a dimensão em que a vida, em todas as relações sociais, se produz historicamente, portanto humanas, ou seja, de valer pela qualidade de sua necessidade e projeções históricas. A colonização tinha como realização a precarização do trabalho do professor e objetava sua formação intelectual. Em outras palavras, o crivava da ideologia do pioneiro.

O Projeto PIQD é uma evidência do migrante professor pensando nos termos de suas condições de trabalhadores da educação, no avanço das “forças associativas”. Inexoravelmente foi o processo de luta de classes, movimentando os sujeitos do trabalho no processo produtivo do capital na colonização. A orientação apontava para superar a falta de perspectiva ao migrante oriundo do trabalho, pertencente à classe social trabalhadora. Foi uma força política sustentada numa concepção e prática do trabalhador.

A gênese do PIDQ surge das vivências particularizadas de coletivo de professores no processo de colonização:

Então, quanto a essas formas e por uma outra questão, também, uma divergência que aconteceu num curso de formação desses que trabalharia nas Parceladas¹²² com um curso que se chamava Teoria do Conhecimento. Lá, a gente percebe que a matriz, digamos assim, a visão, os pressupostos teóricos, os referencias deles não nos serviriam, não eram adequados, por mais que eles dissessem que pretendiam formar professores pesquisadores, a gente via ali um alto grau de tecnicismo, um alto grau de conservadorismo político presente dentro dos cursos que eles apresentavam e que tinha suporte,

¹²² O Projeto denominado de Parceladas consiste na Formação de Professores em serviço promovido pela UNEMAT da cidade de Cáceres, através de convênios, que, no início, contava com a participação de professores da Universidade de Campinas, São Paulo, os quais desenvolviam a maioria das atividades docentes nos cursos oferecidos e controlados pela UNEMAT – Sede (Cáceres, Mato Grosso): “São cursos de licenciaturas plenas oferecidas no interior do Estado de Mato Grosso, exclusivamente para professores em exercício de Magistério e que ainda não tiveram oportunidade de se qualificar para a profissão que exercem, através de um curso superior. [...] os tempos curriculares nas Parceladas são distribuídos parceladamente de forma intensiva nos meses de janeiro, fevereiro e julho, períodos de férias e recessos escolares, com a presença de docentes, monitores e coordenadores de curso; e de forma continuada (etapas intermediárias entre uma intensiva e outra), abrangendo o período escolar (UNEMAT – Projeto de Formação em Rede, em Serviço e Continuado, 1999, p.11). Inclusive em 1994 a 1996 era proposto pela reitoria em exercício em 1995, em correspondência com a política neoliberal, a “otimização” dos *campi* da UNEMAT nos espaços de colonização, reduzindo-os a Parceladas. Essa orientação foi superada no I Congresso da UNEMAT em 1996.

fundamentalmente, nos professores da Unicamp. [...] E contra isso, a partir do Campus, nós insurgimos, tanto que isso se dá com mais evidência a partir do momento em que nós fomos convidados a trabalhar no Programa das Parceladas no município de Colíder, onde os apontamentos teóricos feitos pelos professores, fundamentalmente de Cáceres e outros vindos da Unicamp, não era apontamentos que a gente concordava do ponto de vista político e também pedagógico, não tinha concordância a tal momento em que, acho, de certa forma, se brincavam com a pesquisa, se dizia que todo mundo seria professor pesquisador, colocando uma porção de expectativas em relação aos cursos que estavam sendo desenvolvidos, quando na prática não era aquilo o que acontecia, não sendo contrário à visão do professor pesquisador, como um professor que sabe que tem que fazer a práxis, que tem, ele tem que entender do que faz, ele tem que produzir o que faz (Entrevista de Gilberto).

É apresentada acima uma necessidade de alternativa, de novas relações que pudessem responder a um universo efetivo da produção da vida na especificidade da colonização. Gilberto destaca sim essa perspectiva. O migrante para a colonização deveria cumprir com o seu esvaziamento político, de uma história despregada de suas realizações, que dissimulava a projeção da classe capitalista e a acumulação de capital. Sobre ele, o migrante, como produto da colonização, a classe expropriadora, sustentada na colonização, procurava submeter à produção material da vida à cidade privatizada.

Gilberto sublinha a perversidade na formação do professor descaracterizada da vontade de um diferente, produzida em suas relações concretas:

A outra foi uma resposta política regional, primeiro, de mostrar o compromisso com a realidade local e regional, quer dizer, nós podemos dar soluções para os nossos problemas. Isso foi uma coisa muito importante, porque o campus ganha visibilidade externa também por mostrar uma capacidade de gerenciamento de organização, de formação pedagógica em todos os municípios onde Sinop atuou na formação (Entrevista de Gilberto).

Se para a força política da burguesia local se pretendia iludir a impotência do trabalhador migrante, para este significava na prática potencializarem como sujeitos de uma história, de dirigir uma vontade coletiva como legítima da história. O caso do PIQD, pelo que até o momento analisamos, se pretendia também no fortalecimento do Campus de Sinop. Contudo, sua proposição, mesmo diante dos impedimentos das relações capitalistas e de hegemonia da Empresa Colonizadora, respondeu por outro devir do espaço de trabalho.

Então, o PIQD, antes disso Claudia e Vera¹²³, foi resposta dada à situação que a gente via como desfavoráveis à concepção de universidade que a gente tinha. Então, o que nós fizemos? Fomos lutar no mesmo campo que era a formação maciça de professores em serviço (Entrevista de Josué).

Ainda nosso entrevistado destaca quanto a importância do PIQD:

Primeiro, quando a Universidade trabalhava só com formação de professores, nós tínhamos uma perspectiva de sociedade muito mais clara: formação de professores que estaria na ponta em sala de aula, numa sociedade diversa, defendendo a escola pública, a qualidade, financiamento público, valorização do profissional (Entrevista de Josué).

A formação do professor figurava também como projeto de minimização das desigualdades de classe no espaço de colonização. Na entrevista de Josué, a educação, a escola, o professor e a universidade tinham funções orgânicas no processo da luta coletiva contra as desigualdades geradas pela colonização, fetichizada pela “terra de negócio”. Desta última, a vida se determinaria pela forma imobiliária, centralmente.

A luta pela “humanização das condições de vida nos processos de formação”, como aponta Arroyo (2003, p. 32), eleva os sujeitos ao “se descobrirem” e “aprenderem” como “sujeitos de direito”, sustentada na “produção da existência enquanto matriz e princípio educativo”.

A orientação do PIQD se apresentou como uma síntese da práxis do migrante professor que aprendeu e se descobriu capaz de mobilizar uma instituição escolar como espaço da produção da existência para os professores, apontando para o fortalecimento dos sujeitos no processo do devir em outras cidades de colonização.

Em 2002 foi reapresentado às Pró-reitorias e ao CONEPE da UNEMAT o PIQD para continuar com sua proposta e na forma direcionada para os migrantes professores. O fortalecimento do Campus de Sinop e das posições política no Médio Norte de Mato Grosso que seu coletivo de professores promovia, esbarraram nos limites da própria Instituição e na concentração dos poderes institucionais da sede da Instituição na cidade de Cáceres.

Então, esse Projeto, isso que foi ruim, porque nós tínhamos aqui os cursos de Letras, Matemática e Pedagogia que podiam dar suporte a essa qualificação, com um quadro tão qualificado quanto o deles em Cáceres. Ou seja, eles

¹²³ Em 1996, o Departamento de Pedagogia consegue ofertar curso de licenciatura em Pedagogia para as cidades de Vera e Cláudia. Foram 124 professores do “acaso” que participaram do Curso. É importante sublinhar que o PIQD foi proposto com base nessa primeira experiência do Departamento de Pedagogia.

faziam 700 km para chegar até onde nós já estávamos. Nós tínhamos 700 km de vantagens sobre eles e a mesma capacidade pedagógica. Então, entrou-se num conflito muito grande. Isso gerou desgastes, estresse e um sentimento muito ruim no Campus, aqui, que justifica a razão daqueles que dizem que há interesses diferentes, porque, de fato, isso ficou evidente. Por que Cáceres vinha qualificar pessoas aqui se nós poderíamos fazer, sendo a mesma Universidade? Não há nenhuma lógica nisso, a não ser a lógica do poder, que é ter alunos naquela região sob o poder deles, influência política deles nas mãos deles. Porque pedagógica é que não era, porque se a UNEMAT tivesse interesse pedagógico, ela poderia fazer melhor opção. A possibilidade de dar apoio, do aluno se deslocar até o seu professor de Guarantã, de Itaúba ou de Matupá [cidades localizadas a 230 km, 100 e 200, consecutivamente, de Sinop] até Sinop seria muito mais fácil do que até Cáceres (Entrevista de Roberto).

Como a UNEMAT, em seu conjunto, na década de 1990, foi fruto da colonização, as forças políticas da UNEMAT na cidade de Cáceres, internamente, no que diz respeito a sua estrutura de poder, expressaram-se objetivamente numa prática baseada na manutenção da centralidade das decisões. Soma-se a isso a dimensão política de dependência das forças locais pela qual a Instituição foi orientada desde sua criação, gerando uma concorrência interna entre os diversos *campi*. A falta de recursos financeiros para investimento, a deficiente infra-estrutura, a marginalidade como Instituição de Ensino Superior, quanto às ações dos governos do estado de Mato Grosso, e o baixo quantitativo de professores qualificados explicitam uma silenciosa forma de manutenção da Universidade na sofreguidão do neoliberalismo. Há uma conexão entre esse processo e a “culpabilização” da coisa pública como “ineficiente” e incapaz de atender aos “interesses” da sociedade – poderíamos dizer, os interesses do mercado como regulador da vida. Esse conjunto ratifica a concorrência das ações da UNEMAT. E, em Cáceres, pensando em termos do significado de expansão da antiga FCEC e considerando a forma estratégica de improvisação da UNEMAT nas cidades de colonização, antes da criação da própria UNEMAT, a tentativa de concentrar as decisões políticas representava a perspectiva de arregimentação de forças localizadas na Instituição na cidade de Cáceres. Perpassa um jogo político de um “beneficiar-se” do produto do trabalho coletivo de seus trabalhadores, focalizado na dependência política local em cada campus. Esse movimento representava a “expansão” da UNEMAT de Cáceres, considerando que as instâncias administrativas e decisórias localizam-se naquela cidade.

E de fato nós tínhamos muito mais do que mil e duzentos professores para serem formados na região naquela época, a tal ponto que depois a própria Universidade Federal, a própria UNIC e outras universidades particulares locais aqui, faculdades, ensino universitário, vão fazer, digamos assim, a

“farra do boi” em cima da formação do professor, que nós já vimos com muitos problemas a formação do PIQD, imagina a formação feita em instituições particulares, com professores desqualificados, despreparados, sem o mínimo de infra-estrutura (Entrevista de Gilberto)

O fato de a UNEMAT surgir como expansão de Cáceres ilude a aparência de que todos os *campi* têm de orientar-se pela centralidade da UNEMAT em Cáceres. Emerge com isso uma aparência que toma forma de essencial: a UNEMAT de Cáceres como representando as necessidades universais de todas as instâncias, em que as diferenças reais socioeconômicas e culturais surgem como questões de hierarquia administrativa e burocrática. Como havíamos já analisado nos capítulos anteriores a forma de existência da UNEMAT, considerando os não investimentos, o não fortalecimento, pautam-se na política neoliberal, que garantiram a presença do ensino privado em várias cidades onde a Instituição se faz presente.

