

## EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NO MÉDIO ARAGUAIA: CONTEXTOS E INICIATIVAS

*Williane Barreto Moreira*  
*Unesp, Campus Rio Claro*  
*wbm\_nana@hotmail.com*

*Ivete Maria Baraldi*  
*Unesp, Campus Bauru*  
*ivete.baraldi@fc.unesp.br*

### **Resumo:**

O presente artigo é recorte de uma pesquisa de mestrado realizada no âmbito da Educação Matemática, que teve por finalidade elaborar uma versão histórica sobre a formação de professores leigos no Médio Araguaia – MT, nas décadas de 1970 a 1990. Havia uma busca pela melhoria da educação na região por meio de projetos, que inicialmente contava com o apoio da Igreja Católica representada, à época, pelo Bispo Pedro Casaldáliga que defendia os menos favorecidos, nesse caso os colonos, posseiros e índios. Por outro lado acontecia violentos conflitos envolvendo brigas por terras entre os posseiros e fazendeiros em municípios que foram cenário para nossa pesquisa, no nordeste mato-grossense. Valendo-se para isso da metodologia da História Oral, comumente utilizada no Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática, GHOEM, do qual participamos. Traremos algumas considerações acerca de alguns projetos que foram importantes para a formação dos professores daquela região.

**Palavras-chave:** Formação de Professores; Educação no Médio Araguaia; História Oral.

### **1. Introdução**

O cenário escolhido para a realização de nossa pesquisa<sup>1</sup> (MOREIRA, 2016), foi o interior de Mato Grosso, no Médio Araguaia, uma região carente de recursos educacionais e sociais. Tal escolha se deu devido à pesquisadora (primeira autora desse trabalho) ser oriunda da mesma e ter atuado como docente na localidade.

Na região abordada, desde a década de 1940, por influência da “Marcha para Oeste”, que ocorreu no governo Getúlio Vargas ocasionando o aumento populacional em várias regiões do Brasil, o número de migrantes de outros estados foi crescendo gradativamente. No fim da década de 1960, início de 1970, houve um segundo fluxo, momento em que

---

<sup>1</sup> Pesquisa desenvolvida sobre a formação de professores por meio do Projeto Inajá na região do médio Araguaia.

instalaram-se grandes empresas agropecuárias, como a Suiá Missu (da Liquigás/Liquifar), Codeara (do Banco de Crédito Nacional), Tamakavy (do Grupo Silvio Santos) e outras. (CAMARGO, 1997). Nestes casos, a colonização se deu, principalmente, por empresas privadas e pela implantação de projetos de assentamentos do Programa Nacional de Reforma Agrária. Além desses empreendimentos agropecuários, houve também financiamentos por parte do Governo Federal, por meio do incentivo fiscal da Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia – Sudam (ALBUQUERQUE *et al* (1991)). À época, famílias de lavradores e criadores de gado vindos, de estados próximos de Mato Grosso, e regiões Norte e Nordeste, se instalaram no Médio Araguaia, região habitada até então por grupos indígenas das etnias Karajá, Xavante e Tapirapé. (CAMARGO, 1997).

Pessoas do Sul e do Sudeste ouviram propagandas em rádio, jornal e televisão, que anunciavam oferta de terras baratas e facilidade com financiamentos para pagamento, o que favoreceu uma nova ocupação de centenas de famílias para a colonização agrícola. Esses sulistas que lá chegaram compravam terras, sempre preferiam a beira da BR, por acharem mais propício para instalação de comércios. Já os migrantes nordestinos preferiram, em sua maioria, ficar à beira do Rio Araguaia, deduzindo ser melhor para a pecuária e agricultura. (CAMARGO, 1997).

Segundo Albuquerque *et al* (1991), nota-se que a migração trouxe consequências para a região. O período foi marcado pela forma violenta que as empresas se instalaram, iniciando conflitos pela posse de terra entre os posseiros, mulheres, índios, fazendeiros e agropecuaristas.

Também, devido ao fluxo migratório, a melhoria na educação e a formação de professores fizeram-se necessárias. Em consequência, o número de escolas dos municípios da região aumentou significativamente, faltando profissionais qualificados para atuarem nelas.

Dessa maneira, temos que, segundo Strentzke (2011), a educação nos anos de 1970 e 1980, na região, era um verdadeiro caos. A seleção dos professores era feita por meio de escolha entre membros da comunidade que possuíssem alguma experiência em sala de aula ou, como nos contaram nossos depoentes, quem tivesse alguma escolaridade.

