

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA

O CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO MÉDIO ARAGUAIA:  
UM PROJETO PARA O DESENVOLVIMENTO E A INTEGRA  
ÇÃO REGIONAL/NACIONAL.

ROSILENE LOPES ROCHA CARDOZO

GOIÂNIA - GOIÁS  
1990

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA

O CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO MÉDIO ARAGUAIA:  
UM PROJETO PARA O DESENVOLVIMENTO E A INTEGRA  
ÇÃO REGIONAL/NACIONAL.

ROSILENE LOPES ROCHA CARDOZO

Dissertação apresentada como exigência parcial  
para obtenção do título de MESTRE EM EDUCAÇÃO  
ESCOLAR BRASILEIRA à Comissão Julgadora da Fa-  
culdade de Educação da Universidade Federal de  
Goiás, sob a orientação do Professor Ildeu Mo-  
reira Coelho.

Comissão Julgadora

*[Handwritten signature]*

*[Handwritten signature]*

*[Handwritten signature]*

## AGRADECIMENTOS

A Ildeu Moreira Coelho, mestre e amigo, cuja orientação segura e criteriosa me levou a acreditar num novo caminho para a educação.

À amiga e também mestra, Maria Tereza L. Fonseca, pelas valiosas críticas, sugestões e pela paciência de me ouvir nos momentos de dúvidas.

À professora Maria Julieta Calazans, pelo estímulo e atenção dados a esse trabalho.

À Iracema L. Ramalho, José Nogueira e Maria Celeste Saad Guirra, pela solicitude com que fizeram a leitura final do trabalho e pela força que me emprestaram para concluí-lo.

Aos professores e colegas do Mestrado, particularmente, à Mariza de Castro e Silva Machado, pelo incentivo e pela amizade.

Aos colegas do Centro de Ensino Superior do Médio Araguaia e a Albérico Rocha Lima, pelo apoio no início dessa jornada.

Aos alunos e funcionários do CESMA, com carinho.

Aos entrevistados pelas informações prestadas.

Ao meu pai e minha mãe com  
gratidão pelo que com eles aprendi.

A Jair companheiro e amigo de todos  
os momentos.

A meus filhos, Adriana, Bruno e Ju-  
liana com esperança.

## SUMÁRIO

|   | Página |
|---|--------|
| INTRODUÇÃO .....  | 01     |
| CAP. I - DESENVOLVIMENTO E PRODUÇÃO DE UM PROJETO EDUCATIVO PARA A INTEGRAÇÃO REGIONAL/NACIONAL ..... | 13     |
| 1. Desenvolvimento e educação .....   | 13     |
| 2. UFMT: desenvolvimento e integração nacional  | 31     |
| CAP. II - BARRA DO GARÇAS: A CONSTRUÇÃO DO SOCIAL .....   | 48     |
| 1. O garimpo como berço .....   | 48     |
| 2. A inserção de Barra do Garças no processo das relações capitalistas: Fundação Brasil Central ..... | 58     |
| 3. Barra do Garças no contexto de aprofundamento das relações capitalistas .....                      | 70     |
| CAP. III - O CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO MÉDIO ARAGUAIA PARA BARRA DO GARÇAS .....                   | 87     |
| 1. A criação do CESMA: uma decisão não conquistada .....  | 87     |
| 2. Da imposição da proposta à prática administrativa .....  | 105    |
| À GUISA DE CONCLUSÃO: o horizonte de uma nova prática ..  | 129    |
| BIBLIOGRAFIA .....  | 132    |
| RELAÇÃO DOS ENTREVISTADOS .....   | 139    |
| ANEXOS .....  | 140    |

## RESUMO

Este trabalho originou-se da preocupação central de compreender a proposta educativa do Centro de Ensino Superior do Médio Araguaia (CESMA), unidade interiorizada da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), em Barra do Garças.

Ao longo do estudo, na tentativa de apreender o sentido político-pedagógico da proposta do Centro, identifiquei na política de interiorização da UFMT, a origem do processo educativo que gerou sua criação. Nesse sentido, dentro de um quadro histórico mais amplo, procurei compreender as condições sócio-político-econômicas determinantes da política educacional pós 68 e seus desdobramentos no interior da universidade brasileira.

A discussão desenvolvida no decorrer dos três capítulos do trabalho efetuou-se a partir da idéia de que a criação do CESMA e sua proposta educacional não constituem uma questão à parte dentro da sociedade que o abriga, tampouco se manifesta como um fenômeno isolado do processo educacional brasileiro. Em síntese, esse processo é, ao mesmo tempo, manifestação específica da sociedade barra-garcense e do projeto de educação imposto pelo Estado à universidade com a reforma universitária, cujos parâmetros são a "racionalização" e a "modernização" de suas atividades.

A partir daí, duas questões foram discutidas na tentativa de explicitar o estreitamento da relação existente entre educação, sociedade e universidade que, mais recentemente, vem assinalando a política educacional no Brasil e de desvendar os nexos e as articulações político-históricas que levaram à implantação do CESMA. Nesse aspecto, procurei captar, dentro da especificidade do município de Barra do Garças e do estado de Mato Grosso o modo como tem ocorrido a participação dos vários segmentos sociais nos diversos momentos da história de Barra do Garças.

A preocupação de apreender concretamente a proposta educacional do CESMA levou-me, finalmente, a identificar o caráter formal e burocratizado de sua prática conformista e a vislumbrar, ao mesmo tempo, possibilidades reais de superação dessa prática, a partir de um novo projeto pedagógico de seus agentes educacionais.

## S U M M A R Y

This work originated from the central preoccupation of understanding the educational proposal of the Médio Araguaia Superior Education Center (Centro de Ensino Superior do Médio Araguaia - CESMA), internal unit of the "Federal University of Mato Grosso (Universidade Federal do Mato Grosso - UFMT)", in the city of Barra do Garças.

During the study, trying to apprehend the politic-pedagogical sense of the Center proposal, I identified the origin of the educational project that generated its creation in the Federal University of Mato Grosso inwardness politic. So, I tried to understand the social-politic-economical conditions that determine the educational politic after 68 and its unfoldings in the Brazilian university.

The discussion that was developed during the three chapters of the work occurred since the idea that the creation of the "Médio Araguaia Education Center" and its educational proposal are not a separated question in the society and neither an isolated phenomenon of the Brazilian educational process. In brief, this process is, at the same time, a specific manifestation of the Barra do Garças society and of the educational project that was imposed by the State to the University, with its reformation, which parameters are the "rationalization" and the "modernization" of its activities.

Since that, two questions were discussed, trying to explain the straitening of the relationship between education, society and university, that has been defining the educational politic in Brazil and to reveal the politic and historical nexus that determined the "Médio Araguaia Superior Education Center" implantation. So, I tried to captivate, specifying the city of Barra do Garças and the State of Mato Grosso, how the participation of the several social sections in various moments of the Barra do Garças history has occurred.

Trying to apprehend the "Médio Araguaia Superior Education Center" educational proposal, I finally identified the formal character of its conformist practice. At the same time, I found that there are real possibilities of outstripping this practice, through a new pedagogical project of its educational agents.



## INTRODUÇÃO

Vencidos os impasses políticos que por mais de vinte anos abafaram a discussão e o debate no meio educacional brasileiro e, em especial, na Universidade, um novo enfrentamento se impôs aos educadores: criar formas de superação dessa realidade.

Na busca desse caminho, obviamente iniciado pela universidade, uma das questões fundamentais que se apresenta é a própria compreensão histórica dos processos que levaram à configuração de tal quadro educacional. Trata-se da compreensão dos processos determinantes do modelo de sociedade que produz a exclusão e a marginalidade educacional.

Não basta, como lembra Grzybowski, "constatar a falta de escola, a evasão, a repetência etc. Precisamos explicar os processos geradores desta situação, questionar as explicações/compreensões existentes, resgatar as condições em que os projetos de democratizantes são derrotados".<sup>01</sup>

Numa sociedade de características tipicamente excludentes, cuja hegemonia político-econômica se forjou a partir de um "modelo de desenvolvimento" constituído sobre a "negação do social", as mazelas educacionais constituem uma expressão a mais do autoritarismo das forças dominantes e da fragilidade da organização política dos grupos dominados.

A construção do projeto de universidade, nas últimas décadas, se insere no centro destas questões e deve ser entendida a partir da contraditoriedade de um "projeto de desenvolvimento" político-econômico, não identificado com os interesses da maioria dos que compõem a sociedade.

---

01. GRZYBOWSKY, C. Notas sobre a Pesquisa Educacional no Brasil. ANPED 10, (4): 1988, p. 11.

Este trabalho busca explicitar, através do estudo de uma proposta concreta, uma das diretrizes do modelo de universidade de que então se adotou no Brasil: a interiorização universitária.

Concebida como uma das formas de estender a universidade ao interior do país, "democratizando sua relação com a sociedade", a proposta tem por objetivo a "integração social", que enquanto processo constitutivo da lógica da reprodução do capital, representa uma das diretrizes fundamentais do movimento que supõe diferentes formas de inclusão/exclusão da população.

Nessa perspectiva e tendo em vista a necessidade de expandir suas atividades ao interior do estado, a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) elaborou, no final da década de 1970, um plano de Interiorização, visando à "integração do homem e sua realidade" e ao "desenvolvimento regional".

É dentro desse propósito que se concebe a criação do Centro de Ensino Superior do Médio Araguaia (CESMA), localizado em Barra do Garças — cidade do leste mato-grossense, considerada pólo de desenvolvimento regional — com o objetivo de preparar "recursos humanos" para atender às necessidades do desenvolvimento da região onde se insere. Daí a necessidade de se buscar a gênese do projeto educativo da UFMT e seu significado no contexto da sociedade de Barra do Garças.

A origem do tema está relacionada às atividades pedagógicas que venho realizando, como docente, na área de educação do Departamento de Letras daquele Centro de Ensino, cuja opção não resulta, portanto, de uma definição de última hora, decidida apenas para efeito de cumprimento das exigências do curso de mestrado que estou concluindo. É fruto, ao contrário, de dois momentos importantes da prática que desenvolvo, há quase dez anos, como professora e da atividade que, durante algum tempo, realizei junto à coordenação de extensão do CESMA.

A idéia inicial do trabalho era discutir os resultados de uma experiência extensionista — programa de Educação para Adulto — efetivada pelo CESMA (1982-1986), cujo objetivo era elaborar, junto com alguns setores da população não-escolarizada, uma proposta educativa voltada para as suas necessidades. Importava para mim descobrir, naquele momento, por que tal proposta não despertara o interesse da população à qual se destinava, nem tivera ressonância no interior da própria instituição que a formulara.

As dificuldades e a irrelevância dos resultados deste trabalho — que na prática se restringiu a uma "mobilização temporária de grupos limitados da população"<sup>02</sup> — levaram-me a refletir e a questionar alguns aspectos da ação educativa do CESMA: por que uma proposta que pretendia ser um veículo de contato entre o Centro de Ensino e os setores dominados da sociedade se esvaziou numa ação desarticulada no interior da própria instituição e no âmbito da população para a qual se voltava?

De minha parte, havia a desconfiança de que as dificuldades do trabalho se relacionavam, dentre outros aspectos, a duas ordens de questões básicas: a falta de consistência teórico/metodológica da proposta, enquanto projeto político/educativo comprometido com os interesses da maioria da população e ao distanciamento existente entre o CESMA e aqueles setores da sociedade barra-garcense.

Essa reflexão levou-me, inicialmente, a querer centralizar a investigação na extensão universitária, como forma de tentar responder às indagações que durante a experiência me inquietaram.

Em minha concepção, nesse momento, estava presente o entendimento de que a universidade, enquanto instância da produção e reprodução do saber científico de uma sociedade, deve articular-se com ela, através de suas atividades básicas: ensino, pesquisa e extensão, cabendo à última a tarefa de resgatar o compromisso social da universidade.

Movida por esse pensamento, lancei-me à procura de informações sobretudo na bibliografia já existente, buscando refletir sobre o conceito de extensão.

Pensar essa questão é, antes de mais nada, pensar as relações da universidade com a sociedade brasileira, ou seja, é refletir sobre o modo como se dá sua inserção no seio de uma sociedade comandada pela racionalidade capitalista. É preciso, portanto, não perder de vista as determinações do processo histórico-social na construção da prática educacional de uma dada sociedade. A universidade, como a própria educação, não são manifestações autônomas, que existem descoladas do real. Como explica Cury, "a edu-

---

02. Cf. Avaliação feita pela própria coordenação do Projeto de Educação para A dulto do CESMA.

cação se opera, na sua unidade dialética com a totalidade, como um processo que conjuga as aspirações e necessidades do homem no contexto objetivo de sua situação histórico-social"<sup>03</sup>.

Entendida como uma prática social, a educação é o resultado das atividades concretas dos homens que, manifestando-se em todas as instâncias de sua vida, se efetivam no seio das relações que estabelecem uns com os outros e com a natureza. É, por tanto, no contexto das relações fundamentais da produção material de sua existência que os homens realizam a ação educativa.

A partir dessa colocação, entender a prática educativa da universidade brasileira passa a ser uma tarefa que só se realiza quando se compreende a sociedade no momento histórico da produção dessa prática. Compreensão que, de modo algum, pode ser entendida como um processo isolado, porque exige que se tome a atividade educacional "como historicamente determinada por um modo de produção dominante, em nosso caso, o capitalista. E, no modo de produção capitalista ela tem uma especificidade que só é inteligível no contexto das relações sociais resultantes dos conflitos das duas classes fundamentais. Assim, considerar a educação na sua unidade dialética com a sociedade capitalista é considerá-la no processo das relações de classes, enquanto essas são determinadas, em última instância, pelas relações de produção"<sup>04</sup>.

Determinada no campo da disputa social, a educação é um espaço contraditório onde os diferentes grupos da sociedade "procuram se apropriar de um saber adequado aos seus interesses de classe"<sup>05</sup>. Com efeito, é no interior do jogo de interesses que caracteriza a relação capital-trabalho que se pode entender a prática educacional na sociedade capitalista.

Enquanto instância do conhecimento mais elaborado de uma sociedade, a universidade é o local onde a disputa pelo saber se dá de forma mais acirrada. De fato, como lembra Ribeiro, a "universidade atua como agência, não só formadora como seletora dos quadros dirigentes da sociedade"<sup>06</sup>.

---

03. CURY, C.R.J. Educação e contradição, SP, Cortez, 1985, p. 13.

04. CURY, C.R.J. op. cit., p. 13.

05. GRZYBOWSKI, C. Esboço de uma alternativa para pensar a educação no meio rural. Contexto e Educação. 1(4), 1986, p. 50.

06. RIBEIRO, D. A universidade necessária. RJ, Paz e Terra, 3a. ed., 1983, p.17.

Nesse sentido, vale lembrar que historicamente o acesso à universidade brasileira tem se constituído num privilégio das classes que detêm a hegemonia social. Várias análises<sup>07</sup>, produzidas sobre a história da universidade dão conta do caráter "elitista" de sua prática, assinalado não apenas pela alta seletividade dos que a ela têm acesso, como pela desvinculação entre seus conteúdos e os interesses da sociedade. Como coloca Fávero "basta lembrar que ela foi criada não para atender às necessidades fundamentais da realidade da qual é parte, mas pensada e aceita como um bem cultura oferecido a minorias"<sup>08</sup>.

Sustentando esse entendimento, aparece a velha concepção burguesa que, em nome da "defesa da qualidade", subestima o aspecto quantitativo da educação. A ênfase quase "obsessiva na qualidade do ensino faz parte de um discurso elitista, conservador e mesmo reacionário que, numa visão ingênua, mecanicista do processo educativo, entende a quantidade como completamente incompatível com a qualidade, esquecendo que são momentos de uma única realidade"<sup>09</sup>. Sustentar a qualidade como pretexto para manter o ensino restrito a poucos significa, como lembra Gramsci: "manter intactas determinadas condições da vida social, nas quais alguns são pura quantidade, outros pura qualidade"<sup>10</sup>.

No Brasil, se é verdade que houve uma expansão acelerada do ensino superior após 1970<sup>11</sup>, não é de todo verdadeiro supor esse fato como indicador de sua democratização, entendida não apenas como um processo de crescimento das oportunidades educacio

- 
07. FÁVERO, M.L. A universidade brasileira em busca de sua identidade. Petrópolis, Vozes, 1977.  
 \_\_\_\_\_ . Universidade e poder. Análise crítica, fundamentos históricos: 1930-45, RJ, Achiamé, 1980. CUNHA, L. A universidade temporã, RJ, Civilização Brasileira, 1980; \_\_\_\_\_ . A universidade crítica, RJ, Francisco Alves, 1983.
08. FÁVERO, M.L. A universidade em questão. Como resgatar suas relações fundamentais. IV Conferência Brasileira de Educação. Goiânia, 1986, ANAIS, SP, Cortez, 1988, p. 698.
09. COELHO, I. "A questão política do trabalho pedagógico". In: BRANDÃO, C. (org). Educador: vida e morte, RJ, Graal, 1982, p. 43.
10. GRAMSCI, A. Concepção dialética da história, RJ, Civilização Brasileira, 1981, p. 50.
11. Segundo Martins "o seu contingente, que não atingia mais do que cem mil estudantes no iníciodos anos sessenta, aproximava-se da cifra de 1 (um) milhão e meio de alunos" no início da presente década". Cf. MARTINS, B. O no vo ensino superior brasileiro. SP, Brasiliense, 1989.

cionais, mas como possibilidades de avanço da participação política da maioria dos segmentos sociais. Dados apresentados por Belloni comprovam que, mesmo hoje, o acesso ao ensino superior, no Brasil, é ainda privilégio de pequena parcela da população: "aproximadamente 4% dos que ingressam no primeiro grau em média no país e apenas 1% nas regiões menos desenvolvidas"<sup>12</sup>.

A par disso, é preciso ter claro que a expansão do ensino superior isolado e não tanto da universidade após 1968, decorre de uma contingência do momento político, fruto da necessidade de se atender às pressões cada vez mais amplas de setores médios da população brasileira.

Desse modo, a ampliação do ensino superior voltada especialmente para a formação de "recursos humanos", o atendimento de demanda de determinados grupos sociais e a legitimação ideológica do modelo político vigente, buscam assegurar condições para o aprofundamento de desenvolvimento implantado naquele momento. Sendo essa a determinação da política educacional, não é difícil entender o que representa a apropriação do "saber superior" pelas forças dominantes na tarefa de reproduzir seus interesses de classes.

Excluída do acesso a esse saber, à maioria dos segmentos sociais da população restou a ação assistencial-extensionista da universidade, definida como forma de "integração social". A extensão é vista, então, como um meio de a "universidade ampliar os seus compromissos, integrando aqueles que se encontram à margem do processo de desenvolvimento e, por conseguinte, levando-os a usufruírem dos bens advindos com este"<sup>13</sup>.

Esta idéia, tão enfatizada pelos setores dirigentes das instituições de ensino superior, tem um sentido ideológico: contribuir para legitimar a exclusão político/social da maioria dos segmentos da sociedade, buscando, ao mesmo tempo, mantê-los integrados ao processo de desenvolvimento econômico.

A compreensão desses aspectos da relação universidade/sociedade foi fundamental para que eu, retomando as refle-

12. BELLONI, I. Democracia na universidade. Democratização do acesso da gestão e dos resultados. Educação Brasileira, 8(17): 1986, p. 60.

13. FAGUNDES, J. Universidade e compromisso social. Extensão, limites e perspectivas. UNICAMP, tese de Doutorado, 1985, p.117.

xões iniciais, formulasse como questões básicas do estudo as seguintes indagações:

- Quais os nexos que explicavam a criação do CESMA no contexto "rural-modernizado" da sociedade de Barra do Garças e da região onde ele se insere?

- Que significado concreto teria a implantação desse Centro de Ensino?

- Qual era seu projeto educativo?

As reflexões inicialmente produzidas possibilitaram-me o entendimento de que as atividades de extensão, assumidas sob o prisma da política social do Estado, longe de servir ao objetivo da prática acadêmica universitária, cujas atividades básicas são o ensino e a pesquisa, servem a interesses ideológicos de hegemonia.

Diante dessa compreensão, mas sem perder de vista as indagações que, em princípio, suscitaram este estudo, julguei mais significativo concentrar a investigação sobre a gênese do projeto educativo do CESMA, buscando entendê-lo através da sua prática concreta no contexto da sociedade de Barra do Garças. Minha primeira preocupação foi tentar recuperar os dados que me permitiriam compor o quadro histórico que determinou sua implantação.

Até então, sabia-se muito pouco sobre a sua origem. Ao nível do discurso dominante, ele aparece, em princípio, como uma instituição necessária à sociedade, visto que se destina a suprir uma carência específica no que tange à qualificação de professores de 1º e 2º Graus e, ao mesmo tempo, apresenta-se como uma resposta política "aos anseios da população" que há muito reivindicava a instalação de cursos superiores em Barra do Garças.

Nessa perspectiva, enfatiza-se, repetidamente, que a presença da Universidade Federal de Mato Grosso em Barra do Garças é "fator de progresso econômico que traz benefícios sócio-culturais à sociedade". O discurso não esclarecia, entretanto, como e por que a UFMT havia assumido o compromisso de implantação daquele Centro de Ensino. Em princípio, parecia claro, nas falas dos dirigentes do CESMA, que sua criação emergia de uma reivindicação política das autoridades locais à UFMT que, sensibilizando-se com as demandas do desenvolvimento da "região", decidiu expandir suas ações.

Uma revisão minuciosa dos documentos de implantação do CESMA, todavia, não confirma esse discurso: a UFMT, antes de

ser contactada pelas autoridades da Prefeitura de Barra do Garças já havia formulado, dentro de sua política de expansão ao interior do Estado, um plano que previa a instalação de um centro dessa natureza em Barra do Garças.

Como explicar esse descompasso entre a decisão da UFMT e os esforços das autoridades barra-garcenses?

O desvendamento dessa questão suscita a necessidade de aprofundamento de outros aspectos do problema que se colocam, além das explicações que supostamente poderiam nos fornecer o discurso oficial. No entanto, o ponto de partida do estudo é esse discurso que privilegia a educação como mecanismo de redução das desigualdades sociais e a entende como "uma demanda que a economia, através da indústria, do comércio e das forças produtivas, solicita à nação, de maneira vital, a fim de manter e/ou acelerar o ritmo de crescimento e estágio de progresso da sociedade"<sup>14</sup>, enfatizando o estreitamento da relação entre desenvolvimento e o processo educacional.

Isso evidentemente, não se dá através da vinculação direta entre a educação e o mercado de trabalho, mas, a partir de articulações concretas, engendradas no bojo das relações fundamentais que se manifestam entre as classes sociais. Desse modo, descarta-se aqui qualquer entendimento mecanicista da prática educativa que pressuponha uma relação linear entre esses dois processos sociais, bem como o pensamento educacional tecnoburocrático que submete a educação à racionalidade capitalista, cujo enfoque recai não sobre a omnilateralidade da construção do Homem, mas sobre a sua formação como força de trabalho.

A negação desse pensamento, por sua vez, exige que se reconheça primeiramente, em sua fase monopolista, cuja lógica assentada na "razão técnica"<sup>15</sup> invade todas as instâncias da sociedade.

Nessa perspectiva, segundo esclarece Covre a "educação pode ser apreendida em duas facetas adjuntas: a de ser um direito social do cidadão e a de ser propiciadora de um fator do capital, enquanto melhoria de qualificação de mão de obra"<sup>16</sup>. Sob o

14. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. Interiorização. 1979, p. 23.

15. Ver COVRE, M.L. A fala dos homens, SP, Brasiliense, 1983.

16. COVRE, M.L. op. cit., p. 195.



primeiro aspecto, converte-se num "bem cultural" que, proporcionando ao indivíduo "oportunidades de emprego, possibilitando-lhe maior participação no consumo dos bens gerados sob a 'sociedade tecnológica'"<sup>17</sup>. No segundo caso, articula-se, ao processo de desenvolvimento econômico, essencialmente, com a tecnologia e os seus processos complementares.

No âmbito desse pensamento, o que se constitui um "direito social" não se realiza senão sob a imposição do Estado que, na sua tarefa de garantir a legitimidade aos processos de efetivação plena do capital, busca interferir, cada vez mais, por meio das políticas sociais, nos vários planos da sociedade.

Nesse sentido, é importante realçar a conclusão a que chegou Carvalho, sobre o papel da educação escolar na etapa do desenvolvimento capitalista, cuja essência aponta, justamente, na direção contrária àquilo que politicamente se pode entender como aquisição do direito de cidadania dos segmentos majoritários da população. "A educação, no capitalismo monopolista, assume, cada vez mais, a função de assistência/controle, constituindo-se numa resposta adequada a essa fase do antagonismo de classes, caracterizada pela expansão do proletariado urbano e a ruptura decisiva constituída pela 1<sup>a</sup> Guerra, entre outros fatores"<sup>18</sup>.

De fato, dentro desse novo patamar, o capitalismo, sob a ideologia do planejamento e da racionalidade técnica, buscando impor a legitimação de seus processos, tenta aniquilar cada vez mais a capacidade de luta dos dominados. A observação de Carvalho é mais uma vez elucidativa: "Na situação presente, é extraordinário o que as classes dominantes conquistaram em termos de hegemonia cultural e política. Essa realidade tem uma base estrutural que está vinculada à própria organização do trabalho e às técnicas de universalização do conformismo"<sup>19</sup>.

No âmbito dessas reflexões, procurei retomar historicamente a construção do projeto de desenvolvimento brasileiro, após 1930, visando mostrar, dentro deste, o sentido de participação político/social da população brasileira.

A retomada desse momento é aqui necessária, pois é no contexto do processo de desenvolvimento capitalista pós 1930 que

---

17. COVRE, M.L. op. cit., p. 195.

18. CARVALHO, O. A escola como mercado de trabalho. SP, Iglu, 1989, p. 115.

19. CARVALHO, O. op. cit., p. 121.

se determina a construção do atual projeto educacional brasileiro, em cujo interior se aprofunda o caráter excludente, discriminador que, historicamente, tem caracterizado a educação no Brasil. É somente a partir da compreensão das especificidades e contradições desse projeto que se pode entender a relação universidade-sociedade brasileira após 1964 e, a partir dessa questão, apreender, dentro das particularidades sócio-político-econômicas de Mato Grosso e de Barra do Garças o papel da UFMT e seu projeto de interiorização no contexto deste município. Essa espécie de fio condutor do trabalho é o objeto de estudo do primeiro capítulo.

No segundo capítulo, tentando aprofundar as questões referidas anteriormente e, ao mesmo tempo, captar de forma mais concreta o sentido da proposta do CESMA, procuro analisar, através do resgate de alguns momentos do processo de desenvolvimento barragarcense, as condições histórico-políticas de sua implantação.

Tendo por base alguns estudos<sup>20</sup> que apontam a natureza excludente da sociedade brasileira, essa análise tem como propósito explicar a característica autoritária do processo de construção da sociedade de Barra do Garças, da qual emergem as determinações políticas que conformaram a constituição do projeto educacional em estudo.

No terceiro capítulo, procuro explicitar proposta político/pedagógica do CESMA, através da prática educativa que concretamente nele vem se desenvolvendo. Identifico nela uma ação formal e burocratizada que, expressando a "modernização" do projeto educacional instituída pela reforma universitária de 1968, se efetiva sob a égide do planejamento e da racionalidade técnica. Uma proposta pedagógica que, dentro das particularidades da "região" de Barra do Garças, representa o coroamento do projeto educacional elaborado após 1964, no interior da política de desenvolvimento e segurança nacional.

A falta de condições bibliográficas, de recursos materiais e outros instrumentos indispensáveis à elaboração da pes-

20. CHAUI, M. Conformismo e resistência. SP, Brasiliense, 1987;

IANNI, O. Origens agrárias do estado brasileiro. SP, Brasiliense, 1984;

MARINS, J. Não há terra para plantar neste verão. Petrópolis, Vozes, 1986.

quisa científica no Brasil, já é uma questão amplamente denunciada pelos estudiosos que se dedicam a esse campo de trabalho. Seria, portanto desnecessário repeti-la aqui. Todavia, julgo conveniente insistir nessa questão, sobretudo porque, no caso particular deste trabalho, as dificuldades que enfrentei em relação à inexistência de dados localizaram-se na própria universidade, uma instituição que, por sua especificidade, é uma instância da sociedade destinada à produção do saber.

Se a falta de dados era fato comum nos arquivos centrais da UFMT, ela era muito mais séria no CESMA.

Essa é a primeira investigação que se faz sobre o Centro, não havendo, até o momento, nenhum estudo produzido sobre sua atuação. Poucos dados a respeito de sua criação foram encontrados em seus arquivos.

Os limites da questão dificultaram sobretudo a conclusão deste trabalho, não só pela inexistência dos documentos necessários, fazendo com que algumas vezes eu tivesse que restringi-lo, como também em razão do atraso que a difícil localização dos dados gerava.

Além disso, sobre a história de Barra do Garças não foi encontrada nenhuma produção científica que pudesse apoiar as questões que desenvolvo no segundo capítulo. Nesse sentido, o trabalho, não obstante suas limitações, abre caminho tanto para o aprofundamento das questões que levanto sobre o CESMA, como sobre a própria sociedade barra-garcense.

Foram as seguintes as fontes a que tive acesso e estas as informações que delas obtive:

1. Arquivos do CESMA - documentos de criação e histórico inicial da instituição. Esses dados forneceram os contornos iniciais para a elaboração de sua história.

2. Arquivos da Coordenadoria de Ensino da UFMT (CODEN) - Planos de Interiorização da UFMT e Relatórios sobre o projeto de Interiorização após quatro anos de implantação, de onde pude extrair a concepção, as diretrizes e orientação básicas que direcionaram a criação e implantação do CESMA.

3. UNIVERSIDADE — Revista da UFMT — na leitura de alguns artigos procurei apreender o discurso oficial sobre o CESMA, buscando entender o sentido de sua criação.

4. "Caminhando" — jornal publicado pela UFMT — de onde retirei dados mais recentes sobre a atuação do CESMA.

5. Planos dos Departamentos e dos Professores do CESMA — A verificação desses planos forneceu-me uma visão geral das propostas internas da instituição e de suas prioridades.

6. Atas do Conselho Departamental e de Colegiados de Cursos do CESMA nas quais pude averiguar de que forma vem ocorrendo a atuação de suas instâncias colegiadas.

7. Obras de escritor local sobre a história de Barra do Garças<sup>21</sup> — A leitura dessas obras possibilitou-me acesso a dados históricos fundamentais para a análise que produzi sobre a sociedade barra-garcense.

8. Entrevistas — Esse recurso foi fundamental para a realização do trabalho, dada a falta de dados existentes sobre o CESMA e sobre a sociedade de Barra do Garças. Na maioria das vezes, na composição do segundo e terceiro capítulos as entrevistas foram minha única fonte de consulta.

As perguntas foram igualmente feitas a todos os entrevistados com intuito não apenas de ampliar o conteúdo das respostas, de confrontar as várias informações. Para alguns entrevistados, no entanto, dado o nível de conhecimento sobre o assunto, foram feitas questões diferenciadas dos demais.

Nas entrevistas, escolheram-se preferencialmente dois tipos de informantes:

- representantes dos vários segmentos organizados da sociedade: sindicatos de patrões e trabalhadores, associações de bairros, profissionais liberais; igreja e políticos;

- elementos envolvidos com o setor educativo; professores, administradores e ex-alunos do CESMA e da UFMT; professores de 1º e 2º Graus, diretores e técnicos da rede de ensino público. Além desses, entrevistei o ex-Reitor da UFMT<sup>22</sup> que dirigia a instituição no momento em que se criou o CESMA.

21. VARJÃO, V. Garimpeiros: visionários da esperança. Brasília, 1987. Gráfica do Senado. 1987. VARJÃO, V. Barra do Garças no passado. Brasília, 1980.

22. Gabriel Novis Neves, foi o 1º reitor nomeado para a UFMT. Permaneceu na reitoria durante toda a fase de implantação da instituição, entre 1970-1982.

## CAPÍTULO I

### DESENVOLVIMENTO E PRODUÇÃO DE UM PROJETO EDUCATIVO PARA A INTEGRAÇÃO REGIONAL/NACIONAL

#### 1. Desenvolvimento e Educação

O Centro de Ensino Superior do Médio Araguaia, unidade interiorizada da Universidade Federal de Mato Grosso, nasceu, segundo a visão de seus idealizadores, com a "missão" de promover, através da educação, "o desenvolvimento sócio-econômico - cultural da região onde está inserido".<sup>01</sup> Voltado para a formação de professores do ensino de 1º e 2º graus, ministra cursos de Biologia, Letras e Matemática, sendo a única instituição de ensino superior pública numa área do leste mato-grossense que abrange mais de 150 km<sup>2</sup>.

Concebido no bojo de um conjunto de transformações que nos últimos anos marcaram a sociedade de Barra do Garças,<sup>2</sup> o Centro de Ensino Superior do Médio Araguaia (CESMA) é fruto de uma política que define a educação como fator de desenvolvimento e de integração nacional.

Pautada tal orientação, a criação do CESMA (1981) se definiu no âmbito do pensamento educacional que concebe a universidade "como uma das instituições diretamente responsáveis pelo a

---

01. Cf. NEDER, M.L.C. UFMT presente no interior do estado. Universidade, Cuiabá, 1.(1), 1981, p. 46.

NEDER, é professora do Departamento de Letras da UFMT. No momento da criação do CESMA respondia pela Gerência de Orientação Pedagógica da Coordenação de Ensino da UFMT (CODEN). Esse órgão da Sub-Reitoria Acadêmica foi responsável pela implantação do CESMA em Barra do Garças.

02. Vide capítulo II.

justamento e pela integração do homem à sociedade"<sup>03</sup> e, ao mesmo tempo, como motor do desenvolvimento regional. Essa, aliás, é a trajetória da política educacional da UFMT como um todo.

Mas, como entender a criação de uma unidade de ensino superior em Barra do Garças, destinada à qualificação de professores, com a "missão" de impulsionar o desenvolvimento regional? Ao que parece, dois pontos básicos devem ser considerados na tentativa de explicar essa questão: primeiro, é preciso que se verifique como e por que, historicamente, a educação se vinculou ao processo de desenvolvimento econômico-social; em segundo lugar, deve-se buscar a explicitação do projeto de universidade que deu origem à criação do CESMA.

De certo modo, não é nova a exigência de se vincular a educação às necessidades do desenvolvimento capitalista. Na verdade, "ela perpassa toda a história do capitalismo moderno, tendo já há muitos anos os teóricos do capitalismo advertido os planejadores ou dirigentes da economia a dar atenção à educação como fator fundamental para garantir o processo econômico e material dos povos"<sup>04</sup>.

No Brasil, desde 1930, quando se iniciou o processo de construção de hegemonia da sociedade industrial, vem se tentando uma relação mais estreita entre educação e desenvolvimento. Isso nos faz compreender que é no interior do processo de construção do projeto de dominação burguesa que se deve situar a necessidade de tal vinculação. "O capitalismo, notadamente, o capitalismo industrial, engendra a necessidade de fornecer conhecimento a camadas cada vez mais numerosas, seja pelas exigências da própria produção, seja pelas necessidades do consumo que essa produção acarreta"<sup>05</sup>. Dessa forma, a articulação entre educação e o desenvolvimento capitalista brasileiro é exigida não apenas com o fim de preparar mão-de-obra adequada às necessidades da produção, mas como veículo de reprodução ideológica dos interesses burgueses, particularmente, nesse momento, os industriais. É por isso, ou seja,

---

03. NEDER, M.L.C. loc. cit., p. 45.

04. PROFESSORES DA UFMG. A universidade brasileira e a relação com o projeto de desenvolvimento. ANDE, 1,(2), 1981, p. 25.

05. ROMANELLI, O. História da educação no Brasil. Petrópolis, Vozes, 1985, p.59.

por essa atuação mediadora "para a produtividade e para as funções de controle"<sup>06</sup> que se requer do processo educacional uma aproximação mais estreita com o desenvolvimento.

É preciso ter claro, pois, que se trata de um projeto ambíguo, permeado pelas contradições próprias de um projeto para o capital, cuja lógica requer, a partir daquele momento, um novo modo de acumulação, fundado, agora, especialmente na exploração da força de trabalho operária.

As raízes do processo industrial, fincam-se nos limites da estrutura político-econômica brasileira, expressa nos horizontes do modelo agrário-exportador.

A revolução de 1930 é assim uma expressão dessa realidade em que, pela via da conciliação, buscou-se superar a crise econômica existente. A reflexão de Gorender dá conta das modificações que ocorreram na sociedade brasileira, a partir desse momento: "apeou do poder do Estado os proprietários rurais, os cafeicultores que dominavam a Primeira República e que, pelo estilo de governar e pela política econômica que imprimiam, já constituíam um estorvo ao desenvolvimento do País. No seu lugar, ascende um outro setor da classe dos proprietários rurais, uma composição de setores nos quais prevaleciam aqueles que tinham uma ligação maior com o mercado interno e que, por isso, puderam mostra-se mais sensíveis a um projeto de industrialização do País..."<sup>07</sup>.

Com essas modificações, estavam parcialmente dadas as condições para a construção do processo de dominação burguesa. A burguesia industrial empenha-se na tentativa de elaborar "uma nova compreensão dos problemas nacionais, em conjunto. Em relação ao desenvolvimento econômico, colocavam-se problemas tais como os seguintes: emancipação econômica, industrialização, ocupação do território, reintegração das relações cidade-campo, ruptura de dependência 'semi-colonial' etc"<sup>08</sup>.

Para isso, apressa-se em apropriar dos mecanismos institucionais dispostos pela sociedade e, no encaminhamento desse pro

06. CURY, C.R.J. A democratização escolar no ensino fundamental e sua relação com o ensino superior. Educação Brasileira. 2(5): 1980, p. 132.

07. GORENDER, J. Apud IANNI, O. O ciclo da revolução burguesa. Petrópolis, Vozes, 1985, p. 18.

08. IANNI, O. Estado e planejamento econômico no Brasil. Civilização Brasileira, 1986, p. 74.

cesso, torna-se indispensável a participação do Estado, seja legislando em favor dos interesses dessa classe, seja atuando diretamente na esfera produtiva. Na dinâmica do processo, se, de um lado, o Estado intervém na esfera da produção, para realizar a acumulação primitiva, de outro, ele atua legislando, visando assegurar à burguesia industrial a acumulação. Nesse sentido, aliás, deve-se ressaltar a importância da legislação trabalhista de Vargas para a efetivação da política industrial: Como explica Weffort e-la "é a cumieira de um pacto de classes, no qual a nascente burguesia industrial usará o apoio das classes trabalhadoras urbanas para liquidar politicamente as antigas classes proprietárias rurais"<sup>09</sup>.

Nesse contexto, mais do que em outro da história brasileira, a educação é um veículo importante no desempenho da missão burguesa. Por isso, ela é agora uma tarefa do Estado e, assim como ele, deve se voltar para os interesses da ação: "a educação, no Brasil, tem que colocar-se agora decisivamente ao serviço da Nação. Sabemos que o Estado tem por função fazer com que a nação viva, progrida, aumente as suas energias e dilate os limites de seu poder e de sua glória. É esta a decisão com que, no Brasil, o Estado agora se estrutura e mobiliza os seus instrumentos. Ora, sendo a educação um dos instrumentos do Estado, seu papel será ficar ao serviço da nação"<sup>10</sup>. Colocar, entretanto, a educação como instrumento do Estado, a serviço da nação, nada mais é do que colocá-la à disposição do projeto burguês de industrialização.

Por outro lado, não é sem motivo que, justo nesse momento, emerge no cenário educacional o movimento dos "pioneiros" da educação que, expressando o novo ideário burguês, luta pela reconstrução educacional. Os organizadores do movimento defendiam que uma reforma na escola levaria à superação do ensino acadêmico-cista, formalista e intelectual que, segundo entendiam, "era de pouca valia para um país que exigia do homem (leia-se classe trabalhadora) ser a força propulsora e produtora da riqueza nacional"<sup>11</sup>.

09. WEFFORT, J. Apud OLIVEIRA, F. A economia brasileira. Crítica à razão dualista. SP, CEBRAP, 1976, p. 31.

10. Do discurso proferido pelo Ministro Francisco Campos em 02.12.37, na comemoração do Centenário do Colégio D. Pedro II, Cf. FILHO, Lourenço. Tendências da educação brasileira. SP, Melhoramentos, 1940, p. 112.