Não podemos deixar de frisar que a prática do fazer a instituição de ensino superior na cidade de colonização e na perspectiva de “tudo para fazer sem nada” garantiu ao seu coletivo de professores de Sinop uma participação efetiva nas orientações da Universidade, mesmo considerando sua fragilidade institucional local e precariedade do trabalho dos professores na década de 1990. Há de se notar que foi na prática, mediada pela formação de professores, objeto do trabalho, centrada na escola e na existência do migrante, que os docentes da UNEMAT de Sinop formularam suas proposições político-práticas em ação, nos limites estruturais e superestruturais da colonização. Os sérios desafios aos migrantes professores de Sinop, somando a luta dos próprios sujeitos da educação, fizeram o PIQD ser uma síntese da práxis. A consciência de alternativa ao migrante professor e sua formação intelectual como direito de fato foi no tocante da existência da Universidade na década de 1990 a alternativa que se produziu concretamente no e pelo trabalho dos professores.

Neste capítulo situamos e analisamos a dimensão prática do trabalho do professor da UNEMAT em Sinop, da qual resultou no PIQD, como síntese da práxis, mesmo de que forma restrita do mundo escolar.

A produção da vida dos trabalhadores no capital impõe constantemente a necessidade de lutar pelas formas mais “elementares” da reprodução existencial. Isso, por um lado, acaba promovendo limites gravíssimos aos movimentos de organização dos trabalhadores, de suas perspectivas de classe, de sua aparente impotência para a transformação social, política e ideológica, em que o modo de produção capitalista parece “ser o sol da eternidade para a vida”. Mas, de outro lado, a luta consciente é manifestação concreta na qual os trabalhadores resistem e promovem-se como vontade concreta de alternativa para o “novo”, que tem de ser

“tecida” em processos mais amplos e coletivos.

Nas cidades de colonização, as formas de exploração eram (são) mais agudas, em que a aparência do “tudo por fazer” funcionava como contenção aos sujeitos do mundo do trabalho, na intensificação de sua exploração para acumulação de capital. Inclusive para vigorar ainda mais o domínio da classe capitalista. A colonização foi e é a vivificação de velhos e novos sujeitos. O colonizador personificado pelo capital e o migrante de subjetividade do trabalho travam suas lutas diante do antagonismo classista no modo de produção capitalista.

Na década de 1990, concretamente, a UNEMAT foi uma Instituição de um conjunto complexo de relações e posições políticas e ideológicas entre classes distintas: da que a compreendia como espaço de trabalho e como alternativa aos “silêncios impostos” e que a tinha como prejudicial aos privilégios de uma minoria.

No processo do trabalho do fazer a UNEMAT se elevou a luta hegemônica, com a qual o migrante professor se fez sujeito, enfrentando uma história que o negava em sua vontade e como possibilidade. Na práxis do trabalho, os professores, sujeitos de nossa pesquisa, não só vivificaram-se como vontade coletiva, como fizeram de suas práticas a afirmação da positividade do migrante em terras de colonização. E revelou a urgência da UNEMAT para os migrantes professores, mesmo em situação marginalizada como consequência do próprio capital, sob forma de colonização.

DAS PALAVRAS DO AUTOR

Iniciamos as considerações finais sublinhando que entender as pessoas representa a certeza de um diálogo incessante com as historicidades e conteúdos reais do vivido em constante processo do devir: aqui anunciados. Os homens existem na medida da produção material da vida, para a qual o trabalho, a “teleologia” do ser humano, medeia suas relações humanas e naturais.

O capital tem como uma de suas forças a capacidade de transformar “os produtos do trabalho em mera massa de trabalho humano”, como enfatizou Marx (1989, p. 76). E, para isso, a luta contra o trabalho vivo, o próprio trabalhador. A consciência do capital, vivificada pela e na classe capitalista, insiste em negar o movimento histórico, imprimindo a imagem do “imutável” e do “natural” da sociedade, de uma universalidade, sem conexão com o real.

Nossa pesquisa não se traduz como sendo promotora de palavras novas e tão pouco podemos nos considerar como baluartes desse desejo. Mas insistimos: a existência humana no capitalismo é a expressão objetiva de relações entre “coisas”, para as quais o humano e o trabalho se tornam “esteiras”. Para a “coisa” somente interessa a quantidade de trabalho para determinar o seu “valor”, medido pelo tempo de “trabalho” (MARX, 1989, p. 46). Essa “coisa” é a mercadoria que se reveste como determinante da vida. Se, de um lado, temos o capital e a classe capitalista, por outro, existe o trabalhador, como sujeito de classe, com historicidade de luta contra os poderes capitalistas.

Por isso, o anúncio de outro caminho, de outro devir, não cessa. As palavras, o contexto da vida – a produção material – e as historicidades são “encontros” que nos instrumentalizam para superar as relações sociais de uma formação socioeconômica capitalista de impedimentos do humano. O se instituir e se constituir plenamente na história. O trabalhador é o sujeito da história: o sujeito do mundo do trabalho. E a cada dia vai empreendo-se coletivamente como força e vontade do novo, em suas perspectivas de ação, pensamento e sentimentos. A vontade de transformação crítica dessa sociedade de violência à vida de milhões de trabalhadores só pode encontrar no próprio trabalhador a efetiva prática de superação.

De Neruda (2006, p. 59), tomando um momento de seu pensamento, como tradução da paixão por Matilde Urrutia¹²⁴, ele escreve: “ninguém detém o rio de tuas mãos”. Por analogia, emprestamos de Neruda (2006) sua idéia: no processo da produção material da vida, mesmo sob as condições de expropriação e apropriação que movem a acumulação e a reprodução do capital, o trabalhador se institui como esse “rio”, o qual “ninguém é capaz de deter”, como classe transformadora. É dessa concepção do mundo e da vida que nos inscrevemos por entre as linhas e as palavras que se desenharam desde a escolha do objeto da pesquisa, sua realização, até aqui e o agora de quem lê.

Isso explicita a razão da escolha pela história oral. Orientar as análises por uma empiria em que a voz dos pesquisados, as vivências, representasse a voz dos sujeitos trabalhadores migrantes e sob que condições orientavam suas posições do mundo e da vida.

Discutir o trabalho dos migrantes professores na constituição da UNEMAT, no processo de colonização, foi mais do que uma simples escolha de um objeto de pesquisa. Diz respeito a uma particularidade da vida humana, de mobilização coletiva, para a qual o mundo do trabalho objetivou-se e subjetivou-se como força social e política. O mundo do trabalho, pautado na e para a institucionalização da UNEMAT, efetivou-se como base da luta dos trabalhadores, na particularidade do migrante professor, mesmo nos limites impostos pelo capital.

A história da colonização de Sinop no norte de Mato Grosso traduz-se como tantas outras na Amazônia, mas tem sua especificidade e diversos movimentos particulares. A criação da Amazônia Legal, em 1953, consistiu como resultado da ação do capital para subverter a vida existente e os recursos naturais como potencialidades para os “empreendimentos” capitalistas, contando com as empresas de colonização para expropriação e apropriação de terras, amparadas, principalmente, pelo governo federal militarizado. A terra se tornou o objeto de excelência para isso.

O norte de Mato Grosso, que compôs os limites da Amazônia Legal, foi crivado de projetos de novas cidades, onde surgiu a Projeto Gleba Celeste. Este direcionado para uma área de cerca de 650 mil hectares, como propriedade privada da Empresa Sociedade Imobiliária Noroeste do Paraná, Sociedade Anônima (S.I.N.O.P S/A). De forma geral, essas “novas” cidades de colonização surgiram por força do capital, em função do movimento de expropriação / apropriação de terras e pela migração da força de trabalho. Esta combinada

¹²⁴ Matilde Urrutia foi uma das paixões de Pablo Neruda para a qual dedicou “Cem sonetos de amor”, publicado pela L&PM em 2006.

com a dos trabalhadores já existentes nos estados que compunham os limites da Amazônia Legal.

A sigla da Empresa Colonizadora – S.I.N.O.P S/A – serviu para designar a nova cidade, localizada a 500 quilômetros de Cuiabá e à margem da BR 163. Em outras palavras, Sinop é o nome da cidade de colonização e, ao mesmo tempo, representa a sigla da Empresa. O Projeto GLEBA CELESTE foi mais que uma orientação para a criação de novas cidades. Ele representou uma fase do capital em seu processo de interiorização. Assim, a colonização no movimento histórico de interiorização capital, nas décadas de 1960, 1970 e 1980, produziu a migração do trabalhador com sua força de trabalho. Capital sem o trabalho vivo não se reproduz.

De um lado, temos a “terra de negócio” do capital, e, de outro lado, o espaço de viver do trabalhador. A promessa de vida nova na cidade de Sinop dissimulava, além da força econômica, o poder político e de direção dos empreendedores capitalistas. Estava em jogo constituir um universo de trabalhadores que compusesse, na forma somente de assalariamento, o futuro da cidade: um futuro reservado a poucos.

A dominação e a hegemonia dos capitalistas locais balizavam-se na “iniciativa privada” – esta como reguladora do “crescimento” e “sucesso” da “cidadezinha” – e na ideologia do pioneiro. Elas estavam combinadas com a religiosidade. Essas perspectivas vislumbravam impedimentos a qualquer alternativa orientada pela classe trabalhadora. Não é por acaso que o Projeto Gleba Celeste e a devoção do capitalista Ênio Pipino, dono da Empresa Colonizadora, circulavam como referentes para a “vida nova”. Tratava-se de manter a qualquer custo a seguridade das relações para o capital. E, dessa forma, criar estratégias de assegurar “as sensações brutas” dos trabalhadores diante de uma cidade de contradições, em que os capitalistas procuravam se instituir como a única concepção do mundo e da vida. Fazer da vontade do colonizador a prática da exploração disfarçada de um novo, como se fosse uma predestinação “espiritual”, que conduziria o futuro da cidade.

A vida dos sujeitos do mundo do trabalho fora concebida pela classe dominante e hegemônica como “esvaziada” de história, como se ela só começasse na cidade nova e dela nada reivindicar. Nesse movimento, o trabalhador migrante para colonização capitalista era uma exigência de uma vida presente simplesmente voltada para um futuro. Sem passado. Diante da direção e consenso da Empresa Colonizadora e seus consortes, o novo se restringia ao sucesso da cidade de Sinop como empreendimento capitalista.

As relações de força políticas e sociais da própria classe dominante de Sinop, nas décadas de 1970 a 1990, foram econômico–corporativas, para as quais o modelo

desenvolvimentista do regime militar dos decênios de 1960 a 1980 representava o limite das alianças políticas partidárias quanto ao projeto de colonização. “A terra de negócio” tinha de se manter como um referente absoluto. Assim, nenhuma aliança política poderia comprometer seu desenvolvimento e o lugar da burguesia como classe na “pequenina” cidade Sinop. O econômico-corporativo era uma relação de força servindo, ao mesmo tempo, de desmobilização de alternativas que pudessem ser vislumbradas pela classe trabalhadora, que tinha na cidade o espaço do viver. A unidade da cidade era um aparente que dissimulava um falso equilíbrio entre o capital e o trabalho. E a idéia de unidade representava o interesse específico que empurrava milhares de trabalhadores ao silêncio para o futuro do capital na “pequenina” Sinop.