A Igreja Católica, bastante atuante por meio da Prelazia de São Felix do Araguaia, nos anos de 1980, iniciou alguns movimentos para melhoria na educação, mas algumas foram barradas por autoridades políticas, pois, alegava-se que a estes colocavam a população contra

aqueles autoridades. Isso aconteceu por vários anos, mas a população da região não desistia e acreditava que a luta pela mudança não seria em vão (CAMARGO, 1997).

Neste artigo, apresentaremos um recorte de nossa pesquisa, já mencionada. Assim, abordaremos alguns projetos que, mesmo em meio a conflitos, se destacaram e qualificaram vários professores leigos, nas décadas de 1970 a 1990, dentre eles o GEA (Ginásio Estadual do Araguaia), “*Ensino de Ciências e Matemática nos Contextos Indígenas, Urbano e Rural*” e o Inajá (Projeto para Formação e Habilitação de Professores leigos).

## 2. Metodologia

Em nossa pesquisa, da qual apresentamos esse recorte, adotamos a História Oral como metodologia para escrever uma versão histórica sobre a formação de professores na região do Médio Araguaia. Trabalhamos com narrativas produzidas por meio de entrevistas com alguns alunos e professores que estiveram presentes nos movimentos para a melhoria da educação da região.

Para iniciar nossas entrevistas, nos apoiamos, em princípio, em leituras de trabalhos que já haviam sido realizados sobre a formação de professores leigos, com isso fomos definindo algumas pessoas, que poderiam ser nossos depoentes e assim compormos uma versão histórica sobre esses cursos que foram ofertados na região.

Finalizamos nosso trabalho com oito entrevistas e nove depoentes, isso porque uma das entrevistas foi feita com um casal de professores. Em sua maioria os entrevistados foram escolhidos por indicação anterior, o que em nosso grupo de pesquisa denominamos como critério de rede, quando a escolha acontece assim.

Adotamos efetuar, num primeiro momento, uma entrevista com roteiro com perguntas que viessem atender aos nossos interesses, mas no decorrer das primeiras entrevistas, visualizamos a necessidade de mudar a estratégia e passamos então a utilizar fichas temáticas, as quais continham palavras-chaves e o depoente escolhia aleatoriamente qual o assunto queria falar primeiro. A metodologia de História Oral tem essa flexibilidade e deixa o pesquisador escolher a melhor maneira de se realizar produzir suas narrativas.

Antes de iniciarmos a construção das narrativas realizamos um trabalho duro e em boa parte mecânico, pois para cada hora de entrevista gravada gastamos várias horas para transcrevê-la: este é o momento em que transformamos o registro sonoro em texto.

Com as entrevistas transcritas, as organizamos de maneira que se torne um texto fluente para o entendimento de quem o irá ler, esse passo chamamos de textualização. Ainda, temos o cuidado de inserir diversas notas para contextualizar o leitor sobre termos, nomes, localidades e outras informações que possam ser peculiares àquela narrativa. Para fazermos um arremate do trabalho iniciamos a análise, cotejando as fontes orais com as demais fontes.

O Grupo de História Oral e Educação Matemática – Ghoem ao qual estamos inseridas faz uso dessa metodologia nas pesquisas. É um grupo interinstitucional composto por pesquisadores em diferentes momentos acadêmicos, envolvidos em alguns projetos como: “Mapeamento da Formação e Atuação de Professores de Matemática no Brasil”.

O Mapeamento realizado no Ghoem mostra encontros e desencontros entre pensamentos e histórias sobre a formação de professores de matemática no Brasil. No mapeamento não se buscam peças que se encaixem perfeitamente umas às outras. Sabemos que cada lugar e cada tempo possui suas especificidades. Sendo assim nossa pesquisa elaborou compreensões que dialogam com outras pesquisas já realizadas no Grupo sobre a Formação e Atuação de Professores de Matemática no Brasil.

### 3. O incentivo da Igreja para Educação do Médio Araguaia – dois projetos

Figura 1: A chegada do Bispo Pedro Casaldáliga a Região do Médio Araguaia.



Fonte: Acervo da Secretária da Prelazia de São Felix do Araguaia.

O Bispo Pedro Casaldáliga, nascido a 16 de fevereiro de 1928, é natural de uma pequena cidade chamada Balsareny, da província de Barcelona, na Espanha. Chegou à região do Araguaia em meados do ano de 1968, partindo da cidade de Rio Claro-SP, percurso que fez viajando durante sete dias e sete noites de caminhão, como podemos visualizar na Figura 1. Foi acompanhado por dois missionários, percorrendo quase 2.000 km. Atravessou alguns estados do Brasil até chegar a seu destino, São Felix do Araguaia, tendo sido os últimos quilômetros sofridos, pois as estradas estavam ainda sendo abertas.