11. CURY, C.R.J. Ideologia e educação brasileira. SP, Cortez, 1986, p. 19.



Como se vê, trata-se da defesa de uma educação prática adequada à formação da força de trabalho cujo objetivo era a reconstrução social. Reconstruir o social equivale a reconstruir a nação, ou seja, construir o projeto de industrialização.

Da mesma forma, não é de se estranhar que o governo de Getúlio Vargas, no intuito de fortalecer a política de industrialização, mantendo, ao mesmo tempo, a classe trabalhadora vigiada, proponha, a fim de minimizar a questão social: "educação rural no campo para conter a migração; educação profissional na cidade para conter a insatisfação e ampliar as expectativas de as censão social via educação"<sup>12</sup>.

A lógica que preside a política educacional de Vargas é a mesma que governa a política de interiorização e urbanização do país nesse período: a integração nacional. Na aplicação dessa lógica, o governo tanto estimula a interiorização como incentiva o processo de urbanização. Assim, essa política, de um lado, desloca para a cidade um contingente significativo da população brasileira e coloca à disposição da burguesia a mão-de-obra necesária ao seu projeto; de outro, promove a fixação do homem no interior do país, através de grandes programas como a "Marcha para o Oeste", a Fundação Brasil Central<sup>13</sup>, responsáveis, em parte, pelo desenvolvimento do Centro Oeste e da Amazônia.

Desse modo, a política educacional, após 1930, vai se definindo como parte dos mecanismos estatais de apoio ao capital. A mobilização do governo, em torno da proposta de política educacional tem o objetivo explícito de preparar mão-de-obra adequada ao processo de desenvolvimento das forças produtivas e a intenção não expressa de exercer o controle sobre as camadas trabalhadoras, urbanas e rurais.

Todo o conjunto de esforços posto em prática pelo Estado, fez com que, no período compreendido entre 1930-1945, a burguesia industrial submetesse ao seu domínio o velho Estado Agrário não somente na esfera econômica, mas também na esfera política. Prova disso é a própria liberalização do regime político do país, fato que pode ser entendido como marca da instauração, no Brasil, daquilo que se poderia chamar de "democracia burguesa mo-

---

12. PAIVA, V. Perspectivas e dilemas da educação popular. RJ, Graal, 1984, p.24.

13. Vide Capítulo II, pp. 59-64.

derna", "democracia regulada", na qual se mantêm contidas, sob a guarda do Estado, as classes trabalhadoras, especialmente, a operária.

A conformação que toma o projeto de desenvolvimento burguês se dá, então, sob um novo patamar de avanço no processo de acumulação capitalista: o monopolista. Com isso, a industrialização encaminha-se no sentido de fortalecer o crescimento da grande indústria e de reprimir, cada vez mais, o movimento operário que, a despeito disso, avança — em razão da própria contradição capital-trabalho e, gradativamente, vai se colocando diante da burguesia industrial como força política.

Nos limites do quadro de consolidação da burguesia industrial, a educação, nas décadas de 1950-1960, se define através de uma política ambígua que acena com a possibilidade de atender às necessidades das classes trabalhadoras, mas que, ao mesmo tempo, se volta para os interesses do ensino privado, sem perder de vista as exigências do projeto industrial.

No conjunto, as políticas governamentais desse período, dão ênfase à educação como mecanismo de mobilização das massas, e de formação de mão-de-obra para a indústria, na linha de combate ao analfabetismo e de implementação do ensino de adultos.

Trata-se, pois, de uma definição de educação tomada na perspectiva do projeto de desenvolvimento burguês, seja em função de garantir o apoio das massas ao pacto populista, seja em razão das necessidades de reprodução da força de trabalho.

Essa nova maneira de ver a educação, se difundiu, a partir do final da década de 1950, quando "alguns educadores e economistas brasileiros ligados ao Governo Juscelino Kubitschek começaram a rejeitar a idéia de que o desenvolvimento econômico é que criaria condições para o desenvolvimento educacional"<sup>14</sup>.

A negação de tal idéia levou a que se propusesse o desenvolvimento educacional como pré-condição para o desenvolvimento econômico e a que se aceitasse a perspectiva de que a mudança da sociedade e o avanço do desenvolvimento brasileiro dependiam da formação do homem.

A matriz desse pensamento concebido no interior da teoria do desenvolvimento tem por base o cenário das relações in-

---

14. PAIVA, V. Educação popular e educação de adultos. SP, Loyola, 1987, p.214.

ternacionais produzidas no âmbito do movimento de reconstrução do capitalismo, logo após a 2<sup>a</sup> guerra mundial, e nos desdobramentos que esse movimento apresentou no Brasil. Trata-se do momento em que, diante da consolidação do Movimento Socialista e de sua expansão, especialmente na Ásia, os EUA e URSS se enfrentam como pólos antagônicos na disputa pela liderança mundial.

As teses desenvolvimentistas associadas à idéia de modernização surgem, pois, como mecanismos de recomposição do capital em sua fase monopolista, no momento em que este entra mundialmente em crise e reforçam a tendência intervencionista do Estado planejador, como forma de assegurar a reprodução do capital de "3º mundo", especialmente na América Latina.

No Brasil, a ideologia do desenvolvimentismo<sup>15</sup>, produzida na esteira desse pensamento e ancorada na perspectiva de modernização, tornou-se durante a década de 1950 "uma espécie de idéia-força do capitalismo industrial"<sup>16</sup> que, transformado em projeto nacional, assumido pelo Estado, buscou acelerar-se através do planejamento — o desenvolvimento econômico, com a finalidade de promover a integração do país no cenário da divisão do trabalho internacional.

A análise de Jaguaribe, um dos formuladores da política, é expressiva para a compreensão das bases que forjaram essa ideologia: "tese central do nacional desenvolvimentismo é a de que a promoção do desenvolvimento econômico e a consolidação da nacionalidade constituem dois aspectos correlatos do mesmo processo emancipatório. Para levá-lo avante, preconiza-se a mobilização da consciência nacional no sentido do desenvolvimento e dos esforços pelo mesmo requeridos e a adoção da programação global como técnica para atingir a máxima e ótima utilização dos fatores disponíveis".<sup>17</sup>

A idéia que coloca o desenvolvimento educacional como pré-condição para o desenvolvimento econômico insere-se dentro da mesma lógica que vincula desenvolvimento econômico (industrial) e nação; conscientização e modernização. Ou seja, a educação mo-

15. Ver IANNI, O. O ciclo da revolução burguesa, op. cit., pp. 55-62.

16. IANNI, O. op. cit., p. 57.

17. JAGUARIBE, H. Desenvolvimento econômico e desenvolvimento político. RJ, Fundo de Cultura, 1962. pp. 208-209.

derna é a que se encaminha no sentido do projeto industrial, sem o qual não havia desenvolvimento do país. Em outras palavras, a educação é fator de formação de consciência, consciência das massas de que o desenvolvimento é o projeto de emancipação nacional. O que chama a atenção nesse processo é a estranha natureza que adquire o nacionalismo no projeto desenvolvimentista brasileiro, o qual, em nome da emancipação do país abre as portas da economia ao capital estrangeiro.

Foi justamente a ruptura do processo de conciliação entre o projeto nacional desenvolvimentista apoiado pelas massas e a política de captação de recursos e investimentos estrangeiros que precipitou o fim da democracia pós 1945.

A política ambígua do projeto desenvolvimentista explica a dualidade da proposta educacional que, ao mesmo tempo em que promovia uma educação voltada para a "conscientização", recebia ajuda e orientação de organismos internacionais - a título de cooperação técnica — como a Aliança para o Progresso, cujo enfoque educacional privilegiava uma linha técnica, na perspectiva de formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico. Foi, aliás no descompasso da política populista desse período que se permitiu delinear a proposta educacional, voltada para a formação de recursos humanos que, associada ao enfoque tecnicista, direcionou o projeto educacional após 1964.

O início da década de 1960, então, marca o fim do processo de conciliação do Estado populista: as duas forças sociais antagônicas — populares e multinacionais — que durante o governo de Juscelino Kubitschek, numa ação pactuada, sustentavam o desenvolvimento, estavam agora em rota de colisão. "Os interesses multinacionais e associados achavam-se em proeminência econômica no final do governo de Juscelino Kubitschek e da administração Jânio Quadros"<sup>18</sup>. A burguesia aliara-se às forças multinacionais, para dar o golpe.

Se até então o centro do confronto burguesia x operariado fora, de certa forma, deslocado para o Estado, ou se mantivera camuflado no interior do pacto populista, a partir do Golpe de 1964, o conflito social e a luta de classes se põem às claras. O pacto populista foi substituído pela doutrina de segurança nacional.

---

18. DREIFUSS, R. 1964: A conquista do Estado. Petrópolis, Vozes, 1987, p. 37.

Com efeito, a partir de 1964, a novidade na relação educação e desenvolvimento, "em termos nacionais é a decisão clara e consciente de assim o fazer"<sup>19</sup>. Decisão que se impõe por opção da política social do Estado brasileiro responsável pela efetivação do desenvolvimento da forma como ele se põe, por exigência do capital, em sua fase monopolista. Nessa circunstância, o Estado assume uma função importante na intermediação dos interesses capitalistas, sendo mesmo obrigado a desempenhar, cada vez mais, um papel intervencionista nos vários setores da sociedade. Assim é que, na condição de principal agente de desenvolvimento, centraliza suas forças, "adquire uma soma enorme de poder (...)", passa a legislar e, posteriormente, passa a atuar eficazmente na própria economia, não só para garantir o projeto, mas também para ser parceiro do mercado econômico. O Estado torna-se planejador, interventor, fiador e parceiro desse desenvolvimento. E para isso reformulam-se as instituições"<sup>20</sup>. O movimento de 1964, dentre outras razões, tem o sentido de aprofundar os mecanismos de controle exercido pelo Estado, exatamente, para garantir o seu papel de "acionador de acumulação". Nesse momento, "sob o autoritarismo-internacionalista, igualmente ao mundo desenvolvido, temos a ascensão hegemônica da fração monopolista, o predomínio marcado da tecnologia, do Estado intervencionista/planejamento"<sup>21</sup>.

A ação do Estado, então, tanto se dará no sentido de fornecer as condições materiais para a concretização do projeto de desenvolvimento, viabilizando a estrutura básica para o aprofundamento das relações produtivas, quanto no sentido de prover o capital das condições sociais de segurança capazes de colocar fora de risco tal projeto.

Ao tratar dessa questão, Florestan Fernandes vê como necessidade básica a manutenção do poder nas mãos da burguesia para garantir a acumulação e a concentração do capital e afirma: "os requisitos políticos do desenvolvimento econômico sob o capitalismo monopolista dependente (...) exigem um grau tão elevado de estabilidade política (pelo menos na fase da eclosão e consolida-

19. PROFESSORES DA UFMG. loc. cit., p. 25.

20. CURY, C.R.J. Democratização escolar no ensino fundamental e sua relação com o ensino superior, p. 130.

21. COVRE, M.L. A fala dos homens. op. cit., p. 133.

ção, que nos é dado observar) que só uma extrema concentração do poder político é capaz de garantir"<sup>22</sup>. Daí a necessidade do Estado de intervir, através de políticas definidas, no campo social, notadamente, na esfera da educação, para torná-la mais produtiva, mais disciplinada e ajustada à ordem sócio-política necessária ao projeto de desenvolvimento.

Por esse caminho, estabelece-se uma relação direta entre educação e mercado de trabalho, com base no pressuposto de que o "desenvolvimento sócio-econômico é função do desenvolvimento educacional". A lógica que determina essa compreensão educacional define o desenvolvimento como a "totalidade resultante do crescimento da disponibilidade dos bens e riquezas nacionais e na possibilidade do crescimento das oportunidades de acesso a tais bens e riquezas por parcelas cada vez maiores da população, Isso implica que o desenvolvimento econômico traz como consequência o desenvolvimento social"<sup>23</sup>. Segundo esse entendimento, privilegia-se primeiro o econômico e depois a dimensão do indivíduo, o que, em outras palavras, significa dizer: "primeiro o crescimento econômico, o progresso nacional; como consequência esse crescimento será desfrutado por todos"<sup>24</sup>.

Para L. Machado, a partir de 1964, "o estilo de desenvolvimento recente no Brasil tem se pautado por dois objetivos básicos, que guardam entre si uma relação de complementariedade muito significativa. Em primeiro lugar, o esforço no sentido de modernizar o país, ou seja, de avançar e aprofundar a (re) produção da acumulação capitalista. Em segundo lugar, a definição de uma maneira específica de participação na divisão internacional do trabalho, mais integrada no sistema de produção capitalista mundial e baseada no princípio da interdependência".<sup>25</sup>

O desenvolvimento, então, efetivado pela modernização capitalista representaria um processo de mudança adequado às necessidades do capital em sua fase ampliada, visando elevar o país a patamares idênticos aos das sociedades desenvolvidas.

---

22. FERNANDES, F. A revolução burguesa no Brasil, RJ, Zahar, 1975, p. 267.

23. PROFESSORES DA UFMG, loc. cit., p. 23.

24. RODRIGUES, N. Estado, educação e desenvolvimento econômico, SP, Cortez, 1984, p. 127.

25. MACHADO, L.S. Educação e divisão social do trabalho, SP, Cortez, 1982, p. 63.

Nessa linha de pensamento desenvolvimento significa: "crescimento, diversificação, ampliação e incremento de setores produtivos considerados, setores dinâmicos"<sup>26</sup>. A educação, então, enquanto formadora do potencial humano "é imprescindível para o desenvolvimento, dada sua ligação necessária à incorporação da tecnologia, visando à produtividade e ao mesmo tempo o pleno emprego — meta básica do capitalismo social — no âmbito social"<sup>27</sup>.

É dentro da lógica desse processo e sob a determinação da racionalidade que o acompanha que se coloca o aprofundamento da relação educação e desenvolvimento econômico no Brasil após 1964. A exigência de uma educação cada vez mais atrelada ao processo econômico trouxe, em consequência, a necessidade de reformulação da concepção do pensamento e da prática educacional brasileira.

A educação passou a ser pensada, especialmente, nos círculos educacionais, como formadora de mão de obra, como fator de investimento, de aumento de produtividade. Fundado nos postulados da teoria "capital humano",<sup>28</sup> esse pensamento toma a educação como fonte explicativa das diferenças de capacidade de trabalho e a transforma num meio adequado para a redução da desigualdade social que, por sua vez, não é uma questão estrutural, meramente um problema do indivíduo, produzido, a partir da capacidade e o talento de cada um.

O raciocínio que alicerça tal concepção é de que o investimento na educação (qualificação) traz benefícios imediatos ao indivíduo e à sociedade. O desenvolvimento social resultante desse processo de investimento retorna ao indivíduo. Inscrita na

---

26. PROFESSORES DA UFMG, loc. cit., p. 23.

27. COVRE, M.L. op. cit., p. 23.

28. "O 'capital humano' é o montante de investimento realizado para produzir as capacidades de trabalho. Todas as despesas diretas e indiretas, do indivíduo ou da sociedade, bem como a renda sacrificada, realizada para obter as habilidades do trabalho, tendo em vista uma remuneração futura, são consideradas como instrumento. O capital humano é, assim a expressão econômica do valor das habilidades de trabalho. A sua grandeza equivale à soma das despesas (investimento) engajadas na sua formação. O pressuposto desta construção teórica é que as despesas para a aquisição são semelhantes a qualquer investimento, pois envolvem custos pela utilização de recursos econômicos, na expectativa de determinado retorno futuro. Fundação Getúlio Vargas. Trabalho Rural e Alternativa Metodológica de Educação: dimensionamento de necessidades e oportunidades de formação profissional. RJ, 1980, p. 06.

circularidade desse pensamento, a educação é entendida como "determinante" do desenvolvimento e da produção de renda. Nesses termos, limitando-se à tarefa de formação de recursos humanos<sup>29</sup> para a necessidade do processo de desenvolvimento, a educação se reduz a uma questão de contabilidade/custo.

Sob esse raciocínio, ela deve responder racionalmente ao processo de desenvolvimento da forma como ele se circunscreve no âmbito da sociedade capitalista, ou seja, atendendo primordialmente aos interesses dos grupos que direcionam esse processo.

Esse pensamento, que provém, sobretudo, de representantes dos setores que detêm o controle do processo produtivo, aparece no contexto dos países latino-americanos após 1950. No caso do Brasil, o auge dessas idéias ocorreu por volta de 1960, no âmbito de questionamentos que buscavam a modernização do ensino. Associando-se ao enfoque tecnicista, a perspectiva do capital humano direciona toda a política educacional implantada no país a partir de 1968<sup>30</sup>, como explica Frigotto: "no âmbito propriamente educacional e pedagógico, a teoria do capital humano vai ligar-se a toda a perspectiva tecnicista que se encontra em pleno desenvolvimento na década de 50. Neste aspecto há um duplo reforço. A visão do capital humano vai reforçar toda a perspectiva da necessidade de redimir o sistema educacional e de sua 'ineficiência' e, por sua vez, a perspectiva tecnicista oferece a metodologia ou tecnologia adequada para construir o processo educacional como um investimento — a educação geradora de um novo tipo de capital"<sup>31</sup> a qui entendido como "capital humano".

Com efeito, basta que se verifique os estudos que justificaram a atual Reforma do Ensino Brasileiro (1º e 2º Graus — Lei 5.692/71), em especial a do ensino superior (Lei 5.540/68)

- 
29. "Capital, recursos naturais, auxílios exteriores e comércio internacional, sem dúvida alguma desempenham papéis relevantes no crescimento econômico, porém nenhum é mais importante que o potencial humano". HARBISON, F. e MEYERS, C.A. Educação, mão-de-obra e crescimento econômico. RJ, Editora Fundo de Cultura, 1964, p. 09.
30. O tecnicismo na educação brasileira pode ser entendido como um esforço de racionalização e controle do sistema educativo em todas as suas formas e níveis, com vista a se obter maior eficiência e eficácia do processo ensino-aprendizagem. Ver KUENZER, A. e MACHADO, L. A pedagogia tecnicista. In: MELLO, G. (org.). Escola nova tecnicista e educação compensatória. SP, Loyola, 1986. Ver também EVANGELISTA, Ely. A educação do "mundo livre", dissertação/PUC/SP, 1987, mimeo.
31. FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva. SP, Cortez, 1986, p.121.



para se perceber o privilegiamento do enfoque técnico-econômico como um dos pontos centrais na determinação do conjunto de leis. Nesse contexto não se pode deixar de mencionar a ênfase dada à formação profissional — tanto pela escolarização formal, através da terminalidade do 2º grau — como pela informal, por intermédio de grandes programas de educação de adultos: Mobral, Supletivo, Senar e outros. Tais reformas buscavam a racionalização dos aspectos administrativos e pedagógicos com vistas a aproximar o ensino das necessidades do modelo de desenvolvimento em implantação.

Por traz dessa ênfase na educação, como investimento individual e social, está a idéia de que o desenvolvimento implica aumento e diversificação do mercado de trabalho, resultando daí a exigência de níveis diferenciados de capacitação e de qualificação dos indivíduos. Desse modo, multiplicam-se, ao mesmo tempo, as oportunidades de emprego, de melhorias de salários e corrigem-se as diferenças sociais.

Assim, cabe à educação responder não só pela avanço científico e tecnológico que asseguraria o desenvolvimento, como preparar profissionalmente o indivíduo para se inserir neste processo da forma como se delinear. Nesses termos, vem sendo tratada nos "estreitos limites de sua utilidade econômica, isto é, da necessidade e utilidade de reprodução social de trabalhadores, com forças de trabalho adequadas à divisão social do trabalho, ao seu uso no processo concreto e às relações sociais que o suportam"<sup>32</sup>.

É sob os desígnios dessa exigência que se determina a lógica que preside o espírito das leis 5.540/69 e 5.692/71, ou seja, a lógica da racionalidade que pressupõe a eficiência e a eficácia do processo de ensino.

A racionalização<sup>33</sup> é um processo que atinge a todas as esferas do sistema administrativo do Estado brasileiro, a partir do governo militar. Daí a necessidade de implantação de novos mecanismos através de reformas na legislação (Decreto-Lei nº 200/67), visando aprimorar o processo de centralização nas mãos

32. GRZYBOWSKI, C. Trabalhadores rurais e educação. UNESP/Botucatu, 1980, p. 03, mimeo.

33. "Racionalização, entendida como novas formas de relações no interior do processo produtivo, supõe o aumento da produtividade e instauração de mecanismos de controle social". CURY, C.R.J. A democratização escolar no ensino fundamental e sua relação com o ensino superior, p. 132.

do Estado. Nessa tarefa são parceiros eficazes no aprimoramento da dominação ideológica: a técnica do planejamento e o mito da neutralidade científica. Pelo uso de instrumentos sutis e não visíveis, o Estado aprofunda uma de suas principais características que é o autoritarismo. "Aqui, é a idéia da racionalidade que comanda a legitimação da autoridade... autoritária. Esta é intrinsecamente favorecida pelo modo de produção na medida em que o movimento interno do capital é dotado de racionalidade própria, organiza o real e lhe confere inteligibilidade"<sup>34</sup>.

Revestido pela racionalidade da técnica e do planejamento, o Estado militar vai atuar no sentido de desmantelar as várias organizações da sociedade civil, especialmente as existentes no âmbito da classe trabalhadora, com o intuito de enfraquecer o seu poder de barganha. Elevado à categoria de ente racional, transforma-se em ponto de convergência dos interesses de todas as classes e torna-se, ele próprio, centro de segurança nacional. Ao se auto-determinar ponto de segurança o Estado invade a sociedade civil e se sobrepõe a ela.

Dessa forma, a educação é também relacionada à segurança nacional, visto que, entendida como fator de desenvolvimento, torna-se determinante do desempenho do próprio projeto. Não sem razão, uma das principais preocupações do governo militar foi de "produzir uma legislação que lhe permitisse neutralizar as atividades políticas que os estudantes desenvolviam no interior das instituições de ensino."<sup>35</sup> Além disso, não se pode esquecer que a orientação da reforma educacional, após 1964, visa assegurar uma educação capaz de habilitar, tecnicamente, o aluno e, ao mesmo tempo prepará-lo social e ideologicamente.

Todos os planos governamentais, a partir daí,<sup>36</sup> acentuam enfaticamente o papel da educação no processo de desenvolvimento, com base na racionalidade técnica. Sob o manto da neutra

34. CHAUI, M. Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas. 2a. ed., SP, Moderna, 1981.

35. MARTINS, B. (org.) Ensino superior brasileiro. op. cit., p. 15. Sobre esse assunto ver a seguinte legislação: Lei 4.464/64 publicada na Coleção das Leis, Vol. VII. Departamento de Imprensa Nacional. Brasília, 1974, pp. 75-78; Decreto-Lei 228/67 publicado na Coleção de Legislação sobre Ensino Superior, Brasília, MEC-INEP, 1968, pp. 108-114; Decreto Lei 477/68, Coleção Básica sobre o Ensino Superior, pp. 115-117.

36. Para uma análise mais detalhada sobre a vinculação dos planos educacionais aos planos globais. Ver SOUZA, M.I. Salgado. Os empresários e a educação. O IPES e a política educacional após 1964. Petrópolis, Vozes, 1981.

lidade científica, o planejamento passa a ser a garantia de que as decisões políticas do Estado intervencionista vão se implementar na prática. Do conceito de planejamento depreende-se a idéia de eficácia, de desempenho e de produtividade. Por esse meio, justifica-se ideologicamente a imposição de um processo educacional autoritário e a vinculação, nunca antes tão estreita, entre educação e segurança nacional.

O planejamento educacional passa a ser decidido no interior do planos globais de desenvolvimento. Na compreensão de Frigotto, toda essa linha de pensamento acabou por reforçar "as políticas que aceleram o processo de acumulação, concentração e centralização do capital na medida em que passa a situar a democratização das oportunidades educacionais como mecanismo mais eficiente e gradual de distribuição de renda, substituto do processo de negociação entre patrões e assalariados"<sup>37</sup>. Na lógica desse conceito, ao se argumentar que a educação é preponderante para o desenvolvimento, afirma-se que ela gradualmente beneficia a todas as classes e, portanto, a longo prazo, é fator de progresso para todos. Os desdobramentos dessa afirmativa passam a idéia de que a simples expansão do ensino escolar, em si, já é um fator de equalização social, de democratização da sociedade.

Na verdade, sob o pretexto de evocar o processo de escolaridade como fator de distribuição de renda, a teoria do capital humano permitiu ao modelo de desenvolvimento brasileiro justificar, exatamente, o contrário, ou seja, o aprofundamento da concentração de renda, reforçando, dessa forma, "o caráter social excludente do próprio desenvolvimento capitalista"<sup>38</sup>.

De fato, como assinala Scheibe, "a teoria do capital humano constituiu-se, então, na forma burguesa por excelência de conceber o desenvolvimento e a educação"<sup>39</sup>. É evidente que nos desdobramentos desse modo de entender a realidade educacional há uma implicação ideológica conservadora, cujo sentido é obscurecer a desigualdade social que sustenta a sociedade capitalista. O ca-

37. FRIGOTTO, G. op. cit., p. 129.

38. GRZYBOWSKI, C. Esboço de uma alternativa para pensar a educação meio rural, loc. cit., p. 49.

39. SHCEIBE, L. Pedagogia universitária e transformação social. PUC/SP, 1987, p. 17.

rãter ideológico do pensamento evidencia-se na afirmação da crença de que, produzindo mais, o indivíduo ganhará mais. A ênfase no indivíduo como responsável pela sua própria ascensão ou não, na sociedade, desvia para o campo individual determinações que partem da estrutura da sociedade de classes. Esse recorte do indivíduo no campo das relações de classes tem o sentido de anulá-lo, enquanto ser político, e acobertar, sob o manto da igualdade de oportunidades, conflitos de interesses que existem na sociedade de classes. Como afirma Arapiraca, "reifica-se o indivíduo em detrimento da classe"<sup>40</sup>.

O reconhecimento desse fato leva a perceber que, nos estreitos limites desse modelo, obnubilam-se algumas questões fundamentais da educação na sociedade de classes. A primeira e mais fundamental delas é que, com a vinculação da educação ao conceito de desenvolvimento, anula-se a contraditoriedade do social e, por conseguinte, a sua dimensão de sociedade estruturada em diferentes classes. Essa tentativa de vincular educação e desenvolvimento parte de uma concepção homogeneizada de sociedade e de indivíduo que, abstratamente definida, nega a existência das contradições sociais e do conflito de classes, além de desconsiderar as disputas pelas forças sociais na determinação do processo educacional, no âmbito da sociedade.

A proposta de desenvolvimento à qual se vinculou estreitamente a educação, após 1964, emerge de um conceito estabelecido, a partir de uma idéia pré-fabricada de sociedade. Trata-se de um modelo construído nos limites de uma "visão empírico-positivista"<sup>41</sup> da realidade, permeada pela ideologia liberal, cuja operacionalidade se dá pela mediação de políticas educacionais descomissadas com interesses da maioria da sociedade brasileira: empí-

40. ARAPIRACA, J. A Usaid e a educação brasileira. SP, Cortez, 1982, p. 110.

41. O positivismo, ancorado no ideal de ciências exatas, tem dois pressupostos: a) afirmação da hipótese ontológica, ou seja, de uma realidade estruturada, de um "em si" regulado por leis que é preciso descobrir. A afirmação desta realidade estrutura não significa um imobilismo, mas a possibilidade de mudanças que são regidas por leis; b) a este objeto estruturado se opõe o sujeito que atinge o objeto por um método que consiste na lógica, no jogo livre da inteligência. É o método que é modificado e aperfeiçoado porque o objeto é. O que constitui a ciência é portanto o método, uma vez que o objeto já é estruturado". CAFÉ, M. Helena e EVANGELISTA, E. Pensamento científico no século XX e educação: a dialética. Goiânia, UFG, 1982, p. 2, mimeo.

rico-positivista porque parte "do princípio de que as mudanças nas sociedades (...) se dão por intervenções técnicas, e não por alterações nas estruturas sócio-políticas e econômicas dessas sociedades"<sup>42</sup>; permeada pela ideologia liberal<sup>43</sup> porque parte do prisma de que, na sociedade capitalista, todos são "iguais" e "livres" para pensar e agir, para se auto-determinarem.

Essa suposta e idealizada igualdade-liberdade do indivíduo é condição básica para efetivação do desenvolvimento social.

Por trás da retórica liberal que reveste o modelo de desenvolvimento brasileiro, o que se esconde é justamente a desigualdade das classes sociais, essa sim, condição indispensável para a concretização dessa sociedade. Sob o manto liberal, a "desigualdade real, elemento fundamental que define a sociedade de classes, transfigura-se numa igualdade legal, fundada numa liberdade abstrata da forma do Estado Liberal. Na melhor das hipóteses, a liberdade que o trabalhador tem é escolher o capitalista para quem trabalhar, mas liberdade de não trabalhar para capitalista algum é simplesmente a liberdade de passar fome ou sofrer degradação social"<sup>44</sup>.

A limitação desse modelo de ensino pode ser claramente observado na leitura dos dados educacionais apresentados nos últimos anos. Em 1985, dos alunos que frequentaram a escola, "79% estavam no 1º grau e 9,5% no 2º grau"<sup>45</sup>. Além disso não se pode considerar que, em 1989, o Programa Nacional para Amostragem Domiciliar PNAD) apontou a existência de mais de 18% de analfabetos entre a população acima de 10 anos.

Como se vê, o modelo de desenvolvimento adotado no Brasil das décadas passadas caminhou para o lado oposto do que propunha, pois como diz Arroyo: "não é da lógica do capital, acumular e con

42. FONSECA, M.T.L. A extensão rural no Brasil. Um projeto educativo para o capital. SP, Loyola, 1985, p. 52.

43. A concepção liberal como "ideologia dominante, isto é, como organização de uma visão de mundo, sob as categorias básicas, do individualismo, liberdade, propriedade, segurança e justiça vai-se constituir em sustentáculo dos desígnios da acumulação ampliada do capital". FRIGOTTO, G. op. cit., p. 104.

44. FRIGOTTO, G. op. cit., pp. 65.66.

45. Fonte: Anuário Estatístico do Brasil, 1986.

centrar para depois repartir, mas continuar acumulando até onde as contradições e a correlação de forças o permitam"<sup>46</sup>.

Com efeito, o modo como tem sido tratada, no âmbito do processo de desenvolvimento burguês, a educação brasileira acabou se reduzindo a uma questão técnica, como explica Grzybowski: "esvaziou-se a relação entre processo educacional e classes sociais, entre educação e dominação social. Com isto, a educação deixou de ser pensado como um processo social, determinado historicamente na e pela correlação entre as forças sociais, dadas suas necessidades e possibilidades de organização e participação"<sup>47</sup>.

Pensada dessa forma, a educação perde espaço no quadro da disputa social e passa a se configurar no campo da luta individual. Entendê-la por esse prisma não é, senão, a tentativa de negar a luta intrínseca à sociedade capitalista. Para Cury "o sentido dessa tentativa de homogeneização é ocultar a divisão de classes, para que o projeto da classe dominante seja tomado como projeto da sociedade em geral. Portanto, a homogeneização do discurso pedagógico na sociedade capitalista pretende contrariar e, nesse movimento, falsear o movimento do real"<sup>48</sup>.

Por outro lado, cabe lembrar que o caráter da dominação de classe que, historicamente, tem perdurado no Brasil, gerou um processo de educação escolar que não consegue atender às necessidades mínimas de escolarização da população. Assim, a exclusão social brasileira se afirma com o processo de negação da escolaridade dos segmentos populares da sociedade. O "excluído da escola", produzido pela desigualdade econômico-social de um modelo que privilegia a concentração de renda e a "socialização das perdas", expressa o caráter não democrático dessa sociedade, ou seja, o não reconhecimento dos direitos dos seus cidadãos.

Nesse sentido, vale dizer que tem sido particularmente difícil a tarefa empreendida pelos trabalhadores, na luta pela incorporação dos seus direitos sociais básicos. A questão da não escolaridade, portanto, insere-se nessa luta maior, cuja dinâmica envolve o enfrentamento dos setores dominantes da sociedade.

---

46. ARROYO, M. Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira? Educação e Sociedade, 2(5): 1980, p. 10.

47. GRZYBOWSKI, C. Esboço de uma alternativa para pensar a educação no meio rural, loc. cit., p. 49.

48. CURY, C.R.J. Educação e contradição. op. cit., p. 16.

Na lógica que reduz a compreensão da educação ao limite da economia e técnica, no contexto da política de desenvolvimento e segurança nacional, à universidade é dada a tarefa de impulsionar o desenvolvimento. Estabelecem-se assim, prioridades e metas a serem cumpridas por ela na tarefa de legitimar as novas formas de apropriação do capital. Não sem motivo, portanto, a universidade terá como principal função formar a força de trabalho para as várias atividades da economia: funções de gerência, lideranças, técnicas, etc...

A Universidade Federal de Mato Grosso, à qual pertence a unidade de ensino interiorizada em Barra do Garças (CESMA), se constituiu dentro dessa perspectiva funcional e pragmatista reproduzindo pois, os interesses e as contradições desse projeto educacional e da sociedade que a criou.

## 2. UFMT: Desenvolvimento e Integração Regional

A Universidade Federal de Mato Grosso nasceu sob os auspícios do pensamento que vincula desenvolvimento e segurança nacional. Planejada dentro da lógica do modelo econômico pós-1964, sob os pressupostos que nortearam a reforma do ensino superior (1968), a UFMT vem, desde o início, pautando-se pela linha teórico-metodológica de racionalização do processo educativo, como caminho para a formação de recursos humanos adequados ao desenvolvimento nacional.

Decretada à sombra do ato institucional nº 05/68 e implantada à luz do decreto 477/69, a reforma do ensino superior, justifica-se pela necessidade de modernização da estrutura administrativo-pedagógica da universidade, visando adequar sua ação ao interesse do processo de desenvolvimento capitalista brasileiro, conforme vimos anteriormente. A lei da reforma universitária deixa claro esse objetivo: "tem a universidade a missão de responder às demandas dos agentes dinâmicos do desenvolvimento, entendidos estes como se constituído das empresas industriais geradas pelo ca

pital privilegiado"<sup>49</sup>. Aliás, entre outras, essa foi uma das razões decisivas da Reforma: adequar a universidade às necessidades da reprodução ampliada do capital após 1964. Nessa perspectiva, a ela se colocam, portanto, duas exigências básicas fundamentais:

- a) "No campo da ciência e da tecnologia deve a universidade pesquisar, desenvolver e adaptar tecnologias capazes de responder às necessidades da produção, para a racionalização do processo produtivo, com o conseqüente incremento e crescimento das taxas de produtividade.
- b) No âmbito do trabalho, a universidade deve desenvolver recursos humanos, identificados com a mão-de-obra especializada e qualificada para o exercício de funções de dirigência, gerência, liderança e supervisão nas diversas unidades da empresa produtiva."<sup>50</sup>

Apoiando-se nas conclusões e recomendações dos estudos resultantes dos relatórios ATCON (1966) e Meira Matos (1968),<sup>51</sup> a reforma do ensino superior delineou, dentro de uma concepção tecnicista e pragmatista, o perfil de uma universidade-empresa, cujo fim orientado pela lógica da racionalidade técnica objetivava o "máximo rendimento" e a "mínima inversão". A razão tecnicista e pragmática da reforma tem o sentido primordial de situar a formação universitária nos limites dos interesses do capital. Assim, como diz Saviani: "o princípio da não duplicação de meios para fins idênticos, com seus corolários tais como: a integração (vertical e horizontal), a racionalização-concentração, a intercomplementariedade, o princípio da flexibilidade, (...) bem como medidas como a departamentalização, matrícula por disciplina, o 'sistema de créditos' (...), o detalhamento curricular e tantas ou-

49. PROFESSORES DA UFMG, loc. cit., p. 25.

50. PROFESSORES DA UFMG, loc. cit., p. 24.

51. O Relatório ATCON elaborado pelo consultor americano Rudolph Atcon, preconizava a implantação de uma nova estrutura administrativa universitária cujos princípios básicos deveriam ser o rendimento e a eficiência. O Relatório Meira Matos, preocupava-se com uma nova ordem administrativa e disciplinar para a universidade e refutava a autonomia universitária. Ver FÁVERO, M. Lourdes. Da universidade "modernizada" à universidade "disciplinada": ATCON e Meira Matos. Educação e Sociedade, 10,(30): 87-113, 1988.



tras indicam uma preocupação com o aprimoramento técnico, com a eficiência e a produtividade"<sup>52</sup>.

Tendo na base dessas mudanças os princípios da lógica empresarial, cuja matriz teórica se assenta na separação entre os que pensam e os que fazem, a universidade brasileira, após a reforma, é uma expressão dos interesses burgueses industriais nacionais e internacionais. Deliberadamente fragmentada, organiza-se sob o pressuposto da racionalidade<sup>53</sup> taylorista de que é preciso separar para controlar. Além "de participar da divisão social do trabalho, que separa trabalho intelectual e manual, a universidade ainda realiza em seu próprio interior uma divisão do trabalho intelectual, isto é, dos serviços administrativos, das atividades docentes e da produção de pesquisa"<sup>54</sup>.

A Universidade Federal de Mato Grosso<sup>55</sup> emerge da racionalidade desse modelo de ensino. Instaurada com a particular missão de construir, "num visor claro para a realidade regional, empreendendo a pesquisa de um modelo resistente e produtivo de organização, que se converta em motor e condicionador do desenvolvi

- 
52. SAVIANI, D. Análise Crítica da Organização Escolar Brasileira através das Leis 5.540/68 e 5.692/71. In: GARCIA, W. Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento. RJ, McGraw-Hill, 1980, p. 180.
53. "A 'racionalidade' consiste (...) em separar de modo racional aqueles que decidem ou dirigem e aqueles que executam ou são dirigidos, retirando destes últimos todo e qualquer poder sobre sua própria atividade. O mito da racionalidade assim concebida permite, por um lado o surgimento das burocracias como forma de reunificar o disperso, reproduzindo-se nelas próprias (através do sistema de autoridade fundado na hierarquia) a mesma divisão efetuada na esfera produtiva, mas permite ainda, por outro lado, o surgimento da idéia de administração..., Administrar é organizar e planejar". CHAUI, M. Ideologia e educação. Educação e Sociedade, II, (5), 1980, p. 28.
54. CHAUI, M. Ventos do progresso: a universidade administrada. In: Descaminhos da educação Pós-68. SP, Brasiliense, 1980, p. 42.
55. Criada em 1970 pela Lei 5.647 de 10/12, a UFMT integrou inicialmente a Faculdade de Direito de Cuiabá, a de Filosofia, Ciências e Letras de Mato Grosso e o Instituto de Ciências e Letras de Cuiabá. Instituída sob a forma de Fundação, tem por objetivo através do sistema indissociável de ensino, pesquisa e da extensão: I - Ministrar educação geral de nível superior, formando cidadãos responsáveis na procura de soluções democráticas para os problemas nacionais; II - preparar profissionais competentes, habilitados ao eficiente desempenho de suas funções, com sentido de responsabilidade e participação; III - congregar mestres, cientistas, técnicos e artistas, assegurando-lhes os necessários meios materiais e as indispensáveis condições de autonomia e liberdade...; IV - empenhar-se nos estudos dos problemas relativos com o desenvolvimento econômico, social e cultural do país, colaborando com as entidades públicas e privadas. Estatuto da UFMT, artigo 199, 1971, p. 28.

mento localizado"<sup>56</sup>, a UFMT se implantou sob a égide do "fazer", como esclarece o ex-reitor Pedro Dorileo: "A ordem em 1972 era implantar a universidade. — Planejar? — Quando e como? Fazer foi a decisão"<sup>57</sup>.

O paradoxo que apresenta essa afirmação, no entanto, se desfaz, se levarmos em consideração que as diretrizes básicas do processo se implementaram rigorosamente dentro da racionalidade do projeto educacional pós 1964, como se pode perceber na colocação de Neves: "a racionalidade dos Planos Globais de desenvolvimento não deixou de ser tentada (...). A opção de imprimir esta orientação ao nosso planejamento, reduzindo-o, em outras circunstâncias e fazejamento, não pode ser confundida com o oportunismo gratuito e fácil. É fruto de uma conjuntura. Somos uma universidade de nova, com responsabilidade de atender a numerosas e antigas carências regionais"<sup>58</sup>.

