



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ALESSANDRA PEREIRA CARNEIRO

ATUAÇÃO DE PROFESSORAS NA REGIÃO DA PRELAZIA DE SÃO FÉLIX DO
ARAGUAIA - MATO GROSSO (1978/1989)

GOIÂNIA, GO

2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA
DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES
E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

☐ Dissertação ☒ Tese ☐ Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

ALESSANDRA PEREIRA CARNEIRO

**Atuação de professoras na região da
Prelazia de São Félix do Araguaia – Mato Grosso (1979/1989)**

Tese apresentada à Universidade Federal de Goiás, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação. Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e História da Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Diane Valdez

GOIÂNIA, GO

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

CARNEIRO, Alessandra Pereira

ATUAÇÃO DE PROFESSORAS NA REGIÃO DA PRELAZIA DE SÃO
FÉLIX DO ARAGUAIA - MATO GROSSO (1978/1989) [manuscrito] /
Alessandra Pereira CARNEIRO. - 2022.

150 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Diane Valdez.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de
Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2022.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui siglas, mapas, abreviaturas.

1. Histórias de vida. 2. Professoras. 3. História e memória. 4. Prelazia
de São Félix. . I. Valdez, Diane, orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE TESE

Ata Nº **194** da sessão de Defesa de Tese de **Alessandra Pereira Carneiro** que confere o título de **Doutora em Educação** pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás-PPGE/FE/UFG, na *área de concentração em Educação*.

Aos **vinete e dois dias do mês de dezembro de dois mil e vinte e dois (22/12/2022)**, a partir das **08h**, nas dependências da Faculdade de Educação, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada **"HISTÓRIA E MEMÓRIA: TRAJETÓRIAS DE PROFESSORAS NA REGIÃO DO ARAGUAIA, NORTE DE MATO GROSSO (1978- 1989)"**. Os trabalhos foram instalados pela Orientadora Prof^a. Dr^a. **Diane Valdez (PPGE/FE/UFG)**, doutora em **Educação** pela **UNICAMP**, com a participação das demais integrantes da Banca Examinadora: Prof^a. Dr^a. **Amone Inácia Alves (PPGE/FE/UFG)**, doutora em **Educação** pela **UFG** - integrante titular interna, Prof^a. Dr^a. **Vera Lúcia Alves Mendes Paganini (UEG/Inhumas)**, doutora em **Educação** pela **UFG** - integrante titular externa, Prof^a Dr^a **Alessandra de Oliveira Santos (SEDUC/GO)**, doutora em **Educação** pela **UFG** - integrante titular externa e Prof^a Dr^a **Keides Batista Vicente (UEG/Inhumas)**, doutora em **Educação** pela **UFG** - integrante titular externa. Durante a arguição as integrantes da banca **fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho para: **"ATUAÇÃO DE PROFESSORAS NA REGIÃO DA PRELAZIA DE SÃO FÉLIX DO ARAGUAIA (MATO GROSSO – 1978/1989)"**.

A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese, tendo sido a candidata **aprovada** pelas integrantes da banca, desde que cumpra, obrigatoriamente, as seguintes ressalvas: 1. Que explicita, cientificamente na Tese: o objeto, recorte, objetivos, concepção teórica, problema, metodologia e fontes utilizadas; 2. Que faça as correções no resumo, seguindo o roteiro de apresentar a Tese incluindo: tema, problema, objetivo, problema, metodologia, recorte de tempo e lugar, abordagem teórica e conclusões; 3. Que organize o sumário, atentando para a organização da Tese, sobretudo para os títulos e subtítulos dos capítulos, conforme sugerido pela banca; 4. Que reescreva as considerações finais trazendo, de fato, as conclusões de cada capítulo; 5. Que organize, conforme as normas científicas, as listas de ilustrações e de quadros;

6. Que insira nas referências bibliográficas, todos os materiais (livros, documentos, entrevistas etc.) que utilizou, e citou, na escrita da Tese; 7. Que faça uma revisão final da Tese, com profissional da área, de: ortografia, digitação, normas científicas, repetições, paginação, gramática textual. Proclamados os resultados pela Prof^a. Dr^a. Diane Valdez, Presidenta da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Integrantes da Banca Examinadora, aos vinte e dois dias do mês de dezembro de dois mil e vinte e dois.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Diane Valdez Prof^a. Dr^a. Amone Inácia Alves

Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Alves

Mendes Paganini Prof^a Dr^a

Alessandra de Oliveira Santo

Prof^a Dr^a Keides Batista Vicente

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

ATUAÇÃO DE PROFESSORAS NA REGIÃO DA PRELAZIA DE SÃO FÉLIX DOARAGUAIA (MATO GROSSO -

1978/1989)



Documento assinado eletronicamente por **Diane Valdez, Usuário Externo**, em 09/03/2023, às 11:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **VERA LÚCIA ALVES MENDES PAGANINI, Usuário Externo**, em 09/03/2023, às 11:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **KEIDES BATISTA VICENTE, Usuário Externo**, em 09/03/2023, às 19:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Amone Inacia Alves, Professorado Magistério Superior**, em 24/03/2023, às 10:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **ALESSANDRA DE OLIVEIRA SANTOS, Usuário Externo**, em 24/03/2023, às 11:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento

no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3428439** e o código CRC **CBF464B6**.

Referência: Processo nº 23070.066045/2022-32

SEI nº 3428439

Para Judite, Sueli, Dagmar Aparecida,
Maria Benvinda e Luiza Julia.
Mulheres que, com suas histórias de vidas,
tornaram possível esta escrita.
Professoras de saberes socializados com
resistências.
Educadoras nos caminhos da justiça e da
dignidade.
Pessoas compromissadas com a
educação para a liberdade!

AGRADECIMENTOS

A Diane Valdez, minha orientadora, pelo acolhimento fraterno, por ter acreditado em mim até mesmo quando eu duvidei que chegaria até o fim. Mulher forte, guerreira, determinada, crítica, de uma sabedoria gigante, haja vista que seu conhecimento não é apenas acadêmico, mas sim conhecimento de mundo, de vida.

Às professoras Amone Inácia, Vera Lúcia, Alessandra Oliveira e Keides Batista, minha gratidão por aceitarem participar desta banca, pela leitura cuidadosa, pelos apontamentos críticos e ponderados e por me inspirarem como educadoras e pesquisadoras.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação (GEPHE), obrigada por caminharem comigo nesse percurso formativo e intelectual que extrapolou toda minha concepção de grupo de pesquisa, pois esse Grupo, criou uma rede de proteção, de acolhimento, desfazendo as concepções da frieza e solidão da academia.

Para minha família, especialmente meu pai, Izaías Virgílio Carneiro, e minha mãe, Nady Pereira Carneiro, que sempre apoiaram meus estudos: a eles todo amor do mundo, porque são meus portos seguros. Aos meus irmãos, tios, tias, cunhada, sobrinhos e sobrinhas, pela afetividade partilhada, por compreenderem as minhas necessárias ausências nos momentos dedicados à pesquisa.

Ao meu filho Antony e à minha filha Alicia Antônia, meu coração fora do peito, que me ensinam sempre a habilidade de amar sem medida.

A Cecília Lima Carneiro, minha neta, a alegria da casa, um ser de luz que aquece meu coração todos os dias.

Às educadoras Judite, Sueli, Dagmar, Maria Benvinda e Luiza Gobbi, protagonistas desta Tese, educadoras cujas histórias ensinam, de maneira significativa, que uma outra forma de educar é possível.

A Deus, o criador de tudo. Nas constantes lutas da vida, é Ele que me fortalece e me alegra. A cada novo amanhecer, é Ele que adentra o meu ser e me ilumina, possibilitando uma nova história e um novo recomeço. A Ele minha eterna gratidão.

RESUMO

Esta tese se insere na linha Estado, Políticas e História da Educação, do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE/FE-UFG). Com o título “Atuação De Professoras Na Região da Prelazia de São Félix do Araguaia - Mato Grosso (1978/1989)”, a Tese pretende evidenciar a trajetória de vida de cinco mulheres educadoras que realizaram um trabalho de cunho social pautado por ações de resistências e enfrentamentos, propondo um ensino de reflexão social e política na região da Prelazia de São Félix do Araguaia. Indagamos, sobretudo, se as histórias de vidas das professoras Dagmar, Judite, Luiza, Sueli e Maria Benvinda dialogam com suas práticas no magistério na Prelazia de São Félix. Construimos esta tese a partir das narrativas dessas professoras, problematizando-as com documentos como jornais, legislação, memorial, literatura e outros, uma vez que as pesquisas de cunho histórico consistem na localização, reunião, organização e análise de fontes. Objetivamos não só trazer à tona as trajetórias históricas das professoras, como também visibilizar práticas educacionais de mulheres que se dedicaram ao magistério em uma região de conflitos e de disputas, se posicionando politicamente na defesa de um ensino que educasse para a liberdade. O recorte temporal desta tese centra-se nos anos de 1978 a 1989, período que marca o início de cursos destinados a formação de professores leigos, quando as professoras atuavam em escolas e outras instituições de ensino. Metodologicamente, recorreremos aos depoimentos das professoras, dialogando com a perspectiva de história de vida e história oral e produções acadêmicas como teses, dissertações, artigos e outros materiais. Consideramos, diante da finalização desta tese, que as histórias e as trajetórias das professoras indicam seus lugares sociais ocupados com resistências e enfrentamentos na construção do direito a uma educação de qualidade, pelo direito ao ensino público, crítico e libertador. Elas estavam inseridas em um espaço, a Prelazia de São Félix, que proporcionava um trabalho que reunia condições para impor uma educação crítica que intencionava a construção da liberdade, nos moldes da educação freiriana.

Palavras-chave: histórias de vida; professoras; história e memória; Prelazia de São Félix.

ABSTRACT

Postgraduation Program in Education (PPGE/FE-UFG, in Portuguese), whose title is Female Teachers Acting in the Prelacy of Saint Felix of the Araguaia Region - Mato Grosso (1978/1989), shows the trajectory of life of five female educators who carried out a social work based on actions of resistance and confrontation, proposing a social and political reflection approach in the Prelacy of Saint Felix of the Araguaia region. It especially intended to know if teachers Dagmar's, Judite's, Luiza's, Sueli's, and Maria Benvinda's life stories have to do with their teaching practices in the Prelacy of Saint Felix. This thesis is written from narratives of these teachers, compared afterwards with other documents, newspapers, legislation, memorial, literature, and others, since history-based researches consist of finding, gathering, organizing, and analyzing the sources. It was intended not only to reveal the historical trajectories of the teachers, but also to visualize the educational practices of the women that dedicated themselves to teaching in a region of conflicts and disputes, politically remaining in favor of a teaching style towards freedom. The time frame of this thesis goes from 1978 to 1989, a period that is taken as for the beginning of the courses designed for the formation of the new teachers in the 1980s, when they worked in schools and other teaching institutions. Methodologically, it brings testimonies of teachers along with the perspective of life story as well as oral history and academic productions such as theses, dissertations, articles, and other materials. It considers, in its conclusion, that the teachers' stories and trajectories indicate their social places were taken with resistance and confrontations in the construction of the right to a quality education, the right to a public, critical and liberating education. They were into a space, the Prelacy of Saint Felix, that provided a kind of work that gathered conditions to offer a critical education, one that aimed the construction of freedom in the molds of the Freirean education.

Keywords: life stories; female teachers; history and memory; Prelacy of Saint Felix.

RESUMEN

Esta tesis hace parte del campo de estudios: Estado, Políticas y História de la Educación, del programa de Posgrado en Educación (PPGE/FE - UFG), y su tema es “**La actuación de Profesoras en la Región de Prelazia de San Félix de Araguaia - Mato Grosso (1978/1989)**”. Presenta la trayectoria de vida de cinco mujeres educadoras que desarrollaron un trabajo social, guiado por acciones de resistencia y enfrentamientos, proponiendo una enseñanza basada en la reflexión social y política en la Región de Prelazia de San Félix de Araguaia. Cuestionamos, sobre todo, si la historia de vida de las profesoras: Dagmar, Judite, Luiza, Sueli e Maria Benvinda, ¿dialogan con sus prácticas en el magisterio de Prelazia de San Félix? Construimos esta Tesis, partiendo de los relatos de estas profesoras y relacionándolos con documentos, periódicos, legislación, memorial, literatura, entre otros, una vez que las pesquisas de carácter histórico consisten en la localización, reunión, organización y análisis de fuentes. Objetivamos, no solamente llevar a luz la trayectoria histórica de las profesoras como, además de eso, visibilizar prácticas educativas hechas por mujeres que se dedicaron al profesorado en una región de conflictos y disputas, posicionándose políticamente en defensa de una enseñanza que eduque para la libertad. Esta tesis tiene como enfoque el marco temporal de los años 1978 hasta 1989, período este que es un marco del inicio de los cursos destinados a la formación de profesores iniciantes en los años ochenta, cuando las profesoras actuaron en escuelas y otras instituciones de ensino. Metodológicamente, recurrimos a los relatos de las profesoras, relacionándolos con las perspectivas de la historia de vida y de la historia oral, además de producciones académicas como: tesis, disertaciones, artículos y otros materiales. Consideramos, ante la finalización de esta tesis, que las historia y trayectoria de las profesoras, revelan los espacios sociales ocupados con resistencia y enfrentamientos, por la construcción del derecho a una educación de calidad y a un ensino público crítico y libertador. Ellas estuvieron en un espacio, Prelazia de San Félix, que proporcionaba las condiciones para imponer una educación crítica que tendría como el objetivo la construcción de la libertad, en los parámetros de la educación Freiriana.

Palabras clave: histórias de vida; profesoras; história e memoria; Prelazia de San Félix.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapa da Região Baixo do Araguaia – Mato Grosso (Centro-Oeste)	25
Figura 2 - Mapa / Recorte Nacional - Região Baixo do Araguaia (Mato Grosso)	26

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dissertações e Teses localizadas	45
Quadro 2 - Quadro com os dados das professoras	56
Quadro 3 - Entrevistadas e períodos das entrevistas	66

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Arena	Aliança Renovadora Nacional
BR	Brasil
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
Cefapro	Centro de Formação e Atualização de Profissionais da Educação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CFE	Conselho Federal Educação
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CNEC	Campanha Nacional de Escolas da Comunidade
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
COOPAFER	Cooperativa Agropecuária Mixta Vale do Araguaia
CPDOC	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CTNPR	Companhia de Melhoramentos do Norte do Paraná
DEM	Partido Democrático
FURB	Fundação Universidade Regional de Blumenau
GEPHE	Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação
GO	Goiás
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEG	Instituto de Educação de Goiás
Incra	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MG	Minas Gerais
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização Mobra
MT	Mato Grosso
NEP	Núcleo de Educação Permanente
PDC	Partido Democrata Cristão
PDS	Partido Democrático Social
PFL	Partido da Frente Liberal
PP	Partido Progressista
PPB	Partido Progressista Brasileiro
PPR	Partido Progressista Renovador
PT	Partido dos Trabalhadores
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PR	Paraná
PY	Paraguai
RS	Rio Grande do Sul
SC	Santa Catarina
SBEM-SC	Sociedade Brasileira de Educação Matemática – Diretoria Regional de Santa Catarina
SEDUC-MT	Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso
SP	São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TL	Teologia da Libertação
TO	Tocantins
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMT	Universidade Estadual de Mato Grosso
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO.....	17
2 PRELAZIA DE SÃO FÉLIX DO ARAGUAIA: EDUCAÇÃO, CONFLITOS E CONFRONTOS.....	28
2.1 A região Norte de Mato Grosso: as vivências e as resistências.....	29
2.2 D. Pedro Casaldáliga: o bispo dos Direitos Humanos.....	34
2.3 Os ataques na imprensa: a serviço do poder.....	41
2.4 A escola narrada pela imprensa: as tensões do caso das sandálias.....	45
3 A EDUCAÇÃO É TÃO IMPORTANTE QUANTO A TRANSAMAZÔNICA: OS ESPAÇOS DE EDUCAR.....	50
3.1 Processo educativo nas pesquisas: escritas e temas.....	50
3.2 A educação é tão importante quanto a Transamazônica: tempos de disputas.....	54
3.3 Os sentidos de educar e as Professoras: histórias de vidas e vidas de histórias....	59
4 MULHERES E PROTAGONISMO: ENFRENTAMENTOS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO.....	71
4.1 Origem, lugares sociais e movimentos familiares: os chãos vividos.....	73
4.2 A instrução primária: as meninas e os lugares de educar.....	81
4.3 As formações das professoras e as práticas na Prelazia: projetos e realidades....	86
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
REFERÊNCIAS.....	112
APÊNDICE A – ROTEIRO PARA A ESCRITA DO MEMORIAL.....	120
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	121
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	123
ANEXO C – ATESTADO DE CONDUTA DA PROF.^a SUELI.....	126
ANEXO D – HISTÓRICO ESCOLAR DA PROF.^a SUELI.....	127
ANEXO E - NOTÍCIAS NO JORNAL ZERO HORA.....	128
ANEXO F – NOTÍCIA NO JORNAL DIÁRIO DE MATO GROSSO.....	130
ANEXO G - NOTÍCIAS NO JORNAL GAZETA DO ARAGUAIA.....	130
ANEXO H - NOTÍCIA NO JORNAL O ESTADO DE S. PAULO.....	131
ANEXO I - MEMORIAL DE JUDITE ALBUQUERQUE.....	132
ANEXO J - MEMORIAL DE SUELI JARDIM.....	140
ANEXO K - MEMORIAL DE DAGMAR GATTI.....	143
ANEXO L - MEMORIAL DE MARIA BENVINDA DE MORAES.....	147
ANEXO M - MEMORIAL DE LUIZA JÚLIA GOBBI.....	149

1 APRESENTAÇÃO

Nesta apresentação, primo por registrar minha própria história de vida, para, assim, poder localizar – e justificar – a pesquisa que deu origem a esta tese, intitulada *ATUAÇÃO DE PROFESSORAS NA REGIÃO DA PRELAZIA DE SÃO FÉLIX DO ARAGUAIA - MATO GROSSO (1978/1989)*. A escolha desse objeto de pesquisa aproxima-se de minha trajetória escolar e familiar, pois, assim como o historiador Hobsbawm (2002) observou e escutou, na maior parte de sua vida, procurando entender a história de seu próprio tempo, também eu o fiz. O mesmo autor registrou, ainda, inclusive, citando a filósofa Agnes Heller, que a história trata do que acontece visto de fora, já as memórias tratam do que acontece visto de dentro. Com isso em mente, buscarei nesta escrita acadêmica compreender minhas memórias e história no contexto de um tempo, de um lugar e de pessoas que antecederam meus espaços de viver.

De início, vale dizer que o recorte temporal desta pesquisa centra-se nos anos de 1978 a 1989. Em 1978, foi realizado na região da Prelazia de São Félix do Araguaia o curso “Capacitação dos Recursos Humanos de Magistério para o exercício de 1º grau” – um curso de férias, destinado a professores leigos –, fato que considero ser o início do movimento de formação para esse público. Ademais, foi entre os anos de 1978 e de 1989 que houve a elaboração do material pedagógico que foi objeto de minha pesquisa de mestrado: a cartilha/livro para alfabetizar crianças denominada “...Estou lendo!!!”, desenvolvida pelas professoras Dagmar, Judite, Luiza, Suely e Maria Benvinda.

Nesse sentido, esta tese é uma continuação da pesquisa de mestrado, pois aqui propomos pesquisar a trajetória das cinco professoras/autoras a partir das narrativas e escritas presentes em documentos, como entrevistas realizadas, a própria cartilha, jornais locais e outras fontes, uma vez que as pesquisas de cunho histórico consistem na localização, reunião, organização e análise das fontes que podem ajudar a compreender e problematizar o tema investigado. Tal pesquisa pôde ser realizada mediante o Parecer Consubstanciado, documento emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP), sob o n.º 5.555.904, de 01 de agosto de 2022 (Anexo 1).

Para desenvolver este trabalho, trago à discussão as seguintes questões: Quem foram as professoras/autoras que produziram a cartilha “... Estou lendo!!!”? Como foi a trajetória dessas professoras no magistério? Qual era a formação delas? Quais lugares políticos, sociais e religiosos elas ocupavam? Como as memórias das trajetórias individuais podem se constituir como história da educação local ou nacional?

Como justificativa, vale enfatizar a relevância de uma pesquisa dessa natureza no interior de Mato Grosso, em um período de conflitos sociais e políticos. Rodrigues (2012) apresentou, focando no mesmo intervalo de tempo, o contexto sociopolítico educacional nas terras citadas, a região do Araguaia, como um lugar no qual o poder do latifúndio oprimia a população pobre, explorada e violentada; lugar em que, diante da ausência do Estado, era preciso enfrentar a situação investindo na educação: não qualquer tipo de educação, mas sim uma que, como ressaltou Paulo Freire (2016), formasse sujeitos críticos e autônomos para a liberdade; uma educação que não servisse para a manutenção da ordem vigente, mas sim que formasse indivíduos conscientes e capazes de mudar a realidade violenta na qual se encontravam.

Acerca disso, vale ressaltar Simião (2006, p. 09), segundo quem “desde meados de 1980, o direcionamento das pesquisas pedagógicas vem sugerindo um novo olhar para as questões educacionais. Temas, como a vida dos professores, suas carreiras, percursos profissionais, histórias de vida [...]”. Essa sugestão nos auxiliou a elencar os objetivos dessa investigação. Desse modo, definimos como objetivos as seguintes ações: apresentar a trajetória pessoal e profissional das cinco professoras; além de revisitar e sistematizar, de forma contextualizada, suas atuações a partir de suas narrativas (orais e escritas) e de outros dados presentes em documentos encontrados no arquivo da Prelazia de São Félix do Araguaia.

No arcabouço da história e memória, utilizamos teóricos como Bloch (2001); Chartier (1990); Ricoeur (2007); Alberti (2013); Montenegro (1992), Meihy (2020) e outros. Para buscar contextualizar o espaço e o lugar onde as professoras atuaram, utilizamos Paganini (2018); Oliveira (2018); Camargo (1997); Rodrigues (2019); Valerio (2007); Canuto (2019) e outras pesquisas que se debruçaram para evidenciar as histórias e a memória de quem viveu nesse território, conhecido como Prelazia de São Félix do Araguaia, ou se interessou pela história do lugar. Por fim, ressaltamos que, ao longo da tessitura do texto, outros teóricos foram elencados para melhor suporte investigativo.

Com base nesses aportes, é importante dizer que retomamos minhas memórias na região do Araguaia, em que eu e minha família, fizemos a nossa morada. Nasci em Goiânia, capital de Goiás; quando tinha cinco anos, mudei-me com a família para Gurupi¹, no mesmo estado, onde cursei as primeiras séries do 1º Grau na Escola Municipal Odair Lúcio. Foi no início da década de 1980, quando meu pai ficou desempregado, que nos mudamos para as terras do Araguaia,

¹ A cidade de Gurupi, neste período, pertencia a Goiás. Com a divisão do estado, em 1988, passou a fazer parte do estado do Tocantins, que fica na Região Norte do Brasil.

para uma cidade chamada Confresa, situada ao norte de Mato Grosso. De acordo com os dispersos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Portal Mato Grosso² relacionados à história desse município, inicialmente esse núcleo de povoamento era chamado de Vila Tapiraguaia, nome originado da junção de Tapirapé e Araguaia, rios pertencentes à bacia hidrográfica do Tocantins.

A mudança de nome para Confresa se deu em função da instalação da empresa “Colonizadora Frenova Sapeva”, proprietária das “Fazendas Reunidas Nova Amazônia”, detentora de grandes latifúndios agropecuários e de uma destilaria. Diante do poder dessa empresa, a cidade passou a viver em função dela, inclusive no nome. Trata-se de uma empresa como várias outras que se instalaram no norte de Mato Grosso nos anos setenta do século XX, objetivando “colonizar” e lucrar; em sua maioria, dirigidas por grupos das regiões Sudeste e Sul. Dessa forma, tal influência sobre a vida da cidade fez desaparecer o nome indígena original do local, Tapiraguaia, que foi então substituído pela sigla da empresa, Confresa.

Os dados encontrados nos portais anunciam a situação da instalação de “fora para dentro”: nunca feita sob consulta da população, não deixou de deparar-se com resistências locais, pois, a despeito da venda de lotes por parte da empresa – possivelmente terras públicas, como se a cidade fosse um lote privado –, a companhia enfrentou o que já era previsto diante das injustiças: as ocupações urbanas e rurais, ações necessárias quando o Estado não cumpre seu papel na efetivação do direito à moradia. Por conseguinte, esse movimento gerou conflitos e teve intervenção do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), que desapropriou parte da terra rural e legalizou os lotes. No entanto, na área urbana, os lotes ocupados pareciam ainda não estar legalizados, pois a companhia colonizadora estava atuante e não permitia negociações sem sua interveniência.

Com base nesses dados, é possível imaginar o cenário de confrontos que minha família encontrou e viveu – e aqui vale a ressalva de que a história, quase sempre, é registrada a partir de quem mantém o poder, o que ocorreu também no caso de Confresa –. Isso implica considerar que os portais são fontes para a escrita da história, contudo os dados disponíveis devem ser problematizados e confrontados, pois a escrita desses textos são lineares e conformam a história de uma classe social privilegiada. No que se refere ao município em tela, foi possível notar que as “negociações” locais estavam sob controle da empresa, como se ela detivesse o poder do Estado.

² Ver mais em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/confresa/historico> e <https://portalmatogrosso.com.br/historia-de-confresa/>.

Em nossa chegada, considerando o movimento descrito acima, Confresa ainda estava em “desenvolvimento”, contando com apenas uma escola primária. À época, eu já havia concluído esse grau de ensino, de modo que estava pronta para entrar no ginásio, grau seguinte à conclusão do primário. Entretanto, não havia escola com a modalidade ginásial, nem professoras/es com formação específica para atuar no magistério, situação que deixou minha família decepcionada. Como minha mãe e meu pai não queriam me deixar fora da escola, já que sabiam da importância da educação, decidiram que eu frequentaria, novamente, o quarto ano primário. Atualmente, lembrando-me do passo, saliento que, naquela região, a escola parecia não ocupar um espaço relevante, pois a mão de obra desqualificada era a ideal para o trabalho que construiria um desenvolvimento que não atenderia a todas as pessoas.

Para mim, foi frustrante ter que estudar todos os mesmos conteúdos e o mesmo livro. Chorei muito, pois a ideia de atraso, de repetição, que não saía da minha cabeça de menina, era decepcionante, afinal como eu justificaria isso? O que diria para os meus tios, tias, primos e primas quando os encontrasse nos períodos de férias? Que eu estava cursando a quarta série novamente? Na educação – e isto eu já começara a perceber naquela época –, o que se considera avanço é não ficar na mesma série, é seguir os chamados graus de ensino nos padrões estipulados. Assim, muitas crianças desistiam de estudar não em função de suas incapacidades, mas sim da incapacidade da escola e do poder público, que as faziam repetir a mesma série. Sendo esse o pensamento vigente, é compreensível o meu desencanto.

Com o tempo, o sentimento ruim foi passando, fiz novas amizades e me inseri no contexto local, uma vez que a cidade era pequena e facilitava as relações próximas. É importante registrar que essa cidade sofreu a chamada “colonização”, ou neocolonização, pois sua formação data dos anos 1970, com migrantes oriundos do Sul do Brasil, pessoas brancas que trouxeram suas famílias e impuseram na localidade suas culturas no jeito de vestir e de se alimentar. Paulatinamente, o chimarrão, a polenta, o pinhão, a cueca virada, as bolas de pipoca doce e as cucas recheadas de chocolate foram substituindo as comidas típicas da região, consideradas inferiores. Para uma menina de nove anos, tudo era novidade, e, assim, a angústia do atraso escolar ficou para trás.

De todo modo, foi motivo de grande comemoração concluir o então chamado Primeiro Grau. Houve festa em nossa casa, porque a primogênita de uma família negra e pobre conseguira finalizar uma importante etapa de ensino. Naquela época, costumava haver a formatura de conclusão do 1º Grau, e lá estava eu, a filha da cozinheira Nady Pereira Carneiro e do lanterneiro Izaias Virgílio Carneiro, formando-se, levando alegria e esperanças para os

familiares. Trata-se de um acontecimento marcante na vida de uma família pobre, cujo destino supostamente não era a escola, mas sim o trabalho.

Apesar da alegria da festa, não tínhamos certeza, naquele momento, da possibilidade de dar continuidade aos estudos. Reiniciou-se a preocupação vivida antes pela minha família, visto que o desenvolvimento trazido à cidade pela agropecuária extensiva não incluía a existência de escolas para filhas/os da classe pobre. Confresa não tinha, conforme falado anteriormente, escolas de 2º grau; não havia prédios nem tampouco profissionais habilitados para esse nível de ensino: paradoxalmente, o máximo era o mínimo em meio às extensões rurais – exemplo disso é que, quando finalizei a 8ª série, as professoras de Língua Portuguesa e Artes possuíam o mesmo grau de instrução que eu, ou seja, a 8ª série –.

Devido à falta de profissionais aptos, quem tinha alcançado o grau máximo disponível na região era chamado para ministrar aulas, para ser professor/a mesmo sem ter formação para tal função. Isso coincide com a história da educação no Brasil, principalmente nas regiões mais afastadas dos grandes centros, afetadas por graves dificuldades, como bem afirmou Stahl (1986, p. 17): “o crescimento do número de alunos devido às causas demográficas, a pressão social da demanda de ensino, o prolongamento da obrigatoriedade escolar [...], sempre maior que a oferta de professores qualificados”.

Sobre a não profissionalização no magistério, Rodrigues (2012), em sua dissertação de Mestrado, apresentou dados reveladores sobre a realidade de professores leigos que atuavam em Mato Grosso nos anos setenta e oitenta do século passado. Na região de São Félix do Araguaia, a cerca de 1.100 quilômetros de Cuiabá, capital do Mato Grosso, em torno de 75% do professorado eram leigos, ou seja, sem formação específica para atuar na área educacional, seja na zona rural, seja na urbana. De acordo com Sasaki (1989), um fator significativo para esse cenário eram os salários reduzidos e as condições precárias de trabalho, que não atraíam profissionais com a devida formação.

Mesmo com as dificuldades apresentadas, eu desejava muito continuar os estudos e, no ano de 1990, deixei minha família em Confresa e retornei para Goiás, onde morei com familiares e cursei o chamado 2º Grau. Filha de uma mãe e um pai que eram assalariados, minha infância foi confortável, mas sem privilégios. Cresci consciente de que, como outras crianças de minha classe social, quando entrasse na adolescência ingressaria no mercado de trabalho para ajudar em casa. Dessa forma, optei por um curso técnico, com o objetivo de, ao seu final, entrar imediatamente no mercado de trabalho. Esse curso, tão determinante em minha trajetória, foi o Técnico em Magistério, oferecido pelo Instituto de Educação de Goiás (IEG), na cidade de Goiânia, iniciado em 1990 e concluído em 1992.

Em sua dissertação de mestrado, Dias (2018) investigou sobre o IEG, que foi criado nas primeiras décadas da construção de Goiânia, sendo inaugurado em 1947. O prédio do IEG foi erigido em um espaço próximo ao centro urbano dessa cidade, que hoje é o Setor Vila Nova, e contava com uma arquitetura ampla, que abrigava várias salas. A pesquisa, com recorte cronológico durante a ditadura militar, 1964 a 1984, tratou da história da instrução pública em Goiás, focando as práticas pedagógicas do IEG, que foi criado para a formação docente no estado. Foi neste espaço que iniciei meus estudos para atuar no magistério.

Para mim, assim como para muitas pessoas da minha classe social e etnia, a entrada para o magistério não se deu por vocação ou escolha, mas sim por ser o caminho mais rápido para entrar no mercado de trabalho e, consequentemente, conquistar minha autonomia. Isso me lembra de que a concepção religiosa de vocação, predestinação e outros conceitos que naturalizam sobretudo as mulheres para a carreira de magistério é contestada por Paulo Freire (2016) quando ele afirma que a atuação na educação é política e libertadora, não conformadora. Nesse sentido, hoje vejo bastante coerência no meu percurso: realizei o curso de magistério em três momentos distintos de estágio supervisionado: no primeiro ano, no período de observação, na docência para os anos iniciais do 1º Grau; no segundo, atuei na participação/semirregência; e, no terceiro ano, realizei a regência. Assim, tive a formação inicial para exercer a tarefa de ensinar, relacionando teoria e prática.

Ao concluir o magistério, em 1992, retornei para o interior de Mato Grosso e consegui uma vaga como professora em uma fazenda próxima à Confresa. Era uma fazenda de grande porte, um latifúndio onde funcionava uma usina de álcool, a Destilaria Gameleira S.A. A escola foi construída com o objetivo de atender filhos e filhas de trabalhadores/as da Usina, algo muito comum na época. Essa experiência foi meu primeiro emprego: atuei como professora de uma turma de alfabetização, com carteira de trabalho assinada, algo muito significativo em meu percurso profissional. A Destilaria Gameleira S.A., segundo a obra *Resistência e luta conquistam território no Araguaia mato-grossense*, resultado de uma obra organizada por Canuto (2019, p. 328), “[...] se tornou uma referência para a Confresa. Milhares de homens, à época da colheita, lá trabalhavam. Mas ao mesmo tempo se tornou uma triste marca para o município, dadas as condições de exploração a que eram submetidos os trabalhadores”. Como é possível perceber, a empresa lucrava com as aviltantes condições de exploração do trabalho humano, e isso não se pode perder de vista.

Ao me deparar com a turma de alfabetização, formada por crianças das famílias que trabalhavam na Destilaria, oriundas de várias regiões do Brasil, enfrentei inúmeras dificuldades, tanto pela inexperiência como pela composição da turma, dado que as crianças provinham de

culturas diferenciadas e com dificuldades de aprendizagem. Diante desse quadro, senti a necessidade de fazer uma graduação com o intuito de conhecer teorias e metodologias que pudessem me auxiliar a inserir as crianças no domínio da leitura e da escrita. Ao me deparar com tantos problemas, compreendi que doçura, amor, jeito para lidar com crianças e outras romantizações atribuídas ao magistério não seriam suficientes para me tornar uma educadora.

Em virtude dessa constatação, iniciei, no ano de 1995, o curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Anápolis (UNIANA)³, curso que me deu duas habilitações: Supervisão Escolar (para atuar nas escolas de Ensino Fundamental e Médio) e a outra para atuar como professora nas séries iniciais, de 1ª a 4ª série. Esse curso me fez refletir sobre a formação, no aspecto de **ser** professora e não apenas ser **circunstancialmente** professora. Tal reflexão se apoia no fato de as minhas ideias estarem de acordo com Bueno *et al.* (1993, p. 308):

Ao lançar um olhar mais detido e mais arguto sobre o seu passado, os professores têm a oportunidade de refazer seus próprios percursos, e a análise dos mesmos tem uma série de desdobramentos que se revelam férteis a instauração de práticas de formação. Tal exercício, ao mesmo tempo que os leva a desenvolver um trabalho de desconstrução das imagens que a memória oficial guardou de sua profissão, possibilita que reconstruam um modo próprio de se perceberem.

É nesse viés que me situo na proposta do curso de Pedagogia, nos planos de trabalhos, nas metodologias, nas experiências vividas que me proporcionaram um gradual amadurecimento prático e teórico.

Após concluída a graduação, retornei ao estado de Mato Grosso, onde realizei um concurso da Rede Estadual de Educação e, em 14 de março de 2000, tornei-me professora efetiva e servidora pública desse estado. No lugar de pedagoga, tenho atuado mais com os anos iniciais do Ensino Fundamental, com o período conhecido como alfabetização, e, durante os quase vinte cinco anos no exercício da profissão, nem sempre por livre escolha, exerci várias funções: professora, coordenadora pedagógica, diretora e uma função que aqui destaco, a de Professora Formadora do Centro de Formação e Atualização de Profissionais da Educação (CEFAPRO) de Mato Grosso, trabalhando com professoras alfabetizadoras.

Conforme Oliveira (2015), esse Centro de Formação se fez⁴ presente em dezesseis municípios, com o objetivo de desenvolver políticas de formação continuada no estado, sendo

³ A Uniana foi transformada em Universidade Estadual de Goiás (UEG) no ano de 1999.

⁴ Ressaltamos que em 2022 a Secretária de Educação do Estado de Mato Grosso/SEDUC passou por uma reestruturação e incorporou os CEFAPROS as Diretorias Regionais de Educação (DREs). Sendo que as DREs foram criadas de acordo com a lei nº 11.668 de 11 de janeiro de 2022 e sancionada pelo decreto nº 1.293, de 15 de fevereiro de 2022.

o cargo de Professora Formadora responsável pelo acompanhamento e assessoramento do projeto de formação continuada de escolas da rede pública de ensino. Dessa forma, ocupar esse lugar, atuando de perto com a formação de grupos de professoras/es alfabetizadoras/es, fez com que eu desse continuidade à minha formação para fundamentar minha prática pedagógica. Foi necessário buscar estudos de autoras como, principalmente, Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Magda Soares, Mary Kato e Ângela Kleiman.

Em 2007, o governo do Estado de Mato Grosso assinou um convênio junto ao Instituto Ayrton Senna, com o propósito, conforme o poder público, de fortalecer o processo de alfabetização. Assumi então a coordenação regional do programa de “Acompanhamento da Aprendizagem do 1º Ciclo”, com a função de analisar e mapear os dados referentes ao desempenho em leitura e escrita dos alunos do polo de Confresa.⁵ Nessa tarefa, observei que os graves desafios da alfabetização no 1º ciclo não são exclusivos da realidade desses municípios; trata-se, em contrapartida, de uma realidade nacional, sobretudo por excluir muitas crianças do direito de aprender a ler e escrever. Os dados apontaram a gravidade da situação e, diante disso, o poder público do Mato Grosso decidiu implementar ações para revertê-los.

Na função de Professora Formadora, propus a formação de grupos de estudos com o foco em práticas de alfabetização e letramento na intenção de auxiliar professoras/es nas práticas alfabetizadoras. Os estudos de Oliveira (2015) sobre formação de professores, em diálogo com as bases teóricas, problematizam as discussões e as reflexões sobre a figura de docentes formadoras/es, interrogando a respeito do papel de quem realiza a formação desses/as profissionais que, por sua vez, são encarregados da formação de seus colegas.

Durante o período em que fiz parte desse Centro de Formação enquanto Professora Formadora da pasta de alfabetização do Cefapro/Confresa, integrei uma ação formativa que envolveu cerca de trezentas pessoas que atuam na alfabetização no Estado, com o foco de capacitar educadoras/es que lecionam no 1º ciclo. Essa ação formativa ampliou meus conhecimentos e possibilidades sobre práticas de alfabetização em diferentes contextos e com diferentes pessoas. Na atuação com a formação inicial, compreendi que a formação contínua é necessária, imprescindível e deve ter como referência a prática docente e o conhecimento pedagógico.

Foi nessa caminhada que me deparei com a história de cinco professoras que, assim como eu, acreditaram, conforme Freire (2011, p. 15), que

⁵ Este Polo inclui alguns municípios da Região do Araguaia, como: Vila Rica, Confresa, Santa Terezinha, Canabrava do Norte, São José do Xingu, Santa Cruz do Xingu e Porto Alegre do Norte.

O ato de aprender a ler e escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente do ato de ler o mundo, coisa que os seres humanos fazem antes de ler a palavra. Até mesmo historicamente, os seres humanos, primeiro mudaram o mundo, depois revelaram o mundo e, a seguir, escreveram as palavras. Esses são momentos da história. Os seres humanos não começaram por nomear A! F! N! Começaram por libertar a mão e apossar-se do mundo.

Nessa perspectiva, ao contextualizar minha trajetória na pesquisa, assumo que é no diálogo sobre o ato de alfabetizar e letrar que me reconheço e que busco saber mais para compreender que a história da alfabetização é conflituosa, angustiante e, muitas vezes, o novo não é tão novo como aparenta.