As escolas e os professores se apresentavam estratégicos para as relações força social e política da classe (dos senhores comendadores, os novos bandeirantes), cujo interesse de colonização era a acumulação do capital e sua reprodução. As escolas e os professores, organizados e dirigidos pela Empresa, entre os anos de 1970 e 1980, deveriam funcionar como ratificação e legitimação das posições capitalistas. Era o instituir uma hegemonia incontestada, procurando apagar o antagonismo entre as classes sociais, como se não houvesse distinções entre os detentores do capital e os “peões”, na aparente homogeneidade e igualdade. Para isso, as escolas no Projeto Gleba Celeste foram tuteladas pelas Irmãs da congregação religiosa Missionárias do Santo Nome de Maria, principalmente em 1970, com sua experiência, situada na escola de Maringá, PR: “uma escola privada”.

Em Sinop, a escola pública, principalmente no início da colonização, de 1970 a 1980, serviu para estabelecer vivências de relações privadas, na tentativa de se fazer sentir e agir a favor da colonização e em confluência com a propriedade privada capitalista. Esse movimento gerou a escola improvisada. E desta, em função da aparente “falta” de professores, que acompanhava estrategicamente a escola improvisada, emergiu o migrante professor, abandonado à própria sorte de trabalhador assalariado e à precarização das condições de trabalho na “terra de negócio” da “cidadezinha” Sinop.

Esse sujeito do mundo do trabalho foi se instituindo na busca de emprego como professor para reproduzir sua existência: o trabalho assalariado como única perspectiva para cidade voltada para o capital. Do migrante professor, destacamos duas particularidades: a) o professor do “acaso”, regular nas escolas; e, b) o professor com formação acadêmica em cursos de licenciatura. Este em menor número se comparado com os professores sem formação específica, com escolaridade de educação básica (antigo segundo grau propedêutico e / ou profissionalizante) ou com professores com formação professores de nível médio.

No plano da concepção do mundo e da vida e na prática social, para a realização do empreendimento do futuro da “cidadezinha” – de 1970 a 1980 – as relações de hegemonia da classe dominante local era o de investir a vida como uma aparente dependência, com validade concreta e material, da classe dominante.

Dos professores, se sustentava a necessidade de responderem “voluntariamente” ao projeto da cidade de “terra de negócio”. Desse contexto, o professor do “acaso” foi maioria nos espaços escolares, mal remunerados, com salários atrasados, contratações irregulares, sem qualificação específica para atuar como docentes, que os condicionavam a aceitar a intensificação da jornada de trabalho e as precárias condições das escolas: uma relação de causa e efeito. Ele tinha um papel específico para o projeto de colonização: sua forma de trabalho precarizada, com baixos salários, sob intensos atrasos, também tinha funções de conter a organização política dos professores e sua força, naquilo que se objetivava como trabalhadores assalariados.

No próprio movimento de estruturação do capital na cidade de Sinop, somado os movimentos dos trabalhadores na década de 1980 no Brasil, os migrantes professores foram se instituindo na luta contra as formas de exploração e violência, lançando-se à defesa de condições mínimas de trabalho, melhores salários e formação qualificada. Foi a objetividade da luta de classes como forma e conteúdo.

Houve (e há) um antagonismo vital a ser considerado. Em um pólo oposto, o movimento dos trabalhadores da educação, em suas vivências de migrante se historicizando contra a expropriação e exploração e, noutro pólo, o próprio capital, em seu desenvolvimento, necessitando compor força de trabalho qualificada para sua divisão social do trabalho, diante das relações produtivas que se desenvolviam na “cidadezinha”.

Essa contradição específica resultou na perspectiva de se instituir o ensino superior em Sinop. Deflagrou-se, nessa contradição, a luta da classe dominante por um ensino superior, voltado para os seus privilégios e a seletividade de classe. Formar seu quadro de funcionários e intelectuais para as demandas do mercado de trabalho e da hegemonia da classe proprietária. Estava em jogo garantir a viabilidade do capital, conservando as posições sociais dos capitalistas para um sucesso da cidade, controlada pela Empresa Colonizadora. Uma empresa que inclusive impunha sua forma de crescimento, regulando a comercialização dos lotes, com a finalidade de dirigir o melhor preço para a venda. E, para os migrantes professores, a necessidade na formação profissional diante de sua situação de não alternativas, produzidas pelas relações de capital. Os acelerados deslocamentos de capital e a migração tornaram a educação superior um objeto de intensa luta e de conflitos antagônicos.

Em 1990, o PMDB, na direção do governo do estado de Mato Grosso, em sua tentativa de “alargar” seu “corpo” partidário na cidade, aproveitando-se da institucionalidade da Fundação Centro de Ensino Superior de Cáceres e da situação em se encontravam os migrantes professores, criou o Núcleo de Ensino Superior de Sinop. O Núcleo voltou-se exclusivamente para formar professores nas áreas de Letras, Matemática e Pedagogia.

Em nossa interpretação, a proposta de criação do Núcleo Superior de Sinop em 1990, dado o processo de expansão da FCESC, representou a necessidade do próprio movimento de colonização e da política neoliberal. A formação de professores se tornou preferencial em função da falta de professores para as áreas de colonização e da concepção / prática neoliberal, que isentava o poder público, na figura do governo do estado de Mato Grosso, de investimentos no ensino superior. A criação da Instituição em Sinop em nada rompia com as formas instituídas, já que o modelo de escola improvisada se mantinha com a própria criação do Núcleo de Ensino de Sinop.

Os cursos na formação de professores representariam baixos investimentos, cursos baratos. E migrante professor, com formação em cursos de licenciaturas (maioria) foi o sujeito responsável para organizar e dar funcionalidade a Instituição, cuja vivência de trabalhador migrante representaria fácil adaptabilidade às precariedades do trabalho e tudo por fazer (com quase nada) com as quais se deparariam. Por isso, a dependência da Instituição Estadual da classe dominante local. Essa situação foi regular no processo de expansão da FCESC que se iniciou com a criação do Núcleo de Sinop. É inegável que foi um projeto piloto fruto da colonização e do neoliberalismo. Não foi por acaso que o processo de institucionalização da FCESC até sua forma universitária, como UNEMAT, se traduz também improvisada.

Esse movimento produziu em Sinop um caráter específico em função do poder privatizado da própria cidade, sob controle da Empresa S.I.N.O.P S/A. Esta que, por sua hegemonia, procurava formar o consenso de que Instituição não tinha validade institucional e que seu futuro estava fadado ao fracasso por não atender aos interesses específicos (da classe capitalista) da “cidadezinha”, porque não a representava.

Quanto às forças dominantes e hegemônicas na “pequenina cidadezinha”, Sinop, os cursos para a formação de professores não expressaram os interesses burguesia local porque somente privilegiava a formação de professores. E também porque a condução da Instituição estava nas “mãos” dos migrantes professores, os quais, para a Empresa Colonizadora, não se colocavam em “plenitude” com sua vontade política e interesse ideológico do pioneiro. Era uma instituição de ensino sob a direção de migrantes professores e voltada para sua formação. A UNEMAT teve um papel singular na cidade de “terra de negócio”.

Foi e é uma Instituição viabilizando-se pelo trabalho do migrante professor, cujo único caminho, dado as condições de improvisação e precarização, representou a necessidade de um diferente, fazendo da luta pelo espaço de trabalho a defesa imprescindível da vida desse migrante.

Para os detentores do capital, uma instituição de ensino superior com concretude do trabalhador assalariado, do migrante professor, era uma ameaça a ser contida pela própria hegemonia da classe capitalista da “cidadezinha”. A ideologia do pioneiro era a concepção da força hegemônica da burguesia que funcionava para deslocar a existência do migrante professor que conduzia a Instituição.

A UNEMAT resistiu aos ataques da classe capitalista local porque a força política da Instituição se firmava, de um lado, no mundo do trabalho escolar, anunciando relações necessárias para alicerçar o trabalho de seus professores. De outro, porque as historicidades de migrantes professores, compartilhadas com os demais professores de Sinop, muitos deles alunos da Universidade, os investiam de vontade coletiva e força política e social.

A luta de classes na cidade de Sinop impôs ao migrante professor da Universidade, em sua existência concreta, desafiar a classe capitalista que tinha na Empresa Colonizadora a representante legítima para os seus “empreendimentos”, por ser a dona da “terra de negócio”. Isso fazia de Sinop, para a Empresa, uma cidade privatizada.

A UNEMAT na cidade de Sinop se fez necessária para a vida dos professores, em sua materialidade como trabalhadores. Apesar da dependência das relações políticas locais, em função da forma improvisada, do “tudo que faltava”, comum nas escolas de colonização, o sujeito migrante professor traduziu a Instituição como uma possibilidade real do novo. Seu espaço de trabalho para sua formação. Sua organização política fundou-se na medida de seu objeto de trabalho: a formação de professores, para dar a essa Instituição condições de funcionamento e seu caráter de institucionalidade (legalidade) e legitimidade. E, na luta hegemônica dos professores da UNEMAT do Campus de Sinop, a formação dos professores serviu para empreender o processo, para formarem a si mesmos como sujeitos políticos, porque se estabeleceu uma relação em que objeto e sujeito se identificaram.

O movimento da existência da UNEMAT e sua permanência na “cidadezinha” expressaram a dimensão do trabalho como processo de luta de classes e a organização política e ideológica de um fazer alternativo na especificidade do migrante professor na colonização. A institucionalidade da formação de professores controladas por trabalhadores migrantes, mesmo nos limites do capital, foi o revelar as relações contraditórias, entre os privilégios da classe dominante e a exploração do trabalho. Não estava somente em jogo expropriação do

trabalho e sua apropriação, que se configurava no impedimento de acesso ao conhecimento, que na visão da classe capitalista era de exclusividade deles, mas conter qualquer alternativa ao modelo de colonização, como reguladora da vida, não comprometendo o sucesso da “terra de negócio”. A vontade do novo que se vivificava com o professor migrante.

Por isso, assinalamos que a UNEMAT revelou-se como “matéria social e histórica”, como “historicidade ativa” do trabalhador migrante na particularidade do migrante professor, resultando, enquanto práxis, no projeto para a formação de professores para a região norte de Mato Grosso, conhecido como PIQD. Esse Programa foi um caminho alternativo às relações de poder e direção da classe capitalista da colonização na cidadezinha Sinop, configuradas na escola improvisada. Os professores migrantes foram organizando suas existências coletivas no processo da correlação de força. E a vontade coletiva foi se instituindo num nexos com o mundo do trabalho escolar, na perspectiva de superar a funcionalidade da escola improvisada e a existência do professor do “acaso” na “terra de negócio” (a falta de professores).

Essas relações contraditórias explicitam um processo histórico da estrutura do capital que se realizou e se constituiu em Sinop e, de forma geral, na Amazônia Legal. O capital é uma relação social que produz pólos antagônicos: a acumulação de riqueza, baseada no trabalho morto, e a expropriação de quem a produz, o trabalhador, o trabalho vivo. Como uma relação social, sua dimensão não foi exclusivamente econômica, todo organismo histórico cria uma nova superestrutura. O que se situa fundamental, nas premissas gramscianas, é uma luta no plano da concepção do mundo e práticas sociais: lutas hegemônicas. E a educação escolar tem um papel extremamente produtivo nessa luta.