Esse fato, portanto, não impediu que ela viesse a se constituir na perspectiva de promover a integração do homem com o seu meio e de impulsionar o desenvolvimento de Mato Grosso, dentro da política governamental de ocupação de fronteira na Região Amazônica. Como é sabido, Mato Grosso e todo o Centro-Oeste, nos últimos anos, vêm desenvolvendo importante papel na reprodução das condições de acumulação na agricultura brasileira. Como explica Ianni, "está havendo no Centro Oeste e na Amazônia um fenômeno singular: talvez seja a última etapa da acumulação primitiva no Brasil. As terras devolutas, tribais, ocupadas por posseiros, estão, pouco a pouco, sendo transformadas em terras griladas e tituladas. Está havendo uma crescente apropriação das terras disponíveis nas 'periferias' da sociedade brasileira. A terra se transforma em mercadoria... Está sendo apropriada".<sup>59</sup> Na dinâmica do processo, a forma de acumulação "se articula à acumulação capitalista a nível nacional pela transferência de valor da fronteira para os centros industriais e financeiros do país, respondendo, desse modo, às con

---

56. NEVES, G. Os dez anos de criação da UFMT. Universidade. Cuiabá, 1(1), 1981, p. 71.

57. DORILEO, P. Universidade: o fazejamento. Cuiabá, 1977, p. 14.

58. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. Relatório. 1971-1977, p. 23.

59. IANNI, O. Origens agrárias do Estado brasileiro. op. cit., p. 146.

dições cambiantes da demanda criada pela industrialização"<sup>60</sup>.

Nesse contexto, a UFMT alinha-se à política do Estado que é a de promover o desenvolvimento regional como base para o desenvolvimento nacional. Sua tarefa equivale ao que sentenciou o ministro Jarbas Passarinho, no momento de sua inauguração: "a universidade será fator decisivo de apoio ao incremento das riquezas e à elevação do padrão cultural do povo, pela criação de recursos humanos indispensáveis, em número e qualificação ao progresso regional"<sup>61</sup>.

Com efeito, sua proposta se gesta, no âmbito de uma política que privilegia a diferença regional como um dos pilares do desenvolvimento desigual e combinado<sup>62</sup>. Essa ação, consubstanciada na diretriz política de integração e segurança nacionais, assenta-se na estratégia regional que visa, ao mesmo tempo, consolidar o desenvolvimento do Centro-Sul e implantar novos pólos regionais desenvolvimentistas: agro-industrial no Nordeste e agropecuário no Centro-Oeste e Amazônia. O que, de fato, se pretende com essa estratégia é criar condições para a consolidação da hegemonia político/econômica do Centro-Sul sobre o restante do país. Na verdade, como assinala Martins, "a política de integração nacional tem sido uma política de criação de colônias internas para o grande capital financeiro e industrial radicado no Sudeste, que constitui a alma da centralização política desenvolvimentista e modernizadora"<sup>63</sup>.

É no bojo dessa estratégia de redimensionamento da divisão inter-regional do trabalho que se aprofunda o processo de desenvolvimento desigual e combinado. Segundo Ianni, "em termos de sociedade brasileira, como um todo, as diversidades e as desigual

---

60. SORJ, B. e POMPERMAJER, M. Sociedade e política(s) na fronteira Amazônica: interpretações e (contra)argumentos. Caderno DCP, (7), 1985, p. 90.

61. Do discurso do Ministro Jarbas Passarinho. Estatuto da UFMT, 1971.

62. "(...) em termos de âmbito de cada complexo capitalista de formações sociais, desenvolvimento desigual significa desenvolvimento capitalista desigual combinado com não-desenvolvimento capitalista, este último referindo-se a 'espaço' (...) do complexo de formações considerado e que podem chegar a abranger uma formação social ou mesmo mais de uma formação social (não-capitalista)". PEREIRA, L. Capitalismo - notas teóricas. Duas Cidades, 1977, p. 120.

63. MARTINS, J. A reforma agrária e os limites da democracia na "Nova República". SP, Hucitec, 1986, pp. 83.84.

dades regionais constituem a base do desenvolvimento desigual combinado que caracteriza a formação social brasileira. Primeiro, uma região não repete a outra. São diversas e muitas as formas de organização do trabalho, os graus de integração à economia de mercado, as articulações nacionais e estrangeiras. Segundo, cada região se articula com outra, em termos de capital, tecnologia e força de trabalho, mercadorias, gentes e idéias"<sup>64</sup>.

Dentro dessa lógica, só se poderia conceber a UFMT como uma instituição comprometida com o "desenvolvimento regional" brasileiro na perspectiva de impulsionar o processo de acumulação na fronteira amazônica, tanto assim que, ao fazer um balanço de seus primeiros dez anos de criação, o reitor Gabriel N. Neves reafirma: "o ano de 1972 (...) foi o marco zero da nossa definição. A partir daí, deixamos o tradicionalismo acadêmico de lado e concluimos que para ser autêntica, nossa universidade teria que ser regional, e que, para ser regional, ela teria que ser amazônica"<sup>65</sup>.

De fato, em se tratando de uma universidade definida nos limites da política de segurança nacional e desenvolvimento, sob a égide da doutrina de ocupação de espaços vazios, o compromisso da UFMT só poderia ser com a Amazônia. Na dinâmica que preside essa política não há divisor que separe o oeste brasileiro: "Somos, em verdade, uma grande porção de terras a ser ainda conhecida e anexada ao sistema produtivo da nação"<sup>66</sup>. Por essa compreensão da realidade brasileira, o Norte e o Centro-Oeste são áreas desocupadas, despovoadas e, portanto, desintegradas do contexto nacional. Integrar a Amazônia "significa transformar a região numa 'fronteira' de crescimento extensivo do capitalismo, cujos centros decisórios situam-se no Centro Sul e no exterior"<sup>67</sup>.

Por isso, a UFMT, dentro da racionalização que norteia o espírito da reforma universitária, não poderia ter o mesmo modelo de universidade das regiões polarizadas do Centro-Sul. Sua proposta educacional, segundo Neves, deveria ser dotada para "a busca do conhecimento científico da região, a consequente prepara

64. IANNI, O. op. cit., p. 243.

65. NEVES, G. Os dez anos de UFMT. loc. cit., p. 70.

66. NEVES, G. loc. cit., p. 69.

67. IANNI, O. Ditadura e agricultura. RJ, Civilização Brasileira, 1986, p. 222.

ção dos recursos humanos adequados à integração com o homem regional, sujeito e objeto de sua ação"<sup>68</sup>.

Em que pese a preocupação de Neves com a busca do conhecimento científico, o que não revela a sua proposta é que pela sua razão de ser, ou seja, pela determinação da UFMT de regionalizar-se nela não se criariam as condições necessárias à produção científica.

Na base dessa constatação está o reconhecimento de que a tarefa de realizar pesquisa na universidade brasileira, após 1964, é resultado de uma decisão da política do Estado, em consonância com os interesses do projeto de desenvolvimento. Assim sendo, deve-se compreender que, desse ângulo, a decisão de implementar na UFMT, em nome da desigualdade regional, um modelo diferenciado de universidade, é antes de tudo, uma questão política, determinada pela correlação de forças que predomina no interior da sociedade. É, portanto, uma questão de poder das classes sociais, entendidas na relação de reciprocidade, antagonismos e diferenças. Na verdade, trata-se de uma determinação mais ampla que emerge da necessidade de o estado capitalista exacerbar as diferenças regionais, para anular a contraditoriedade da sociedade de classes. Dessa forma, a ênfase nas desigualdades regionais nada mais é do que uma tentativa de deslocar para elas o eixo da contradição básica da sociedade capitalista, que é a diferença das classes sociais.

Nesse contexto, a produção científica, enquanto força constituinte do desenvolvimento, é, "a priori", entendida como uma atividade particular das grandes universidades, "centros de excelência", localizados nas áreas de concentração industrial.

Sob a égide de um modelo diferenciado, à universidade amazônica restaria a tarefa de reproduzir a força de trabalho destinada a suprir as necessidades imediatas do processo de inserção econômica da "região" no mercado nacional. Isso nos dá a idéia de que o elemento diferenciador na construção desse modelo acabaria por impor à universidade o papel de um centro de reprodução do saber produzido pelo padrão científico das universidades — "centros de excelência" — concentrados no eixo Centro-Sul.

---

68. Cf. GERMANO FILHO, A. O novo reitor da UFMT. Universidade, Cuiabá, 2(1), 1982, p. 3.

Ao tomar esse caminho, coube à UFMT revestir a sua ação de um caráter prático-racional, visando, antes de tudo, a garantir a efetividade do processo educativo na direção adequada do que se definiu como "padrão regional". "Se a missão fundamental de uma universidade é ensinar, devemos, antes de tudo, fazê-lo com os pés no chão"<sup>69</sup>. Trata-se, pois, "de planejar, em função de oportunidades apresentadas ou pressentidas"<sup>70</sup>. Dentro dessa lógica, o planejamento assume uma orientação pragmática<sup>71</sup>, visando atender, através do compromisso "regional", aos interesses determinados pela aliança hegemônica das forças nacionais e internacionais que comandam o projeto de desenvolvimento. Disso, então, pode-se depreender que o compromisso do Estado com os planos regionais<sup>72</sup> é, antes de tudo, uma imposição política do conjunto de forças sociais dominantes posto a partir de uma necessidade econômica, ou seja, da necessidade de reprodução ampliada do capital, em sua fase monopolista.

Em relação à determinação desse compromisso, Neves coloca: "temos demonstrado inequívoca fidelidade ao compromisso com a nossa realidade regional, sem perder de vista sua significação na realidade global de nosso país"<sup>73</sup>. Com efeito, argumenta ainda: "a necessidade de incorporação de novas áreas ao processo produtivo coloca Mato Grosso no centro das preocupações do desenvolvimento nacional. (...) Mato Grosso foi convocado pela nação a mobilizar suas imensas potencialidades agrícolas agropastoris"<sup>74</sup>.

O sentido dessa afirmação é óbvio: trata-se da necessidade de transformar Mato Grosso numa vasta fronteira econômi

---

69. NEVES, G. Os dez anos da UFMT. loc. cit., p. 71.

70. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, Relatório, 1971-1977, p. 22.

71. A idéia de pragmatismo aparece aqui associada à idéia de utilidade econômica da educação, ou seja, ligada à necessidade de se implementar, através da racionalidade do processo educativo respostas imediatas ao processo de desenvolvimento.

72. "(...) o planejamento regional é uma resposta política ao problema político que o capital coloca frente aos limites econômicos que a sociedade subdesenvolvida determina à sua expansão. Sua atuação política será remover os impedimentos para que a dominação hegemônica da burguesia industrial do Centro-Sul do país imponha o seu modelo de desenvolvimento como modelo nacional de desenvolvimento". LEWIN, H. A estrutura agrária brasileira: o pacto da modernização tecnológica no Nordeste rural. In: Ciências Sociais Hoje, 1985, p. 80.

73. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. Relatório, 1971-1973, p. 23.

74. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, Relatório, 1971-1973, p. 23.

ca; de transmutá-lo num "espaço" adequado à expansão dos empreendimentos capitalistas no campo. Esse movimento, da forma intensa como se efetiva, sobretudo, a partir de 1964, não é, senão, uma faceta do processo de "nacionalização" do capital. Entre outros aspectos, é devido à necessidade de expansão do capital das regiões Sudeste/Sul, que comandam a hegemonia capitalista no Brasil, que Mato Grosso se converte em centro de preocupação nacional. A articulação do movimento que transforma Mato Grosso em fronteira agrícola tem por base o processo de submissão do campo à cidade. Para a efetivação desse processo, parte-se da prévia desqualificação do setor agrícola, em razão de uma suposta ausência de racionalidade; fator que justifica "uma relação de dependência (...) do campo à cidade, das áreas subdesenvolvidas às desenvolvidas"<sup>75</sup>.

Na dinâmica desse movimento, ao se implementarem as relações capitalistas no campo "estão em curso também a expansão e o fortalecimento do grande capital financeiro e monopolista; capital esse que articulou os capitais industrial, bancário e comercial em um poderoso bloco do poder"<sup>76</sup>. A síntese de Fonseca sobre essa questão revela que "na dinâmica de suas relações, o capital exige a subordinação do capital agrícola ao industrial e, ao mesmo tempo, engendra neste processo, além das contradições econômicas (capital x trabalho, terra x capital), contradições sócio-político-culturais que redimensionam a luta entre as classes (burguesia x proletariado), as relações cidade/campo/Estado e, por conseguinte, as condições e as formas de trabalho no campo e na cidade."<sup>77</sup>.

Assim, não sem razão, pode-se entender que no cerne do compromisso da UFMT com o "desenvolvimento regional" abrigam-se necessidades sobredeterminadas pelo processo de desenvolvimento nacional e pelas forças que comandam esse processo. O raciocínio que justifica a necessidade de tal decisão, portanto, é: a universidade, como instância educativa privilegiada que é, deve, através da racionalidade pragmática do planejamento, dar respostas imediatas ao processo de desenvolvimento, visando garantir,

---

75. LEWIN, H. op. cit., p. 84.

76. IANNI, O. Origens agrárias do Estado brasileiro. op. cit., p. 171.

77. FONSECA, M.T. Condições e expectativas da população de Goiás frente a seu processo de escolarização. UFG/FE, 1988, p. 2, mimeo.

no caso, a rápida inserção de Mato Grosso no contexto produtivo nacional. O planejamento, nessa circunstância, mais que uma simples técnica, é um instrumento político de que se reveste a proposta educacional tecnocrática, não para efetuar a regionalização da universidade "periférica", mas para garantir a submissão do seu saber ao saber produzido nas universidades localizadas no Sudeste e no Sul.

É esse o papel que adquire a UFMT como força propulsora do desenvolvimento. Trata-se, portanto, de entendê-lo no interior da lógica que postula a pluralidade da prática universitária dentro de um todo unitário e individual. O todo diversificado, em equilíbrio, assegura a unidade. Por essa linha de pensamento, busca-se "articular a regionalização com as idéias generalizadoras de segurança e desenvolvimento nacionais"<sup>78</sup>; pensa-se eliminar a diferença, garantindo-se a organicidade do todo.

Produzido pela racionalidade do Estado o compromisso regional da UFMT tem o sentido de contribuir, através da homogeneização de sua prática educativa, para reiterar a opção econômica que sobre Mato Grosso se impôs. Transformada em "vocação" agropecuária, essa opção aparece como natural, própria desse Estado.

Assim, sob o artifício das construções ideológicas, o autoritarismo militar conseguiu rearticular o "espaço" mato-grossense e confirmar a submissão de sua economia à dos pólos hegemônicos. Em tais condições, contribuir para reafirmar esse processo significa reforçar também a submissão política, social e cultural de Mato Grosso à dominação dos estados do eixo Centro/Sul. O que em outras palavras, significa concorrer para que se aprofunde o processo de desenvolvimento brasileiro da forma como, historicamente, tem ocorrido, ou seja, sob o fosso das desigualdades sociais, como registra Furtado: "tudo indica que nos últimos 15 anos (...) as disparidades regionais se acentuaram. O desenvolvimento está contribuindo, portanto, para agravar essas disparidades e não para resolvê-las"<sup>79</sup>.

---

78. CHAUI, M. Ideologia e educação, loc. cit., p. 29.

79. FURTADO, Celso. Perspectivas da economia brasileira. RJ, ISEB, 1958, p. 52.



De fato, o aprofundamento do quadro das desigualdades sociais no Brasil tem sido uma estratégia política decisiva e eficiente, na tarefa de se manter intocada a estrutura de classes que vem se perpetuando no país. Para se ter uma idéia desse quadro, basta lembrar que ele, em 1986, era a 8<sup>a</sup> economia do mundo e o 188<sup>o</sup> país em distribuição de renda<sup>80</sup>.

A construção da UFMT vai se sedimentando na esteira dessa determinação política que, cada vez mais, vem direcionando o projeto de desenvolvimento brasileiro. E é por essa razão que se objetiva efetivar uma proposta, em parte, diferente das que predominam na região Centro-Sul: um modelo que, preocupado com os interesses imediatos do desenvolvimento, respondesse às necessidades do processo de integração de Mato Grosso à economia nacional. A esse respeito, o Relatório da própria UFMT — Universidade — Reflexão (1988) diz: "este modelo foi se consolidando através de uma hierarquização entre o campus de Cuiabá e os campi do interior. Por outro lado, não houve condições objetivas para se estabelecer um salto qualitativo a nível acadêmico, pois a UFMT teve que se dedicar à reprodução de uma força de trabalho mais qualificada para possibilitar a inserção rápida do Estado de Mato Grosso no mercado nacional, e, ainda, a nível nacional, devido à dificuldade de se consolidar um trabalho acadêmico fora do eixo Sul-Sudeste, em decorrência dos poucos investimentos em ciência e tecnologia"<sup>81</sup>.

A análise que sugere essa afirmação leva a inferir, por um lado, que o modelo de universidade adotado pela UFMT, longe de se constituir numa proposta político-pedagógica que levasse à produção do saber e à elaboração crítica dos problemas da sociedade regional e nacional, acabou imprimindo-lhe o caráter de centro consumidor do saber produzido pelas universidades do Centro-Sul. Essa percepção, por outro lado, faz compreender que, nesse ponto, reside o elemento diferenciador da proposta regionalizada da UFMT, em relação àquelas. Nesse sentido, todavia, sua proposta não é diferente das que predominam na maioria das universidades brasilei-

---

80. Cf. COVRE, M.I. Capital monopolista: da cidadania que não temos à inversão democrática. In: COVRE, M.L. (org.) A cidadania que não temos. SP, Brasiliense, 1986, p. 178.

81. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. Universidade e Reflexão. Relatório, 1988, p. 35.

ras, especialmente depois que tiveram suas tarefas acadêmicas e administrativas homogeneizadas pela lógica tecnoburocrática que norteou a Reforma Universitária, a qual "exige absoluta uniformidade e coerência das soluções submetidas a um mesmo plano, centralização decisória e um processo vertical de mando"<sup>82</sup>.

É por essa concepção que limita a prática universitária a um conjunto de atividades formais e hierarquizadas que a grande maioria das universidades brasileiras e, no caso, a UFMT, vem respondendo à tarefa que lhes foi imposta pelo projeto de desenvolvimento e segurança: produzir "uma educação ritualística e ornamental que cumpre funções meramente cartoriais"<sup>83</sup>.

Nesse contexto, o trabalho educativo da universidade foi extremamente burocratizado e fragmentado e o resultado foi um alto grau de descontinuidade do saber e a desmobilização dos alunos, fato que, na prática, redundou na má qualidade do ensino universitário.

De fato, o projeto de modernização da estrutura universitária, construído nos limites da segurança e desenvolvimento nacional, ao longo dos seus anos de implantação, tem se caracterizado pela desvalorização do trabalho educativo no interior da universidade. As múltiplas análises<sup>84</sup>, produzidas a título de avaliação, apontam para um quadro de crescente desqualificação político-pedagógica da prática universitária em todo o país, a partir das limitações econômicas que sobre a universidade se impuseram. Nesse sentido, mais uma vez, é expressiva a síntese de Chauí em relação ao papel da universidade proposto pelo modelo tecnoburocrático "(...) a universidade tem hoje o papel que alguns não querem desempenhar, mas que é determinante para a existência da própria universidade: criar incompetentes sociais e políticos, realizar com a cultura o que a empresa realiza com o trabalho, isto é, parcelar, fragmentar, limitar o conhecimento e impedir o pensamento, de modo a bloquear toda a tentativa concreta de decisão, controle

82. CARDOSO, F. Universidade e desenvolvimento. Educação Brasileira, Brasília, 5(11): 1983, p. 14.

83. VIEIRA, A. A democratização da universidade e a socialização do conhecimento. Conferência Brasileira de Educação. Goiânia, 1986. ANAIS, SP, Cortez, 1988, p. 689.

84. Ver, FÁVERO, M.L. A universidade em questão. Como resgatar suas relações fundamentais? op. cit., pp. 698-707. CARDOSO, I. A modernização da universidade brasileira e a questão da avaliação. In: MARTINS, C. Ensino superior brasileiro. op. cit., pp. 113-133; Ver também GIANOTTI, J.A. A universidade em ritmo de barbárie. SP, Brasiliense, 1978.

e participação, tanto no plano da produção material quanto no da produção intelectual"<sup>85</sup>.

Nessas circunstâncias, a universidade perde a sua dimensão de "locus" de disputa do saber, para ser apreendida como uma realidade homogênea, linear, ligada aos interesses do grupo dominante. "Deixa de ser percebida como um espaço do livre debate e da crítica de toda a produção social e de elaboração de projetos específicos para a sociedade brasileira, para ser apreendida como um centro de treinamento e de profissionalização, uma empresa, sendo esta sua constituição como empresa vista como a condição mesma de sua autonomia"<sup>86</sup>.

Esse é o modelo de universidade forjado pela Lei 5.540/68, que tem no tripé Ensino-Pesquisa-Extensão seu pressuposto básico. Sob o espírito dessa lei, a articulação das atividades garantiria o funcionamento adequado da universidade aos interesses da sociedade. A postulação tecnocrática da Reforma assenta-se na crença de "que as transformações do mundo poderão resultar simplesmente da aplicação justa dos conhecimentos chamados "científicos" à realidade"<sup>87</sup>. Segundo define a lei, é sobre a extensão<sup>88</sup> que se deposita a tarefa de promover a integração da universidade com a sociedade. Dentro dessa perspectiva, a extensão, apreendida como uma prática mediadora de solução dos problemas sociais, passa a ser vista, antes de tudo, como uma forma de "prestação de serviço" à "comunidade".

Nessa linha de pensamento, uma das questões fundamentais da extensão é a própria interiorização da universidade. Articulada sob os desígnios ideológicos da segurança nacional, a interiorização é uma possibilidade concreta para se interiorizar o projeto de desenvolvimento nacional. Em outras palavras: interiorizar a universidade é comprometê-la com o desenvolvimento no interior do país.

---

85. CHAUI, M. Ventos do progresso: a universidade administrada. *op. cit.*, p.34.

86. COELHO, I. Universidade, Estado e sociedade, Goiânia, UFG/FE, 1979, p. 02, mimeo.

87. ARRUDA, M. Metodologia da práxis e educação popular liberadora na Nicarágua Sandinista, IV Conferência Brasileira de Educação, ANAIS, *op. cit.*, p. 899.

88. Esse assunto será tratado de forma mais aprofundada no 3º capítulo, pp. 91-94.

Essa idéia que tomou conta da maioria das universidades brasileiras, na década de 1970, configurou-se, segundo Rocha e Duarte, a partir de duas matrizes básicas: através dos Campus Avançados e pela linha de "prestação de serviços". De acordo com esses autores, a primeira dimensão do projeto "teve como instituição pioneira básica de disseminação a Universidade Federal de Santa Maria, através da qual, a partir de 1969, se procedeu um amplo processo de instalação de cursos superiores fora da sede da instituição"<sup>89</sup>.

Já a idéia de interiorização de serviços tem por base a proposta de trabalho dos Centros Rurais Universitário de Treinamento e Ação Comunitária - CRUTACS, implantados pela Universidade do Rio Grande do Norte, cujo objetivo consistia em colocar o trabalho de "jovens universitários a serviço da promoção do homem rural e do desenvolvimento integrado da nação"<sup>90</sup>.

Dentro da perspectiva de acelerar o processo de crescimento econômico, social e cultural de Mato Grosso, a UFMT adotou, a partir de 1979, uma política de interiorização, visando à expansão de seus limites físicos e dos serviços ao interior do Estado, em especial, a "regiões" consideradas "pólos de desenvolvimento".

A criação do CESMA é resultado dessa prática e se efetiva, a partir de uma proposta de ensino "adaptada ao interior, sob o signo do planejamento e organização burocrática. Delineado dentro dos contornos da "razão técnica" tem a "missão" de responder, no contexto da "região" de Barra do Garças, pela tarefa de que se incumbiu a UFMT, em nível do Estado de Mato Grosso.

O plano de interiorização surge dentro do compromisso da UFMT de ocupar determinados "espaços", através da geração de meios e tecnologia produzida na própria "região". Definindo "espaços" como as chamadas regiões "pólo" do Estado, o plano estabelece para elas a implantação definitiva de cursos superiores e prevê, ainda, a criação de cursos itinerantes de curta duração para áreas que estivessem sob a influência dessas regiões.

---

89. ROCHA, R.M.G. e DUARTE, S.M. Interiorização universitária: a experiência da Universidade Federal do Maranhão, Educação Brasileira, Brasília, 5(11): 1983, p. 177.

90. ROCHA, R.M.G. e DUARTE, S.M. loc. cit., p. 179.

A retomada dos principais tópicos do plano torna-se necessária, porque é sob a concepção que o embasa que se implementa a interiorização da UFMT, e, conseqüentemente, a proposta de criação do CESMA. Segundo ele, interiorização é "a extrapolação dos limites físicos da universidade às regiões localizadas em sua área de influência, proporcionando-lhes, através de ações específicas, meios e recursos necessários ao desenvolvimento sócio-econômico-cultural de cada uma delas, em consonância com as peculiaridades local e regional"<sup>91</sup>.

Na compreensão desse conceito, o que primeiramente se observa é a absoluta coerência e plena consonância com as diretrizes políticas do pensamento educacional que submete a educação à economia. Além disso, percebe-se que, na essência, o seu conteúdo reafirma o pensamento que está na base da política de expansão da UFMT: o pensamento tecnoburocrático que, como diretriz predominante, perpassa, de ponta a ponta, o conceito de universidade, denunciando o estreito horizonte sob o qual se vislumbra sua prática e sua relação com a sociedade. Com efeito, a concepção que subjaz ao plano revela que o tipo de compromisso social da universidade se define mediante sua participação consciente no processo de desenvolvimento.

Partindo da premissa de que a universidade deve romper com o "formalismo acadêmico", postula a sua expansão às várias regiões do Estado, onde "possa proporcionar aos elementos da comunidade, oportunidades de participar de programas de melhoria das condições de vida desta própria comunidade, possibilitando-lhes a formação e o aperfeiçoamento, através da sistematização de novos conteúdos e a inovação de métodos e técnicas de ensino"<sup>92</sup>.

A interiorização, segundo o plano, é, pois, um desafio do qual a UFMT tem como escapar, não apenas pelo papel que assumiu, desde sua implantação, como agente do processo de desenvolvimento, mas também pelo que lhe era imposto, pela sua posição geopolítica<sup>93</sup>. A referência à questão é um forte apelo na construção

91. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. Interiorização, 1979, p. 45.

92. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. Interiorização, p. 44.

93. "Localizada a menos de uma dezena de quilômetros do marco geodésico da América do Sul, a UFMT se imbuí do propósito de servir não só como instrumento polarizante de integração e mudanças da região matogrossense mas também de construir para um sistema de intercâmbio cultural entre países da mesma ma conformação fisiográfica". Cf. UFMT - Interiorização - 79, pp. 45-46.

da "vocaçãõ extensionista" da UFMT: afinal, ela se situa na regiãõ Amazônica e na área central da América do Sul. Não sem motivo, portanto, a chamada Universidade da Selva — UNISELVA — já nasceria com o compromisso de expandir-se e de reproduzir seus conhecimentos e serviços à vasta área que a delimitava. Por trás desse apelo se acoberta, todavia, a natureza real dos compromissos da interiorizaçãõ, determinados no jogo de interesses das forças dominantes que conduzem o projeto de desenvolvimento brasileiro.

Com efeito, da forma como é pensada no plano, a interiorizaçãõ passa a ser um mecanismo de intervençãõ da universidade na realidade social, com vista a transformã-la, modificã-la — com segurança — dentro dos padrões do projeto de desenvolvimento, mantendo-a sob o controle da hegemonia dominante. Modificã-la, nessas condições, significa, pois, concorrer para reafirmar o desenvolvimento mato-grossense, na direçãõ que lhe fora imposta pelo projeto econômico nacional.

Sob a crença de que a ciência é fonte de resoluçãõ dos problemas da sociedade, a universidade, como portadora do saber científico, técnico e racional, deve intervir para ajudar no processo de desenvolvimento dessas "comunidades" através da formaçãõ de recursos humanos. Disso resultará a sua integraçãõ econômica ao mercado nacional e a sua elevaçãõ cultural e social no seio da sociedade mais ampla.

No contexto teórico, a idéia de comunidade, fortemente presente, substituí a de sociedade. É importante observar o que se arquiteta com esse artifício, visto que a idéia de "comunidade", da forma indiferenciada como é tomada, refere-se à sociedade como um todo harmônico, sem contradiçãõ e sem diferenças sociais<sup>94</sup>. A análise produzida por Chauí, sobre a forma como tem sido empregada essa idéia, levanta algumas questões importantes para a sua explicaçãõ. Segundo ela, na conceituaçãõ weberiana, a comunidade é constituída pelas relações tradicionais de serviços e defesa mútuas prestados por membros de um mesmo grupo cuja solidariedade funda-se na família, na tribo, no clã, na religiãõ, etc. Na análise de Marx, acerca das formas pré-capitalistas, os três tipos de comunidades estudadas (primitiva, oriental e germânico-feudal) são constituídos por uma determinaçãõ fundamental, qual se

---

94. Vide Capítulo III, p. 92.

ja, a forma comunitária da propriedade (da terra) e dos instrumentos de trabalho (no artesanato). "Ora, seja do ponto de vista weberiano, seja do ponto de vista marxista, onde estão as comunidades na sociedade de mercado (Weber) ou no modo de produção capitalista (Marx)?"<sup>95</sup>, indaga Chauí.

De fato, não deixa de ser interessante pensar que, justamente, quando mais se agravam as contradições e se aprofundam as diferenças sociais, o compromisso social da universidade se intensifica sob o pressuposto ideológico da existência da comunidade.

Percebe-se, desse modo, que o projeto de criação do CESMA traz no seu bojo a marca de uma proposta educativa para integração regional e nacional e, com ela, as determinações de um projeto para o capital, isto é, as imposições que concretamente vão se configurar de acordo com o poder político de que dispõem as forças sociais de uma dada região. Cabe entender, agora, como, na prática, se implantou essa proposta em Barra do Garças. Trabalhar essa questão implica compreender essa sociedade na sua gênese, identificar os seus processos sociais, isto é, pensar o próprio movimento que a constitui.

---

95. CHAUÍ, M. Ideologia e educação. loc. cit., p. 30.

## CAPÍTULO II

### BARRA DO GARÇAS: A CONSTRUÇÃO DO SOCIAL

#### 1. O garimpo como origem

A tentativa de entender, de forma concreta, a criação do CESMA e, ao mesmo tempo, de explicitar sua proposta educativa me leva a buscar, neste capítulo, a reconstrução das condições histórico/políticas em que esse projeto, como um todo, vem se efetivando.

Trata-se de apreender o processo de construção da sociedade barra-garcense, identificando em seu interior, a relação Estado-sociedade civil e "desenvolvimento" de Barra do Garças e, de compreender, ao mesmo tempo, os desdobramentos que o desenvolvimento do capitalismo vem operando no interior dessa formação social.

Nessa recuperação, interessa-me captar os diversos momentos históricos de Barra do Garças que articularam suas relações econômico-político-sociais enquanto sociedade integrada, e, ao mesmo tempo, integradora do movimento do capital. Tal entendimento implica resgatar o processo de construção dessa sociedade no interior das relações capitalistas de produção, a partir de suas especificidades histórico/culturais. Tentarei, pois, explicitar de que forma ele vem ocorrendo em Barra do Garças e, dentro dele, perceber como se expressam as diversas manifestações da totalidade social.

Produzido no contexto do movimento de ocupação e (re)ocupação do oeste brasileiro, o desenvolvimento de Barra do Garças é aqui entendido como fruto e instrumento da política de incorporação da Amazônia à economia nacional. No resgate desse processo, identifiquei, em princípio, alguns momentos fundamentais. O



primeiro deles é a formação do garimpo que, baseando-se num tipo de exploração econômica, marcou o início da sociedade barra-garcense. Trata-se de um movimento de ocupação não institucionalizado pelo Estado, embora indiretamente por ele controlado.

O segundo momento refere-se à ação intervencionista do Estado no município de Barra do Garças, concretizada de duas formas: a partir de 1943, pela atuação da Fundação Brasil Central e, após 1970, através da ampla política de incentivos fiscais e de créditos para investimentos econômicos na Região Amazônica.

O autoritarismo, como manifestação da totalidade social, permeia os vários níveis e os diversos momentos da sociedade barra-garcense. Esse processo, que na sua essência, guarda estreita relação com as determinações das políticas estatais dirigidas para a ocupação da Amazônia, ganha fôlego precisamente no momento em que se exacerbam os poderes do Estado brasileiro.

Nesse sentido, vale retomar a colocação de José de Souza Martins sobre o caráter impositivo/autoritário que, historicamente, tem marcado o processo de ocupação da Amazônia. "As tentativas de definir os rumos do desenvolvimento da Amazônia, neste século, têm ocorrido nos regimes autoritários: a ditadura de Vargas, no chamado Estado Novo (1937-1945) e, mais recentemente, a ditadura militar (1964-1985)"<sup>01</sup>.

Nascido no seio das articulações sociais, engendradas no interior da sociedade barra-garcense, no momento da exploração do garimpo, tal fenômeno caracteriza-se fundamentalmente pela desigualdade das relações de "mando-obediência", cuja essência constitui a base sobre a qual se organiza a estrutura de poder no contexto da dominação política local. É no âmbito dessas questões relativas à reprodução das relações capitalistas no oeste brasileiro que pretendo explicar a formação política da sociedade em estudo.

A sociedade de Barra do Garças tem sua origem ligada à mineração. Sua fundação se deu ao longo da década de 1920, com a ocupação de suas terras por correntes migratórias nordestinas que, atraídas pelas descobertas de diamantes, para a "região" se deslocaram em busca da exploração desse minério.

---

01. MARTINS, J.S. A reforma agrária e os limites da democracia na "Nova República". op. cit., p. 81.

Valdon Varjão, escritor local, assim descreve a chegada do fluxo migratório a Barra do Garças: "tangidos pela propaganda e pelas intempéries regionais, levadas e levadas de nordestinos deslocaram-se... Vieram de todo o modo, uns a pé, outros em caravanas de jumentos ou burros. Outras levadas saíam do Maranhão, Piauí, Ceará e Pernambuco, usando as vias fluviais"<sup>02</sup>.

A exploração de diamantes, nos garimpos de Barra do Garças, não perdurou mais que duas décadas, mas deixou no seu rastro a marca do nascimento de uma sociedade delineada sob os signos da "aventura" e da "coragem". Com efeito, trata-se de uma sociedade cuja emergência se dá sem a presença imediata do Estado, portanto, sem o controle de seus mecanismos institucionais.

É sob a égide desse processo de exploração econômica, que estou chamando de "espontâneo", que se dá o primeiro impulso de incorporação de Barra do Garças à economia nacional.

Tendo, em sua origem, como pilar básico, as figuras do patrão de garimpo e do garimpeiro, a sociedade barra-garcense surge como expressão das relações sociais e políticas que entre elas se travam.

A relação social entre o garimpeiro e o patrão de garimpo imprimiu a essa sociedade traços característicos de um tipo de exploração econômica cuja base de dominação política é o paternalismo. A face paternalista de tal relação de trabalho mantém o garimpeiro ligado afetivamente ao patrão, por laços de amizade. Nesses termos, a imagem do patrão se dilui na figura do compadre, do padrinho de casamento, do tutor...

O compadrio<sup>04</sup> é uma relação básica na construção da dependência entre o garimpeiro e o seu patrão. Implica, por um lado, a proteção que o garimpeiro procura assegurar através do batismo e, por outro, significa a possibilidade do "trato igualitário", aparente, entre os personagens por ele associados. A lealdade e o respeito são valores que sedimentam o "contrato"<sup>04</sup> feito com o patrão e lhe entrega a metade da produção que obtém.

02. VARJÃO, V. Garimpeiros: visionários da esperança. *op. cit.*, p. 57.

03. Ver, FRANCO, M.S. de Carvalho. Homens livres na ordem escravocrata. SP, I.E.B., 1969, pp. 80-83.

04. A forma de "contrato" entre patrão de garimpo e garimpeiro era simples. Consistia basicamente no seguinte: o patrão fornecia a alimentação e as ferramentas de trabalho ao garimpeiro e em troca recebia metade da produ-

Essa dimensão econômico/ideológica da relação patrão de garimpo e garimpeiro dá a este a impressão de que é um trabalhador livre: "trabalhando como autônomo, o garimpeiro é senhor de si, trabalhando como "meia-praça"<sup>05</sup> não tem livro de ponto ou frequência obrigatória. Trabalha quando quer, fica no garimpo quantos dias interessa. Esta liberdade não tem preço"<sup>06</sup>. Como esclarece Ianni, "em nível ideológico, aí está o reino do valor de uso. Isto é, as relações de produção não são claramente vistas e avaliadas em termos de economia de mercado, de dinheiro"<sup>07</sup>. Nessas condições, o trabalhador, apesar de produzir para o mercado e de ser alienado de parte de seu produto, não possui condições objetivas para a compreensão de sua situação.

O patrão de garimpo, apesar do caráter camuflado das relações de poder que regem a sociedade garimpeira, era, na verdade, um patrão exigente com o seu empregado — "o meia-praça". Mandava, exigia obediência e fidelidade de trabalho, mas, ao mesmo tempo, era um "protetor" de quem o garimpeiro esperava receber assistência.

A proteção do patrão era uma espécie de compensação que se concedia ao garimpeiro, como forma de amenizar a dominação camuflada sobre ele. Sob tal proteção, ele se resguardava mais facilmente da violência que, de certa forma, predominava no cotidiano do garimpo. Analisando as formas de dominação entre os homens livres na civilização do café, no vale do Paraíba, M. Silvia Franco<sup>08</sup> faz a seguinte observação sobre a questão da violência nas "relações comunitárias"<sup>09</sup>. Essa violência atravessa toda a organização social, surgindo nos setores menos regulamentados da vida, como nas relações lúdicas, e projetando-se até a codificação dos valores fundamentais da cultura"<sup>10</sup>.

Dessa forma, a atuação do patrão de garimpo ia além do compromisso de trabalho com o garimpeiro. Sua ação se estendia ao domínio do campo político. Exercia, por exemplo, "uma ampla ju-

---

05. "Meia-praça" - denominação que recebia o trabalhador de garimpo.

06. VARJÃO, V. op. cit., p. 45.

07. IANNI, O. Origens agrárias do Estado brasileiro. op. cit., p. 130.

08. FRANCO, M.S. Carvalho. op. cit.

09. Expressão usada por FRANCO, M.S. Carvalho. op. cit., p. 24.

10. FRANCO, M.S. Carvalho. op. cit., p. 24.

risdição sobre seus dependentes, compondo rixas e desavenças e proferindo, às vezes, verdadeiros arbitramentos"<sup>11</sup> o que efetivava, sem dúvida, sua liderança política.

Com esse contraditório modo de gerenciar, o patrão de garimpo, tanto podia provocar a revolta dos garimpeiros contra ele mesmo, como podia mantê-los sob sua guarda e apadrinhamento, sendo por ele, ao mesmo tempo, "acobertado" e protegido, nas suas disputas políticas.

O tom paternalista predominante nesse pacto, todavia, não desfaz o autoritarismo que permeia a dominação nele contida. Sua cumplicidade não anula a relação hierarquizada nele predominante. Como explica Franco, "o tratamento 'igualitário' entre superiores e inferiores, na sociedade aqui considerada, faz parte de um forte sistema de dominação, encobrendo as distâncias sociais efetivamente existentes"<sup>12</sup>.

Com efeito, o paternalismo, enquanto mecanismo ideológico, escamoteia a desigualdade da relação mando-obediência e reforça a dominação autoritária. O paternalismo não é, pois, senão uma face dissimulada do autoritarismo, um mecanismo de afirmação daquilo que é base do poder na sociedade de classe: a desigualdade social. O substrato do autoritarismo é a própria dominação pessoal, fonte em si mesma da asfixia da consciência política. "A submissão a esse poder molda a consciência para uma percepção muito parcelada da realidade social e só permite que ela seja apreendida como significados sempre redutíveis aos atributos de um sujeito dado"<sup>13</sup>.

As tramas desse bem montado pacto de dominação sustentado pela troca de favores entre patrão de garimpo e garimpeiro não impedia, todavia, que a contradição básica existente entre eles se manifestasse: o garimpeiro, apesar da ilusão de liberdade que o alimentava, tinha, de certa forma, clareza de sua condição de empregado, de vendedor de sua força de trabalho, razão por que, na história do garimpo da região, há registro de revoltas de ga-

---

11. LEAL, V. Coronelismo enxada e voto, Alfa-ômega, 1986, p. 23.

12. FRANCO, M.S. Carvalho. op. cit., p. 72.

13. FRANCO, M.S. Carvalho, op. cit., p. 85.

rimpeiros contra seus patrões<sup>14</sup>. Elas ocorriam quase sempre devido à intransigência de alguns patrões ao exigirem exclusividade na compra da parte de diamantes que cabia aos garimpeiros.