Vejo-me, no primeiro momento, em uma dessas mestras, a professora Maria Benvinda, quando ela afirmou que alfabetizar com foco no letramento não era algo novo, lembrando que, num processo coletivo, um mutirão de pessoas – agentes pastorais, professoras/es, famílias e alunos – criou, no início dos anos 1980, um material que tinha como propósito alfabetizar crianças em seus contextos sociais. Benvinda provocou inúmeras inquietações em minha prática na alfabetização, por isso pedi a ela que indicasse mais de um material impresso que foi tão importante para garantir o direito da criança de ler e escrever. Ela contou que nada veio do vento e que todo material produzido, na ocasião, foi influenciado pelas produções do educador Paulo Freire (2011, p. 58), que, desde a década de 1960, em seus estudos e trabalhos mundo afora, estimulava educadores e educadoras a “desenvolver um modelo de alfabetização crítica que englobe uma relação dialética entre uma leitura crítica do mundo e da palavra [...]”.

Desse modo, foi motivada pela voz experiente da professora Maria Benvinda que passei a pesquisar cientificamente esse tema desde 2012 e não parei mais. No Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGEdu/UFMT) de Rondonópolis, escrevi a dissertação de mestrado intitulada *Cartilha do Araguaia “...Estou Lendo!!!”: seu circuito de comunicação (1978-1989)*, na qual descortinei o processo de produção, difusão e circulação deste impresso. Recorri à Darnton (1990, p. 112), para problematizar um modelo que “[...] pode ser descrito como um circuito de comunicação que vai do autor ao editor (se não é o livreiro que assume esse papel), ao impressor, ao distribuidor, ao vendedor, e chega ao leitor”.

Concluí a dissertação do Mestrado com muitas perguntas não respondidas, uma vez que nenhuma pesquisa é conclusiva. As interrogações permanecem, pois o tempo para fazer uma pesquisa no mestrado é muito curto e, com posições semelhantes às do supracitado autor, que referendam as de Montenegro (1992, p. 19), entendo que “[...] a história, enquanto

representação do real, se refaz, se reformula, a partir de novas perguntas realizadas pelo historiador ou mesmo da descoberta de outros documentos ou fontes”. Nesse sentido, ficou plantado em mim o desejo de continuar a pesquisa, priorizando outros aspectos que não foram investigados no Mestrado.

No ano de 2018, submeti o projeto de pesquisa (com o mesmo nome desta tese) na seleção do Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG) na Linha: Estado, Políticas e Histórias da Educação. Com esse projeto, propus investigar a trajetória das cinco autoras de uma cartilha/livro destinada à alfabetização de crianças no interior de Mato Grosso, um impresso, como esclarece Rodrigues (2019), que foi considerado inovador e renovador nos anos oitenta, por desenvolver práticas escolares de alfabetizar e letrar.

Desse modo, ao problematizar a trajetória das cinco professoras do Araguaia, confronto também a minha história docente, revendo os caminhos nos quais constituí/reconstituí a minha trajetória educacional. As dificuldades relatadas, as vivências no interior do norte de Mato Grosso, com as diferenças sociais provocadas pelo avanço dos latifúndios, encontram e ecoam outros problemas, vividos por essas professoras. Seus percursos profissionais e pessoais, relatados nas memórias comigo compartilhadas, serão inseridos na História da Educação local e nacional, com apoio de documentações específicas, adotadas neste texto.

Assim, é no contexto ambíguo e contraditório que o estudo do local ganhou relevância, no compartilhamento de perspectivas semelhantes às que norteavam o debate nacional acerca da educação brasileira. Juntamente a Le Goff (2013), cabe ponderar, portanto, que a memória é um elemento essencial do que costumamos chamar de identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia.

Com essas reflexões em mente e agora tendo explicitado o contexto de pesquisa, ressaltamos que esta tese está estruturada em cinco capítulos, sendo esta apresentação o primeiro e as considerações finais o quinto. No capítulo 2, intitulado “Prelazia de São Félix do Araguaia: educação, conflitos e confrontos”, apresentamos a região da Prelazia de São Félix do Araguaia. Além de retratar esse espaço geográfico, discutimos também as questões educativas sociais que caracterizaram esse lugar. Para tanto, discorreremos sobre a história da educação na região do Araguaia no interior dos conflitos sociais e políticos; o papel da Igreja e do Estado na educação da população; o lugar dos movimentos sociais na luta pela organização da população e enfrentamento às injustiças sociais, tendo como foco a educação.

O capítulo 3, intitulado “A educação é tão importante quanto a Transamazônica: os espaços de educar”, está centrado na abordagem do espaço investigado e nas diversas formas de educar propostas pela Prelazia de São Félix do Araguaia. Para além disso, abordaremos um pouco do que as pesquisas destacaram a respeito das formas de educar a população. Por último, traremos parte das entrevistas das professoras, confrontando-as com as proposições da oralidade, história de vida e outros.

Por sua vez, no capítulo 4, denominado “Mulheres e protagonismo: enfrentamentos sociais na educação”, buscaremos apresentar parte das histórias das professoras alfabetizadoras, dando ênfase às suas origens sociais, ou seja, lugares de nascimento, classes sociais, famílias e outros dados. Abordaremos, em seguida, a formação escolar, os estudos e escolas na instrução primária, ensino secundário e superior, além de outras formações – outros temas surgiram, e não os dispensamos, para melhor entendimento das histórias –. Para finalizar, foram tecidas algumas considerações a respeito do que foi posto em debate, no intuito de contribuir para essa área de estudo de história da educação regional e nacional.

Por fim, é importante enfatizar neste fim de apresentação que as contribuições das professoras não estão padronizadas. Quem ler esta tese verá que, ao final, nos anexos, as informações acerca das vidas dessas professoras são apresentadas de formas diferentes. Isso ocorreu porque nossa comunicação foi dificultada em razão da pandemia da Covid-19, e também em virtude de elas serem senhoras de já avançada idade, o que assevera ainda mais os percalços imputados pela pandemia e as consequentes medidas protetivas, como o distanciamento social, por exemplo. Nesse sentido, peço a compreensão de leitores e leitoras sobre o fato de que as professoras tiveram autonomia na elaboração de seus memoriais, o que se percebe em mudanças na estrutura previamente planejada (Apêndice A). Entre as dificuldades enfrentadas, vale mencionar o falecimento de duas professoras: Maria Benvinda de Moraes, cuja família elaborou um memorial póstumo (Anexo L), e Luiza Júlia Gobbi, cujo memorial ficaria incompleto não fosse ela ter compartilhado conosco antes de falecer um memorial descritivo (Anexo K).

Desse modo, agradecemos a empatia de leitoras e leitores quanto ao momento pandêmico e as demais circunstâncias inevitáveis da vida, que podem ser vistas como empecilhos, mas de modo mais alegre podem ser percebidas como partes inerentes do viver, em relação às quais tentamos nos posicionar com afeto e sabedoria.

2 PRELAZIA DE SÃO FÉLIX DO ARAGUAIA: EDUCAÇÃO, CONFLITOS E CONFRONTOS

*Nosso Araguaia querido,
Praia dos homens-canoas,
Divisa do Cativoiro,
Giro da Bandeira Verde,
Porteira do Latifúndio,
Banheiro da Indignação,
Guerrilha de Ventanias,
Mar Vermelho da Esperança,
Nosso Araguaia querido!*
(CASALDÁLIGA, 2021, p. 42)

Neste capítulo, apresentamos a região da Prelazia de São Félix do Araguaia e discutimos também as questões educativas sociais que caracterizaram esse lugar, pois a apresentação do espaço geográfico, histórico e social da Prelazia é necessário para o desenrolar das histórias das professoras no contexto da educação local. Ademais, outro ponto relevante a ser mencionado nesse capítulo diz respeito à atuação tanto da Igreja Católica, por meio da Prelazia⁶ de São Félix, quanto do bispo Pedro Casaldáliga, dada a sua atuação em um contexto marcado por desigualdades e enfrentamentos, o que o torna uma figura relevante para a constituição das narrativas das cinco mulheres educadoras, nosso foco de análise.

De início, importa dizer que Pedro Casaldáliga foi sagrado bispo-prelado de São Félix pelo Papa Paulo VI, no ano de 1971, em plena ditadura militar, período de intensa atuação desse religioso contra os desmandos dos militares do golpe militar de 1964. Defensor dos direitos humanos, o bispo denunciou e confrontou as práticas de prisões, torturas, mortes, esquadrões, perseguições e outras ações antidemocráticas e violentas, movidas por parte de ditadores que estavam no poder. Seu poema *Araguaia*, por exemplo, inserido na epígrafe, aponta, poeticamente, as contradições da região, que não é homogênea nem tampouco harmônica: logo no primeiro verso, a voz lírica demonstra seu apreço pelo Araguaia, a terra dos homens-canoas; mas, no poema como um todo, ecoa um grito de denúncia, de indignação contra os donos do capital, os acumuladores de riquezas e perpetuadores de inúmeras desigualdades.

Além disso, é interessante ressaltar que, embora Casaldáliga não exibisse, de forma aberta, as insígnias da igreja, **bispo** é um título dado a uma pessoa diferenciada, ou seja, que se distingue no mundo da Igreja Católica. Trata-se de um cargo eclesiástico considerado importante, concedido a padres e líderes de ordens religiosas. De acordo com os cânones da

⁶ Prelazia e prelado são dois termos recorrentes na tese. Os conceitos dessas palavras aparecerão ao longo do texto e serão imprescindíveis para entender os papéis exercidos pela Igreja Católica no contexto em estudo.

Igreja, um **bispo** é uma autoridade eclesiástica que se responsabiliza pela administração direta de um órgão ou de uma instituição religiosa católica como uma primazia ou prelazia católica. Dessa forma, ao prelado é confiado o cuidado de um espaço territorial com povo próprio, e a figura do bispo é central para essa missão.

No interior da Igreja Católica Romana, entende-se por Prelazia uma estrutura institucional que integra um prelado, composto por clérigos e por grupos de fiéis leigos dedicados às práticas e às atividades pastorais específicas, bem como às necessidades peculiares de um território. Essa estrutura, semelhante às dioceses, é ligada e dependente da Congregação dos Bispos da Santa Sé. Assim, registrados esses dados, obtidos em depoimentos de religiosos e ainda nas páginas digitais da Igreja, esperamos que este capítulo ajude a compreender o espaço territorial e o lugar histórico de atuação das professoras investigadas nesse estudo.

2.1 A região Norte de Mato Grosso: as vivências e as resistências

*De longe,
toda montanha é azul.
De perto,
toda pessoa é humana.*

(CASALDÁLIGA, 2021, p. 116)

A história da região Baixo Araguaia⁷ foi e ainda é marcada por inúmeros conflitos. Com o passar do tempo, as pessoas que foram viver nessa região somaram-se aos habitantes do lugar, formando comunidades religiosas e leigas sob os domínios da Igreja Católica. Sobre essa circunscrição territorial religiosa, onde atua a Prelazia, e sobre seus habitantes, é importante considerar a tese de Paganini (2018), intitulada *Formação política e resistência: uma experiência contra-hegemônica na Prelazia de São Félix do Araguaia*, que oferece importantes considerações relacionadas à diversidade de povos, culturas e sociedades que conviveram e ainda convivem nesse espaço.

De acordo com a autora (*Ibidem*, p. 18), os “sujeitos que se formaram a partir de um projeto de evangelização empreendido pela Igreja com a criação da Prelazia de São Félix do Araguaia” lutaram pela conquista de direitos básicos, pela defesa e permanência do homem na terra. Em razão disso, ainda que nosso tema e abordagem não sejam os mesmos desta pesquisadora, tomamos seus estudos como referência para que a região em questão seja melhor

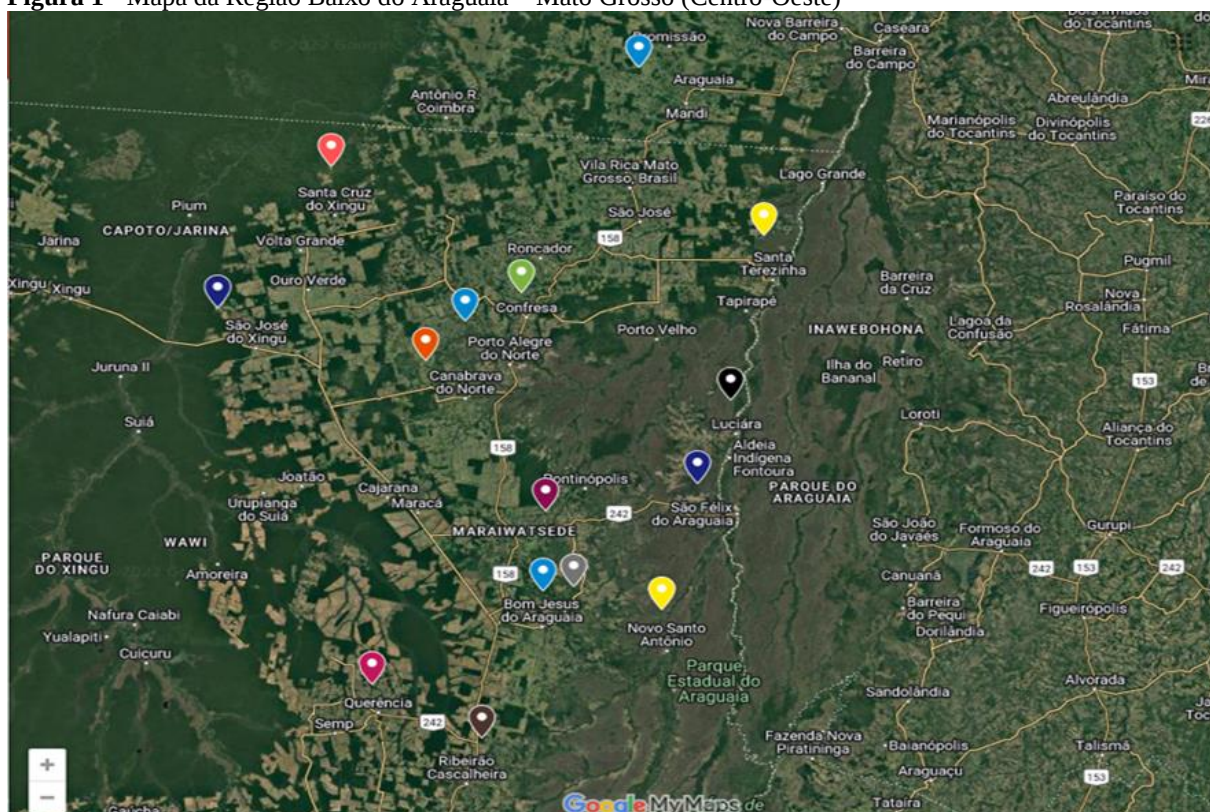
⁷ Além dessa nomenclatura, usaremos também outra denominação dada ao espaço territorial do Baixo Araguaia, qual seja: região norte de Mato Grosso.

visualizada, dado que a caracterização, tanto territorial quanto humana, que ela apresenta em suas pesquisas, torna possível traçar o retrato desse espaço de disputas. Como pudemos observar, as sociedades diversas que integram a Prelazia de São Félix foram instrumentalizadas sob o argumento das conquistas de direitos, sobretudo, da organização e da luta das famílias pela permanência na terra.

Sobre a organização do espaço, de acordo com os critérios naturais, sociais e econômicos, vale ressaltar que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a partir de 1990, dividiu o território brasileiro em Mesorregiões e microrregiões. Essa nova configuração foi realizada com o intuito de facilitar, para os estados e municípios, a promoção de gestão de políticas públicas e fazer chegar investimentos a locais mais longínquos do Brasil. Essa divisão coaduna com a ideia de território proposta por Santos (2011, p. 14) quando afirma que “O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida”. Dessa forma, **exercício da vida** talvez seja o que caracteriza melhor esse lugar.

Para melhor visualização, optamos por inserir dois mapas e localizar um espaço de trocas, que é a Prelazia no Mato Grosso e no Brasil:

Figura 1 - Mapa da Região Baixo do Araguaia – Mato Grosso (Centro-Oeste)



Fonte: Mapa elaborado na plataforma Google Maps.

A respeito das cidades que fazem parte da Prelazia, Castravechi (2017, p. 21) afirma que

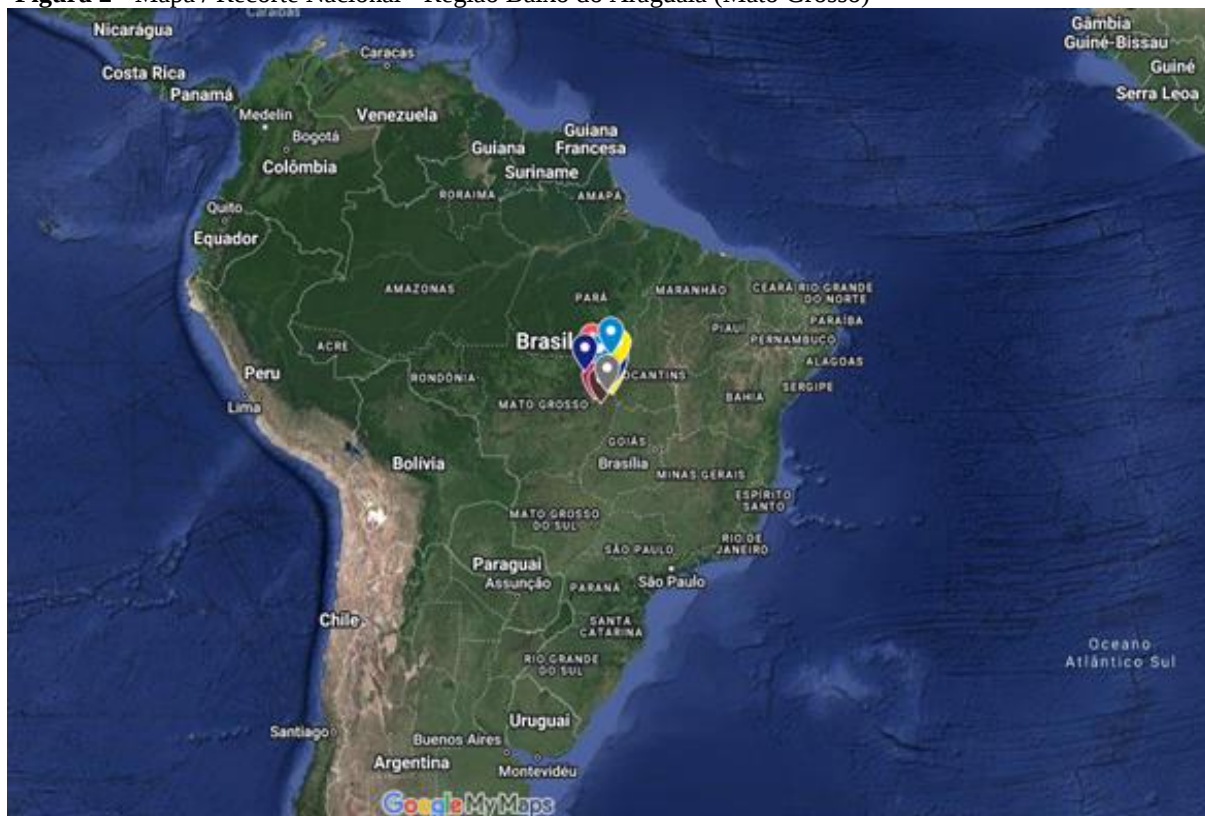
A Prelazia é composta por quinze municípios: Santa Cruz do Xingu, Vila Rica, Confresa, Santa Terezinha, Porto Alegre do Norte, São José do Xingu, São Félix do Araguaia, Canabrava do Norte, Luciara, Alta Boa Vista, Serra Nova Dourada, Bom Jesus do Araguaia, Novo Santo Antônio, Ribeirão Cascalheira e Querência (este último faz parte da Microrregião Canarana).

Desse modo, trata-se de cidades que não são homogêneas, isto é, que compõem uma região com significativas diferenças. Conforme Valério (2007, p. 211),

A Prelazia de São Félix do Araguaia estabelece sua política-pastoral a partir dos critérios de um levantamento sociológico. Sem dúvida que o estudo sobre a região de São Félix cria uma representação do sertanejo e do povo da região em geral que será a base das estratégias das políticas públicas da Igreja. Em São Félix do Araguaia, a Igreja vai ocupar o papel de realização das políticas públicas a partir da ótica do povo e da geografia do lugar.

O mapa abaixo indica a localização da região da Prelazia no contexto da América do Sul, destacando as cidades que integram o referido Prelado.

Figura 2 - Mapa / Recorte Nacional - Região Baixo do Araguaia (Mato Grosso)



Fonte: Mapa elaborado na plataforma Google Maps.

O mapa (Figura 2), atualizado, aponta, além da localização das quinze cidades que

fazem parte da Prelazia, o espaço geográfico da primeira demarcação nacional de terras indígenas: o Território Indígena do Xingu, que antes era chamado de Parque Nacional Indígena do Xingu. A demarcação, ocorrida no início dos anos sessenta, foi resultado de uma luta empreendida pelos povos indígenas juntamente aos irmãos Villas-Bôas e, atualmente, engloba um espaço que consiste em um dos maiores territórios indígenas do mundo, sendo também – infelizmente – alvo de especulação e de invasão de mineradores e madeireiros que agem de forma ilegal.

Ao observarmos o mapa, é possível perceber a presença de terras dos povos originários, os legítimos proprietários desse chão. Esses são os povos que Pedro Casaldáliga defendeu, os povos com quem ele caminhou junto e cujas as vozes foram por ele potencializadas durante todo seu bispado, como aponta o fragmento do conhecido poema *Missa da Terra Sem Males*, escrito por ele, Pedro Tierra e Martin Coplas (1980, p. 11):

*Eu tinha uma cultura de milênios,
Antiga como o sol,
Como os Montes e os Rios de grande Lacta-Mama.
Eu plantava os filhos e as palavras.
Eu plantava o milho e a mandioca.
Eu cantava com a língua das flautas.
Eu dançava, vestido de luar,
Enfeitado de pássaros e palmas.
Eu era a Cultura em harmonia com a Mãe Natureza.*

Diante desse contexto, é crucial afirmar aqui que esse espaço territorial sofreu transformações a mando do capital. Em razão disso, seus verdadeiros donos, os povos indígenas, tiveram que se organizar, em parceria com a Prelazia, para a luta, a resistência e a conquista dos territórios apropriados ilegalmente. Nesse sentido, as terras dessa circunscrição religiosa destacam-se no cenário brasileiro, conforme registrou Paganini (2018, p. 50): “por ser um ponto de resistência de habitantes com ideias de liberdade e justiça, especialmente pelos religiosos dali terem como opção religiosa as orientações da Teologia da Libertação”. Logo, o conglomerado da Prelazia não pode ser identificado apenas como espaço geográfico puro e simples: em contrapartida, é, antes de tudo, um lugar das diversidades e de disputas.

Dentre os inúmeros desmandos do capital praticados na referida região, podemos citar os nomes indígenas de cidades que, conforme falamos na apresentação ao nos referir sobre Confresa, foram modificados para legitimar grupos da região sul do país. Sobre isso, Paganini (2018, p. 49-50) fez a seguinte constatação:

[...] os registros populacionais podem atestar o grande número de migrantes do Sul que se estabeleceram em Mato Grosso e urbanizaram regiões antes eminentemente

rurais, especialmente a partir da década de 1990. Assim como em outras regiões do Estado, as terras jurisdicionadas à Prelazia passam a comportar cidades com aspectos culturais desses imigrantes vindos do Sul do Brasil. Lugares ainda não nomeados e lugares com nomes indígenas como Karajá, Xavante, Tapirapé, Araguaia, outros de origem nordestina como Patrimônio, Barreiras, Canabrava, Asa Branca, concorrem agora com nomes muito usados no vocabulário gaúcho como Querência, Porto Alegre do Norte entre outras.

Nessa perspectiva, é importante registrar que a divisão territorial estabelecida pelo estado é um movimento histórico e político. Os desmembramentos, diante de contextos próprios, podem ser feitos de forma que atendam a grupos majoritariamente detentores de poder. Assim, ainda que sejam detectados os problemas provocados pela injusta distribuição de direitos, percebemos que tal divisão não promove mudanças significativas para a população pobre. Para Oliveira (2018, p. 42), por exemplo,

A violência aparece em maior ou menor intensidade em todos os trabalhos publicados sobre o Araguaia-Xingu, seja nas páginas dos livros de antropologia/etnologia, geografia, sociologia e educação. Todavia, ela tinge de vermelho os trabalhos sobre a história da ocupação daqueles sertões, uma espécie de ingrediente principal nessa trama da vida real. Assim, em nossa narrativa haveremos de, igualmente, tocar nesse tendão de Aquiles da organização social, porém, haveremos ao longo do texto de revelar quais significados foram dados à violência, e, em particular, aqueles percebidos no quadro em que aparece a escola, procurando revelá-la em seu conjunto, enquanto um atentado à dignidade da pessoa humana, seja ela física ou psicológica.

Além disso, a respeito da documentação que indica pistas para pesquisas sobre esse espaço, as produções consultadas apontam que o acervo arquivístico da Prelazia é importante para guardar a história e a memória do lugar, conforme registrou Valério (2007, p. 94):

As publicações do bispo, a preocupação arquivística com relação a tudo que acontecia em termos de decisões pastorais internas e o reflexo dessas atitudes nos fatos marcantes dos povoados da Prelazia, o cuidado com a publicação de um jornal que valesse como porta-voz da Prelazia, o estímulo dado à produção escrita da percepção popular dos acontecimentos (o cordel e as cartilhas bíblicas são exemplos), além da vontade de difundir em âmbito regional (o teatro popular), nacional e mundial (denúncias, poemas e livros de Casaldáliga) são exemplos claros da preocupação da Prelazia em construir uma história do Araguaia e dar a ela visibilidade suficiente para que tanto internamente quanto externamente pudesse se estruturar como legítima e ascendessem à condição de veracidade.

Como podemos ver, ainda há muito para problematizar a respeito da região, no entanto a intenção é trazer algumas pistas para que possamos compreender o lugar da pesquisa na escrita desta tese. Outros dados aparecerão nas partes seguintes desse estudo, incluindo a Prelazia e os movimentos humanos realizados, pois toda terra tem gente.

2.2 D. Pedro Casaldáliga: o bispo dos Direitos Humanos

*Por onde passei, planteia cerca farpada, plantei a queimada.
Por onde passei, plantei a morte matada.
Por onde passei, matei a tribo calada, a roça suada, a terra esperada ...
Por onde passei, tendo tudo em lei, eu plantei o nada.*
(CASALDÁLIGA, 2021, p. 67)

O poema *Confissão do latifúndio*, citado na epígrafe acima, relata parte do compromisso do bispo com o que se chamava de povo. Pelas letras de seus poemas, o bispo fez ecoar as práticas de injustiças efetivadas na região do Araguaia, denunciou os desmandos em várias vozes, sobretudo pela literatura. Essa via estética, como registrou Antonio Candido (1989), humaniza, já que possibilita vivenciarmos diferentes realidades, possivelmente conflituosas e tensas, não somente cenários harmônicos de flores e brisas. Nesse sentido, a literatura, em razão de ser pautada de modo amplo nas experiências e conhecimentos humanos, tem grande potencial para nos ensinar sobre as injustiças e nos cobrar uma posição diante delas.

Ao lermos os poemas de Casaldáliga, as palavras nos tomam e não nos deixam confortáveis, pois se trata de escritos vividos que, apesar de se referirem ao lugar da Prelazia, não se limitam ao espaço geográfico. Os versos voam e nos contam sobre mortes, sofrimentos, desigualdades, direitos e outros argumentos que nos provocam, levando à reflexão e à libertação. Por isso, os poemas são palavras humanizadoras. Sobre essa perspectiva, Gonzaga (2005, p. 244), registrou:

Casaldáliga colocou seu dom poético a favor daqueles que sempre defendeu, no Brasil e na América Latina: sertanejos, povos indígenas, negros, marginalizados, pobres do Evangelho, vítimas das injustiças provindas do egoísmo humano. São inúmeras as suas obras que abordam esses temas. São poesias, poemas, autos, músicas etc. Muitas das quais traduzidas em outras línguas. Embora fale de tantas desgraças humanas, é um poeta esperançoso.

Dessa forma, poderíamos falar de Pedro Casaldáliga tomando como fonte seus escritos, que são plenos de reflexões, no entanto optamos por outras fontes para esse momento. Em 1971, no dia da sua ordenação episcopal, o bispo divulgou uma Carta Pastoral intitulada *Uma igreja da Amazônia em conflito com o latifúndio e a marginalização social*, documento que foi amplamente divulgado e ficou conhecido internacionalmente, repercutindo pelo mundo afora por seu caráter de denúncia. Assim, Casaldáliga apresentou seu chão (1971, p. 02):

Esta Prelazia de São Félix, bem no coração do Brasil, abrange uns 150.000 Km² de extensão, dentro da Amazônia legal, no nordeste do Mato Grosso, e com a Ilha do Bananal em Goiás. Está encravada entre os rios Araguaia e Xingu e lhe faz como de

espinha dorsal, de Sul a Norte, a Serra do Roncador. Compõem o solo da Prelazia terras de mata fértil, florestas, grandes pastagens, margens de areia e argila, campos e cerrados, sertão e varjões. Duas estações, bem marcadas, de clima sub-equatorial, se repartem o ano todo: “as chuvas”, de novembro até abril, e “a seca” de maio a outubro.

Podemos notar então a diferença da descrição geográfica em comparação com a descrição poética do bispo, que, neste espaço, Prelazia de São Félix do Araguaia, viveu e se projetou no cenário nacional e internacional dos anos de 1970 ao ano de 2020. Sobre isso, é pertinente trazer o registro feito por Pedro Tierra na apresentação do livro *Versos Adversos: Antologia*, de Pedro Casaldáliga – um catalão que fez do Araguaia sua pátria –. Conforme Tierra, esse livro é militante e

Deve ser lido em voz baixa, ao calor da fogueira, na noite da espera, diante dos olhos atentos do marido, do filho, dos companheiros que partilham com todos esse sonho que pulsa sob a lona preta dos acampamentos, na madrugada que se anuncia. Guardadora de sementes, essa será sempre uma tarefa sua: cada poema será distribuído como um pão aflito que falta na boca dos famintos... (TIERRA, *in* CASALDÁLIGA, 2021, p. 03).

Nesse sentido, as lutas pela terra, segundo Paganini (2018), geraram conflitos que marcaram a história dos povos indígenas, ribeirinhos, assentados e outros que ali habitavam, muito antes da instituição da Prelazia e até os dias atuais. Logo, podemos afirmar que a palavra **conflito** permeia a história desse Prelado, sendo também importante observar que coube à Igreja, representada pelo bispo e por agentes pastorais, fazer o papel de mediadora/intercessora dos habitantes. De acordo com Rodrigues (2019, p. 66),

A carta pastoral informa que toda extensão de terra da região do Araguaia “[...] está situada dentro da área da Amazônia legal, a cargo da Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM)”. O órgão, na época, estava impulsionando a marcha para a região do Araguaia, ou seja, havia incentivos fiscais aos latifundiários, beneficiando-os e motivando-os a adquirirem grandes extensões de terra nessa região.

Ademais, de acordo com Paganini (2018, p. 48),

as disputas eram por motivos diversos pelos sujeitos históricos habitantes daqueles territórios: o latifundiário, o índio, o posseiro, o grileiro, o gato; cada um ia/vai para a batalha com o seu objetivo, cada um tem o seu motivo e o seu sonho a realizar. Para o índio, a terra é o seu abrigo natural. Não se sabe desde quando os índios estão ali. Eles não veem a terra como donos, mas como parte da natureza e do lugar; para o posseiro representava a sua possibilidade de independência, uma vez que as políticas desenvolvidas pelo governo brasileiro desde Juscelino Kubitschek incentivavam a migração para o interior e a busca de novos espaços para plantação.

Como podemos perceber, a resistência sobre a invasão do capital econômico não é, nessa região, uma escolha, mas sim um processo de sobrevivência. Essa observação é registrada

também por Paganini (2018, p. 25-26):

[...] investigar os processos formativos, a evangelização e a formação política do povo da Prelazia, forças que potencializaram o poder de enfrentamento de conflitos que possibilitaram um projeto contra hegemônico, concretizado pelo intelectual orgânico que enfrentou o avanço implacável do poder capitalista do latifúndio contra o pequeno agricultor.

Assim, notamos que o direito pela posse da terra foi e ainda é o grande mote para as relações desencadeadas na região do Araguaia. Isso nos remete à história de minha família: em nossa história familiar católica, ao chegarmos na região Norte de Mato Grosso, ainda menina, foi possível vivenciar o movimento da Igreja frente aos conflitos e à ausência de políticas públicas por parte do Estado; em vários momentos de minha história profissional, as ações realizadas por essa Igreja perpassaram/perpassam nossa trajetória de vida e nos ajudaram a constituir nossa identidade docente. Dessa forma, esses contextos implicam a nós reconhecer que a memória e a história se misturam.

Sobre isso, Valério (2007, p. 167) problematizou:

A Prelazia ocupou o espaço de produção da história da região a partir de sua memória, ou melhor, da memória que ela quis consagrar como sendo legítima e fidedigna. Para isso articulou a construção de muitos lugares de memória que nascem e vivem da percepção que não há memória espontânea. Daí a necessidade de criar arquivos, manter datas, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, encenar o passado e difundi-lo em publicações memorialistas. Além da vigilância comemorativa para salvaguardar a pureza dessa memória dolorosa, ela deve, antes de tudo, ser ‘a memória’ do Araguaia. Os lugares de memória não são apenas depositários estáticos da memória construída pela Prelazia, mas projetam-na para o mundo público num processo ativo de colonização deste espaço.

Nesse sentido, é possível notarmos que a forma de atuar da Prelazia inspirou e gerou não apenas inúmeros aprendizados, mas também as necessárias resistências das famílias, vítimas da opressão, exploração e violências diversas vividas na comunidade. Em seu poema *As batalhas desta guerra*, Casaldáliga (2021, p. 86) descreveu parte das lutas travadas desde que chegou nas terras da Prelazia:

*Há quem declarou a guerra, mas nunca entrou na batalha.
Há quem entrou na batalha mas não descobriu a guerra.
A trincheira, meu irmão,
É tão larga quanto o mundo:
vai deste quintal de casa até o trono do Império.
Vai do coração da gente até o coração de todos.*

Vemos então que, das batalhas às trincheiras, o bispo Pedro saiu à frente na luta pela justiça. Do quintal de sua casa, alçava mundo a fora, andava do lado de explorados dessa região,

de índios, negros, posseiros, ribeirinhos, assentados, sertanejos, peões etc. Foi nessa trincheira que Pedro e agentes pastorais da Prelazia se juntaram ao povo, aos que deveriam estar em primeiro plano. A frase “na dúvida do lado que devemos escolher, fiquemos ao lado dos pobres” caracterizou-o e marcou sua resistência, ainda que diante das inúmeras tentativas de expulsões por parte da Igreja ou do Estado.

Sobre isso, o religioso cantou seu lamento no poema *Não adianta que me expulsem* (2021, p. 88):

*Não adianta que me expulsem.
Eu sou tesbita chamado e sei passar o Jordão.
Toda terra é cativo, toda terra é reconquista, todo canto é pátria nossa.
Todos somos estrangeiros na terra abrupta do tempo, no meio do Povo expulso.
Todos somos peregrinos à procura da outra Pátria, Terra nossa, Liberdade.
Não adianta que me expulsem.
Nunca vou sair de Casa.*

Caminhando juntos, havia grupos de leigos e de religiosos. Nesse aspecto, vale registrar a presença do padre Antônio Canuto, que, no início dos anos 1970, chegou ao Araguaia e passou a fazer parte da equipe pastoral da Prelazia de São Félix, onde viveu por vinte e seis anos, em uma boa parte do tempo da ditadura militar (1964-1985), período de extensa violência “ditada” pelo capital agrário e “invisibilizada” pela ação do Estado brasileiro.

Em 1972, Canuto substituiu o padre Francisco Jentel no povoado de Santa Terezinha. Jentel foi expulso do Brasil após ser perseguido, processado e condenado por crimes contra a chamada “Segurança Nacional”. A Doutrina de Segurança Nacional, que se tornou lei no ano de 1968, foi mais uma estratégia da ditadura militar para controlar, identificar e eliminar os chamados “inimigos internos”, ou seja, as pessoas que questionavam e criticavam as práticas autoritárias desse período de censura e violência. A Igreja, atuante junto ao povo, foi duramente atingida e dessa forma muitos religiosos foram presos, torturados, expulsos e perseguidos.

Nos anos noventa, tempo de redemocratização, Canuto mudou-se para Goiânia (GO). Na capital do estado, o religioso assumiu, na Secretaria Nacional da Comissão Pastoral da Terra (CPT), o cargo de coordenador nacional, secretário da Coordenação Nacional e Setor de Comunicação, conforme registrou em seu livro *Resistência e luta conquistam território no Araguaia mato-grossense*. Esse livro é apresentado pelo próprio autor na forma não de um trabalho acadêmico nem de pesquisa, mas sim como uma possibilidade de mostrar o contexto histórico ao povo da região, além de mostrar-lhe o lugar geográfico em que vive.

Dessa maneira, Canuto dispôs-se a registrar as histórias da região, antes mesmo que caísse no esquecimento. Trata-se de uma história marcada por luta e resistência, portanto não poderia deixar de sofrer as investidas do capital, que se apresentava então como poder de

desalojar os que, há mais de cinquenta anos, lá sobreviviam do próprio trabalho. Segundo Beozzo (2021, p. 21), por exemplo, ao se posicionar e se opor de forma resistente e corajosa a toda violência imposta na região, a Prelazia estava sempre no olho do furacão e da tormenta. Seus adversários, formados por fazendeiros, empresários rurais, polícia (entre outros), receberam apoio integral de governantes militares da ditadura, que nunca mediram nem economizaram esforços para exercer a violência e a repressão. Gonzaga (2005, p. 298), ao se referir ao bispo poeta, assim o caracterizou:

O poeta Casaldáliga é perene. Incessante é seu olhar sobre a realidade, cuja interpretação tem como elementos norteadores o questionamento de situações injustas ou indesejadas e a projeção de uma outra. Sua poesia está em função de sua fé, de sua missão, do Evangelho que acredita e anuncia, da teologia latino-americana da libertação. Por isso, às vezes, apresenta-se contrária a preceitos da hierarquia da Igreja e à convicção de muitos.

As histórias do bispo espanhol, de sandálias havaianas, ameaçado de morte em um lugar distante do país Brasil, correram o mundo e chegaram ao conhecimento do jornalista espanhol Francesco Escribano, da TV de Catalunha, que, impressionado, veio conhecer e saber mais sobre Casaldáliga e sua vida radical no Evangelho. Nesse movimento, Escribano registrou a história de seu conterrâneo em uma biografia intitulada *Descalço sobre a Terra Vermelha: a vida do bispo Pedro Casaldáliga*, publicado pela Editora da Unicamp, no ano de 2012, e que serviu como referência para a produção da série *Descalço sobre a Terra Vermelha* (Drama/Histórico), feita em 2014, sob a direção do cineasta Oriol Ferrer, uma coprodução de produtoras cinematográficas do Brasil e da Espanha, ganhadora de vários prêmios nacionais e internacionais.

No livro, D. Pedro relatou a Escribano (2012, p. 31) o quanto tudo era intensamente desafiador, pois se tratava de um contexto formado pela violência e pela impunidade legitimadas pelo Estado, sobretudo durante a ditadura militar:

Naquela terra, a única lei que valia era a imposta pelas armas. – Aqui manda o 38 – dizia Casaldáliga, referindo-se ao calibre do revólver mais comum, ao alcance de todo mundo. Aqui, quem tinha dinheiro comprava o silêncio, e os latifundiários, apoiados pela ditadura militar, tinham terra, dinheiro e pouca vontade de dar explicações a origem da sua riqueza.

Desse modo, podemos perceber que a biografia autorizada traz dados fundamentais da vida de Pedro Casaldáliga. Entretanto, há outros materiais que registraram a história da resistência ativa que se vale pelo crédito e confiança que tinha nos mais pobres como sujeitos de suas ações. No coletivo, enfrentaram e denunciaram as inúmeras formas de opressão: segundo Montenegro (1992), por exemplo, a Prelazia marcou um tempo da história que é farto de documentação, de dados que estão arquivados para a escrita de várias narrativas referente à

força da luta e da resistência nas terras da Prelazia.