Há um nexos entre a estrutura econômica e as formas políticas dos sujeitos de classe, que se realizam também antagonicamente e agem nas diversas instâncias da sociedade. Este nexos diz respeito a capacidade e interesses que são efeitos da formação social, mas que também agem, como causa, sobre essa própria estrutura, onde as posições sociais e ideológicas vão empreendendo-se como correlações de força sociais e políticas nas diversas instâncias.

No caso de nossa pesquisa, cujo objetivo foi o perquirir as contradições que mediarão o trabalho dos professores da UNEMAT na cidade de Sinop, a constituição da UNEMAT no espaço de colonização revelou a manifestação antagônica de classes distintas que rivalizaram sua importância. De um lado, os capitalistas interessados na continuidade da escola improvisada e regulada pela ideologia do pioneiro, fortalecidos pelas concepções políticas vigentes. De outro lado, os migrantes professores fazendo desse espaço a condição da produção da vida e de trabalho, levando-os, no movimento de luta pela Instituição, a combater a vigência do terreno ideológico e hegemônico dos burgueses capitalistas.

Temos a certeza que essa pontualidade que apresentamos representou avanços significativos no campo da luta de classes. Entretanto, não alimentamos nenhuma ingenuidade de que a UNEMAT se apresente como Instituição transformadora das relações sociais capitalistas. Pois a escola institucionalizada tem sua correspondência com a estrutura do capital, porque a constitui. Entretanto, é inegável que a luta dos trabalhadores também perpassa as instituições, que funcionam como “trincheiras” das posições de classes e seus interesses, para dirigir e produzir consensos de classe, com guerra de posições, ou seja, a luta travada no seio da complexa sociedade capitalista. Isso nos remete a entender que a luta de classes não é reflexo de relações econômicas, mas dela nasce e nela existe.

O próprio processo de institucionalização da UNEMAT em Sinop tem na história uma especificidade na luta do migrante professor. Ela foi pedagógica catártica para seus sujeitos do mundo do trabalho, no movimento antagônico do capital e trabalho, colonização e migração, como uma matéria histórica e social. Cabe destacar que foi uma luta para além do econômico que fez da Universidade superar, pelo menos na década de 1990, a força capitalista que negava a historicidade do professor como trabalhador. De todas as objeções que podem surgir, nossa posição, baseada na pesquisa, consiste em defender a tese de que o trabalho do professor tornara a UNEMAT em Sinop, no processo de colonização, um espaço do mundo do trabalho e de correlações de força sociais e política do migrante professor. Por fazer “vir à tona”, explicitar objetivamente, os interesses de classes antagônicas quanto ao ensino superior na “cidadezinha”. Nessa “pequenina” Sinop, o migrante professor existiu e existe como sujeito político coletivo, vivificado pelo mundo trabalho e orientado pela vontade coletiva. E as correlações de força explicitam o nível do estágio qualitativo e quantitativo, em forma e conteúdo, de como as classes antagônicas se mobilizaram quanto à existência de uma instituição para formar professores, revelando concepções e prática político-ideológica distintas entre a “terra de negócio” e o espaço do vivido.

E aqui a luta hegemônica se travou não pela especificidade da escola, mas dela, para aquilo que representa a dimensão da educação diante da contradição fundamental: capital e trabalho no processo de colonização.

Por fim, entendemos que Sinop, nome da cidade, embora expresse a sigla de uma empresa, é fruto da contradição entre a “terra de negócio” do capital e o mundo do trabalho no espaço do vivido do trabalhador migrante, no movimento histórico produzido desde 1970. A UNEMAT se apresentou como uma investidura da classe do trabalho diante de toda a violência explícita e tácita do capital e dos capitalistas.

Fechamos esse momento afirmando que nosso interesse de análise centrou-se na década de 1990 porque interessava “ver” para além das “máscaras” do pioneiro, as relações específicas que foram se objetivando no e pelo trabalho dos professores da UNEMAT. A institucionalização do Ensino Superior Estadual explicitou movimentos contraditórios no / do espaço de colonização. E, também, porque a formação dos professores foi determinante para a Instituição efetivar-se concretamente, quando a colonização representava seu momento de maior investida para o sucesso da “pequenina cidadezinha” privatizada.

REFERÊNCIAS

ABUTAKKA, Antônio, LIMA, Marilda Brito. **Mato Grosso em números**. Cuiabá: Central Texto, 2006.

ALBERTI, Verena. **História oral**: a experiência no CPDOC. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaios sobre afirmação e negação do trabalho. 3. ed. São Paulo: Boitempo, 2000.

ARANHA, M. Lucia de Arruda. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

ARROYO, Miguel A. Trabalho – Educação e teoria Pedagógica. In: FRIGOTTOO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Pedagogia em Movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? **Currículo sem Fronteiras**. v. 3, n. 1, jan/jun, 2003. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acessado em: <28/03/2008>.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_artex&pid=S1413-247820007000100012&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em: <25/05/2007>.

BANCO DE DADOS DA AMAZÔNIA LEGAL. **Informações estatísticas das principais fontes oficiais país sobre Amazônia Legal**. Disponível em: <<http://badam.ada.gov.br>>. Acessado em: <20/03/2009>.

BANCO MUNDIAL. **Brasil**: justo, competitivo e sustentável – visão geral. Washington, D.C: Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento/Banco Mundial, 2002.

BECKER, Berta K.; MIRANDA, Mariana; MACHADO, Lia O. **Fronteira Amazônica**. Brasília: UNEB, 1990.

_____. Uma nova fronteira para o século XXI: novos espaços em produção e forças em confronto. IN: BECKER, Berta K.; MIRANDA, Mariana; MACHADO, Lia O. **Fronteira Amazônica**. Brasília: UNEB, 1990.

_____. Geopolítica da Amazônia. **Estud. av.**, São Paulo, v. 19, n. 53, abr. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142005000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em: <15/01/2009>.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2000.

BECKER, Berta K; MIRANDA, Mariana; MACHADO, Lia O. **Fronteira Amazônica: questões sobre a gestão do território**. Brasília: UnB, 1990.

BIASI, Cândido Pietro. **Rendimentos e eficiência no desdobro de três espécies tropicais**. Dissertação (Mestrado em Engenharia Florestal) – Universidade Federal Paraná, Curitiba, 2005.

CASTRO, Sueli *et al.* **A colonização oficial em Mato Grosso: a nata e a borra da sociedade**. 2. ed. Cuiabá: EdUFMT, 2002.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29/11/2006.

_____. **O que é Ideologia**. 2. ed. ampl. e rev. São Paulo: Brasiliense, 2006.

CHESNAIS, François. **A mundialização do Capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista**. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

COUTINHO, Carlos Nelson. O conceito de política nos Cadernos do cárcere. In: ____; TEIXEIRA, Andréia de Paula. **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CRUZ, Manuel de Jesus Masulo da. **Territorialização camponesa na várzea da Amazônia**. Tese (Geografia Humana) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade reformada**. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2007.

_____. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CUNHA, Marion Machado. **A identidade profissional e a preparação para o trabalho no Centro de Formação Profissional de Santa Maria (RFFSA/SENAI) – 1973 a 1996**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2001.

DOURADO, Luiz Fernando. A reforma do Estado e as políticas de formação de professores. In: ____; PARO, Vitor Henrique (orgs.). **Políticas públicas e educação escolar**. São Paulo, Xamã, 2001. p. 49-58.

DUBAR, Claude. **A socialização: construções das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto, 1997.

HOBBSAWM, Eric. **Sobre a História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

FÁVERO, Maria de L. Albuquerque. **Universidade e poder: 1930-45**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

FERNÁNDEZ ENGUIITA, Mariano. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERRARO, Alceu. O movimento neoliberal: gênese, natureza e trajetória. In: ____; RIBEIRO, Marlene. **Movimentos sociais: revolução e reação**. Pelotas: EDUCAT, 1999.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FOSTER, John B. Em defesa da história. In: ____; WOOD, Ellen Meiksins (orgs.). **Em Defesa da História Marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

FRAGA, Hilda Jaqueline de. **As bocas da rua: “eu te vejo, mas você não me vê” – cognicidade das memórias (res)sentimentos da cidade invisível**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 6. ed. São Paulo: Olho D’água, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

____. Estrutura e sujeitos e os fundamentos da relação trabalho e educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELCIE, José Luíz (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

____. **Educação e a crise do capitalismo real**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v. 1.

____. **Cadernos do Cárcere**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v. 2.

____. **Cadernos do Cárcere**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. 3.

____. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 4.

____. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. 5.

____. **Cadernos do Cárcere**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. 6.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

HYPOLITO, Álvaro L. Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papirus, 1997.

JAMESON, Fredric. Cinco teses sobre o marxismo atualmente. In: WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, John Bellamy. **Em defesa da História: marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

JESUS, Antônio Taveres de. **Educação e hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci**. São Paulo: Cortez, 1989.

JOUTARD, Philippe. Desafios à história oral do século XXI. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; FERNADES, Tânia Maria; ALBERTI, Verena. (orgs.). **História oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: FioCruz, 2000.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, Acácia. **Pedagogia da Fábrica**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: <11/06/2007>.

LACERDA, Natalício Pereira. **Meio ambiente e seus efeitos na amazônia Mato-grossense: caso Sinop**. Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2008.

LANG, Alice Beatriz S. Gordo. História oral. In: MEIHY, José Carlos Sebe Bom (org.). **(Re)introduzindo história oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996.

LUKÁCS, Georg. **História e Consciência de Classe**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

IANNI, Octávio. **Colonização e contra-reforma agrária na Amazônia**. Petrópolis: Vozes, 1979.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE . Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/cartografia/default.shtm>>. Acessado em: <28/03/2009>.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira – 2007**. Rio de Janeiro, 2007. Documento em Pdf.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISA DA AMAZÔNIA – INPA – Disponível em: <www.inpa.gov.br>. Acessado em: <24/03/2009>.

MACHADO, Carmen L. Bezerra. **Desafios presentes na universidade: do espelho do passado à alternativa para o futuro**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

MACHADO, Lúcia R. de Souza. **Educação e divisão social do trabalho**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. São Paulo: Cortez, 1991.

MARTINS, José de Souza. **Os camponeses e a política no Brasil**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Expropriação e violência: a questão política no campo**. São Paulo: Hucitec, 1982.

GOOGLE MAPS. Imagens de satélites da cidade de Sinop 2009 e da área do Projeto Gleba Celeste. Disponível em: <<http://maps.google.com.br/maps?hl=pt-BR&gl=br&um=1&q=mapa%20de%20sinop%20mt&ndsp=21&ie=UTF-8&sa=N&tab=il&start=0>>. Acessado: <25/11/2009>.

MARX, Karl. **O Capital**. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. 1.1. v.1.

_____. **O Capital**. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989a. 1.1.v.2.

_____. **O Capital**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991. 1.3. v.6.

_____. **O Capital**: Livro I, capítulo VI (inédito). São Paulo: Ciências Humanas, 1978.

_____. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2005a.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **Miséria da filosofia**. São Paulo: Mandacaru, 1990.