A formação da sociedade barra-garcense se deu, pois, a partir desse encontro do garimpeiro com o patrão de garimpo e, durante muito tempo, foi a expressão da polaridade das relações econômicas e políticas predominantes entre esses dois personagens em que se misturavam autoritarismo/paternalismo, coronelismo/apadrinhamento e as resistências e contestações dos garimpeiros. O paternalismo é o traço marcante que, mascarando a relação patrão-empregado no garimpo, dissimula o quadro de autoritarismo político e alimenta o poder do coronelismo como expressão da dominação local.

A constatação da forma como o autoritarismo vai gradativamente se engendrando no seio dessa sociedade me leva a compreender, concordando com M. Chauí, que o autoritarismo político não "é exceção, nem mero regime governamental, mas é a regra e a expressão das relações sociais"<sup>15</sup> de uma dada sociedade. Assim constituídas, as relações, nessa sociedade, "tomam a forma da dependência, da tutela, da concessão, da autoridade e do favor, fazendo da violência simbólica a regra da vida social e cultural. Violência tanto maior porque invisível sob o paternalismo e o clientelismo, considerados naturais e, por vezes, exaltados como qualidades positivas de 'caráter nacional'"<sup>16</sup>.

O domínio da produção garimpeira em Barra do Garças se estendeu até, aproximadamente, 1940, quando, exauridos, os garimpos vão sendo desativados, cedendo lugar à agricultura de subsistência e a pecuária.

Até então, Barra do Garças é um povoado praticamente desconhecido no cenário de Mato Grosso. A distância da capital e a falta de estradas e de transportes limitavam o seu relaciona-

---

14. Um exemplo desse tipo de rebelião foi a revolta contra o patrão e comprador de diamantes Alfredo Rocha em Baliza-GO - povoado de garimpo próximo à Barra do Garças. Insatisfeitos com os preços oferecidos pelo patrão, os garimpeiros quebraram suas máquinas e as atiraram no rio. Cf. entrevista 01.

15. CHAUI, M. Conformismo e resistência. op. cit., p. 61.

16. CHAUI, M. op. cit., p. 54.

mento econômico ao contexto da "região" mineira<sup>17</sup> que compreendia uma parte do leste mato-grossense. A comercialização do produto extraído nessa "região", por sua vez, não passava pela capital, mas se fazia diretamente com outros estados, como Minas e Rio de Janeiro, por exemplo.

Sem expressão econômica no contexto estadual, Barra do Garças e as demais localidades mineiras pouco significavam no contexto político mato-grossense dominado pelo "coronelismo armado". Se, durante essa fase, as relações mercantis barra-garcenses se ligavam a uma economia externa e ao estado de Mato Grosso, o mesmo não ocorria em relação à política. Apesar das distâncias, politicamente o município mantinha-se vinculado às decisões tomadas na capital, subordinando-se, pois, às diretrizes do coronelismo<sup>18</sup> mato-grossense, que, durante muito tempo, é marcado por forte conteúdo de violência.

A partir de 1930, no entanto, o que sustentava esse coronelismo é a força política da intermediação entre o coronel, o Estado e seus dependentes. Na afirmação de M. Manuela "o coronelismo em Mato Grosso representou o braço armado do poder oligárquico<sup>19</sup> na luta pela hegemonia política, submetendo as questões partidárias ao poder dos coronéis, via direção partidária"<sup>20</sup>. O coronelismo local, todavia, em primeira instância, achava-se ligado ao da "região" garimpeira<sup>21</sup>. Sua vinculação ao poder político central passava primeiro pela intermediação dessa "região". Fundado

- 
17. Faziam parte desta região: Guiratinga, Tesouro, Batovi, Poxoréu (Mato Grosso) e Balisa (GO). Até hoje todas essas cidades ainda se acham ligadas à economia garimpeira.
18. Coronelismo - fenômeno político que expressa por meio do poder de uma chefia a estrutura de dominação econômica/política/social de uma localidade. Ver a esse respeito, QUEIROZ, I. O coronelismo numa interpretação sociológica. In: FAUSTO, Boris. O Brasil republicano. SP, Difel, 1985, V.8, pp.153-87. Ver também, LEAL, V. Coronelismo, enxada e voto. op. cit. CAMPOS, Itami. Coronelismo em Goiás. Goiânia, UFG, 1983.
19. Oligarquia - "Grupo de dominação cujo poder político real emana da propriedade da terra e do consequente controle que exerce sobre o comportamento dos que nela trabalham". SILVA, A.L. A revolução de 1930 em Goiás. USP/SP, 1982, p. 180, mimeo.
20. NEVES, M. Manuela. As elites políticas mato-grossenses. Competição e dinâmica partidária eleitoral (1945-1965), IUPERJ/1988, p. 148, mimeo. Ver a esse respeito CORREA, V. Coronéis e bandidos em Mato Grosso (1899-1943). SP, USP, 1981, mimeo.
21. Cf. Nota 17, acima.

na prática do autoritarismo via paternalismo, adquiriu, aqui, feição diferenciada — menos agressiva — não extremada, em relação ao restante do Estado. Não se tratava de um coronelismo armado, embora, nem por isso, deixasse de ser violento. Às vezes, parecia até pacífico, como se constata na fala de um entrevistado: "Nesta região somente se ouviu falar em violência nos anos de 1925-1928, em razão da disputa de dois coronéis pelo poder. Nos garimpos de Barra do Garças os coronéis eram pacíficos".<sup>22</sup>

Essa face atenuada do coronelismo local se explica pela sua estrutura de sustentação. A base do coronelismo no Brasil tem sido a propriedade da terra. No entanto, numa "região" de garimpo, a origem do poder não provém da posse da propriedade da terra, tampouco se sustenta por laços familiares. Nesse caso, o que leva à organização do poder político são outros critérios: a coragem, a astúcia, o espírito de aventura e de pioneirismo. São esses os mecanismos que possibilitam a acumulação do dinheiro no garimpo. O fundamento do poder passa, em última instância, pelo controle da quantidade de pedras que o patrão consegue reter. A sustentação do poder não está, portanto, na posse da terra, visto que o patrão de garimpo não necessariamente era dela proprietário.

Por outro lado, a base desse controle não se funda na estrutura familiar, nas ligações de parentesco. O garimpeiro é, antes de tudo, um migrante que não se fixa à terra. Portanto, o caráter temporário de suas relações de trabalho não permite ao coronelismo barra-garcense sedimentar-se pela força da estrutura familiar. O que caracteriza a dominação coronelista no garimpo é a cumplicidade da troca de favores entre patrões e garimpeiros, fundada na perspectiva da interação pai e filho. É justamente daí que decorre o caráter camuflado da relação mando/obediência e aparentemente da não violência do coronelismo local. Por outro lado, numa sociedade "em que o poder assentava sobre uma trama de fidelidades e lealdades pessoais, é imediato compreender porque deveriam ficar excluídos dos processos que decidiam sobre sua atribuição, aqueles homens sem posses, que estavam sujeitos a uma grande instabilidade e apresentavam uma intensa mobilidade espacial em relação aos quais, portanto, muito dificilmente poderiam ser estabelecidos liames duradouros".<sup>23</sup>

22. Cf. entrevista nº 02.

23. FRANCO, M.S.C. op. cit., p. 87.

O domínio político dos coronéis, em Barra do Garças, se estendeu até por volta de 1950, quando, no jogo da disputa partidária, eles começam a perder espaço em razão do fim da mineração.

Cabe assinalar que, até 1945, inexistiu uma estrutura partidária local. Efetivamente, a inserção de Barra do Garças no quadro partidário nacional só ocorre dentro do processo de reorganização política, desencadeada pela redemocratização do país, sendo o PSD e a UDN as siglas que inicialmente canalizam a tendência política local. O PSD, graças a sua forte estrutura no Estado, foi o primeiro partido a se organizar e, portanto, a eleger o primeiro prefeito na cidade: um nordestino, comerciante e patrão de garimpo.<sup>24</sup>

É nesse contexto autoritário de uma sociedade permeada pela ambiguidade do comportamento social pactuado entre patrão de garimpo e garimpeiro que, antes do meado da década de 1940, Barra do Garças se prepara para uma inserção mais efetiva no cenário da economia nacional.

A primeira tentativa planejada de incorporação do município à economia do país se dá por volta de 1943, no bojo da estratégia político-econômico-social denominada "A Marcha para o Oeste", um dos primeiros planos de intervenção estatal que, visando à colonização da Amazônia, contribuiu, em parte, para a efetivação da política de distribuição de terras no Estado de Mato Grosso, através da Fundação Brasil Central.

Alcir Lenharo<sup>25</sup>, referindo-se a essa estratégia intervencionista do Governo Federal, descreve a ação da Fundação Brasil Central (F.B.C.) no leste de Mato Grosso da seguinte forma: "uma empresa de civilização; abriu escolas, hospitais, estradas, colaborou na urbanização, 'defendeu' o índio das frentes de posseiros e fazendeiros. Ao lado dessas iniciativas, o governo federal procurou garantir aos garimpeiros o acesso a terras de exploração, quase sempre dificultada por grandes proprietários."<sup>26</sup>

---

24. Trata-se de Antônio Paulo da Costa Bilego, eleito em 1947.

25. LENHARO, A. A terra para quem nela não trabalha (a especulação com a terra no Oeste brasileiro nos anos 50). Revista Brasileira de História. Terra e poder. 6(12): 47-64, 1986, mar/ago.

26. LENHARO, A. loc. cit., p. 49.



O desenvolvimento econômico de Barra do Garças, a partir de sua definição na trajetória da F.B.C., vai se processar em dois momentos básicos: entre 1942-1965, por força daquele programa federal e, a partir de 1970, graças à política de investimentos e incentivos governamentais elaborada pelo Estado autoritário pós-1964, visando à (re)ocupação da Amazônia. Nesse sentido, vale lembrar que na política de povoar espaços vazios "a Amazônia e o Centro-Oeste aparecem como um todo nas estratégias de ocupação, desde o lançamento da Marcha para o Oeste, até o plano de Integração Nacional (PIN - 1970)"<sup>27</sup>. Como explica A.L.Silva, durante o Estado Novo, "sendo muito difícil alcançar a região Amazônica pelo litoral, pensava-se alcançá-la através do Centro-Oeste, numa política progressiva de interiorização do país."<sup>28</sup>

A construção da sociedade de Barra do Garças se inscreve, pois, no chamado processo de desenvolvimento nacional e se efetiva no rastro da política de alargamento de fronteiras do Oeste brasileiro.

Para um entendimento melhor desse processo, faz-se necessário inseri-lo num espaço mais amplo, isto é, no contexto da política do Estado brasileiro após 1930. Nesse sentido, cabe situar dentro do projeto político-econômico, que então se impõe, o novo papel do Estado.

Segundo Rodrigues, a partir desse momento, o Estado foi levado a desempenhar funções cada vez mais complexas no conjunto da economia. "A presença efetiva do Estado se nos apresenta como exigência para que se possam superar as deficiências notadas na estrutura das condições básicas para a expansão do sistema produtivo industrial"<sup>29</sup>. O Estado passa a ser, então, o ator político que irá conduzir a modernização econômica e assumir a tutela dos conflitos sociais, sob os auspícios de um pacto de classes populista. "Este projeto exigiu uma ampliação dos poderes do Estado que vai se refletir no crescimento do aparato burocrático e até mesmo servir como instrumento de viabilização do controle desse modelo centralizador".<sup>30</sup>

27. CANCELLI, E. Planejamento e racionalização. Universidade. Cuiabá, 4(3): 1984, p. 20.

28. SILVA, A.L. A revolução de 1930 em Goiás. SP, USP, 1982, p. 180, mimeo.

29. RODRIGUES, N. op. cit., p. 25.

30. NEVES, M.M. op. cit., p. 197.

É nos limites da ação político-econômica desse novo Estado intervencionista-centralizador, que se pode situar o movimento a "Marcha para o Oeste" e, dentro dele, a ação planejada da Fundação Brasil Central, em Barra do Garças. Trata-se, pois, de entendê-la no contexto de efetivação desse movimento criado para atender as necessidades do novo tipo de acumulação que se implantava no Brasil, baseado no crescimento do mercado interno e no favorecimento do setor industrial".<sup>31</sup>

## 2. A inserção de Barra do Garças no processo das relações capitalistas: a Fundação Brasil Central

Sob muitos aspectos, a ação da Fundação Brasil Central no município de Barra do Garças foi um fator decisivo para o seu desenvolvimento. Do ponto de vista econômico, preparou a inserção do município na vida do país. Do ponto de vista político/social, contribuiu para a modernização das relações políticas locais, introduzindo alterações significativas nas relações sociais no interior da sociedade.

Instituída dentro da lógica de reprodução ampliada do capital subsidiado pelo Estado, abriu caminho para a efetivação capitalista em determinadas "regiões" "semi-isoladas"<sup>32</sup> do Centro-Oeste, mantidas, até então, pela economia de subsistência.

Produzida no contexto do movimento A Marcha para o Oeste, tem como finalidade a ocupação de certas áreas do Centro-Oeste, "visando transformar em ação a idéia de integração nacional daquelas vastas e riquíssimas regiões"<sup>33</sup>.

A idéia de integração nacional preconizada por Vargas, em a Marcha para o Oeste — especialmente disseminada com a implantação do "Estado Novo" (1937) — aparece como um forte componente simbólico que direciona e sustenta a política de ocupação

31. SILVA, L.A. *op. cit.*, p. 179.

32. Expressão empregada por Singer, P. Interpretação do Brasil: uma experiência histórica de desenvolvimento. In: FAUSTO, Boris. O Brasil republicano. SP, Difel, vol. 11, 1986, p. 218.

33. Revista da Fundação Brasil Central. RJ, 1962, p. 01.

do Oeste brasileiro. O Estado Novo, como se sabe, buscava, por meio do autoritarismo estatal, realizar a modernização econômica imposta pela necessidade de reprodução do capital industrial. Como explica Furtado, o Estado Novo "aspirou realizar uma modernização conservadora, de cima para baixo. O país necessitava acelerar sua expansão industrial e carecia de planejamento e de infra-estrutura. Em relação a isso, o regime criado em 1937 significou a intenção de fazer as mudanças econômicas que se impunham, mas sem mexer nas relações sociais vigentes, de modo a provocar subversão de qualquer espécie".<sup>34</sup>

A função ideológica do conceito de integração nacional, expressa na vontade do Estado após 1937, tem servido, em diferentes momentos históricos da sociedade, como um indispensável mecanismo de apelo à unidade e à individualidade nacional, especialmente quando da incorporação de novas áreas territoriais ao processo econômico. Sempre presente na geopolítica brasileira, aparece, sobretudo, nos momentos de maior autoritarismo da sociedade. Duas idéias-chave se associam, complementando o conceito de integração: Segurança Nacional e Interiorização. A primeira aparece ligada à concepção de soberania da nação, na perspectiva de preservar os seus interesses físicos e morais. Por esse prisma, no discurso do governo, a Marcha para o Oeste representa um despertar da "consciência nacional para a inadiável necessidade de salvaguardar a soberania nacional, inclusive sobre mais de dois terços ainda desertos do território brasileiro"<sup>35</sup>.

Alicerçando a noção de segurança nacional, surge a idéia de unidade, em nome da qual se faz um apelo em defesa da nação que, nos limites da divisão bipolar leste/oeste, vive em permanente perigo. Nessa perspectiva, a "construção da Marcha e da nação encontraram-se, daí, relacionadas com a elaboração de um inimigo potencial — que é oculto — e, contra ele faz-se o plano nacionalista que justifica a expansão do mercado interno, os planos de infra-estrutura e a legitimação das iniciativas do Estado em relação à ocupação"<sup>36</sup>.

34. FURTADO, C. Apud. CHAUL, N. A construção de Goiânia e a transferência da capital. Goiânia, UFG, 1988, p. 155.

35. Revista da Fundação Brasil Central, loc. cit., p. 6.

36. CANCELLI, E. Marcha para o Oeste, discurso e legitimação. Universidade, 3(2): 1983, p. 89.

A segunda idéia relacionada ao conceito de integração nacional é a de interiorização como estratégia político/econômica que assegura a colonização do oeste brasileiro e impulsiona o seu desenvolvimento econômico. Fundada na necessidade de ocupação dos espaços vazios, a interiorização justifica-se como esforço do governo visto no sentido de conter o acentuado processo de abandono do campo, após 1930. A interiorização, na verdade, enquanto mecanismo da burocracia estatal, visava a efetivar uma política nacional voltada para a criação de novos mercados destinados à indústria em expansão.

O conceito de integração nacional presente em a Marcha para o Oeste, como discurso "legitimador de poder" ou como mecanismo de disfarce do autoritarismo estatal, escamoteia o real sentido deste movimento que, no entendimento de Singer, era "abrir as regiões semi-isoladas, que viviam em economia da subsistência e integrá-las na divisão inter-regional do trabalho, o que significa, ao mesmo tempo, ampliar o mercado para o capital industrial, e, portanto, a base para sua acumulação"<sup>37</sup>.

Nesses termos, "A Marcha para o Oeste" emerge no cenário do Centro-Oeste e da Amazônia como um programa que "se articula com o mundo real, à medida que aparece como estratégia de discurso, de poder e de concretude econômica"<sup>38</sup>.

Desse modo e sob a égide do discurso da integração nacional presente nessa estratégia, o Estado Novo vai gradativamente criando as condições para a realização do movimento do capital no Centro-Oeste. Interiorização, povoamento e integração são movimentos que se confundem com a própria imagem da nação<sup>39</sup>.

Segundo A.L. Silva, politicamente, essa estratégia servia "para dirigir correntes migratórias, desagravando os problemas e aliviando as tensões existentes nos centros urbanos, além de permitir resolver problemas específicos de certas regiões, como o Nordeste, oferecendo oportunidades de acesso à terra, às populações assoladas pela seca e pelas dificuldades da região"<sup>40</sup>. Do ponto de vista econômico, possibilitou ao governo efetivar uma po

37. SINGER, B. op. cit., p. 218.

38. CANCELLI, E. loc. cit., p. 86.

39. Ver a esse respeito LENHARO, A. Sacralização da política. SP, Papirus, 1983.

40. SILVA, A.L. op. cit., p. 180.

lítica localizada de criação de infra-estrutura básica para expansão do mercado industrial da região Centro-Sul.

Observando por outro ângulo, Lenharo afirma que essa política não facilitou a posse da terra a colonos migrantes. "As intervenções federais do Governo Vargas em diversos pontos do Estado de Mato Grosso mais rendiam dividendos propagandísticos que atendiam de fato às necessidades daqueles que reclamavam a terra como meio de trabalho. As diversas medidas tomadas (...) no conjunto (...) visavam intervir sobre o trabalhador como finalidade de dirigir seu trajeto migratório, esquadrihá-lo especialmente quando de sua chegada, e decidir sobre o seu jeito de tratar a terra..."<sup>41</sup>

De fato, deve-se ressaltar que a ação desse movimento acabou se efetivando de forma restrita a determinadas áreas do Centro-Oeste e que, enquanto política social, seus resultados foram limitados. Todavia, é preciso reconhecer que, mais que retórica, tal estratégia se concretizou efetivamente em determinadas localidades do Centro-Oeste, alargando fronteiras e provocando a expansão industrial. Nesse sentido, é válida a observação de Cancelli sobre a questão do discurso e a política da Marcha para o Oeste: "o discurso não refletia mecanicamente a política estatal, mas era ele mesmo parte desta política, não como substituto de medidas concretas"<sup>42</sup>.

Com efeito, é dentro dos propósitos desse movimento que se deve analisar a política de distribuição de terras da Fundação Brasil Central, no leste de Mato Grosso, como estratégia de implantação de infra-estrutura básica para a efetivação do processo do capital. Trata-se, agora, de entender os efeitos dessa política no contexto histórico de Barra do Garças, entre 1943-1960.

Na perspectiva do Governo Federal, a Fundação Brasil Central, criada em outubro de 1943, visava a "desbravar e co-

41. LENHARO, A. A terra para quem nela não trabalha. loc. cit., pp. 48-49.

42. CANCELLI, E. Marcha para o Oeste, discurso e legitimação, p. 86. Ver também a esse respeito VELHO, O. Capitalismo autoritário e campesinato. SP, Difel, 1976.

lonizar as zonas compreendidas nos altos dos rios Araguaia, Xingu, no Brasil Central e Ocidental"<sup>43</sup>.

Ao longo de sua trajetória,<sup>44</sup> a F.B.C. vai criando inúmeros núcleos de povoamento, onde se estabelecem bases de apoio administrativo. Aragarças tornou-se a principal base para a colonização da região do Araguaia. Ali se tentou instalar uma cidade planejada, cujo projeto urbanístico incluía: hospital, escola, aeroporto, igreja, olarias e marcenarias, entre outros benefícios. Além disso, construiriam-se residências para o pessoal técnico administrativo que vinha dos centros urbanos para atuar na "região".

Não obstante isso, as ações econômico-sociais de maior efetividade se implantaram em Barra do Garças, município onde se criaram os núcleos de povoamento do Vale dos Sonhos, Xavantina e Garapu. A criação desses povoados exigia a instalação de uma infra-estrutura que implicava abertura de estradas, construção de pontes, assistência técnica e incentivos à pecuária, instalação de entrepostos comerciais, implantação de vias de transportes e comunicação, distribuição de lotes e terras<sup>45</sup>.

Graças a essa ação político/econômica da Fundação Brasil Central, Barra do Garças conseguiu superar suas dificuldades econômicas geradas pela decadência do processo garimpeiro. Com a abertura de estradas, criação de rede de transportes e a intensificação de novo surto migratório, pôde ampliar e fortalecer o

---

43. A iniciativa da Fundação Brasil Central resulta de uma decisão tomada pelo Governo Vargas por sugestão do Ministro da Coordenação de Mobilização econômica, João Alberto de L. Barros, de transformar a Expedição "Roncador - Xingu", num órgão de estrutura administrativa mais adequada à realização da "missão" preconizada em a "Marcha para o Oeste". A expedição "Roncador-Xingu", organizada pelo Ministro em junho de 1943 já havia concretizado parte do seu objetivo de "desbravar o interior do país" quando, em 6 de outubro daquele ano, por força do Decreto Lei nº 5.878 foi extinta e incorporada à Fundação Brasil Central.

44. Partindo de Uberlândia (MG) a expedição "Roncador-Xingu" passou por Rio Verde (GO), Caiapó (G) e chegou a Aragarças (GO) em 1943. No ano seguinte, saindo de Aragarças chega a Xavantina (MT) onde fundou uma nova base de atividades. A partir daí, já incorporada pela Fundação Brasil Central, seguindo um arrojado plano rodoviário, prossegue abrindo rodovias até o Xingu e o Pará: rodovias Vale do Xingu/Araguaia e Tocantins/Araguaia. ARAGARÇAS - cidade do Oeste de Goiás situada na região do Mato Grosso Goiano, na confluência dos rios Garças e Araguaia - fronteira de Goiás e Mato Grosso-vizinha de Barra do Garças.

45. Por força de Decreto-Lei os Estados de Mato Grosso, Amazonas e Pará foram autorizados, em 1945, a doar terras devolutas à Fundação. Em Mato Grosso, ao longo do trecho da BR-158, que liga Barra do Garças a Xavantina, foram doadas a colonos áreas de terras de 100 a 200 ha.

seu comércio e se manter, a partir daí, no cenário político-econômico mato-grossense como a principal cidade do leste do Estado.

Informações obtidas através das entrevistas que realizei mostram que a intervenção da Fundação Brasil Central na "região" foi sempre muito bem aceita pela sociedade barra-garcense. Vista como propulsora do "desenvolvimento" e do crescimento econômico, apresentava-se, aos olhos da população, como uma ação típica de "progresso". Tomada no sentido positivista burguês, a noção de "progresso implica aqui a efetivação do "novo", do "moderno" sobre o arcaico, o tradicional, num processo contínuo, linear, sem contradições.

Assim, essa noção fomenta a idéia de que o avanço que retira a sociedade do atraso interfere, modificando, em nível individual, nas condições de vida daqueles que constituem essa sociedade. Imagina-se que, junto com o progresso social, ocorrerá a ascensão individual. Desse modo, acredita-se estar vivendo numa sociedade nova, na qual todos têm as mesmas oportunidades. É que a "ideologia burguesa tende a explicar a história através do progresso. Como a burguesia se vê a si mesma como força progressista, porque usa as técnicas e as ciências para um aumento total do controle sobre a natureza e a sociedade, considera que todo o real, se explica em termos de progresso"<sup>46</sup>. Por meio dessa concepção, deixa-se permear a idéia de que a história é algo que, fora do alcance do homem, caminha sempre para frente. A história "não é transformação e criação, mas explicitação de algo idêntico que vai apenas crescendo com o correr do tempo"<sup>47</sup>.

Esse pensamento, que na sua essência expressa a concepção individualista liberal, perpassa a sociedade em suas várias instâncias e em todos os seus níveis. A face ilusória desse modo de ver o real oculta a base de sustentação da sociedade capitalista, ou seja, a divisão das classes sociais. Com efeito, sob o arcabouço ideológico liberal, floresce, sem embaraços, o autoritarismo — marco de dominação política local.

Nesse sentido, é pertinente a observação de W. Viana sobre a natureza do liberalismo brasileiro: "... nosso libera-

46. CHAUI, M. O que é ideologia. SP, Brasiliense, 1982, pp. 84-85.

47. CHAUI, M. Cultura e democracia. op. cit., p. 29.

lismo apresenta uma característica (...) qual seja a de não ter sido capaz de superar o marco excludente, restritivo, autoritário, elitista e que ainda não soube em absoluto integrar e incorporar a questão da democracia, particularmente, a questão das classes subalternas"<sup>48</sup>. Na verdade, o liberalismo brasileiro tem sido exemplar no cerceamento das liberdades individuais e dos direitos civis no cidadão comum. Cabe não desconhecer o esforço que, ao longo dos anos, setores dominantes da sociedade vêm realizando no sentido de assegurar o pacto autoritário que rejeita, a qualquer preço, o acesso à participação política da maioria da população. Garantindo formalmente este e outros direitos, a burguesia brasileira, pelo autoritarismo, vem tentando administrar aquilo que é irresolúvel dentro do próprio liberalismo: a questão da igualdade real. Na preservação dessa conveniência indevida, negam-se as possibilidades de construção de uma sociedade democrática, através da não efetivação dos direitos sociais básicos do cidadão.

Dentro do quadro local de relações sociais, alterado pela ação da Fundação Brasil Central, registram-se modificações na divisão social que apontam para o surgimento de um novo segmento intermediário. Trata-se dos comerciantes que, a partir de 1950, aliados aos donos de terras, buscam participar das decisões políticas. Enquanto isso, parte dos garimpeiros que permaneceu nas imediações da cidade, após a exaustão do garimpo, passou à plantação de lavoura (subsistência) e permaneceu totalmente excluída da participação política.

Verifica-se, pois, que no segundo momento da história barra-garcense, a sociedade continua impulsionada pela idéia de "conquista", de "aventura", posta, agora, sob a perspectiva do "progresso".

Com efeito, o que está em curso, à sombra do ideário burguês-liberal, é a reafirmação do autoritarismo político, como mecanismo de cimentação do pacto coronelístico, apoiado, agora, na propriedade da terra.

Por outro lado, ainda no curso desse processo, a ação intervencionista da Fundação Brasil Central, enquanto instrumento de viabilização das mudanças sociais controladas pelo Esta

---

48. VIANNA, L.W. Comentários. In: LAMOUNIER, B. e outros. Direito, cidadania e participação. SP, Bao, 1981, p. 260.



do, foi responsável pela introdução de princípios administrativos até então não presentes na "região". Na dinâmica da implementação desses princípios da burocracia, a Fundação Brasil Central deixa instaurada na sociedade uma prática:<sup>49</sup> o clientelismo político.

Baseado na troca de favores, o clientelismo — enquanto mecanismo de dominação política — exerce-se, através da manutenção de um esquema de privilégios, da concessão de benefícios ou de apadrinhamentos. É esse tipo de dominação que vai consolidar a política oligárquico-coronelista local, cujo fundamento é a intermediação dos dirigentes políticos (coronéis) entre o poder do Estado e seus dependentes. Desse modo, o controle do aparelho burocrático é condição fundamental para a conquista de votos, instrumento de prestígio político dos chefes locais.

A utilização desse tipo de controle, aparentemente contraditório com a linha de raciocínio urbano-burocrático, pela qual se pautava a ação da Fundação Brasil Central, no entanto, tem explicação na própria lógica que direciona o papel do Estado, após 1930. Sendo ele o responsável pela condução do processo de "mudança conservadora", instaurado sob os efeitos da Revolução de 1930, é sua tarefa conciliar a velha e a "nova" ordem existentes. Trata-se de manter a coexistência do poder entre os setores agrários e os setores emergentes da burguesia industrial.

A efetividade desse processo tem, antes de tudo, um significado prático para o governo, especialmente após 1937. Impõe-se como mecanismo de sustentação de suas próprias bases, fator de legitimação do intervencionismo estatal. Assim, a ambiguidade da ação do Estado, nesse período, se afirma, tanto na postura autoritária do governo, como na tutela e no clientelismo de suas políticas. Nesse sentido, é elucidativa a explicação de Rodrigues: "fortalecimento do poder estatal, a extensão de sua ação, não se efetuou por acaso. O Estado constitui um instrumento de poder de determinados grupos sociais ou de determinadas elites polí

---

49. É inegável que no processo de atuação da Fundação Brasil Central havia um acentuado favorecimento dos funcionários pertencentes aos seus quadros, especialmente os que ocupavam cargos administrativo. Esse favorecimento ocorria de várias formas: além de bem remunerados (em relação a outros trabalhadores) os quadros da administração, em geral proveniente do Distrito Federal, dispunham de moradia, carro, transportes aéreos e serviços médicos gratuitos.

ticas. Os componentes dos altos escalões burocráticos foram recrutados principalmente entre as famílias tradicionais em declínio que forneceram os quadros para os postos de comando das Forças Armadas, dos Ministérios, das novas autarquias federais, (...) das universidades, enfim do funcionalismo federal. As bases do poder e prestígio desta 'elite burocrática' não se fundam na propriedade ou nas relações de mercado, mas no controle do aparato estatal. Assim, a 'nossa elite' não só tratou de garantir para si mesma um conjunto de privilégios e vantagens vinculados ao emprego público (...) como tratou também de reforçar a sua própria instituição estatal que é a fonte de seu poder"<sup>50</sup>.

É dentro das características básicas desse modelo de Estado — urbano/burocrático — que se pode situar a internalização da prática clientelística da F.B.C. nos espaços políticos da sociedade barra-garcense. A partir dessa tendência é que vai se afirmar o quadro político local. A sua emergência se dá na esteira da reestruturação partidária nacional pós-1945, que consolida, em todo o país, o PSD e a UDN como partidos que canalizam as disputadas eleitorais.

Em Mato Grosso, como em nível nacional, esses dois partidos, sustentados por uma estrutura "elitista-conservadora", assentam-se, em grande parte, no poder das oligarquias rurais e nos vários setores das camadas médias urbanas. O PSD, herdeiro da estrutura de poder das interventorias estaduais, implantadas pelo Estado Novo, serviu-se dessa base para se articular nacionalmente e tornar-se um dos mais poderosos partidos do Brasil moderno. A UDN, representação oposicionista a Vargas, teve dificuldades iniciais de organização partidária, sobretudo num estado, onde as comunicações eram precárias. Segundo M. Manuel "reunindo partidos estaduais e em aliança com novos parceiros, a UDN forma-se como partido nacional no espaço das rivalidades regionais e oligárquicas"<sup>51</sup>.

A consolidação da estrutura partidária de Mato Grosso e, conseqüentemente, de Barra do Garças, apoiou-se na regularidade da alternância de poder dos seus principais canais de repre -

---

50. RODRIGUES, L.M. Sindicalismo e classe operária. In: FUASTO, Boris. O Brasil republicano. SP, Difel, vol. 10, 1986, p. 527.

51. NEVES, M.M. op. cit., p. 206.

sentação política: PSD e UDN. Essa regularidade, por sua vez, se mantém às custas de um pacto dos setores dirigentes contra os segmentos trabalhadores que procurava excluí-los da participação no processo político. Na luta pelo controle da hegemonia, tanto um partido como outro, adquiriu feições clientelísticas, adotando a política da troca de favor, propiciada "pelo modelo centralizador e burocrático do Estado Novo"<sup>52</sup>, para a organização de suas bases sociais.

A incorporação dos novos padrões políticos, impostos pela gerência burocrática do Estado interventor, sem causar uma desarticulação interna dos setores dirigentes, estimulou o domínio local das oligarquias rurais. Isso, em parte, foi possível, devido à sólida aliança existente entre os setores dirigentes locais. Graças a esse mecanismo, a organização partidária barra-garcense se conduzirá pela linha dos permanentes arranjos e rearranjos dos grupos dominantes, caracterizando-se, assim, pela ausência de uma definição ideológica mais profunda. Desse modo, sem se desfazer dos velhos esquemas coronelistas e sem tocar na velha estrutura de dominação, a política barra-garcense incorpora e absorve as modificações impostas pela presença do Estado burocrático / clientelista.

Durante mais de duas décadas (1953-1976), a disputa partidária local oscilou nas mãos de dois grupos oligárquicos<sup>53</sup> representantes de interesses de donos de terras, cujos métodos de ação política fundamentavam-se, predominantemente, no controle dos cargos políticos e no aliciamento de votos às custas de favores.

Com efeito, numa sociedade com esses traços "não existem nem a idéia nem a prática da representação política. Os partidos sempre tomam a forma clientelística"<sup>54</sup>, a esfera pública se dilui na esfera do privado: os princípios de cidadania<sup>55</sup> popular

52. NEVES, M.M. op. cit., p. 205.

53. Os principais representantes destes grupos foram: Ladislau Cristiano Côrtes e Valdon Varjão que, durante quase vinte anos se revezaram na Prefeitura local. Além disso, ambos elegeram-se ainda para os cargos de Deputado Federal e Estadual, chegando o segundo a suplente (biônico) de Senador.

54. CHAUI, M. Conformismo e resistência. op. cit., p. 55.

55. Por cidadania entende-se aqui "uma situação em que os trabalhadores conseguem se apropriar das condições que lhes permitam decidir acerca dos seus rumos. Essa apropriação vai se fazendo em um processo de lutas, em que os trabalhadores vão descobrindo que seus interesses não são os mesmos da burguesia e que, portanto, a cidadania que desejam deve ser buscada para além dos marcos da dominação capitalista, expressão máxima do domínio burguês". CLÍMACO, Arlene. Clientelismo e cidadania na constituição de uma rede pública de ensino - A Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (1961-1973), PUC/SP, 1989, p. 5.

não são reconhecidos e a noção de democracia se move pelas frestas da prática política autoritária dos grupos dominantes.

No contexto social barra-garcense, as diferenças sociais e pessoais remetem sempre à formação de processos que não favorecem a construção da cidadania: no garimpo, através da relação mando/obediência acobertada pelo paternalismo dos coronéis; após esse período, pela via partidária, sob o manto da dominação clientelística. Em qualquer dessas formas dissimuladas de dominação política, o traço marcante é o autoritarismo, que assim se apresenta, não como um momento específico da sociedade, mas como um processo construído e reconstruído no cotidiano dela mesma.

Em resumo, o advento da Fundação Brasil Central no município de Barra do Garças, não obstante os limitados<sup>56</sup> efeitos, em termos de proposta social, foi importante para o processo de "desenvolvimento da região". A construção de estradas, a criação de povoamentos e a implantação de uma rede de comunicação, ligando Barra do Garças ao Estado de Goiás e, conseqüentemente, ao de Minas Gerais, ao de São Paulo, de fato, criaram as condições para que, na década de 1970, o município pudesse se incorporar ao mercado produtivo nacional. Nesse sentido, pode-se dizer que a F.B.C. cumpriu sua tarefa, ou seja, graças a sua intervenção, o município de Barra do Garças, a partir de 1965, estava preparado para a nova fase de efetivação das relações capitalistas no Centro Oeste e Amazônia. Torna-se, na apologia dos dirigentes locais: "portal da Amazônia" — fronteira em expansão — para o ingresso do grande capital nacional e estrangeiro.

O delineamento do novo papel do município, no cenário regional vai, a partir de então, adquirindo contornos claros, graças aos efeitos da nova política de integração que, pautada pelos princípios da segurança nacional, define o processo de (re)ocupação da terra, após o golpe militar de 1964.

Como se sabe, o movimento representou uma vitória da aliança feita entre os interesses da burguesia nacional e das empresas multinacionais, em favor da internacionalização da economia brasileira. Com efeito, diz Martins, "em grande parte o golpe

---

56. Informações obtidas indicam que o programa de ocupação e de colonização das terras doadas pelo Estado de Mato Grosso à FBC efetivou-se, parcialmente, restringindo o seu significado do ponto de vista de acesso à terra.

foi dado para manter um pacto que impedia a entrada dos trabalhadores rurais no processo político, entrada essa que muito provavelmente implicaria uma redefinição do direito de propriedade no Brasil"<sup>57</sup>.

Entende-se, pois, todo o "chamamento" e os esforços governamentais empreendidos, para que áreas como a Amazônia e o Centro-Oeste, através da modernização econômica, se incorporassem, efetivamente, ao sistema de produção nacional. O novo momento das forças produtivas requer estratégias e instrumentos de ação cada vez mais racionais, para a realização do movimento do capital. Diante disso, o programa da Fundação Brasil Central deixa de ser importante para o Estado, visto que não garante a acumulação capitalista nos níveis demandados<sup>58</sup>. O Estado busca novos mecanismos, por meio do planejamento "no sentido de intervir diretamente sobre as contradições entre a reprodução do capital em escala nacional e regional, objetivando homogeneizar os seus retornos econômicos e taxas de acumulação concorrendo para uma nova divisão regional do trabalho na economia brasileira"<sup>59</sup>.

O processo de desenvolvimento de Barra do Garças, a pós 1970, se insere nos limites dessa política de "homogeneização do espaço nacional"<sup>60</sup>, cuja direção se faz por meio da intervenção do Estado, mediatizado pela burocracia governamental e pela utilização de mecanismos institucionais, jurídicos e ideológicos, estrategicamente organizados.

A homogeneização do espaço nacional significa, segundo Godoy, "a generalização das relações capitalistas de forma articulada entre os vários espaços que se submetem, pois, ao capital, mas em condições desiguais. O termo nacional deve ter a substância de articulação de relações e não de uniformização destas últimas"<sup>61</sup>.

---

57. MARTINS, J. A reforma agrária e os limites da democracia na "Nova República". *op. cit.*, p. 58.

58. A Fundação Brasil Central é extinta em 1967 e o seu patrimônio é incorporado à SUDECO - Superintendência de Desenvolvimento do Centro-Oeste.

59. LEWIN, H. *op. cit.*, p. 84.

60. Ver OLIVEIRA, F. Elegia para uma re(li)gião. RJ, Paz e Terra, 1985, pp.76-77.

61. Cf. SILVEIRA, R.M. Godoy. A questão regional: gênese e evolução. J.Pessoa, texto apresentado no Seminário - O Nordeste e a questão regional, realizado de 10 a 14 de junho de 1985. Para um aprofundamento dessa questão ver ainda SILVEIRA, R.M.Godoy. Região e História: questão e método. In: SILVA, M. (coor) República em Migalhas, História Regional e Social; SP, Marco Zero, 1990.

Entende-se, portanto, que o processo de homogeneização nacional não apaga as diferenças existentes nas diversas formas espaciais de uma mesma formação social. Dentro dessa perspectiva, entender uma "região" implica reconhecer, mesmo sob a ação homogeneizadora do capital, suas particularidades históricas/culturais.

### 3. Barra do Garças no contexto de aprofundamento das relações capitalistas

O acelerado desenvolvimento de Mato Grosso e, consequentemente, do município de Barra do Garças, a partir de 1970, é fruto da política de (re)ocupação do Oeste brasileiro no qual o Estado, subsidiando o capital, abriu caminho, para um lado, pela modernização tecnológica para instalação da empresa agro-pecuária e de outro, pela via da destruição de pequenos proprietários e posseiros, para o conflito e as tensões sociais.