Leonardo Boff (2012, p. 73-74), em sua obra *Igreja, carisma e poder*, sustentou-se no sociólogo Durkheim (1937, p. 618) para reforçar a natureza importante da luta coletiva:

“Uma sociedade não é constituída meramente pela massa de indivíduos que a compõem, o território que ocupam, as coisas que usam e os movimentos que executam, mas acima de tudo está a ideia que ela forma de si mesma”. A autoconsciência que um grupo elabora de si mesmo é um dos fatores importantes, explicadores de seu comportamento.

Em relação às questões acerca da interferência na realidade para a conquista de direitos e de mudanças, a obra *Pedro Casaldáliga: as causas que imprimem sentido a sua vida (Retrato de uma personalidade)*, de Benjamin Forcano *et al* (2008, p. 09) trazem a seguinte assertiva: “[...] a realidade não pode ser transformada, se não a conhecemos. E só se conhece se vive a realidade, se estivermos com as pessoas em sua vida cotidiana”. Assim viveu o bispo Pedro, junto e com o povo pobre, marginalizado, injustiçado, explorado. Não lutou para, mas sim **com** essa gente, para garantir direitos que lhes foram negados ou usurpados.

Ademais, Forcano (2008, p. 43) ressaltou ainda o que era fazer a diferença na Igreja: “[...] permitam – me utilizar um termo que está na moda – com o DNA do pensamento de Dom Pedro Casaldáliga: o de construir uma Igreja a serviço do povo”. Assim, observamos que Casaldáliga nunca separou o serviço pastoral das lutas sociais. Por isso, e por muito mais, o bispo deixou sua presença e sua prática reconhecidas na história brasileira e de outros países.

Pedro foi conhecido como o bispo dos pés descalços, o bispo dos esquecidos, e sua vida, apesar da simplicidade com que foi vivida, reconhecida pelas vestes, pela casa simples em que sempre morou em São Félix do Araguaia, nunca foi discreta. Pelo contrário, ele a vivia com coragem, bravura e indignação. Por esse mesmo motivo, cortava todas as amarras que o pudessem prender a títulos que acumulou em vida ou a cargos que o afastassem da coerência e do caminho traçado para si. Bispo Pedro foi ameaçado de morte, todavia nunca deixou que isso roubasse seus propósitos de vida, determinação e resiliência que nos remetem a uma frase popular, encontrada até em panos de prato – inclusive alguns que são exportados para Espanha –: *minhas causas valem mais que minha vida!*

Nesse ponto, não podemos perder de vista que o tempo de maior enfrentamento e conflitos ocorreu durante a ditadura militar. Sobre isso, Valério (2007 p. 38) afirmou:

Ali, com certeza, os latifundiários agiam indiscriminadamente, apoiados pela ditadura militar. Em contraste com uma população empobrecida, os latifundiários tinham terra e dinheiro e nenhuma vontade de explicar a origem de suas riquezas. Sem dúvida todo

esse cenário feriu o senso de justiça de Casaldáliga com uma formação religiosa influenciada pelo catolicismo social.

Sendo um crítico da igreja que não caminhava com o povo pobre, o bispo poeta registrou na *Oração a São Francisco em forma de desabafo* (2021, p. 96) parte de sua ironia:

*Nossa Madre Igreja melhorou de modo; mas tem muita cúria e carisma pouco.
Frades e conventos criaram vergonha, mas é mais no jeito que por vida nova.
Muitos tecnocratas e poucos poetas.
Muitos doutrinários e menos profetas.*

Como podemos notar, há muito o que falar desse homem que, entre tantas ações humanas, criou a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), pastorais resistentes até hoje, que defendiam/defendem a organização dos povos para que, com suas forças, lutassem e lutem pelos seus direitos, de preferência com a radicalidade do Evangelho, como diria o bispo, que destacou em entrevista ao jornal *Estado de S. Paulo*:

Infelizmente, somos pouco radicais, ainda. O Evangelho é bem mais radical. O que pode parecer radicalismo em nós é apenas resultado de uma opção definida em favor dos fracos e dos oprimidos, da opção de Puebla pelos pobres [...] no dia- a dia deveríamos ser mais radicais evangelicamente (Arquivo da Prelazia de São Félix do Araguaia. Ano. R 17. O. 45. P1. 1)

Desse modo, é possível observar que, ao ser considerado extremamente radical, o bispo não se incomodava: do contrário, argumentava que deveria ser ainda mais, pois é na radicalidade que as mudanças acontecem. A alcunha de radical atribuída a Casaldáliga foi consequência de sua negação em realizar sacramentos, como batizados e casamentos, aos filhos e filhas de fazendeiros e latifundiários. Os sacramentos eram negados aos mais ricos porque eles também negavam “o pão de cada dia” – como diz a expressão popular – aos mais pobres e também exploravam e escravizavam os oprimidos. Em suas missas, Casaldáliga afirmava que seguia o Evangelho, sem dissociá-lo da história e da realidade social, pois, como registrou em *Noemas* (2021, p. 123):

*A vida é imediata
como este arroz – sem feijão –
desta mesa desta casa
para estes filhos meus!
Vocês fabricam programas.
Nós vamos tocando vida!*

Com base nessas informações e reflexões, portanto, é plausível notarmos que **tocar a vida**, para o grupo da Prelazia, era buscar difundir a interpretação religiosa por meio das relações de saber e de poder, conforme apontou Valério (2007, p. 93), com o objetivo de “torná-

la hegemônica e viabilizar seu projeto político-pastoral que envolvia principalmente a contestação das injustiças sociais, do latifúndio, da ditadura militar, do imperialismo, etc.”.

2.3 Os ataques na imprensa: a serviço do poder

Profeta é aquele que grita com os olhos.

(CASALDÁLIGA, 2021, p. 114)

Diferentes pesquisas mostram o papel complexo da imprensa escrita, falada ou televisionada durante a ditadura militar. Entre a censura e a conivência, é possível perceber a quantidade reduzida de veículos de comunicação que considerava legítimas as lutas de movimentos sociais, urbanas ou rurais, que poderiam trazer mudanças sociais nas estruturas de poder.

Um exemplo de pesquisa nesse sentido é apresentado pela reportagem de João Ortega (2012), que aborda o estudo realizado pelo pesquisador e professor de história da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da USP, Eduardo Zayat Chammas, acerca de editoriais de dois veículos, *Correio da Manhã* e *Jornal do Brasil*. Nessa pesquisa, é possível perceber que ambos os periódicos tinham como alvo os trabalhadores e a crítica ao “projeto social desenvolvimentista que possibilitava mudanças na estrutura de poder” (CHAMMAS *apud* ORTEGA, 2012, s.p.). Como instrumentos a favor do Estatuto da Terra e contrários a uma reforma agrária para o povo, esses meios de comunicação não consideravam a voz nem a expressividade dos movimentos de rua; em contrapartida, só consideravam válido o “que vinha das instituições formais da democracia liberal, como o poder legislativo ou a própria imprensa, considerada a porta-voz da opinião pública” (*Ibidem*).

Nesse contexto, o movimento da imprensa a serviço do latifúndio e de outros representantes do poder atacou veementemente as ações da Prelazia, tendo como foco de duras críticas o que considerava seu representante e mentor, o bispo Dom Pedro Casaldáliga. De acordo com padre Beozzo, no prefácio à obra de Canuto (2021), a partir do momento que “a Prelazia de São Félix colocou no centro de suas preocupações os graves crimes contra os povos indígenas, ribeirinhos, posseiros e outras populações tradicionais, e a assustadora devastação da Amazônia” (Beozzo *in* Canuto, p. 20). Diante da postura combativa e corajosa assumida por Casaldáliga e agentes pastorais, as perseguições, ameaças e intimidações tornaram-se constantes, conforme registrou Beozzo (*in* Canuto, 2021, p. 20-21):

A Prelazia sofreu ataque sistemático da grande imprensa, escrita, falada e televisiva, ou seja, jornais e revistas, rádios e cadeias televisivas, numa constante guerra de informações distorcidas, calúnias, mentiras e difamações em que era apontada como sendo ‘contra o progresso’ do país e mancomunada com interesses estrangeiros interessados na ‘internacionalização da Amazônia’. O que aconteceu na Prelazia, foi um trailer do desastre anunciado, que iria se espalhar nos anos posteriores por toda a Amazônia, com uma diferença notável. Ali houve, desde os primeiros dias, denúncias documentadas, dos desmandos ambientais e sociais, denodada resistência dos pequenos, com o apoio da Igreja local, o compromisso sem hesitação ao lado dos perseguidos numa luta constante, para que o grito abafado dos expulsos de sua terra, dos indígenas deslocados ou dizimados chegasse a opinião pública e sensibilizasse o restante da Igreja e da sociedade.

Os ataques sistemáticos da grande imprensa a religiosos estrangeiros se intensificaram no Brasil durante o período da ditadura militar. Freire (2020, p. 110), em sua tese de doutorado, investigou esse tema, registrou várias passagens de documentos do Ministério do Exército que circulavam em revistas e jornais no país, sobre falsas informações de que russos comunistas tinham participação efetiva na Igreja Católica e nas conspirações contra a ditadura militar:

Apontamento ainda indicou que os comunistas soviéticos enaltecem a união entre membros da hierarquia católica brasileira e ativistas “como o meio de atingir o grande propósito da Rússia que é a conquista do Brasil para o comunismo e para sua área de influência”. Também houve denúncias “sobre a participação ativa de padres e bispos católicos entre os quais Dom Pedro Calsadálga, Tomás Balduino, arcebispo de Goiás; e ex-assessor da CPT - Comissão Pastoral da Terra, e Helder Camara”. O arcebispo é caracterizado pelos soviéticos como “líder do movimento cristão-comunista e adversário do regime brasileiro”.

Podemos notar, portanto, que a nota acima evidencia o conluio da imprensa com as prerrogativas do Estado militar. Ademais, Oliveira (2018, p. 43) corrobora essa perspectiva quando afirma que

Essa era uma estratégia adotada pelos meios de comunicação oficial, ou matérias pagas por estes, na tentativa de ganhar a opinião pública e, sobretudo, justificar as inúmeras investidas militares-civis contra a prelazia, mais especificamente contra os padres comunistas, guerrilheiros e subversivos. Contudo, a guerrilha armada não avançou os limites de Mato Grosso.

Embora não fossem todos os veículos de comunicação que se submetiam a esse papel, podemos conferir, nos dois exemplos a seguir, matérias jornalísticas com ataques explícitos à figura de D. Pedro Casaldálga. A primeira foi destaque no jornal *Zero Hora* (Arquivo da Prelazia de São Félix do Araguaia. R01. 0. 533. P1. 3), de circulação diária no Brasil, editado em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, no início dos anos oitenta do século XX. Como podemos perceber no Anexo E, os ataques dirigidos a D. Pedro vieram de vários lados nas três matérias apresentadas:

1. do próprio jornal, que ofereceu um bom espaço para as críticas e nenhum para qualquer defesa do bispo, demonstrando que se trata de um veículo da imprensa abertamente

alinhado ao projeto militar e colonial;

2. dos Partidos de apoio à ditadura militar, o que se evidencia duas manchetes: “Políticos rebatem posição de Bispo: posicionamento de D. Pedro Casaldáliga gera reação das lideranças do PDS” e “Diehl diz que Casladálga é defensor do comunismo”

3. da Igreja, na voz do bispo do Rio Grande do Sul: “D. Antonio Cheuiche estranha declarações”, somando-se a outras vozes que acusavam Pedro de comunista.

Dessa maneira, não apenas a imprensa e os partidos políticos, mas também a própria Igreja se envolveu no conflito. A instituição cristã de Casaldáliga, representada aqui pelo bispo, que também não tem sobrenome nacional, atestado exigido pelos críticos para ser legitimado, possivelmente fez votos e promessas de estar ao lado de pessoas empobrecidas e injustiçadas. No entanto, durante a ditadura militar, a divisão da igreja ficou evidente, sobretudo, por parte da maioria que apoiou o golpe e não denunciou as práticas criminosas dos militares. A outra parte, como já citamos, confrontou, denunciou e foi duramente perseguida. Isso aponta para a ideia de que a Igreja nunca foi homogênea, haja vista que as disputas são reais e o jogo de poder se constituiu em frequentes confrontos.

Seguindo as críticas do lado da Igreja, D. Antônio Cheuiche, Bispo auxiliar de Porto Alegre, declarou estranhar as declarações de Pedro Casaldáliga. Para Cheuiche, a Igreja deve conscientizar a população do compromisso político, mas sem interferir na opção do povo, o que o levou ainda a ressaltar que a defesa de Casaldáliga não encontrava respaldo nos documentos oficiais da Igreja: “Não está nem no espírito do Concílio Vaticano II nem na letra da Puebla ou na carta do Santo Padre, o Papa em sua visita ao Brasil”, conforme matéria do jornal *Zero Hora* (Arquivo da Prelazia de São Félix do Araguaia. R01. 0. 533. P1. 3).

Nesse cenário conturbado, a presença do Bispo Casaldáliga no Rio Grande do Sul e suas declarações causaram alvoroço e reações violentas na região. O deputado Sérgio Ilha Moreira, do Partido Democrático Social (PDS), comentou a respeito do teor da fala do Bispo e, na opinião desse político, a ida do religioso ao Rio Grande do Sul deveria ser apenas para tratar de assunto político de interesse nacional. Para o parlamentar, simpatizante da ditadura militar, as colocações do Bispo violaram a lei brasileira. Ademais, o deputado Rubi Diehl, também do Partido Democrático Social (PDS) e, na época, líder do governo na Assembleia, também não via com bons olhos a postura de Casaldáliga, pois achava-o defensor do comunismo e acusava que seu Prelado fazia apologia à Teologia da Libertação.

Como podemos observar, o momento era de grande tensão. Ademais, em meio a essas relações conflituosas entre o poder político e a heterogenia da instituição religiosa, há um ponto que merece destaque: a associação do bispo ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro

(PMDB), que hoje pode soar estranha e, por isso, enseja aqui uma breve explanação acerca da história dos partidos nesse período.

Durante a ditadura militar, entre os anos de 1966 a 1979, várias agremiações políticas foram cassadas e se instaurou o bipartidarismo em duas correntes políticas: a Aliança Renovadora Nacional (ARENA), alinhada à ditadura; e a oposição, representada pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). No ano de 1979, restaurou-se o multipartidarismo no Brasil e a ARENA foi rebatizada Partido Democrático Social (PDS), do qual faziam parte os dois políticos anteriormente mencionados. Ainda que esse partido representasse uma ala mais de direita, essa posição não era homogênea entre os seus filiados. Um grupo, por exemplo, rompeu com o PDS e criou o Partido da Frente Liberal (PFL), atual Partido Democrático (DEM). Além disso, outros dissidentes do PDS se juntaram ao Partido Democrata Cristão (PDC) e, mais tarde, criaram o Partido Progressista Renovador (PPR), que formou o Partido Progressista Brasileiro (PPB), atual Partido Progressista (PP).

Nesse contexto, portanto, há sentido na associação de Casaldáliga ao PMDB, se considerarmos que essa aliança era a que mais correspondia, à época, aos princípios do bispo, que, além de idealizador de uma igreja crítica e libertária, era também adepto do pensamento pedagógico e emancipador de Paulo Freire. Assim, nas formações, reuniões e ações coletivas que ministrava, recorria aos escritos e defesas desse educador, que, considerado subversivo em razão de suas ideias de educação para a liberdade, sofreu duras perseguições dos militares no dia seguinte à instalação do golpe, inclusive sendo exilado. Dessa forma, as posições definidas e combativas desses dois homens se ancoravam na defesa da justiça pela terra, liberdade e autonomia.

Na perspectiva de uma educação freiriana (1983, p. 89-90), a Prelazia tinha como finalidade uma proposição educativa ampliada que

[...] possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. Que o advertisse nesta problemática. Que o advertisse dos perigos do seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”. Tendo ciência do opressor, é que o homem simples, consciente de seus direitos se encoraja e busca se inteirar nos meandros da política local no anseio de garantir melhoria do local onde vive.

Percebemos então que a educação proposta pela Prelazia não se limitava ao mundo escolar e tinha como argumento mais contundente a consciência dos direitos da comunidade. Essa forma de educação era o caminho para garantir às pessoas do lugar o que lhes pertencia por direito, auxiliando-as a encarar, por meio de organização e enfrentamento, os perigos que estavam postos, as ameaças que se concretizavam. Nesse embate, uma estratégia significativa

foi a criação e a circulação de um periódico que dava voz à Prelazia, o *Folha Alvorada*, primeiro periódico produzido na região, que se constituiu, segundo Oliveira (2018, p. 51), em uma “[...] aurora da educação escolar, uma robusta defesa da organização dos pobres em torno da escola”. O mesmo autor (*Ibidem*, p. 70) também registrou:

Ao analisar a *Folha Alvorada*, considerando o ano em que teve início sua produção, assim como a forma com que as matérias foram escritas, ela se tornou objeto a ser vigiado pelos opressores e cuidado por parte dos oprimidos. A *Folha Alvorada* representou importante meio de denúncia das violências cometidas pelos tubarões e seus comandados (incluindo as autoridades policiais, componentes do executivo e demais agentes da ditadura militar) contra as famílias de posseiros, peões e membros da Prelazia. Igualmente, por parte dos oprimidos, o periódico se transformou em instrumento de poder comunicacional, de tal feita que a cada edição fosse esperadas as notícias da Prelazia, uma vez que eram devidamente informados sobre todo o Araguaia-Xingu, a luta pela terra, a educação e uma variedade de informações relevantes e necessárias para que continuassem sobrevivendo naqueles sertões.

Assim, podemos notar que a opressão perpetrada pela grande imprensa encontrou reação em um periódico que era lido pela população que ali vivia. Por meio da *Folha Alvorada*, as pessoas do local puderam divulgar as ações educativas da Prelazia, o que foi um modo de contraposição à campanha difamatória da imprensa. Nesse sentido, o periódico se tornou mais um material no processo educativo da região.

2.4 A escola narrada pela imprensa: as tensões do caso das sandálias

Para fechar este capítulo, seguimos com o tema da imprensa como instrumento de confronto e vamos problematizar uma matéria que se refere à escola no interior de conflitos na região da Prelazia. A reportagem, veiculada em um jornal de circulação nacional, apresentou elementos e preocupações para além dos ataques à prática conscientizadora de Pedro Casaldáliga e à Prelazia de São Félix.

Nossa análise começa pelo mês de julho de 1983, quando o jornal *Estado de S. Paulo* publicou uma matéria sobre o fim das paralisações de aulas em uma escola municipal da região da Prelazia. Essa reportagem destoava das analisadas anteriormente em virtude de visibilizar o discurso da oposição à política instituída no momento. O sugestivo título (*Até escola envolvida em luta política do Araguaia*) mantém um teor mais categórico que hesitante e inclina para possibilidade de dar voz ao representante da Prelazia. Considerando as contradições da história, no final da matéria, o artigo apresenta as impressões do Bispo Casaldáliga em temas já cristalizados, como **radicalidade**, por exemplo.

O lide⁸ apresentado logo abaixo do título informou o acontecido da seguinte maneira:

Serão reiniciadas amanhã as aulas do 2º grau da escola Municipal de Cascalheira, no Mato Grosso, depois de uma paralisação de 20 dias.

Motivo: **a escola foi depredada** por um grupo de alunos, entre eles **soldados da Polícia Militar**, ligado ao **PDS** e que não aceita a nova orientação da direção de a maioria dos professores indicados pelo **PMDB** partido que venceu as últimas eleições no município, os dois lados **cometem excesso** (Arquivo da Prelazia de São Félix do Araguaia. Ano. R 17. 0. 45. P1. 1, grifos nossos).

Como podemos observar na reportagem, a escola pública noturna, que atendia jovens e adultos, pois destinava-se ao ensino de Segundo Grau, precisou ser fechada em função de um grupo de alunos, “entre eles soldados da Polícia Militar” (*Ibidem*), representantes do Partido Democrático Social (PDS), que não aceitaram as novas orientações pedagógicas progressistas da direção da escola. Esses estudantes, de posicionamento político de direita – logo, oposição à Prelazia –, partiram para o ataque agressivo à unidade de ensino. Sobre o fato, o trecho a seguir retrata a opinião do agente pastoral “Dia”, eleito prefeito da cidade, acerca da ideia de uma escola emancipadora:

O ex-posseiro e agente pastoral, Francisco de Assis, **eleito pelo PMDB** para a Prefeitura de Canarana, afirmou que “a coisa ainda está preta” e que não sabe das consequências da reabertura do período letivo, mesmo depois da **transferência** de todo o **contingente da PM** e do delegado do local, Augusto Dias Cardoso, atualmente em férias. “Dia” como é conhecido o prefeito, defende uma “**nova escola, onde se aprenda a pensar e não só decorar coisas sem sentido**”. (*Ibidem*, grifos nossos)

Notamos que o suposto motivo da disputa no interior da unidade de ensino, incluindo a depredação, foi suscitado em decorrência dos ideais libertários do prefeito eleito. Segundo a reportagem, o chefe do executivo municipal defendia a instauração de uma “nova escola”, voltada para o ensino e aprendizagem emancipatórios, com foco no pensar e não no memorizar/decorar um conteúdo sem sentido. Essa concepção de ensino, causadora do confronto, foi inspirada nas propostas de Paulo Freire⁹.

É importante salientar que o resultado das eleições de 1982 para as prefeituras, ainda na ditadura militar, comprovou a ação de base realizada nas cidades pela Prelazia. Diante um trabalho social para formar lideranças locais, agentes pastorais disponibilizaram seus nomes e

⁸ *Lead* ou lide, originária do inglês, que em português significa “abre”, é a abertura da notícia. É composto de um parágrafo introdutório da reportagem com o objetivo de relatar o que há de principal nos acontecimentos descritos. É um texto motivador, preparatório para o desenvolvimento do fato noticiado.

⁹ Dada a importância de um ensino conscientizador, abordaremos, no terceiro capítulo desta tese, os pressupostos educativos freirianos, adotados pela equipe de agentes pastorais da Prelazia.

foram eleitos em quatro dos sete municípios da Prelazia. A direita, que nutria ódio às ideias progressistas e mobilizadoras da população, reagiu a esse movimento. Após as vitórias de prefeitos e agentes pastorais de uma ala mais à esquerda para cargos importantes na política local, acirraram-se diversas disputas, conforme relatou a matéria:

Já o delegado, em relatório ao governo estadual, afirma que a escola pública “transformou-se em verdadeira **tenda de forjar cabeças**, isto é, o objetivo primeiro desta escola, é **impor aos alunos**, principalmente nas crianças, as **ideias da facção** da Prelazia”. Prelazia na região, é **sinônimo de PMDB**, pois com o **apoio ostensivo** da Prelazia de São Félix do Araguaia, chefiada pelo Bispo Dom Pedro Casaldáliga, o partido venceu em quatro dos sete municípios, sendo que três deles – Canarana, São Félix e Santa Terezinha, os prefeitos são agentes pastorais de uma Igreja que Casaldáliga chama de **Radical**, como é o Evangelho de Jesus Cristo (*Ibidem*, grifos nossos).

Por meio dessas contundentes afirmações, observamos que Pedro Casaldáliga e agentes pastorais eram vistos como subversivos, comunistas, radicais e outros adjetivos usados para definir quem lutava com o povo e para o povo. Tais predicativos são reforçados pela fala do delegado no relatório enviado ao governo estadual. No documento, aparecem expressões autoritárias que definiam tanto a Prelazia quanto o bispo em pessoa. São elas: “forjar cabeças”; “impor aos alunos/crianças”; “ideias da facção”; sinônimo de PMDB”; “apoio ostensivo da Prelazia”; “chefeada pelo Bispo” (*Ibidem*). Esse conjunto de vocábulos, também repetidos por outras pessoas que se opunham ao bispo e a tudo que ele representava, era reprisado de forma costumaz pelos opositores do Bispo, com a finalidade de cristalizar a ideia do quanto a “gente da prelazia” era ameaçadora para a manutenção do *status quo* dos que se achavam os donos do poder.

Como já mencionamos, investir na educação foi algo caro para a Prelazia de São Félix do Araguaia, seja na educação formal, escolar, considerada um direito do cidadão, seja na educação continuada de cursos, encontros, debates e outros movimentos para a população. No contexto de luta declarada, até mesmo uma “briga por sandálias” virou caso de Polícia, sendo matéria de destaque em um jornal de abrangente alcance e de circulação nacional desde o ano de 1875, como é o jornal *O Estado de S. Paulo* (Anexo H). O fato foi assim noticiado:

Neste clima pode até acontecer até mesmo uma guerra das chinelas fartamente expostas em panfletos da Prelazia e nos relatórios policiais. Duas crianças que, em atividades extracurriculares, trocaram suas chinelas, acabaram provocando um tumulto envolvendo policiais e quase uma centena de pessoas. Tudo porque os pais eram de grupos diferentes. A convocação da professora, do PMDB, para prestar depoimentos na delegacia sobre a troca das sandálias (também símbolo da Prelazia, pois usadas por Dom Pedro Casaldáliga) provocou a mobilização de todo o grupo e a prisão de um deles por desacato à autoridade [...] (Arquivo da Prelazia de São Félix do Araguaia. Ano. R 17. O. 45. P1. 1).

De acordo com a reportagem, as sandálias foram o motim de uma guerra que já vinha se instaurando de forma silenciosa entre os defensores dos ideais populares e seus opositores. Assim, nos pés de Casaldáliga, as sandálias se tornaram símbolo de resistência. Conforme Valério (2013, p. 391), o Bispo, quando não estava de pés descalços, caminhava “[...] com umas havaianas minúsculas que se converteram em símbolo de identidade de todos os que trabalham na Prelazia de São Félix a ponto de aqui, chamarem as havaianas de prelazia”. Desse modo, a disputa na escola não se deu em função das diferenças políticas de famílias, mas em decorrência da troca de sandálias de duas crianças, fato que desencadeou a presença da polícia na referida escola e a prisão de uma pessoa por “desacato à autoridade”. Não é muito difícil identificar de que lado se encontrava a pessoa presa.

Na sequência da reportagem, o jornal *O Estado de S. Paulo* (Arquivo da Prelazia de São Félix do Araguaia. Ano. R 17. 0. 45. P1. 1) apontou que “o clima de tensão de muitos pontos da área rural da Prelazia transferiu-se para as cidades e pequenos núcleos urbanos da região, dificultando a convivência entre grupos rivais e criando constantes atritos”. Nesse contexto, o ato de depredar a escola deveu-se ao fato de os policiais militares estarem a favor dos governantes e dos fazendeiros que não concordavam com a forma de fazer educação da Prelazia. Para esses sujeitos, tudo o que estivesse relacionado ao Prelado era considerado esquerdista e comunista. Acerca desse posicionamento, Lourenço (2010) leva-nos a seguinte conjectura: os militares, os “responsáveis” pela ditadura, seriam, talvez, os únicos interessados em defendê-la.

Investiremos melhor na questão das propostas de educação nos próximos capítulos desta tese. Por enquanto, pudemos perceber neste capítulo que a Prelazia de São Félix do Araguaia propunha uma formação educativa integral para que as comunidades, alunos e agentes pastorais assumissem o controle das gestões e a administração de seus locais de viver. Dessa maneira, estar à frente das decisões, seja via escola, seja via Executivo Municipal, tinha um significado importante para um povo que, até então, elegia, mas não era eleito. Sobre isso, o livro *Carta Pastoral da Prelazia de São Félix do Araguaia*, publicado cinquenta anos depois da primeira carta Pastoral de Pedro Casaldáliga (2021, p. 10), registrou:

Houve em vários municípios governos populares que possibilitaram administrações democráticas e participativas. Iniciou-se, com a conquista das prefeituras populares uma nova fase na luta do povo da região. Assumir uma prefeitura significava estar no poder, ser Estado e como tal pensar em propostas para atender a toda a população e não apenas aos trabalhadores. Esta situação tornou-se ainda mais complexa, consideradas as especificidades dos municípios, distantes da capital e sem recursos. Foi preciso descobrir um jeito popular de governar e para tal, não se podia contar com

experiências passadas já que nunca antes houve representantes do movimento popular no poder, embora fosse apenas poder local municipal.

Podemos observar, portanto, que a educação popular alcançou resultados dentro e fora da escola, de modo que o trabalho pastoral na região de conflito social e político serviu de base para a educação da população. Nesse sentido, o incômodo causado nos poderosos já era resultado das ações da Prelazia. Sobre isso, Gonzaga (2005, p. 270) registrou:

A educação é trabalhada no sentido amplo, de educação para a vida, para a cidadania. Nesse sentido, a educação da consciência crítica, política, continua sendo uma bandeira forte da ação evangelizadora da Prelazia. Essa prática abrange as pastorais em geral, como a pastoral da criança, a educação para prevenir doenças ou adquirir a saúde, como a promovida pela ANSA, e a educação da convivência cidadã, com respeito aos direitos da mulher.

Tudo isso, que não é pouco, mas, ao mesmo tempo, também não encerra a discussão sobre o tema nem sobre o contexto, leva-nos a perceber que o lugar e o tempo são importantes e precisam ser problematizados para situar o contexto histórico e evitar cometer anacronismo. Esse foi o percurso trilhado nessa parte da pesquisa.

3 A EDUCAÇÃO É TÃO IMPORTANTE QUANTO A TRANSAMAZÔNICA: OS ESPAÇOS DE EDUCAR

Neste capítulo, centraremos na abordagem do espaço investigado e nas diversas formas de educar propostas pela Prelazia de São Félix do Araguaia. Como registramos no capítulo 2, a educação pensada por esse grupo, sobretudo nos anos setenta, não se limitava ao aspecto escolar, mas sim se estendia a diferentes lugares, na evangelização, na arte, nas assembleias, nas ações de mutirões, nos confrontos e em todos os espaços que se faziam possíveis.

Primeiramente, abordaremos um pouco do que as pesquisas destacaram a respeito das formas de educar a população. Para isso, inserimos um quadro com a finalidade de melhor visualizar as teses e dissertações com recortes sobre temas relacionados à Prelazia e suas proximidades. Em seguida, traçaremos, recorrendo às pesquisas e aos documentos da Prelazia, as características da escola, os diversos significados desse espaço de educar. Por último, traremos parte das entrevistas das professoras, relacionando-as com proposições da oralidade e história de vida, entre outras relações.

3.1 Processo educativo nas pesquisas: escritas e temas

Ao buscarmos as pesquisas que investigaram temas relacionados aos processos educativos da região em estudo, encontramos um acervo diverso com foco em diferentes aspectos acerca desse espaço. Fizemos um percurso investigativo no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BBDTD) com os seguintes descritores: Prelazia de São Félix do Araguaia; direitos humanos; alfabetização; educação popular.

Quadro 1 - Dissertações e Teses localizadas

Título	Autoria	Programa e Universidade	Ano de defesa	Modalidade
<i>Formação política e resistência: uma experiência contra hegemônica na Prelazia de São Félix do Araguaia</i>	Vera Lúcia Alves Mendes Paganini	Doutorado em Educação/UFG	2018	Tese
<i>Anel de Tucum: a missão evangelizadora de Pedro Casaldáliga, bispo de São Félix do Araguaia</i>	Aginaldo Divino Gonzaga	Mestrado em Ciências Humanas/ PUC-GO	2005	Dissertação

<i>Entre a cruz e a foice: Dom Pedro Casaldáliga e a significação religiosa do Araguaia</i>	Mairon Escorsi Valerio	Mestrado em História/ UNICAMP	2007	Dissertação
<i>Terra de trabalho e terra de negócio no território da Prelazia de São Félix do Araguaia, região nordeste do estado de Mato Grosso: a atuação religiosa, ideológica, social e política do bispo Pedro Casaldáliga</i>	Claudiney de Freitas Marinho	Mestrado em Geografia/ UFT Porto Nacional	2018	Dissertação
<i>Dom Pedro Casaldáliga: os sujeitos e o lugar no Vale do Araguaia</i>	Paula Regina Rodrigues Meneses	Mestrado Acadêmico em Língua, Literatura e Interculturalidade/ UEG	2019	Dissertação
<i>Cartilha do Araguaia "... Estou lendo!!!": seu circuito de comunicação (1978 -1989)</i>	Alessandra Pereira Carneiro	Mestrado em Educação/ UFMT	2012	Dissertação
<i>Natureza e cultura na poesia de Pedro Casaldáliga</i>	Michael Jhonatan Sousa Santos	Mestrado em Estudos de Linguagem/ UFMT	2016	Dissertação
<i>A função pedagógica da arte: uma análise da poesia de Dom Pedro Casaldáliga e da música de Zé Vicente</i>	Claudivan Lopes de Souza	Mestrado em Filosofia / UFP	2019	Dissertação
<i>A poesia de dom Pedro Casaldáliga: doadora de sentido libertador</i>	Clóvis José Migotto	Mestrado em Ciência da Religião/ PUC-SP	2017	Dissertação
<i>Católicos e pentecostais: o discurso religioso em São Félix do Araguaia</i>	Rodrigo Augusto Leão Camilo	Doutorado em Sociologia/ UFG	2017	Tese
<i>A invenção da escola no Araguaia-Xingu mato-grossense: memórias, narrativas e lutas pela educação popular e democrática (1960-2018)</i>	Edevamilton de Lima Oliveira	Doutorado em História/UFMT	2018	Tese
<i>Nas veias do jornal: a terra Os Sentidos sobre a Carta Pastoral de D. Pedro Casaldáliga na Imprensa (1971)</i>	Agueda Aparecida da Cruz Borges	Mestrado Linguística/ UNICAMP	2000	Dissertação
<i>O suor e o sangue fecundando o chão: a memória dos mártires a partir da Prelazia de São Félix do Araguaia</i>	Rosemari de Almeida	Mestrado em Ciências da Religião/PUC-SP	2004	Dissertação
<i>A Prelazia de São Félix do Araguaia e a luta pela terra em Porto Alegre do Norte/Mato Grosso (1970-1980): migração e conflito no campo</i>	Luciene Aparecida Castravechi	Doutorado em História/UFMT	2017	Tese
<i>Práticas midiáticas e cidadania: o papel do Jornal Alvorada na Prelazia de São Félix do Araguaia (1970-1984)</i>	Marluce de Oliveira Machado Scaloppe	Mestrado em História/UFMT	2009	Dissertação
<i>O Espelho do Araguaia a Auto-Imagem da Prelazia de São Félix do Araguaia como processo de deslocamento e de encantamento</i>	Leopoldo Belmonte Fernandez	Mestrado em Educação/ UNIMEP	1997	Dissertação

Fonte: Elaboração própria.¹⁰

As pesquisas em formato de teses e dissertações nos ajudaram a pensar a organização do território onde a escola estava sendo construída. Dessa forma, conseguimos situar o contexto em questão e, assim, compreender os elementos, a luta, as resistências e os modos de educar um povo. Ao trazer as produções, inseridas no quadro, para nos ajudar na compreensão do processo de educação formal, encontramos respaldo em Oliveira (2018, p. 61), que concebeu a escola como um processo de invenção, de construção, para além do prédio e das mobílias:

Procuramos produzir uma narrativa sobre a escola em sua complexidade, uma vez que ela é muito mais que uma distribuição arquitetônica de paredes, carteiras, salas de aula, visto que ela foi e é produto e produtora de imaginário, de libertação e de subordinação, dependendo dos interesses dos detentores do poder e do coletivo, não obstante, em permanente contendas. Igualmente contraditórios se revela o discurso sobre o conceito de distância e de isolamento, na tentativa de eleger um espaço em detrimento do outro, uma prática, em detrimento de outras, visto nos referir às investidas dos discursos tentando imprimir e rotular as escolas periféricas aos grandes centros, parecendo as do campo como inferiores.

É pertinente dizer também que o processo de educação foi e é objeto de várias pesquisas realizadas em Programas de Pós-Graduação no Brasil. Dissertações e teses não apenas inspiram pessoas a investigar e a problematizar práticas de educação humana e libertária, mas também revelam trajetórias diversas de sujeitos políticos que ensinaram e aprenderam na perspectiva libertadora de educação, seja formal, seja informal. Isso aponta para o propósito dessa parte da investigação: fazer emergir os lugares e as formas de educar na Prelazia de São Félix do Araguaia.

Nesse sentido, é importante ressaltar que os agentes pastorais desse Prelado vivenciaram com o povo, os posseiros, peões, indígenas e outros, as mesmas condições do lugar e buscaram interferir minimamente nas culturas locais. Essa convivência possibilitou colocar em prática um projeto de educação que atendesse às especificidades da diversificada população, e esse conjunto de ações está demonstrado nas revisões realizadas.

Além das pesquisas feitas em dissertações e teses que problematizaram fatos com a distância necessária e crítica, utilizamos também os documentos produzidos e arquivados pela Prelazia. Todo esse aparato bibliográfico nos ajudou a escutar as vozes das professoras-autoras de uma obra didática de caráter regional utilizada para alfabetizar crianças que deixaram suas marcas na educação do lugar, como registramos no capítulo 2.

¹⁰ Na elaboração deste quadro contamos com a ajuda crucial de Ana Raquel Costa Dias (Doutoranda em Educação; integrante membra do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação e Vice Coordenadora do GT de História da Educação da ANPUH-GO). A ela agradecemos imensamente pela contribuição.

Para dar visibilidade às histórias de mulheres e suas atuações no magistério, buscamos pesquisas que tinham como protagonistas mulheres educadoras em Mato Grosso, na Região Centro-Oeste e no Brasil. Por meio da revisão bibliográfica realizada, conseguimos garimpar algumas investigações semelhantes ao nosso objeto investigativo. Nessa revisão, deparamo-nos com um reduzido número de trabalhos acerca da história de vida de professoras, o que nos permitiu identificar as carências existentes nesse campo de pesquisa.

De acordo com Corrent (2022, p. 325), podemos verificar preponderância na maioria das pesquisas em que “a história de mulheres fora silenciada e esquecida por cientistas das ciências humanas e artistas, fator que evidencia que grande parcela da humanidade parece furtar-se ao exame e, a história tem grandes dificuldades em erigir essa multidão em objeto histórico”.

Ademais, Amorim (2013, p. 13) constatou esse silenciamento ao investigar a trajetória e a sociabilidade intelectual das professoras primárias no estado de Mato Grosso, na década de sessenta do século passado. Para o pesquisador (*Ibidem*, p. 151), durante esse período houve uma intensa participação das professoras “na produção de conhecimento pedagógico, com a realização de supervisão e com a criação do curso de férias para professores leigos”. Isso significa trazer à luz o quanto há de atuação intelectual de mulheres educadoras a ser ainda investigada, analisada.

Como podemos observar, esse campo de pesquisa, apesar de ainda incipiente, está em expansão. Silva (2020, p. 18), por exemplo, ao perceber que pessoas comuns dificilmente possuíam oportunidade de contar suas vivências, processos formativos e demais relações, propôs em sua pesquisa *Trajetórias de formação de professoras da infância na fronteira de Ponta Porã/BR e Pedro Juan Caballero/PY* “[...] investigar as trajetórias de formação inicial de professoras da infância, ocorridas entre 1980 e 1990, na região da fronteira entre Brasil e Paraguai, buscando compreendê-las por meio de suas memórias e utilizando para isso a metodologia da História Oral temática”.

Nesse caminho, Silva (2020) examinou possíveis subjetividades da memória feminina indo da infância até a carreira docente. Nessa mesma esteira de pensamento, Vânia Aparecida Martins Bernardes (2005), em *História e memória de alfabetizadoras: desenvolvimento profissional*, trouxe à tona a trajetória de seis professoras alfabetizadoras da cidade de Uberlândia, estado de Minas Gerais, sob o ponto de vista de seus moradores. O intuito dessa pesquisadora (2005, p. 7) foi o de “[...] compreender a trajetória de vida de boas profissionais a partir de suas próprias narrativas, levando em conta o conhecimento anterior, as suas

experiências profissionais, sua vida como sujeito, dentro e fora da escola”. Assim, também essa autora evidencia a preocupação que nos move nesta tese.