Dom Pedro resolveu ser missionário aqui no País, em especial, atuar no nordeste mato-grossense, uma região que sofria muito com violentos conflitos de terra e abandono político. Ele viveu um ano e meio só viajando entre os municípios e tentando entender toda aquela luta de fazendeiros contra posseiros e índios. Como é escritor, em meio às observações, sempre escrevia poemas, livros e denúncias a respeito do que estava vivendo. (CASTRO, 1984, p. 97).

Escribano (2000) aponta que, em apenas dois anos vivendo na região do Araguaia, o bispo já havia testemunhado várias brutalidades e violentos massacres contra aquele povo da região, decidindo assim denunciar publicamente os grandes latifundiários que escravizavam o “povo da prelazia”, como ele chamava todos os posseiros e índios. Escreveu um relatório denunciando a escravidão e exploração que eles sofriam, o bispo era julgado como comunista e sabia que essa denúncia poderia o levar a morte.

Nisso ele retratou a violência encontrada, em uma carta escrita por ele no dia 10 de outubro de 1971, intitulada de **“Uma Igreja da Amazônia em Conflito com o Latifúndio e a Marginalização Social”**. Na carta, ele deixava claro sua indignação com a realidade, o descaso, a falta de infraestrutura, mostrando o abandono em que a região se encontrava. Fazia ainda denúncias sobre as violências praticadas contra índios, posseiros e migrantes que lá viviam. Mostrando sua revolta com tudo aquilo, ele se posicionava do lado dessas pessoas, defendendo dos agressores.

Segundo Albuquerque *et al* (1991), os posseiros tinham direito à terra após um determinado tempo em que estavam nela. Mas também foram expulsos por meio de força física, alguns assassinados por capatazes a mando das grandes empresas e agropecuárias. As companhias de colonização organizaram grupos armados, formados por matadores profissionais, contra índios e posseiros, com o intuito de defenderem, a qualquer preço, os

seus interesses. A Codeara passou a planejar a cidade sem deixar com que os moradores se instalassem nela.

Escribano, (2000), aponta que essa era considerada a maior inimiga da população de Santa Terezinha, (MT), e se vivia em uma verdadeira guerrilha, homens armados derrubavam e queimavam casas, escolas, ambulatórios, sem deixar com que aqueles posseiros vivessem em locais que eles denominavam da empresa.

De acordo com Camargo (1997), o Bispo não se conformava com todo o abandono e descaso que encontrou na região, quase não se via escolas e nem interesse dos governantes em instalá-las, era um verdadeiro caos. Mesmo sabendo que iria enfrentar vários empasses devido ao grande conflito de terra, não se fez intimidado e acreditava que essa luta educacional seria tão importante quanto a luta pela terra. E contrariando alguns, criou o primeiro ginásio público na região.

Ainda conforme a autora, a carência educacional era alarmante e exigia providências imediatas, a presença da prelazia se fazia constante nas discussões com a população, buscando resolver os principais problemas apontados. Dentre os problemas principais, destacavam-se: a não distribuição equitativa das escolas do ponto de vista geográfico; a precária formação do professor; o elevado índice de analfabetismo; o grande número de crianças que permanecia fora da escola e a significativa evasão escolar.

Para tentar amenizar a carência educacional, o Bispo Pedro Casaldáliga buscou ajuda na cidade de Campinas/SP, trouxe uma equipe de seminaristas, que o auxiliou em cursos para a população que era carente de todos os recursos. Entre os cursos realizados, criou-se o primeiro ginásio da região na cidade de São Felix do Araguaia- MT, o Ginásio Estadual do Araguaia- GEA, dando início mudança da defasagem educacional que ali existia. (GENTIL, 2002).

Escribano (2000) nos aponta que o Bispo além de estar à frente de alguns cursos na parte burocrática, ajudava a comunidade nas construções. Na Figura 2 podemos perceber que todos se envolviam inclusive crianças. Logo em seguida, temos na Figura 3 o prédio pronto onde funcionou o GEA, com participação ativa do Bispo em todos os passos desde a fundamentação ao funcionamento do curso.