Como resultado concreto da política de subsídio ao capital, através de incentivos fiscais, o município viveu, entre 1970 e 1980, o maior e mais intenso processo de crescimento de sua história. Inserido no contexto da Amazônia Legal, beneficiou-se duplamente dos programas especiais dirigidos para a Amazônia e para o Centro-Oeste (SUDAM, SUDECO, POLOCENTRO, PROTERRA, POLOAMAZÔNIA), tornando-se em pouco tempo, pólo de desenvolvimento regional.

Efetivamente, o que determina as mudanças em Barra do Garças é o processo de (re)ocupação e utilização da terra. Esse processo reordenou a estrutura fundiária do município, levando a uma maior concentração das terras nas mãos dos grandes proprietários, isto é, a uma maior apropriação da mais-valia social. Essa dinâmica alterou as relações de trabalho entre os homens que se ocupavam da terra, tornando o assalariamento da mão-de-obra a relação de trabalho predominante na região. Sob várias formas, a dominação do capital vai se aprofundando no interior do município: (...) "tanto invadiu a comercialização, o financiamento, a orientação técnica (...) como passou a comprar terras, incentivar a maquinização e quimificação dos processos produtivos"<sup>62</sup>. No rastro

62. IANNI, O. Origens agrárias do Estado brasileiro. op. cit., p. 165.

desse movimento que redimensiona o espaço social e produtivo da Amazônia e do Centro-Oeste, Barra do Garças se converte num campo privilegiado para a "conciliação entre o capital e a grande propriedade fundiária"<sup>63</sup>.

Dessa forma, sob a égide da modernização tecnológica e dos processamentos de mecanismos burocráticos dos governos federais e estaduais, impõe-se ao município, até então, um dos maiores do país<sup>64</sup> um modelo de ocupação da terra, aparentemente incontrolado, mas, na verdade, fundamentalmente dirigido e acompanhado pelo Estado.

De fato, é esse o contexto que tem produzido o desenvolvimento de Barra do Garças, a partir de 1960. Portanto, é nos limites da relação Estado autoritário/sociedade civil e na especificidade dessa relação, no contexto local, que se pode pensar a história da sociedade barra-garcense, nas últimas décadas. Isso implica reconhecer, em primeiro lugar, que esse desenvolvimento vem ocorrendo, nos espaços de maiores restrições políticas da sociedade brasileira, por conseguinte, nos momentos de menor autonomia do município. A análise de Martins, sobre a natureza do autoritarismo brasileiro, assinala que "a história política do Brasil republicano tem sido uma dramática história de oscilações entre a centralização política e o fortalecimento do Estado, de um lado, e a descentralização política e o fortalecimento das oligarquias, de outro"<sup>65</sup>.

Em que pese a constatação de que, mesmo nos momentos de abertura nacional, verifica-se o fortalecimento político da sociedade local, não se pode esquecer de que a centralização excessiva do processo decisório nas mãos do Estado enfraqueceu sensivelmente o poder dos municípios brasileiros, tornando-os, nas últimas décadas, politicamente sem poder de pressão.

Barra do Garças é um exemplo claro da perda de autonomia do município brasileiro. Por isso mesmo, superadas nacionalmente as conjunturas fortes que determinaram economicamente seu "desenvolvimento", a sociedade política esvazia-se no encaminhamento de soluções para as suas questões fundamentais. Foi assim a-

63. MARTINS, J. A reforma agrária e os limites da democracia na "Nova República". op. cit., pp-90-91.

64. Cerca de 121.000 Km<sup>2</sup> até 1970. Fonte: IBGE-1970.

65. MARTINS, J. Não há terra para plantar neste verão. op. cit., p. 72.

pôs o fim do governo Vargas<sup>66</sup> e o dos governos militares. Essa característica política, imposta à maioria dos municípios brasileiros, e, no caso, ao de Barra do Garças, diminui a disposição de luta dos seus diversos segmentos sociais pela conquista de espaços políticos mais abertos. Levados pela crença de que sempre a ação imposta pelo Estado, através de medidas governamentais — sobretudo federais — é que promovem o avanço do município e, ao mesmo tempo, envolvidos pela idéia burguesa de "progresso", tais segmentos omitem-se na tentativa de ajudar a construir uma organização de poder mais justa. Trata-se da crença ingênua que concebe o Estado como gestor do bem público, em favor de todos.

Segundo essa concepção, a ação do bem comum, inerente ao Estado, resulta na prática da normatividade do próprio Estado. Assim, como esclarece J. Moisés, a sociedade espera dele a "realização da boa sociedade"<sup>67</sup>. Essa realização, todavia, não envolve o confronto das forças sociais, não passa pela luta de classes mas depende da "habilidade política" dos que dirigem o Estado de tornar seu projeto aceito por todos. "A noção de consenso que comparece aqui não inclui reconhecimento da legitimidade da diferença ou da pluralidade de concepção, a não ser formalmente. Trabalha-se, em consequência, o apoio e a adesão popular às propostas governamentais, inclusive através da cooperação dos movimentos sociais"<sup>68</sup>.

Esses motivos, talvez, expliquem por que a organização dos movimentos sociais é tão pouco expressiva na correlação de forças, dentro do contexto político local. A escassa representatividade decorrente da não articulação política dos sindicatos<sup>69</sup>, em sua maioria, cooptados pelos governos estadual e municipal, fez de Barra do Garças uma sociedade com limitados espaços para canaliza

---

66. Conforme entrevista nº 01.

67. MOISÉS, J. Sociedade civil, cultural, política e democrática: descaminhos da transição política. In: COVRE, (org.) A cidadania que não temos. op. cit., p. 145.

68. MOISÉS, J. op. cit., p. 145.

69. Existem atualmente 5 sindicatos organizados em Barra do Garças: de alimentação, Trabalhadores Rurais, Transporte Rodoviário e dos Professores de 1ª e 2ª Graus. Além disso existem várias associações populares, sendo a mais importante dessas organizações a que congrega o movimento de bairros. Essas associações sofrem, via de regra, um intenso processo de cooptação por parte dos governos estaduais e municipais.



ção das lutas populares e para o enfrentamento pelas camadas subalternas da dominação dos setores dirigentes. Uma sociedade, assim, "que privilegia as ações vindas do alto e minimiza as práticas de contestação e de resistência popular"<sup>70</sup> é uma sociedade que só admite o conflito nos momentos de confronto direto entre as classes e, nesse caso, não como processo decorrente da própria estrutura de poder, mas como uma distorção que precisa ser corrigida, ou melhor, reprimida. Entre outras manifestações sociais já apresentadas, é na constatação de mais essa característica da sociedade barra-garcense que se reconhece o autoritarismo, que, não sendo um componente político exclusivamente seu, mas da sociedade brasileira, é no seu interior um traço dominante.

É com esse substrato que, entre as décadas de 1970 e 1980, o município de Barra do Garças vive o seu mais intenso processo de desenvolvimento. A partir daí, o município revela nova feição econômico/político/social que o configura como "espaço" agrário "modernizado". Essa mudança, cuja base é o processo de (re) ocupação-utilização da terra e a "modernização" de suas forças produtivas, é marcada, fundamentalmente, pelo assentamento de grandes e pequenas empresas agropecuárias e por uma redivisão acelerada do município.

No conjunto, o que está em curso em Barra do Garças são alterações significativas, cujos efeitos modificam sensivelmente todo o quadro de relações de produção até então existentes. Como assinala Ianni, ao tratar da modernização da agricultura no Brasil, "desenvolveram-se as forças produtivas, tais como capital, tecnologia, força de trabalho, divisão de trabalho, planejamento governamental, violência estatal, (...). Também a urbanização espalhou-se pelo campo".<sup>71</sup>

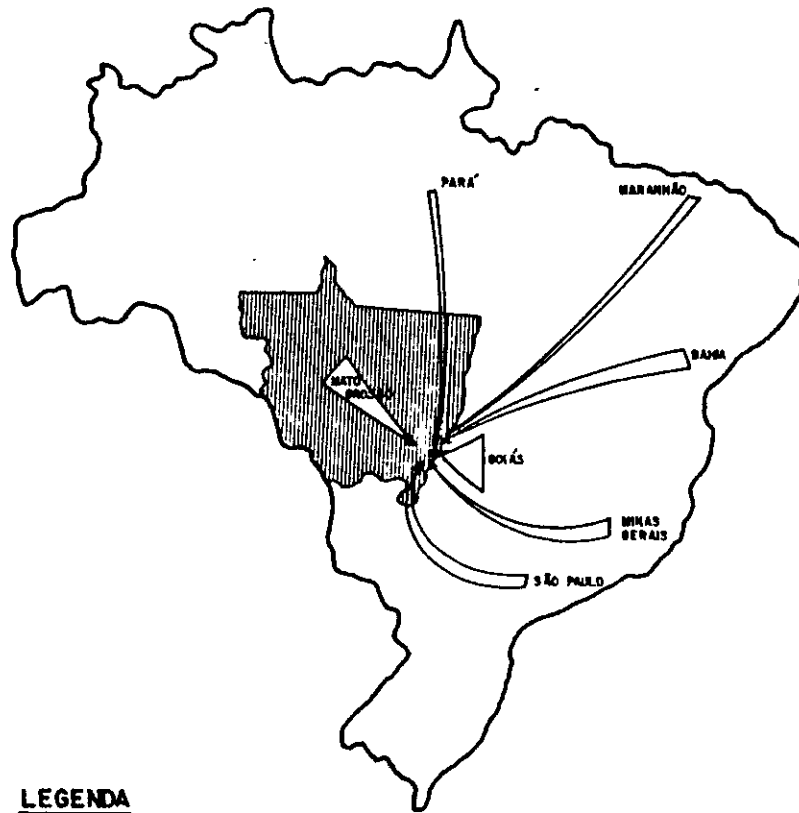
Com efeito, entre 1970 e 1980, graças ao intenso fluxo migratório proveniente do Sul, Nordeste, (Gráfico A, p. seguinte) Norte e do próprio Centro-Oeste, sua população apresentou índices de crescimento bastante elevados no Estado (64,4%)<sup>72</sup>. Esse

70. CHAUF, M. Conformismo e resistência. op. cit., p. 51.

71. IANNI, O. Origens agrárias do Estado brasileiro, op. cit., p. 168.

72. Fonte: IBGE - Censo Demográfico de Mato Grosso, 1960-1980. Delegacia Regional de Cuiabá - Fundação Cândido Rondon. Monografia Municipal. Barra do Garças, Cuiabá, 1982, p. 56.

GRÁFICO A  
PRINCIPAIS FLUXOS MIGRATÓRIOS  
1970



**LEGENDA**

Nº DE MIGRANTES

|     |                |
|-----|----------------|
| 150 | 1-400 = 1,0 mm |
| 400 | 1-650 = 2,0 mm |
| 650 | 1-900 = 3,0 mm |
|     | 3.248 = 5,0 mm |
|     | 8.607 = 8,0 mm |

FONTE: IBGE - CENSO  
DEMOGRÁFICO  
DE 1970

fluxo migratório inter e intra regional alterou a tendência do quadro espacial até 1970, então predominantemente rural. A partir daí, observa-se uma inversão e a população urbana passa a representar, em 1980, quase 70% do total.

TABELA I - POPULAÇÃO TOTAL E TAXA DE INCREMENTO, SEGUNDO LOCALIZAÇÃO RURAL E URBANA - 1960/1980

| ANOS | TOTAL  |                    | URBANA |                    | RURAL  |                    |
|------|--------|--------------------|--------|--------------------|--------|--------------------|
|      | Nº     | TAXA DE INCREMENTO | Nº     | TAXA DE INCREMENTO | Nº     | TAXA DE INCREMENTO |
| 1960 | 15.075 | 76,3               | 4.771  | 114,2              | 10.304 | 58,7               |
| 1970 | 26.570 | 64,4               | 10.217 | 187,0              | 16.353 | -12,2              |
| 1980 | 43.690 |                    | 29.325 |                    | 14.365 |                    |

FONTE: FIBGE - Censo Demográfico de Mato Grosso, 1960/1980.

IBGE - Delegacia Regional de Cuiabá - Dados preliminares do censo de 1980.

Na dinâmica do processo, a disputa pela terra encurralou a população local, expulsou posseiros, empobreceu pequenos proprietários e transformou lavradores em peões. Ao mesmo tempo, "modernizou" a cidade de Barra do Garças; introduziu a tecnologia no campo, mecanizando o trabalho das lavouras; transformou grandes áreas de cerrado em plantação de arroz, soja e pastagens; criou a empresa agropecuária, enfim, ocupou a "região".

Como expressão concreta desse movimento do capital, a agropecuária modernizada tornou-se a principal atividade econômica. Tal modificação impôs o assalariamento da mão-de-obra rural, aumentando consideravelmente o número de trabalhadores do campo. Entre 1970-1972, esse tipo de mão-de-obra cresceu em 212,8%<sup>73</sup>.

73. Vide Tabela II.

TABELA II - PESSOAL OCUPADO NO SETOR PRIMÁRIO, SEGUNDO CATEGORIAS  
1970/1975

| CATEGORIAS  | 1970  |       | 1975   |       | TAXA DE INCREMENTO<br>70 / 75 |
|---|-------|-------|--------|-------|-------------------------------|
|   | Nº    | %     | Nº     | %     |                               |
| Responsáveis e Membros não remunerados da Família | 6.957 | 83,0  | 21.607 | 86,8  | 227,5                         |
| Empregados em Trabalho Permanente                 | 651   | 8,1   | 2.633  | 10,5  | 304,4                         |
| Empregados em Trabalho Temporário                 | 674   | 8,4   | 557    | 2,3   | 17,4                          |
| Parceiro  | 34    | 0,4   | 52     | 0,2   | 52,9                          |
| Outra Condição                                    | 6     | 0,1   | 58     | 0,2   | 866,6                         |
| TOTAL   | 7.962 | 100,0 | 24.907 | 100,0 | 212,8                         |

FONTE: FIBGE - Censos Agropecuários de Mato Grosso, 1970 e 1975.

A instalação do Banco do Brasil, em 1964, e, posteriormente, do Banco da Amazônia, importantes instrumentos da política de incentivos e financiamento da agropecuária, foi o primeiro passo para a efetivação de alterações que, na década de 1970, implementariam mudanças, até mesmo físicas, no município de Barra do Garças. Além disso, durante essa década, houve uma ampliação significativa da rede bancária privada: onze novas agências foram criadas.

Paralelamente à implantação dessas medidas, outras providências eram tomadas, visando dotar a cidade das condições necessárias para a efetivação do capital na região que, posteriormente, se reconheceria, como Médio Araguaia. Tais medidas consistiam basicamente na instalação de diversos órgãos federais e estaduais: INCRA, FUNAI, EMATER, DELEGACIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA e outros.

A partir daí, Barra do Garças foi palco de uma movimentação sem precedentes em sua existência. Com as facilidades de crédito e diante do grande volume de investimento subsidiado pelos programas especiais do governo, o município parecia um "paraíso": tanto para os empresários do Centro-Sul, que queriam investir, como forma de garantir mais lucros, como aqueles que, não possuindo terra, desejavam adquiri-la. Enfim, graças à política governamental de largos incentivos à agropecuária, pode-se afirmar que, aqui, "os capitalistas foram estimulados a se converterem em proprietários de terra e os proprietários de terra foram convidados a modernizarem suas propriedades e a se associarem ao grande capital"<sup>74</sup>.

A análise de Iselda Ribeiro sobre o processo de colonização na "região" dá conta da forma como se realizou o movimento do capital no município de Barra do Garças. "Assim o movimento do capital no campo, especialmente na região do Médio Araguaia, tendo o governo federal como promotor e viabilizador (...) se dá sob duas formas determinadas: primeiro, a criação da SUDAM, que beneficiou e atraiu os grandes empresários e os grupos multinacionais para a agropecuária, exatamente na região dos posseiros que já se encontravam na área, há mais de 10 anos; segundo, através da colonização particular, na mesma região, gerando riqueza social e a criação de municípios, assentando o capital financeiro, industrial, comercial, com a modernização agrícola"<sup>75</sup>.

De fato, o assentamento da grande empresa agropecuária foi a preocupação central do governo federal no município de Barra do Garças. Dados indicam que, entre 1970 e 1976, o referido município foi no Estado de Mato Grosso, o que mais recebeu incentivos da SUDAM<sup>76</sup>.

A partir disso, deve-se acrescentar que, enquanto a grande empresa agropecuária era financiada pela SUDAM, a colonização particular de pequenas áreas<sup>77</sup> efetivou-se via organização de cooperativas, fundadas pelos migrantes sulistas e contou, sobretu

74. MARTINS, J. Não há terra para plantar neste verão. *op. cit.*, p. 91.

75. RIBEIRO, Iselda. Pioneiros gaúchos. A colonização do Norte Mato-grossense. Porto Alegre, Tchê Editora, 1984, p. 102.

76. NEVES, G. Porta voz amazônico. Revista Contato, Cuiabá, fev., 1981, p. 30.

77. A divisão da terra é feita em lotes que têm em média entre 300 a 400 ha.

do, com recursos do Programa de Redistribuição de Terras e de Estímulos à Agro-indústria do Norte e Nordeste - PROTERRA. Aqui, foi por intermédio da COOPERCANA<sup>78</sup> que se intensificou a produção modernizada em pequenas áreas de cerrado. A ação dessa cooperativa, instalada a partir de 1972, modificou profundamente a base técnica da produção agrícola, no município, transformando, em pouco tempo, os pequenos colonizadores sulistas em empresários rurais.

Conquanto estruturados dentro do mesmo movimento, esses dois tipos de ocupação da terra possibilitaram formas diferentes de apropriação do capital. No primeiro caso, "o capital se beneficia da mais-valia social para sua implantação, no segundo (...) se reproduz através da colonização, que se apropria de forma privilegiada, pelo Proterra, da renda da terra, (...) e do trabalho familiar dos colonos atraídos".<sup>79</sup>

Os dois casos levaram à intensificação do conflito pela propriedade da terra no interior do município. Se a grande empresa expulsou pequenos proprietários e posseiros das terras, para transformá-las em lucrativas áreas de pastagens, a Cooperativa particular os expulsou para repassá-las a colonos gaúchos, excluídos da sua terra de origem, pela "impossibilidade de reprodução da economia familiar"<sup>80</sup>.

Essa, aliás, foi uma das formas que a política dos governos pós-64 encontrou para aliviar as tensões sociais criadas pelas distribuições desiguais da terra em todo o país. Deslocar as populações excedentes do Nordeste ou do Sul para ocupar regiões "pioneiras" foi, mais uma vez, a estratégia utilizada pelos

---

78. COOPERCANA - Cooperativa agropecuária Mixta de Canarana Ltda - Fundada por pequenos produtores da região do Alto Araguaia no Rio Grande do Sul, sob o comando do líder da Igreja Luterna, pastor Norberto Schwantes. Segundo Isel da Ribeiro a criação da Copercana "não foi fruto apenas de um grupo de líderes religiosos da Igreja Luterana de Tenente Portela, (...) mas, resultou de uma aliança de pequenos produtores rurais (...) com este grupo e o governo federal". RIBEIRO, I. op. cit., p. 30. Efetivamente, a Coopercana criou vários projetos de colonização, tanto no município de Barra do Garças como em outras regiões do Estado. Além disso fundou agrovilas como Canarana e Água Boa (mais tarde sede de municípios); implantou ao longo da BR-158 uma rede de serviços comerciais; instalou estações de pesquisas agrícolas e transformou gaúchos em pequenos proprietários.

79. RIBEIRO, I. op. cit., p. 103.

80. MARTINS, J. Os camponeses e a política no Brasil. Petrópolis, Vozes, 1986, p. 120.

governos militares "para evitar a democratização, para evitar a rearticulação das classes subalternas, a redistribuição da renda, etc..."<sup>81</sup>. As áreas "pioneiras" desta como de outras vezes, eram as terras "desocupadas" do Oeste brasileiro: a Amazônia Legal. Barra do Garças é uma parte da Amazônia Legal, portanto, fronteira para o deslocamento de populações excedentes. Reafirma-se, assim, no curso desse processo, sua "vocaçãõ" de pioneirismo, não apenas como espaço para descomprimir as tensões sociais, mas, e sobretudo, para absorver a empresa agropecuária.

O movimento de (re)ocupação e (re)ordenação do uso da terra em Barra do Garças intensificou a concentração fundiária e estimulou a luta de classes no campo. Como esclarece Sorj, "a política de incentivo à modernização da agricultura terminou se transformando numa política de incentivo à concentração de terras, uma vez que a criação da infraestrutura e juros subsidiados determinou um processo de valorização das mesmas"<sup>82</sup>.

De fato, no rastro desse duplo movimento do capital, aprofundam-se a violência e os conflitos sociais. As contradições do capital vão se explicitando, às margens das principais rotas do Médio Araguaia onde surgem agrupamentos de trabalhadores rurais, formados por posseiros expulsos da terra.

Por outro lado, neste mesmo movimento, explicitam-se as contradições impostas pela política agrária do Estado, cuja diretriz, ao mesmo tempo em que privilegiava o deslocamento populacional para o Centro-Oeste e Amazônia, estimulava, com a política de incentivos fiscais, a ocupação dessas áreas pela agro-empresa.

À medida que se redefinia a situação da terra e as relações de trabalho, no interior do município, aumentava o crescimento da cidade de Barra do Garças. Em consequência, entre 1970-1980, sua população cresceu mais de duas vezes, atingindo um percentual de 187%<sup>83</sup>. Altera-se o quadro da divisão de classes, evidenciando-se uma nova configuração social. Diversos segmentos passam a compor o cenário local.

Em primeiro lugar, cabe destacar a emergência de amplos segmentos médios da população formados, essencialmente, por

81. IANNI, O. Origens agrárias do Estado brasileiro. op. cit., p. 144.

82. SORJ, B. Apud RIBEIRO, I. op. cit., p. 103.

83. Segundo o IBGE em 1970 a população urbana de Barra do Garças era de 10.217 hab. e 1980 de 29.325 h. (Vide tabela nº 1, p. 75)

setores da burocracia e profissionais liberais. Nesse quadro, o pessoal técnico constituído, sobretudo, por agrônomos e veterinários chama a atenção pelo papel que desempenha em favor da realização capitalista no campo. Além disso, deve-se ressaltar o surgimento dos vários segmentos trabalhadores formados, em grande parte, pela população excedente, liberada pela mecanização do campo e por contingentes dele expulsos. No novo quadro, os grupos proprietários, especialmente os ligados à terra, também sofrem alterações, na medida em que são impelidos a se tornarem capitalistas ou venderem suas propriedades rurais.

Sob muitos aspectos, esses diversos segmentos sociais emergentes vão se diferenciar dos que, até 1970, formavam a sociedade barra-garcense. Se os novos setores médios são portadores de hábitos modernizados e "horizontes mais abertos", ou seja, se representam aqui a "modernidade" do urbano, os segmentos trabalhadores são, reconhecidamente, também, detentores de novos valores. Mais exigentes, reivindicam melhores condições de vida e, em especial, pressionam pelo atendimento de suas necessidades básicas: habitação, escola, saúde, água, energia elétrica e transporte coletivo.

Todo esse conjunto de alterações sociais modifica, sensivelmente, a vida da cidade de Barra do Garças. Urbanizada, "modernizada", passa a expressar, no seu cotidiano, a contradição própria do movimento do capital, cujo sentido é a concentração e não a democratização da propriedade da terra.

A partir de 1978, começa a retirada dos incentivos fiscais de grande parte dos benefícios governamentais. Inicia-se, então, a divisão territorial do município, como instrumento de consolidação do movimento capitalista na região.

Entre 1976, quando se emancipa o primeiro município<sup>84</sup> e 1986, sete distritos<sup>85</sup> se desmembram de Barra do Garças, redu -

84. O primeiro município a se emancipar foi São Félix do Araguaia (1976) a 700 km de Barra do Garças, onde haviam sido feitos grandes investimentos pela SUDAM. Nesta área instalaram-se grandes agropecuárias como a Suiá-Missu, Co deara e outras. A região de São Félix, onde atua o Bispo D. Pedro Casaldáliga foi uma das áreas de maiores conflitos e resistências dos trabalhadores rurais contra a penetração da grande empresa capitalista no município de Barra do Garças.

85. São Félix, Canarana, Água Boa, Nova Xavantina, Araguaiana, Novo São Joaquim e Cocalinho foram os distritos que entre 1976 e 1985 se emanciparam de Barra do Garças.



zindo sua extensão territorial em, aproximadamente, 15 vezes<sup>86</sup>.

A intensificação desse processo, a partir de 1980, redimensiona a estrutura física do município e define o perfil de um novo espaço econômico: está em curso a emergência política da "região" do Médio Araguaia.

O retalhamento do município, posto a partir da necessidade de subordinação do campo à cidade, é a expressão clara da lógica que divide para controlar. Por essa curiosa forma de integrar, repartiu-se o município para se produzir a região do Vale do Araguaia. Assim constituída essa "região" incorpora-se ao contexto regional do Centro-Oeste como mais um espaço econômico, cuja "vocaçãõ" é, essencialmente, a produção agropecuária.

Curiosamente, nesse novo contexto, o município de Barra do Garças tornou-se um dos menores da região, em extensão territorial. Com efeito, a partir dessa realidade, se redefine o quadro de suas relações sociais e as suas bases político-econômicas. Em que pese o fato de, politicamente, Barra do Garças manter-se na liderança da "região" do ponto de vista econômico, perdeu importantes áreas de produção agropecuária. Dessa forma, o município limitou-se, praticamente, à zona urbana, assentada na produção agropecuária e numa incipiente atividade industrial (Gráfico B, p. seguinte).

Esse acelerado processo de divisão territorial do município só tem explicação se entendido dentro da especificidade regional do Centro-Oeste, no interior da lógica própria do capital, que divide e unifica, ao mesmo tempo, no compasso de uma política de desenvolvimento desigual e combinado. Dividindo, o capital criou novos municípios, estendeu suas relações e aprofundou o seu movimento; unificando, produziu uma nova região, alterando a divisão micro-regional do Centro-Oeste brasileiro.

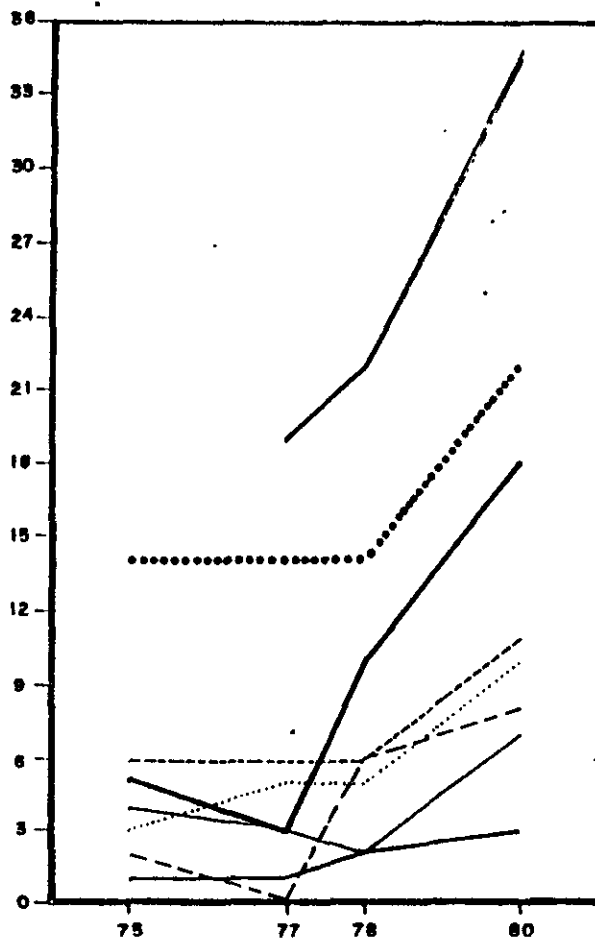
Por essa lógica, a integração do município à divisão inter-regional do trabalho, pela sua incorporação à economia nacional, supõe, antes de tudo, sua dissolução enquanto espaço rural imenso e o seu fortalecimento como cidade, representando a urbanidade, a modernização.

Dessa forma, percebe-se que a negação do município, enquanto espaço econômico decisivo, no cenário local, e sua conse

---

86. Em 1976 a área do município era de 121.000 km<sup>2</sup>. Atualmente é pouco mais de 7.500 km<sup>2</sup>. Fonte: Prefeitura Municipal.

GRÁFICO B  
 EVOLUÇÃO DOS PRINCIPAIS RAMOS DE INDÚSTRIAS  
 1975 / 1980



———— PRODUTOS ALIMENTARES

———— DEBIDAS

———— MADEIRA E MANUFATURAS DE MADEIRAS

———— EDITORIAL E GRÁFICA

----- METALURGIA

----- MANUFATURAS DE PEDRAS  
 CIMENTO, CERÂMICA, VIDRO

..... BENEFICIAMENTO DE CAFÉ,  
 CEREJAS E OUTROS PRODUTOS  
 DE ORIGEM VEGETAL

..... MADEIRA

quente configuração como espaço de disputa pelo poder político regional, alicerçada na prática oligárquico/clientelista foram, sem dúvida, componentes determinantes no processo de redivisão do município.

O fortalecimento da região do Médio Araguaia auferia aos setores políticos dominantes ganhos significativos, na medida em que implicava a criação de novos municípios, e, com eles, o controle de novos cargos políticos, de votos e dos aparelhos burocrático e ideológico.

A divisão territorial escamoteia aquilo que, fundamentalmente, resultou do processo de (re)ocupação do município barra-garcense: a concentração da propriedade da terra. Com a divisão da área em vários municípios, passa-se a idéia de que, junto a esse processo, houve também a descentralização da posse da terra. Esse fato, todavia, não ocorreu. Não obstante a redivisão do município e a (re)ocupação da propriedade, a terra continuou concentrada, agora, especialmente nas mãos das modernas empresas agropecuárias.

As transformações materiais que ocorreram nas décadas de 1970-1980, no município de Barra do Garças, conduziram ao enfraquecimento de velhos grupos oligárquicos, dando origem a novas lideranças, que todavia, seguindo as trilhas conservadoras daquelas, mantêm o mesmo estilo da política autoritária e excludente da participação popular.

Aliás, nesse aspecto, os setores dirigentes locais têm se mostrado fiéis seguidores da tendência dominante no Estado de Mato Grosso, cuja manifestação evidencia-se na prática oligárquico/clientelista que sempre marcou a política barra-garcense.

Além disso, outra característica da política local deve ser destacada: trata-se da capacidade das lideranças locais de se recompor diante de novas situações, através da política do "rearranjo" e da conciliação política. Graças a esse mecanismo, "seja impondo-se pela violência, seja antecipando-se na adoção de medidas paliativas, seja cooptando lideranças e organizações"<sup>87</sup> os setores dirigentes de Barra do Garças têm conseguido se perpetuar no poder.

---

87. IANNI, O. O ciclo da revolução burguesa. op. cit., p. 33.

Dessa forma, tem sido lento e difícil o processo de incorporação das camadas populares na dinâmica da organização social barra-garcense. A análise de José Martins de Souza sobre o processo de exclusão da classe trabalhadora rural da sociedade brasileira dá elementos para compreender essa questão: "as lutas dos trabalhadores rurais, no Brasil, têm esbarrado, ao longo da história, com uma dificuldade estrutural sistemática. As conjunturas de abertura política e, portanto, aquelas em que os movimentos populares deveriam resultar numa ampliação da participação democrática e na conquista de um lugar político para os trabalhadores rurais e para as populações indígenas, têm sido, ao contrário, conjunturas de fortalecimento daquilo que ainda hoje (...) se pode chamar de oligarquias. Consequentemente, as conjunturas de abertura não têm favorecido a participação democrática dos trabalhadores rurais no processo político"<sup>88</sup>.

No fundo, como explica o mesmo autor, o dilema da história política brasileira "é o conflito entre o Exército e os 'coronéis' sertanejos e seus herdeiros que, em termos históricos se traduz no grande conflito entre a ordem pública e a ordem privada, entre o Estado e o poder pessoal dos oligarcas, dos grandes proprietários. Quando as oligarquias já não conseguem sustentar seus pactos políticos, o Exército entra em processo de defesa da unidade nacional, sempre confundida com a centralização (...). Quando a dominação militar se rompe e ocorre a abertura política, as oligarquias (...) participam (...) do processo de abertura e pesam (...) nas frentes políticas daí resultantes"<sup>89</sup>. Nesse processo, o que se tem verificado é, no primeiro caso, a centralização de poder nas mãos do Estado; no segundo, o fortalecimento das oligarquias e a descentralização política. Os períodos de centralização têm sido, marcadamente, de modernização econômica, ou seja, de grandes projetos econômicos assumidos pelo Estado e os períodos de centralização tem se caracterizado por políticas economicamente conservadoras.

A sociedade barra-garcense é uma expressão clara dessa particularidade da história política brasileira. Pode-se, mesmo afirmar que o seu desenvolvimento se constituiu, em grande par

---

88. MARTINS, J. Não há terra para plantar neste verão. op. cit., p. 71.

89. MARTINS, J. op. cit., p. 72.

te, como resultado desse movimento da política autoritária da sociedade brasileira, que oscila entre a modernização econômica e a prática política conservadora.

O desenvolvimento de Barra do Garças foi sempre decidido fora do seu contexto, na perspectiva de atender aos grandes interesses nacionais e, justamente, nas conjunturas de maior fechamento político da sociedade brasileira.

Pode-se afirmar, pois, que a construção política da sociedade de Barra do Garças evoluiu pouco desde o início. Da relação política autoritária que predominou no garimpo, para a que hoje prevalece, mudou-se o estilo de fazer política, não mais fundada no mandonismo puro e simples dos donos de garimpo, mas, agora, sustentada pelo clientelismo político.

Sem deixar de ser paternalista, a política de Barra do Garças reciclou-se na esteira e nos limites da bem elaborada política de integração nacional, ou seja, não rompeu com a velha oligarquia (embora a tenha enfraquecido); não se dissociou do autoritarismo, ao contrário, com ele se reencontrou; não abriu espaço para a participação das camadas populares.

O aprofundamento das relações capitalistas, a partir da década de 1970, patrocinado pelo Estado, significou concretamente, no contexto de Barra do Garças e da Região do Médio Araguaia, a junção da empresa rural e do latifúndio, do proprietário de terra e do capitalista, num movimento do capital em que saem vitoriosos os empresários e proprietários de terras do Centro-Sul e, derrotados, os posseiros e os pequenos donos de terras locais.

Mais uma vez a história da sociedade barra-garcense se movimenta via autoritarismo e, desta feita, pela "feliz" união do Estado com o capital.

Numa região onde o Estado provocou e abafou o conflito às custas da violência, uma velha questão agora se impõe: a retomada do processo de desenvolvimento, até aqui, planejado e decidido fora da própria sociedade.

A julgar pelo que a tendência histórica barra-garcense tem demonstrado, a superação desse processo exigirá da sociedade local muito esforço, luta política e a reorganização de seu espaço de autonomia, exatamente, porque nos momentos de abertura, a sociedade política local não tem conseguido fazer avançar esse processo. Exigirá, pois, pode-se assim dizer, o rompimento com seu próprio passado. Resta ver como ela irá se comportar e se conduzir na ocupação desse campo de possibilidades.

A presença do CESMA, enquanto instituição de ensino superior, é uma expressão dessa sociedade, da forma como ela vem se construindo, da maneira como vêm se configurando suas relações sociais, do modo como está ocorrendo seu processo de desenvolvimento. Ao mesmo tempo é o resultado do projeto imposto à sociedade, a partir de 1964, da política educacional do Estado no período e de sua operacionalização em nível da UFMT. Dada a diretriz que tem conduzido esse processo e a forma autoritária que adquiriram suas relações, a educação aqui só poderia ser entendida como um investimento planejado que, decidido fora do âmbito da sociedade local, a ela serve, na medida em que se presta à preparação de mão-de-obra adequada ao desenvolvimento, que vem se efetivando cada vez mais, na esteira da lógica que submete o campo à cidade, que divide para integrar, que regionaliza para homogeneizar.

### CAPÍTULO III

#### O CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO MÉDIO ARAGUAIA: UM PROJETO PARA BARRA DO GARÇAS

##### 1. A criação do CESMA: uma decisão não conquistada.

Identificadas as condições sócio-históricas e políticas da criação do CESMA, pretendo verificar, na última parte do trabalho, como vem se concretizando, no interior da sociedade de Barra do Garças, sua proposta educativa.

Duas questões estão presentes neste capítulo, permeando a investigação. A primeira refere-se à natureza da relação CESMA — sociedade de Barra do Garças sinalizada, ao mesmo tempo, por traços do autoritarismo nela existente e pela prática tecnoburocrática daquele Centro, cuja ênfase recai sobre a racionalidade da lógica empresarial. A segunda diz respeito ao modelo de ensino delimitado no plano de interiorização da UFMT, a partir do qual se organizou a estrutura pedagógico-administrativa do CESMA. Este,<sup>01</sup> concebido dentro da política de compromisso regional da UFMT, elaborada de acordo com as exigências do projeto de desenvolvimento brasileiro, tem como objetivo a formação imediata de recursos humanos necessários ao desenvolvimento acelerado do Estado de Mato Grosso. O plano contém as diretrizes programáticas e o detalhamento operacional do modelo educativo formulado para as unidades de ensino do interior.

Como já visto, Barra do Garças,<sup>02</sup> desde o final da década de 1960, vem se incorporando efetivamente ao processo de re

---

01. Vide Cap. I, pp. 44-46.

02. Vide Cap. II, pp. 71-86.

produção capitalista avançado, constituindo-se, a partir daí, num "espaço" agrário revitalizado pela força do processo de "modernização econômica" que impulsionou a mudança de seus padrões e relações básicas. Segundo Rama, o termo modernização refere-se a um tipo específico de "transformação estrutural" que não chega a se concretizar "como capitalismo maduro", mas que, a partir de um certo grau de expansão econômica, não obstante a permanência de uma massa desintegrada, produz alterações consideráveis numa dada sociedade: urbanização, certa mobilidade social, crescimento dos setores médios da população e do proletariado. Não é outro senão esse o resultado do intenso movimento do capital realizado na "região" do Médio Araguaia, após aquela década<sup>03</sup>.

O CESMA emergiu no bojo desse movimento, inserindo-se, pois, no interior de um processo de determinações engendradas pela lógica da produção e reprodução das relações capitalistas que, gradativamente, vão alterando as bases econômicas e políticas da organização social barra-garcense.

Trata-se, portanto, de conceber o CESMA como uma manifestação concreta da sociedade de Barra do Garças, cuja gênese tem raízes no processo de construção dessa sociedade, marcada por um quadro de relações de poder, em que as mudanças "negociadas pelo alto"<sup>04</sup> alijaram do registro oficial de sua história a participação dos segmentos da população. Nesse sentido, o processo de criação do CESMA é mais uma iniciativa dos setores dominantes, na tentativa de condução dos processos culturais que ocorrem na sociedade barra-garcense. Não distoia, portanto, da forma como vem se efetuando a participação política na sociedade brasileira, tampouco se distancia das diretrizes que orientam a política educacional do ensino superior que se efetivou no Brasil, após a implantação da reforma universitária.

É nessa medida que se pode compreender o CESMA como um projeto de integração da política de "desenvolvimento regional" da UFMT, decisão que, na sua essência, não é senão uma expressão da necessidade de se interiorizar o projeto de desenvolvimento capitalista em sua fase ampliada.

---

03. RAMA, G. Estilos educacionais. V.V.A.A. Desenvolvimento e educação na América Latina. SP, Cortez, 1984, p. 56.

04. Ver a esse respeito, COUTINHO, C. A democracia como valor universal. SP, Ciências Humanas, 1980, pp. 71-72.



Desse modo, a proposta pedagógica do CESMA, elaborada de acordo com o plano de interiorização da UFMT, é concebida para atuar dentro do conceito de "modernização econômica" já mencionado, cujas características predominantes se configuram pela implantação de padrões sócio-econômico-culturais, direcionados, essencialmente, a partir da lógica dos processos urbano-industriais.