As pesquisas citadas anteriormente, embora ainda de forma tímida, dão visibilidade às mulheres no cenário educacional e social. Nessa perspectiva, ao evidenciar trajetórias de mulheres professoras, garantimos a elas o direito a voz e podemos também problematizar a história da educação, em especial a história da docência feminina, confrontando dados individuais que se tornam coletivos. Desse modo, entendemos que as impressões particulares de fatos, de lembranças de acontecimentos, das sequências da vida profissional no magistério são tão importantes quanto os registros de memória de um grupo de pessoas. Esse ponto de vista deixa claro que a escrita da história se dá por meio do movimento da memória, de histórias de vidas, de identidades que, quando contadas e problematizadas, transformam-se em história.

3.2 A educação é tão importante quanto a Transamazônica: tempos de disputas

Na década de setenta do século XX, sob as orientações dos militares que deflagraram o golpe em 1964, constituiu-se a estratégia política de divulgar a imagem de um “Brasil Grande”, e a construção da rodovia Transamazônica fazia parte desse pacote. Para Nequete (2021, p. 38), esse gigantesco projeto era uma das demandas sócio-históricas da sociedade brasileira e, conseqüentemente, serviu como uma forma de legitimação da ditadura militar:

Através da defesa da construção de um país desenvolvido, de uma grande potência mundial, a ditadura promoveu sua imagem alicerçada no progresso, alimentando as expectativas sociais com imagens otimistas com relação à construção da rodovia que iria atravessar as místicas matas da Amazônia. Anunciada em 16 de junho de 1970, pelo então presidente-ditador Médici, logo a rodovia passa a fazer parte do cotidiano dos brasileiros e brasileiras, tendo uma grande repercussão não somente nos canais oficiais como na mídia em geral. Como de praxe em uma ditadura, as narrativas oficiais deram conta de anular questões que não interessavam à imagem que convencionava a ser difundida como nacional. O desmatamento, o genocídio indígena, a perseguição política a ambientalistas, bem como críticas ao projeto da rodovia, foram devidamente silenciados e reprimidos pelo mesmo aparelho estatal que conduzia a construção.

Outro ponto a ser destacado em relação à imagem de Brasil desenvolvido que os militares divulgaram diz respeito à Copa do Mundo de futebol de 1970, sediada no México, na qual o Brasil se consagrou tricampeão. O ditador Emílio Garrastazu Médici, no comando do país na época, aproveitou-se desse momento de euforia da população para divulgar e propagar a política repressiva da ditadura militar, de modo que esse período ficou marcado por inúmeras campanhas nacionalistas de exaltação do país e de propagação do patriotismo e, também, por intensa repressão, prisões, torturas, mortes e outras violências.

Nesse sentido, é importante dizer, considerando esse contexto, que o título desta seção foi pensado a partir das problematizações de Oliveira (2018) a respeito das estratégias criadas pelos militares para desviar a atenção do povo brasileiro dos perversos desmandos praticados no referido período. Com base na opinião da *Folha Alvorada*, o autor (*Ibidem*, p. 18) fez a seguinte consideração:

Em dezembro de 1970, afirmou a *Folha Alvorada* que, para o Brasil, a educação era tão importante quanto a Transamazônica, sendo ainda muito mais importante do que um campeonato de futebol, pois se falava naquele ano em acabar com o analfabetismo dos adultos, cujo intento era merecedor de todo apoio, mas isso não se tornaria realidade na medida em que se tentasse exterminar com o analfabetismo dos maiores, deixando as crianças sem estudo, por causa do salário de fome pago aos professores, além dos atrasos no seu pagamento. Pode-se, a partir desse relato, afirmar que era expressivo o número de analfabetos entre os maiores de idade.

Foi em meio a esse grande contingente de analfabetos, então, que a Prelazia de São Félix do Araguaia, de acordo com Paganini (2018, p. 170), criou, no ano de 1970 – auge da ditadura militar –, o informativo *Folha Alvorada*. O objetivo desse periódico, como já foi registrado, era o de informar e divulgar a todas as comunidades o trabalho realizado nessa confraria. Para além do cunho catequético e evangelizador, a *Folha Alvorada* “tinha também a função de agregar os lugares jurisdicionados à Prelazia e levar as informações, os comunicados e o relato dos acontecimentos a todos que a constituíam” (*Ibidem*). De igual modo, a educação formal ou informal nas terras do Araguaia era destaque nesse informativo.

Com a chegada à Prelazia do Bispo Pedro Casaldáliga e de um grupo de religiosas brasileiras, seis no total, o processo de educação formal começou a ser redesenhado naquele espaço. As seis irmãs tinham como missão a catequese, a enfermagem, o ensino e a promoção humana no geral. Quanto à composição do quadro de pessoal atuante no ensino, Oliveira (2018, p. 100) afirmou que “[...] tanto em São Félix quanto em Santa Terezinha havia leigos brasileiros atuando no ensino ginásial, primário e na alfabetização. Em São Félix, cinco leigos universitários, e cinco em Santa Terezinha, um casal e três rapazes, todos vinculados à prelazia”.

Em 2021, um ano após a morte de Pedro Casaldáliga, a *Carta Pastoral* (1971), já citada no capítulo anterior, completou cinquenta anos. Para comemorar o quinquagésimo ano de publicação desse documento, a Prelazia de São Félix do Araguaia divulgou um material intitulado: *Carta Pastoral nos 50 anos da primeira carta Pastoral de Pedro Casaldáliga: “Uma Igreja da Amazônia em conflito com o latifúndio e a marginalização social”* (2021). É importante ressaltar que essa edição celebrativa foi publicada em meio à pandemia do Coronavírus, que ceifou a vida de milhares de pessoas mundo a fora. No Brasil, esse vírus

matou mais de seiscentas mil pessoas – um luto que poderia ser evitado se o governo federal em exercício no momento tivesse agido com necessárias políticas públicas –.

Voltando à *Carta* (1971) mencionada, podemos perceber a importância desse documento para a Prelazia de São Félix do Araguaia, pois apresentou um retrato das condições de vida no Prelado: trouxe o registro das lutas pela terra, das resistências contra os desmandos do capital, do trabalho escravo, da falta de assistência básica na educação e na saúde. Ademais, a *Carta* (1971) também relatou a atuação da igreja nesse contexto social por meio de uma equipe pastoral preocupada com a formação humana.

Acerca dessa questão, Valério (2007, p. 39) fez um relato do trabalho realizado pelas Campanhas Missionárias na Prelazia. De acordo com o autor, as

Campanhas Missionárias consistiam em no prazo médio de três meses atuar nos pequenos povoados promovendo a intervenção da Igreja no meio social. Primeiro davam-se aulas de alfabetização (método Paulo Freire) e se acompanhava o trabalho do professor local. Junto a isso era dada assistência intensiva na área de saúde e higiene promovendo a conscientização. Além desses dois primeiros polos considerados emergenciais, havia a regularização da fé, na qual o padre ministrava os sacramentos como: eucaristia, batismo, penitência, matrimônio, etc. Para finalizar as campanhas organizavam a população para formar conselhos de vizinhança, grupos de liderança e oração comunitária aos domingos; sempre com a intenção de transformar os grupos em CEBs permanentes.

Nessa citação, interessa-nos o olhar do autor sobre as questões relacionadas à educação e às formas de ensinar praticadas na Prelazia. Conforme Valério (2007), o processo educativo adotado naquele contexto perpassava por diferentes caminhos, caracterizados por polos. Os dois primeiros, o da alfabetização e o da assistência à saúde e higiene, eram considerados emergenciais. Na sequência, vinham os polos da regularização da fé e, por fim, da formação de conselhos. Nesse contexto, todo trabalho da Igreja no meio social da comunidade tinha como objetivo alcançar uma assistência de conscientização e de organização dos grupos em Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), comunidades criadas nos anos setenta e oitenta pela teologia da libertação no Brasil.

Nessa perspectiva, o modelo de escola inventado e pensado para a população do Araguaia-Xingu se destinava aos filhos dos posseiros, dos indígenas e dos peões. Logo, conforme registrou Oliveira (2018, p. 97), essa escola “não atendia aos anseios dos filhos das elites, tampouco, poderia ser comparada às que eles tinham acesso nas grandes cidades”. A presença dos detentores do capital na referida região consistia apenas em solucionar “algum problema que seus funcionários, gerentes, capatazes, capangas e jagunços não conseguissem resolver, sendo que seus filhos só iam ao sertão de avião, a passeio” (*Ibidem*).

Assim, conforme o exposto na *Carta* (1971, p. 24), era gigantesco o desafio de se instaurar esse processo educativo numa região “em que os mais letrados tinham quarta série do ensino primário e alguns deles se tornaram professores”. Nessa conjuntura de divisão social, de opressão e de luta, era preciso, portanto, investir em uma educação conscientizadora e libertária que atendesse às particularidades da população local – uma educação transformadora do sujeito: esse era um dos pilares do trabalho de base da Prelazia –.

Todavia, essa problemática foi aos poucos sendo superada em razão de um trabalho feito pelo Bispo Pedro Casaldáliga, que consistiu em buscar o apoio de amigos da Espanha para a construção de escolas no Prelado. Com a doação recebida e com a mobilização de toda a comunidade, entre 1969 e 1970, a Prelazia de São Félix do Araguaia “construiu um prédio para servir de ginásio, o Ginásio Estadual Araguaia (GEA), com ensino de 5ª a 8ª séries. Conseguiu que o Estado assumisse a escola. Buscou junto a um grupo de jovens em Campinas, SP, os professores para lecionar” (*Ibidem*).

Dessa maneira, a construção ganhou um sentido ampliado para além de sua funcionalidade como prédio escolar. Consoante Oliveira (2018, p. 103/4), ela trouxe inúmeros benefícios para toda a região da Prelazia. Primeiro, por oferecer a educação ginásial aos filhos das famílias do lugar; segundo, “[...] por inaugurar outras dimensões da educação até então inexistentes. Trata-se do atendimento noturno à alfabetização de adultos, que, em 1975 atendeu naquele espaço o Movimento Brasileiro de Alfabetização Mobral – MOBREAL”.

Nesse sentido, o rastreamento desse conjunto de esforços dedicados à efetivação de uma educação democrática e popular nas terras do Araguaia-Xingu, de acordo com Oliveira (2018, p. 52-53), faz emergir a memória da luta desse povo na reinvenção da escola, “cujo processo marcou em definitivo a vida, individual e coletiva, de inúmeras comunidades formadas pelas famílias ao longo da raia lindeira aos rios Xingu e Araguaia”.

A escola, portanto, foi o porto seguro para a comunidade do Araguaia-Xingu. Por meio do contato direto com as famílias inseridas em seu cotidiano, a escola conseguiu diagnosticar as dificuldades e os problemas da população, bem como os desafios a serem superados, como o da fome crônica, por exemplo. Era na escola que as crianças tinham acesso à merenda, uma importante alimentação para quem só dispunha de apenas um café magro por dia. Além dessa imprescindível garantia de sobrevivência, o intuito de Pedro Casaldáliga na composição daquela escola era também o de trabalhar a formação humana numa perspectiva freiriana de constituição de um sujeito emancipado, consciente de suas historicidades, de seu estar no mundo.

Como já registramos, o posicionamento político-religioso do Bispo confrontou os ditadores militares que tomaram o poder na época. Por isso, Casaldáliga foi manchete nos principais jornais do país como “o bispo comunista”, e isso rendeu à Igreja de São Félix do Araguaia severas repressões e perseguições, como, por exemplo, os ataques à *Carta Pastoral* (1971), publicada pela Prelazia. Conforme mencionado, o teor desse documento era de denúncia, de confronto contra os grandes latifundiários e de propagação de uma educação libertária – tanto que a *Carta* (1971) foi expressamente censurada pela ditadura militar –.

Segundo Valério (2007, p. 44), essa proibição não conseguiu abafar a voz do Bispo, tampouco a circulação do documento, visto que “os dois mil exemplares editados acabaram distribuídos clandestinamente”. Essa forma da resistência manteve-se firme contra o sistema ditatorial instaurado, pois, para a Prelazia, era fundamental denunciar e combater os desmandos da ditadura, que perseguiu, sobretudo, a igreja que defendia a população explorada.

Nesse contexto repressivo, a forma de educação popular, aos modos de Paulo Freire (1981, p. 79), de que “os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”, estimulava significativamente o processo de liberdade. Baseado nessa perspectiva, o trabalho educativo desenvolvido pelo Bispo perpassava pela troca de experiências e aprendizagem de acordo com a cultura e com os costumes locais, prezando sempre pela compreensão das pessoas de suas vivências, de seu modo de agir no mundo e de pensá-lo.

Essa concepção pedagógica se fazia ainda mais necessária em meio à perseguição e à pobreza que marcavam essa conjuntura, o que ressaltava a necessidade de aprender a sobreviver, de adquirir confiança. Para Paganini (2018, p. 199), isso se tornou possível por meio da constituição de um “intercâmbio de aprendizados. Mediatizado pelas circunstâncias e pelos acontecimentos do dia a dia” e pela formação voltada para as experiências cotidianas, para os embates em que se viam envolvidos os posseiros, peões e moradores.

Nesse aspecto, de acordo com Valério (2007, p. 92),

A pastoral da Prelazia de São Félix do Araguaia executou seu plano de evangelização a partir da perspectiva pedagógica, seguindo a mesma lógica de dois importantes referenciais anteriores de atuação: o MEB (Movimento de Educação de Base) de Paulo Freire, que influenciava profundamente a Igreja brasileira através do método de alfabetização adotado por ele em sua atuação no Movimento de Natal durante os anos 1960, e os Cursilhos da Cristandade, um dos primeiros movimentos a utilizar o instrumento pedagógico a fim de persuadir seus alunos a reintroduzirem o elemento religioso em suas vidas, preparando-os para um catolicismo militante.

Ainda com Valério (2007, p. 215), percebemos que a preocupação desse tipo de catolicismo era a de inserir “o sertanejo e o povo do Araguaia na esfera das relações disciplinares e institucionais”. Assim, o despertar da autonomia das pessoas perpassava pela

educação e pela manutenção da saúde pública. Logo, “a escola e o ambulatório se tornariam pilares fundamentais desse processo” (*Ibidem*), construído pela tríade **saúde, militância política e engajamento religioso**.

Nos primeiros tempos das Campanhas Missionárias em São Félix do Araguaia, o trabalho pedagógico estava direcionado à alfabetização de adultos e à escolarização primária das crianças. Conforme Paganini (2018, p. 207), os agentes pastorais “lecionavam no ginásio e os alunos passaram a ser professores na ‘escolinha’”. Por meio desse trabalho colaborativo, foi se constituindo “uma rede de formação, cujas bases se assentam na troca de aprendizados nas experiências práticas, que possibilitam a fixação do sujeito à própria terra e valorização à sua comunidade” (*Ibidem*).

Nesse processo popular e democrático de educação, os lugares de educar foram sendo ampliados. De igual modo, intensificou-se a luta por manter o funcionamento da escola em um contexto de ditadura e de repressão militar. Acerca desse esforço coletivo, Oliveira (2018, p. 90) destacou que

[...] conforme registrado na *Folha Alvorada*, geralmente, era o povo ou a Prelazia que enfrentava (era responsável) a construção do prédio escolar, pois, além do Estado e do poder municipal não arcar com a edificação, igualmente não investiam em infraestrutura, pois era comum a falta de carteiras, cadernos, livros, quadro-negro, giz, dentre outros. Assim seguia aquele cotidiano de problemas estruturais na educação básica dos finais do século XX.

Dessa forma, as famílias não encontraram uma escola pronta e, ainda que a Prelazia reconhecesse que não poderia assumir o papel do Estado, era urgente a construção de um espaço físico para a educação básica. No entanto, essa edificação não ocorreria somente no aspecto físico do terreno, pois havia também o envolvimento da população em um complexo planejamento de educar para a participação e construção de uma comunidade ativa, autônoma, com lugar de decisão, não de submissão.

Nota-se que, para a Prelazia, não bastava o prédio físico; em contrapartida, era necessário o direito de pertencimento a uma escola que sustentasse a transmissão do conhecimento, assim como o acesso a materiais escolares que possibilitassem a produção do saber. Não de qualquer saber, mas sim aquele que libertasse das amarras da opressão.

3.3 Os sentidos de educar e as Professoras: histórias de vidas e vidas de histórias

Nesta parte, empreendemos um movimento de organizar o capítulo, focando, a princípio, na construção dos sentidos da escola. Aos poucos, vamos inserindo as professoras

nesse contexto. Cabe ressaltar que, no próximo capítulo, aprofundaremos com mais afinco nossas reflexões a respeito da atuação dessas docentes. Por ora, direcionamos nosso olhar para a produção do material didático por essas professoras.

No interior de um contexto de lutas e de conflitos, na região da Prelazia de São Félix do Araguaia, surgiu a produção de um material didático e social, fruto de reflexões e discussões pedagógicas de professoras do lugar: a cartilha *...Estou Lendo!!!*. Para produzir esse material, educadoras/es e Prelazia de São Félix do Araguaia, representada por seus agentes pastorais, reuniram-se em encontros de formação com o objetivo de capacitar professoras/es e educadoras/es para pensar a realidade educacional da época, em que, é preciso lembrar, eram escassos os recursos materiais e os profissionais com formação para o exercício da docência.

Em razão desse contexto parco, trazer a memória social desse movimento é essencial para percebermos quantas lutas as cinco mulheres educadoras, nosso objeto de estudo, travaram para exercer o magistério. Sobre o estudo da memória social, Le Goff (2013, p. 390) nos apontou que esse tipo de memória “[...] é um dos meios fundamentais de abordar os problemas do tempo e da história, relativamente aos quais a memória está ora atrasada, ora adiantada”. Nesse sentido, é para elucidar tal afirmativa que colocamos em destaque a cartilha, material para o ensino da leitura e da escrita.

Muitos foram os enfrentamentos que marcaram a circulação dessa cartilha. Há testemunhos de tentativas de apagamentos dessas resistências, possivelmente para que essas histórias não fossem visibilizadas nem conhecidas. Incêndios, considerados criminosos e sem qualquer pista de coincidência, aconteceram nas Secretarias de Educação nas cidades de Porto Alegre do Norte, São Félix do Araguaia e em Ribeirão Cascalheira. Locais onde estava armazenada a cartilha. Assim, podemos notar que havia um firme propósito para que esse material não chegasse às mãos de quem a ele deveria ter acesso por direito: as crianças, as minorias da classe oprimida.

Tendo em vista essa situação, é imprescindível compreender o que os silêncios nos revelam acerca dessas questões. Para Le Goff (2013, p. 390), por exemplo,

[...] a memória coletiva foi posta em jogo de forma importante na luta das forças sociais pelo poder. Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva.

Nessa perspectiva, é diante do perigo do esquecimento, conforme afirma Le Goff (2013), que propomos registrar e problematizar a trajetória das cinco professoras/autoras do

material supracitado. Para isso, recorreremos às suas memórias orais e escritas presentes em documentos por nós apropriados. Retomando a definição do problema, vale ressaltar que as pesquisas históricas em educação anseiam por responder a algumas lacunas ainda existentes nesse campo. Exemplo disso é que, durante a investigação, evidenciou-se a importância de pesquisas na área da história da educação que tomem como objeto a trajetória de vida de professores/as.

Para melhor visualização, apresentamos o quadro com os dados das professoras:

Quadro 2 - Quadro com os dados das Professoras autoras

Nome completo	Idade	Naturalidade	Onde reside Atualmente	Formação	Instituição Formadora
Judite Gonçalves de Albuquerque	79 anos	Buri/SP	Cáceres/MT	Magistério – Professora Licenciada em Letras	Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Nossa Senhora do Patrocínio
Suely Barros Jardim	63 anos	Miracema/TO	Barra do Garças/MT	Magistério – Professora Licenciada em História	Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT
Dagmar Aparecida Teodoro Gatti	65 anos	Alfenas/MG	Santa Terezinha/MT	Professora Licenciada em Ciências Sociais (Antropologia, Ciências Política e Sociologia)	Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT
Maria Benvinda de Moraes (In memoriam)	64 anos	Astorga/PR	Porto Alegre do Norte/MT	Professora Licenciada em Letras	Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT
Luiza Júlia Gobbi (In memoriam)	81 anos	Tapera/RS	Joaçaba/SC	Normalista – Licenciatura Curta em Matemática	Fundação Universidade de Blumenau – FURB (Licenciatura Curta)

Fonte: Elaboração própria

As trajetórias das professoras foram problematizadas por meio da memória compartilhada por elas. Em virtude disso, é importante explicitar que a história e a memória serão constituintes nessa pesquisa porque, quando se trata de histórias de vidas, conforme Ricoeur (2007, p. 108);

[...] a memória continua sendo a capacidade de percorrer, de remontar no tempo, sem que nada, em princípio, proíba prosseguir esse movimento em solução de

continuidade. É principalmente na narrativa que se articulam as lembranças no plural e a memória no singular, a diferenciação e a continuidade.

Nesse sentido, as professoras citadas enfrentaram, com coragem, um contexto internalizado na educação como um momento do “não” ao uso de cartilhas. Um tempo de críticas contundentes a esse tipo de material didático, sobretudo, diante da circulação de ideias propostas pelo construtivismo, que propunha outras formas de ensinar a ler. Mesmo diante desses desafios, conforme Rodrigues (2012), as cinco professoras podem ser consideradas pioneiras na região do Mato Grosso na organização de uma cartilha com práticas escolares que envolveram o ato de alfabetizar e letrar, materializado na obra didática que chamamos de cartilha ou livro de alfabetização.

Em razão disso, é fundamental afirmar que a relevância e a justificativa dessa pesquisa reside justamente em evidenciar a história e a memória dessas cinco mulheres, que, em seus tempos e lugares, enfrentaram e produziram um material político, social, cultural e educacional de forma simples, sem verbas editoriais, com o objetivo de contribuir para a educação da população pobre a fim de enfrentar a violência da desigualdade. Desse modo, no diálogo com a história oral, será possível conhecer e problematizar suas trajetórias de vida na história da educação regional e nacional.

Para embasar a abordagem às autoras, usamos as fontes disponíveis alcançadas durante o mestrado e também coletamos informações nos locais onde as professoras trabalharam e compartilharam suas vivências e experiências que estão acondicionadas no Arquivo da Prelazia de São Félix do Araguaia. Encontrar o fio que une esses elementos na tessitura da pesquisa foi um grande desafio, no entanto sabemos da notoriedade desse estudo de produção historiográfica sobre “história de vida” na história da educação brasileira, pois, segundo Fonseca (1996, p. 15):

[...] é preciso priorizar e considerar, fundamentalmente, a pessoa-professora no interior de sua trajetória pessoal e profissional ao longo do tempo. Pesquisar e escrever sobre trajetórias de vida no magistério, significa registrar diferentes sentidos e significados de experiências, mas, sobretudo, apresentar e guardar a história de pessoas que, em suas simplicidades, produziram e divulgaram o conhecimento como um direito humano.

As histórias biográficas das professoras apresentadas aqui não estão livres das contradições de seus tempos, o que não impede de problematizarmos as vidas vividas no coletivo e no individual. Afinal, há a possibilidade de que trazer esses confrontos possa nos ajudar a compreender melhor as especificidades e as pluralidades de profissionais do magistério, pois não há modelos totalmente preestabelecidos e seguidos no ato de ensinar.

Nesse contexto, temos a responsabilidade de buscar na história da educação dados que permitam visibilizar percursos que não são lineares nem puramente cronológicos. Ao escrever sobre um passado não tão distante, por exemplo, é possível que nos deparemos com as contradições dos tempos e das práticas possíveis de serem problematizadas, para não correr o risco de escrever uma história individual apartada do tempo e das demandas sociais, políticas, econômicas e culturais.

O campo da historiografia, de acordo com Le Goff (2013), surgiu como sequência de novas leituras do passado, plena de perdas e ressurreições, falhas de memórias e revisões. Por isso, é preciso ler e interpretar a história com apoio teórico, com método e rigidez acadêmica, pois assim não corremos riscos de simplificar os dados encontrados nos documentos. Nessa perspectiva, o conceito de memória é crucial para a história, como bem aponta Le Goff (2013, p. 419): “a memória, na qual cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens”.

Dessa maneira, para fazer as leituras e os confrontos necessários, embasamo-nos não apenas na ideia de memória apresentada por Le Goff e em estudos sobre a memória de modo geral, mas também nas concepções provindas da história cultural em parcerias com a história de vida, história oral e memória. Sobre essa questão, Carvalho (2007, p. 52) fez a seguinte ponderação:

Há muito a historiografia vem considerando que as realidades criadas pelas experiências da atividade humana não podem ser somente analisadas a partir de seus aspectos globalizantes, mas, também, dentro das suas particularidades e singularidades, que se manifestam principalmente e de forma riquíssima no nível local.

Nessa perspectiva, a história cultural tem contribuído para o campo das pesquisas históricas educativas, tanto na ampliação do uso de fontes como também em investigações que priorizam histórias de vidas de pessoas não consideradas pertencentes ao *panteon* da elite. Essa posição vai ao encontro da de Chartier (1990 p. 16), quando o autor afirma que “[...] a história cultural, tal como a entendemos, tem por principal objetivo identificar o modo como em diferentes lugares e momento uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”. Assim, não nos propomos a fazer puramente uma história da educação regional; pretendemos, sim, contextualizar o recorte geográfico proposto na história do Brasil, mantendo as especificidades e o contexto regional.

Para realizar essa contextualização, recorreremos ao acervo de fontes locais para a compreensão da realidade nacional na qual o espaço regional estava inserido. Na perspectiva das representações, investigaremos as professoras como pessoas históricas, inseridas em seus contextos políticos e sociais. Como registrou Bloch (2001, p. 60), isso se faz necessário porque, “[...] em suma, nunca se explica plenamente um fenômeno histórico fora do estudo de seu momento. Isso é verdade para todas as etapas da evolução”.

Nessa mesma esteira de pensamento, Le Goff (2013, p. 11, grifos do autor) apontou que os relatos e os testemunhos sempre foram presentes na ciência histórica. Para ele, “a história começou com um relato, a narração daquele que pode dizer ‘Eu vi, senti’. Esse aspecto da história – relato, da história – testemunho, jamais deixou de estar presente no desenvolvimento da ciência histórica”. O mesmo autor ressaltou ainda (*Ibidem*) que o tempo da memória atravessa e alimenta a história, logo a oposição passado/presente é fundamental na aquisição da consciência do tempo, matéria da história.

Em relação aos diálogos estabelecidos com as professoras, por meio de depoimentos orais gravados e arquivados, vale salientar que o Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), assim como outros centros de pesquisa, tem realizado, nos últimos cinquenta anos, inúmeros esforços no campo da investigação que recorre à oralidade.

Para Alberti (2013, p. 21), por exemplo, é viável “[...] pensar a história oral como um esforço interdisciplinar e de equipe, no qual não devem faltar os rigores da pesquisa histórica”. De acordo com essa pesquisadora, é possível recorrer à história oral em distintas áreas, sobretudo das ciências humanas, pois a oralidade mantém um diálogo próximo com a tradição oral, com a memória e com a linguagem falada, utilizada na escrita de biografias. Assim, ao enredar-nos na vida de professoras, acreditamos que a história oral é importante por nos propiciar a escrita da história plural, com suas contradições, visões e representações de diferentes tempos e acontecimentos.

Além disso, Verena Alberti (2013, p. 24), em sua obra *Manual de História Oral*, orienta-nos na utilização desse método de pesquisa, como veremos:

Mas o que vem a ser afinal, esse método – fonte – técnica tão específico? Se podemos arriscar uma rápida definição, diríamos que a história oral é um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica.) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. [...] Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos, conjunturas etc. a luz de depoimentos de pessoas que deles participaram ou os testemunharam.

Nessa vertente, a história oral muito nos motiva na análise de dados dessa pesquisa, pois, como registrou Alberti (2013, p. 31), as recordações de fatos, acontecimentos ou impressões não são uniformes, variam “de pessoa para pessoa, conforme a importância que se imprime a esse acontecimento no momento em que ocorre e no(s) momentos(s) em que é recordado”. Essa proposição nos coloca em um terreno movediço quando tratamos de uma pesquisa na perspectiva da oralidade que, por vezes, parece apontar mais fragilidades que seguranças. Como um alerta a essa questão, Alberti (2013, p. 33) lembra que “[...] o trabalho com história oral exige do pesquisador um elevado respeito pelo outro, por suas opiniões, atitudes e posições, por sua visão de mundo enfim”.

Essas reflexões nos remetem à centralidade que a questão da ética na pesquisa assume quando se estuda a oralidade, a fala de outra pessoa. Nesse quesito, muitos avanços são possíveis e necessários: conforme Alberti (2013, p. 40), por exemplo, ainda há uma série de cuidados a serem observados durante a realização da coleta dos depoimentos. Assim, após a eleição do tema, da justificativa e dos objetivos que pretendemos investigar, é possível escolher o tipo de entrevista a ser realizada: entrevistas temáticas ou entrevistas de história de vida. Diante dessas possibilidades, é preciso ter em mente que

a escolha dos entrevistados não deve ser predominantemente orientada por critérios quantitativos, por uma preocupação com amostragens, e sim a partir da posição do entrevistado no grupo, do significado de sua experiência. Assim, em primeiro lugar, convém selecionar os entrevistados entre aqueles que participaram, viveram, presenciaram ou se inteiraram de ocorrências ou situações ligadas ao tema e que possam fornecer depoimentos significativos (*Ibidem*).

A esse respeito, posicionamo-nos em consonância a Meihy e Seawright (2020, p. 56) quando afirmam que “como método, a história oral se ergue segundo pressupostos que privilegiam as entrevistas como motivo central dos estudos. Trata-se, com outras palavras, de prezar as entrevistas como ponto central das análises”. Para os referidos autores, a história oral não se constitui por meio de entrevistas isoladas ou independentes de projetos distintos. Isso porque cada tipologia de texto do gênero narrativo requer cuidados específicos. Logo, ao enveredar pelas trilhas da história oral, é preciso ter em mente os quatro grandes campos de entrevistas que a compõem, cada campo com suas especificidades (MEIHY; SEAWRIGHT, 2020):

1. História oral de vida;
2. História oral temática;
3. História oral testemunhal;
4. Tradição oral.

Nesse sentido, o gênero história oral de vida é um dos caminhos trilhados para esta tese, pois essa modalidade de gênero é uma das mais utilizados para este fim e proporciona uma escrita acessível sem perder de vista o rigor do método. Dessa maneira, ao optarmos por histórias orais de vida, sabemos que às vezes um só encontro para realizar a entrevista não será suficiente, pois é preciso levar em conta o tempo e a empatia. Isso significa, de acordo com Meihy e Seawright (2020, p. 63), que

No caso da história de vida, deve-se oferecer a chance de condução argumentativa para o convidado, que, cada vez mais, pode ser o protagonista da própria narrativa e atuar como colaborador. É por isso que são valorizados os estímulos; em vez de perguntas diretas, eles apresentam-se como ideal do diálogo.

Podemos afirmar então que o estímulo oral é um conjunto amplo de questões que favorecem o papel do narrador, o dono de sua própria história. Instigá-lo pode favorecer o diálogo no trabalho com a memória que, como bem sabemos, é seletiva. Assim, de acordo com a experiência vivenciada, será importante termos em mente as produções sobre história oral para registrarmos as percepções das memórias das professoras.

Na ocasião da pesquisa do mestrado, entramos em contato e diálogos com as cinco professoras, como já foi registrado nesta tese. Essa experiência aconteceu nos anos de 2010 e 2011, nas cidades em que elas residiam, a saber: Cáceres, Juína, Barra do Garças, Porto Alegre do Norte e Santa Terezinha. Naquele tempo, era possível o contato presencial, diferente de agora que o isolamento social é necessário em função da pandemia provocada pelo Covid-19. Como já dispúnhamos das entrevistas, resolvemos utilizá-las para os propósitos desta tese.

Sobre essas entrevistas, é importante ressaltar aqui que possibilitaram a troca de saberes e de respeito mútuo e também fortaleceram os laços e, principalmente, aproximaram-nos, sobretudo por sermos pessoas que possuem trajetórias parecidas, que viveram experiências semelhantes. Esses encontros nos mostraram que, além de saber ouvir e de formular perguntas, quem entrevista deve aprender a lidar com alguns elementos recorrentes em entrevistas de história oral que variam em função do estilo do entrevistado. Sobre essa particularidade, Alberti (2013, p. 207) nos apontou que:

Fazer uma entrevista é praticar no limite máximo nosso poder de concentração em mais de uma coisa ao mesmo tempo: utilizamos os olhos, os ouvidos, a fala, as mãos - [...] e, essencialmente, a cabeça. E tudo deve funcionar harmonicamente, de modo que o entrevistado não fique ansioso ou de alguma forma ofuscado pela perturbação do pesquisador.

Desse modo, neste atual contexto pandêmico, trilhamos os seguintes percursos para entrar em contato com as protagonistas desta tese. No primeiro momento, o encontro foi agendado pelo telefone e via e-mail. A conversa fluiu informalmente e isso nos auxiliou, ainda mais, nas apresentações e na criação de laços com as professoras, o que nos remete a Alberti (2013), segundo quem a relação estabelecida nesse processo de diálogo não se diferencia de outras relações que mantemos com pessoas ao longo da vida. Assim, podemos perceber que, no contexto de entrevistas, é importante manter um equilíbrio, pois não se trata de manter uma pura relação de pesquisa, nem de forçar amizade ou afetividade; trata-se, sobretudo, de conectar-se respeitosamente com o outro.

A primeira entrevistada foi a professora Judite Gonçalves de Albuquerque, que mora na cidade de Cáceres, localizada próxima ao rio Paraguai, a cerca de duzentos quilômetros de Cuiabá, capital do estado de Mato Grosso, e a mais de mil quilômetros de Confresa. A professora Judite, reconhecendo a importância da pesquisa e das condições para realizá-la, sem bolsa de estudos, foi cuidadosa e nos convidou para hospedarmo-nos em sua casa, onde dialogamos por três dias consecutivos. Já a segunda professora entrevistada foi Sueli Barros Jardim, residente em Barra do Garças, cidade que fica a pouco mais de quinhentos quilômetros de Cuiabá. O primeiro contato também foi realizado via telefone e endereço eletrônico. Depois disso, agendamos um encontro, marcamos uma data para a visita e a entrevista.

O primeiro contato com as duas primeiras professoras foi muito importante, e, ainda que não tenha sido definidor, constituiu o momento em que nos apresentamos e buscamos criar uma relação com vistas ao diálogo. Conforme salientou Alberti (2013), em toda relação há códigos que indicam padrões de conduta a serem seguidos ou não, e isso depende da relação constituída, da empatia, da cumplicidade e confiança das partes:

Como em toda relação, quando se inicia uma entrevista, entrevistado e entrevistadores se avaliam mutuamente e começam a formular uma ideia do interlocutor. Como o outro se comporta, como fala, como reage, como expressa sua disposição em estar ali fazendo parte daquela relação. Tudo isso são informações para que entrevistado e entrevistadores tenham impressões e ideias sobre aquele com quem dialogam. Tais impressões e ideias vão sendo corroboradas ou alteradas à medida que se prolonga a entrevista e que, portanto, ambas as partes passam a se conhecer melhor (*Ibidem*, p. 189-190).

Maria Benvinda de Moraes foi a terceira professora entrevistada. Na ocasião era moradora da cidade de Porto Alegre do Norte, que fica a aproximadamente trinta quilômetros de Confresa e a mais de mil quilômetros da capital do estado. Nosso primeiro contato se deu em sua casa, onde tivemos uma longa conversa sobre a atuação dela na educação da região do Araguaia. Devido à proximidade das nossas cidades, retornei mais vezes para dialogar sobre o

objeto investigado. Benvinda recebia-me sempre alegre, atenciosa e disposta a colaborar com a pesquisa.

Meses após nosso encontro, ela teve que viajar para fazer tratamento de saúde e, infelizmente, foi acometida por um câncer muito agressivo, que a impediu de voltar para a cidade de Porto Alegre do Norte. Ela morreu no ano de 2014, em sua cidade natal, Astorga, localizada no estado do Paraná, e seu falecimento entristeceu-me, pois já havíamos criado vínculos.

Essa circunstância nos remete novamente a Alberti (2013, p. 190):

É por isso que essa relação tende a se aperfeiçoar quando se estende por mais de uma sessão de entrevista. Passada a fase inicial de estranhamento recíproco, é possível alcançar uma empatia benéfica para a reflexão pretendida, de modo que entrevistado e entrevistadores se tornem cúmplices na proposta de recuperar, problematizar e interpretar o passado.

Nesse sentido, na interpretação do passado, a relação com Maria Benvinda foi de cumplicidade e de afetividade. Ela narrou e me autorizou a transformar em história sua narrativa. Sentimos muito a sua morte e a impossibilidade de ela ler essa tese que dedicamos a ela e às outras professoras. Isso nos mostra o quanto a empatia e a cumplicidade atuaram diretamente nas relações estabelecidas nas entrevistas, portanto torna-se importante registrar que as relações pautadas na humanidade são fundamentais na construção de um mundo melhor.

A quarta professora, Dagmar Aparecida Teodoro Gatti, mora na cidade de Santa Terezinha, que fica a mais de mil quilômetros de Cuiabá e cerca de cento e sessenta quilômetros de Confresa. Telefonei a ela e marcamos de nos encontrar por uma, duas ou três vezes, mas não conseguimos realizar o encontro. Dagmar cumpria, na época, um mandato de vereadora pelo Partido dos Trabalhadores (PT) e, por esse motivo, estava sempre com a agenda lotada, o que dificultou nosso encontro para realizar a entrevista.

O fato de Dagmar pertencer à Comunidade Eclesial de Base (CEB), permitiu um encontro na cidade de Juína, na fronteira com Rondônia, distante cerca de mil e duzentos quilômetros de minha cidade. Nesse encontro, nós duas, pelo acaso, acabamos sendo escolhidas para representar nossa comunidade local; acabamos nos encontrando em Juína e, finalmente, eu consegui realizar a entrevista com ela. No encontro, Dagmar me presenteou com o *Livro do Professor*, ou *Manual do professor*, que ensinava a metodologia para o uso da ...*Cartilha Estou Lendo !!!*.

Essa situação também nos remete a Alberti (2013, p. 189):

Uma relação de entrevista é, em primeiro lugar, uma relação entre pessoas diferentes, com experiências diferentes e opiniões também diferentes, que têm em comum o interesse por determinado tema, por determinados acontecimentos e conjunturas do passado. Esse interesse é acrescido de um conhecimento prévio a respeito do assunto: da parte do entrevistado, um conhecimento decorrente de sua experiência de vida, e, da parte do entrevistador, um conhecimento adquirido por sua atividade de pesquisa e seu engajamento no projeto

A primeira entrevista com a professora Dagmar não poderia ter sido em lugar mais favorável. Na alegria de estar no meio de uma multidão de aproximadamente mil e duzentas pessoas, que participavam do 12º Encontro Regional das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) na cidade de Juína/MT, em um espaço de luta, descobrimos nossos interesses comuns. Assim, ela relatou-me suas ações que resultaram na organização da cartilha. De acordo com Dagmar, ela e as outras organizadoras desse impresso escolar pensaram em ações efetivas de divulgação para ganhar a adesão das professoras alfabetizadoras da época. Essas ações serão mais bem detalhadas no próximo capítulo.

A quinta professora, Luiza Júlia Gobbi, morava no estado de Santa Catarina, na cidade de Joaçaba. Não foi possível ir até ela para realizar a entrevista, seja pelo fator econômico, pois fiz o mestrado sem bolsa e realizei todas as viagens com recurso próprio, seja pela longa distância até a cidade de Joaçaba, que fica a mais de dois mil quilômetros de onde eu vivia. Diante dessas dificuldades, consegui o telefone de contato na rede social de sua filha, tomando como referência o sobrenome Gobbi, que não é muito comum.

Pelo telefone, iniciamos um importante diálogo, conversamos várias vezes, enviei algumas perguntas no formato de entrevista, ação respondida prontamente. Luiza Julia, muito alegre e disponível, convidou-me para conhecer sua cidade natal. No ano de 2022, ela morreu com oitenta e um anos de vida, após sofrer uma embolia.