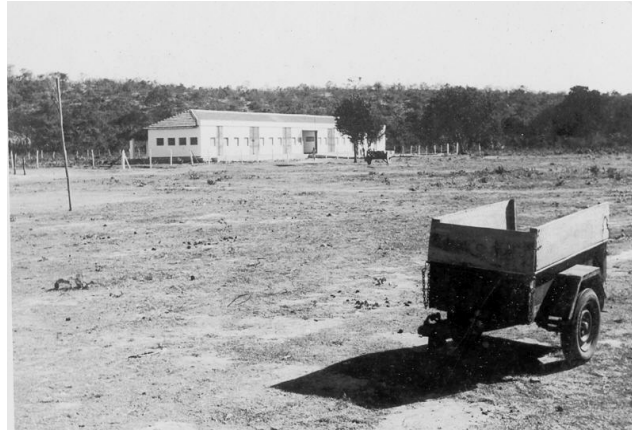


**Figura 2: Bispo Pedro ajudando na construção do prédio do GEA.**



Fonte: Acervo da Secretária da Prelazia de São Felix do Araguaia

**Figura 3: Primeira escola construída para o GEA**



Fonte: Acervo da Secretária da Prelazia de São Felix do Araguaia.

Conforme Gentil (2002), a primeira turma formou 18 alunos e esses logo foram selecionados e convidados a assumirem salas de aulas de primário e para alfabetização de adultos e os seminaristas faziam uma preparação a mais com eles, para assim tentar amenizar a situação da carência de professores existente em toda região. Na Figura 4 temos a primeira turma que se formou no GEA.

Figura 4: Formatura da Primeira Turma do GEA.



*Formatura de Ginásio. Gea. 1ª turma do GEA  
Ginásio Estadual Araguaia. Formatura em 19/12/1972  
Da esquerda - Gaspar, Erotilda, Glória, Aldenira, Alton, Gracy,  
João Abreu, Cleomenes, Dinalva, Edmundo.*

Fonte: Acervo da Secretária da Prelazia de São Felix do Araguaia.

Com influência da ditadura, as atividades do GEA foram suspensas, houve conflitos e prisões. Professores, pessoas do povo ficaram presos e sem dar notícias às famílias por algum tempo. Praticamente todas as escolas em alguns municípios foram fechadas.

A Igreja não parou de lutar pela melhoria da educação devido a repressão e continuou incentivando a população a defender seus direitos e algum tempo depois algumas escolas voltaram a ter seu funcionamento normal. (GENTIL, 2005).

Segundo Albuquerque *et al* (1991), os professores, Igreja e população de vários municípios, ainda buscavam solução para toda a carência, que voltou a ficar acentuada depois do fechamento de GEA; não foi perdida a vontade de continuar buscando qualificação para eles e para os professores leigos, que atuavam na região.

Passaram-se mais de dez anos depois do GEA, veio a acontecer o Projeto de “**Ensino de Ciências e Matemática nos Contextos Indígenas, Urbano e Rural**”, nos anos de 1985 a 1990. A iniciativa se deu pelas prefeituras municipais e assessoria da Unicamp, com a intenção de oferecer uma fundamentação teórica às práticas educacionais existentes e propor novas ações, tomando como ponto de partida a realidade onde os alunos estavam inseridos. Na Figura 5 podemos ver alunos e professores em frente à Igreja em São Felix do Araguaia. (ALBUQUERQUE *et al*, (1991)).



**Figura 5: Alunos e professores do Projeto de Ensino de Ciências e Matemática nos Contextos Indígenas, Urbano e Rural**



Fonte: Acervo da Secretária da Prelazia de São Felix do Araguaia.

Conforme Albuquerque et al (1991), o curso **“Ensino de Ciências e Matemática nos Contextos Indígenas, Urbano e Rural”** foi ofertado durante os meses de julho e dezembro, dos anos acima citados. A iniciativa deu-se pelas prefeituras municipais do estado, da região, e foi assessorado pela Unicamp, Campinas.

Para que acontecesse o curso, esses professores se deslocaram da universidade em Campinas para o Mato Grosso durante o período em que estavam de férias, assim como estariam, também, os professores da região que fossem fazer o curso. Com isso, tal curso foi ofertado em etapas. Das reflexões oriundas deste Projeto, surgiram as ideias para um novo projeto: o Inajá.

Segundo Strentzke (2011), os resultados da avaliação do projeto de Ensino de Ciências e Matemática foram positivos, incentivando as Secretarias Municipais para buscarem mais cursos de formação para aqueles professores. Iniciaram discussões e muitas ideias surgiram para realizar um curso que habilitasse aqueles professores em nível de magistério.

#### **4. Projeto Inajá: Um curso de resistência.**

Segundo Camargo (1997), o Projeto Inajá foi idealizado por pessoas da comunidade e membros da Unicamp, ofertado em dois momentos, Projeto Inajá I (1987 – 1990) e o Projeto Inajá II (1993 – 1996), como uma alternativa para resolver os graves problemas da educação

naquela região. A Figura 6 apresenta o Centro Comunitário, local ofertado pela Igreja Católica onde foi realizada boa parte do curso, em seus dois momentos.