Sob tal perspectiva, a criação do CESMA não poderia ter sido pensada a partir do contexto sócio-cultural de Barra do Garças, tampouco se poderia supor para ele, enquanto projeto de extensão universitária, uma ação pedagógico-administrativa diferente da que vem ocorrendo. Assim, a prática educativa formal e burocratizada que nele se realiza representa uma ação coerente com as determinações político-econômicas da sociedade global e os fundamentos do projeto educacional do qual se originou. Um encaminhamento diferente para a sua prática suporia, pelo menos, um novo projeto pedagógico construído pelos seus próprios agentes educacionais (professores, administradores, funcionários e alunos), no qual seja redimensionada, não apenas sua ação acadêmica, mas também sua relação com a sociedade barra-garcense. Um processo dessa natureza requer uma vontade política por parte de seus agentes, um adequado equacionamento dos meios para a realização dessa vontade, além da conquista de espaços dentro da própria UFMT.

Criado pela resolução C/D nº 13/81 - UFMT<sup>05</sup>, o CESMA nasceu com a finalidade de "ministrar cursos de nível superior em áreas prioritárias, orientando, regionalmente, a multiplicação de fins equivalentes e destinados a preparar profissionais para a área geográfica em desenvolvimento."<sup>06</sup>

A resolução da UFMT, ao deliberar "a criação de cursos de graduação em licenciatura plena em Letras — habilitação em Língua Portuguesa; licenciatura de 1º Grau em Ciências e Educação Física"<sup>07</sup>, especifica o tipo de profissional de que necessita o "desenvolvimento" da região de Barra do Garças. Está claro a missão do CESMA: habilitar professores de Língua Portuguesa e Ciências Físicas e Biológicas para o ensino de 1º e 2º Graus. Posteriormente, conforme previa a própria resolução, se formariam professores de Educação Física<sup>08</sup>.

05. Resolução 13/1981 - do Conselho Diretor da UFMT - Cf. Anexo 01.

06. Cf. artigo 2º da Resolução nº C/D 13/81/UFMT - anexo 01.

07. Cf. artigo 4º da Resolução nº C/D 13/81/UFMT - anexo 01.

08. O curso de Educação Física não chegou a ser implantado, segundo se informa, por ser um curso de estrutura muito dispendiosa.

Em que pese o reconhecimento da necessidade de um Centro de Ensino Superior para a formação de professores, dentre outros fatores, porque se trata da primeira instituição no contexto regional com essa finalidade, cabe indagar aqui que sentido tem essa determinação na composição agropecuária do Médio Araguaia. Associado a isso importa reter, ainda, o fato de ter sido a criação do CESMA pensada no exato momento em que se intensifica a redivisão territorial do município de Barra do Garças, conforme o que foi explicitado anteriormente. Que significa a criação de um centro de ensino superior, em Barra do Garças, com a preocupação de formar professores, justamente no momento em que ocorre o retalhamento do seu município?

A resposta a esta questão somente poderá ser apreendida no interior do conjunto de exigências que caracterizam o processo de incorporação econômica de uma dada "região". A dinâmica desse movimento que "destrói para concentrar"<sup>09</sup> levou à dissolução do município de Barra do Garças<sup>10</sup> enquanto "espaço" agrário não racionalizado. Em face das tensões e da natureza dos conflitos gerados por esse processo, a educação, apreendida como possibilidade de interiorização de percepções, atitudes e valores, é vista pelas forças que comandam o processo<sup>11</sup>, não apenas como um meio de controlar, mas também como uma força modernizadora indispensável à tarefa de consolidar a tendência do capital de unificar os espaços urbano e rural, que pressupõe a imposição da ordem urbana sobre o campo.

É assim que a educação e, sobretudo, a escola, como explica Saviani, "será tanto mais necessária quanto mais se racionalizar o processo capitalista, isto é, quanto mais se avança o processo de industrialização e urbanização"<sup>12</sup>. Com efeito, "quando ela se implanta no campo (...) assume o caráter de força modernizadora concorrendo para que as relações sociais do tipo rural-agrário cedam lugar àsquelas do tipo urbano-industrial"<sup>13</sup>.

---

09. Cf. OLIVEIRA, F. Elegia para uma re(li)gião. op. cit., p. 76.

10. Vide Cap. II, pp. 80-82.

11. Ver capítulo I, p. 39.

12. SAVIANI, D. Educação: do senso comum a consciência filosófica. SP, Cortez, 1983, p. 197.

13. SAVIANI, D. op. cit., p. 197.

Num primeiro plano, é por essa perspectiva que se pode explicar a necessidade de criação de um Centro de Ensino Superior, em Barra do Garças, voltado para a formação da força de trabalho no campo educacional. Não sem razão, portanto, a sua proposta pedagógico/administrativa se definirá dentro dos critérios da racionalização técnico-empresarial que é a lógica subjacente à organização da sociedade industrial.

Desse modo, um dos princípios norteadores da criação do CESMA e das outras unidades de ensino, no interior de Mato Grosso, conforme o plano de interiorização da UFMT, era o de que estivessem "em consonância com as exigências do mercado de trabalho e dos anseios individuais"<sup>14</sup>, o que equivale dizer, dentro da lógica do mercado e, portanto, de acordo com a racionalização que predomina na ordem empresarial.

Um entendimento mais claro dessa questão, todavia, exige que se esclareçam as raízes do projeto de interiorização da UFMT, identificando-se, assim, as linhas teóricas e político-ideológicas que serviram de suporte para a concepção do projeto do CESMA.

Ora, a interiorização é, antes de tudo, um projeto de extensão da universidade. A idéia mais geral desse projeto se inscreve, pois, no âmbito das formulações teórico/práticas que sustentam a postulação desse compromisso da universidade.

A extensão universitária, tal como é entendida e implementada pela política educacional do Estado e assumida nos meios universitários é uma "vocaçãõ" natural da universidade, uma atividade extra-muro, destinada a promover o estreitamento de suas relações com a sociedade. Tendo como pressuposto básico a idéia de "integraçãõ" e "comunidade", ela elege a prestação de serviço como objeto de sua atividade extensionista.

Nessa perspectiva, entende-se que a universidade, enquanto instituição destinada a produzir e a transmitir a cultura "superior", deve "se estender a", "sair de" e prestar serviço à "comunidade". Agindo assim, poderia melhor captar as aspirações e os anseios da comunidade e atender às suas necessidades. De acordo com esse entendimento, a "universidade realiza as ativida-

---

14. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. Plano de Interiorização, 1979, p. 43.

des de extensão (...) como um meio de escapar à alienação da vida social"<sup>15</sup>. Na medida em que serve à comunidade, com seus ensinamentos e serviços, a universidade, via extensão, vê-se retroalimentada nas suas atividades de ensino e pesquisa.

Não é preciso aprofundar-se muito nessa concepção para identificar seu verdadeiro sentido. O uso do termo "comunidade", por si só, já denuncia o objetivo que, implicitamente, está por trás desse discurso sobre extensão. É curiosa a utilização desse conceito, na definição das atividades universitárias, numa sociedade dividida em classes. Como vimos anteriormente<sup>16</sup>, Chauí coloca que é preciso, antes de mais nada, indagar o que se entende por comunidade numa sociedade como a brasileira, cuja base é a divisão de classes. Então a questão é: o que significa a expressão comunidade brasileira? Veja-se o que diz Coelho a respeito: "engendrada no próprio interior do discurso ideológico da classe dominante, a expressão 'comunidade brasileira' encobre a cisão radical constitutiva do social e do político, afirmando a homogeneidade imaginária da vida social. O conflito é, então, exorcizado do núcleo do social e do político, sendo considerado apenas como um acidente, um 'desvio', uma disfunção e, como tal, prontamente superável pela ação (...) do aparelho de Estado"<sup>17</sup>.

Seguindo esse raciocínio, é fácil entender quem é a chamada "comunidade brasileira". Mais uma vez, é Coelho quem explica: "Uma (...) leitura dos textos emanados do aparelho de Estado (pareceres, indicações, planos, leis etc...) aliada a uma análise das funções exercidas pela Universidade, não deixa dúvida sobre a qual segmento social se refere a expressão 'comunidade brasileira'. Trata-se do patronato, ou seja, dos detentores da propriedade dos meios de produção e do aparelho de Estado"<sup>18</sup>. Desse modo, a integração que se propõe a universidade, através da extensão, torna-se clara; é a integração com os chamados setores produtivos da sociedade, grosso modo, o industrial interessado no aprofundamento da qualificação da força de trabalho necessário à maior

---

15. COELHO, I. Universidade atual e comunidade brasileira. Cadernos de Pesquisa, SP, (35): 1980, p. 75.

16. Vide Cap. I, pp. 46-47.

17. COELHO, I. Universidade atual e comunidade brasileira, loc. cit., p. 74.

18. COELHO, I. loc. cit., p. 74.

produtividade da empresa agropecuária, do comércio e do setor de serviços.

Saviani<sup>19</sup> e Coelho<sup>20</sup>, embora partindo de uma mesma matriz teórica, trabalham, de forma diferente, a extensão. Para essas duas vertentes de pensamento a universidade não é instância de prestação de serviços à sociedade que a ela deve-se vincular mecanicamente, reproduzindo os interesses dos setores dominantes. Ao contrário disso, é uma instância de reprodução cultural de toda a sociedade, um espaço social de debate e crítica no qual devem-se representar os interesses de todos os segmentos sociais.

O pensamento de Saviani que tem contribuído para a produção de algumas análises<sup>21</sup> sobre o assunto em pauta, se opõe à vertente oficial, acima descrita, criticando a concepção assistencial de extensão. Segundo ele o discurso oficial poderia ser assim resumido: "aqueles que têm, aqueles que sabem, prestam assistência àqueles que não têm, àqueles que não sabem"<sup>22</sup>. A extensão é, pois encarada como uma "caridade", um favor que os que podem prestam aos que não podem.

Do seu ponto de vista, a extensão não pode ser entendida como um paliativo, uma atividade esporádica da universidade: trata-se de uma função que precisa ser colocada no nível das duas outras funções, ensino e pesquisa. Nesse aspecto, considera necessário inverter a tendência atual que encara a extensão como uma atividade de mão única que atua no sentido universidade-sociedade, não levando em conta a direção inversa. Com efeito, "é o contato com os problemas efetivos da sociedade que vai permitir à universidade transformar os objetos de suas pesquisas em algo relevante para a sociedade e a adequar o ensino às necessidades da sociedade"<sup>23</sup>. A extensão é vista, por esse prisma, como ação que a universidade, permanentemente, deve desenvolver, visando à articulação entre esta e a sociedade de "tal modo que aquilo que ela produz em termos de novos conhecimentos e aquilo que ela difunde a-

---

19. SAVIANI, D. Extensão universitária: uma abordagem não-extensionista; In: Ensino público e algumas falas sobre a universidade. SP, Cortez, 1986.

20. COELHO, I. Universidade atual e comunidade brasileira. loc. cit., p.

21. Ver FAGUNDES, J. op. cit., p.

22. SAVIANI, D. op. cit., p. 54.

23. SAVIANI, D. op. cit., p. 55.

através do ensino"<sup>24</sup> não seja privilégio dos que aos seus cursos têm acesso.

A terceira postura, definida por Coelho, diferentemente das duas primeiras, nega que a extensão seja uma atividade "natural" da universidade, inerente a sua existência. O que aqui se questiona é o próprio conceito de extensão, visto que ele parte de um pressuposto falso, qual seja, o de que a universidade deve estender-se à sociedade. Essa idéia pressupõe que ela esteja fora da sociedade, como se não fosse algo constitutivo dela própria. Aceitar a idéia da extensão universitária seria, pois, admitir que a universidade e a sociedade são relações exteriores que mantêm entre si uma mera relação de contiguidade. "Sendo uma manifestação da vida social, a universidade não se estende a, não pode se estender à sociedade (à comunidade), pois não existe 'fora' do social, do econômico e do político, nem mesmo pode estar 'dentro' deles"<sup>25</sup>, conclui Coelho.

Nessa linha de questionamento, o autor nega, portanto, essa "vocaçãõ" extensionista da universidade, afirmando que "o 'atendimento à comunidade', voltado para a promoção de seu desenvolvimento e ao atendimento de suas necessidades, muitas vezes, camufla pesquisas, cursos e outras atividades que servem apenas aos grupos que detêm o poder, na medida (...) em que mascara a realidade, desviando nossa atenção dos reais problemas de nosso povo"<sup>26</sup>. Nesse sentido, a universidade deixa de ser um espaço do ensino e da pesquisa, para transformar-se num órgão de execução de políticas sociais do Estado, entre elas, a interiorização.

Com efeito, o modelo de extensão consagrado pela reforma universitária e assumido pela universidade brasileira (especialmente pelos setores dirigentes), ao tentar agregar essa atividade àquilo que é essencial na universalização do saber (ensino e pesquisa), descaracteriza sua função acadêmica, deslocando a ação para um campo que não lhe diz respeito: o da assistência social.

É assim que a prática da universidade, ao ser encarada como prestadora de serviço perde sua capacidade de propor po-

---

24. SAVIANI, D. op. cit., p. 48.

25. COELHO, I. op. cit., p. 75.

26. COELHO, I. op. cit., p. 76.

líticas direcionadas por critérios estritamente acadêmicos e passa a se guiar por decisões que emanam das políticas sociais do Estado, determinadas por interesses do "projeto de desenvolvimento", qual seja, o de promover a acumulação do capital. Nessa medida, se coloca, não na perspectiva de qualificar a ação acadêmica, mas na de proteger e legitimar esses interesses. É esse o contexto teórico que originou a proposta pedagógica do CESMA.

Tentarei explicitar, agora, como se encaminhou a implantação de sua estrutura administrativo-pedagógica e efetivação de sua prática educativa.

No tratamento da questão que ora se coloca, buscarei, em princípio, reconstruir a movimentação que se verificou em nível da sociedade local e no âmbito da UFMT, visando à criação da aquele Centro de Ensino; em seguida, retomando o plano de Interiorização da UFMT, procurarei explicitar, através da análise da prática educativa dessa instituição, a proposta pedagógica que, desde 1981, nela vem se implementando.

A instalação de cursos superiores já era uma decisão tomada pelos dirigentes da Prefeitura Municipal de Barra do Garças, antes mesmo que se estabelecessem os contatos com a Universidade de Mato Grosso dos quais resultou a criação do CESMA. As primeiras incursões das autoridades barra-garcenses, nesse sentido, começaram por volta de 1978, através de algumas negociações junto a outras universidades<sup>27</sup>, buscando-se sob a forma de extensão, a implantação de cursos superiores em Barra do Garças, como descreve o primeiro Relatório do CESMA: houve várias "tentativas por parte das autoridades locais; primeiro, entrando em contato com Universidades Federais, num trabalho de sondagem de possibilidades dessas aqui criarem extensões e, posteriormente, até com Universidades Particulares e Grupos interessados na montagem de cursos superiores"<sup>28</sup>.

Dada a inocuidade dessas incursões, pensou-se na criação de cursos sob a responsabilidade da própria Prefeitura e Câmara Municipal. Para isso, chegou a ser instalada uma Fundação de En

---

27. A Universidade de Brasília em razão de ter um "Campus Avançado" implantado em Aragarças (cidade vizinha de Barra do Garças) foi uma das instituições consultadas. Além disso, tentou-se convênio com uma Universidade Particular de Marília (SP). Cf. entrevista nº 5.

28. CESMA. Relatório nº 1/1981, p. 3.

sino Superior (FESBAG), cuja diretoria, durante algum tempo, trabalhou intensamente, visando à elaboração de um projeto que pudes se ser definitivamente implantado. No entanto, essa fundação "foi desativada face ao comprometimento da Universidade Federal de Mato Grosso e do próprio Governador do Estado, em instalar em Barra do Garças uma extensão da UFMT"<sup>29</sup>.

Vale acrescentar que a FESBAG, no cumprimento da tarefa de viabilizar a criação de cursos sob a responsabilidade da Prefeitura, contou com a assessoria<sup>30</sup> permanente da equipe do "Campus Avançado" da Universidade de Brasília, instalado em Aragarças.

Por outro lado, é importante ressaltar que, somente a partir de 1980, aos esforços da Prefeitura Municipal, juntou-se o apoio de algumas lideranças políticas estaduais e federais, inclusive do poder executivo do Estado<sup>31</sup>, para tentar viabilizar, juntamente com a UFMT, meios para a criação do Centro Superior de Barra do Garças. Esse fato é significativo porque, segundo um entrevistado que participou do processo de criação desse Centro, num primeiro momento, não houve nenhuma manifestação de interesse do Governo do Estado por essa iniciativa local.

Essa mudança de atitude das lideranças estaduais está ligada, sem dúvida, à preocupação política em manter, através da chamada "integração regional", o controle sobre a emergente região do Médio Araguaia que, a cada dia, se fortalecia graças à significativa produção econômica agropecuária, incorporando-se cada vez mais ao mercado de outros estados: Goiás, Minas Gerais e São Paulo. Diante do fortalecimento da região, a presença da universidade é vista como fator que propicia a integração política dos seus vários municípios ao contexto mato-grossense, como fica evidente na afirmação de Neves: "acho muito boa a possibilidade de a universidade (...), integrar a região de Barra do Garças a Mato Grosso, porque está bastante desintegrada e precisa ser absorvida"(...)<sup>32</sup>.

Por aí se vê que a criação do CESMA faz parte de um conjunto de esforços projetados (alguns realizados) para a região

---

29. CESMA. Relatório, p. 3.

30. Tratava-se de assessoria técnica no sentido de contribuir para elaboração de um diagnóstico da realidade educacional do município de Barra do Garças.

31. Cf. entrevista nº 05.

32. NEVES, G. O porta voz amazônico. loc. cit., p. 30.



do médio Araguaia e Barra do Garças: asfaltamento de estradas, implantação de "pólos de saúde" e outros órgãos ligados à promoção social, como Centros Comunitários, etc... Por esse prisma, o projeto de criação desse Centro igualou-se a outros investimentos econômicos e sociais do governo, cujo sentido avaliou-se pelo que poderia representar, não em termos de retorno econômico imediato, mas de resposta política, como forma de manutenção e controle do poder. Nesse sentido, a criação do CESMA, como qualquer outro empreendimento governamental, não é mais que um mecanismo de barganha e articulação político-partidária.

Segundo esse raciocínio, não parece ser diferente o pensamento dos representantes políticos locais que vislumbraram, na criação do CESMA, a possibilidade de fazer de Barra do Garças "um pólo educacional integrador capaz de atender a outros municípios com a criação de cursos que formassem profissionais preparados para atender à região. Assim, Barra do Garças poderá ser uma região forte política e economicamente e comandar, cada vez mais, o Médio Araguaia".<sup>33</sup>

Vê-se que, no raciocínio dos que pensaram a criação do CESMA, a dimensão integradora da educação, concebida a partir do discurso ideológico dominante, busca camuflar o sentido político partidário de sua criação. A lógica desse discurso, enquanto expressão de poder, como explica Chauí, se mantém "pela ocultação de sua gênese, isto é, a divisão das classes, pois sendo a 'missão' da ideologia dissimular a existência dessa divisão, uma ideologia que revelasse sua própria origem se auto-destruiria"<sup>34</sup>. Na verdade, no jogo de interesses das forças políticas locais, a criação desse Centro é mais uma estratégia de fortalecimento da disputa hegemônica de um grupo dominante sobre outro, na luta pela manutenção do poder.

Nessa conjuntura, cuja movimentação dos atores é dominada pelos interesses de grupos locais e estaduais é que a UFMT, no final de 1980, entra em palco, com a apresentação de um projeto — o de Interiorização — definido desde 1979, no qual Barra do Garças é contemplada com a proposta de implantação de uma Unidade de Ensino Superior voltada para a área de Educação.

A esse respeito veja-se o que consta no Relatório — Interiorização UFMT — "esta resolução da Universidade Federal de Ma

33. Cf. entrevista nº 03.

34. CHAUI, M. Ideologia e educação. loc. cit., p. 25.

to Grosso de instalar em Barra do Garças uma unidade Permanente de Ensino Superior veio ao encontro dos anseios da região, pois as próprias lideranças locais já estavam se mobilizando no sentido de criar um instituto de Ensino Superior de responsabilidade municipal. Após a tomada de conhecimento de ambas as partes dos trabalhos que estavam realizando isoladamente (grifomeu) resolveu-se, num ato de confiança à UFMT, desativar a implantação efetuada sob a responsabilidade da Prefeitura local e, num esforço conjugado, intensificar as atividades e providências para a criação e funcionamento do Centro Pedagógico pertencente a esta Universidade"<sup>35</sup>.

Assim, mesmo antes de iniciar os entendimentos com as autoridades políticas de Barra do Garças, a UFMT, isoladamente, já tinha a intenção determinada de implantar uma Unidade de Ensino Superior nessa localidade, como justifica Neves: "com a divisão de Mato Grosso, Rondonópolis, Cáceres<sup>36</sup> e Barra do Garças passam a ser consideradas as mais importantes do Estado; era preciso que a Universidade voltasse seu atendimento para aquelas regiões"<sup>37</sup>. Na justificativa do projeto a definição de implantar, nesses três municípios, Unidades Regionais de Ensino Superior afirma-se no fato de serem essas as cidades do Estado que "reúnem maior densidade demográfica e concentram a maioria dos alunos de 2º Grau que se destinam à Universidade"<sup>38</sup>. Uma razão maior que reafirma essa definição aparece assim descrita no final da justificativa do plano: "A interiorização da Universidade Federal de Mato Grosso sob a forma de Unidades de Ensino Superior Regionais nestas três cidades vem ao encontro de uma necessidade histórica e uma realidade geográfica: o desenvolvimento regional"<sup>39</sup>.

---

35. UFMT - Relatório Interiorização. Cuiabá, (1979-1982), p. 11.

36. Rondonópolis - cidade mato-grossense situada a 200 km de Cuiabá. Possui uma unidade de ensino interiorizada da UFMT nos mesmos moldes da proposta em Barra do Garças - CPR (Centro Pedagógico de Rondonópolis). Convém explicar que em Rondonópolis já existia, antes da divisão do Estado um Centro Pedagógico, criado pela Universidade Estadual de Campo Grande. Cf. Plano de Interiorização 1979, p. 69. Após a divisão do Estado esse Centro passa a pertencer à UFMT. Em Cáceres também existia uma instituição de Ensino Superior sob a responsabilidade da Prefeitura Municipal. Atualmente este Centro é mantido pela Secretaria de Educação de Mato Grosso.

37. Cf. entrevista nº 4 - com o ex-Reitor Gabriel N. Neves - 10.05.90.

38. UFMT - Plano de Interiorização 1979, p. 69.

39. UFMT - Plano de Interiorização 1979, p. 69.

Essa justificativa sinaliza a postulação formal a partir da qual foi concebido aquele projeto da UFMT e, consequentemente, a forma impositiva de que resultou a criação do CESMA.

Um fato indicativo que aponta na direção desse entendimento diz respeito ao modo como se regulamentou a autorização do MEC para que ocorresse sua instalação. Um simples aviso ministerial<sup>40</sup> através do qual se autoriza também a ampliação de cursos em Rondonópolis, foi suficiente para se iniciar a implantação do CESMA. Por intermédio desse aviso, o Ministro da Educação R. Ludwig determinou que se tomasse providências para:

- "ampliar os cursos oferecidos por essa instituição na cidade de Rondonópolis;
- a abertura de dois cursos novos, na área de humanidades na cidade de Barra do Garças"<sup>41</sup>.

Antes mesmo dessa autorização do MEC, trabalhava-se internamente na Universidade os sub-projetos (de criação do CESMA e dos cursos)<sup>42</sup> que seriam apresentados aos órgãos competentes (Conselho Diretor e Conselho de Ensino e Pesquisa) para exame e aprovação, como explica o Relatório - Interiorização da UFMT-1979-1982: "elaborou-se assim um sub-projeto propondo a criação do Centro Pedagógico de Barra do Garças<sup>43</sup> onde já se propunha a existência dos Departamentos relativos aos cursos a serem implantados. (...) A respectiva Resolução nº C/D - 13/81 foi aprovada aos 27.01.81 criando a Unidade Regional de Ensino Superior de Barra do Garças (URDES -BG"<sup>44</sup>. Outros procedimentos legais necessários à implantação do projeto de criação do CESMA foram agilizados, como se pode verificar na descrição do relatório: "durante o mês de janeiro providenciou-se pedido junto à Reitoria para autorização da realização do Concurso Vestibular Especial para os Cursos de Graduação fixando as datas para os dias 23 a 25.02.81. Aos 27.01.81 a autorização foi concedida através da Portaria nº GR-024/81-A em 11.02.81 obteve-se o "ad referendum" do CONSEPE pela Resolução nº 05/81.

40. Aviso Ministerial nº 34/81 - anexo nº 02.

41. Aviso Ministerial nº 34/81 - anexo nº 02.

42. Denominação inicial do CESMA.

43. Não foi possível localizar os sub-projetos de criação do CESMA e dos cursos que ministra. Nos seus arquivos não há indicação sobre eles. Na CODEN, onde foram elaborados também não foram localizados.

44. UFMT - Relatório Interiorização - 1979-1982, pp. 12-13.

Para o Conselho de Ensino e Pesquisa da Universidade foram preparados dois sub-projetos:

1. estruturação acadêmica: contendo o currículo pleno com créditos, carga horária, ementário das disciplinas e o sistema de avaliação a ser implantados.

2. Autorização para funcionamento dos cursos.

Em 10.03.81 obteve-se do CONSEPE a aprovação destes dois sub-projetos conforme segue:

1. RESOLUÇÃO nº 012/81: define o currículo Pleno de Licenciatura em Letras.

2. RESOLUÇÃO nº 013/81: define o currículo Pleno de Licenciatura em Ciências 1º Grau.

3. RESOLUÇÃO nº 009/91: autoriza o funcionamento do Curso de Licenciatura Plena em Letras com habilitação em Língua Portuguesa de 1º Grau em Ciências, fixando em 30 o número de vagas para cada curso"<sup>45</sup>.

Um fato que chama a atenção, no andamento desse processo, é o caráter de excepcionalidade que se invoca para a criação do CESMA, em virtude da proibição do Governo Federal de contratação de pessoal para os diversos setores da administração pública.

Criadas as estruturas mínimas para o funcionamento da instituição, restava à UFMT proceder aos encaminhamentos básicos necessários à sua materialização. Para tanto, solicitou à Prefeitura local a indicação de nomes para a Coordenação e Secretária do Centro, procedendo-se, em seguida, à escolha de docentes e técnicos/administrativos que iriam compor o quadro de pessoal. A seleção de professores fez-se, inicialmente, por meio de análise de "curriculum vitae" a cargo da Sub-Reitoria Acadêmica, sendo que, um semestre depois, todos os professores submeteram-se a concurso em Cuiabá.<sup>46</sup>

Não é preciso avançar muito para perceber o que representa a elaboração e a implantação dessa proposta. De um lado,

45. UFMT - Relatório Interiorização - 1979-1982, p. 13.

46. A admissão e o regime de trabalho do pessoal contratado obedeciam às normas e regulamentos de pessoal da UFMT. Cf. Resolução UFMT, nº C/D - 13/81-artigo 13 - 27.01.81.

a ausência total dos agentes educacionais (professores e administradores) que iriam desenvolvê-las e, de outro, o desconhecimento, por parte daqueles que a elaboraram, do processo histórico-social da localidade na qual ela se efetivaria. O que se verifica com isso é a construção de uma proposta educativa supostamente neutra "resultante da aplicação de um conjunto de propriedades positivas e articuladas, de princípios, normas e regras atuais ou virtuais"<sup>47</sup>. Uma prática aparentemente isolada, autônoma que, sob os auspícios de soluções tecnoburocratizadas (adaptação de currículo, ênfase nas metodologias, planejamentos, aplicação de tecnologias de ensino) se apresenta como uma ação racional, desvinculada de possíveis interesses sócio-políticos.

Segundo um dos entrevistados, no início, além de ministrar aulas, aos professores cabia "apenas a 'liberdade' de organizar seus planos de ensino, uma vez que os conteúdos a serem trabalhados estavam previamente definidos sob forma de ementas"<sup>48</sup>. A orientação acadêmica era para que os professores, ao "elaborar" os seus planos seguissem o conteúdo prescrito nas ementas para que se evitassem problemas no momento do reconhecimento do curso pelo MEC. Os planos, registrados em formulários próprios da Sub-Reitoria Acadêmica deveriam ser enviados à CODEN (Cuiabá) para posterior análise.

Vê-se que, na questão do planejamento das atividades acadêmicas, aos professores restou a tarefa de organizar o conteúdo de suas atividades e a possibilidade de escolher os procedimentos metodológicos a serem utilizados, possibilidade essa já restrita pelas próprias dificuldades iniciais da instituição<sup>49</sup>: falta de material didático e inadequação de suas instalações físicas. Tudo como sugere o pensamento educacional fundado nos parâmetros da racionalidade positiva cuja lógica pressupõe o professor como alguém "incapaz de pensar a prática educativa e analisá-la, a não ser através do discurso do 'especialista", pois somente este possui o 'segredo' da educação e a competência para falar dela e transformá-la"<sup>50</sup>.

47. COELHO, I. Dimensões da supervisão educacional no contexto da prática educacional brasileira - IV Encontro Nacional de Supervisores - Fortaleza, 1981, p. 5.

48. Cf. entrevista 6. As ementas eram elaboradas no momento da definição dos cursos como parte integrante do processo de sua criação.

49. O CESMA funcionou durante quase oito anos em instalações cedidas pela Prefeitura Municipal e Escolas Estaduais.

50. COELHO, I. loc. cit., p. 11.

Verificando as ementas aprovadas para o curso de Licenciatura em Letras e os planos de ensino dos Professores elaborados entre 1981-1984, constatei que quase a totalidade desses seguiam, com pequenas modificações, o que prescreviam as ementas. Somente após 1985, segundo informações obtidas junto ao departamento, é que os professores passam a trabalhar com conteúdos diferentes dos que propõem as ementas. Permanece, todavia, a forma padronizada de elaboração dos planos de ensino,

O caráter formal dessa proposta não se esgota apenas nas questões já explicitadas. No desdobramento dessa análise, é preciso considerar ainda que, apesar de a sociedade local reivindicar cursos superiores, não se pode dizer que, para a criação do CESMA, tenha havido um debate com a sociedade local e seus vários segmentos, em torno do projeto que se propunha. Nesse sentido, pode-se dizer que o CESMA não é um projeto da sociedade, mas um projeto elaborado sobre a sociedade, no interior de um movimento que abarca interesses políticos de grupos locais e que garante, pela via do "centralismo burocrático"<sup>51</sup>, as determinações do Estado, na sua tarefa de consolidação do projeto nacional de desenvolvimento.

No contexto dessas decisões, as necessidades da "região" foram determinadas, principalmente, não no jogo de interesses das forças locais e menos ainda na construção dos interesses coletivos, mas no interior do processo de incorporação econômica da "região" do Médio Araguaia e de Mato Grosso, conforme já visto anteriormente.

Ampliando essa questão, é preciso não esquecer que esse projeto é fruto de um modelo educacional engendrado pelo Estado num particular momento da história brasileira, em que a força e o arbítrio dos governos militares configuram um quadro de relações sociais marcadamente autoritário. Desse modo, o Estado autoritário, violando "cotidianamente a cidadania das pessoas, principalmente operários e camponeses",<sup>52</sup> impõe sua vontade sobre a sociedade civil.

---

51. Segundo Gramsci "a predominância do centralismo burocrático no Estado indica que o grupo dirigente está saturado, transformando-se num corrilho estreito que tende a perpetuar seus (...) privilégios controlando, ou (...) sufocando, o surgimento de forças contrastantes, mesmo se estas forças se confundem com os interesses dominantes fundamentais". Ver GRAMSCI, A. Maquiavel, a Política e o Estado Moderno, RJ, Civilização Brasileira, 1980, p. 83.

52. IANNI, O. A ditadura do grande capital. Civilização Brasileira, 1981, p.166.

Entretanto, não se pode perder de vista que, no âmbito da sociedade barra-garcense, historicamente, o poder de decisão aparece sempre como uma prerrogativa do Estado, dada a forma como se conduziu o seu processo de desenvolvimento<sup>53</sup>; seja pela intervenção direta dos órgãos executores de suas políticas (como o caso da FBC), seja pela ação indireta de processos criados para estimular a expansão agropecuária na Amazônia Legal (na qual se inclui Barra do Garças), como ocorreu na década de 70.

Nesse quadro, consolida-se a imagem do Estado forte, planejador, que decide e até executa os empreendimentos necessários ao desenvolvimento da região. Assim sendo, "os cidadãos não precisam se 'preocupar', porque o Estado tem um poder que se legitima pelo saber"<sup>54</sup>, pela força de sua organização, pela neutralidade de sua ação.

A face autoritária da criação do CESMA se reconhece, tanto no encaminhamento dado pela UFMT para o projeto do qual ele se originou e, conseqüentemente, da proposta pedagógica por ele implantada<sup>55</sup>, quanto na posição dos políticos locais que, sem submetê-lo ao questionamento mais amplo da sociedade aceitaram-no como "adequado para a região". Um ano após a implantação do CESMA, um levantamento de opiniões<sup>56</sup>, feito pela própria instituição, apontava o descontentamento da maioria da população com os cursos facto que, na prática, vem dificultando o seu relacionamento com os vários segmentos.

Assim, do entrecruzamento dessas determinações o que resultou foi um projeto delineado no interior dos gabinetes da UFMT, dentro dos limites da burocracia imposta pelo MEC e pela Reforma de Ensino Superior à Universidade, com a aquiescência da instância política local.

Com efeito, não se pode dizer que tal projeto seja resultado de uma conquista da maioria que compõe a sociedade, mas uma conquista política de seus setores dirigentes que, como tal, o outorga como uma concessão à sociedade.

Vê-se que a ação política que está por trás do encaminhamento de tal projeto não difere da que, ao longo da história

53. Vide Cap. II, pp. 71-72.

54. COVRE, M.L. (org.) Capital monopolista da cidadania que não temos, op. cit., p. 182.

55. Vide Cap. III, pp. 97-102.

56. Cf. levantamento feito pelo CPBG, em 1982.

da sociedade barra-garcense, vem sustentando os seus processos básicos de organização social, na qual "a esfera pública nunca chega a constituir-se como pública, definida sempre e imediatamente pelas exigências do espaço privado"<sup>57</sup>. Nesses termos, torna-se cada vez mais "natural" e aceita a incursão do Estado na vida do cidadão barra-garcense, impondo-lhe sua vontade, num processo constante do qual só escapam os que, detendo privilégios político-econômicos, não carecem dos direitos sociais do cidadão comum.

Lessa, ao fazer uma análise sobre a organização da sociedade brasileira, chama a atenção para o acentuado descompasso que há entre "o avanço do desenvolvimento das chamadas forças produtivas e as suas consequências estruturais e o 'atraso' do desenvolvimento das forças organizativas da sociedade"<sup>58</sup> e aponta, como um dos elementos que mais dificultam essa organização, um velho e arcaico processo da sociedade brasileira que ele chama de dupla-cidadania. "Os brasileiros não estão equalizados. Existem diversas regras básicas da vida brasileira que são excludentes de amplos elementos da sociedade. E eu não estou me referindo aos direitos e obrigações no plano político; estou pensando nos direitos e obrigações da vida urbana, vida civil"<sup>59</sup>.

De fato, é no cotidiano da maioria dos brasileiros, marcado pela não existência dos seus direitos mais elementares, que se materializa a violência da relação de mando-obediência que, ao longo do tempo, tem caracterizado a história brasileira. E é justamente porque esses direitos, na prática, não estão equalizados que se desenvolvem, no seio da sociedade, processos informais de defesa ou de compensação de direitos, como é o caso, por exemplo, da relação da troca de favores, do clientelismo.

É assim que a aquisição de direitos essenciais como o acesso à educação e à saúde passam por estes mecanismos e acabam se transformando, nas mãos dos que dominam, num poderoso objeto de barganhas políticas.

A criação do CESMA, inscrita nos meandros da organização de uma sociedade predominantemente marcada pela relação da

57. CHAUÍ, M. Conformismo e resistência. op. cit., p. 55.

58. LESSA, C. Estrutura conjuntura política. Entrevista à Revista FASE. (s.d.) p. 68.

59. LESSA, C. loc. cit., p. 73.



"troca de favores", tem uma dupla significação do ponto de vista da dominação hegemônica: enquanto projeto de grupos políticos locais, reforçando as bases dessa relação, serve como instância de manutenção de poder desses grupos; enquanto projeto de Estado, possibilita a criação de meios indispensáveis à legitimidade de sua ação primordial que é a de promover, com segurança, a reprodução ampliada do capital. E desse aspecto, decorre a exigência de se imprimir à universidade uma orientação pautada pela racionalidade econômica. Como se sabe, o projeto de universidade da reforma educacional elegeu como paradigma de organização o modelo empresarial que tem o "rendimento como fim, a burocracia como meio e as leis do mercado como condição"<sup>60</sup>.

## 2. Da implantação da proposta à prática administrativa.

Uma observação mais atenta à proposta pedagógica do CESMA, revela que, na realidade, ela não resulta de uma proposição definida pelos agentes que compõem a instituição. Trata-se, em vez disso, da formulação efetuada antes mesmo de sua criação, no âmbito do projeto de interiorização que, como vimos, propunha um modelo de ensino próprio para o interior. É, pois, nas diretrizes desse modelo que se encontram as linhas básicas que configuram a ação pedagógica do CESMA.

Tal constatação me leva a buscar, antes de mais nada, a explicitação desse modelo, situando, no seu interior, os diversos momentos em que vai se caracterizando a ação educativa do Centro.

Ao elaborar o plano de interiorização, a UFMT estabelece dois tipos de ações básicas, identificadas como sub-projetos:

- "criar e implantar Unidades de Ensino Superior Regionais em cidades consideradas como pólos regionais de irradiação do desenvolvimento do Estado.

---

60. CHAUI, M. Ventos do progresso: a universidade administrada, op. cit., p. 42.

- Oferecer cursos de formação de tecnólogos e Licenciaturas Parceladas de curta duração em municípios não beneficiados com a implantação do Ensino Superior"<sup>61</sup>.

Tratarei, aqui, apenas da primeira ação do plano-implantação de Unidades de Ensino Superior Regionais (UESR) — porque é com base nela que se criou o CESMA e, a partir dela, que se estabeleceram as diretrizes para a implantação de sua proposta educativa.

Tendo como objetivo "proporcionar (...), instrumental indispensável para a formação e/ou especialização de recursos humanos (...) para o desenvolvimento sócio-econômico-cultural das regiões geo-educacionais de Rondonópolis, Barra do Garças e Alto Araguaia"<sup>62</sup> plano que, até o momento, só se efetivou nas duas primeiras "regiões". Sob a aparência de uma "concepção ativa da educação"<sup>63</sup> a UFMT propõe um modelo de ensino "adaptado às necessidades do interior" que, planejado à luz de uma postulação tecnológica, busca abrir espaço para a interiorização do modelo de desenvolvimento nacional.

Apesar de serem as suas linhas básicas delimitadas pelo chamado "compromisso regional" da UFMT com a política de desenvolvimento nacional, na prática, o que define esta proposta são os princípios da racionalidade, da técnica e do planejamento, próprios do modelo educativo vigente na Universidade.

Essa determinação é claramente evidenciada na identificação de uma das funções básicas da Universidade, contida na fundamentação do plano de interiorização: "o ensino deve ser objetivo, básico e instrumentalizador, capaz de preparar o indivíduo para integrar-se em uma sociedade tecnológica (...). Deve valer-se, para isso, da tecnologia educacional entendida não apenas como técnica de ensino e/ou novas instrumentalidades educacionais, mas também como planejamento e organização do ensino baseado em princípios científicos derivados da análise experimental do comportamento e de outros ramos do conhecimento científico, tais como: teoria da comunicação, análise de sistema etc..."<sup>64</sup>.

---

61. UFMT - Plano de Interiorização - 1979, p. 54.

62. UFMT - Plano de Interiorização - 1979, p. 69.

63. Expressão de GRZYBOWSKI, C. Esboço para uma alternativa local, loc. cit.

64. UFMT - Plano de Interiorização - 1979, p. 27.

A partir desse raciocínio, não é difícil entender o motivo porque as diretrizes gerais da proposta pedagógica do CES-MA foram concebidas antes mesmo de sua criação. Situada no campo da neutralidade técnica, da racionalidade empresarial, é planejada dentro de uma postulação tecnocrática<sup>65</sup> a qual supõe a prática educacional universitária como um processo que se ajusta à dinâmica do desenvolvimento, utilizando-se, para isso, da aplicação de tecnologia adequada e da manipulação comportamental.