_____. **O dezoito brumário de Louis Bonaparte**. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2003.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 2003a.

_____. As lutas de classes em França de 1848 a 1850. In: MARX, Karl; ENGELS; Friedrich. **Obras escolhidas**. Lisboa: Avante, 1982.

_____. AD Feuerbach (1845). In: MARX, Karl; ENGELS; Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____; _____. **A sagrada família**. São Paulo: Centauro, 2001.

_____; _____. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MEIHY, José Sebe Bom. **História oral**. São Paulo: Loyola, 1996.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 14, 2000. p. 131-150. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_09_ANA_WALESKA_P_C_MENDONCA.pdf>. Acessado em: <12/11/ 2006>.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. **Teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006a.

_____. **A Educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **Poder da ideologia**. São Paulo. Boitempo, 2004.

MONTEIRO, André Luis Silva. **Monitoramento de indicadores de manejo florestal na Amazônia Legal utilizando sensoriamento remoto**. Dissertação (Mestrado em Ciências Florestais) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

NERUDA, Pablo. **Cem sonetos de amor**. Porto Alegre: L&PM, 2006.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 3. ed. rev. e atual. São Paulo, 2004.

OLIVEIRA, Francisco de. A produção de homens: notas sobre a reprodução da população sob o capital. **CADERNOS CEBRAP 16**. São Paulo, abr-jun., 1976. p. 5-25.

_____. **Crítica à razão dualista / o ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2003.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Modo de Produção capitalista, agricultura e reforma agrária**. São Paulo: Labur, 2007. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dg/gesp/resenhas_passadas/portugues/labur2.htm>. Acessado em: <20/03/2009>.

PASUCH, J. **Entrelaçamento de Vozes num mundo analfabetizado**: o Contexto da Amazônia. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

PEREIRA, Potyara Amazoneida. **Paradoxos da burocracia**: um estudo de caso na Amazônia brasileira. Dissertação (Ciências Sociais) – Universidade de Brasília, Brasília, 1976.

PERIPOLLI, Odimar João. **Amaciando a terra**: o Projeto Casulo – um estudo sobre a política educacional dos projetos de colonização do Norte de Mato Grosso. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

_____. **A expansão do capitalismo no norte mato-grossense**: a mercantilização da terra e da escola. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado**: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

PIAIA, Ivane Inês. **Geografia de Mato Grosso**. 2.ed. rev. e atual. Cuiabá: EdUNIC, 1999.

PICOLI, Fiorelo. **O capital e a devastação da Amazônia**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

_____. **Amazônia**: do mel ao sangue. 2. ed. Sinop: Fiorelo, 2005.

_____. **Amazônia**: a ilusão da terra prometida. 2. ed. Sinop: Fiorelo, 2005a.

_____. **Amazônia e o capital**. Sinop: Fiorelo, 2005b.

_____. **Amazônia**: pegadas na floresta. Sinop: Fiorelo, 2004.

PINTO, Álvaro Vieira. **A questão da universidade**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Autores Associados, 1982.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

RANIERI, Jesus. Alienação e estranhamento: a atualidade de Marx na crítica contemporânea do capital. **III Conferência Internacional La Obra de Carlos Marx y los desafios del Siglo**

XXI. Cuba, Havana, 3 a 6 de maio de 2006. Disponível em <www.nodo50.org/cubasingloXXI/congreso06/conf3-ranieri.pdf>. Acessado em <28/11/2006>.

RIBEIRO, Marlene. **Movimentos sociais: revolução e reação.** Pelotas: EDUCAT, 1999.

_____. **Universidade Brasileira pós-moderna.** Manaus: EDUA, 1999a.

_____. **De seringueiro a agricultor / pescador a operário metalúrgico.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1987.

ROMERO, Daniel. **Marx e a Técnica: estudo dos manuscritos de 1861-1863.** São Paulo: Expressão Popular, 2005.

ROSA, João Pereira da. **As histórias da Universidade – 1966 a 1979.** Campo Grande: ACS, 1993.

SAES. Décio. **Classe média e sistema político no Brasil.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.

SALATI, Eneas; SANTOS, Ângelo Augusto dos; KLABIN, Israel. Temas ambientais relevantes. **Estud. av.**, São Paulo, v. 20, n. 56, abr. 2006 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142006000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 mar. 2009.

SAMPAIO, Edna Luiza Almeida. **Estado e Universidade no processo de desenvolvimento regional.** Dissertação (Mestrado em Ciência Política) –Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2001.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da Práxis.** Sao Paulo: Expressão Popular, 2007.

SANTOS, José Vicente T. **Matuchos: exclusão e luta.** São Paulo: Vozes, 1993.

SANTOS, MILTON. **Metamorfoses do espaço habitado.** 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

SANTOS, Luiz Erardi Ferreira. **Conhecendo nosso município.** Sinop, [s.n], 2003

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php/script=sci_artex&pid=S1413-247820007000100012&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em: <25/05/2007>.

_____(org.). **Para uma história da educação latino-americana.** Campinas: Autores Associados, 1996.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SGUISSARDI, Valdemar. Os desafios da educação superior no Brasil: quais são as perspectivas? In: _____. **Educação superior: velhos e novos desafios.** São Paulo: Xamã, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, ideologia e contra-ideologia.** São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

SHIRONA, Oto Eneida; MORAES, Maria. Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUZA, Edson A. **Sinop – história, imagens, relatos**: um estudo sobre a colonização de Sinop. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2001.

SUPERINTENDÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO DA AMAZÔNIA. Disponível em: <www.sudam.gov.br>. Acessado em: <28/03/2009>

TEIXEIRA, Luciana. **A colonização no norte de Mato Grosso**: o exemplo da Gleba Celeste. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2006.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

_____. **Introdução ao método dialético na pesquisa em Ciências sociais**. Programa de Pós-graduação em Educação, FAGED, UFRGS. Porto Alegre: s.n., 2006 (documento impresso).

_____. **Breve apresentação do método dialético materialista**. Porto Alegre. 2006a. Mimeo.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2003.

_____; FOSTER, John Bellamy. **Em defesa da História**: marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

ZATTAR, Neuza Benedita da Silva; TEIXEIRA, Danielle Tavares; ARTIOLI, Luiza Bernadete Faria (orgs.). **Universidade do Estado de Mato Grosso – 1978 – 2008**. UNEMAT, 2008.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

BRASIL. Casa Civil. Mensagem n. 718-C, de 30 de novembro de 1964. Vetos, parciais, do Projeto de Lei n. 26/64 (C.N.), que dispõe sobre o Estatuto da Terra, e da outras providências, pela presidência da República, enviada ao Senado. Não paginado. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/Mensagem_Veto/ anterior_98/vep718-C-64.htm>. Acesso em: <17/03/2007>.

BRASIL. Lei n. 5.540, de 30 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil: Poder Legislativo, Brasília, DF, 29 de novembro de 1968. Disponível em: <http://www.pro lei.inep.gov.br>. Acesso em: 01/10/2005.

BRASIL. Lei n. 1.806, de 06 de Janeiro de 1953. Dispõe sobre o plano de valorização econômica da amazônia, cria a Superintendência da sua execução e da outras providencias. **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil: Poder Legislativo, Rio de Janeiro, RJ, 07 de Janeiro de 1953. p. 276. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=163890>>. Acesso em: <01/10/2005>.

BRASIL. Lei Complementar n. 31, de 11 de Outubro de 1966. Dispõe sobre o Plano de Valorização Econômica da Amazônia, extingue a Superintendia do Plano de Valorização Econômica da Amazônia (SPVEA), cria a Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM), e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil: Poder Legislativo, Brasília, DF, 12 de Outubro de 1977. p. 13729. Disponível em: < <http://www6.senado.gov.br/legislacao/>> Acesso em: <01/10/2005>.

BRASIL. Lei n. 5.173, de 27 de Outubro de 1966. Dispõe sobre o plano de valorização econômica da amazônia, cria a Superintendência da sua execução e da outras providencias. **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil: Poder Legislativo, Brasília, DF, 31 de Outubro de 1966. p. 12563. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=163890>>. Acesso em: <01/10/2005>.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 2006. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil: Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 de dezembro de 2006. p. 27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: <01/10/2005>.

BRASIL. Lei n. 1.106, de 16 de junho de 1970. Cria o Programa de Integração Nacional (PIN), altera a legislação do imposto de renda das pessoas jurídicas na parte referente a incentivos fiscais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil: Casa Civil da Presidência da República, Brasília, DF, 17 de junho de 1970. p. 004521. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/De11106.htm>. Acessado em: <17/03/2007>.

BRASIL. Lei n. 4.504, de 30 de novembro de 1964. Dispõe sobre o Estatuto da Terra e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil: Casa Civil da Presidência da República, Brasília, DF, 30 de novembro de 1964. p. 49. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L4504compilada.htm>>. Acessado em: <17/03/2007>.

BRASIL. Ministério da Agricultura e Reforma Agrária – MARA. Decreto n. 59.428, de 27 de outubro de 1966. Regulamenta os Capítulos I e II do Título II, o Capítulo II do Título III, e os arts. 81 - 82 - 83 - 91 - 109 - 111 - 114 - 115 e 126 da Lei n. 4.504, de 30 de novembro de 1964, o art. 22 do Decreto-lei n. 22.239, de 19 de dezembro de 1932, e os arts. 9 - 10 - 11 - 12 - 22 e 23 da Lei n. 4.947, de 6 de abril de 1966. **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil: Casa Civil da Presidência da República, Brasília, DF, 01 de novembro de 1966. s/p. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/d59428.htm>. Acessado em: <17/03/2007>.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 1, de 18 fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil: Poder Legislativo, Brasília, DF, 09 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: <01/10/2005>.

CÂMERA DE VEREADORES DE SINOP. **Câmera em Ação**. Informativo da Câmara de Vereadores. Sinop, 06 de jun., ano 1, n. 5, 2003.

COLONIZADORA SINOP S/A. **Histórias**. Disponível em <<http://www.gruposinop.com.br>>. Acessado em: <28/03/2006>. (Fonte das figuras 2, 3, 4).

COLONIZADORA SINOP S/A. **Mapa da Gleba Celeste**. Maringá, SINOP [s/d]. 1 mapa. 1,47mx1,20m. Escala 1:62.500.

DELEGACIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. Comissão Pró-instalação do Núcleo de Ensino Superior de Sinop. **Ofício n. 002**. Sinop, 28 de abr., 1990.

DELEGACIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Ofício n. 241**. Convite. Sinop, 20 de abr., 1990.

DELEGACIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Ofício n. 240**. Convite. Sinop, 20 de abr., 1990.

DELEGACIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Ofício n. 237**. Convite. Sinop, 20 de abr., 1990.

DELEGACIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Ofício n. 234**. Convite. Sinop, 20 de abr., 1990.

DELEGACIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Ofício n. 232.** Convite. Sinop, 20 de abr., 1990.

DELEGACIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Ofício n. 233.** Convite. Sinop, 20 de abr., 1990.

DELEGACIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Ofício n. 225.** Convite. Sinop, 20 de abr., 1990.

DELEGACIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Ofício n. 228.** Convite. Sinop, 20 de abr., 1990.

DELEGACIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Ofício n. 227.** Convite. Sinop, 20 de abr., 1990.

DELEGACIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Ofício n. 226.** Convite. Sinop, 20 de abr., 1990.

DELEGACIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Ofício n. 235.** Convite. Sinop, 20 de abr., 1990.

DELEGACIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Ofício n. 224.** Convite. Sinop, 20 de abr., 1990.

DELEGACIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Ofício n. 222.** Convite. Sinop, 20 de abr., 1990.

DELEGACIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Ofício n. 221.** Convite. Sinop, 20 de abr., 1990.

DELEGACIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Ofício n. 220.** Convite. Sinop, 20 de abr., 1990.

DELEGACIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Ofício n. 218.** Convite. Sinop, 1990.

DELEGACIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Ofício n. 215.** Convite. Sinop, 20 de abr., 1990.

DELEGACIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Ofício n. 214.** Convite. Sinop, 20 de abr., 1990.

DELEGACIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Ofício n. 213.** Convite. Sinop, 20 de abr., 1990.

DELEGACIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Ofício n. 212.** Convite. Sinop, 20 de abr., 1990.

DELEGACIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Ofício n. 211.** Convite. Sinop, 20 de abr., 1990.

DELEGACIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Ofício n. 210.** Convite. Sinop, 20 de abr., 1990.

DELEGACIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Ofício n. 209.** Convite. Sinop, 20 de abr., 1990.

DELEGACIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Ofício n. 208.** Convite. Sinop, 20 de abr., 1990.

DELEGACIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Ofício n. 207.** Convite. Sinop, 20 de abr., 1990.

DELEGACIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Ofício n. 206.** Convite. Sinop, 20 de abr., 1990.

DELEGACIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Ofício n. 205.** Convite. Sinop, 20 de abr., 1990.

DELEGACIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Ofício n. 204.** Convite. Sinop, 20 de abr., 1990.

DELEGACIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Ofício n. 203.** Convite. Sinop, 20 de abr., 1990.

DELEGACIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Ofício n. 202.** Convite. Sinop, 20 de abr., 1990.

DELEGACIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Ofício n. 201.** Convite. Sinop, 20 de abr., 1990.

DELEGACIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Ofício n. 200.** Convite. Sinop, 20 de abr., 1990.

DELEGACIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Ofício n. 199.** Convite. Sinop, 20 de abr., 1990.

DELEGACIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Ofício n. 198.** Convite. Sinop, 20 de abr., 1990.

DELEGACIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Ofício n. 197.** Convite. Sinop, 20 de abr., 1990.

DELEGACIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Ofício n. 196.** Convite. Sinop, 20 de abr., 1990.

DELEGACIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Ofício n. 195.** Convite. Sinop, 20 de abr., 1990.

DELEGACIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Ofício n. 194.** Convite. Sinop, 20 de abr., 1990.

DELEGACIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Ofício n. 193**. Convite. Sinop, 20 de abr., 1990.

DELEGACIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Ofício n. 192**. Convite. Sinop, 20 de abr., 1990.

DIRETÓRIO ACADÊMICO DA FCESC – NÚCLEO DE ENSINO DE SINOP. **Ata**, Sinop, 18 de out. de 1990.

COLEGIADO SUPERIOR DA FCESC – NÚCLEO SUPERIOR DE SINOP. **Ata** – 1990 a 1995. Sinop, 28 de set. de 1990, p. 01.

COLEGIADO SUPERIOR DA FCESC – NÚCLEO SUPERIOR DE SINOP. **Ata** – 1990 a 1995. Sinop, 01 de dez. de 1990, p. 06 e 09.

COLEGIADO SUPERIOR DA FCESC – NÚCLEO SUPERIOR DE SINOP. **Ata** – 1990 a 1995. Sinop, 05 de dez. de 1990, p. 10-11.

ESCOLA ESTADUAL DE 1º E 2º GRAUS ‘ENIO PIPINO’. **Ata**. Sinop, 27 de abr., 1990, p.01.

ESCOLA ESTADUAL DE 1º GRAU ‘OSVALDO DE PAULA’. **Ata**. 27 de abr., 1990, p. 01.

ESCOLA DE 1º E 2º GRAUS ‘NILZA DE OLIVEIRA PIPINO’. **Ofício n. 139**. Sinop, 30 de abr., 1990.

ESCOLA ESTADUAL DE 1º GRAU ‘NOSSA SENHORA APARECIDA’. **Ofício n. 052**. Sinop, de 04 de maio, 1990.

ESCOLA ESTADUAL DE 1º GRAU ‘SÃO VICENTE DE PAULA’. **Ofício n. 082**, Sinop, 02 de maio, 1990.

ESCOLA SANTO INÁCIO. Disponível em: <<http://www.colegiosantoinacio.com.br>>. Acessado em: <06/05/2009>.

EVENTOS ESPECIAIS. **Ênio Pipino**. Sinop, ano I, n. 07, 1995.

FUNDAÇÃO CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DE CÁCERES. **Processo de pedido de autorização de expansão da Fundação Centro de Ensino Superior de Cáceres**. Cáceres, MT, 1990.

FUNDAÇÃO CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DE CÁCERES. **Relatório do 1º Seminário de Expansão do Ensino Público Superior Estadual**. FCESC, Cáceres, 19 de dez., 1990.

FUNDAÇÃO CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DE CÁCERES – NÚCLEO DE ENSINO SUPERIOR DE SINO. **Ofício n. 053**. Sinop, 25 de set., 1990.

FUNDAÇÃO CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DE CÁCERES – NÚCLEO DE ENSINO SUPERIOR DE SINO. **Ofício n. 067**. Sinop, 01 de out., 1990.

FUNDAÇÃO CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DE CÁCERES. Resolução n. 014/90. Cria o Núcleo Superior de Sinop, no município de Sinop, com a implantação de cursos de licenciaturas. Estado de Mato Grosso: FCESC / Conselho Curador, Cáceres, 06 de julho de 1990.

FUNDAÇÃO CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DE CÁCERES. Resolução n. 016/90. Define a composição e competência dos órgãos que constituem a estrutura organizacional do Núcleo de Ensino Superior de Sinop. Estado de Mato Grosso: FCESC / Conselho Curador, Cáceres, 06 de julho de 1990c.

GAZETA REGIONAL. A garra e a tenacidade.... **Gazeta Regional**. Sinop, 09 a 15 de set., n. 74, 1986, p. 01.

GAZETA REGIONAL. Reunião de professores terminou em bate-boca. **Gazeta Regional**. Sinop, 16 a 22 de set., n. 75, 1986a, p. 07.

GAZETA REGIONAL. Colonizadora libera terrenos no centro comercial de Sinop. **Gazeta Regional**. Sinop, 13 a 21 de set, n.505, 1993, p. 04.

GAZETA REGIONAL. Vamos trabalhar, sem brigas. **Gazeta Regional**. Sinop, 23 a 31 de mar., n. 99, 1987, p. 02.

GAZETA REGIONAL. Greves ameaçam o estado. **Gazeta Regional**. Sinop, 28 de set. a 04 de out, n.64, 1985, p. 02.

GAZETA REGIONAL. Sinop, 18 a 21 de nov., n. 234, de 1988.

GAZETA REGIONAL. Professores decidem continuar aulas. **Gazeta Regional**. Sinop, 05 a 07 de abr., n. 178, 1988a

GAZETA REGIONAL. Colonizadora Libera terrenos no centro comercial de Sinop. **Gazeta Regional**. Sinop, 13 a 21 de set., n.505, 1993, p. 04.

GAZETA REGIONAL. Geraldino cumprindo seu dever, trás comarca e Extensão Universitária. **Gazeta Regional**. Sinop, 18 a 20 de abr., n.269, 1993, p. 01.

GAZETA REGIONAL. Sinop poderá ter 'braço' universitário em 86. **Gazeta Regional**. Sinop, 13 a 19 de abr., n.54, 1985, p. 06.

GAZETA REGIONAL. Geraldino cumprindo seu dever, trás a Comarca e Extensão Universitária. **Gazeta Regional**. Sinop, 17 a 23 de agos., n.59, 1985, p. 01

GAZETA REGIONAL. PMDB de Sinop balança enquanto não cai. **Gazeta Regional**. Sinop, 16 a 23 de maio, n.107, 1987, p. 02

GAZETA REGIONAL. Moção de Repúdio ao Delegado da DREC por alunos de Sinop.

Gazeta Regional. Sinop, 04 a 11 de julho, n. 356, 1990, p. 01

GAZETA REGIONAL. Como presente de aniversário iniciam-se as aulas da Faculdade. **Gazeta Regional.** Sinop, 13 a 19 de set., n. 366, 1990, p. 01

GAZETA REGIONAL. Confirmado: Sinop terá sua Faculdade. **Gazeta Regional.** Sinop, 04 a 10 de maio, n. 351, 1990, p. 01.

GAZETA REGIONAL. Programa Unestado – Grande conquista para Sinop e região. **Gazeta Regional.** Sinop, 11 a 17 de jul., n. 357, 1990, p. 01.

GAZETA REGIONAL. Programa Unestado – Sinal verde para os mini-cursos. **Gazeta Regional.** Sinop, 31 de out. a 06 de nov., n. 372, 1990, p. 02.

GAZETA REGIONAL. Faculdade Estadual de Sinop promove Projeto-biblioteca. **Gazeta Regional.** Sinop, 05 a 11 de dez., n. 377, 1990, p. 03.

GAZETA REGIONAL. Ensino superior da Fundação de Sinop mesmo sem apoio e recursos continua a todo vapor. **Gazeta Regional.** Sinop, 13 de set., n. 411, 1991, p. 05.

GAZETA REGIONAL. Em Sessão Solene tem início o Semestre Letivo de 91/1 na Faculdade de Sinop. **Gazeta Regional.** Sinop, 20 a 26 de mar., n. 387, 1991, p. 01.

GAZETA REGIONAL. Tópico e Típicos. **Gazeta Regional.** Sinop, 06 a 12 de maio, n.440, 1992, p. 02.

CABURÉ. FCESC – Expansão. **Caburé – FCESC.** Cáceres, 02 de maio, n. 07, 1990.

TERRA KAYABI. Sinop, set. 1992.

MATO GROSSO. Constituição do Estado de Mato Grosso, promulgada em 05 de outubro de 1989. Legislação Estadual. **Diário do Estado de Mato Grosso:** Poder Legislativo, Cuiabá, MT, 18 de outubro de 1989. Disponível em <http://www.mt.gov.br/redirect.php?url=http://www.al.mt.gov.br/v2007/doc/constituicao_estadual_mt.pdf>. Acessado em: <28/03/2007>.

MATO GROSSO. Decreto 2.720, de 09 de julho de 1990. Referente a criação do Núcleo de ensino de Sinop pela Fundação Centro de Ensino Superior de Cáceres. **Diário do Estado de Mato Grosso:** Poder Executivo, Cuiabá, MT, 09 de Julho de 1990. s/p.

MATO GROSSO. Decreto 3.029, de 18 de dezembro 1990. Aprova o Plano de cargos e salários dos docentes da Fundação Centro de Ensino Superior de Cáceres. **Diário do Estado de Mato Grosso:** Poder Executivo, Cuiabá, MT, de 18 de dezembro de 1990. s/p.