**Figura 6: Centro Comunitário de Santa Terezinha.**



Fonte: Arquivo pessoal do depoente Luis Carlos Paiva.

De acordo com Albuquerque *et al* (1991), o primeiro curso iniciou-se no mês de janeiro de 1988 e foi finalizado em julho de 1990. O Projeto Inajá I contou com a participação de 189 professores leigos, ao passo que, destes, 124 concluíram. Eram professores da zona rural, urbana e também da aldeia Tapirapé. O curso teve 17 monitores nos municípios envolvidos e 25 professores fizeram parte do corpo docente, sendo a maioria da Unicamp, e atuavam diretamente junto ao professor/cursista nas diferentes áreas de conhecimento.

Ainda segundo a autora, no ano de 1993 iniciou-se o Projeto Inajá II. Este contou com a participação de 160 cursistas que tinham o mesmo perfil do curso anterior: atuantes nas escolas rurais, municipais e indígenas. Contando com vários professores de universidades e monitores locais. Finalizando assim a qualificação de mais de 300 professores leigos. Esses professores receberam a habilitação ao magistério com o certificado de 2º grau (atual Ensino Médio), pois nos anos de 1990, quem era habilitado com formação em nível de magistério era considerado apto para exercer a profissão nos anos iniciais do ensino fundamental (à época, 1º grau), que se enquadrava na Lei 5692/71 cap. IV parecer nº 699/71.

Camargo (1997) nos aponta que o curso aconteceu de maneira diferenciada, em etapas de férias como o primeiro o curso “**Ensino de Ciências e Matemática nos Contextos Indígenas, Urbano e Rural**”. Os professores vinham das universidades e ficavam alojados em locais disponibilizados pela Igreja católica e prefeituras.

Existiam as etapas intensivas e intermediárias durante o Projeto Inajá, nas intensivas os cursistas tinham aulas com os professores da Unicamp em um período intenso chegando a ficarem 12 horas estudando. Já nas etapas intermediárias esses professores leigos voltavam para seus municípios, e em suas salas com seus alunos refletiam e, tentam refazer o que tinham aprendido na etapa intensiva.

Houve uma proposta interdisciplinar segundo Camargo (1997), onde os professores moldaram a metodologia que levaram para o curso, pois ela necessitou de ajustes devido à realidade da região ser totalmente diferente da que conheciam, que era a da universidade. Isso foi um grande diferencial no curso.

## 5. Conclusões

Ao que pudemos perceber, não foi uma tarefa fácil levar mudanças educacionais para uma região cheia de conflitos, mas que possuía o incentivo e o apoio de entidades como a Igreja Católica, na figura do Dom Pedro e da Unicamp. O Projeto Inajá foi rico e singular no que diz respeito à formação de professores, espalhando sementes para dar início a outros cursos como a Licenciaturas Plenas Parceladas, curso a nível superior que foi instalado na região em caráter emergencial para atender aqueles alunos da região do Araguaia, surgindo assim depois do término do Projeto Inajá em 1990. Dessa maneira, serviu como uma força política para que, realmente, aqueles municípios fossem atendidos e não outros.

## 6. Referências

ALBUQUERQUE, Judite Gonçalves de et al. **Projeto Inajá**. Cuiabá, MT: Secretaria de Educação e Cultura, 1991. 335p.

CAMARGO, D. M. P. **Mundos Entrecruzados: Formação de Professores Leigos**. Campinas/SP: Editora Alínea, 1997.

CASTRO, M. **64: Conflito Igreja X Estado**. Petrópolis: Vozes, 1984.

ESCRIBANO, F. **Descalço sobre a terra vermelha**. São Paulo: Editora Unicamp, 2000.

GENTIL, H. S. **Formação Docente: No balanço da rede entre políticas públicas e movimentos sociais**. 2002. 136 f. Dissertação (Mestrado) – Faced/UFRGS, Porto Alegre, 2002.

GENTIL, H. S. **Identidades de Professores e Rede de Significações- configurações que constituem o “nós, professores”**. 2005. 302 f. Tese (Doutorado) – Faced/UFRGS, Porto Alegre, 2005.

STRENTZKE, I. **Inajá homem-natureza e geração tucum: uma análise da proposta pedagógica de 1987 a 2000**. 2011 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFMT, Mato Grosso, 2011.

MOREIRA, W.B. **“Minha terra tem palmeiras onde canta o sabiá...”: sobre o Projeto Inajá e a formação de professores no médio Araguaia**. 301f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista-UNESP, Rio Claro, 2016.