Configurando-se sob tal postulação, o modelo educativo do projeto de interiorização, convertido "num modelo diferenciado", passa a se constituir na única opção para todas as unidades de ensino que se criassem no interior do Estado. Um modelo padronizado, pensado e articulado sob os preceitos da burocracia e da administração expressos não só nos critérios de contenção de custos, como na racionalidade que preside as suas diretrizes operacionais.

Ora, um modelo assim, estritamente construído com base nos princípios da neutralidade científica, cuja lógica silencia sobre as relações histórico-sociais que determinam o processo educativo, apoia-se, sem dúvida, na intervenção imediata nos processos da burocracia e da administração para atingir os seus objetivos.

Segundo Chauí, "o processo da burocratização de todas as esferas da vida social, econômica e política, de todas manifestações culturais (da hierarquia da Universidade à hierarquia das igrejas 'populares' ou não) realiza-se sob a égide de uma idéia mestre: a idéia de organização, entendida como a existência em si e para si de uma racionalidade imanente ao social e que se manifesta sempre da mesma maneira, sob formas variadas, desde a esfera de produção material até à esfera de produção cultural"<sup>66</sup>.

Convém ainda lembrar que a administração, independente da realidade a qual se aplica, possui suas próprias normas e preceitos sobre a ação administrativa. Isso quer dizer que, "do ponto de vista da administração, a Volkswagen, a Universidade, o

65. "A razão tecnocrática adquire autonomia, isto é, funciona de modo próprio, com base em seus próprios critérios, produz um saber neutro que pode ser aplicado em qualquer situação, desde que as condições se apresentem". RAMOS, C. Tecnocracia e escola, Educação e Sociedade, SP, 2(5): 1980, p. 113.

66. CHAUI, M. Cultura e democracia. op. cit., p. 8.

primeiro e o segundo grau, o Detram, a P.M., o Museu de arte (...) são absolutamente equivalentes"<sup>67</sup>. Sob esse prisma, não existe na da que diferencie esses "objetivos": "todos são igualmente administráveis, isto é, organizáveis" e planejáveis"<sup>68</sup>.

Na proposta em evidência, esses instrumentos representam a via pela qual se implantariam os objetivos definidos para a expansão da UFMT no interior. Por seu intermédio se buscava garantir a organização e o controle sobre todas as ações necessárias para que os objetivos do projeto de interiorização, na prática, não fossem desvirtuados.

Tendo-se por base esses procedimentos, não há por que individualizar a proposta pedagógica dos centros interiorizados. Há apenas que torná-la mais "adequada às necessidades regionais", ou seja, há que torná-la mais "produtiva" e "rentável" às exigências do processo de desenvolvimento. Por essa razão, se tal proposta é "diferenciada" da que se estabeleceu para os centros de Cuiabá, ela é homogeneizada para as unidades que se localizam fora.

A análise de Carvalho<sup>69</sup> sobre a burocratização e a divisão do trabalho na escola é particularmente esclarecedora da necessidade de se manter a proposta de interiorização nos limites da centralização decisória. Segundo a autora, a "burocratização representa um mecanismo de centralização do poder e, numa sociedade de classes, isso dá à classe dominante uma maior capacidade de impor as suas decisões, ou seja, lhe dá as condições de dirigir a sociedade nacional e, ainda, colocar tais decisões ao abrigo das pressões das massas e das instituições populares."<sup>70</sup>

Do ponto de vista interno da Universidade, a implantação de uma proposta burocratizada representa a segurança de que qualquer tentativa dos agentes "executores" de interferir no processo no sentido de alterar a direção do projeto, seria antecipadamente esvaziada pela força e poder de uma organização formal, abstrata, invisível.

A verdade é que, no caso do CESMA, nem se pensou em qualquer iniciativa para mudar os rumos daquilo que já estava de-

67. CHAUÍ, M. Educação e ideologia. loc. cit., p. 28.

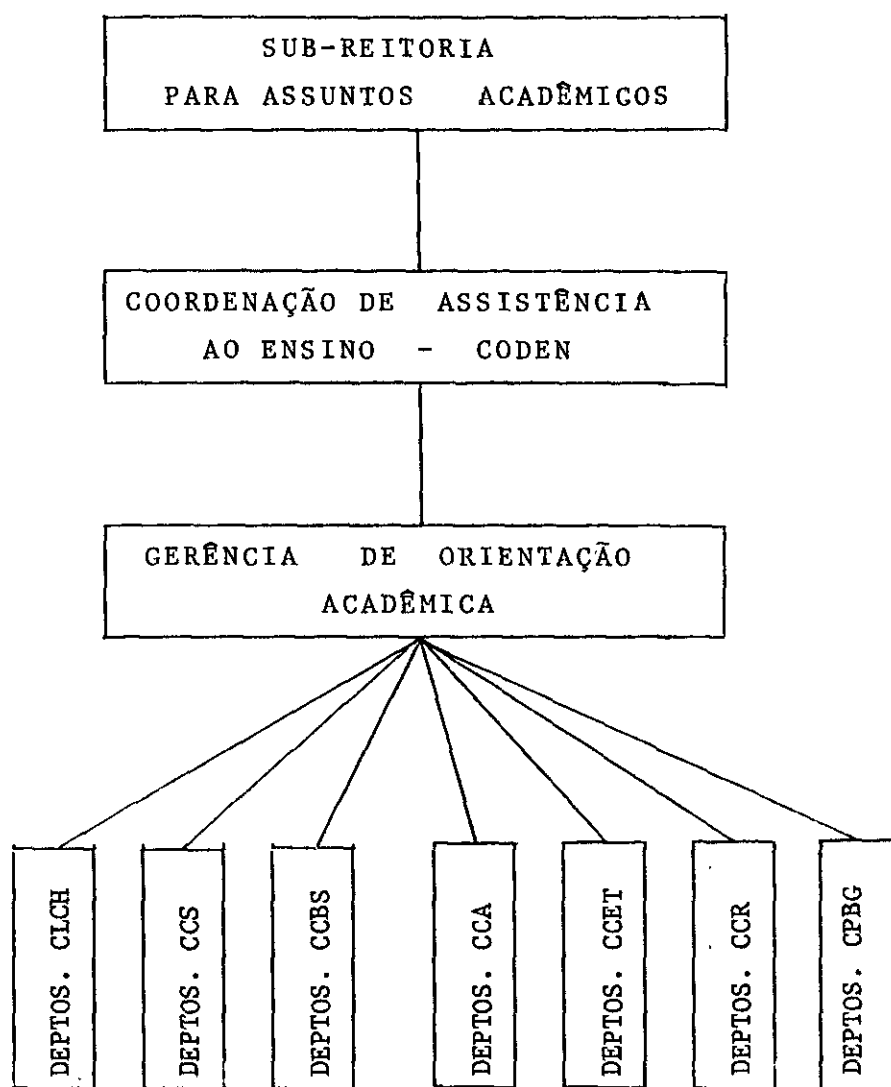
68. Cf. CHAUÍ, M. Educação e ideologia. loc. cit., p. 28.

69. CARVALHO, O. op. cit.,

70. CARVALHO, O. op. cit., p. 120.

cido, até mesmo o imediatismo das ações eliminava qualquer possibilidade nesse sentido, mesmo a de refletir sobre o processo como um todo: "tudo era feito a toque de caixa, não havia muito tempo para pensar".<sup>71</sup>

Nesse quadro, em que as decisões vão gradativamente se impondo de cima para baixo, restava aos centros do interior a execução de uma ação pedagógica previamente decidida, da qual os seus representantes não participaram, haja vista que todo o direcionamento teórico/metodológico das atividades daqueles centros estava a cargo da Coordenação de Ensino (CODEN) — a quem foi delegado o "encargo de planejar, executar e coordenar todo o trabalho de interiorização"<sup>72</sup>.



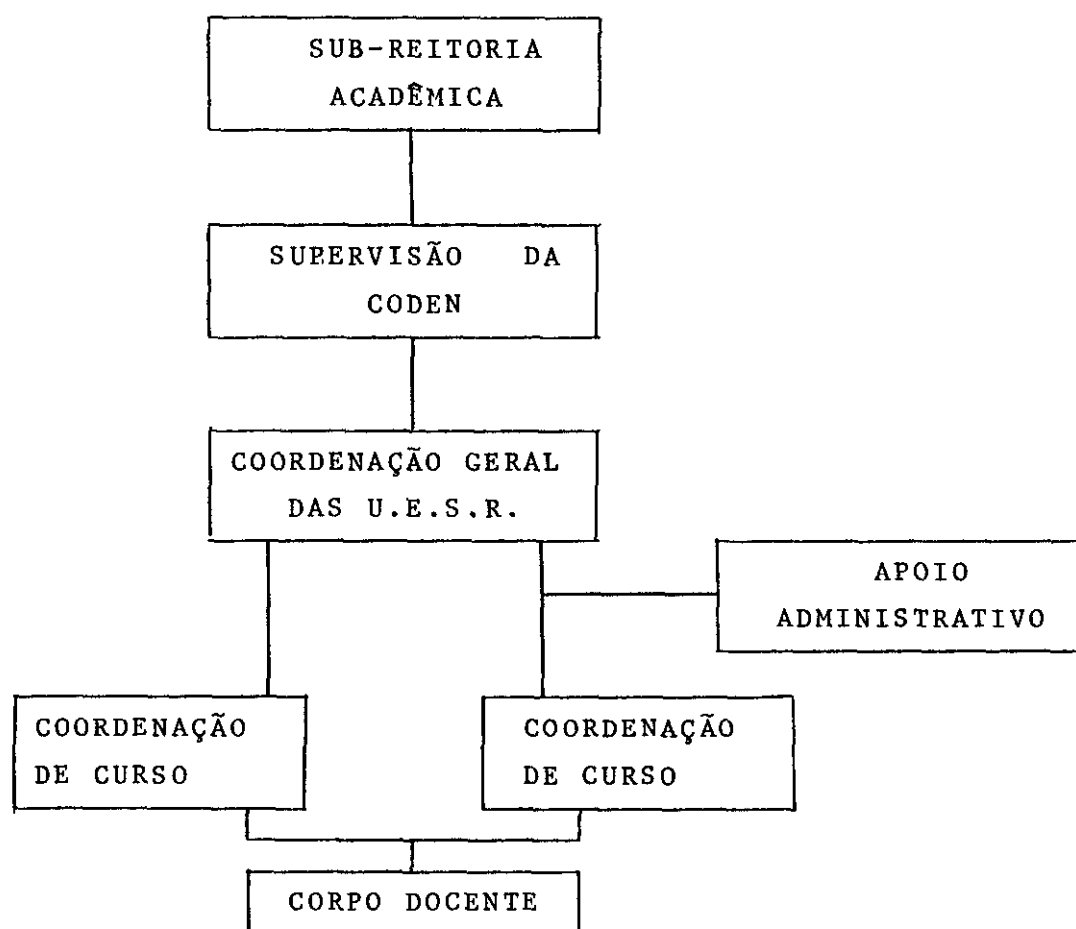
71. Cf. entrevista nº 5.

72. UFMT - Relatório de Interiorização - 1979-1982, p. 115.

Cabe informar que a CODEN é a instância da Sub-Reitoria Acadêmica "credenciada para assessorar os trabalhos da UFMT nos aspectos técnico-pedagógicos"<sup>73</sup>. Ora, a CODEN é um órgão de administração central, localizado em Cuiabá; portanto, supervisiona, à distância, os projetos pedagógicos do interior.

Este fato dá uma idéia da separação existente entre o CESMA e sua direção central, separação essa, plenamente inscrita na racionalidade que comanda a implantação do processo de interiorização da UFMT. Como explica Coelho, "é a própria racionalidade de capitalista, da qual o taylorismo é a encarnação e a expressão, que, em nome de uma crescente eficiência na execução das tarefas, de uma maior racionalização do trabalho, fragmenta o seu processo, separando radicalmente, de um lado, os que sabem, planejam e decidem, e, de outro os que fazem, executam."<sup>74</sup>

A estrutura organizacional das unidades interiorizadas era simples: deverá "possuir um coordenador geral local, po-



73. Cf. UFMT - Plano de Interiorização, pp. 71-72.

74. COELHO, I. A questão política do trabalho pedagógico, In: BRANDÃO, C.(org.) O educador: vida e morte. RJ, Graal, 1982, pp. 32-33.

dendo este pertencer a um dos Centros da UFMT. Por sua vez, cada curso deverá ter o seu coordenador, devendo o mesmo ser escolhido no Departamento do qual o curso faça parte. Esta coordenação de curso bem como a coordenação geral local deverão ser apoiadas por uma secretaria geral. O corpo docente será responsável pela ministração dos cursos"<sup>75</sup>.

No CESMA, não chegou a ser efetivada a função de coordenador de curso acima descrita. Em seu lugar, criaram-se chefias de Departamentos que, desde o início, já aparecem inclusas na estrutura, conforme consta da Resolução nº C/D 13/81 que cria a instituição.<sup>76</sup>

Diante dessa estrutura, o que se percebe é que a CODEN "optou" por criar uma organização administrativa funcional, plenamente ajustada à proposta pedagógica que se pretendia desenvolver: uma proposta "objetiva", "científica", desvinculada das relações de poder, garantida pela eficiência da técnica e do planejamento. Uma ação "racional" comandada por técnicos e que, por isso mesmo, serviria para ser aplicada a qualquer realidade.

Dentro dessa perspectiva e, tendo em vista que, em linhas gerais, os cursos a serem implantados no interior já estavam previamente delimitados, quais seja, "cursos (...) de graduação, tecnológicos e licenciaturas nas áreas tidas como prioritárias para o desenvolvimento"<sup>77</sup>, assim que a Universidade se decide pela implantação de uma unidade, a primeira preocupação da CODEN era com a elaboração do projeto de criação de cursos, os quais deveriam ser submetidos à apreciação dos órgãos competentes: Conselho Diretor e Conselho de Ensino e Pesquisa.

Na verdade, toda a vida acadêmica dos Centros interiorizados da UFMT era administrada e controlada pela CODEN, de acordo com a visão de universidade que tinham os seus técnicos. Analisando a questão do planejador no contexto da educação brasileira, Calazans assim se coloca: "a perspectiva tecnicista que os fundamenta é atrofiante, separando os técnicos em comportamentos que os impedem de refletir juntos e, conseqüentemente, petrificam suas mentes. As peculiaridades da escola para eles não são pensa-

---

75. UFMT - Plano de Interiorização - 1979, p. 72.

76. Resolução - C/D - 13/81/UFMT - artigo 9º anexo 01.

77. UFMT - Plano de Interiorização - 1979, p. 70.

das a partir da prática educativa, uma vez que suas metas em grande parte chegam traçadas de fora; e, assim, muitos ignoram que o fundamental é pensar a escola e suas especificidades relacionando-as à totalidade das relações sociais e, particularmente, às relações sociais de produção"<sup>78</sup>.

Com efeito, quando se criavam os centros interiorizados, a estrutura organizacional e a proposta educativa já estavam determinadas. Tratava-se apenas de materializá-la, ou seja, restava aos centros do interior a tentativa de enquadrar a realidade educacional de cada "região" nos espaços pré-concebidos do modelo de interiorização. Essa é a tarefa que cada unidade implantada sob a supervisão e controle da CODEN deveria realizar.

É somente a partir dessas considerações que concretamente se pode reconhecer, na prática, a proposta educacional que vem se efetivando no CESMA como manifestação das determinantes de sua realidade social, cuja expressão, enquanto processo de não construção da cidadania, é o autoritarismo.

A operacionalização da proposta, efetivada ao longo dos seus quase dez anos de existência, tem conduzido a uma ação pedagógica de pequena ressonância no contexto local marcada:

- por uma prática educativa formal e burocratizada, presa a normas e regulamentos impostos de cima para baixo e fundada na completa separação entre a teoria e a prática;

- pelo descontentamento da população com os cursos existentes no Centro, expresso no decréscimo gradativo do número de interessados no vestibular<sup>79</sup>;

- pela impossibilidade que tem o CESMA, no momento atual, de ampliar seus cursos<sup>80</sup> e de aprofundar suas atividades acadêmicas, devido à fragilidade da autonomia universitária e à falta de uma articulação maior no âmbito da UFMT;

- pelo relacionamento do CESMA apenas com alguns setores da sociedade local, levado a efeito sempre em nome de uma suposta neutralidade de sua atuação pedagógica;

---

78. CALAZANS, J. "Formação do planejador": educação articulando teoria - prática. Educação e Sociedade, SP, Cortez, 10(31): 1988, pp. 13-14.

79. Em 1981 a relação do número de alunos por vaga oferecida no CESMA era de 3 por 1; hoje esse percentual é de 1,6 aluno por vaga.

80. Desde o final de 1985 o CESMA vem tentando a ampliação de seus cursos. No momento atual essa tentativa esbarra na impossibilidade de contratação de professores decretada pelo Governo Federal.



- pela incapacidade que seus agentes têm mostrado, até o momento, de repensar coletividade, sua prática e propor-lhe um novo direcionamento;

- enfim, pela dificuldade de se construir como espaço cultural do debate e da crítica de si mesmo e da própria sociedade onde se instalou, seja por não ser ainda um centro de produção do conhecimento, seja pela não realização de eventos culturais, visando a socialização do conhecimento já produzido.

No fundo, a ação pedagógica do CESMA expressa e consagra a separação entre o pensar e o fazer, entre o planejar e o decidir e entre o administrar e o executar. Tudo se passa como se essa separação fosse, não só racional e científica, mas a condição mesma de possibilidade da ação no mundo moderno e como se "a teoria, entendida como conhecimento científico das leis gerais e necessárias que regem os fundamentos naturais e humanos, ordenação hierárquica das idéias do senso comum, expurgadas e corrigidas, fosse o fundamento necessário de qualquer ação, seja individual, seja coletiva, fornecendo-lhes inclusive os critérios, as normas e as regras"<sup>81</sup>.

Nos limites desse entendimento, justifica-se, pois, a determinação "a priori" do conteúdo que deve ter a proposta pedagógica pensada para interiorização, mesmo porque o que a determina são as exigências do processo de acumulação capitalista configurado no projeto de desenvolvimento nacional.

Configurada dentro dos limites teóricos dessa compreensão, a prática do CESMA vem se restringindo apenas ao ensino, o que implica reconhecê-la, por um lado, como transmissora de conhecimento e, por outro, como difusora de valores, padrões e normas de conduta, formadora de uma concepção de mundo. Nesses termos, sua contribuição tem sido basicamente a de habilitar professores leigos e formar novos professores nas áreas de Língua Portuguesa e Ciências (1º grau), visto que os cursos de Biologia e Matemática só recentemente foram criados.

A esse respeito, veja-se o que diz o Relatório da Equipe de Verificação para Reconhecimento do Curso de Letras (1984): "o curso de Habilitação em Letras tem atendido satisfatoriamente a essa necessidade regional. O atual corpo discente é composto por

---

81. COELHO, I. O pensar e o fazer, Goiânia, UFG/FE, 1983, p. 01, mimeo.

177 (cento e setenta e sete) alunos dos quais 70% (setenta por cento) já atuam na rede oficial de ensino e 10% (dez por cento) atuam na rede particular, nos Estados de Mato Grosso e Goiás, i.e, nas cidades fronteiras de Barra do Garças(MT), Aragarças(GO) e outras localidades adjacentes".<sup>82</sup>

A leitura do relatório confirma as observações que pessoalmente tenho feito. Delas pode-se depreender o alcance limitado da ação pedagógica do CESMA entendido de dois modos: primeiro, na tarefa de reprodução do saber elaborado; segundo, na falta de produção do saber novo. Nesse sentido, portanto, não se pode dizer que o CESMA se constitui verdadeiramente num centro de ensino universitário. Segundo Limoeiro, "até mesmo para ser escola é necessário que a Universidade seja produtora de saber"<sup>83</sup>.

Entrevistas<sup>84</sup> que realizei com representantes de vários segmentos da sociedade apontam o CESMA como uma instituição "fechada em si mesma", "preocupada com seus problemas específicos", "desligada da comunidade". todavia, ao mesmo tempo em que é assim considerado, é também visto como um "centro de aperfeiçoamento da educação que pode contribuir para o desenvolvimento cultural da cidade".

É visível ainda um movimento da sociedade pressionando para que o CESMA venha efetivamente cumprir sua tarefa pedagógica, enquanto centro universitário, isto é, instância da produção e reprodução do saber. Esse movimento está expresso, não apenas na demanda pela criação de novos cursos, mas na expectativa de que ele se consolide como um centro cultural.

Tendo concluído recentemente (1989) a primeira etapa de seu campus, o CESMA oferece atualmente cursos (noturnos) de Licenciatura em Biologia, Matemática e Letras, estando os dois primeiros ainda em fase de implantação. Essa implantação "tardia" se deve ao fato de que tais cursos, criados em 1987, surgiram em substituição ao de Licenciatura Curta em Ciências, inicialmente criado quando da instalação do Centro. É que, por medida da UFMT, eliminaram-se, a partir de 1986, todos os cursos dessa natureza, até

---

82. Cf. Relatório comissão de verificação para reconhecimento do curso de Letras. CESMA, 1984, p. 3.

83. CARDOSO, M. Universidade estrutura de poder. USU, 3(3): 1981, p. 37.

84. Cf. Entrevista, nºs 01, 02 e 03.

então nela existentes, mantendo-se apenas aqueles planejados sob forma de licenciaturas parceladas, propostos dentro do plano de interiorização, para regiões fora da área de influência dos campi de Cuiabá, Barra do Garças e Rondonópolis.

Além desses, o CESMA está oferecendo, desde 1987, em convênio com o Departamento de Educação da própria UFMT, um curso de Pedagogia com habilitação em Supervisão. Trata-se de um curso realizado em períodos de férias, destinado ao atendimento de professores da região do Médio Araguaia que já atuam na rede pública. Inicialmente previsto como de curta duração, está hoje em fase final da etapa de "complementação curricular" necessária para que possa se transformar em curso de duração plena.

Dados colhidos na secretaria confirmam que o CESMA conta hoje com quatrocentos alunos regularmente matriculados, trinta servidores técnico-administrativos e trinta e seis professores, dos quais apenas quatro possuem o título de mestre, estando outros sete em fase de conclusão desse nível de pós-graduação e apenas um concluindo o de doutorado.

São 140 as vagas oferecidas anualmente<sup>85</sup> sendo, sessenta para o curso de Letras, quarenta para o curso de Matemática e quarenta para o de Biologia. A demanda de alunos por esses cursos tem se mantido estável nos últimos anos (em média 2,0 alunos por vagas) e a permanência neles, numa avaliação interna do próprio centro, tem sido considerada baixa. No curso de Letras, já reconhecido pelo MEC, para o total de vagas anualmente oferecidas, apenas vinte alunos, em média, chegam ao final do curso. No caso de Licenciatura Parcelada em Ciências, extinta em 1987, para cada trinta vagas, não mais que dez concluíram o curso<sup>86</sup>.

#### ALUNOS HABILITADOS PELO CESMA

| CURSOS    | 1983 | 1984 | 1985 | 1986 | 1987 | 1988 | 1989 |
|-----------|------|------|------|------|------|------|------|
| Letras    | -    | 16   | 20   | 37   | 25   | 12   | 21   |
| Ciências  | 09   | 11   | 08   | 19   | 11   | 12   | 06   |
| Pedagogia | -    | -    | -    | -    | -    | -    | 36   |
| TOTAL     | 09   | 27   | 28   | 56   | 36   | 24   | 63   |

FONTE: Secretaria do CESMA

85. Prevê-se para 1991 um acréscimo no número de vagas da instituição: setenta para o curso de Letras e sessenta para os cursos de Matemática e Biologia, respectivamente.

86. FONTE: Secretaria Geral do CESMA.

Constituído por 03 (três) Departamentos, o CESMA mantém até o momento, com pequenas modificações, a estrutura organizacional proposta pelo plano de interiorização<sup>87</sup>, estando assim regulamentada na Resolução Nº C/D 13/81 - que cria a instituição:

- Coordenação Geral e Vice Coordenação;
- Conselho Departamental - Secretaria Geral;
- Chefias e sub-chefias de Departamentos;
- Colegiados de Departamentos e Colegiados de Cursos.

Entre os três Departamentos, o de Letras é o que apresenta uma estrutura sólida, estando com seu quadro de professores já preenchido, o que lhe permite, por exemplo, estimular a capacitação de seus componentes. Os outros Departamentos, devido ao fato de estarem em fase de implantação, não dispõem de um quadro completo de docentes restringindo sua atuação à sala de aula, sem lhes oportunizar possibilidades de aperfeiçoamento.

Verificando a proposta de trabalho do Centro, a partir de 1984, observei que, nos planos departamentais, em que constam ações para cada semestre, aparece a previsão regular das atividades de ensino e de algumas ações para a extensão: cursos de aperfeiçoamento e seminários internos e, em alguns casos, cursos de reciclagem para professores de 1º e 2º Graus, previsões essas em grande parte efetivadas na prática. É digno de se ressaltar que, por duas vezes, já se realizaram, no CESMA, cursos de especialização para atender às necessidades do seu corpo docente e à demanda do setor escolar da rede pública<sup>88</sup>.

Além dessas, outras atividades na linha de extensão universitária foram propostas pela instituição. Conforme relatos da Coordenação Geral (1984), no período de 1982-1985, o CESMA desenvolveu um "projeto de educação não-formal dirigida para adultos". Tratava-se de uma iniciativa cujo objetivo era formular uma ação educacional junto com os setores não escolarizados da população. Proposta pela Sub-secretaria de Ensino Supletivo do MEC e con

---

87. Vide p. 110.

88. Curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior, oferecido pela própria UFMT, ministrado por professores de Cuiabá (1983); Curso de Especialização em Metodologia das Ciências Sociais aplicadas à Educação, oferecido pela UFMT em convênio com o IESAE - Fundação Getúlio Vargas, RJ e ministrado por professores desta instituição.

tando com recursos financeiros desse órgão, buscava estimular e apoiar a organização de grupos em torno de atividades econômicas ou não, visando, a partir daí, "desenvolver uma educação mais consciente para adultos". As ações desse projeto se realizaram de acordo com os interesses dos participantes e incluíam desde o aprendizado de artesanato em geral, a cursos de alfabetização de adultos, reciclagem de professores da zona rural, discussão com as associações de bairro etc. Essa proposta, que se estendeu por quase quatro anos, segundo avaliação interna do próprio CESMA, não conseguiu mais do que a mobilização de alguns grupos da população com a qual se propunha trabalhar.

Não se trata aqui de analisar o significado dessa experiência para o CESMA, tampouco de identificar o porquê de sua não inserção no interior das camadas da população para as quais se voltava. Trata-se de apreendê-la, no entanto, como uma ação plenamente em consonância com os objetivos da proposta pedagógica do CESMA e do projeto de interiorização da UFMT: uma ação para integração social dos setores "desintegrados" da sociedade barra-garçense, cujo sentido é atender às exigências do projeto desenvolvimentista brasileiro.

A par disso, deve-se dizer que nos planos de ensino dos Departamentos não foram encontradas propostas que indiquem nenhum tipo de atividade de produção de conhecimento por parte do aluno.

Nesse sentido, é preciso esclarecer que, por falta de condições reais, inclusive pela falta de pessoal com qualificação adequada, o CESMA não desenvolveu, até o presente momento, qualquer atividade de pesquisa. Esse é um fato que, a meu ver, merece aqui ser questionado: por quais razões não foram criadas as condições mínimas para que o CESMA pudesse realizar a produção de conhecimento?

Em primeiro lugar, porque não há um plano institucional que priorize a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, conseqüentemente, não existem políticas que viabilizem aquele processo. Esse fato, no entanto, longe de ser uma particularidade do CESMA, constituiu-se numa característica que, ao longo do tempo, tem marcado a prática acadêmica da UFMT. "Com 90% de suas atividades voltadas para a área de ensino"<sup>89</sup>, essa instituição conta ho-

---

89. Cf. afirmação de Muller, Frederico. In: Caminhando, Jornal da UFMT, Cuiabá, 08.07.1990, p. 10. Muller é o atual Reitor da UFMT.

je apenas com algumas iniciativas acadêmicas no campo da produção do conhecimento"<sup>90</sup>.

A origem dessa questão está, antes de tudo, na concepção de universidade que subjaz ao processo de criação da UFMT e, mais especificamente, no caso do CESMA, esse problema reside no projeto de que resultou sua criação. Cabe lembrar que esse Centro é fruto do pensamento extensionista<sup>91</sup> que, nas últimas décadas, se implantou na universidade brasileira. Ora, essa visão, que prioriza o "compromisso social" da universidade, desloca o eixo central da questão acadêmica universitária para um campo de trabalho onde quase "nenhuma competência específica é considerada necessária"<sup>92</sup>: o campo assistencial, no qual, pretensamente, a universidade substitui o poder público. Com efeito, a ela, no cumprimento dessa "missão", deixa em segundo plano atividades que lhes são inerentes, como a pesquisa científica. Refletindo sobre a questão da democracia e da autonomia nas universidades, Durham nos alerta para um aspecto importante dessa discussão. "Há um profundo mal-entendido nessas posições que explicitam uma concepção distorcida da natureza e do papel da universidade. (...) A universidade é uma instituição que existe para cumprir funções públicas muito específicas: o ensino e a pesquisa. As atividades de extensão são extensão da pesquisa e do ensino. A universidade deve estar organizada e ser dirigida para ministrar o ensino e realizar a pesquisa de alta qualidade. Deve ser cobrada pela sociedade em termos de sua competência para ensinar e pesquisar"<sup>93</sup>.

Vê-se, desse modo, que a atuação pedagógica do CESMA vem se realizando num horizonte restrito de possibilidades para a efetivação do ensino universitário. Sem condições de produzir conhecimentos científicos e de desvendar a realidade educacional que o cerca, sua prática se limita à reprodução de conhecimentos sistematizados.

Disso resulta que a sua atuação, permanecendo nos limites do modelo de instituição que a UFMT propõe para o interior, vem se convertendo, por um lado, numa prática conformada às dire-

90. UFMT. Construção da academia. Relatório. Cuiabá, 1990, p. 9.

91. Vide Cap. I, pp. 44-45.

92. DURHAM, E. Democracia e autonomia nas universidades. Jornal do Brasil, 23.07.89.

93. DURHAM, E. loc. cit., 23.07.89.

trizes de um projeto de universidade que prioriza fundamentalmente a atividade de ensino em detrimento da pesquisa, e, por outro, numa ação imediata que, configurando a relação universidade e sociedade, sob o prisma das exigências do mercado de trabalho, reduz a questão acadêmica a uma questão técnica burocratizada.

Por essa perspectiva, o ensino desvinculado da pesquisa passa a constituir a própria essência do conceito de universidade, e a atividade de produção do conhecimento deixa de ser um elemento fundamental para garantir a qualidade do ensino. O projeto de universidade que está na origem da criação do CESMA e da sua prática, submetidos ao imediatismo das necessidades do projeto econômico, direciona suas atividades pelos processos de burocratização, pelos princípios da administração e avalia a qualidade de seu trabalho pelos critérios da eficiência e da eficácia<sup>94</sup>. Nessas circunstâncias, o aspecto pedagógico — a relação ensino-pesquisa, a discussão, o debate, a produção acadêmica, enfim, a própria vida acadêmica da universidade — subsumido pelo formalismo (hierarquização e fragmentação) da burocracia, tende a se reproduzir dentro dos limites impostos pela racionalidade desse princípio.

Cardoso, ao tratar dessa questão, analisa da seguinte forma as implicações que a persistência desse quadro traz sobre as relações de poder na universidade e sobre a sua vida acadêmica:

"Fechados nos instrumentos burocráticos que são a fonte de seu poder, os dirigentes (...) perdem a capacidade de liderança porque se distanciam dos problemas cotidianos do ensino e da pesquisa. Os canais institucionais de comunicação tendem a atuar numa única direção: verticalmente, de cima para baixo, sem retorno. A grande maioria dos docentes, (...) excluída dos mecanismos de decisão, sem canais de comunicação horizontal, perde a visão de conjunto da universidade das experiências individuais e que são essenciais ao exercício da crítica construtiva e da ação transformadora".<sup>95</sup>

94. "Eficácia é a capacidade de obter determinados resultados e a eficiência é uma medida de produtividade, ou seja, da capacidade de produzir determinado resultado por unidade de custo". SCHWARTMAN, E. Apud. CARDOSO, I. A modernização da universidade brasileira e questão da avaliação. In: MARTINS, C. Ensino Superior Brasileiro, *op. cit.*, p. 127.

95. CARDOSO, H. *loc. cit.*, p. 16.

Privilegiando o imediatismo da ação acadêmica, em busca de legitimação para projeto e programas do Estado, a universidade deixa de problematizar a realidade social, de refletir e debater suas questões fundamentais, afastando-se, por fim, da possibilidade de participar das decisões do processo de desenvolvimento da sociedade.

Embaraçada nos meandros da burocracia, se distancia da sociedade, não tendo como elaborar a crítica dos seus problemas. Encastelada, sem uma visão concreta da totalidade social, busca não se expor à sociedade, evitando a avaliação de si mesma e deixando de fazer a sua crítica. Nessas condições, não tendo como avaliar suas próprias possibilidades, se recolhe na repetitiva tarefa de reproduzir o já produzido, como se fosse essa sua própria razão de ser.

É por esse caminho que se pode entender o distanciamento prático do CESMA da maioria dos que compõem a sociedade barra-garcense. Sem a elaboração de uma proposta definida por seus agentes, a prática do CESMA é a expressão de um projeto que, pela própria lógica que fundamenta sua concepção, não facilita uma vinculação orgânica do Centro com a maioria da sociedade. A limitação dessa possibilidade leva a que essa prática, organizada pelos princípios da tecnoburocracia, seja vista como processo autônomo, que existe por si mesmo e, portanto, pode se manter afastado da maioria da sociedade. Sob esse aspecto, então, ela se apresenta como algo independente, supostamente isento das influências sociais, livre, pois, para se realizar como ação técnica. Ao assumir esses contornos, o CESMA, dada a natureza formal e disciplinadora de sua prática, elimina a possibilidade de reflexão e de um recriar de sua própria ação, conformando-a aos limites da reprodução do saber adaptado às exigências da racionalidade tecnocrática.

A construção da prática educativa do CESMA, cujos fundamentos são as relações articuladas de "cima para baixo", pode ser compreendida em dois momentos básicos: o primeiro caracterizado como fase de implantação (1981-1984), identifica-se pelo predomínio da centralização excessiva de suas atividades, organizadas sob rigoroso controle das normas burocráticas repassadas pela Sub-Reitoria Acadêmica, através da CODEN. O segundo momento tem por base o processo de abertura efetivada na UFMT, após 1984, como consequência do movimento mais amplo da sociedade e da própria



organização dos professores universitários em todo o país, o que provoca alterações de poder das universidades.

O período de 1981-1984 decisivo para a história do CESMA deixa inscritas as marcas de um processo autoritário, no qual a burocracia é utilizada como recurso preponderante, na tarefa de impor o controle sobre as questões técnico-pedagógicas que passam a constituir o eixo central de sustentação do seu trabalho educativo.

É nesse momento que se materializam as diretrizes fundamentais que vão garantir a linha básica do projeto educativo da UFMT: implantação de currículos, de normas para a elaboração de planejamento de ensino e de orientação acadêmica ao aluno. Tudo sob a intermediação burocrático-administrativa.

O resultado disso é o enfraquecimento do poder acadêmico da instituição o que, na realidade, se traduz na sua (quase) absoluta falta de autonomia em face das decisões tomadas pela instância central. Esse quadro que persiste durante toda a fase de implantação e que, de forma menos acentuada, permanece até hoje, se traduz não só na construção de uma prática educativa restrita ao cumprimento de normas, expressa nas formas de organização do trabalho pedagógico, como se revela também nas dificuldades internas da instituição, para criar um clima acadêmico capaz de possibilitar um outro direcionamento para sua prática.

Com efeito, sob tais circunstâncias, não se efetivaram no interior da instituição possibilidades de vir à tona ações que problematizassem forma de organização pedagógica e de poder que estavam se implantando. Centralizado e verticalmente repassado pela Coordenação Geral do CESMA, o poder decisório interno é, nesse momento, prerrogativa do coordenador e das chefias de departamentos. Outros órgãos supostamente representativos da organização política da instituição, como as instâncias colegiadas (Conselho Departamental, Colegiado de Curso e Colegiado de Departamentos) não constituem neste contexto, canais de expressão de poder. Na verdade, essas instâncias esvaziadas de funções e de poder aparecem apenas como representações formais da estrutura política da instituição.

Tentando compreender melhor essa situação, procurei consultar as atas de reuniões do Centro, nesse período. Constatei poucas atas em que se registravam reuniões do Conselho Departamental, órgão de assessoria administrativa. Parece, pois, que esse

Conselho era convocado apenas no caso de decisões mais importantes, para as quais a própria legislação da UFMT previa sua participação. Informações semelhantes obtive em relação à conduta dos órgãos Colegiados nos Departamentos: nesses também a participação nas decisões pedagógicas permaneciam no limite das exigências legais.

Embora sejam instâncias de poder acadêmico, a atuação meramente formal desses órgãos não contribuiu para diminuir o controle burocrático na instituição. Ao contrário, serviu para respaldar as decisões já tomadas pela coordenação e chefias de departamentos. Mais uma vez as preocupações acadêmicas se submetem à intermediação burocrática e ao controle do processo administrativo. Nessas condições, cria-se uma certa apatia e um desinteresse acentuado entre os professores por essas decisões, fato que acaba por reafirmar o autoritarismo desse quadro.

Enfim, a falta de autonomia do CESMA e a centralização das decisões nas mãos de poucos influem diretamente na atividade didático-pedagógica, na medida em que, sob o controle de tal organização, é retirada do professor a possibilidade de agir como sujeito do processo educacional.

Em que pesem claras evidências indicativas da preocupação dos docentes e da administração com a qualidade da prática educativa do CESMA, nessa preocupação não está explicitada uma definição do papel da instituição na sociedade, constitutiva de um projeto histórico-social mais amplo, transformador da realidade social. É importante destacar que a qualidade do ensino é uma questão presente em quase todos os discursos dos professores e administradores, nos planos departamentais e de curso.

Todavia, na leitura desses dados não há indicação que sinalize uma compreensão do sentido que está sendo dado ao trabalho realizado. Essa ambiguidade se manifesta, dentre outros aspectos, na falta de um projeto histórico definido pelos agentes do CESMA, a partir de suas particularidades enquanto instância situada fora do campus central e, das próprias especificidades "da região" onde atua, sem perder de vista o horizonte de universalidade da instituição acadêmica. Daí se pode depreender que não há uma definição clara da natureza e da qualidade do trabalho que nela se realiza. Com efeito, apesar das críticas e de um certo desconforto com a situação, não se pode negar que os critérios que delimitam a qualidade do trabalho pedagógico do CESMA continuam sendo os que definiram o plano de interiorização: eficiência e eficácia.

Ao se deixar guiar por uma perspectiva tecnoburocrática, a qualidade do trabalho pedagógico do CESMA se converte numa qualidade abstrata, como se estivesse acima e/ou à margem do processo histórico social. Não se tem claro, pois, os conceitos dos cursos de graduação (licenciatura, no caso) e o perfil do profissional que está sendo formado.

É, então, que a prática acadêmica, como um todo, presumindo-se dirigida pela razão supostamente neutra, se distancia dos interesses da maior parte da sociedade. "Desenraizada historicamente, sem gênese e sem futuro (dimensão do possível) (...) aparece (...) como uma prática isolada e autônoma (...), uma exigência da racionalidade que perpassa o 'sistema' educacional de ponta a ponta"<sup>96</sup>.

O segundo momento da organização interna do CESMA tem como base o processo de abertura efetuado na UFMT, a partir de 1980, em consequência da rearticulação da sociedade civil, como um todo, e da organização política de seus professores. Esse movimento, que se liga a um processo mais amplo de articulação dos professores das universidades em todo o país, tendo como expressão geral a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior — ANDES —, se insere no contexto das mudanças que ocorreram no Brasil, a partir de 1979.

Como explica o documento Universidade/Reflexão, a UFMT vive então "num momento significativo de inflexão na relação dos poderes, na eleição para reitor em 1984, iniciando-se um nítido período de transição do modelo de organização do poder. Naquela eleição, o movimento docente não lançou candidato próprio e estabeleceu canais de negociações com os postulantes ao cargo de reitor. Em decorrência disto, houve a incorporação de parte das propostas do poder sindical por candidatos ligados ao poder hegemônico"<sup>97</sup>.