Novamente, são pertinentes aqui as considerações de Alberti (2013, p. 190) sobre o processo de relação construída nesse tipo de pesquisa:

O ideal, numa situação de entrevista, é que se caminhe em direção a um diálogo informal e sincero, que permita a cumplicidade entre entrevistado e entrevistadores, à medida que ambos se engajem na reconstrução, na reflexão e na interpretação do passado. Essa cumplicidade pressupõe, necessariamente, que ambos reconheçam suas diferenças e respeitem o outro enquanto portador de uma visão de mundo diferente, dada por sua experiência de vida, sua formação e sua cultura específica.

Meyhi e Seawright (2020, p. 120) também corroboram a ideia apresentada acima quando reconhecem que “[...] no caso da história oral, fala-se em entrevista específica que segue os rastros de um projeto armado para promover escuta, materialização, autorização e eventuais

análise e crítica”. Dessa forma, podemos notar que o envolvimento interpessoal gerado por ocasião das entrevistas foi bastante significativo.

No próximo capítulo, apresentaremos com mais dados as professoras-autoras-mulheres que fizeram educação nas terras da Prelazia de São Félix do Araguaia. Adentraremos pelos interstícios das memórias dessas professoras com o intuito de, conforme registrou Fonseca (1996, p. 15), “[...] apresentar e guardar a história de pessoas que, em suas simplicidades, produziram e divulgaram o conhecimento como um direito humano”. Por esse caminho, apresentaremos a trajetória dessas professoras nos pilares da educação transformadora, libertária, crítica e humana.

4 MULHERES E PROTAGONISMO: ENFRENTAMENTOS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO

Na primeira parte deste quarto capítulo, apresentaremos parte das histórias das professoras alfabetizadoras, dando ênfase às suas origens sociais, ou seja, seus lugares de nascimento, suas classes sociais, suas famílias e outros dados. Abordaremos, em seguida, a formação escolar, os estudos e as escolas na instrução primária, no ensino secundário e no superior, além de outras formações.

Na segunda parte, evidenciaremos as práticas por elas desenvolvidas na Prelazia, sobretudo no que se refere aos projetos, materiais didáticos, enfrentamentos e outros movimentos vividos por elas no recorte de tempo que propomos nesta tese. Nesse percurso, veremos que outros temas surgiram, e não os dispensamos, pois consideramos que contribuem para o melhor entendimento das histórias.

Como indicamos no título, entraremos nas histórias do quinteto do magistério, tomando como recortes as classes sociais de cada uma delas, para depois confrontar os dados em suas aproximações e contradições. Para nós, é fundamental registrar as origens e os lugares de onde essas mulheres vieram, porque assim poderemos compreender melhor suas práticas e enfrentamentos, posteriormente, no lugar e no período anotado. Ademais, vale frisar novamente que as professoras aceitaram com entusiasmo participar da pesquisa, assinando, para tanto, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo 2).

Optamos por trazer as histórias juntas e misturadas, mas achamos importante inserir a ordem de entrevistas, assim como outros dados, conforme o quadro 3 indica:

Quadro 3 - Entrevistadas e períodos das entrevistas

Nome	Período Entrevistas	Outros
Judite Gonçalves de Albuquerque	Anos de 2010/2021	Enviou o Memorial ¹¹
Sueli Barros Jardim	Anos de 2010/2021	Enviou o Memorial ¹²
Dagmar Aparecida Teodoro Gatti	Anos de 2011/2022	Enviou o Memorial ¹³
Maria Benvinda de Moraes	Anos de 2011/2012	----- ¹⁴
Luzia Julia Gobbi	Anos de 2011/2021	Enviou o Memorial ¹⁵

Fonte: Elaboração própria.

¹¹ Anexo I

¹² Anexo J

¹³ Anexo K

¹⁴ Anexo L

¹⁵ Anexo M

Como já foi registrado, as histórias e as memórias das professoras protagonistas desta tese foram coletadas por meio de entrevistas e de memoriais enviados por elas diante de nossa solicitação nos anos de 2020 e 2021. Vale ressaltar que, na pesquisa da dissertação de mestrado, não foi necessário obter dados de histórias de vidas das professoras, visto que o foco do estudo era o material didático produzido por elas, não os aspectos biográficos.

Para a escrita do memorial, foi fornecido às professoras um roteiro, sob o título de “Minhas memórias”, que pode ser conferido no Apêndice 1, indicando aspectos a serem contemplados, a fim de nos dar um quadro geral de suas vidas. Torna-se relevante destacar a escolha pelo gênero memorial, pois entre os anos de 2020 e 2021, o país (e o mundo) esteve sob grave ameaça da Covid-19, que matou mais de seiscentas mil pessoas. Nesse contexto de pandemia, o isolamento se tornou ainda mais necessário em razão da existência dos grupos de riscos, que incluíam portadores/as de doenças crônicas, gestantes, crianças e pessoas acima de sessenta anos. As cinco professoras faziam parte deste último grupo, por isso não foi possível realizar os contatos conforme havia sido feito na primeira vez. Diante dessa impossibilidade, solicitamos um texto em formato de memorial para elas.

Um memorial é um relato de memórias e constitui-se como um documento, um registro de fatos históricos que, dependendo do objetivo, destaca fatos e movimentos da história de quem escreve. Esse gênero é, portanto, uma espécie de currículo descritivo, pois nele constam dados que não se incluem em um currículo formal, informações que abrangem, por exemplo, fatos da vida pessoal, trajetória profissional e outros dados, dependendo do objetivo. Nesse caso, recortamos questões que vamos problematizar neste capítulo.

Dessa maneira, um memorial, ainda que seja elaborado para a produção de uma escrita acadêmica, como neste caso, é um material rico de informações, um documento subjetivo que dá sentido a trajetórias de vida, sobretudo a respeito da educação. A respeito desse material, escrito por pessoas que atuam no magistério, Silva (2015, p. 6) registrou a relevância dessas narrativas que

[...] tem a possibilidade de firmar a própria existência no caráter intersubjetivo da experiência, de modo que informar que estudou em escola pública nos seus anos de formação não é apenas uma informação objetiva, mas uma tentativa de partilhar a experiência, despertar empatias, demonstrar superações e criar afinidades ou contrastes frente ao possível leitor.

Neste aspecto, aqui registramos que não foi possível obtermos os mesmos dados solicitados das cinco professoras de forma homogênea, pois, além dos impedimentos e limites

reais de cada vida, lidamos com a memória de cada pessoa, memórias subjetivas, como bem registrou Silva (*Ibidem*):

É igualmente possível identificar vínculos e heranças, enfatizar ou ocultar acontecimentos, assumir ou omitir relações, encadear de forma temporal ou temática, pretender objetividade ou permitir subjetividade (ou o contrário), e tantas outras configurações que dizem não só sobre o que houve e quem se é, mas também de onde se está e de como se fala.

Assim, ao trazermos para a problematização as falas escritas por Judite, Sueli, Dagmar Aparecida, Maria Benvinda e Luzia Julia Gobbi, não podemos nos desprender do que elas consideraram relevante registrar, mesmo que isso não tenha sido solicitado previamente. Partimos então dessa ressalva, tentando aproveitar e fazer crescer o que as professoras disseram, escreveram e, de forma particular, a nós confiaram. Ademais, acrescentamos que, em relação às duas professoras que faleceram, obtivemos dados com as respectivas famílias, como filhos e filhas, que gentilmente nos atenderam e contribuíram com a escrita.

4.1 Origem, lugares sociais e movimentos familiares: os chãos vividos

*Vive dentro de mim
a mulher roceira.
Enxerto da terra,
meio casmurra.
Trabalhadeira.
Madrugadeira.
Analfabeta.
De pé no chão.
Bem parideira.
Bem criadeira.
Seus doze filhos,
Seus vinte netos.*

(CORA CORALINA, 2003, p. 16)

Ao tomarmos um fragmento do poema *Todas as vidas*, de Cora Coralina (*Ibidem*), anotamos o quanto são múltiplas as vidas de mulheres, que se dividem em distintos papéis impostos pela sociedade patriarcal. No poema, Cora representa-se com as mulheres que vivem dentro dela: a mulher do povo, a cabocla, a lavadeira, a cozinheira, a roceira, a mulher da vida, que trabalham, madrugam e, de casca grossa, são proletárias e desabusadas. Desse modo, o poema nos mostra que as vidas femininas não são iguais, mas sim carregam, em seus labirintos exigentes, pesos atribuídos historicamente às mulheres, que, muitas vezes, infelizmente, naturalizam, ainda que inconscientemente, seus fardos e pesares.

Para a problematização que tecemos nesta tese, então, é crucial ressaltar que os lugares sociais funcionam como dados fundamentais para compreendermos as trajetórias de vida

quando fazemos estudos biográficos. Nesse sentido, sobre Judite Gonçalves de Albuquerque, importa dizer que, de acordo com seu documento, nasceu na cidade de Buri, interior de São Paulo, em 13 de novembro de 1941; no entanto, Judite fez a ressalva de que a data de seu nascimento é vinte e seis de outubro, ou seja, há uma diferença de dezoito dias que foi justificada pela dificuldade de ser registrada logo após o nascimento. Esse caso não é exceção, pois o registro em data diferente da do nascimento era muito comum na época, principalmente porque, como é o caso de Judite, a família morava no campo e, às vezes, demorava para ir até a cidade mais próxima para fazerem o registro das crianças. Dessa forma, era comum que, chegado o momento de fazer o documento, já não se sabia ao certo o dia em que a criança nascera.

A normalidade dessa circunstância é atestada pelos dados da pesquisa de Camarano e Beltrão (2000) que nos relatou que nos anos quarenta do século passado, cerca de 32% da população vivia no meio urbano; o restante, como a família de Judite, morava na área rural. Foi apenas com processo de industrialização e crescimento econômico que, a partir dos anos cinquenta, a urbanização se impulsionou. Antes disso, as condições precárias de transporte, as distâncias e o empobrecimento de famílias agricultoras dificultavam o acesso ao já então estabelecido direito ao registro civil no meio urbano.

Foi então nesse contexto rural do século passado que a menina Judite foi registrada como nascida em Buri, cidade com raízes no século XIX, onde o documento de nascimento foi emitido; no entanto, ela vivia com sua família no sítio, onde também trabalhavam. Sobre a rotina de sua infância, é importante dizer que Judite era a sétima de treze filhos e filhas do Senhor José Gonçalves de Albuquerque e da Dona Maria Tereza Gonçalves, camponeses e pequenos produtores rurais. Ademais, também convém notar que, em contextos rurais, principalmente naquela época, o número elevado de crianças era muito frequentemente justificado por questões religiosas, por ordem divina, dado que os partos sucessivos conviviam com o alto índice de mortalidade infantil – e materna –, advindo de inúmeras doenças, como o tétano, que matava mães e bebês. Dessa forma, naturalizavam-se os destinos, sem direito à assistência médica.

A respeito do trabalho desenvolvido pela família, ela nos relatou em seu memorial que:

Meu pai *vinha* uma vez por semana na cidade para vender: leite, frango, ovos, queijo, manteiga, verduras, entre outras coisas gostosas que produzia. Minha mãe, além de todo o trabalho no cuidado com os filhos, com a comida, que ela mesma fazia, à noite ela costurava para ter um dinheirinho a mais e criar e educar toda a criança dela (ALBUQUERQUE, 2021, s/p).

Importante ressaltar as dificuldades da família no trabalho: plantar, colher, cuidar, alimentar e vender a produção na cidade. Em meio a essa dinâmica desgastante, a mulher-mãe era sobrecarregada, pois, além do trabalho com a lida e com a casa, assumia ainda a educação das crianças e uma máquina de costura à noite para ter uma renda a mais na casa. Como podemos perceber, a família de Judite não era abastada, não tinha posses, e sua mãe, como várias mulheres da área rural, exercia dupla e tripla função. Sobre isso, Ferrante registrou (1982, p. 97) que

O trabalho da mulher no campo, envolvido em uma trama de relações, que o tornam preso às amarras às vezes invisíveis apresenta-se como um objeto de estudo pouco explorado, nem por isso menos importante. Evidentemente, a participação da mulher na produção e reprodução da força de trabalho, os mecanismos que explicam a absorção e exclusão do contingente feminino no processo produtivo deve ser analisado ao lado de outras transformações ligadas ao processo de acumulação capitalista.

Assim, conforme mostram o exemplo de Judite e a citação acima, o trabalho feminino no campo é um tema que merece ser analisado sob vários aspectos. Acerca disso, é preciso dizer que, embora Judite tenha nos apresentado essas dificuldades, ela relatou que viveu uma infância muito feliz, pois se sentia rodeada do carinho e de cuidados de sua família; no entanto, para o propósito desta tese, é importante ressaltar que a infância na área rural deve ser vista não somente no aspecto da harmonia, da natureza, de suposta liberdade; é preciso também focalizar a condição social como um elemento basilar na ordem de viver as infâncias com dignidade.

Bosi (1999), por exemplo, ao refletir sobre memória e socialização da criança, tece considerações sobre o que seria **ambiente acolhedor**, proporcionando uma reflexão instigante comparando as possibilidades de esse ambiente ser construído por um gosto refinado na decoração ou ser uma reminiscência das regiões de nossa casa (ou de nossa infância) banhadas por uma luz de outro tempo. A autora afirma ainda (*Ibidem*, p. 73) que

A criança recebe do passado não só os dados da história escrita; mergulha suas raízes na história vivida, ou melhor, sobrevivida, das pessoas de idade que tomaram parte da sua socialização. Sem estas haveria apenas uma competência abstrata para lidar com os dados do passado, mas não a memória

Diante dessa reflexão, é importante observar que as lembranças da infância podem adaptar-se aos conceitos da atualidade. Nesse sentido, olhar para o passado sob o prisma da memória é algo complexo e exige outras problematizações, como, por exemplo, considerar a classe social a que se pertence e o trabalho exigido para sustentar treze crianças. Entretanto, é

também preciso considerar, em meio a essa complexidade da memória, a possibilidade do esquecimento.

Diferentemente de Judite, que trouxe passagens da infância que lhe pareciam relevantes, a professora Sueli Barros Jardim, por exemplo, disse que não guardou muitas lembranças da infância. Essa diferença entre as duas professoras remete-nos à reflexão sobre memória e esquecimento, acerca de que Monteiro e Carelli (2007, p. 02)

[...] revelam que a memória humana (biológica), caracterizada como complexa, na sua estrutura e no seu funcionamento, precisa esquecer para não se sobrecarregar. Nesse caso, o esquecimento não é considerado um lapso ou um problema, mas um processo natural e necessário para o funcionamento da memória.

Essa passagem nos leva então à apresentação de Sueli, que nasceu em 1º de janeiro de 1958, em Miracema do Tocantins, cidade que pertencia ao estado de Goiás e, após 1988, quando o estado foi dividido, passou a pertencer ao estado do Tocantins. A filha do Senhor João dos Santos e de Dona Antônio da Silva Barros relatou que tem poucas lembranças de sua infância ao lado de sua família. Buscando nas memórias, acredita ela que tinha por volta de sete anos quando começou a conviver com pessoas da família paterna.

Em seu relato, ela afirmou que

Foram dez anos assim! Tempos com uma tia, uma prima, com meu padrinho, que são meus primos [...]. Durante estes anos fora da família (pai, mãe) poucas vezes houve reencontros. Cresci sem conhecer meus irmãos. Mas esses dez anos convivendo com outras pessoas que também são da família, creio eu que vivi (tive) uma vida feliz (JARDIM, 2022).

Ao falar sobre sua vida, Sueli expôs dificuldade de compreender o processo de sua vida fora do ambiente que considerava família, ou seja, junto à mãe e ao pai. Essa dificuldade pode ser entendida sob a ótica do que propôs Halbwachs (1970), pois, conforme o autor, as memórias não são homogêneas, existem lembranças vivas e também os silêncios, os não ditos, as ausências, as sombras etc. Nessa perspectiva, à medida que Sueli se referia a alguns lugares de sua infância como bons e, em contrapartida, dizia que outros momentos não lhe traziam lembranças boas, fomos percebendo que as lembranças (e os esquecimentos) traziam emoções, o que nos levou a constatar na prática que as emoções são difíceis de analisar ou julgar, como registrou Bosi (1994, p. 68): “A narração de sua própria vida é o testemunho mais eloquente dos modos que a pessoa tem de lembrar. É a sua memória”.

Assim, a partilha de Sueli evoca o fato de que não eram incomuns as vivências de crianças separadas das famílias nucleares (pai, mãe, irmãos) para viverem sob responsabilidade de outras pessoas, seja da própria família, seja de compadrios. A imagem da criança cuidada

confronta-se com realidades que vão na contramão da proteção, pois, diante de dificuldades como mortes, separações ou doenças era comum distribuir filhos para pessoas próximas cuidarem. Essa problemática permite refletir sobre o caráter contraditório que o conceito de criança tem na história, além de proporcionar um entendimento acerca do fato de que, na maioria das vezes, o lugar social indica o lugar de educar, que nem sempre é na família.

Diferentemente de Judite e Sueli, Dagmar Aparecida Teodoro Gatti nasceu no ano de 1955, na cidade de Alfenas, no sul do estado de Minas Gerais, onde viveu com sua família até os nove anos de idade. Filha de Natalino Teodoro, que trabalhava como almoxarife na Usina Hidrelétrica de Furnas (MG), e de Odete Bastos Teodoro, trabalhadora “do lar” – expressão utilizada para designar mulheres que não trabalhavam fora de casa –, que se dedicava aos afazeres domésticos e cuidados para com os seis filhos: três meninas, Dagmar, Neiva Maria e Telma, e três meninos, Ulisses, Willian e Welsner. Dos seis rebentos, cinco nasceram em Alfenas, e o caçula nasceu em Franca, cidade do interior de São Paulo.

De acordo com Dagmar, sua família morava próxima às famílias das avós e dos avôs, maternos e paternos. No mesmo bairro, viviam outras pessoas de seu núcleo familiar, como tios, tias, primos, primas e a madrinha de batismo. Se hoje Alfenas tem pouco mais de oitenta mil habitantes, nos anos cinquenta deveria ser um lugar ainda menor, o que justifica as famílias da professora terem vivido próximas. Segundo ela, tudo era perto, inclusive a Igreja Católica que ela frequentava, onde foi batizada, fez a primeira comunhão e foi crismada.

Dagmar afirmou que as lembranças da convivência com seus familiares são boas:

[...] Nós íamos para a escola com o meu pai e voltávamos sozinhos. Quando voltávamos da escola eu e minha irmã, parávamos para brincar no Parque Infantil (um grande parque infantil que ficava no caminho de casa), que ficava em frente à escola das Irmãs de São José (GATTI, 2022).

Essa partilha permite-nos refletir sobre a possibilidade de a construção de parques públicos infantis na cidade de Alfenas ter se originado a partir de uma rede de parques pensado nos anos trinta, em São Paulo. De acordo com Faria (1999, p. 02):

Os parques infantis criados por Mário de Andrade em 1935 podem ser considerados como a origem da rede de educação infantil paulistana (Faria 1995) – a primeira experiência brasileira pública municipal de educação (embora não-escolar) para crianças de famílias operárias que tiveram a oportunidade de brincar, de ser educadas e cuidadas, de conviver com a natureza, de movimentarem-se em grandes espaços (e não em salas de aula, como se pode verificar na planta arquitetônica em anexo). Lá produziam cultura e conviviam com a diversidade da cultura nacional, quando o cuidado e a educação não estavam antagonizados, e a educação, a assistência e a cultura estavam macunaimicamente integradas, no tríptico objetivo parqueano: educar, assistir e recrear.

Dessa forma, era em um parque infantil que Dagmar brincava com as irmãs nos anos cinquenta.

Após concluir o ensino primário, sua família se mudou de Alfenas, devido ao trabalho do pai, que era almoxarife e, na época, foi convocado a fazer parte de um dos maiores empreendimentos do Brasil: a construção da Usina Hidrelétrica de Furnas (MG). Construída nos anos cinquenta, a usina entrou em vigor nos anos sessenta, surgindo como alternativa estratégica para fazer frente ao forte movimento de industrialização do Brasil. Assim, a família de seu Natalino mudou-se para o acampamento de Estreito, região hoje conhecida como Pedregulho, que integrava o sistema da empresa Furnas Centrais Elétricas. O local fica a 80 km de Franca, cidade onde nasceu o irmão caçula de Dagmar.

A quarta professora que apresentaremos é a sulina Luiza Júlia Gobbi, que nasceu na cidade de Tapera, em julho de 1940, localizada no interior do estado do Rio Grande do Sul e que hoje conta com pouco mais de dez mil habitantes, em sua maioria descendentes de imigrantes italianos e alemães. Segundo Luiza Júlia, sua família era numerosa – eram sete irmãs e irmãos –, e seu nome foi escolhido em homenagem às suas duas avós, que, na lembrança, assim as descreveu:

Quando nasci recebi o nome de Luiza Júlia Gobbi, em homenagem às minhas duas avós que eram pessoas maravilhosas, uma delas, eu conheci a outra faleceu muito jovem, mas teve onze filhos, aliás, as duas tiveram onze filhos (GOBBI, 2021).

Esse costume de dar o nome de avós para as crianças é uma tradição de famílias italianas e de outras nacionalidades. É interessante observar essas tradições e a forma pela qual dão continuidade à ancestralidade: uma avó se chamava Luiza, e a outra, Júlia, assim as duas tiveram seus nomes perpetuados na neta, que declarou ficar muito honrada por esse reconhecimento. Ainda descrevendo sua família, no ano de 2021, Luiza disse:

A minha família é composta de sete irmãos, sendo um deles já falecido, faleceu com 75 anos, os outros estão todos vivos, agora na faixa dos 75 aos 83 anos. Tenho sobrinhos, sobrinhas, netas, e em 1989 ganhei de presente uma filha que se chama Cristiane Júlia Gobbi, fui escolhida por ela, quando ela chegou na minha casa, tinha dois anos.

É importante a ressalva da filha, que também recebeu um nome dela seguindo a tradição familiar. A adoção nos anos cinquenta não seguia padrões legais como estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente, instituído pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990), no entanto parece que esse processo na história da professora Luiza Júlia foi de afetividade e cuidado. Em seu depoimento, destacou que foi um privilégio ter sido escolhida para ser a mãe

de Cristiane Júlia e teve uma relação de carinho, pois como ela mesma afirmou: “[...] ganhei de presente uma filha” (GOBBI, 2021).

A última professora a ser apresentada é Maria Benvinda de Moraes (MARTÍ; PALMARES, 2021), filha primogênita de José Campos de Moraes e de Berenis Maria de Oliveira. Maria nasceu em 02 de abril de 1949, no município de Astorga, cidade que se localiza na região Central do Norte do Paraná. De acordo com o site da cidade, a criação do município deu-se como consequência de um processo de colonização da Companhia de Melhoramentos do Norte do Paraná (CTNPR), que colonizou quase toda a região nos anos quarenta, período em que Maria nasceu.

Benvinda, como era chamada, também era filha de agricultores e, como a maioria das famílias camponesas, trabalhava desde criança. Seu depoimento evidenciou a necessidade de ter que aprender a lidar com a roça desde muito cedo e, além disso, por ser irmã mais velha, ter que cumprir também a tarefa de cuidar de irmãos e irmãs mais novos.

O costume de a irmã mais velha (sempre a mulher) cuidar da pequenada em casa, é uma prática justificada, como registrou Cora Coralina em seu poema *A mana* (2003, p. 66):

Havia nas famílias do passado, família numerosa, sempre, uma figura imperial, ouvida e obedecida.
Enérgica e soberana.
A mãe, cansada de partos sucessivos, entremeados, não raro, de prematuros e hemorragias, delegava na filha mais velha sua autoridade materna.
Esta assumia a responsabilidade de cuidar dos irmãos menores.
Quase sempre autoritária e despótica com direito de ásperas correções e castigos corporais.
Ela se fazia a autoridade na casa. Mandava e desmandava, comandava severa, autoritária e vaidosa.

Na figura de irmã mais velha, não sabemos se Benvinda, fazia jus a autoridade que Cora narrou, mas a prática de irmãs mais velhas cuidarem de menores se fazia uma tradição. Também, desde menina, costurava e bordava. Segundo seu depoimento, as linhas e as agulhas foram seus brinquedos e lhe faziam companhia: a relação de lidar com linha e agulhas nas vidas das meninas não se limitava ao mundo familiar, pois, nas escolas, além de ensinar a ler, escrever e fazer as operações mais simples, havia a prática do ensino de bordado e costura, o que se constituía como uma educação para meninas cumprirem com o trabalho doméstico.

Observamos então que, nesta seção da tese, trouxemos dados, ainda que poucos, a respeito da origem, lugares de famílias e outros aspectos da infância das biografadas. Dessa forma, podemos notar que, ao narrarem sobre si mesmas, as professoras trazem marcas heterogêneas de seus tempos: disseram o que recortaram como relevante e o que, para cada uma delas, deveria ser dito, e pensamos que isso deve ser considerado em um trabalho acadêmico.

Nesse sentido, a respeito do tempo e dos lugares vivenciados pelas cinco professoras, vale traçar as aproximações, assim como destacar as particularidades.

Destacamos primeiramente que elas nasceram em estados diferentes: São Paulo, Goiás, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Paraná. A região mais próxima à Prelazia é Miracema do Tocantins, que pertencia a Goiás e hoje, a Tocantins. O restante dos lugares dista da Prelazia por vários quilômetros. Sobre os recortes de tempo que nasceram, temos um período entre o final dos anos trinta e meados dos anos cinquenta. Isso nos dá uma referência sobre as idades com que iniciaram o trabalho no norte de Mato Grosso, na Prelazia de São Félix. Por ora, indagamos: como essas cinco mulheres de lugares tão diferentes encontraram-se para realizar um trabalho educativo e social no espaço estudado?

Outra questão que colocamos diz respeito às origens sociais das cinco professoras. Como foi possível averiguar, a maioria tem origem na área rural, em lugares de produção de pequenos agricultores familiares, exceto a família de Dagmar, em que o emprego do pai se constituía em um trabalho qualificado no processo de industrialização, na Usina Hidrelétrica de Furnas. Outro detalhe importante é o de observar os lugares de nascimento: principalmente no campo ou em lugares do interior dos estados; nenhuma delas nasceu em uma capital ou uma cidade maior.

Além disso, é importante frisar que as famílias eram numerosas se compararmos com a atualidade, no entanto já se diferenciavam em números de filhos e filhas se comparadas às da geração de avós e avôs. Sobre os lugares onde viveram as infâncias, poucos dados foram anotados, possivelmente pelo fato de a infância, muitas vezes, não ser considerada relevante. É comum, em depoimentos, olhares que invisibilizam, diminuem ou excluem esse tempo diante da prioridade dada à juventude e outras fases da vida. Ainda assim, é possível averiguar, com as poucas referências, que as brincadeiras fizeram parte, assim como o trabalho e os deveres domésticos impostos por pessoas adultas.

A idealização da infância é outro fator que surge quando se trata de buscar na memória fatos que reconhecem os lugares ocupados, sobretudo para a geração que estamos problematizando. O russo revolucionário Leon Trotski (2017, p. 25), em sua autobiografia, intitulada *Minha vida*, escrita em 1929, lembrou que “Minha infância não foi uma clareira ensolarada como para uma ínfima minoria”. O autor diz ainda (*Ibidem*):

Dizem que a infância é a época mais feliz da vida. Será sempre assim? Não. São poucos aqueles que cuja infância é feliz. A idealização da infância tem origem na antiga literatura dos privilegiados. Uma infância provida de tudo, ensolarada, vivida em uma família aristocrática, rica e instruída, cheia de carinhos e de brincadeiras, fica na memória como uma clareira inundada de sol no início do caminho da vida. Os

grandes senhores da literatura (ou os plebeus que os cantavam) idealizaram esta ideia da infância penetrada de espírito aristocrático. A imensa maioria das pessoas, ao olharem para trás, vislumbram, ao contrário, uma infância sombria, malnutrida, servil. A vida golpeia os fracos, e quem será mais fraco do que as crianças?

Como já destacamos, as histórias de vida problematizadas não são homogêneas; no entanto, quando se trata de origem social, muitas aproximações são efetivadas. Para saber mais sobre esse período, seria importante recorrer a outras fontes para além da memória, como fotografias, cartas, diários e outros objetos que fazem parte do acervo doméstico. Entretanto, neste momento, o que conseguimos obter são esses dados que procuramos ampliar para reconhecer as infâncias das professoras em foco.

4.2 A instrução primária: as meninas e os lugares de educar

Falar sobre escolarização nos anos trinta, quarenta e cinquenta do século XX é reconhecer que as instituições destinadas ao ensino primário, ainda que não fossem ampliadas nem alcançassem boa parte da população, constituíam-se como um lugar de saber que era fundamental para elevar o país no que concerne à modernidade alcançada pela industrialização na época. Esse período da história do Brasil, embora não seja homogêneo, pode ser bem analisado segundo a noção de Era Vargas: expressão cunhada para tratar de um tempo em que o Brasil foi governado por Getúlio Vargas – de 1930, com a Revolução de Trinta, a 1945, data em que o político foi deposto –.

No período em que as professoras estudaram o ensino primário, houve três governos desse presidente, marcados por um conceito de populismo, eleição indireta, golpes e uma ditadura civil (1934-1937), marcada por censura, prisões e perseguições aos grupos que se opunham ao governo. O período também foi singular devido à intensa industrialização e importação, em que se priorizou o ensino secundário e o ensino superior em detrimento da educação primária: para além das reformas educacionais e da criação do Ministério da Educação e Saúde, contraditoriamente, caiu o índice de crianças matriculadas no então chamado ensino primário.

Ainda sobre a educação primária, é importante ressaltar que foi proposto pela República, no final do século XIX, um projeto de criação dos grupos escolares, estabelecimentos oriundos da reforma proposta por Caetano de Campos. De acordo com Saviani *et al* (2014, p. 50), esse movimento teve um extenso significado político, social e cultural:

Tratava-se não apenas de sua difusão para o meio popular e da democratização do acesso à leitura e escrita, instrumentos culturais cada vez mais valorizados nas sociedades urbanas e nos regimes republicanos, mas também, da implantação de uma instituição educativa comprometida com os ideais republicanos e com as perspectivas de modernização da sociedade brasileira.

Todavia, essa proposta não se estendeu de forma igualitária pelo Brasil, pois, além de demandar verbas, a realidade das regiões – de pobreza e desigualdade – não permitiu a expansão dessas instituições de forma que se garantisse o acesso dessas crianças ao ensino primário. Nesse período de aumento da urbanização e industrialização, no interior da conjuntura política e econômica perturbada, o movimento de educação popular se difundiu, somando para o processo de alfabetização de adultos. Isso significa que não havia uma proposta homogênea para a educação diante da complexidade, o que se percebe, por exemplo, como veremos, nas escolas frequentadas pelas professoras.

Nesse sentido, percebemos que a proposta dos grupos escolares era a de um feitiço urbano. Em contrapartida, na área rural, predominavam as escolas isoladas que se estenderam por um largo período. De acordo com Pereira e Castro (2021, p. 09), havia um extenso debate acerca da educação rural, especialmente no que se chamava de modernização agrícola, que demandava educação específica para o campo, pois se compreendia a educação como responsável por diminuir as diferenças entre a cidade e o campo:

[...] a educação rural nos anos 1950 vinha com a incumbência de salvaguardar a “vocação agrícola” do Brasil rural, enquanto o urbano era sinônimo de progresso e civilização. Nesse contexto, vários programas de educação rural foram implementados. Em 1952, introduziu-se a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), com proposta de levar educação fundamental para a recuperação total do homem rural, com foco no desenvolvimento do espírito comunitário, valor humano e sentido de responsabilidade.

Ainda que as professoras vivessem na área rural, pareceu-nos que não estudaram em escolas do campo, no entanto consideramos importante ressaltar esse tipo de ensino, que trata das desigualdades da educação escolar rural e urbana. Como já registramos, a população brasileira, nesse período, era maior na área rural, e as propostas de “progresso e civilização” (*Ibidem*), conforme registrado na citação acima, pareceram-nos propícias diante dos lugares vividos pelas professoras no período de escolarização inicial.

A professora Sueli Barros Jardim, por exemplo, relatou-nos que seus primeiros anos escolares se deram no interior de escolas domésticas, realidade muito comum no século XIX, que se estendeu até por volta da década de 1960. As escolas domésticas eram geralmente precárias e improvisadas, pois funcionavam nas próprias residências das mestras e mestres, misturando ambiente escolar com ambiente doméstico: em uma sala da casa, que se tornava

sala de aula, ensinavam-se crianças de diferentes idades a ler, escrever, realizar pequenos cálculos matemáticos, isto é, os conteúdos mínimos que a legislação orientava. Essa opção era a que restava para as famílias pobres e as que não encontravam estabelecimentos como os grupos escolares ou escolas isoladas.

No ano de 1974, a família de Sueli se mudou de Miracema do Tocantins, na época uma cidade do estado de Goiás, para Ribeirão Cascalheira, município de Mato Grosso, que já fazia parte da Prelazia de São Félix do Araguaia. Sueli passou então a frequentar a Escola São João Batista, na então modalidade de Ginásio, que correspondia da 5ª a 8ª série. Ademais, a respeito de quem lecionava nesse ambiente, ela nos relatou que, nesse lugar, havia um grupo de professores que não eram da região – muitos foram lecionar nessa região motivados pela proposta social e pedagógica da Prelazia de São Félix do Araguaia –. Infelizmente, não obtivemos mais dados sobre a formação escolar inicial da professora Sueli, mas adiantamos que ela foi a única a estudar em um ambiente escolar no qual seria professora.

Diferentemente de Sueli, Dagmar relatou que foi alfabetizada e sempre estudou em escola pública, na cidade de Alfenas, estado de Minas Gerais. Infelizmente, a respeito das escolas públicas do período, em Alfenas, não encontramos trabalhos acadêmicos que contribuíssem com o debate da história da educação nesse recorte de tempo e espaço.

Da mesma forma, Judite estudou dois anos do ensino primário na cidade de Buri e, quando aprendeu a ler e a escrever, sua família levou-a para o regime internato do Colégio Nossa Senhora do Patrocínio, na cidade de Itu, interior de São Paulo, primeiro colégio de educação feminina da Irmandade de São José, que era de ordem Jesuíta. Sobre os primeiros anos escolares, Judite informou que começou a frequentar a escola após completar nove anos de idade:

[...] eu já tinha nove anos. A minha irmãzinha de sete entrou para a mesma sala que eu. Depois entendi: era uma classe **que recebia alunos fracos**, repetentes e outros fora da idade, meu caso. Tinha os alunos mais velhos **que já liam** e escreviam um pouquinho e alunos fora da idade, que era o meu caso, na primeira série, com **nove anos!** Mas eu não era repetente! Minha irmãzinha Lourdinha, de sete anos, era muita “fraquinha” e às vezes, chorona (ALBUQUERQUE, 2021, s/p).

Percebemos, na fala de Judite, que sua entrada na escola não foi confortável, pois, em sua turma, composta por alunos considerados “fracos”, estava a irmã de sete anos, alguns estudantes que repetiram o ano e outros fora da idade. Assim, ao ressaltar que não era repetente, Judite se sentia constrangida pela idade e justificava que o desconforto se somava ainda ao fato de ser maior que as outras crianças, ter nove anos e ainda não saber ler e nem escrever. Como já registramos, esse modelo de escola, possivelmente uma escola doméstica, ou pública, ou

isolada ou multisseriada, que reunia crianças de várias idades, foi uma realidade em pequenas cidades e na área rural até os anos noventa do século XX.

Judite estudou dois anos do ensino primário na cidade onde nasceu, juntamente com irmãs e irmãos, conforme relatado no item anterior. Quando aprendeu a ler e a escrever, sua família levou-a para o regime internato em uma instituição religiosa de que vamos tratar logo mais neste capítulo. É importante observar que a educação escolar no período atendia (e se mantinha sobre a divisão de) classes caracterizadas por rótulos que eram comuns na avaliação das crianças: “fracas”, “repetentes”, “fora da idade”, “fraquinha” etc., indicando o lugar de exclusão.

Já Maria Benvinda – ou apenas Benvinda, como foi chamada pela maioria dos que conviveram com ela, – foi estudante interna no Colégio Santa Cruz, em Maringá, que pertencia à Congregação das Irmãs Carmelitas da Caridade de Vedruna, que dirigiam o colégio e o internato. Segundo Gulla e Arnaut de Toledo (2010, p. 7-8), no início, a congregação do Colégio Santa Cruz

[...] se instalou junto à primeira capela da cidade, construída em terreno doado pela Companhia Melhoramentos Norte do Paraná. Em agosto de 1952 iniciaram as obras para a construção do prédio de madeira, para as aulas. Consta de seis salas de aulas, uma sala para a direção e secretaria e de um galpão para o recreio onde encontrava-se os banheiros e bebedouros. Vale lembrar que esta obra foi feita com a ajuda do povo.

Podemos notar então a prática comum que havia no período de instalar instituições religiosas em diferentes lugares com subsídios públicos e privados – esses subsídios tornaram comum a expansão de colégios religiosos, sobretudo católicos, nos anos trinta –. Ainda que a Constituição de 1891 pregasse um estado “laico”, a criação de instituições como esse Colégio, em regime de internato e semi-internato, cresceu muito, conforme Cunha (2016, p. 04) esclareceu:

O retrocesso na laicidade republicana sofreu uma aceleração na Era de Vargas, quando o Ensino Religioso voltou à escola pública, de onde não mais saiu, pelo menos na letra da lei – e que se tenta ampliar e efetivar nos últimos anos. Mas, a secularização da cultura não parou, nem na ditadura do Estado Novo, quando o catolicismo reassumiu, na prática, a posição de religião oficial, e importantes quadros seus, religiosos e leigos, assessoraram o governo em questões-chave, como a da educação.

De modo semelhante, foi isso que aconteceu com o Colégio Santa Cruz, instituição que Maria Benvinda frequentou. É importante frisar que esse colégio recebeu apoio da comunidade, pois, diante das dificuldades encontradas pela escola pública para atender a população, restava

a opção de uma instituição que, ainda que fosse paga, atenderia a população com a ressalva da guarda da religião católica, religião com mais adeptos no período.

Dessa forma, o colégio se diferenciava pelos princípios cristãos e pela adoção do método Montessori, que se guiava pela construção da personalidade por meio do trabalho, pela liberdade, ordem e respeito. Segundo Gulla e Arnaut de Toledo (2010, p. 10-11),

Foi possível notar também que, além das práticas pedagógicas embasadas na ciência pedagógica da época, na compreensão e no amor, entre os principais fundamentos figurou a catequização, um dos pilares de todo o trabalho realizado com as crianças. Aproveitavam-se as datas comemorativas, Páscoa, dia da mãe, dia do pai, Natal, que eram momentos propícios para se evangelizar, trabalhando-se com a formação espiritual das crianças. Com a finalidade de cumprir com um dos propósitos para os quais para cá vieram, que era o de oferecer uma educação que pudesse moldar o caráter do educando conforme os preceitos e valores morais católicos, tais irmãs evidenciavam, assim, a tentativa de moldar as crianças, cabendo às educadoras este papel [...] O Colégio Santa Cruz, por meio das irmãs, configurou-se como um espaço privilegiado para o cumprimento desta missão. Muitas das atividades eram organizadas com este intuito, buscando despertar nas crianças o sentimento religioso.

Com base na citação, é possível notarmos que o regime de internato do colégio foi fundamental para que a Professora Benvinda tivesse uma formação diferenciada. Para Cunha (2000, p. 453), esses estabelecimentos cumpriam várias funções:

[...] os internatos, redutos de famílias mais abastadas. Bastiões da moralidade, essas escolas deviam organizar-se para coibir todas as modalidades de manifestação sexual inadequadas, etiologia da maioria dos males segundo o receituário dos médicos; deviam estabelecer padrões de alimentação, reger horários de estudos e de atividades físicas, controlar o tempo dos banhos, fiscalizar os dormitórios, separar meninos e meninas, enfim, uma série de medidas higiênicas para produzir o indivíduo saudável, o cidadão decente e honesto, responsável pelo futuro da nação.