MATO GROSSO. Lei Complementar n. 014, de 16 de janeiro de 1992. Dispõe sobre a estrutura da Administração Estadual e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso**: Poder Executivo, Cuiabá, MT, 16 de janeiro de 1992. s/p.

MATO GROSSO. Lei Complementar n. 030, de 15 de dezembro de 1993. Cria a Universidade do Estado de Mato Grosso, extingue a Fundação de Ensino Superior de Mato Grosso, cria cargos e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso**: Poder Executivo, Cuiabá, MT, 15 de dezembro de janeiro de 1993. s/p.

MATO GROSSO. Secretaria de Educação e cultura. **Geração**: projetos de formação e habilitações de professores para o magistério. Cuiabá, 1995. mimeo.

MONTEIRO, Maria de Loudes Lima. **Relatório**. FCECS – Núcleo de Ensino Superior de Sinop, Sinop, 1992.

PREFEITURA DE SINOP. Conheça nossa cidade. Disponível em: <<http://www.conheca.sinop.mt.gov.br>>. Acessado em: <28/03/2007>.

PREFEITURA DE SINOP. **Sinop – 1994**: a capital do nortão. Prefeitura Municipal, Sinop, 1994.

REVISTA CAPITAL. Sinop, n. 01, 2003. 38 p.

_____. 4. ed. Sinop, n. 04, out. de 2004, 38 p.

SINDICATO DOS TRABALHADORES NO ENSINO PÚBLICO DE MATO GROSSO. Disponível em: <http://sintep.org.br/Home/index.php?phpDo=institucional_ampp#>. Acessado em: <15/02/2009>.

UNEMAT – Campus Universitário de Sinop. **Galeria de Fotos**. Disponível em <www.unemat-net.br>. Acessado em <12/11/2006>.

UNEMAT – Campus Universitário de Sinop. Reconhecimento de cursos mostra a importância do campus de Sinop. **Informativo**. Sinop, 1999.

UNEMAT - Campus Universitário de Sinop. **Programa de Qualificação Docente**: Licenciaturas Modulares. Sinop, 1998.

UNEMAT. **I Congresso da Unemat**: estratégias para um novo tempo. Cáceres, UNEMAT, 8 a 14 de abril de 1996.

UNEMAT. **Relatório da Reitoria**. Cáceres, UNEMAT, 1998.

UNEMAT. **Projeto de Formação em Rede, em Serviço e Continuada**. Cáceres: UNEMAT, 1999.

UNEMAT. **Relatório de Avaliação Institucional**. Cáceres: UNEMAT, 2007. Disponível em: <http://www.unemat.br/avaliacao/docs/avaliacao_institucional_2005.pdf>. Acessado em: <28/03/2007>.

UNEMAT. **Relatório de Avaliação Institucional**. Cáceres: UNEMAT, 2002. Disponível em: <http://www.unemat.br/avaliacao/docs/relatorio_sintese_de_auto_avaliacao.pdf>. Acessado em: <28/03/2007>.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Informado

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL FACULDADE DE EDUCAÇÃO – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Esta pesquisa, denominada de “O trabalho docente na Universidade do Estado de Mato Grosso em Sinop na década de 1990”, cujo tema é “O trabalho docente dos professores da UNEMAT do Campus de Sinop e a constituição dessa Instituição no espaço de colonização de Sinop”, tem por objetivo conhecer, analisar e interpretar as contradições que mediaram o trabalho docente dos professores da UNEMAT, Campus de Sinop e as correlações de força que foram efetivadas para a constituição desse espaço de ensino superior, considerando o processo de colonização de Sinop-MT na década de 1990, do século XX. Trata-se de uma tese, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor, no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. A coleta de informações será realizada no período de 2008 a 2009. O estudo, que privilegiará a abordagem qualitativa, será efetuado através de visitas à UNEMAT, valendo-se de entrevistas e análise de documentos.

As pessoas – sujeitos da pesquisa – serão convidadas a fornecer informações a respeito do tema e do objetivo acima propostos. Ressalta-se que as entrevistas serão gravadas e transcritas. Far-se-á uso de fotografias, desde que sejam autorizadas.

O material coletado será de uso exclusivo do pesquisador, sendo utilizado com a única finalidade de fornecer elementos para a realização da tese e dos artigos e comunicações que dela resultem.

Durante o processo em curso e mesmo na escrita da tese será assegurada a confidencialidade dos dados e das informações que possibilitem a identificação do(s) a(s) participantes da pesquisa. O(s) a(s) participante(s), no entanto, será(ão) consultado(s) a(s), pois, se assim o desejarem, suas identidades serão reveladas na escrita do texto da tese. Para isso, deverão manifestar sua vontade ao pesquisador quando da assinatura deste termo.

A pesquisa não oferece nenhum dano ou desconforto ao(s) à(s) participante(s) e não será objeto de nenhum benefício, ressarcimento ou pagamento ao(s) à(s) mesmo(s) mesma(s). Se, no decorrer do procedimento o/a participante vier a manifestar sua vontade de que a entrevista seja interrompida e/ou seu conteúdo não seja divulgado, o(a) pesquisador(a) atenderá a sua vontade.

O material coletado também não poderá ser objeto de comercialização e/ou divulgação que possa prejudicar os(as) entrevistados(as) ou a sua comunidade.

É compromisso deste pesquisador manter os(as) participantes informados(as) sobre o andamento da pesquisa e, ao final de sua realização, de comunicar-lhe(s) os resultados e/ou devolver-lhe(s), de alguma forma, o produto alcançado.

Assinatura do pesquisador

Eu,.....Carteira de
Identidade n.....CPF
n.....residente e domiciliado(a) à
Rua.....nº.....Bairro:.....

. cidade/ município.....Estado:.....concordo em participar voluntariamente desta pesquisa.

Assinatura do entrevistado

Local, data.....

APÊNDICE B – Termo de Autorização

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL FACULDADE DE EDUCAÇÃO – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Esta pesquisa, denominada de “O trabalho docente na Universidade do Estado de Mato Grosso em Sinop na década de 1990”, cujo tema é “O trabalho docente dos professores da UNEMAT do Campus de Sinop e a constituição dessa Instituição no espaço de colonização de Sinop, tem por objetivo conhecer, analisar e interpretar as contradições que mediaram o trabalho docente dos professores da UNEMAT, Campus de Sinop e as correlações de força que foram efetivadas para a constituição desse espaço de ensino superior, considerando o processo de colonização de Sinop-MT na década de 1990, do século XX. A intenção deste pesquisador é tratar teórico-metodologicamente o papel da UNEMAT no processo de Colonização, a partir do qual constituiu a UNEMAT, centrando-se na dimensão do trabalho docente seus professores. Essa orientação de pesquisa tem como relevância apresentar, mediado por critérios científicos, as relações necessárias e imprescindíveis que a Instituição promoveu com a sociedade de Sinop, em seu conjunto, através de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Trata-se de uma tese, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor, no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. A coleta de informações será realizada no período de 2008 a 2009. O estudo, que privilegiará a abordagem qualitativa, será efetuado através de visitas à UNEMAT, valendo-se de entrevistas e análise de documentos.

O material coletado será de uso exclusivo do pesquisador, sendo utilizado com a única finalidade de fornecer elementos para a realização da tese e dos artigos e comunicações que dela resultem.

Durante o processo em curso, e mesmo na escrita da tese será assegurada a confidencialidade dos dados e das informações que possibilitem a identificação do(s) a(s) participantes da pesquisa.

A pesquisa não oferece nenhum dano ou desconforto ao(s) à(s) participante(s) e não será objeto de nenhum benefício, ressarcimento ou pagamento ao(s) à(s) mesmo(s) mesma(s).

O material coletado também não poderá ser objeto de comercialização e/ou divulgação que possa prejudicar a Instituição e seus representantes.

É compromisso deste pesquisador manter os(as) participantes informados(as) sobre o andamento da pesquisa e, ao final de sua realização, de comunicar-lhe(s) os resultados e/ou devolver-lhe(s), de alguma forma, o produto alcançado.

Tendo em vista a necessidade de coletar informações documentais, solicito autorização para manusear documentos escritos, tais como Atas do Colegiado Superior, Colegiado de Curso, Ofícios Expedidos e Recebidos, Portarias, Decretos e outros ligados à UNEMAT, Campus de Sinop, quanto à sua implantação e ao processo de institucionalização no processo colonizador presente em Sinop na década de 1990.

Marion Machado Cunha

Sinop, 29 de fevereiro de 2008.

Campus Universitário de Sinop
Coordenador Regional do Campus Universitário de Sinop
Prof. Dr. Fiorelo Picoli.
C.c A Divisão de Apoio Acadêmico
Chefe da Divisão de Apoio Acadêmico
Ronnie Jefferson Fazollo.

APÊNDICE C – Roteiro das entrevistas

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES

1 – A CONDIÇÃO DE MIGRANTE E A RELAÇÃO COM SINOP / MT

- 1.1 – os motivos da migração;
- 1.2 – expectativas com a migração;
- 1.3 – o vivido na cidade de Sinop / MT;

2 – AS VIVÊNCIAS CONSTRUÍDAS NA UNEMAT COMO PROFESSOR

- 2.1 – a vida do professor / professora como migrante;
- 2.2 – as vivências no Campus da UNEMAT de Sinop em sua institucionalização;
- 2.3 – o trabalho do professor na Instituição UNEMAT – ensino, pesquisa e extensão;

3- A UNEMAT EM SINOP

- 3.1 – a UNEMAT no espaço de colonização;
- 3.2 – a relação construída entre o Campus da UNEMAT de Sinop com a administração da Instituição na cidade de Cáceres / MT;
- 3.3 – A UNEMAT e a proposta de formação de professores para Sinop e região.