A dinâmica desse processo levou a "uma nova expressão do perfil dos dirigentes com a introdução de outras posturas políticas em relação àquela dos primeiros administradores da instituição"<sup>98</sup>, pautadas pela centralização do poder. Com efeito, in

---

96. COELHO, I. Dimensões da supervisão educacional no contexto da práxis educacional brasileira, loc. cit., p. 6.

97. UFMT - Documento Universidade/Reflexão, p. 31.

98. UFMT - loc. cit., p. 32.

corpora-se ao processo administrativo-pedagógico a participação de professores, alunos e servidores, através da eleição para a reitoria, sub-reitorias, chefias, coordenações e representações de docentes e discentes. Além disso, ampliou-se quantitativa e qualitativamente a participação dos docentes nos conselhos departamentais e colegiados, bem como a representatividade dos segmentos discentes nos conselhos superiores.

Os efeitos dessas mudanças, ecoam em pouco tempo no interior do CESMA, iniciando-se com a instauração, ainda em 1984, do processo de eleição para coordenador e vice-coordenador da instituição, havendo, em 1985, eleições para chefias de departamentos e várias funções de representação colegiada: colegiado de cursos e conselho departamental.

A efetivação desse processo, por sua vez, levou ao questionamento, não só da estrutura de poder do CESMA, mas de sua própria organização pedagógica no que se refere às determinações técnico/pedagógicas. Os professores buscam, através dos órgãos colegiados, uma atuação mais efetiva, visando influir nas questões internas, especialmente, as acadêmicas. Nesse sentido, torna-se mais evidente a influência do colegiado de professores e de cursos em cada departamento e no conjunto das decisões gerais do CESMA. Um exemplo desse fato pode ser constatado no departamento de Letras no qual, a partir desse momento, observa-se, através da leitura de alguns documentos, uma maior preocupação do colegiado de curso em discutir e decidir sobre questões pedagógicas daquele departamento<sup>99</sup>.

Como resultado desse questionamento, algumas conquistas foram registradas: elaboração de calendário próprio, mudanças curriculares e programáticas, proposição de novos cursos em substituição a outros já existentes, descentralização de algumas atividades administrativas.

Ao mesmo tempo, verifica-se o surgimento de uma nascente organização dos servidores técnico-administrativos e dos estudantes do CESMA, os quais, através de representação nos órgãos colegiados tentam, a partir desse momento, ampliar sua participação nas decisões internas.

---

99. Cf. Atas de reuniões departamentais.

Convém explicitar, todavia, que, não obstante essas alterações, até 1987, os professores não dispõem de um movimento organizado que os congregue, enquanto categoria social. Um movimento dessa natureza só se efetiva a partir de 1988, quando se instalou nesse Centro uma sub-sede da Associação dos Docentes da Universidade Federal de Mato Grosso — ADUFMAT —. Esse movimento, no entanto, teve "vida curta". Um ano e meio após ser criado, uma crise interna entre os seus membros levou-o à desarticulação, estando até o momento desativado. Os professores, todavia, permanecem filiados à ADUFMAT.

Como se pode perceber, no segundo momento da construção do CESMA, observa-se um quadro de relações internas bastante diferenciado do que caracterizou o momento de sua implantação. Nessa conjuntura, o poder se torna mais transparente e a vontade coletiva dos agentes do CESMA (administradores, professores, alunos e servidores técnico-administrativos) se faz sentir nas decisões de suas questões acadêmicas)

O processo mais amplo, que de modo especial vem se acentuando nos dois últimos anos, todavia, não foi suficiente para desencadear, no interior do CESMA, uma discussão aprofundada sobre sua existência. Não obstante algumas preocupações isoladas do seu corpo docente e administrativo, não se percebe, ainda, nos discursos da maioria desses agentes, tampouco em suas ações cotidianas, traços que indiquem condições objetivas de uma reflexão coletiva sobre a significação social desse Centro e sobre a natureza autoritária da prática que se realiza. Quando estou falando de condições objetivas dos agentes do CESMA, refiro-me, especialmente, a questões de natureza teórico-práticas assinaladas:

a) pela ausência de uma concepção clara sobre a relação Educação-Universidade-Sociedade. A perspectiva tecnoburocrática, presente nas idéias e no fazer da maioria dos agentes do Centro, tem lhes dificultado a compreensão e a superação desse reducionismo. Assim sendo, desenvolvem uma prática ao sabor do que de finem as normas e os regulamentos determinados por instâncias acadêmicas superiores;

b) pelas dificuldades de uma organização interna que facilite o enfrentamento das questões burocráticas impostas pelo modelo educativo determinado para o CESMA. Tais dificuldades impedem que, coletivamente, se estructurem mecanismos políticos necessários ao fortalecimento da prática acadêmica na instituição. Com

efeito, não há como se repensar criticamente o que já se fez, o que se faz e o que se fará, sem retomar a questão inicial desse trabalho, posta, agora, da seguinte forma: por que a prática educativa do CESMA, voltada para a formação de professores de 1º e 2º Graus, adquiriu essa conformação? Retomar essa questão significa, agora, trabalhá-la a partir da gênese da sociedade e do CESMA.

O autoritarismo, fonte de onde partem os nexos que articulam a proposta de trabalho do CESMA, é a própria base da qual provêm as relações sociais predominantes no interior da sociedade barra-garcense que, baseado no mando hipertrofiado das relações, tem sido uma característica predominante nessa sociedade, desde o momento inicial de sua organização política, ou seja, desde o período de formação do garimpo<sup>100</sup>.

Essa característica é particularmente reforçada com o avanço das relações de modernização econômica, introduzidas na década de 1970 pelo projeto de desenvolvimento brasileiro. Isso ocorre justamente porque, no esforço para "racionalizar" o processo produtivo, é intrínseco ao capital industrial o controle dos mecanismos que garantam o aprofundamento de suas relações. Daí a necessidade de burocratização das várias atividades sociais como forma de garantir a imposição de decisões que, sob o prisma do desenvolvimento capitalista, devem se impor.

De uma forma ou de outra, o autoritarismo na sociedade barra-garcense vem constituindo, ao longo de sua história, um poderoso instrumento de manutenção de poder, quer pela intermediação de mecanismos da dominação coronelista, quer pela incorporação recente de elementos constitutivos da economia atual assinalados pelo controverso processo de "modernização conservadora". E isso lhe confere uma fisionomia interessante: liberal, igualitária, por um lado, porque, enquanto "região" privilegiada pela ação desenvolvimentista do Estado aparece como um espaço ondem supostamente, todos os indivíduos têm iguais chances de ascensão; autoritária, por outro, porque na sua essência, permanece dilacerada por velhas práticas de mando que, sem superarem a relação de dominação da troca de favores, se adaptaram ao projeto desenvolvimentista brasileiro.

---

100. Vide Cap. I, pp. 49-53.

Avançando nessa linha de reflexão, não é difícil entender a natureza autoritária e formal do processo de criação do CESMA e de sua prática educativa, ao longo desses anos. Enquanto manifestação específica de processos sociais concretos, o CESMA se apresenta não como uma proposta emergente dos interesses da maioria da sociedade — expressão dos seus direitos de cidadania — mas como projeto encaminhado, de "fora para dentro", pelas formalidades da burocracia que conformam o espaço da universidade brasileira após 1968. Não se trata, portanto, de um projeto construído a partir de articulações mais amplas, produzidas no âmbito da sociedade local, com a perspectiva de atender aos interesses majoritários da população. Trata-se, ao contrário, de um projeto no qual o direcionamento está dentro da lógica que entende a educação como qualquer outro investimento, cujo retorno é avaliado a partir dos interesses políticos e econômicos de quem decide.

A ação pedagógica do CESMA não escapa ao processo autoritário predominante na sociedade de Barra do Garças, seja no que se refere a sua versão clientelista, seja no que tange ao critério da modernização/burocratização. Ao contrário, enquanto criação originária dessa sociedade, é, antes de tudo, uma expressão dos processos políticos nela existentes e representa o engendramento de uma força concreta na tarefa de ajudar a consolidar a dominação por eles conferida à maioria dos segmentos sociais. Esse papel, todavia, não esgota sua ação.

Se é verdade que sua atuação serve para afirmar interesses dominantes, é preciso considerar, ao mesmo tempo, que ela não escapa à contradição existente nessa sociedade. Se a ação do CESMA reproduz os processos da sociedade barra-garcense, isso não ocorre de forma mecânica. Como explica Coelho, "se a universidade brasileira reproduz a divisão de classes, isto não se dá de um modo mecânico, fatal e automático; se ela conspira a favor da dominação e da exploração, isto se dá de um modo velado, sob o manto da liberdade, da democracia, das escolhas individuais, da racionalidade etc... se inculca a ideologia dominante, ela o faz sob o véu da ciência, da tecnologia, da racionalidade administrativa. En fim, se a reprodução da hegemonia burguesa supõe sempre um espaço de liberdade e de crítica, por mais reduzida que seja; se a reprodução das classes supõe a reprodução da própria contradição social, quer dizer que há sempre espaço a ser explorado pelo intelectual, pelo professor universitário".<sup>101</sup>

101. COELHO, I. Universidade atual e a comunidade brasileira. loc.cit., p.76.

Atuando da forma como está organizado, o CESMA vem cumprindo o propósito para o qual foi criado: o de atender às necessidades da educação dentro da visão política do desenvolvimento regional, acoplado ao desenvolvimento nacional. Nesse sentido, sua prática representa o coroamento da política educacional desenvolvida sob o autoritarismo dos jovens militares na medida em que, reproduzindo-se nos espaços estritos da burocracia, hierarquização e cumprimento de normas reduz a ação educativa "universitária" às determinações do mercado de trabalho. No entanto, nos limites dessa ação, o CESMA não deixa de constituir, por meio da contradição, um espaço possível para a superação de uma prática pouco comprometida com um novo projeto social.



## À GUISA DE CONCLUSÃO: O HORIZONTE DE UMA NOVA PRÁTICA

A superação da prática educativa que vem se efetivando no CESMA implica, em primeiro plano, o amadurecimento da reflexão político-pedagógica dos seus agentes, a reconstrução crítica das bases teórico-conceituais que sustentam sua prática, o rompimento da ação burocratizada e ritualística. Essa tarefa, mais que um simples alijamento de tais processos, implica um repensar contínuo da própria ação do Centro, a partir de suas especificidades dentro da totalidade das relações sociais de produção em que este se insere.

Nesse sentido é explicativo o que diz Calazans sobre a necessidade de se redefinir a concepção educacional brasileira: "O rompimento com a concepção tecnicista — para tomar um exemplo atual — não é simplesmente a negação de um procedimento que consideramos superado, que alijamos e pretendemos arquivar por sua condição de desgaste no tempo. Ao contrário, ultrapassar uma concepção educacional (...) implica conhecer suas origens e princípios, analisar e avaliar suas repercussões no sistema educacional e os seus desdobramentos na sociedade: as teorias que a sustentam, os mecanismos através dos quais se articulam, os intelectuais que a confirmam e defendem, sua inserção nas instituições, enfim, as implicações qualitativas e quantitativas da extensão de seus efeitos sobre o processo pedagógico."<sup>01</sup>

Ao mesmo tempo, esse rompimento exige uma revisão profunda do conceito de universidade, buscando-se superar o pensamento estreito que estabelece uma vinculação linear entre o desenvolvimento econômico e a prática da universidade, subordinando o tra

---

01. CALAZANS, J. loc. cit., p. 19.

balho acadêmico diretamente aos interesses econômicos empresariais. Sem dúvida, como alerta Fernandes, a "Universidade não pode e não deve isolar-se. Porém, ela também não pode ser prisioneira da acumulação acelerada do capital e da correção do desenvolvimento desigual em favor das classes dominantes. Ela está em interação com a nação, ou seja, com todas as classes sociais. As suas respostas à mudança econômica, cultural e política devem conter múltiplas polarizações, inclusive os interesses e as necessidades dos de baixo"<sup>02</sup>.

Com efeito, superar tal concepção significa, antes de mais nada, recolocar, na sua essência, a questão da universidade, entendendo-a como uma produção histórico-social que existe para cumprir tarefas muito específicas: ensino e pesquisa. Cabe apreendê-la, todavia, como um espaço, não apenas do ensino, como sinaliza a concepção que serviu de base para a criação do CESMA, mas da pesquisa científica, da crítica e do debate. "A busca rigorosa (...) e persistente do saber por meio do ensino, da pesquisa e da livre discussão é o objetivo fundamental da Universidade"<sup>03</sup>.

No exercício verdadeiro de suas tarefas essenciais não necessitará a universidade de recorrer à elaboração de projetos especiais para aprofundar o relacionamento com a sociedade, tampouco se converterá num organismo público de legitimação dos interesses dominantes.

É, a partir desse projeto de universidade que se deve repensar a proposta de interiorização da UFMT e a prática pedagógica do CESMA. A interiorização, enquanto espaço concreto do "fazer" universitário, constitui uma possibilidade real para se pensar a "democratização" da universidade. É esse o verdadeiro sentido que encontro para tal projeto. Daí porque não se pode negá-lo na totalidade. Ao contrário disso, trata-se de apreendê-lo na sua essência que não é senão a própria razão de ser da universidade, isto é, a produção do conhecimento e sua socialização. Trata-se, antes, de reverter o sentido que o tem direcionado e imprimir-lhe uma outra perspectiva, convertendo a sua prática numa a-

---

02. FERNANDES, I. Essência e aparência. Folha de São Paulo, 17.03.88, p. 03.

03. COELHO, I. A universidade e a realidade. In: MEC/SESu - Seminários Regionais sobre estágio curricular. Brasília, 1987, p. 04.

ção crítica que possa, de fato, contribuir para a construção de um novo projeto de hegemonia social, cuja base seja a construção do processo de cidadania da maioria da população.

No encaminhamento desse projeto é preciso problematizar os rumos da universidade brasileira, não apenas no que se refere à universalização do saber que produz e reproduz, mas também no que tange aos problemas do contexto regional. Sem perder de vista essa questão, é preciso urgentemente que a universidade se volte para as particularidades sociais, econômicas, políticas e culturais da realidade que a abriga. As diferenças regionais engendradas pelo próprio projeto de desenvolvimento não comportam um modelo de ensino padronizado para todo o país, muito menos uma proposta única para o interior do Estado, como é o projeto da UFMT que criou o CESMA. As especificidades e particularidades de cada "região" exigem respostas diferentes das soluções globais determinadas de "fora para dentro".

Desse modo, é imperativa a necessidade de serem desmontados os modelos prontos, os arcabouços burocratizantes e a subserviência consentida que determinaram o rumo da proposta de interiorização da universidade. Não é senão pela quebra desses empecilhos, que dificultam o surgimento de propostas alternativas, que se poderá vislumbrar um novo quadro para a ação interiorizada da UFMT capaz de garantir efetivamente sua inserção no interior do Estado.

Com efeito, somente a partir do momento em que for possível uma reflexão e um aprofundamento coletivo dessas questões no interior do CESMA é que estarão criadas as condições efetivas para a elaboração de um projeto pedagógico adequado às necessidades e possibilidades da região, capaz, portanto, de responder aos seus problemas essenciais.

O desafio está posto pelas próprias contradições de uma sociedade que aponta interesses cada vez mais conflitantes e excludentes, como os da sociedade barra-garcense. A responsabilidade de reverter a sua própria ação se torna mais séria quando se retomam as questões fundamentais da hegemonia social que a produziu. Alterar a correlação de forças dessa hegemonia é uma tarefa de que a sociedade barra-garcense não tem mais como escapar. O compromisso do CESMA não pode ser senão o de contribuir para um projeto social, onde a participação política e cultural dos grupos dominados da população possa ser de fato um direito e, não, uma concessão temporária e conduzida pelos grupos dominantes.

## BIBLIOGRAFIA

- ANDES. A universidade em debate. São Paulo, Marco Zero, 1984.
- ARAPIRACA, José de Oliveira. A USAID e a educação brasileira; um estudo a partir de uma abordagem crítica do capital humano. São Paulo, Cortez, 1982.
- ARROYO, Miguel et alli. Educação e cidadania: quem educa o cidadão? São Paulo, Cortez, 1987.
- ARRUDA, Marcos. Metodologia da práxis e educação popular libertadora na Nicarágua Sandinista. IV Conferência Brasileira de Educação. Goiânia - 2 a 5 de setembro de 1986. Anais. São Paulo, Cortez, 1986.
- CAFÉ, M. Helena e EVANGELISTA, Ely. Pensamento científico no século XX e educação; dialética. Goiânia, UFG/FE, 1982, mimeo.
- CAMPOS, Francisco Itami. Coronelismo em Goiás. Goiânia, CEGRAF/UFG, 1983.
- CARDOSO, Fernando Henrique. Autoritarismo e democratização. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975.
- CARNEIRO, Eliana F. Educação em Goiás de 1964 a 1978. A política que não é a do ensino. FGV/IESAE, dissertação de mestrado, 1984, mimeo.
- CARVALHO, Olgamir. A escola como mercado de trabalho. São Paulo, Iglu, 1989.
- CHAUFÍ, Marilena S. Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas. 2a. ed., São Paulo, Moderna, 1981.
- \_\_\_\_\_. O que é ideologia? São Paulo, Brasiliense, 1980 (coleção Primeiros Passos).
- \_\_\_\_\_. Conformismo e resistência. 2a. ed., São Paulo, Brasiliense, 1987.
- \_\_\_\_\_. Ventos do progresso: a universidade administrada. In: Descaminhos da Educação pós-64. São Paulo, Brasiliense, 1980.
- CLÍMACO, Arlene C. de Assis. Clientelismo e cidadania na constituição de uma rede pública de ensino - A Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (1961-73). PUC/SP, dissertação de mestrado, 1989, mimeo.
- COELHO, Ildeu M. A questão política do trabalho pedagógico. In: BRANDÃO, C. (org.). O educador: vida e morte. Rio de Janeiro, Graal, 1982.
- \_\_\_\_\_. A universidade e a realidade social MEC/SESV - Seminários regionais sobre estágio curricular. Brasília, 1987, mimeo.

- COELHO, Ildeu M. O pensar e o fazer. Goiânia, UFG/FE, 1983, mimeo.  
 \_\_\_\_\_ . Universidade, estado e sociedade. UFG/FE, 1979, mimeo.
- COUTINHO, Carlos. A democracia como valor universal. São Paulo, Ciências Humanas, 1980.
- COVRE, M. de Lourdes. A fala dos homens. Análise do pensamento tecnocrático 61-81. São Paulo, Brasiliense, 1983.  
 \_\_\_\_\_ . (org.). A cidadania que não temos. São Paulo, Brasiliense, 1986.
- CUNHA, Luiz A. A universidade temporã. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1980.  
 \_\_\_\_\_ . A universidade crítica. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1983.
- CURY, Carlos Roberto J. Ideologia e educação brasileira, 3a. ed., São Paulo, Cortez, 1986.  
 \_\_\_\_\_ . Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria do fenômeno educativo. São Paulo, Cortez, 1986.
- DREIFUSS, Renê A. 1964: a conquista do Estado. Ação política poder e golpe de classe. Petrópolis, Vozes, 1987.
- EVANGELISTA, Ely Guimarães. A educação do "mundo livre". PUC/SP, dissertação de mestrado, 1987, mimeo.
- FAGUNDES, José. Universidade e compromisso social. Extensão, limites e perspectivas. UNICAMP, 1985, tese de doutorado, mimeo.
- FERNANDES, Florestan. A revolução burguesa no Brasil. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.  
 \_\_\_\_\_ . O desafio educacional. São Paulo, Cortez, 1989.  
 \_\_\_\_\_ . A ditadura em questão. São Paulo, T.A. Queiroz editor, 1982.
- FÁVERO, M. Lourdes. A universidade em questão. Como resgatar suas relações fundamentais. IV Conferência Brasileira de Educação. Goiânia, 2 a 5 de setembro 1986, Anais, São Paulo, Cortez, 1986, pp. 698-706.  
 \_\_\_\_\_ . A universidade brasileira em busca de sua identidade. Petrópolis, Vozes, 1977.
- FIGUEIRA, Ricardo. A justiça do lobo. Posses e padres do Araguaia. Petrópolis, Vozes, 1986.
- FONSECA, M. Teresa L. Condições e expectativas da população de Goiás frente a seu processo de escolarização. UFG/FE, 1988, mimeo.  
 \_\_\_\_\_ . A extensão rural no Brasil. Um projeto educativo para o capital. São Paulo, Loyola, 1985.
- FRANCO, M. Sílvia de Carvalho. Homens livres na ordem escravocrata. São Paulo, I.E.B., 1969.

- FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola produtiva. Um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 2a. ed., São Paulo, Cortez, 1986.
- FURTADO, Celso. Perspectivas da economia brasileira. Rio de Janeiro, ISEB, 1958.
- GIANNOTTI, José Arthur. A universidade em ritmo de barbárie. São Paulo, Brasiliense, 1978.
- GRAMSCI, Antonio. Maquiavel, a política e o estado moderno. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980.
- \_\_\_\_\_. Concepção dialética da História. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1981.
- IANNI, Otávio. O ciclo da revolução burguesa. Petrópolis, Vozes, 1984.
- \_\_\_\_\_. O colapso do populismo no Brasil. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1975.
- \_\_\_\_\_. Ditadura e agricultura. O desenvolvimento do capital na Amazônia (1964-1978). 2a. ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1986.
- \_\_\_\_\_. Estado e Planejamento no Brasil (1930-1970). Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1977.
- \_\_\_\_\_. Origens agrárias do estado brasileiro. São Paulo, Brasiliense, 1984.
- JAGUARIBE, Hélio. Desenvolvimento econômico e desenvolvimento político. Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 1962.
- LEAL, Victor N. Coronelismo, enxada e voto. São Paulo, Alfa-ômega, 1986.
- LENHARO, Alcir. Sacralização e política. 2a. ed., São Paulo, Papyrus, 19
- LESSA, Carlos. Estrutura e conjuntura política. Entrevista à Revista Fase (s.d.).
- LEWIN, Helena. A estrutura agrária brasileira: o impacto da modernização tecnológica no nordeste rural. In: Ciências Sociais Hoje, 1985. ANPOCS, São Paulo, Cortez, 1985.
- LOUREIRO, Walderês. O aspecto educativo da prática política. A luta do Arrendo em Orizona. Goiânia, CEGRAF/UFG, 1988.
- MACHADO, Lucília S. Educação e divisão social do trabalho. São Paulo, Cortez, 1982.
- MARTINS, Carlos B. (org.) O ensino superior brasileiro. São Paulo, 1989.
- MARTINS, José de Souza. A reforma agrária e os limites da democracia na "Nova República". São Paulo, Hucitec, 1986.

- MARTINS, José de Souza. A militarização da questão agrária no Brasil (terra e poder: o problema da terra na crise política), Petrópolis, Vozes, 1985.
- \_\_\_\_\_. Os camponeses e a política no Brasil (as lutas sociais no campo e seu lugar no processo político), Petrópolis, Vozes, 1986.
- \_\_\_\_\_. Não há terra para plantar neste verão (o cerco das terras indígenas e das terras de trabalho no renascimento político do campo), Petrópolis, Vozes, 1986.
- MARX, Karl. Introdução à crítica da economia política. In: Pensadores, São Paulo, Abril Cultural, 1987.
- MOISÉS, J. Álvaro. Sociedade civil, cultura política e democracia: descaminhos da transição política. In: COVRE, M. Lourdes: A cidadania que não temos, São Paulo, Brasiliense, 1986.
- MULLER, Geraldo. Estado, estrutura agrária e população. Estagnação e incorporação regional. São Paulo, Editora Brasileira de Ciências, 1980.
- NEVES, Maria Manuela. As elites políticas mato-grossenses. Competição e dinâmica partidária eleitoral (1945-1965), IUPERJ, dissertação de mestrado, 1988, mimeo.
- OLIVEIRA, Francisco. Elegia para uma re(li)gião. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.
- \_\_\_\_\_. Economia brasileira: crítica à razão dualista. In: Seleção CEBRAP, 1: questionando a economia brasileira. São Paulo, Brasiliense, 1976.
- \_\_\_\_\_. O elo perdido. Classe e identidade de classe. São Paulo, Brasiliense, 1987.
- PAIVA, Vanilda. Perspectiva e dilemas da educação popular. Rio de Janeiro, Graal, 1984.
- \_\_\_\_\_. Educação popular e educação de adultos. São Paulo, Loyola, 1987.
- RIBEIRO, Darcy. A universidade necessária. 2a. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975.
- RIBEIRO, Iselda. Pioneiros gaúchos. A colonização do norte mato-grossense. Porto Alegre, Tchê Editora, 1984.
- SAVIANI, Dermeval. Análise crítica da organização escolar brasileira através das leis 5.540/68 e 5.692/71. In: GARCIA, Walter. Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento. Rio de Janeiro, MacGraw-Hill, 1980.
- \_\_\_\_\_. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo, Cortez, 1980.

- SAVIANI, Dermeval. Ensino público e algumas falas sobre a universidade. São Paulo, Cortez, 1986.
- SCHEIBE, Leda. Pedagogia universitária e transformação social. PUC/SP, 1987, tese de doutorado, 1987.
- SILVA, Ana Lúcia. A Revolução de 1930 em Goiás. USP, 1982, tese de doutorado, mimeo.
- SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Região e História: a questão de método. In: SILVA, Marcos A. (coordenador): República em migalhas. História regional e local. São Paulo, Marco Zero, 1990.
- SINGER, Paul. Interpretação do Brasil: uma experiência histórica de desenvolvimento. In: FAUSTO, Boris. O Brasil republicano. São Paulo, Difel, vol. 11, 1986.
- THIOLLENT, Michel. Crítica metodológica, investigação social e enquete operária. São Paulo, Polis, 1982.
- VARJÃO, Valdon. Garimpeiros: visionários da esperança. Brasília, Gráfica do Senado, 1987.
- \_\_\_\_\_. Barra do Garças no passado. Brasília, Gráfica do Senado, 1980.
- VELHO, Otávio Guilherme. Capitalismo autoritário e campesinato. São Paulo, Difel, 1976.
- VIANNA, Luiz Werneck. Comentários. In: LAMOUNIER, Bolivar et alli. Direito, cidadania e participação. São Paulo, Bao, 1981.
- WEFFORT, Francisco C. O populismo na política brasileira. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

#### ARTIGOS DE REVISTAS

- ARROYO, Miguel. Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira? Educação e Sociedade. São Paulo, Cortez, 2(5): 5-23, jan., 1980.
- BELLONI, Isaura. Democracia na universidade. Democratização do acesso e dos resultados. Educação Brasileira, Brasília, 8(7): 57-107, 2º dem., 1988.
- CALAZANS, M. Julieta. "Formação do planejador": educação articulando teoria - prática. Educação e Sociedade. São Paulo, Cortez, 10(31): 9-28, dez., 1988.
- CANCELLI, Elizabeth. Planejamento e racionalização. Universidade. Cuiabá, 4(3): 19-25, set./dez., 1984.
- \_\_\_\_\_. Marcha para o Oeste, discurso e legitimação. Universidade, Cuiabá, 1(1): 86-91, maio/ago., 1983.



- CARDOSO, Fernando Henrique. Universidade e desenvolvimento! Educação Brasileira, Brasília, 5(11): 10-19, 1983.
- CARDOSO, Miriam Limoeiro. Universidade e estrutura de poder. Cadernos de Cultura da USU, Rio de Janeiro, 3(3): 30-43, 1981.
- CHAUFÍ, Marilena S. Ideologia e educação. Educação e sociedade. São Paulo, Cortez, 2(5): 24-40, jan., 1980.
- COELHO, Ildeu Moreira. Universidade atual e comunidade brasileira. Cadernos de Pesquisa (35): 73-76, nov., 1980.
- CURY, Carlos Roberto J. A democratização escolar no ensino fundamental e sua relação com o ensino superior. Educação brasileira. Brasília, 2(5): 121-143, 29 sem., 1980.
- \_\_\_\_\_. Política educacional e estado. O que se espera do Estado enquanto investimento na educação. Educação e Realidade. Porto Alegre 11(2): 19-24, jul./dez., 1986.
- GRZYBOWSKI, Cândido. Trabalhadores rurais e educação. UNESP/Botucatu, 1980.
- \_\_\_\_\_. Esboço de uma alternativa para pensar a educação no meio rural. Contexto e Educação. Ijuí, 1(4): 49-59, 1986.
- \_\_\_\_\_. Notas sobre pesquisa educacional no Brasil. ANPED, 10(4): 10-13, out./nov., 1988.
- LENHARO, Alcir. A terra para quem nela não trabalha (a especulação com a terra no Oeste brasileiro nos anos 50). Revista Brasileira de História. Terra e Poder. 6(12): 47-64, 1986, mar./ago.
- NEDER, M. Lúcia Cavalli. UFMT presente no interior do Estado. Universidade. Cuiabá, 1(1): 69-72, 1981.
- \_\_\_\_\_. O porta voz amazônico. Revista Contato, Cuiabá, fev., 1981.
- PROFESSORES DA UNIVERSIDADE DE MINAS GERAIS. A universidade brasileira e a relação com o projeto de desenvolvimento. ANDE, São Paulo, 1(2): 23-29, 1981.
- ROCHA, Mauro Gurgel e DUARTE, Sebastião M. Interiorização Universitária: a experiência da Universidade Federal do Maranhão. Educação Brasileira, Brasília, 5(11): 177-184, 1983.
- Revista da FUNDAÇÃO BRASIL CENTRAL. Rio de Janeiro, 1962.

## DOCUMENTOS OFICIAIS

- BRASIL/MEC/UFMT. Estatuto da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 1971.
- BRASIL/MEC/UFMT/CESMA. Relatório da Comissão de Verificação para reconhecimento do curso de Letras, 1984.
- \_\_\_\_\_. Atas de reuniões.
- \_\_\_\_\_. Relatório nº 1, Barra do Garças, 1981.
- BRASIL/MEC. Aviso Ministerial, Brasília, 1981.
- BRASIL/M/C/SEPS/SES. Documento sobre educação não-formal. Brasília, s/d.
- BRASIL/MEC/UFMT. Plano de Interiorização. Cuiabá, 1979.
- \_\_\_\_\_. Relatório de Atividades. Cuiabá, 1971-1977.
- \_\_\_\_\_. Resolução 13/81 do Conselho Diretor.
- \_\_\_\_\_. Relatório Interiorização. Cuiabá, 1979-1982.
- \_\_\_\_\_. Universidade e reflexão. Cuiabá, 1988.
- \_\_\_\_\_. Construção da Academia. Cuiabá, 1990.
- BRASIL/FUNDAÇÃO IBGE. Anuário Estatístico, 1986.
- \_\_\_\_\_. PNDA, 1989.
- ESTADO DE MATO GROSSO/FUNDAÇÃO CÂNDIDO RONDON. Monografia sobre Barra do Garças. Cuiabá, 1982.

## ARTIGOS DE JORNAIS

- COHN, Gabriel. A autonomia da universidade pública. Folha de São Paulo, 17 de maio, 1986, p. 03.
- DURHAM, Eunice. Democracia e autonomia nas universidades. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 23.07.89.
- FERNANDES, Florestan. Essência e aparência. Folha de São Paulo, SP, 17 de março, 1988, p. 03.
- FERNANDES, Heloísa. Em ritmo de universidade bárbara. Folha de São Paulo, SP, 29 de dezembro, 1986, p. 03.
- FURTADO, Celso. Sobre a "improdutividade" nas universidades. Folha de São Paulo, SP, 14 de abril, 1988, p. 03.
- WANDERLEY, Luiz Eduardo. Implosão do ensino superior. Folha de São Paulo, SP, 16 de dezembro de 1986.
- Jornal Caminhando, UFMT, Cuiabá, 8 de julho, 1990.

## ENTREVISTADOS

1. Valdon Varjão (entrevista nº 1) - político e escritor local. Foi por duas vezes prefeito em Barra do Garças e deputado estadual. Mais recentemente chegou à suplência (biônica) do Senado.
2. Florivaldo Flores (entrevista nº 2) - advogado, empresário e ex-militante dos fundadores do MDB em Mato Grosso.
3. João Leandro (entrevista nº 3) - empresário, ex-presidente do Clube de Diretores Lojistas de Barra do Garças e atual presidente da Associação Comercial.
4. Gabriel Novis Neves (entrevista nº 4) - médico. Foi o primeiro Reitor da UFMT. Permaneceu na reitoria durante toda a fase de implantação dessa Universidade, entre 1970-1982.
5. Alberico Rocha Lima (entrevista nº 5) - professor do CESMA. Foi o primeiro Coordenador desse Centro de Ensino e dos principais responsáveis por sua implantação. Nomeado pelo Reitor em 1981 permaneceu 8 anos na administração do CESMA, sendo no último período (1984-1988) eleito pelos seus membros.
6. José Nogueira de Moraes (entrevista nº 6) - professor do CESMA. Chefe do Departamento de Letras entre 1981-1984.

Além desses entrevistados, cuja fala foi citada no trabalho, foram ouvidos ainda representantes de sindicatos de trabalhadores, associação de bairro, igrejas, escolas de 1º e 2º Graus, ex-alunos e professores do CESMA.

A N E X O S

A N E X O 1

RESOLUÇÃO Nº CD 13/81

O CONSELHO DIRETOR DA FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, NO USO DAS ATRIBUIÇÕES QUE LHE SÃO CONFERIDAS E,

CONSIDERANDO as disposições constantes do artigo 7º e seguintes do Estatuto da Universidade; bem como o Aviso Ministerial de nº 034 de 15 de janeiro de 1981;

R E S O L V E:

ARTIGO 1º - Fica criado o Centro Pedagógico de Barra do Garças, como Unidade Universitária da Universidade Federal de Mato Grosso.

ARTIGO 2º - O Centro Pedagógico de Barra do Garças tem como objetivo ministrar cursos de nível superior em áreas prioritárias, evitando, regionalmente, a multiplicação de meios para fins equivalentes, e destinado a preparar profissionais habilitados para a área geográfica em desenvolvimento.

ARTIGO 3º - A expansão do Centro Pedagógico de Barra do Garças integra o plano global de Interiorização da Universidade, importando a criação de novos cursos de graduação, ou oferta de nova habilitação, em processo próprio de cada caso, com justificativa ampla fundada em mercado de trabalho, recurso orçamentário, infraestrutura básica instalada, pessoal docente qualificado e outros requisitos que possam ser exigidos.

Parágrafo Único - A criação de novo curso de graduação, ou oferta de habilitação em curso de Licenciatura, dar-se-á pelo Conselho Diretor, ouvindo-se o Conselho de Ensino e Pesquisa (artigo 72 do Estatuto da Universidade).

ARTIGO 4º - São criados os Cursos de Graduação em Licenciatura Plena em Letras, Habilitação em Língua Portuguesa; Licenciatura de 1º Grau em Ciências e o de Educação Física.

ARTIGO 5º - Inicialmente serão ministrados os Cursos de Licenciatura Plena em Letras, Habilitação em Língua Portuguesa e o de Licenciatura de 1º Grau em Ciências, com 30 va-

gas semestrais para cada um, em Concurso Vestibular, a verificar-se nas mesmas datas do Concurso Vestibular Unificado da Universidade.

Parágrafo Único - Os currículos, planos e programas serão aprovados e definidos pelo Conselho de Ensino e Pesquisa.

ARTIGO 6º - A coordenação didático-científica dos cursos de graduação do Centro Pedagógico de Barra do Garças caberá ao Conselho de Ensino e Pesquisa, incluindo os de aperfeiçoamento e especialização (artigo 34, § 3º do Estatuto da Universidade) e supervisão da Sub-Reitoria Acadêmica, excluindo-se qualquer delegação especial de competência.

ARTIGO 7º - As atribuições e competências do Centro Pedagógico de Barra do Garças serão definidas em Regimento próprio, cujo projeto será preparado pela Coordenação, dentro do prazo de 90 (noventa) dias, a contar da data de posse do Coordenador para posterior apreciação do Conselho Universitário - (art. 68, letra "c") do Estatuto da Universidade.

ARTIGO 8º - O Centro Pedagógico de Barra do Garças será administrado pelo Coordenador e vice-Coordenador do Centro e pelo respectivo Conselho Departamental.

Parágrafo Único - A designação do Coordenador e Vice-Coordenador do Centro dar-se-á na forma do artigo 16 e seus parágrafos do Estatuto da Universidade.

ARTIGO 9º - Criam-se no Centro Pedagógico de Barra do Garças os Departamentos de Letras e de Ciências.

§ 1º - Os Chefes e Sub-Chefes de Departamento serão designados pelo Reitor, dentre lista tríplice elaborada pelo Colegiado de Departamento, com audiência da Sub-Reitoria para Assuntos Acadêmicos.

§ 2º - Cada Departamento contará, ainda, com um colegiado de Departamento e um Colegiado de curso, cujas composições, atribuições, competência e duração dos mandatos de seus membros são os estabelecidos no Estatuto da Universidade.

ARTIGO 10 - O mandato do Coordenador e Vice-Coordenador de Centro será de 4 (quatro) anos e os dos Chefes e Sub-Chefes de Departamento de 2 (dois) anos; podendo haver uma recondução subsequente apenas para os Chefes e Sub-Chefes de Departamento, observado o Estatuto da Universidade.

ARTIGO 11 - Comporão ainda o Centro Pedagógico de Barra do Garças:

- a) Secretaria;
- b) Biblioteca Regional;

§ 1º - A Secretaria centralizará, em composição com cada Departamento, as seguintes atividades:

- a) Registro de atividades acadêmicas;
- b) elaboração de relatórios docentes e discentes para encaminhamento à Sub-Reitoria para Assuntos Acadêmicos;
- c) Administração do pessoal Técnico-Administrativo e das Finanças.

§ 2º - A função de Secretário será exercida por um servidor de nível superior designado pelo Reitor, com percepção da Função Gratificante FG-6.

ARTIGO 12 - A Biblioteca Regional do Centro Pedagógico de Barra do Garças obedecerá às normas aplicáveis à Biblioteca Central da Universidade Federal de Mato Grosso e será dirigida por um biblioteconomista, a quem se atribuirá a função Gratificada FG-7.

ARTIGO 13 - A admissão e regime de trabalho de pessoal docente e técnico-administrativo do Centro Pedagógico de Barra do Garças obedecerão às normas dos Regulamentos de Pessoal Docente e Técnico-Administrativo da Universidade.

ARTIGO 14 - O provimento inicial dos cargos de Coordenador do Centro e Chefes de Departamentos dar-se-á "pro tempore", mediante ato do Reitor.

ARTIGO 15 - Os cargos de Vice-Coordenador e de Sub-Chefes de Departamentos inicialmente não serão providos;

ARTIGO 16 - A organização de todos os Colegiados, ou estrutura administrativa, previstos nesta Resolução, em suas implantações iniciais, implicará Relatório circunstanciado para apreciação do Conselho Diretor.

ARTIGO 17 - Faculta-se a oferta de Concurso Vestibular Especial para os cursos especificados no artigo 5º, mediante autorização do Conselho de Ensino e Pesquisa, para o primeiro período do ano acadêmico de 1981.

SALA DAS SESSÕES DO CONSELHO DIRETOR, em Cuiabá, 27 de janeiro de 1981.

OBS.: Este documento foi transcrito do original dada a impossibilidade de reprodução deste.

Anexo 02.

AVISO Nº 034

Em 15 de janeiro de 1981

Senhor Reitor,

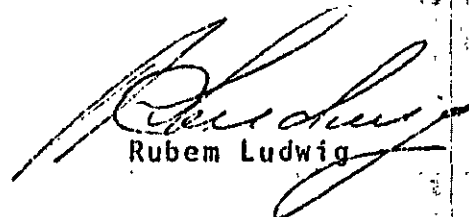
Dando continuidade aos entendimentos que vêm sendo mantidos com esta Reitoria, desejo reafirmar-lhe o interesse deste Ministério no sentido de que se adotem providências para:

1 - ampliar os cursos oferecidos por essa instituição na cidade de Rondonópolis;

2 - a abertura de dois cursos novos, na área de humanidades na cidade de Barra do Garças.

Acredito ser essa uma forma de a Universidade Federal de Mato Grosso continuar a contribuir efetivamente para o desenvolvimento do Estado, dentro da linha de interiorização de suas bases acadêmicas.

Ao ensejo, apresento a Vossa Senhoria protestos de estima e consideração.



Rubem Ludwig

Ilustríssimo Senhor  
Prof. GABRIEL NOVIS NEVES  
M.D. Reitor da Universidade Federal de Mato Grosso  
Cuiabá - MT