A educação escolar de crianças, ainda que de formas diferentes, é algo que sempre preocupou as famílias na história da educação brasileira. De acordo com Cunha (2000, p. 447) isso aconteceu desde o século XVIII, quando, historicamente, a escola foi pensada como um lugar de apoio à família. Como vimos, ainda que as famílias vivessem na área rural, em condições de pobreza, havia a preocupação com a formação escolar das meninas. Todas elas frequentaram escolas em suas infâncias, ainda que as diferenças sociais predominassem.

Observa-se ainda que, nos lugares em que não existiam escolas, possivelmente pela distância dos grandes centros, falta de infraestrutura e até mesmo pelo descaso governamental, havia preocupação por parte das famílias em proporcionar o ensino para suas crianças. Nesse sentido, vemos que as cinco professoras nasceram em condições sociais semelhantes: não provinham de classe abastada, eram filhas de trabalhadoras e trabalhadores do campo, do meio

rural e de trabalho público. Entretanto, duas delas, logo na primeira infância, foram enviadas para estudar em regime interno.

Percebemos ainda que as instituições educacionais religiosas em regime de internato correspondiam ao modelo de educação da elite do país. Judite e Benvinda estudaram nessas instituições porque suas famílias desejavam uma educação diferenciada para elas. É importante dizer que aqui não cabe discutir o que as famílias pretendiam com este tipo de ensino, pois não nos cabe julgar; o que interessa é constatar o crédito que essas escolas exerciam sobre a população local – o que sugere um estudo mais aprofundado para melhor compreensão –.

As outras professoras – Dagmar, Sueli e Julia Gobbi – cresceram em suas famílias e frequentaram escolas públicas, seja no meio rural, seja nas pequenas cidades em que viveram. Lembrando da escola e dos caminhos que percorria, Dagmar ressaltou o retorno da escola para casa, quando aproveitava para brincar com sua irmã no parque infantil da cidade, momento de alegria, descontração e muita liberdade. As crianças desse período, e de classe social pobre, não tinham brinquedos industriais, como bonecas, carrinhos e outros, por isso o parque infantil fazia diferença na infância.

Dessa forma, podemos notar a importância da formação escolar em um momento em que o índice de analfabetismo era elevado. Assim, observamos os casos de cinco meninas que estudaram frequentando escolas em um tempo em que elas eram excluídas do ambiente escolar por questão de gênero. Afinal, nesse tempo, meninas não precisavam de estudos, mas sim de uma formação moral e religiosa que possibilitasse ser uma boa dona de casa, esposa e mãe. Novamente, deparamo-nos com a heterogeneidade da história da educação, pois a história é plural e, portanto, nela não cabem determinismos.

4.3 As formações das professoras e as práticas na Prelazia: projetos e realidades

Neste subitem, focaremos em dados a respeito da formação escolar das cinco professoras no ensino secundário e superior. De início, vale dizer que as professoras Judite, Maria Benvinda e Luiza Gobbi adquiriram licença para lecionar ao concluírem o ensino secundário; já as professoras Sueli e Dagmar trilharam caminhos diferentes: Sueli frequentou um curso especial que a habilitou a ser professora ainda cursando o 1º grau, e a professora Dagmar fez curso técnico em eletrotécnica, mas ao chegar nas terras do Araguaia, diante da falta de professores, adotou o exercício da docência.

Ao falar sobre sua formação realizada no chão da escola, Sueli nos revelou que, ao chegar em Cascalheira, visualizou os problemas no ensino desse lugar, como a dificuldade de

profissionais capacitados para o ofício da docência. Não havia professores habilitados para ministrar aulas, e os poucos que estavam no exercício da docência vieram a convite da Prelazia de São Félix.

É importante compreendermos que essa realidade não era especificidade da Região Norte de Mato Grosso. Conforme Assis (2018, p. 48) descreveu, essa situação era semelhante em Minas Gerais, na região do Triângulo Mineiro, onde

[...] o número de professoras habilitadas era insuficiente para ocupar os cargos vagos nas escolas rurais e mesmo que as vagas fossem intensivamente divulgadas no rádio e na imprensa, havia poucas candidatas aptas a assumi-las, tanto pela baixa escolaridade quanto pela exigência de moradia rural.

Sueli ministrou aulas na mesma escola em que estudava, ainda que, nesse momento, concomitantemente, cursasse a 5ª série no período noturno e, no período diurno, fosse professora, pois foi convocada a ser professora de uma classe de alunos em processo de alfabetização no 4º ano primário, em agrupamentos identificados como sala multisseriadas, ainda muito comuns nessa região, na época. Tratava-se de um trabalho desafiador, pois as salas multisseriadas, de acordo com Santos, (2012, p. 16), eram uma

[...] forma de organização escolar encontrada geralmente nos estabelecimentos de ensino localizados no campo brasileiro, em que são concentrados, em um mesmo espaço e tempo escolar, estudantes de diferentes séries, anos (e idade) e, na maior parte dos casos, sob a regência de apenas um professor

As classes multisseriadas estendem-se aos dias atuais sob novas roupagens: são as chamadas “escolas nucleadas”, indicando que esse tipo de ensino persiste nessa mesma região, sobretudo na área rural. Isso se dá pelo descaso do Estado, que justifica esse tipo de ensino por não atender à individualidade nem ao tempo adequado de aprendizagem da criança: o argumento se baseia por questões de natureza demográfica e densidade populacional, o que leva esse tipo de ensino a uma baixa qualidade de aprendizagem.

Nas terras da Prelazia de São Félix, Sueli obteve a oportunidade de se capacitar e adquirir formação para ser educadora. Diante disso, ela afirmou que foi, literalmente, “formada no chão da escola”, pois sua formação se iniciou a partir da prática em sala de aula, nos lugares por onde passou. Como já registramos, ela chegou em Ribeirão Cascalheira adolescente; mal teve tempo para sua formação e já começou a lecionar. Outras pessoas como Sueli, que eram jovens da comunidade local e sabiam ler, escrever e calcular, também foram convocadas a exercer a docência, devido à falta de profissionais para atender à demanda, como já registramos.

A trajetória apontada por Sueli sobre a educação na década de 1970, na região supracitada, mostra a nós que, para o exercício da docência, era necessário saber ler, escrever e resolver pequenos cálculos matemáticos, capacidades proporcionadas até a quarta série primária da época. Para além das dificuldades que existiam naquele contexto, no entanto, iniciou-se, em 1978, o curso de Capacitação de Recursos Humanos em São Félix do Araguaia, que assim ela caracterizou:

A partir desse curso é que fomos entendendo a nossa importância para a comunidade onde morávamos. Tínhamos práticas que eram discutidas e aceitas dentro do grupo e essas práticas faziam a diferença na aprendizagem e no nosso comprometimento com a educação (JARDIM, 2022).

Vale ressaltar a preocupação da Prelazia com a formação de quem estava ensinando, pois, como ela mesma registrou, esse curso foi fundamental para aperfeiçoar sua prática na sala de aula. O curso que Sueli frequentou, solicitado pela prefeitura de São Félix, foi destaque estadual, sendo que, em 23 de janeiro de 1979, o jornal *Diário de Mato Grosso* publicou a seguinte notícia, trazida na íntegra no Anexo F:

Em São Felix curso **recicla** professores
Está sendo realizada em São Félix do Araguaia a segunda etapa do curso de Capacitação de Recursos Humanos para o primeiro grau. Promovido pela Secretária de Educação e Cultura do Estado, por solicitação da prefeitura daquele município, o **cursinho** dos professores, como é chamado, reúne setenta e seis professores vindos dos mais distantes povoados e sertões, das prefeituras de São Félix do Araguaia (a maioria), Luciara e Barra do Garças (Arquivo da prelaia de São Félix do Araguaia. R 01. 0. 416. P1. 3).

Como podemos perceber, a matéria citada traduzia a linguagem do período, pois termos como “reciclagem” e “cursinhos” são expressões que foram substituídas pelo termo “formação continuada”, um direito de quem trabalha no magistério. Quando deu início ao seu processo de formação inicial, Sueli trabalhava no magistério durante o dia e à noite fazia o curso de formação, assim começou a perceber a importância de seu trabalho para a comunidade em que estava inserida. Segundo seu depoimento, sentiu-se mais comprometida, pois, a cada dia de trabalho na educação, percebia que, com a formação, era valorizada profissionalmente.

A respeito da legislação educacional, a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, promulgada pelo Ministério da Educação e Cultura/MEC no período da ditadura militar, fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Segundo a pesquisadora Santos (2014, p. 150), no artigo *O currículo das escolas brasileiras na década de 1970: novas perspectivas historiográficas* – texto que resultou de sua tese de doutorado –, publicado na *Revista Ensaio*,

A Lei nº 5.692/1, de 11 de agosto de 1971, estabeleceu as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus, conforme a nova terminologia para os antigos cursos primário, ginásio e colegial. Na década de 70, esse documento apresentou as novas propostas para esses níveis de educação.

A novidade da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) se refere à integralização do ensino primário com o ginásio, colocando um fim nos exames de admissão, que eram um funil para a continuidade dos estudos do primário para o ginásio. Dessa forma, a presente Lei apresentava em seu corpo os seguintes objetivos para o 1º e 2º graus:

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

§ 1º Para efeito do que dispõe os artigos 176 e 178 da Constituição, entende-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro grau e por ensino médio, o de segundo grau.

§ 2º O ensino de 1º e 2º graus será ministrado obrigatoriamente na língua nacional (BRASIL, 1971).

Desse modo, a estratégia era a expansão de 1º e 2º graus para que formassem mão de obra rápida e barata para o mercado de trabalho. Assim, a LDBEN deliberava sobre a escolaridade necessária para atuar em salas de aulas:

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

§ 1º Os professores a que se refere a letra a poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.

§ 2º Os professores a que se refere a letra b poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.

§ 3º Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores (BRASIL, 1971)

Podemos perceber então que, ao mesmo tempo em que definiu o grau de habilitação para o exercício na docência, a referida lei possibilitou aberturas para a atuação de profissionais leigos, quando disse que “A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País [...] (*Ibidem*). Ou seja, ficava a cargo de municípios e regiões pobres providenciarem professoras e professores sem formação adequada para atuarem no ensino.

Segundo Santos (2014), a LDBEN apresentava algumas inovações, como, por exemplo, as matérias "Estudos Sociais, Comunicação e Expressão e Ciências", disciplinas essas que substituíram disciplinas tradicionais que faziam a composição do ensino primário. Em suma, as séries iniciais do primário se uniram ao que antes conhecíamos como ginásio, de modo que se formou o 1º grau, e o antigo Colegial passou a ser o 2º Grau. Como podemos perceber, assim que se intensificou o uso do sistema educacional elaborado pela Ditadura Militar, a formação do professor ficou comprometida e em segundo plano. Acerca disso, Leme e Brabo (2019, p.83) confirmaram que

O período da Ditadura Civil-Militar (1964 – 1985) está marcado na História do país por sua obscuridade e falta de transparência. As concepções de ensino e de formação decorrentes do projeto dominante de educação da Ditadura Civil-Militar acabaram por trazer uma formação fragmentada com a finalidade de adaptar os sujeitos à precariedade do meio em que estavam inseridos.

Essas mudanças nos remetem ao artigo *Reflexões sobre a formação do professor leigo*, de Stahl (1986). Segundo a pesquisadora, a educação, e consequentemente a formação de professores, é um campo em que velhas tradições devem ser superadas e novas soluções apontadas, principalmente no que tange à formação de professores para o ensino de 1º Grau. Stahl afirmou-nos (*Ibidem*) que existia no Brasil cerca de 200.000 professores leigos no exercício da docência nas quatro primeiras séries do 1º grau nos anos oitenta. Tal fato demonstrava a urgência de se buscar uma metodologia adequada para capacitar professores leigos que se localizavam, principalmente, na zona rural:

Esses dados vêm comprovar a necessidade de medidas urgentes, de vários tipos e em vários níveis, para promover a adequada formação do professor de 1ª a 4ª do 1º grau, especialmente a do professor leigo. A utilização desse tipo de professor é que tem permitido, em muitos lugares, o funcionamento de escolas, e a impossibilidade de substituí-los por professores devidamente habilitados exige o desenvolvimento de programas com métodos e técnicas apropriados a esse tipo de clientela. Deve-se ter em mente que metodologias são importantes como meios para alcançar os fins, mas não indicam finalidades e valores adequados à realidade de uma dada sociedade, em determinada época (*Ibidem*, p. 19).

O debate sobre a urgência de qualificar profissionais da educação, de acordo com Stahl (*Ibidem*, p. 17), fazia-se necessário. No entanto, a realidade se constituía em projetos de formação aligeiradas, para qualificar, a curto prazo, o maior número de pessoas para atuarem na educação, como se estivessem aptas para exercer o magistério e assumirem a responsabilidade de modificar o quadro de baixa aprendizagem e ensino.

Assim sendo, a própria LDBEN, segundo Stahl (*Ibidem*, p. 20), reconhecendo as diferentes realidades brasileiras: “admitiu a insuficiência de professores habilitados, prevendo,

em caráter suplementar e a título precário, o exercício de professores sem a formação mínima e definindo o desenvolvimento de programas que propiciem a sua qualificação gradual”. Nesse viés, na região de Mato Grosso, aconteceram algumas ações formativas desenvolvidas para capacitação de professores leigos. Sobre isso, Stahl (*Ibidem*) apresentou em sua pesquisa um quadro com mais de quinze programas¹⁶ voltados para a formação de professores leigos.

De acordo com nossas pesquisas, nas décadas de 1970 e 1980, dos programas de formação apresentados por Stahl (1986), em nível nacional, somente dois deles chegaram em Mato Grosso: o curso pedagógico parcelado e o projeto Logos II. Os cursos pedagógicos parcelados, oferecidos pelas Secretárias de Educação e Cultura do Estado de MT já nos anos noventa, parecem ter sido a saída para a formação do professor leigo nessa região.

A partir dos relatos da professora Dagmar, é possível destacar a relevância da Prelazia em proporcionar formação educativa para a população. Ainda que encontrasse dificuldades, não se desistia de cobrar do poder público cursos e/ou recursos que pudessem contribuir com a formação de professoras e, conseqüentemente, de alunas e alunos. Conforme os relatos, quando as dificuldades apareciam, buscava-se parceria e respaldo com as secretarias municipais e estadual de educação, uma vez que o objetivo era oferecer formação que garantisse a aprendizagem.

A respeito do curso de capacitação de “Recursos Humanos”, já referendado nesse texto, a Professora Dagmar registrou:

Eu e Judite conversávamos sobre a importância de se ter um assessor para a alfabetização, em nossa companhia estava a irmã de São José, Paula Gobbi, então ela nos fala que sua irmã, Luiza Julia Gobbi, que na época morava em Joaçaba- SC, tinha muita experiência em formação e poderia nos assessorar, nesse curso parcelado para formação de professores (GATTI, 2022).

É importante dizer que o movimento de formação no Araguaia prosseguiu com o curso de capacitação em “Recursos Humanos”, em um formato de formação parcelada, ou seja, acontecia nos períodos de férias, em curto prazo, com uma carga horária menor, corroborando com um tipo de formação distante do direito de estudar fora do período de férias.

Das professoras biografadas nessa tese, a professora Sueli frequentou esse curso, como podemos ver em seu Atestado de Conduta (Anexo 4) e Histórico Escolar (Anexo 5). Esses documentos, que fazem parte do seu arquivo pessoal, atestam que ela participou de uma

¹⁶ Para maiores informações referentes a programas de formação para professores leigos, consultar Marimar M. Stahl. Reflexões sobre a formação do professor leigo. Em Aberto, Brasília, ano 5, n. 32, out./dez. 1986.

formação aligeirada e conseguiu sua habilitação em magistério para o exercício de 1º grau, conforme está registrado no documento:

Atesto para os devidos fins, que Sueli da Silva Barros cursou o “Curso de capacitação de recursos humanos em 1º grau, para o exercício do magistério de 1º grau, regime especial, da Escola Estadual de 1º e 2º graus “Governador José Fragelli” em São Félix do Araguaia – MT e que nada consta nos arquivos da escola que desabone a sua conduta. (São Félix do Araguaia, 28 de fevereiro de 1981.)

Após concluir esse curso, Sueli participou do projeto Logos II, ofertado pelo Ministério da Educação e que estava sendo desenvolvido na maioria dos estados brasileiros. Sobre o curso, é pertinente destacar que Sasaki (1989), ao realizar uma entrevista que foi publicada na revista *Nova Escola* no ano de 1989, ressaltou que alguns professores que cursavam o Logos II desistiram no percurso. Ademais, vale dizer que o curso era composto por duzentos e quatro módulos e que as dificuldades de cursistas eram grandes, pois os conteúdos abordados eram de nível de Segundo Grau e a maioria dos estudantes tinha formação nos primeiros anos do ensino primário.

Além disso, cabe frisar que Sasaki entrevistou Antônio Soares da Silva (conhecido como Caçula) e Maria de Jesus Nascimento Gama (Neves), cursistas que relataram as inúmeras dificuldades que levaram tantas pessoas a abandonar o curso. Caçula e Neves relataram que, dos duzentos e quatro módulos, conseguiram realizar apenas quarenta módulos no período de três anos. Sobre isso, Sasaki (1989, p. 18) expôs:

Eles contam que tinham dificuldades para assimilar os conteúdos já que estudavam cada módulo sozinhos em casa, sem nenhuma orientação. Não dispunham também de recursos nem tempo para pelo menos uma vez por semana, se dirigir à sede do NEP na cidade e pedir explicações aos monitores.

Com base nessas informações, podemos ver que se tratava de uma formação exaustiva, distante da realidade de profissionais que atuavam em sala de aula sem a formação devida. Ademais, observamos que cabia também ao poder público local, que aderiu ao Projeto Logos II, oferecer o acompanhamento por meio do Núcleo de Educação Permanente (NEP), órgão vinculado à Secretaria Estadual de Educação, para dar respaldo ao cursista com apoio pedagógico. De acordo com os dados encontrados, a cidade de São Félix do Araguaia tinha o NEP, entretanto, como foi relatado, os cursistas apresentavam dificuldades de chegar até lá para as orientações, devido às grandes distâncias que eram, e ainda são, comuns em um estado como Mato Grosso. Nesse aspecto, com tantas dificuldades impostas, muitas pessoas não conseguiram concluir o curso, e a evasão era grande entre os professores/cursistas que residiam no sertão do Araguaia.

Além do Logos II, é importante citar também o Curso de Capacitação de Recurso Humanos em 1º Grau, criado em regime especial com o intuito de formar professores em curto prazo. Esse curso, do qual participou Sueli, era uma ação pautada na LDBEN, com objetivo de preparar e formar para o trabalho de forma imediata. Assim como o Logos II, trata-se de um curso de formação que responsabilizava pessoas leigas a sustentarem suas práticas, sem apoio e acompanhamento, o que não possibilitava a formação dessas pessoas para o magistério com qualidade para exercerem suas funções. Esses dois cursos exemplificam uma visão restrita de educação que visa a corrigir no curto prazo uma situação precária construída no longo prazo, consequentemente sobrecarregando alunos e alunas.

Sueli, que garantiu sua formação no chão da escola, cursando o primeiro grau e ministrando aula para crianças em processo de alfabetização ao mesmo tempo, não viveu essa realidade sozinha, pois essa opção foi a única de muitas mulheres que atuaram na docência. Como já registramos, foi uma sequência de cursos de capacitação para atuar no então chamado 1º grau, depois a formação técnica em magistério, para depois ser aprovada no concurso da Secretaria de Educação, tornando-se professora efetiva da rede estadual de Mato Grosso. No ensino superior, cursou licenciatura em História pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), na modalidade Parceladas, modelo que já salientamos e que outras professoras biografadas também cursaram.

Sobre a formação continuada de Judite, vale dizer que ela entrou no colégio em Itu no terceiro ano primário e lá permaneceu estudando até concluir o curso de Magistério. Nessa instituição, ela fez formação religiosa – e nos relatou que ser religiosa não foi uma opção, mas sim uma imposição, possivelmente devido à pobreza enfrentada –. Sobre isso, vale dizer que Cunha (1999, p. 101), em sua tese *Educação Feminina numa instituição total confessional católica: Colégio Nossa Senhora do Patrocínio*, investigou a respeito desse internato e relatou sobre sua proposta educacional, que se caracterizava “[...] pelos princípios do catolicismo romanizado cuja lógica gravitava em torno da família e esta, em torno da mãe”.

Ademais, cabe frisar que a instituição religiosa foi fundada em 1859 e era constituída hierarquicamente sobre princípios de autoridade e obediência. Segundo Cunha (*Ibidem*, p. 93),

Esse Colégio caracterizou –se por ser uma escola de refinamento da cultura e da sociabilidade das educandas, preocupando-se muito mais em torná-las damas aptas ao convívio social, virtuosas, polidas, religiosas convictas, de tal forma que pudessem educar seus filhos.

Quando chegou ao convento, Judite relatou a respeito da profissão no magistério:

Na verdade, **eu nem escolhi** a profissão de professora. Eu me vi professora assim que entrei para o convento. Na época, havia duas profissões que as irmãs de S. José desenvolviam: a educação e a enfermagem. **Eu nunca consegui me imaginar enfermeira. Tinha medo.** Nada me atraía na enfermagem. Então **meu caminho já estava traçado**: ia ser educadora (ALBUQUERQUE, 2021, s/p, grifos nossos).

Ao afirmar que não conseguia se imaginar enfermeira, pois tinha medo, Judite teve a chance de escolher eliminar uma opção e ficar com a única que lhe restava, ser professora, “se vendo” então esse lugar. Ainda muito jovem, Judite fez votos perpétuos de pobreza, castidade e obediência na congregação feminina de São José de Chambéry, ordem religiosa criada no século XVII, na cidade de Le Puy, na França.

As religiosas de São José dedicavam-se, conforme afirma o portal da Associação SIPEB - Associação de Instrução Popular e Beneficência [2020?] aos trabalhos caritativos em hospitais, orfanatos para meninas, assim como, na instrução de moças. No Brasil, até hoje, a irmandade atua na educação, mantendo colégios privados de educação básica. Sobre essa instituição, é importante frisar que, embora tenha surgido como uma irmandade feminina, foi criada por um padre e viveu sob tutela de bispos durante um tempo. Acerca disso, Francelino (2020, p. 3) registrou que

Nos conventos elas não estavam sob a tutela do pai, marido ou filho mais velho, entretanto, estavam sujeitas à hierarquia masculina de clérigos da Igreja. Embora muitas delas buscassem a vida religiosa em virtude de um chamado divino denominado “vocação”, outras tantas eram enclausuradas em consequência de um paradigma que conferia a elas sujeição e inferioridade diante do sexo oposto.

De acordo com as imposições da sociedade patriarcal, seja da igreja, seja do Estado, a situação de subordinação feminina quase sempre se relacionava    anuência do pai, irmão ou marido. Não havia escolha ou opção, ou seja, a figura feminina era educada para cuidar de outras pessoas, seja como mãe, esposa, irmã, religiosa, professora, enfermeira etc. Era, em muitos casos, para servir, ainda que muitas resistiam e se rebelavam de várias formas, inclusive no silêncio.

Em meio a esse cerceamento, a freira e educadora Judite construiu sua trajetória de vida religiosa, no entanto não foi confinada nem voltada exclusivamente à religião: ela buscou se especializar e não abriu mão de sua formação acadêmica. Na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Nossa Senhora do Patrocínio, em 1967, ela fez o curso de Letras: Português/Inglês, especializou-se, *stricto sensu*, na área da linguística, e fez outro curso de Especialização no ensino da Língua Portuguesa e Literatura.

Desse modo, a professora Judite se inseriu em uma proposta que acreditava e que se fazia dentro e fora da Prelazia de São Félix com o povo da Região do Araguaia. Como já

discorremos, o intuito dessa instituição religiosa, dentre outros, era o de respaldar e fortalecer algumas ações que beneficiassem a maioria da população, principalmente, pelo viés da educação, sendo esse o meio de libertação de um povo. Assim, é perceptível o compromisso de Judite no sentido proposto por Freire (2011, p. 37-38):

Sempre que se luta e peleja há certa noção, há uma certa claridade sobre aquilo por que se luta, há uma noção de remover obstáculos [...]. Há um momento em que se pode descobrir que as necessidades pelas quais se luta podem ser satisfeitas, podem ser resolvidas; essa descoberta dá conta de que há caminhos possíveis e que as necessidades – as que fazem lutar – não são tão exageradas, e podem ser resolvidas. Estamos em um momento em que vai sendo descoberto o limite da necessidade. Vai se apalpando soluções para a transformação da necessidade popular.

Para Judite, a educação na região estava muito imbricada com a questão das lutas pela posse da terra, portanto ela via como fundamental que o estado e os municípios de Mato Grosso assumissem o compromisso com a educação. Diante das incertezas e das indisponibilidades dos poderes públicos, boa parte dos processos educativos só não foram ignorados porque a Prelazia, coletivamente, assumiu esse papel. Sobre isso, Inácio (2019, p. 58-59) referendou a atuação da Prelazia:

A Igreja Católica presente na região do Araguaia teve papel importante nos processos de emancipação da comunidade. Mostrou uma ação, a partir da década de 1960, juntamente com os povos oprimidos no contexto do conflito agrário e da ditadura militar no Brasil, apresentando sujeitas e estratégias de lutas na busca por justiça.

Nesse sentido, entendemos aqui que o direito à educação formal na escola é uma questão de justiça social para aqueles e aquelas que, em pleno século XX, não conseguiram acesso a esse bem maior. Judite, juntamente a outros agentes pastorais, auxiliou na organização de meios para construir uma escola na comunidade de José Rodrigues, de modo que convocou o apoio da secretaria municipal de Educação de São Félix do Araguaia e da Secretaria de Educação e Cultura do estado de Mato Grosso (SEDUC/MT), solicitando não somente prédios físicos, mas também um processo de capacitação específica para formação de professores em exercício, como já registramos.

Sobre esse movimento de busca e autonomia, Freire (2011, p. 11) apontou “[...] que todos os que lidam com o povo oprimido sentem, querem e intentam fazer e dizer”. É nesse sentido que a Prelazia se organizou para fazer uma formação com o objetivo de capacitar os professores para a melhoria da qualidade da educação local, desenvolvendo uma escola que tinha como intuito fixar a população conscientizando-a de seus legítimos direitos. Assim, a atuação da Prelazia vai ao encontro do que Freire e Macedo (2011, p. 58) defenderam: “[...] na

tentativa de desenvolver um modelo de alfabetização crítica que englobe uma relação dialética entre uma leitura crítica do mundo e da palavra [...]”.

Dessa maneira, o movimento de educação popular no Araguaia aconteceu de forma pensada, organizada, em uma perspectiva dialógica, conforme exaltou Rosa Maria Torres (1987, p. 16-17): “[...] todos podemos contribuir para a educação popular porque todos temos experiências”. Ademais, Torres, apontou o papel político e social deste grupo, ao defender que:

[...] ninguém ensina, ou melhor, não há um mestre tradicional que ensine, pois aprendemos todos juntos. A gente aprende brincando, fazendo um monte de dinâmicas. Então, a gente diverte. Mas também há seriedade, porque a educação popular é política (*Ibidem*).

Podemos notar então que as contribuições de Torres nos fazem refletir sobre o fato de que a prática de educação popular consiste em observar a realidade, analisá-la e, junto com a população, propor ações coletivas para transformar a realidade que exclui a participação. É a esse contexto que se junta a professora Maria Benvinda de Moraes (MARTÍ; PALMARES, 2021) que, quando chegou em Mato Grosso, já trouxera consigo o diploma de magistério.

Benvinda entrou ainda menina no internato do Colégio Santa Cruz na cidade de Maringá e saiu de lá formada no ensino secundário, conforme já registramos. Ela e seus familiares moravam na zona rural, e, diante da distância e da dificuldade para chegar até o colégio em época de chuva, seus familiares decidiram que ela se tornasse aluna interna. Essa não era uma realidade somente de Maria Benvinda, mas também de outras meninas da região, por isso as instituições religiosas em formato de internato se faziam necessárias.

Esse Colégio, segundo investigação de Gulla e Arnaut de Toledo (2010) que insere-se no campo da História das Instituições Educacionais, foi a primeira instituição confessional da cidade de Maringá¹⁷, fundado no ano de 1952 sob a Congregação das Irmãs Carmelitas da Caridade de Vedruna, que vieram da Espanha para o Brasil com a missão de fundar uma escola.

Assim, as Irmãs Carmelitas da Caridade de Vedruna cuidaram do colégio e da capela da cidade, já que a capela era anexada ao colégio. Nesse contexto, o Colégio de Santa Cruz representava uma resposta não apenas aos anseios da igreja católica em se afirmar no ensino voltado para meninas e moças, mas também às expectativas da população rica que desejava oferecer um ensino de qualidade e de segurança para suas filhas.

Sobre a chegada d'A Congregação das Irmãs Carmelitas da Caridade de Vedruna em Maringá, Gulla e Arnaut de Toledo (2010, p. 5, grifo nosso) destacam que

¹⁷ Vale destacar que a diocese de Jacarezinho abrangia, na época em questão, a cidade de Maringá.

No pedido feito a Congregação, as irmãs viriam para trabalhar em um colégio, cujo projeto era para 300 alunas internas. A rede escolar pública era muito precária no interior. **As grandes distâncias e longas épocas de chuva** tornavam intransitáveis as estradas, dificultavam a frequência dos alunos e prejudicavam o aproveitamento escolar. Junto a esse pedido, houve um outro, que as irmãs pudessem ajudar também o pároco catequizando e formando as crianças e a juventude feminina, e se possível, até sair para lugares aonde não chegava o padre, revelando também, a precariedade do trabalho.

Desse modo, podemos observar a preocupação das instituições religiosas em assumirem e controlarem o ensino para o público feminino e, assim, controlarem os corpos por meio da rigidez religiosa, como já foi abordado nesta tese. Nessa conjuntura, foi significativo o número de instituições de cunho religioso em regime de internato destinado para meninas da elite, com a ressalva de ter meninas pobres estudando.

De todo modo, o Colégio de Santa Cruz foi a novidade da época, pois sua proposta metodológica baseava na concepção de ensino Montessoriana, uma proposta que, de acordo com Brandão e Martín (2012, p. 198), foi idealizada por Maria Montessori (1870-1953)

[...] para ajudar crianças com dificuldades e considera a aprendizagem como um processo natural, que se desenvolve através da interação com o ambiente. As atividades Montessori envolvem a decomposição das tarefas, a provisão de materiais para manipular e o uso de deixas externas, adequando as tarefas às capacidades do indivíduo, diminuindo desse modo a probabilidade de erro e frustração.

Gulla e Arnaut de Toledo (2010) alertam que o Colégio foi pensado para a elite maringense, no entanto, devido à filosofia de Santa Joaquina de Vedruna, a instituição se atentou aos problemas sociais que afetavam os arredores, sobretudo à condição da juventude e das mulheres, categorias que não recebiam atenção. Dessa forma, o colégio acolhia moças cujas posses não eram suficientes para arcar com o preço do internato, oferecendo-lhes a oportunidade de frequentar uma instituição destinada à classe social rica, marca de um período em que a educação privada confessional era destinada a filhas de famílias que poderiam manter um ensino que custava uma quantia elevada.

Pessoas da família de Maria Benvinda relataram que muitas moças internas pobres serviam de mão de obra no colégio para custear seus estudos. O colégio não possuía funcionários, então, diante da pobreza, as famílias de meninas pobres – cerca de cinquenta internas –, que não tinham condição de pagar o preço alto exigido pelos colégios internos, trabalhavam na manutenção da limpeza e em outros afazeres do lugar.

Assim, Benvinda estudou em uma instituição de elite em troca do trabalho, o que Cunha (2000, p. 456) definiu como “uma educação fundamentada nos traços psicobiológicos e sociais

do educando, o que não significava abdicar de controles disciplinares, organização de programas previamente articulados e finalidades bem definidas”. Sobre esse contexto, não podemos nos esquecer de que, conforme apontam as pesquisas sobre instituições de internatos confessionais dessa natureza, o controle da classe social era definidor nesses colégios, sobretudo no que se refere a não manter o mesmo tratamento para meninas pobres e para meninas ricas.

Após finalizar os estudos nessa instituição, Maria Benvinda, sob mediação da igreja católica e acompanhada por duas amigas, também recém-formadas, seguiu para a região Norte do Araguaia, para trabalhar como alfabetizadora em comunidades ribeirinhas e indígenas. As jovens professoras se engajaram no trabalho educativo, primeiramente em São João do Javaé, Ilha do Bananal, posteriormente em Ribeirão Cascalheira e Santa Terezinha. Nessa última cidade, Maria Benvinda conheceu seu companheiro de caminhada, Valdo da Silva, com quem se casou e teve dois filhos: Iberê Martí e Dandara Palmares.

Sobre as atividades profissionais, é pertinente frisar que Benvinda relatou ter chegado ao Araguaia sem muita experiência no campo educacional. Entretanto, em razão de ter formação em magistério, dado importante no período, atuou na gestão e no acompanhamento pedagógico dos municípios, pois nesse período a região necessitava de pessoas que pudessem contribuir de imediato com as instituições. Dessa maneira, quando alguém com formação chegava ao lugar, recebia imediatamente o convite para ocupar cargos de gestão ou alguma outra posição, a depender da necessidade mais urgente.

Benvinda, de forma comprometida com a educação da região, fez parte de um movimento que conquistou o acesso ao ensino superior. Através de esforços coletivos e com o apoio da Prelazia de São Félix do Araguaia, a comunidade conseguiu trazer a primeira instituição de ensino superior da região: a Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT) foi a responsável pela formação superior seguindo o modelo de cursos parcelados, que, como já foi registrado, consistiam em cursos oferecidos nas férias escolares para professores que estavam em exercício. Foi nesse movimento que, no ano de 1995, Maria Benvinda concluiu a Licenciatura em Letras.

Sobre o Projeto Parceladas, Albuquerque (1997), em seu artigo *Uma proposta de integração entre ensino e pesquisa*, elaborado para a *Revista da Associação dos docentes de São Paulo (Adusp)*, descreveu:

A ideia – mãe que gerou as Parceladas não nasceu na Universidade surgiu como resposta a uma forte reivindicação dos concluintes do Projeto Inajá, curso de habilitação e formação de professores leigos para o magistério (2º grau) no contextos

rural e indígena, na região nordeste do estado, cujo trabalho realizado em convênio de algumas prefeituras com a Secretaria Estadual de Educação e a Universidade Estadual de Campinas que assumiu a coordenação pedagógica do projeto, com base numa reflexão teórica – metodológica construtivista (ALBUQUERQUE, 1997, p. 16).

A Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT) assumiu a proposta porque entendeu que uma instituição pública tem o papel de garantir à comunidade local o direito à educação e à formação continuada. As licenciaturas plenas parceladas, com todas as contradições próprias de formação aligeiradas, davam-se em serviço e, segundo Albuquerque (*Ibidem*, p. 15), eram “oferecidas no interior de Mato Grosso, exclusivamente para professores em exercícios do magistério e que ainda não tiveram a oportunidade de se qualificar para a profissão que exercem, através de um curso superior”. A respeito do formato, Albuquerque (*Ibidem*, p. 18) esclareceu:

Cursos foram estruturados em um calendário especial que aproveitava as férias e os recessos escolares com etapas letivas intensivas, na sede do campus e os períodos de trabalho do professor /aluno, trabalho que passa a ser objeto contínuo de reflexão e análise durante todo o curso.

Sobre essa conjuntura, é pertinente dizer que, antes do Projeto Parceladas e após o Curso de Capacitação de Recursos Humanos para o Primeiro Grau, era preciso vivenciar e dar continuidade aos estudos: foi nessa perspectiva que nasceu o “Projeto Inajá”. Acerca desse contexto, Oliveira (2018, p. 90) afirma que o processo de formação de professoras/es gerou outras possibilidades:

[...] foi cedido espaço para o primeiro curso de férias para a formação de professores, em 1978, inaugurando um projeto maior que resultou, em finais da década de 1980, no INAJÁ e, em 1990, nos cursos de formação superior “Parceladas” da UNEMAT – programa de formação de professores em serviços.

Além disso, é importante trazer a contribuição do livro *Mundos Entrecruzados: Formação de Professores Leigos*, de Camargo (1997, p. 32), que apresentou a história da origem do projeto Inajá. De acordo com a autora, o referido projeto intencionava quebrar com a lógica do ensino tradicional em vigor na época e evitar que a educação bancária se cristalizasse. Nesse sentido, a metodologia do Projeto Inajá buscou:

[...] rompe com o ensino convencional [...]. Esta prática teve como estratégia principal o laboratório vivencial – ou seja, a vizinhança do observador que percebe essa realidade a partir de seus referenciais [...]. Apesar de ser o mais “interdisciplinar” dos laboratórios, necessita de uma metodologia que permita a sistematização do conhecimento. Assim tal metodologia teve como fundamentação básica a abordagem etnográfica o tratamento do conteúdo observado.

A respeito da nomenclatura do projeto “Inajá”, Camargo (*Ibidem*, p. 43) relacionou o seu significado à força de uma árvore que possui o mesmo nome:

... Inajá, quando ela é derrubada e se faz a queimada, ela brota sem necessidade de se fazer nada. Ou seja, é uma palmeira que consegue morrer e voltar de novo a nascer, numa situação, num clima adverso, num lugar ruim, no meio do fogo, sem água, num tempo de seca.

Segundo essa analogia, o brotar diante das dificuldades dava sentido ao nome de um projeto que sempre resistiu às adversidades, desde que foi gestado. Dessa forma, o nome sintetiza a história de luta e resistência das pessoas da região no seu tempo, pois, naquele contexto, não foi fácil legitimar um curso em nível de segundo grau, com habilitação para o magistério, reunindo aproximadamente duzentos professores leigos de variados lugares: zona rural, zona urbana e aldeia Tapirapé.

Assim, Albuquerque (1997) e Camargo (1997) nos apontam que o referido projeto obteve parcerias com a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e com a Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso (SEDUC). Segundo as professoras, o Projeto Inajá nasceu, floresceu e frutificou em dois momentos históricos: o Projeto Inajá I (1987/1990) e o Projeto Inajá II (1993/1996), ambos com o objetivo de serem alternativas para resolver os graves problemas da educação na região da Prelazia, bem como para manter o foco na capacitação de professores leigos que atuavam no magistério.

Como podemos perceber, as professoras assumiam e desenvolviam ações grandes, de muita responsabilidade. Para Freire (1983, p.39), estamos sempre em trânsito, ou em transição: “[...] o tempo de trânsito é mais do que simples mudança. Ele implica realmente numa marcha acelerada que coloca a sociedade à procura de novos temas e de novas tarefas. E, se todo Trânsito é mudança, nem toda mudança é trânsito”. Com base nessa ideia, os trânsitos assumidos pelas professoras parecem nos contar que a vida na Prelazia exigia movimentos contínuos e diversos, sempre contando com as resistências necessárias.

Somando ao processo de formação popular na Prelazia, juntou-se a professora Dagmar Aparecida Teodoro Gatti, que também teve uma trajetória de enfrentamentos e lutas: ela atuou e ainda atua em movimentos sociais da Prelazia de São Félix, sobretudo nas ações da educação. Dagmar mudou-se para o município de São Félix do Araguaia no ano de 1977, com vinte e dois anos, junto de seu companheiro, também militante, o italiano Cesare¹⁸ Gatti. O casal saiu do

¹⁸ Optamos por utilizar a escrita original italiana (Cesare), apesar de algumas notícias usarem a escrita aportuguesada “César”.

estado de São Paulo pedalando em duas bicicletas, rumo a São Félix. Conforme Dias (2014, p. 285):

Foram dezessete dias de muito pedalar, com uma média de 120 quilômetros por dia. O Casal tomou muita chuva, mas guarda carinho a memória dessa grande aventura. Engajada na luta pela terra, envolvida nas ações da Prelazia, Dagmar pertencia ao antigo MDB. Então Dagmar, chega em Santa Terezinha para assumir a secretária da Educação, e o esposo dela assumir a Secretaria do Meio Ambiente. Ambos vieram a convite do prefeito da cidade.