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA ALUNOS EGRESSOS / PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM 1990 E DA UNEMAT

1 – A CONDIÇÃO DE MIGRANTE E A RELAÇÃO COM SINOP

- 1.1 – os motivos da migração;
- 1.2 – expectativas com a migração;
- 1.3 – o vivido na cidade de Sinop / MT;

2- AS VIVÊNCIAS CONSTRUÍDAS NA UNEMAT COMO ALUNO

- 2.1 – A vida de aluno / aluna como migrante;
- 2.2 – as vivências no Campus da UNEMAT de Sinop em sua institucionalização;
- 2.2 – a importância da UNEMAT na formação acadêmica;

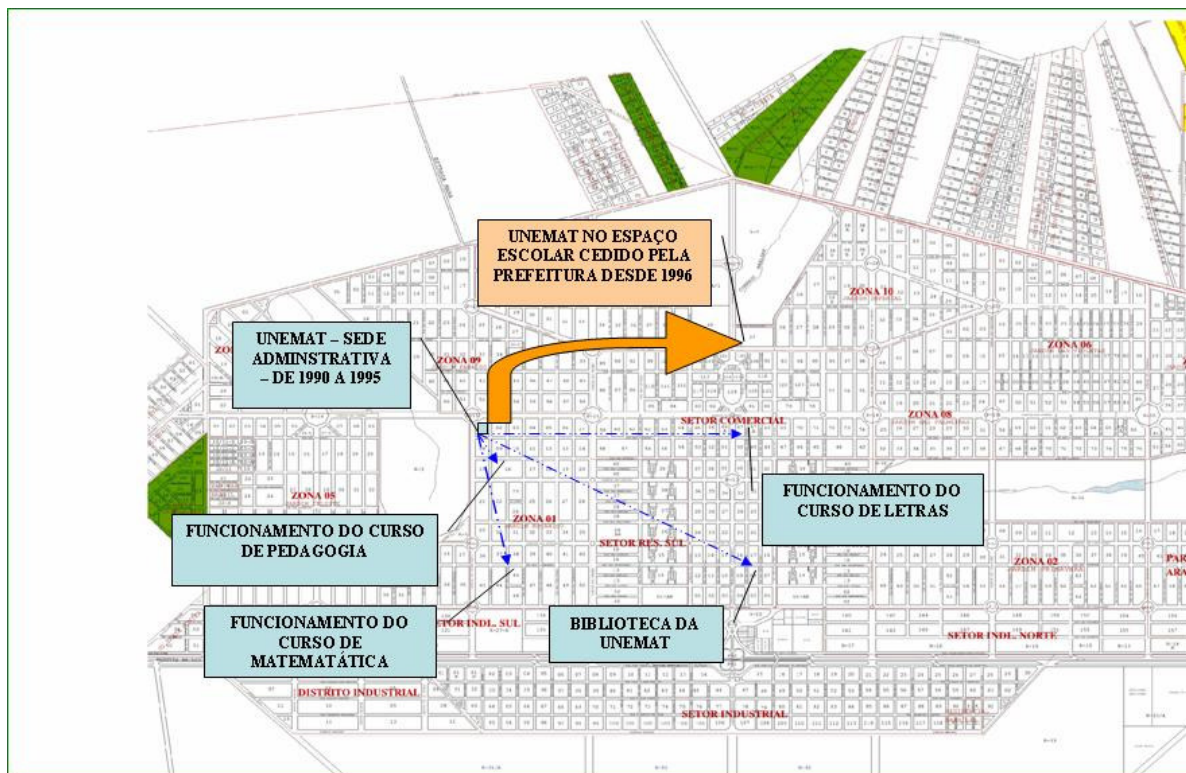
3- A UNEMAT EM SINOP

- 3.1 – a UNEMAT no espaço de colonização;
- 3.2 – a relação construída entre o Campus da UNEMAT de Sinop com a administração da Instituição na cidade de Cáceres / MT;

4. A UNEMAT E A PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

- 4.1 A realização do curso de formação de professores para Sinop e região;
- 4.2 A participação das atividades desenvolvidas pelos professores;
- 4.3 As expectativas entre a formação como professor e a realização do curso;

APÊNDICE D – Localização geográfica da UNEMAT na cidade de Sinop de 1990 a 2009

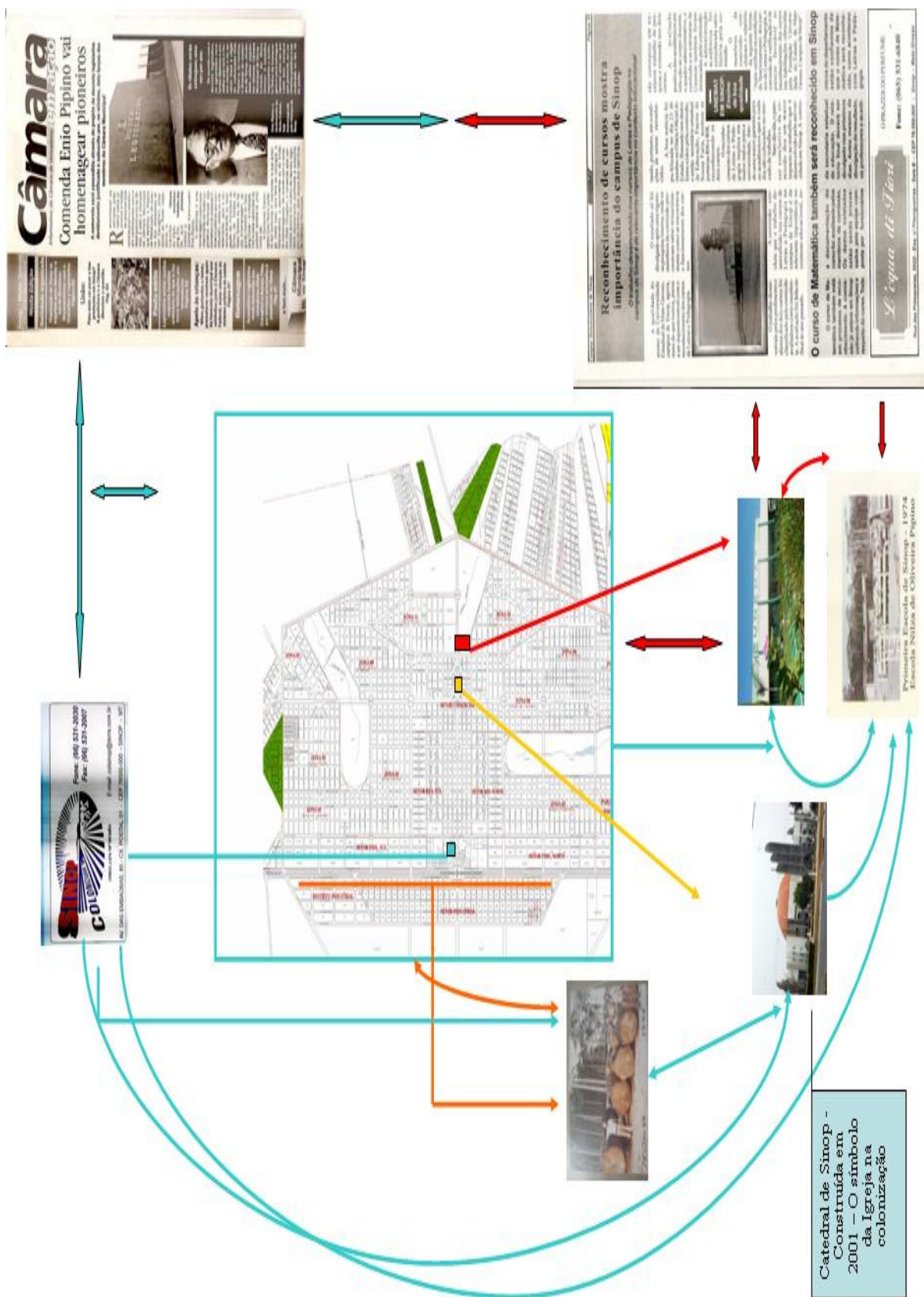


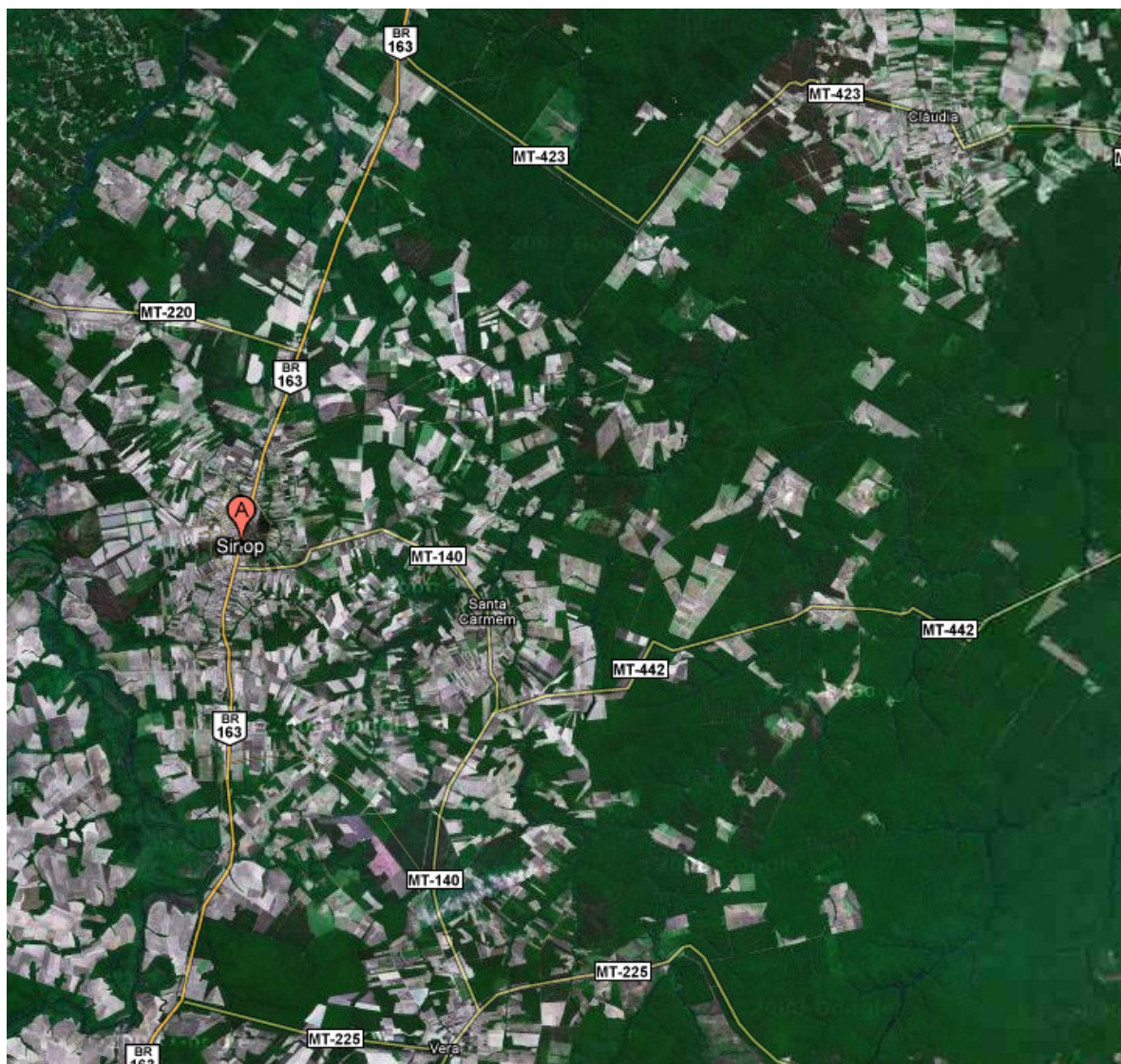
LEGENDA

LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA DA UNEMAT 1995

LOCALIZAÇÃO DA UNEMAT DE 1996 A 2009 – ESPAÇO ESCOLAR MUNICIPAL DE SINOP

APÊNDICE E – Representação das correlações de força da Empresa Colonizadora e do migrante professor na cidade de Sinop: a “terra de negócio” e o espaço do viver – 1990 a 1999



ANEXO A – Vista área de satélite da área do Projeto Gleba Celeste¹²⁵

¹²⁵ FONTE: <http://maps.google.com.br/maps?hl=pt-BR&gl=br&um=1&q=mapa%20de%20sinop%20mt&ndsp=21&ie=UTF-8&sa=N&tab=il&start=0>. Imagem obtida pelo Google Maps – 2009.

ANEXO B – Vista de satélite da cidade de Sinop¹²⁶

¹²⁶ FONTE: <http://maps.google.com.br/maps?hl=pt-BR&gl=br&um=1&q=mapa%20de%20sinop%20mt&ndsp=21&ie=UTF-8&sa=N&tab=il&start=0>. Imagem obtida pelo Google Maps – 2009.