Dessa forma, Dagma e Cesare saíram de São Paulo rumo ao Araguaia incentivados não só por um padre de origem italiana da comunidade que frequentavam, um conhecedor da prática de Bispo Pedro, mas também pelo convite do prefeito da cidade para ocuparem cargos na educação e meio ambiente. Sobre isso, Dagmar declarou:

O padre da paróquia onde eu frequentava, tinha vários livros de Pedro Casaldàliga que ele trazia da Itália e nos emprestavamos, acontece que estávamos sob o regime civil Militar, dessa forma os livros de Pedro não circulavam pelo Brasil ainda, eram considerados subversivos (GATTI, 2022).

Como podemos notar, o Casal realizou uma viagem longa e cansativa com o objetivo de conhecer (e viver) um modelo de igreja que caminhava com o povo em constante luta pelos direitos. Até mesmo porque eles já frequentavam uma igreja em consonância com a prática da Prelazia.

Assim, Dagmar superou as dificuldades de adaptação na região. Moradora do interior de São Paulo, cidade de Franca, uma das mais populosas do estado, com rede de energia, esgoto e água – direitos vividos de acordo com a Constituição Federal –, ela foi para a região norte do Araguaia, onde tudo precisava ser conquistado. Em entrevista dada a Camargo (1997, p. 18), autora da dissertação intitulada *Mundos entrecruzados: Projeto Inajá: uma experiência com professores leigos no Médio Araguaia-MT (1987-1990)*, Dagmar ressaltou que a chegada e a adaptação na Prelazia não foram fáceis:

[...]. Quando eu cheguei aqui, em São Félix, não tinha nem energia, nem água. Foi um susto, de repente, eu ia morar numa casa... de palha, não tinha piso, sem nada.... Eu achava difícil, eu achava que ia ser muito difícil me adaptar, a viver daquele jeito. Mas tinha 20-21 anos...os outros vivem, também vou viver... Depois de um mês, dois meses que estava vivendo ali.... Você vai enfrentando igual aos outros.... Parece muito relativo, e você enfrenta as coisas.... Não tinha nem dez dias que eu cheguei e o pessoal: você tem que dar aula, porque a professora ficou doente e não tem ninguém pra dar aula...Então, comecei...com alfabetização e aprendendo igual todo mundo.

As dificuldades enfrentadas, sobretudo nos primeiros momentos, não a desanimaram, pois, como ela mesma registrou, teve que enfrentar igual às outras pessoas fizeram; aprender,

igual outras experiências; enfrentar como todo o grupo que se dispôs a realizar um trabalho coletivo. Dessa maneira, Dagmar, era sim jovem quando chegou na Prelazia; no entanto, desde a adolescência, no seu lugar de nascimento, já era liderança nos movimentos ligados à pastoral da juventude na Igreja Católica. Talvez isso a tenha ajudado a assumir uma classe de alfabetização na escola local tão rapidamente, mesmo tendo sentido um estranhamento ao chegar na região.

Segundo ela, a única experiência que teve na educação foi em um trabalho anterior desenvolvido junto às pastorais das comunidades: um projeto da ditadura militar, denominado Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), que se ocupou da alfabetização de adultos aos moldes de um governo que não encarava o processo de alfabetização em formato social e de direito, como Paulo Freire defendia. Entretanto, esclareceu Dagmar, a experiência vivida foi rápida e não permitiu aprofundamento.

Diante da urgência e da necessidade de alguém assumir o posto de uma professora doente que precisou deixar a turma, Dagmar aceitou o convite para ser professora alfabetizadora. Ela foi movida pela necessidade exigida, visto que não era professora – lembremo-nos de que ela se formou em Eletrotécnica, no ensino secundário profissionalizante, concluído em sua cidade, Franca, na escola Técnica Júlio Cardoso. Assim, Dagmar iniciou sua carreira de professora em razão da urgência, como o fizeram muitas professoras do lugar.

Com a formação de um curso técnico em eletrotécnica, considerado avançado para um espaço no qual a maioria era leiga, e tendo cursado as primeiras séries do 1º grau, Dagmar conquistou, com determinação, espaços de atuação e de liderança. Sua postura era firme: não se calava, insistia em fazer daquele espaço um lugar com mais justiça e direitos; travou inúmeros enfrentamentos em um espaço masculino detentor do poder econômico, o que a fez sofrer agressões, acusações, injúrias e perseguições provindas de integrantes do empresariado do latifúndio.

Em maio de 1982, no interior da Escola Municipal Chapadinha, escola pública situada no vilarejo com o mesmo nome, aconteceu um confronto com Cooperativa Agropecuária, conhecida pela exploração de trabalho da população. Em razão do ocorrido, a professora foi exposta nas páginas do jornal *Gazeta do Araguaia* (Anexo G), que circulava nas terras mato-grossenses no período. A matéria, sem esconder de que lado estava, assim se referiu a Dagmar e seu companheiro:

Vários outros já aconteceram como cortes de arames que cercam o pátio da escola, depredação, e ao que tudo indica, segundo informações, são atos a mando do chefe da comunidade, César Gatti **estrangeiro não naturalizado** e casado com a senhora

Dagmar Teodoro Aparecida Gatti, que **é a chefe da invasão de terras e de várias ações de ofensas** a diretora da Escola, além de outras que estão sendo apuradas pelas autoridades policiais (Arquivo da Prelazia de São Félix do Araguaia. R 01. 0. 787. P2.3., grifos nossos)

Com base no trecho, podemos notar que a matéria, sem qualquer escrúpulo, acusa o casal, referindo-se a Dagmar como “chefa de invasão de terras” (*Ibidem*) e a Cézar como um “estrangeiro não naturalizado” (*Ibidem*) (mesmo argumento com que atacavam Pedro Casaldaliga) que supostamente chefiaria a comunidade. Ademais, o referido jornal, seguindo com o propósito de defender o latifúndio, ainda anunciou na matéria o episódio de modo a culpabilizar a professora, seu esposo e a Prelazia por movimentos de grupos definidos como pertencentes a um “Foco de Comunistas”:

Chapadinha Foco de Comunistas

Não bastassem as acusações sobre Cézar Gatti e sua esposa Dagmar Aparecida Gatti, a respeito dos atos de vandalismo junto a Escola Municipal da Chapadinha, segundo acusações feitas a nossa redação por moradores do local, este casal juntamente com a Prelazia de São Félix, estão no firme propósito de **truncar o progresso do bairro da região**, atuando como verdadeiros covardes, **pressionando os moradores da Chapadinha** contra a **COOPERATIVA AGROPECUÁRIA MIXTA VALE DO ARAGUAIA, COOPAFER**, que procura instalar-se naquele povoado **tão carente** de São Félix. Os moradores do bairro afirmam a nossa reportagem que Cezár Gatti, o grande líder, pressiona, mas não aparece no momento da briga, caracterizando o seu ato covarde, julgando que com isso consegue se defender (Arquivo da Prelazia de São Félix. R – 1 – 787., grifos nossos).

Dessa forma, podemos observar que o conflito apresentado pela imprensa local representa uma classe social, pois não se preocupa em esconder o julgamento recorrendo e justificando a opinião como uma suposta “reportagem”. Sobre isso, vale citar o que Inácio (2019, p. 71) ressaltou sobre quem praticava o mandonismo na região e quem defendia a população pobre nesse período:

[...] os latifundiários eram quem sempre ganhava as eleições, ocupando cargos de poder e governando em benefício próprio e dos seus, ou seja, de uma elite de fazendeiros, colocando o poder público a serviço da exploração, da opressão, de assassinatos de camponesas e contra o surgimento de sindicatos, de organizações civis, que visavam à proteção das trabalhadoras da terra.

Nesse movimento, percebemos que a história de Dagmar Aparecida foi de enfrentamento e de disponibilidade para não se silenciar diante das injustiças que cercavam a região de São Félix do Araguaia, município a que chegou em 1977. O mesmo jornal (Anexo G) acusou a equipe da Prelazia – que incluía Dagmar, seu esposo Cesare, os índios Xavantes e o

bispo Pedro Casaldáliga – de impedir, com violência, o chamado “progresso” trazido pela instalação da Cooperativa Agropecuária Mixta Vale Do Araguaia (COOPAFER):

Nossos entrevistados confirmam que a equipe da Prelazia impede a instalação da COOPAFER na Chapadinha, enquanto em São José do Xingu, **invadem terras e mais terras**, para em Luciara os índios Xavantes **chegarem ao cúmulo de atacar seus agressores**, fazendo lembrar as frases de Dom Pedro Casaldáliga, quando afirma que: “Com todo o esforço, nem **que tenha que derramar sangue**, conseguirei alcançar os meus objetivos”. Só que esses objetivos são fáceis de calcular dizem os moradores, pois quando Dom Pedro fez estas declarações estava participando de um **congresso de ideologistas comunistas** em São Paulo (Arquivo da Prelazia de São Félix. R – 1 – 787., grifos nossos).

Nesse sentido, é importante salientar a forma com que a imprensa apresenta as ações da Prelazia, instituição que, à época, já se opunha ao que chamamos hoje de agronegócio. Como vimos, ainda que Dagmar tenha permanecido nas terras da Prelazia, constituído uma família, ainda era vista como forasteira ameaçadora, junto aos povos indígenas, ao bispo e a outras pessoas, agentes pastorais, que formavam um grupo de enfrentamento junto ao povo. Isso incomodava os representantes do grande capital que detinham o poder econômico e desejavam que as pessoas fossem subservientes. Esse recorte por si só já nos mostra a gravidade dos ataques que o grupo da Prelazia enfrentou.

Sobre a formação da professora Luiza Júlia Gobbi, foi-nos relatado por ela que, na localidade onde sua família vivia, não havia muita opção de estudos para as mulheres: ou se fazia a opção pelo curso de contabilidade ou pelo curso de Magistério. Segundo a biografada, poucas mulheres faziam contabilidade na época, portanto ela optou por frequentar o magistério e assim se formou como professora normalista no ano de 1960. Em seguida, Luiza iniciou suas atividades como professora na escola básica Coronel Passos de Maia.

Substituir um curso em função do gênero, masculino e feminino, era muito comum no período: o magistério era destinado a mulheres; outros cursos, como eletrotécnica e contabilidade, eram direcionados a homens. Ainda que Luiza tenha frequentado o curso Normal, enfatizou a nós, em suas lembranças, que as concepções e os valores impostos pelo sistema patriarcal são responsáveis pela formação da identidade de muitas mulheres que se submetem e aderem à imposição da subjetividade.

Dessa forma, podemos notar que, mesmo se optasse pelo curso de Contabilidade, Gobbi não poderia almejar pelo curso de contabilidade, pois na época o referido curso era destinado apenas a homens. Ela relatou que seu irmão foi permitido a ir para capital fazer o curso de Engenharia, pois era homem: a ele havia permissão e incentivo para sair, estudar fora. Já para

as mulheres, o que sobrava era ficar próximo à família à espera de um futuro casamento. Assim, ela conformou-se em ficar em sua cidade e cursar o Normal.

Quando frequentou o Curso Normal, Luiza lembrou que o espaço de sua casa era o reduto de ensino das colegas a fim de se prepararem para provas e exames da disciplina de Matemática (GOBBI, 2021), pois, devido à sua facilidade com essa disciplina, logo que concluiu o curso de normalista foi convidada por um professor a ingressar na docência. A professora, em seu relato, esclareceu que o curso Normal que fez assemelhava-se ao curso Técnico em Magistério dos anos oitenta. Em Santa Catarina, lecionou a disciplina de Matemática em uma escola noturna do curso ginásial da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC), uma proposta que surgiu em Pernambuco (Recife) nos anos quarenta. O objetivo dessa campanha era de proporcionar educação e acompanhamento escolar para crianças e adolescentes pobres. Para Luiza Gobbi, essa foi uma experiência repleta de novidades, pois, além de iniciar sua carreira no magistério, a turma de alunos tinha a mesma idade dela.

Em 1972, após concluir o curso Normal, Luiza foi cursar Licenciatura Curta em Matemática no ensino superior, na Fundação Universidade de Blumenau (FURB). Ela relatou que essa passagem foi um divisor de águas em sua formação, pois conheceu o professor José Valdir Floriani, que a incentivou com energia a realizar mudanças nas formas de ensinar. Durante o curso, segundo Luiza, foi-lhe apresentada a teoria de Zoltan Paul Dienes, um matemático húngaro que cunhou um método para praticar a lógica e alargar o raciocínio abstrato. Luiza Gobbi (2021) ressaltou que Dienes

Criou um conjunto de materiais composto por 48 peças, Blocos Lógicos, entre os quais as relações lógicas, que se estabeleciam por características sensoriais fáceis de serem observadas e diferenciadas pelas crianças no que diz respeito à cor, à forma, ao tamanho e à espessura.

Na experiência vivenciada com Dienes, a professora Luiza se apropriou de suas concepções e descobriu outros caminhos para ensinar Matemática; elaborou materiais para aplicar e desenvolver, de forma concreta, diferentes conteúdos matemáticos. Assim, ela ocupou lugar de destaque na história na educação matemática no estado de Santa Catarina e foi procurada pela Sociedade Brasileira de Educação Matemática – Diretoria Regional de Santa Catarina (SBEM-SC) para fazer um memorial descritivo de suas experiências e vivências em cursos de formações ou em feiras de Matemática.

Luiza compartilhou conosco a satisfação de vivenciar o reconhecimento do trabalho desenvolvido ao longo de uma vida. Ela compartilhou sua experiência no capítulo *Metodologia*

operatório-concreta: um marco na educação Matemática catarinense, que foi publicado em 2020, no livro *Educação Matemática em Santa Catarina: contextos e relatos*, organizado pelo professor Ademir Damázio, membro da diretoria da Sociedade Brasileira de Ensino da Matemática. Na contracapa, evidenciou-se a finalidade do livro, que contextualiza e relata o processo de constituição da Educação Matemática no estado de Santa Catarina.

Nessa obra (2020, p. 8), está contido o memorial descritivo de Luiza Júlia Gobbi, que foi caracterizado da seguinte forma:

Metodologia operatório-concreta: um marco na Educação Matemática catarinense - Memorial”, apresenta um memorial de suas ações enquanto Educadora Matemática e nos faz refletir sobre a importância da coletividade nos processos de ensino e aprendizagem. A partir do questionamento por ela lançado – ‘Desde quando aprendi a gostar de Matemática? – Inicia-se uma descrição de sua trajetória profissional, com ênfase para a sua atuação na formação docente e, conseqüentemente, para a formação matemática e humana dos estudantes.

Desse modo, a importância do trabalho realizado por Luiza, na área de Matemática, tanto nas pesquisas como na prática escolar, ajudou na desconstrução da incompreensão dessa disciplina, considerada, historicamente, difícil e complexa. A experiência, certamente, valeu para dialogar com professoras/es da área e mostrar que a aprendizagem pode acontecer de forma concreta e efetiva.

Como foi possível observar nesta seção, os caminhos percorridos pelas cinco professoras, ainda que vivessem em lugares distantes, foram próximos, pois cada uma delas, a despeito da classe social, do ambiente familiar e de outras questões, construiu movimentos de estudos, de formação contínua. Nesse aspecto, os conhecimentos adquiridos foram fundamentais para contribuírem com a formação de outras pessoas, sobretudo na região da Prelazia, onde se encontraram e formaram um grupo imprescindível para a educação desse lugar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para abrir as considerações finais desta tese, trazemos uma reflexão de Valério (2007, p. 230):

[...] os espaços sociais disponíveis para a mulher no mundo do Araguaia dos anos 1970, a restrição da mulher à esfera privada é ainda maior e repleta de problemas provenientes de uma região onde o alcoolismo, a violência e a prostituição são marcas do cotidiano. De alguma forma é preciso salientar que o engajamento das mulheres nas comunidades de base estabelecidas pela Prelazia também decorre da abertura dada pela Igreja à participação das mulheres na vida pública, que somado as regulações normativas da instituição quanto ao alcoolismo e a vida familiar, reorientaram o papel social da mulher num mundo que até então lhe era muito inóspito. Porém, essas transformações decorrentes do poder político-pastoral e seu modo de gerenciar a vida das populações para a economia de salvação encontram seu limite no interior de uma instituição que define e delimita de antemão qual os papéis a serem desempenhados pela mulher

Com base na citação, vemos que o autor nos faz pensar no quanto a vivência e o trabalho das cinco professoras merecem ser destacados em uma tese de doutorado e em outros trabalhos acadêmicos, pois talvez assim se faça jus à visibilidade que um trabalho de tamanha magnitude e importância deve ter na história da educação brasileira. Nesse sentido, é importante dizer que temos consciência de que a investigação feita nesta tese não esgota o tema, dada a vasta possibilidade de novos estudos e abordagens sobre o contexto que trouxemos em relação à Prelazia. Assim, concluímos esta tese com várias perguntas e algumas respostas, que vamos discutir nestas considerações finais.

É crucial frisar, por exemplo, que as experiências de educação popular vivenciadas na Prelazia de São Félix, na revisão bibliográfica feita para a escrita desta tese, já foram narradas por várias vozes e olhares, porém ainda existem lacunas nas investigações no que se refere à atuação das mulheres no período em questão – por exemplo: a história das mulheres que serviam à igreja, a história das enfermeiras, das outras professoras e tantas outras mulheres que compuseram a Prelazia de São Félix do Araguaia –. Apesar dessas lacunas, ao visualizarmos algumas pesquisas, é visível o papel desempenhado pelo feminino, seja de mulheres que serviam à igreja – mulheres que fizeram votos religiosos, como as mulheres da comunidade –, seja das que exerceram o magistério, que não se confinava à educação escolar.

Além disso, é importante dizer que as mudanças no papel da mulher brasileira na sociedade do século XX foram marcadas por lutas significativas: o direito ao voto, o acesso à educação, o trabalho e o divórcio. Essas mudanças impactaram a estrutura produtiva e promoveram oportunidades de educação e, acima de tudo, estimularam o processo de emancipação feminina, principalmente na esfera familiar. Nesse contexto, a participação das mulheres na vida pública da Prelazia, em especial a das cinco professoras, possibilitou uma

reorientação do papel social da mulher em um espaço religioso que sempre se mostrou intolerante a essa atuação.

Nesse viés, o engajamento feminino na vida pública da Prelazia construiu um espaço que possibilitou às cinco mulheres enfrentarem, de forma resistente, inteligente e articulada, os cerceamentos impostos por uma sociedade patriarcal. Esse enfrentamento resultou na contribuição ímpar feita à história da educação na região do Araguaia, de modo que as ações das professoras inspiraram e inspiram até os dias de hoje outras pessoas a se pronunciarem e lutarem por uma educação libertadora aos moldes freirianos.

Diante da importância de suas histórias, escrever sobre as cinco mulheres educadoras e militantes foi uma tarefa árdua, de muita responsabilidade, pois a história de uma pessoa não se limita a um tempo e a um espaço; as histórias, mais que isso, devem ser tratadas em suas ambiguidades, contradições e pluralidades próprias. Em razão disso, narrar e problematizar a trajetória dessas mulheres no campo educacional foi complexo, dado que, como sabemos, a história não é linear. Nesse sentido, tentamos, com esse exercício de escrita, trazer os dados encontrados e tecer um diálogo envolvendo o tempo, os lugares, as ações de resistências e os enfrentamentos vividos em uma região de pobreza na qual o poder econômico estava nas mãos de grupos de homens que, para manter seu poder de exploração da população, rejeitavam as ações da Prelazia.

Nesse contexto conturbado, vimos que as professoras pesquisadas trilharam caminhos diferentes e se encontraram em lugares comuns da coletividade. No que se refere à formação anterior às suas chegadas na Prelazia, Judite e Maria Benvinda tiveram oportunidades, com incentivo e respaldo familiar, de frequentar escolas confessionais consideradas de elite. A professora Luiza Gobbi, talvez por residir no Sul do Brasil, em local próximo aos grandes centros, parece não ter tido dificuldades para realizar sua formação em graus distintos. A professora Sueli, chegou nas terras do norte do Mato Grosso com o ensino primário e deu continuidade à sua formação, inserida em políticas já pensadas pelo próprio grupo, como os cursos de capacitação e a licenciatura parcelada. Dagmar, de bicicleta, somou ao grupo com formação de segundo grau técnico em Eletrotécnica e, nas mesmas terras, seguiu investindo em sua formação também na modalidade de Parceladas.

Assim, as professoras biografadas, em meio a todas as adversidades do local, criaram meios de oferecer formação a homens e mulheres da localidade, respeitando seus saberes, seus tempos e espaços. Desse modo, suas práticas, suas representações, experiências singulares, trajetórias individuais e coletivas tornaram-se, intencionalmente ou não, uma pedagogia de resistência, pois o poder educativo de suas histórias contribuiu para pensar as possibilidades

concretas de compromissos com a educação popular não somente na região da Prelazia, já que seus enfrentamentos pela causa se estenderam para outros chãos, de diferentes formas.

Sobre suas contribuições, é pertinente ressaltar que o movimento formativo proposto se deu em um contexto favorável às mudanças, e elas se integraram na proposta da Prelazia, criando movimentos próprios e necessários. Nenhuma delas nasceu naquele espaço: vieram de outras regiões do país, no entanto perceberam as urgências do tempo e criaram espaços de formação ao mesmo tempo em que se formavam. Em uma região onde se atuava na docência com habilidades mínimas, como saber ler, escrever e calcular, elas investiram na formação do público discente e docente.

Nessa conjuntura, o processo educativo se deu dentro e fora do espaço escolar. Foi na educação conscientizadora, por exemplo, que a comunidade elegeu três prefeitos de candidaturas populares, fato que somou de forma considerável para melhores condições no trabalho de ensino e formação na região. A Prelazia, que incluía diferentes agentes pastorais, convocou as Secretarias Municipais e a Estadual de Educação, chamando a responsabilidade desses órgãos públicos para criarem na região cursos de formação que pudessem, ainda com as dificuldades apontadas, constituir e garantir a formação continuada.

Em suas trajetórias, as protagonistas desta tese certamente sofreram as angústias e as inseguranças de um tempo em que as mulheres não se afastavam de seus ciclos familiares para enfrentarem um trabalho com grandes desafios. Ao aceitarem, cada uma com suas particularidades, juntarem-se em uma proposta coletiva e revolucionária, o que as movia, principalmente, era construir uma escola de qualidade num lugar em que faltava quase tudo: não havia infraestrutura adequada, profissionais qualificados, esgoto, água tratada nem médicos; além de que havia a violência exercida pelos donos do poder do latifúndio.

Nesse contexto, percebemos que o Estado não só se ausentava, como também dificultava as ações da Prelazia: a violência do poder público, em um tempo de ditadura militar, somava-se à violência de grupos poderosos que se valiam da força para tentar calar a proposta da Prelazia. Como foi possível averiguar, a ausência de investimentos na educação e em outros campos sociais sempre foi um problema recorrente na região do Araguaia-Xingu, e isso dificultou a implantação de escolas que não reproduzissem o sistema vigente, mas sim proporcionassem pensar a divisão de classes de forma crítica. Conforme vimos, dificultou, mas não impossibilitou.

Diante de tamanhos desafios, acreditamos que, nessa iniciativa de pensar a escola e a formação, aconteceram os enfrentamentos das professoras, pois criar escolas e pensar formação para professores leigos era algo urgente. Nesse percurso, Judite, Dagmar, Sueli, Maria

Benvinda e Luiza Gobbi lideraram, de forma dinâmica e insistente, sem se deixarem engessar nas dificuldades; agiram com dinamicidade, questionaram, criaram e recriaram; foram pujantes e capazes à frente da constituição de escolas, na capacitação de recursos humanos. Ademais, a atuação das professoras também marcou a produção de impressos didáticos – como a cartilha “...*Estou Lendo!!!*” – e elaboração de projetos, como o projeto Inajá, e a criação das Parceladas ou de outros movimentos.

Dessa forma, o engajamento dessas mulheres na Prelazia, certamente, contribuiu na reorientação do papel social das mulheres frente à sociedade do período, pois as mulheres são pessoas históricas sujeitas à transformação da sua própria condição social, sendo capazes de transformar a si mesmas e ao mundo ao seu entorno. Por isso, é importante enfatizar que Sueli, Judite, Dagmar, Maria Benvinda e Luiza Júlia se movimentaram de forma decidida, corajosa, solidária e participante nas ações coletivas da Prelazia de São Félix do Araguaia.

A respeito do espaço da Prelazia de São Félix, podemos afirmar que este era e ainda é um território em disputa, mas também de movimentos expressivos de lutas, enfrentamentos e construção de experiências de educação popular que serviram para problematizar a prática de formação no chão da escola. Nesse contexto, a Prelazia desempenhou um papel social e político fundamental nos processos educativos, pois a atuação de Pedro Casaldáliga, o bispo do povo, era de muita resistência, coragem e capacidade de pensar uma outra sociedade em uma região de violência e exploração da população pobre.

Além disso, o trabalho realizado por agentes pastorais no campo educacional, no qual destacamos as cinco professoras, extrapolou as terras da Prelazia, pois se priorizou uma educação como um ato político e social. Esse modelo de educação, que confrontou a educação bancária – segundo a qual se deposita o conhecimento e não se prioriza o conhecimento como um direito que serve para transformar – possivelmente foi o que cativou Dagmar, Judite, Sueli, Maria Benvinda e Luiza Júlia, as educadoras que acreditavam na educação transformadora e recusavam a educação conformadora. Em virtude disso, suas memórias, compartilhadas conosco, revelaram-nos que foram construtoras de práticas e metodologias educacionais, pois, ao se depararem com a ausência do Estado, produziram conhecimentos e socializaram os saberes na educação formal e informal.

Portanto, finalizamos esta tese cientes de que poderíamos ter feito muito mais do que está aqui. Sabemos que faltou problematizar as passagens, enriquecer os diálogos com apoio de produções científicas da história da educação e, sobretudo, confrontar melhor os ricos dados das histórias dessas cinco mulheres que, com certeza, fizeram a diferença na história da

educação regional e, possivelmente, inspiraram outras educadoras no caminho difícil e conflituoso do magistério.

Ainda que não tivemos a possibilidade de responder às questões propostas na construção desta tese, podemos registrar que toda pesquisa que nos instiga e nos aproxima de espaços por onde vivemos já se faz relevante, dado que, no lugar de professora do Ensino Básico, em Mato Grosso, foi possível viver as memórias, fazendo delas história e movimentando-as em um meio que sempre exige que nos mostremos e façamos do magistério um instrumento político para as transformações e para a luta contra a opressão.

Nesse sentido, ao contar a trajetória de vida de Sueli, Maria Benvinda, Dagmar, Luiza Gobbi e Judite, atualizamos parte da história de educação popular e sabemos que elas estão em uma tese de doutorado. Suas histórias são gigantes, já que, na simplicidade e coerência, enfrentaram homens poderosos em nome da justiça e do direito ao conhecimento para todas as pessoas da região. A elas, nosso muito obrigado e nosso pedido de desculpas por não termos avançado como planejamos, como gostaríamos, pois material para isso não faltou. Diante das dificuldades, fica a promessa de dar continuidade a esse tema, que é caro, necessário e importante para a história da educação popular protagonizada por mulheres.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. **Manual de história**. 3. ed. ver. atual. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.
- ALBUQUERQUE, Judite Gonçalves de. [Memorial], [s.l.], [s.n.], 2021. (Não publicado).
- ALBUQUERQUE, Judite Gonçalves de. Parceladas: uma proposta de integração entre ensino e pesquisa. **Revista Adusp**, São Paulo, jun. 1997. Disponível em : <https://adusp.org.br/novo/wp-content/uploads/1997/06/r10a02.pdf>. Acesso em :17 de fev de 2023
- AMORIM, Rômulo Pinheiro de. **Professoras primárias em Mato Grosso**: trajetórias profissionais e sociabilidade intelectual na década de 1960. 2013. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2013. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMT_3a2200c4a72dddbdfbacfb25b9dc4c02 . Acesso em: 27 fev. 2023.
- ASSIS, Danielle Angélica de. **Inventoras de trilhas**: História e Memórias das professoras das escolas rurais do município de Uberlândia-MG (1950 a 1980). 2018. 205 fl. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/21159/8/InventorasTrilhasHistoriaMemorias.pdf> . Acesso em: 27 fev. 2023.
- BERNARDES, Vania Aparecida Martins. **História e memória de alfabetizadoras**: desenvolvimento profissional. 2005. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2005. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252470>. Acesso em: 27 fev. 2023.
- BLOCH, Marc Leopoldo Benjamin. **Apologia da história ou O ofício de historiador**. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BOFF, Leonardo. **Igreja**: carisma e poder. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de Velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BOSI, Ecléa. **Memória & sociedade**: lembrança de velhos. São Paulo: T.A. Editor, 1999.
- BRANDÃO, Daniela Filipa Soares; MARTÍN, José Ignacio. Método de Montessori aplicado à demência: revisão da literatura. **Rev. Gaúcha Enferm.**, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 197-20, jun. 2012. Disponível em : <https://www.scielo.br/j/rgenf/a/5Cw57rh7cSt8fxqnKdNMGNg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 fev. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília: Congresso Nacional, [1996]. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=F8342BB4536F

[BA13C8A2FC6081001C83.proposicoesWebExterno2?codteor=713997&filename=L](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-publicacaooriginal-1-pl.html). Acesso em: 12 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, [1990]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-publicacaooriginal-1-pl.html> . Acesso em: 27 fev. 2023.

BUENO, Belmira Oliveira *et al.* Docência, memória e gênero: estudos alternativos sobre a formação de professores. **Psicologia USP**, [S. l.], v. 4, n. 1-2, p. 299-318, 1993. DOI: 10.1590/S1678-51771993000100014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/34482>. Acesso em: 27 fev. 2023.

CAMARANO, Ana Amélia; BELTRÃO, Kaizô Iwakami. **Distribuição espacial da população brasileira**: mudanças na segunda metade deste século. Rio de Janeiro: IPEA, 2000. (Texto para discussão, 766). Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2372/1/TD_766.pdf. Acesso em: 28 fev. 2023.

CAMARGO, Dulce Maria Pompêo de. **Mundos entrecruzados**: Projeto Inajá: uma experiência com professores leigos no Médio Araguaia. Campinas: Editora Alínea, 1997.

CANDIDO, Antonio. **Direitos Humanos e literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CANUTO, Antônio. **Resistência e luta conquistam território no Araguaia Mato-Grossense**. 1. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2019.

CANUTO, Antônio. **Ventos de profecia na Amazonia**: 50 anos de prelazia de São Félix do Araguaia. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2021.

CARVALHO, C. H. de. A história local e regional: dimensões possíveis para os estudos histórico-educacionais. **Cadernos de História da Educação**, [S. l.], v. 6, 2008. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/273>. Acesso em: 27 fev. 2023.

CASALDÁLIGA, Pedro. **Uma Igreja da Amazônia em conflito com o latifúndio e a marginalização social**. Carta Pastoral. São Félix do Araguaia: Prelazia de São Félix do Araguaia, 1971. Disponível em: <http://servicioskoinonia.org/Casaldaliga/cartas/1971CartaPastoral.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2012.

CASALDÁLIGA, Pedro. **Versos adversos**: antologia. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo/ Expressão Popular, 2021.

CASALDÁLIGA, Pedro; TIERRA, Pedro; COPLAS, Martin. **Missa da terra sem males**. Tempo e Presença, Rio de Janeiro, 1980.

CASTRAVECHI, Luciene Aparecida. **A Prelazia de São Félix do Araguaia e a luta pela terra em Porto Alegre do Norte/Mato Grosso (1970-1980)**: migração e conflito no campo. 2017. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de História, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2017.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CORALINA, Cora. **Poemas dos becos de Goiás e estórias mais**. 21. ed. São Paulo: Global, 2003

CORALINA, Cora. **Vintém de Cobre: meias confissões de Aninha**. 1. ed. digital. São Paulo, 2012.

CORRENT, Nikolas. História Oral & História Das Mulheres: entre silenciamentos e memórias. **História e Cultura**, Franca, v.11, n.1, jul. 2022. Disponível em: <https://periodicos.franca.unesp.br/index.php/historiaecultura/article/view/3558>. Acesso em: 10 fev. 2023.

CUNHA, Maria Iza Gerth da. **Educação Feminina Numa Instituição Total Confessional Católica Colégio Nossa Senhora Do Patrocínio**. 1999. Tese (Mestrado em História) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8137/tde-28022003-164925/publico/tdeMariaIza.pdf>. Acesso em : 12 de fev. 2023.

CUNHA, Luiz Antônio Cunha. O projeto reacionário de educação, Rio de Janeiro, [s.n.], 2016. Disponível em: em <http://luizantoniocunha.pro.br/uploads/independente/1-EduReacionaria.pdf>. Acesso em 01 de Mar de 2023

CUNHA, Marcus Vinicius Da. A escola contra a família. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (org.) **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. (Coleção Historiai, 6).

DARNTON, Robert. **O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução**. Tradução Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

DIAS, Jane Marciane Alves. **Práticas pedagógicas do Instituto de Educação de Goiás no período militar – 1964/1984**. 2018. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/3988/2/JANE%20MARCIANE%20ALVES%20DIAS.pdf> . Acesso em: 27 fev. 2023.

DIAS, Arcelina Helena Publio. **Memória e Liberdade: caminhos do povo e os murais da Prelazia de São Félix do Araguaia**. São Paulo: Editora Ave Maria, 2014.

DURKHEIM, E. **Les formes élémentaires de La vie religieuse**, Paris, 1937.

ESCRIBANO, Francesco. **Descalço sobre a terra vermelha: a vida do bispo Pedro Casaldáliga**. Campinas: EdUnicamp, 2012.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n. 69, p. 60-91, dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/QSGr9W33C8ZTrY3qGxRDyCG/?lang=pt> Acesso em: 06 de dez de 2022.

FERRANTE, Vera Lúcia Silveira Botta. A situação legal e real da mulher trabalhadora no campo. **Revista Perspectivas**, São Paulo, v. 5, p. 97-114, 1982. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/perspectivas/article/view/1803/1456>. Acesso em: 27 fev. 2023.

FONSECA, Selva Guimarães. **Ser professor de História: vidas de mestres brasileiros**. 1996. 315f. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

FORCANO, Benjamin *et al.* **Pedro Casaldáliga: as causas que imprimem sentidos a sua vida – Retrato de uma personalidade**. Tradução Alda da Anunciação Machado. São Paulo: Editora Ave Maria, 2008.

FRANCELINO, Luciene Carla Corrêa. Vida de freira, entre a vocação e a profissão: análise da formação religiosa no interior da congregação das Irmãs de Jesus na Santíssima Eucaristia (1927- 1950). **Temporalidades – Revista de História**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 868-881, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/temporalidades/article/view/6191/17357>. Acesso em: 27 fev. 2023.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed, Rio de Janeiro, Paz e Terra 1981.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 14.ed Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. Educação e responsabilidade. In: ARAÚJO, Ana Maria de (org.). **Política e educação/ Paulo Freire**. 5ª ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GATTI, Dagmar Aparecida Teodoro. [Memorial], [s.l.], [s.n.], 2022. (Não publicado)

GOBBI, Luiza Júlia. [Memorial], [s.l.], [s.n.], 2021. (Não publicado).

GOBBI, Luiza Júlia. Metodologia operatório-concreta: um marco na educação Matemática catarinense. In: Diretoria SBEM/SC (org.). **Educação Matemática em Santa Catarina: contextos e relatos**. Florianópolis: SBEM – Sociedade Brasileira de Ensino da Matemática, 2020. Disponível em: <http://www.sbembrasil.org.br/sbembrasil/index.php/publicacoes/colecao-sbem-regionais> . Acesso em: 06 fev. 2023.

GONZAGA, Agnaldo Divino. **Anel de tucum: a missão evangelizadora de Pedro Casaldáliga, bispo da prelazia de São Félix do Araguaia**. 2005. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – Faculdade de Filosofia e Teologia, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2005.

GULLA, Maria Madalena Sorato; ARNAUT DE TOLEDO, Cezar de Alencar. História da Instituição Escolar “Colégio Santa Cruz” de Maringá (1952). In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE, 2010, Maringá. **Anais [...]**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 27/28 abr. 2010, p. 1-19. Disponível em: <https://docplayer.com.br/10228746-Historia-da-instituicao-escolar-colegio-santa-cruz-de-maringa-1952.html>. Acesso em: 10 fev. 2023.

HALBWACHS, Maurice. **Memória Coletiva**. São Paulo: Vértice, 1970.

HISTÓRIA – Irmãs de São José. **Portal Associação SIPEB**, [2020?]. Disponível em: <https://portal.sipeb.com.br/historia-irmas-de-sao-jose/>. Acesso em: 23 fev. 2023.

HOBBSAWM, Eric. **Sobre história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002

INÁCIO, Danilo Macruz. **O Araguaia e suas resistências insurgentes: a educação popular no sertão mato-grossense**. 2019. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/32648/1/VF.12.PDFA.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2023.

JARDIM, Sueli Barros. [Memorial], [s.l.], [s.n.], 2022. (Não publicado)

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão *et al.* 7. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

LEME, Renata Bento; BRABO, Tania Suely Antonelli Marcelino. Formação de professores: currículo mínimo e política educacional da ditadura civil-militar (1964-1985). **ORG & DEMO**, Marília, v.20, n.1, p. 83-98, jan./jun. 2019. Disponível em : <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/orgdemo/article/view/7678>. Acesso 12 fev. 2023.

LOURENÇO, Elaine. O ensino de História encontra seu passado: memórias da atuação docente durante a ditadura civil-militar. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.30, n. 60, p. 97-120, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/9x5mdRBWQbHHLkmkCscKDNp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2023.

MARTÍ, Iberê; PALMARES, Dandara. [Memorial], [s.l.], [s.n.], 2021. (Não publicado).

MEIHY, José Carlos Sebe; SEAWRIGHT, Leandro. **Memórias e narrativas: história oral aplicada**. São Paulo: Contexto, 2020.

MONTEIRO, Silvana Drumond; CARELLI, Ana Esmeralda. Ciberespaço, memória e esquecimento. In: ENANCIB – ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 7., 2007, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 28/31 out. 2007, s/p. Disponível em: <http://www.enancib.ppgci.ufba.br/artigos/GT1--104.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2022.

MONTENEGRO, Antonio Torres. **História oral e memória: a cultura popular revisitada**. São Paulo: Contexto, 1992.

NEQUETE, Júlia Boor. Otimismo e silenciamento: a Transamazônica e a integração nacional através da propaganda oficial da ditadura civil-militar nos documentários da Agência Nacional (1964-1979). **Em Tempo de Histórias**, v.1, n. 38, p. 32-49, 2021. DOI: 10.26512/em tempos. V.1i38.37184. Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/emtempos/article/view/37184>. Acesso em: 5 dez. 2022.

OLIVEIRA, Edevamilton de Lima. **A invenção da escola no Araguaia-Xingu mato-grossense**: memórias, narrativas e lutas pela educação popular e democrática (1960-2018). 2018. 469 f. Tese (Doutorado em História) - Instituto de Geografia, História e Documentação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2018. Disponível em:

http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMT_a8e39b1c70990313368d7f341099d2c5 . Acesso em: 28 fev. 2023.

OLIVEIRA, Sílvia Matsuoka de. **A formação de professores formadores do Cefapro – MT**: desenvolvimento e identidade profissional. 2015. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em:

<https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/16211/1/Silvia%20Matsuoka%20de%20Oliveira.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2023.

ORTEGA, JOÃO. Grande imprensa apoiou golpe militar e a ditadura até 1968, revela pesquisa da FFLCH. **Agência USP de notícias**, São Paulo, 14 set. 2012. Sociedade, s/p. Disponível em: <https://www5.usp.br/noticias/sociedade/grande-imprensa-apoiou-golpe-militar-e-a-ditadura-ate-1968/> . Acesso em: 24 fev. 2023.

PAGANINI, Vera Lúcia Alves Mendes. **Formação política e resistência**: Uma experiência contra-hegemônica na Prelazia de São Félix do Araguaia, 2018. 320 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/9244/5/Tese%20-%20Vera%20L%C3%BAcia%20Alves%20Mendes%20Paganini%20-%202018.pdf> . Acesso em: 28 fev. 2023.

PEREIRA, Caroline Nascimento; CASTRO, César Nunes de. **Educação no Meio Rural**: diferenciais entre o rural e o urbano. Brasília; Rio de Janeiro: IPEA, 2021. (Texto para discussão, v. 2632). Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10501/1/td_2632.pdf. Acesso em: 05 dez. 2023.

PRELAZIA DE SÃO FÉLIX DO ARAGUAIA (Mato Grosso). **Carta Pastoral nos 50 anos da carta Pastoral de Pedro Casaldáliga**: “Uma Igreja da Amazônia em conflito com o latifúndio e a marginalização social”. São Félix do Araguaia: Prelazia de São Félix do Araguaia, 2021. Disponível em: www.cptnacional.org.br/attachments/article/5830/Carta%20Pastoral%2050%20anos%20versa%C3%83o%204_compressed.pdf. Acesso em: 4 fev. 2023

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução: Alain François *et al*. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

RODRIGUES, Alessandra Pereira Carneiro. **Cartilha do Araguaia “... Estou Lendo!!!”**: seu circuito de comunicação (1978-1989). Rondonópolis: UFMT, 2012.

RODRIGUES, Alessandra Pereira Carneiro. **Uma história da cartilha do Araguaia:** “...Estou lendo!!!” (1978- 1989). Curitiba: Appris, 2019.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. O currículo das escolas brasileiras na década de 1970: novas perspectivas historiográficas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.22, n.82, p. 149-170, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/YmjkhKq7HZpVHFRBFmzCKpv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em : 17 fev. 2023.

SANTOS, Jânio Ribeiro dos. **Classe multisseriada:** uma análise a partir de escolas do campo do município de Coronel João Sá/BA/. 2012. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2012. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/4847/1/J%c3%82NIO_RIBEIRO_SANTOS.pdf. Acesso em: 28 fev. 2023.

SANTOS, Milton; BECKER, Bertha K. **Territórios, territórios:** ensaios sobre o ordenamento territorial. São Bernardo do Campo: Ed. Lamparina, 2011.

SASAKI, Robinson. Araguaia: leigos conquistam uma nova formação e adaptam o ensino à realidade local. **Revista Nova Escola**, ano IV, n. 32, p. 11-19, ago. 1989.

SAVIANI, Dermeval *et al.* **O Legado Educacional do Século XIX.** Campinas: Autores Associados, 2014.

SILVA, Luciene Cléa da. **Trajetórias de formação de professoras da infância na fronteira de Ponta Porã/BR e Pedro Juan Caballero/PY.** 252f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2020. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/Teses%20Defendidas/Luciene%20Cl%C3%A9a%20da%20Silva%20-%20TESE.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2023.

SILVA, Wilton Carlos Lima da. A vida, a obra, o que falta, o que sobra: memorial acadêmico, direitos e obrigações da escrita. **Revista Tempo e Argumento**, v.07, n.15, s/p, 2015. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180307152015103/4721>. Acesso em: 28 fev. 2023.

SIMIÃO, Regina Aparecida Versoza. Introdução. In: SÁ, Nicanor Palhares; MADUREIRA, Elizabeth (org.). **O processo de profissionalização docente em Mato Grosso (1930 – 1960).** Cuiabá: Central de texto: EdUFMT, 2006. (Coleção coletânea educação e memória, v4).

STAHL, Marimar M. Reflexões sobre a formação do professor leigo. **Em Aberto**, Brasília, ano 5, n. 32, p. 17-25, out./dez.,1986. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/1979/1718>. Acesso em: 10 fev. 2023.

TORRES, Rosa Maria (org.). **Educação popular:** Um encontro com Paulo Freire. Tradução Luiz João Gaio. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

TROTSKI, Leon. **Minha vida**. São Paulo: Paz & Terra, 2017

VALÉRIO, Mairon Escorsi. D. Pedro Casaldáliga e a significação religiosa do universo rural do Araguaia nas décadas de 1970-1980. **sÆculum - REVISTA DE HISTÓRIA**, João Pessoa, ano 19, n. 28, p. 381-398. jan./jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/srh/article/view/18208/10300>. Acesso em: 06 jun. 2022.

VALÉRIO, Mairon Escorsi. **Entre a cruz e a foice**: D. Pedro Casaldáliga e a significação religiosa do Araguaia. 2007. 247f. Dissertação (Mestrado em História) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1604280> . Acesso em: 23 fev. 2023.

Documentação

Arquivo da Prelazia de São Félix do Araguaia. R 17. 0. 45. P1. 1

Arquivo da Prelazia de São Félix do Araguaia. R01. 0. 533. P1. 3

Arquivo da prelazia de São Félix do Araguaia. R 01. 0. 416. P1. 3

Arquivo da Prelazia de São Félix do Araguaia. R – 1 – 787.

Arquivo da Prelazia de São Félix do Araguaia. R 01. 0. 787. P2.3

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA A ESCRITA DO MEMORIAL

MINHAS MEMÓRIAS

I) Sua vida:

- a) nome, idade, sexo, naturalidade
- b) Sua família
- c) Seus relacionamentos

II. FORMAÇÃO INTELECTUAL: da infância ao curso de magistério

- a) Leituras
- b) Estudos
- c) Influências (O que influenciou a escolha da profissão?)

III. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL:

1. O que aconteceu na sua vida a partir do momento que adentrou o magistério? Como se vê no desempenho de sua profissão?
2. Quais métodos e metodologias defendiam na época da elaboração da cartilha, década de 1970?
3. Como se deu a atuação profissional na educação na Prelazia de São Félix, na década de 1970?
4. Como se deu sua formação/aperfeiçoamento? Que marcas essa etapa deixou na sua trajetória profissional?
5. Que situações foram vivenciadas naquele contexto (momento de organizar a cartilha “...Estou Lendo!!!”)?
6. Quais lugares políticos, sociais e religiosos você ocupava, na Prelazia de São Félix na década de 1970?
7. Como você avaliaria o seu trabalho naquela época em termos de crescimento, realizações, sonhos, planos para o futuro e mudanças?
8. Para você o que significou fazer parte dessa história, da Prelazia?
9. Como a memória da sua trajetória individual pode se constituir como história da educação local ou nacional?
10. Houve momentos de gratificação e reconhecimento que marcaram sua carreira? Quais?

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UFMT - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE MATO GROSSO -
CAMPUS DO ARAGUAIA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: História e memória: trajetórias de Professoras no Araguaia [Norte do Mato Grosso: 1978/1989]

Pesquisador: ALESSANDRA PEREIRA CARNEIRO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 00541721.8.0000.5587

Instituição Proponente: Universidade Federal de Goiás - UFG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.555.804

Apresentação do Projeto:

embora o projeto seja sucinto está em claro e explicado quanto aos propósitos.

Objetivo da Pesquisa:

está bem definido.

 Avaliação dos Riscos e Benefícios:

não apresenta riscos, está bem explicado.

CORRIGIR página 3 do documento PB detalhes do projeto, onde se lê riscos. A pesquisa na..., corrigir para a pesquisa não...

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

substituir o termo de compromisso com timbre da UFR pela UFG.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

estão de acordo com a resolução n. 510, de 07 de Abril de 2016.

Recomendações:

apenas a substituição do termo de compromisso por um com timbre da UFG.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

sou favorável à aprovação, condicionada à substituição do documento termo de compromisso.

Endereço: Avenida Valdon Varjão Setor Industrial, ICBS - quadra 17 - sala Comitê de Ética em Pesquisa com seres
 Humanos - Campus do Araguaia CEP: 78.600-000
 UF: MT Município: BARRA DO GARCAS
 Telefone: (65)3405-5317 E-mail: cephumanos.oua@ufmt.br

**UFMT - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE MATO GROSSO -
CAMPUS DO ARAGUAIA**



Continuação do Parecer: 5.555.904

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PR_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1784148.pdf	08/07/2022 20:37:58		Aceito
Outros	Carta_de_anuência.pdf	08/07/2022 20:37:03	ALESSANDRA PEREIRA	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Alessandra.pdf	08/07/2022 20:34:52	ALESSANDRA PEREIRA	Aceito
Outros	Curriculos_Lattes_orientadora.pdf	08/07/2022 20:34:09	ALESSANDRA PEREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	08/07/2022 20:28:04	ALESSANDRA PEREIRA CARNEIRO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	08/07/2022 20:25:38	ALESSANDRA PEREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO.pdf	28/12/2021 19:07:00	ALESSANDRA PEREIRA CARNEIRO	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	Termo_de_compromisso.pdf	28/12/2021 19:23:58	ALESSANDRA PEREIRA CARNEIRO	Aceito

Situação do Parecer:

Pendente

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BARRA DO GARCAS, 01 de Agosto de 2022

Assinado por:
Adenilda Cristina Honorio França
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Valdomar Varão Setor Industrial, CBS - quadra 17 - sala Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos
Bairro: Campus do Araguaia CEP: 78.604-000
UF: MT Município: BARRA DO GARCAS
Telefone: (66)3405-6317 E-mail: cephumanos.cua@ufmt.br

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Você/Sr./Sra. está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada **“História e memória: trajetórias de Professoras no Araguaia [Norte de Mato Grosso: 1978/1989]”**. Meu nome é **Alessandra Pereira Carneiro Rodrigues** sou o (a) pesquisador (a) responsável e minha área de atuação é Educação. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence ao (à) pesquisador (a) responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado (a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pelo (s) pesquisador (es) responsável (is), via e-mail (**ale2007.8@gmail.com**) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): **(66)98404-0542 / (66)98440-9532**. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** – colegiado responsável por revisar todos os protocolos de pesquisa envolvendo seres humanos, inclusive os multicêntricos, cabendo-lhe a responsabilidade primária pelas decisões sobre a ética da pesquisa a ser desenvolvida na instituição, de modo a garantir e resguardar a integridade e os direitos dos voluntários participantes nas referidas pesquisas – da Universidade Federal de Jataí, pelo telefone (64) 3606 8337.

1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

O título da presente pesquisa é **“História e memória: trajetórias de Professoras no Araguaia [Norte de Mato Grosso: 1978/1989]”**. No que se refere à justificativa, vale enfatizar a relevância de uma pesquisa que tem como foco as trajetórias de cinco professoras do interior de Mato Grosso em um período de conflitos sociais e políticos. As professoras envolvidas, com o apoio da igreja católica progressista, coordenaram, de forma coletiva, a organização de um material impresso (cartilha) e enfrentaram um contexto internalizado na educação como um momento do “não” uso de cartilhas. Assim, evidenciar a história e a memória de cinco mulheres que, em seus tempos e lugares, enfrentaram e produziram um material político, social, cultural e educacional de forma simples, sem verbas editoriais, com o objetivo de contribuir com a educação da população pobre para enfrentar a violência da desigualdade, é relevante e justifica essa pesquisa. O objetivo principal é reconstruir a trajetória de vida dessas professoras apontando seus percursos profissionais e pessoais através das memórias compartilhadas por elas.

1.1 Procedimentos utilizados da pesquisa ou descrição detalhada dos métodos.

As pesquisas de cunho histórico consistem na localização, reunião, organização e análise das fontes que podem ajudar a compreender e problematizar o tema investigado, no caso a história e memória dessas cinco professoras por meio de suas narrativas e escritas presentes em documentos, como as entrevistas realizadas, a própria cartilha, jornais locais e outras fontes documentais que circularam na época em questão. Para realizar a presente pesquisa necessito coletar os depoimentos/entrevistas e da permissão e concessão para uso de imagem (fotografia), para divulgar a imagem das professoras. Assim, necessito da decisão de vossas senhorias, assinalando um dos boxes abaixo, com as seguintes opções:

- () Permito a divulgação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa;
 () Não permito a publicação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa.

Os dados da pesquisa, futuramente irão ser publicados, é possível que aconteça algum desconforto emocional e/ou de possíveis riscos psicossociais (ex.; constrangimento, intimidação, angústia, insatisfação, irritação, mal-estar etc.), bem como os benefícios acadêmicos e sociais decorrentes da participação na pesquisa devido ao contexto social, político e cultural em que a mesma foi elaborada, dessa forma, gostaria de conscientizar os participantes da pesquisa em questão.

No ensejo, destaco que é imprescindível neste tipo de pesquisa (trajetórias de vida), a divulgação do nome do participante, mas para tal, necessito de consentimento dos mesmos. Assim, solicito que marque uma das opções abaixo:

- () Permito a minha identificação através de uso de meu nome nos resultados publicados da pesquisa;
 () Não permito a minha identificação através de uso de meu nome nos resultados publicados da pesquisa.

Mas de antemão, alerto que qualquer participante possui a liberdade de se recusar a participar ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. E ainda, pode se recusar a responder qualquer questão que lhe cause desconforto emocional e/ou constrangimento em entrevistas e questionários que forem aplicados na pesquisa. Informo também que os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não. E se por ventura, informo o direito a indenização (reparação a danos imediatos ou futuros), caso algum participante se sinta lesado, garantida em lei, decorrentes da sua participação na pesquisa;

1.2 Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu,, inscrito(a) sob o RG/ CPF....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “.....”.
 Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado (a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) responsável sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu

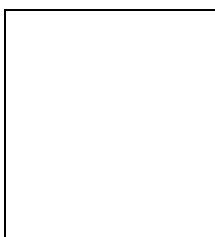
consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

[CIDADE], de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

Testemunhas em caso de uso da assinatura datiloscópica



ANEXO C – ATESTADO DE CONDUTA DA PROF.^a SUELIATESTADO DE CONDUTA

Atesto para os devidos fins, q ueSUELI DA.....
.....SILVA BARRQS..... cursou o "Curso
de Gapacitação de Recursos Humanos em 1º Grau, para o Exer-
cício do Magistério de 1º grau, Regime Especial, da Escola
Estadual de 1º e 2º Graus "Governador José Fragelli" em São
Félix do Araguaia - MT e que nada consta nos arquivos da
Escola que desabone a sua conduta.

São Félix do Araguaia, 28 de fevereiro de 1981.

ANEXO D - HISTÓRICO ESCOLAR DA PROF.^a SUELI

ESTADO DE MATO GROSSO
Secretaria de Educação e Cultura
DREO de Barra do Garças

Estabelecimento
Escola Estadual de 1º Grau Governador José Fragelli

Criação 24/20/16/01/1975	Autorização 094/28/12/1979 CEB	Reconhecimento							
Endereço Av. Dr. José Fragelli		Número s/n							
		CEP. 78370							
Nome do aluno SUELI DA SILVA NASCIMENTO									
Data de Nascimento 03/01/1958	Naturalidade - Estado Miracema do Norte - GO.	Nacionalidade Brasileira							
Nome do Pai João dos Santos Barros		Nome da Mãe Antônia da Silva Barros							
HISTÓRICO ESCOLAR DE 1º GRAU									
Matérias	Educação Geral				Formação Especial				Res. Final
	C. Expres.	Sst. Sociais	Ciências		Didática	Met. Ens.	Rec. Didáticos		
CONTEÚDOS									
Carga Horária I a IV									
Carga Horária V a VIII	1140	230	500		250	290	210		
1ª Série	100	*	80	*	100	*	*	Ap.	
E. E. 1ª S. São João Batista				Caculhoira	Mt.	1976			
Estabelecimento				Cidade	Estado	Ano			
2ª Série	100	*	80	*	100	*	*	Ap.	
E. E. 1ª S. São João Batista				Caculhoira	Mt.	1976			
Estabelecimento				Cidade	Estado	Ano			
3ª Série	100	*	80	*	100	*	*	Ap.	
E. E. 1ª S. São João Batista				Caculhoira	Mt.	1976			
Estabelecimento				Cidade	Estado	Ano			
4ª S. Série	80	*	95	*	80	*	*	Ap.	
E. E. 1ª S. São João Batista				Caculhoira	Mt.	1976			
Estabelecimento				Cidade	Estado	Ano			
5ª Série	80	*	*	*	90	90	80	Ap.	
E. E. 1ª S. G. José Fragelli				S. F. de Aracaju	Mt.	1978			
Estabelecimento				Cidade	Estado	Ano			
6ª Série	*	*	80	*	90	85	80	Ap.	
E. E. 1ª S. G. José Fragelli				S. F. de Aracaju	Mt.	1979			
Estabelecimento				Cidade	Estado	Ano			
7ª Série	80	*	*	*	80	85	90	Ap.	
E. E. 1ª S. G. José Fragelli				S. F. de Aracaju	Mt.	1980			
Estabelecimento				Cidade	Estado	Ano			
8ª Série	85	*	85	*	90	95	90	Ap.	
E. E. 1ª S. G. José Fragelli				S. F. de Aracaju	Mt.	1981			
Estabelecimento				Cidade	Estado	Ano			

ANEXO E – NOTÍCIAS NO JORNAL ZERO HORA

POLÍTICA

ZERO HORA — Quinta-feira, 18.06.81 — PÁGINA 9

Políticos rebatem posição de Bispo

Posicionamento de D. Pedro Casaldáliga gera reação das lideranças do PDS

As declarações políticas do bispo dom Pedro Casaldáliga, da prelazia de São Félix do Araguaia, publicadas na imprensa ontem em Porto Alegre, foram amplamente debatidas na Assembleia Legislativa gaúcha. Combatidas pelos parlamentares do PDS e defendidas pelos deputados dos partidos de oposição. A declaração mais destacada pelos políticos foi a em que Casaldáliga sugere a opção pelos partidos de oposição, mais especificamente, PMDB, PDT e PT.

O deputado Sérgio Ilha Moreira (PDS) subiu à Tribuna para criticar Casaldáliga. Comentou que "causa estranheza que este cidadão, que é espanhol de nascimento (venha ao Rio Grande do Sul falar de assunto nitidamente político, que interessa à comunidade nacional... Dom Pedro Casaldáliga violou a lei brasileira" e "os ditames da sua Igreja criticando publicamente dom Agnelo Rossi, que veio ao Estado alertar a própria Igreja para o caráter das fitas cassetes que teriam sido encaminhadas por entidades alemãs para serem divulgadas entre as comunidades de base". Ilha Moreira disse ainda que não reconhece "autoridade moral a esse cidadão para vir aqui pregar entre o povo brasileiro em que partido deve votar".

Ocupando o microfone do Plenário, o deputado Elygio Meneghetti (PMDB)

afirmou que os deputados do PDS "têm toda a razão em se revoltarem contra dom Pedro Casaldáliga" mas, acrescentou, "não é só" o bispo do Araguaia "que tem posição contrária a este governo... muitos outros bispos e padres não aceitam as injustiças que acontecem neste País depois de 64".

— Realmente, a visita de dom Pedro Casaldáliga não tem significação para o Rio Grande do Sul, afirmou em seguida o líder do Governo na Assembleia, deputado Rubi Diehl. É completo. "Nem motiva o aplauso da comunidade cristã do nosso Estado, eis que este prelado falou de tudo em retumbante entrevista coletiva à imprensa, menos da verdadeira missão apostólica que deveria preocupar Sua Senhoria, dentro dos postulados que tão grandemente nós guardamos ainda das palavras do papa João Paulo II, quando esteve no Rio Grande do Sul e no Brasil inteiro". Para Diehl, Casaldáliga está em missão "de preposto político de ideologias estranhas à índole democrática e cristã do povo brasileiro".

Segundo o deputado Guido Moech (PDS), dom Pedro Casaldáliga, "com suas declarações, desobedeceu frontalmente e transgrediu inclusive às normas de direito eclesástico... Ele não está fazendo o trabalho de bom pastor,

como bispo que é, e sim de destruidor... Melhor para o Rio Grande é que não tivesse tido a visita de dom Casaldáliga".

Vice-líder do PDT na Assembleia, o deputado Gil Marques defendeu o bispo de São Félix do Araguaia. Comentou que, "sempre que alguém combate as injustiças que são produzidas pelo atual sistema de governo, os políticos do PDS reagem, porque eles são favoráveis a esse poder estabelecido que impõe tantos sacrifícios ao povo... não foi diferente em relação ao bispo Casaldáliga: todas as ofensas proferidas pelos situacionistas contra o prelado são porque ele está a criticar um sistema econômico, social e político injusto, anti-humano e anti-cristão". Para Gil Marques, as críticas do PDS são provocadas por dom Pedro Casaldáliga defender "as maiores desproteções, as multidões que em nosso País são exploradas por minorias".

— Dom Pedro Casaldáliga vem de uma região — a Amazônia — onde milhares de agricultores são explorados. Quêrem trabalhar para dar comida às suas famílias e estão sendo esquecidos pelo governo. Tanto lá, como no Rio Grande do Sul, o governo nega terra para os agricultores que não a têm. É contra injustiças como essa — afirmou o deputado Antenor Ferrari (PMDB), presidente da Comissão de Direitos Humanos da Assembleia, que dom Casaldáliga levanta sua voz... e os governistas criticam.

Diehl diz que Casaldáliga é defensor do comunismo

O líder do Governo na Assembleia, deputado Rubi Diehl acentuou, fora do debate em Plenário, que dom Pedro Casaldáliga, o bispo de São Félix do Araguaia é "um empenhado defensor do comunismo... ponta-de-lança dos partidos de oposição, a serviço de minorias esquerdistas infiltradas no PT, no PMDB e no PDT". Diehl afirmou que Casaldáliga "deve também ser responsabilizado moralmente pelo verdadeiro crime a que estão sendo submetidas inocentes crianças e mulheres aliciadas no acampamento dos colonos sem-terra em Ronda". Especificamente sobre o acampamento de Encruzilhada Natalino, Diehl assegurou que se trata de crime porque não o considera uma ação espontânea dos colonos.

— Prelados como Casaldáliga estão muito mais a serviço de ideologias políticas do que em missão religiosa e universal que deveriam desempenhar... esse bispo não tem sequer princípio democrático porque exclui de seus apetites totalitários partidos democráticos, declarou o líder governista.

Rubi Diehl entende ainda que o prelado — "um inconsequente apologista da teologia da libertação" — por sua atividade e declarações "se esforça propositalmente para ser punido com base na Lei dos Estrangeiros para depois se dizer vítima da discriminação e empanar o bom nome do Brasil no conceito internacional... interessante como esse prelado, que defende com tanto empenho o comunismo, não diga uma palavra sobre a total proibição de atuação política da Igreja na União Soviética".

Concluindo, Diehl afirmou que dom Pedro Casaldáliga "precisa reciclar a sua ação de príncipe da Igreja Católica para sintonizar com a extraordinária mensagem deixada no Brasil por João Paulo II" pois o papa, "quando esteve no Brasil, jamais fez qualquer discriminação odiosa como a que fez esse estrangeiro".

D. Antonio Cheuiche estranha declarações

"Estão totalmente por fora da consciência da Igreja de hoje em relação à política". Estas foram as primeiras palavras do bispo auxiliar de Porto Alegre, dom Antonio Cheuiche, sobre as declarações do bispo de São Félix do Araguaia, dom Pedro Casaldáliga, na terça-feira, que defendeu o compromisso da Igreja ajudar o povo a escolher opções partidárias e indicou o PMDB, o PDT e o PT aos eleitores cristãos. "Devemos conscientizar a população de seu compromisso político, sem, no entanto, interferirmos na sua opção", acrescentou ele. E sublinhou que a posição de Casaldáliga não encontra respaldo em nenhum dos documentos oficiais da Igreja: "Não está nem no espírito do Concílio Vaticano II, nem na letra de Puebla ou na carta do Santo Padre, o Papa, em sua visita ao Brasil".

Mais uma vez, Cheuiche repetiu a posição do cardeal arcebispo de Porto Alegre, dom Vicente Scherer, sobre o papel dos religiosos na sociedade e o instrumento da unidade. "Mas a partir do momento em que um bispo faz suas opções políticas, deixa de cumprir sua missão dentro da

sociedade pluralista, semeando a divisão", enfatizou. Mesmo depois de afirmar que não entendia a posição de Casaldáliga — "inconsequente com a orientação atual da Igreja" — Cheuiche admitiu que ela se identificava com outras vozes religiosas da América Latina, "notas discordantes e exceções à regra geral da Igreja".

O bispo auxiliar de Porto Alegre afirmou também que Casaldáliga demonstrou que não está informado a respeito das fitas-cassetes produzidas na Alemanha, denunciadas por Vicente Scherer. "Ele não está por dentro, pois as fitas não estão gravadas apenas em alemão. Eu ouvi quatro delas em espanhol e pude formar juízo sobre o assunto. Elas não são apenas uma nova forma de linguagem para levar o evangelho ao povo. Veiculam uma interpretação arbitrária, sem nenhum fundamento e que não têm base em nenhum dos textos bíblicos ou na tradição da Igreja Católica. Eu subscrito inteiramente a opinião do cardeal Scherer, que as considerou uma blasfêmia".

SUCESOR DE SCHERER

Por outro lado, Cheuiche disse que desconhece as informações que circulam nos meios religiosos da cidade sobre a iminente indicação de dom Lucas Moreira Neves para a sucessão de dom Vicente Scherer no comando da diocese da cidade. Dom Lucas, ex-bispo auxiliar de São Paulo no arcebispado de dom Agnelo Rossi, se encontra desde 1973 em Roma. Inicialmente, foi secretário do Pontifício Conselho de Leigos, órgão sediado na Itália. Depois, assumiu a secretaria da Congregação dos Bispos, no Vaticano, onde permanece até hoje. Não tem mais vinculação direta com dom Agnelo Rossi, que preside a Congregação para a Evangelização dos Povos, também no Vaticano, e, segundo o bispo auxiliar de Porto Alegre, "difícilmente seria deslocado de um cargo tão importante para o". Cheuiche prevê que dom Lucas trilhará o mesmo caminho dos outros secretários da Congregação: "Vai atingir o cardinalato e ser transferido para outro setor da Igreja em Roma".

ANEXO F - NOTÍCIA NO JORNAL DIÁRIO DE MATO GROSSO

De 23.01.79

Diário de Mato Grosso

Em São Félix curso recicla professores

Está sendo realizada em São Félix do Araguaia a segunda etapa do curso de Capacitação de Recursos Humanos para o primeiro grau. Promovido pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado, por solicitação da prefeitura daquele município, o "Cursinho dos professores", como é chamado, reúne sententa e seis professores vindos dos mais distantes povoados e sertões, das prefeituras de São Félix do Araguaia (a maioria), Luciara e Barra do Garças.

Os participantes estão assim distribuídos: Canabrava - 5; Porto Alegre - 3; Santa Teresinha - 2; Luciara - 1; Cascalheira - 21; Fazenda Bordon - 1; Pontinópolis - 6; Santo Antonio - 10; Serra Nova - 11; e São Félix do Araguaia - 17. Todas as escolas representadas são do meio rural. O currículo do curso procura se adaptar a essa característica e foi elaborado levando-se em conta as necessidades dos grupos, e, a partir dos dados históricos e recursos levantados pelos mesmos. Ele foge um pouco ao sistema de avaliação de nossas escolas. Os professores-alunos são acompanhados também em suas atividades escolares no decorrer do ano e avaliados não só pelos professores do curso, como também pelos pais de alunos, e em alguns casos pelos próprios alunos.

A carga horária é completada pelo próprio professor-aluno através de estudo e atividade no decorrer do ano. Essas atividades proporcionam o intercâmbio entre eles, mantendo assim o entusiasmo e a expectativa da etapa.

ANEXO G – NOTÍCIAS NO JORNAL GAZETA DO ARAGUAIA



Diretora da escola da Chapadinha foi agredida

Sigamos informando: chegou a Superintendência da CASER, no último dia 22 de maio p. p., a diretoria da Rede de Comunicação, Senhora Santana Mendes da Costa, em seguida por a. no comitê de Comunicação da Prefeitura Velha e que é subordinado à Prefeitura de São Félix de Aracaju.

A assessora, Maria Juci Patrícia Lima, acrescenta de acordo, além do ter filhos que estudam na mesma, após ter invadido o antigo morar, tendo sido o lugar dos tranques foi substituída pela família, pois a mesma tinham um jogo de futebol de grama, etc. A reprodução tornou para que Maria Juci, através o seu dicionário de comunicações, promova, além de se

Gratias a directori Na. excol. Charamen,
18

ESTA NAO É A ÚLTIMA

Vários atos de vandalismo com o cerneço ultimamente na Escola Municipal de Urupelândia, não sendo este o primeiro caso. Vários outros já aconteceram como colar de amarelo nos ares da porta da escola, destruição, e no que tudo indica, segundo informações, são atos a mando do chefe da comunidade, Gênesio Gatti, ex-fregatelo no município e casado com a Sultana Dagmar Theodoro Apolinária Gatti, que é a chefe da invasão da terra e de várias outras de o. Deuses à direita da Polícia, além de

entre as que estão sendo controladas pelas autoridades policiais.

QUEEN SAN IS DOING

Cesareo Quiñ an que puxou. Sem condições econômicas sem perspectivas, pois recentemente adquiriu várias propriedades e terras, em nome de terceiros desta região, além de outras; também um caminhão. Morou na casa e sua esposa, Dora, com outros filhos da casa de ex-nôrões, visto estar aplicando uma doutrina ideológica contrária ao normal da doutrina, pois sem permissão que alguns tinham o Elito Nacional Brasileiro.

ANEXO H – NOTÍCIA NO JORNAL O ESTADO DE S. PAULO

ARQUIVO

R-7-0-45

18 — O ESTADO DE S. PAULO

19/06/83

(H)

Até escola envolvida na luta política do Araguaia

Do enviado especial

Serão reiniciadas amanhã as aulas do 2º grau da escola municipal de Cascalheira, distrito do município de Canarana, no Mato Grosso, depois de uma paralisação de 20 dias. Motivo: A escola foi depredada por um grupo de alunos, entre eles soldados da Polícia Militar, ligado ao PDS e que não aceita a nova orientação da direção de a maioria dos professores indicados pelo PMDB, partido que venceu as últimas eleições no município. Os dois lados cometem excessos.

O ex-possessor e agente pastoral, Francisco de Assis, eleito pelo PMDB para a Prefeitura de Canarana, afirmou que "a coisa ainda está preta" e que não sabe das consequências da reabertura do período letivo, mesmo depois da transferência de todo o contingente da PM e do delegado do local, Augusto Dias Cardoso, atualmente em férias. "Diz" como é conhecido o prefeito, defende uma "nova escola, onde se aprenda a pensar e não só decorar coisas sem utilidade".

Já o delegado, em relatório enviado ao governo estadual, afirma que a escola "transformou-se em verdadeira tenda de forjar cabeças, isto é, o objetivo primeiro desta escola é impor aos alunos, principalmente às crianças, as idéias da facção da Prelazia". Prelazia, na região, é sinônimo de PMDB, pois, com o apoio ostensivo da Prelazia de São Félix do Araguaia, chefiada pelo bispo dom Pedro Casaldáliga, o partido venceu em quatro dos sete municípios, sendo que em três deles — Canarana, São Félix e Santa Terezinha — os prefeitos são agentes pastorais de uma Igreja que Casaldáliga chama de "radical, como é o Evangelho de Jesus Cristo".

O clima de tensão de muitos pontos da área rural da Prelazia transferiu-se para as cidades e pequenos núcleos urbanos da região, dificultando a convivência entre grupos rivais e criando constantes atritos. Sete meses depois das eleições, predomina ainda o ambiente de disputa eleitoral acirrada.

Cascalheira e o distrito contíguo de Ribeirão Bonito formam um aglomerado de casas às margens da BR-158 e se constituem exemplo típico do clima da região. Ali foi morto por um policial militar o padre João Bosco Penido Bourmier, quando defendia duas mulheres que eram torturadas no interior da delegacia. Esta mesma delegacia foi derrubada, tijolo a tijolo, pela população, que, mobilizada pela Igreja, se uniu contra as constantes arbitrariedades

des policiais de uma região onde não há juiz, mesmo depois de cinco anos de fundação da comarca de São Félix, onde três mil processos de homicídios e litígios de terras estão parados.

BRIGA POR SANDÁLIAS

Neste clima pode acontecer até mesmo uma "guerra das chinelas" fartamente exposta em panfletos da Prelazia e nos relatórios policiais. Duas crianças que, em atividade extracurricular, trocaram suas chinelas, acabaram provocando um tumulto envolvendo policiais e quase uma centena de pessoas, tudo porque os pais eram de grupos diferentes. A convocação da professora, do PMDB, para prestar depoimento na delegacia sobre a troca das sandálias (também símbolo da Prelazia, pois usadas por dom Pedro Casaldáliga), provocou a mobilização de todo o grupo e a prisão de um deles, por "desacato à autoridade". Novo tumulto, até a libertação de Raimundo Soares de Souza.

Fatos pequenos como este, graças ao clima de tensão e disputa, são estopim para violências, brigas e eventuais mortes. Os dois grupos se responsabilizam mutuamente. Oscar Plentz, dono de uma fazenda em São Félix e enfrentando problemas com posseiros, engenheiro e católico praticante, acusa Casaldáliga de responsável por tudo, inclusive de transformar "missa em comício" e promover o ódio contra os que têm propriedades.

De formação jesuítica, se diz desobrigado a ir à missa na Prelazia de São Félix: "Essa teoria da libertação, que deveria ser para livrar do pecado, é uma pregação comunista. Isso, no início do Cristianismo, seria o cisma e esses padres considerados hereges, pois pregam uma teoria parcial, que coloca o bem espiritual contra o material".

Plentz, da mesma forma como muitos fazendeiros e policiais, defende até mesmo a expulsão de Pedro Casaldáliga, por ser espanhol, juntamente com todos os religiosos estrangeiros da área. "Esse bispo basco tem influência moura, é dos que enfiam a faca e lambem o sangue", afirma, criticando em seguida "os europeus burros que dão dinheiro para a manutenção desses comunistas".

IGREJA AUTÓCTONE

Casaldáliga, por sua vez, ressalva sua condição de catalão e se considera mais brasileiro que muitos de seus acusadores. Ele defende a presença de estrangeiros alegando que a região é carente de tudo, inclusive de assistência religiosa. Mas pretende, no futuro, que sua Igreja seja dirigida por pessoas da própria região, uma Igreja "Autóctone" e adaptada à cultura e necessidades locais, sem submissão direta às orientações do Vaticano.

Contra a acusação de que faz "pregação e comício marxista" em suas missas, Casaldáliga afirma que segue o Evangelho, sem dissociá-lo da História e da realidade social. E a História, afirma, "é favorável ao socialismo e à Justiça, com a partilha mais igualitária possível dos bens e liberdade crescente e aperfeiçoada para não cair no liberalismo burguês".

Casaldáliga ressalva, no entanto, que não é objetivo de sua Igreja "organizar o socialismo", e afirma: "Estamos aqui para agir pastoralmente. Acontece que não se pode agir neutramente ou ascepticamente. Toda pastoral é histórica e se exerce condicionada e potencializada por mediações culturais, sociais, políticas e econômicas. Nesse sentido, optamos por uma mediação socializadora, que consideramos mais de acordo com nossa missão evangélica".

"POUCO RADICAIS"

Esta pregação, a decisão (tomada em assembleia pela comunidade) de não batizar ou casar filhos de fazendeiros que não reconheçam os sindicatos e os direitos dos posseiros, assim como de todos "os que não se unem com os companheiros e são puxa-sacos dos grandes", "os que exploram e oprimem os trabalhadores e os roubam nos armazéns e nos pagamentos", "os que acham que a terra só foi feita para eles e se julgam donos do mundo" (da cartilha "O que é batismo"), faz com que parte da população acuse Casaldáliga de radical.

O bispo, em sua casa de cinco cômodos em tijolo aparente, responde enquanto caminha para um pequeno "retiro" ao ar livre, no quintal: "Infelizmente, somos pouco radicais, ainda. O Evangelho é bem mais radical. O que pode parecer radicalismo em nós é apenas resultado de uma opção definida em favor dos fracos e dos oprimidos, da opção de Puebla pelos pobres. Penso que no programa, na palavra e no dia-a-dia deveríamos ser mais radicais evangélicamente. Não somos ainda nem bastante pobres, nem bastante livres. E também não contestamos profeticamente como deveríamos a injusta sociedade que aí está e os muitos erros da própria Igreja em que estamos".

Por outro lado, o bispo acusa os Estados Unidos de, através da CIA, estar injetando "rios de dinheiro" no desenvolvimento de certas seitas ditas "protestantes", como a "El Verbo", da Guatemala, ou a Assembleia de Deus, no Brasil, para fazer frente à pregação da Igreja Católica, da Teologia da Libertação. Casaldáliga considera a estratégia "inteligente", pois essas igrejas pregam a abstenção da vida política e da participação na comunidade. "Os seguidores de Assembleia de Deus, por exemplo, além de não permitir a transusão de sangue, se negam ao serviço militar e perdem seus direitos políticos."

ANEXO I – MEMORIAL DE JUDITE ALBUQUERQUE

I) Sua vida:

a) nome, idade, sexo, naturalidade

Judite Gonçalves de Albuquerque, 80 anos, sexo feminino, natural de Buri, estado de São Paulo.

b) Sua família

Minha família é de camponeses, do município de Buri, estado de São Paulo. Família grande, como quase todas as famílias daquela época. Somos treze irmãos, fizemos nossos primeiros estudos em Buri mesmo, depois cada um(a) foi procurando onde estudar, porque em Buri, na época, só tinha o Curso Primário. Meu pai vinha uma vez por semana do sítio para vender: leite, frango, ovos, queijo, manteiga, verduras, entre outras coisas gostosas que produzia. Minha mãe, além de todo o trabalho no cuidado com os filhos, com a comida, que ela mesma fazia, à noite ela costurava para ter um dinheirinho a mais e criar e educar toda a criançada dela. Ela era famosa pelos ternos de linho que fazia. E tinha um sonho: conseguir estudar os seus filhos. A produção do sítio era bastante boa e vivíamos com fartura. Mais tarde, ela foi pra cidade para acompanhar a criançada que já estudava e que já não dava conta de caminhar os 6 km do sítio até Buri, para fazer o curso primário. Os mais velhos fizeram até a 4ª série; os mais jovens foram saindo, procurando jeito de continuar os estudos. No meu caso, meus pais me internaram no Colégio Nossa Senhora do Patrocínio, em Itu, para estudar. A vida na cidade já não era tão fácil, tinha o aluguel e a compra de certas coisas que não eram produzidas no sítio. Na cidade, as crianças tinham que ter tudo o que precisavam para estudar: material escolar, boa alimentação, remédio, roupas melhores do que as do sítio, entre outras coisas (bola, bicicleta, presente de natal, festa de aniversário, dinheirinho para ir e voltar do sítio, etc...). Minha irmã mais velha, a Terezinha, costurava e já ajudava nas despesas da casa. Meus pais estavam sempre muito atentos e preocupados para que nada faltasse para seus filhos. E assim foi o princípio da nossa história familiar.

c) Seus relacionamentos

Ao nascer, na pequena cidade de Buri, interior de São Paulo, meus pais me registraram no cartório e me batizaram na Igreja Católica com o nome de Judite Gonçalves de Albuquerque; cresci no sítio onde meus pais moravam e trabalhavam até os nove anos e, só então, fui para a Escola Municipal de Buri.

Sétima filha, entre treze irmãos, passei uma infância muito feliz, rodeada do carinho e dos cuidados dos meus pais e dos irmãos mais velhos; e, aos poucos, fui também aprendendo a cuidar dos irmãos pequenos que, a cada ano e meio iam nascendo. Para os meus pais, a norma era: “casou, tem que receber os filhos que Deus mandar”. Pelo que sei, e está comprovado, meus pais cumpriram religiosamente esse dever e, assim, depois de mim ainda vieram mais seis irmãos; mas no meu tempo era assim mesmo. Ao todo, éramos treze irmãos.

Até os nove anos eu não fui para a Escola. Meus irmãos mais velhos, que já sabiam ler e escrever tinham a obrigação de, depois de ter feito as tarefas diárias da Escola, começar a ensinar o BEABÁ aos mais novos que ainda não podiam ir. Claro, eu fui uma das vítimas desses repasses:

na minha vez, não aprendi nenhuma letra certa. Meus irmãos tinham outras “obrigações” mais interessantes do que ensinar o BEABÁ para uns curumins desobedientes que só queriam correr e brincar. Eu mesma fui pra escola aos nove anos sem saber absolutamente nada, a não ser algumas letras soltas e rabiscando nas paredes, com carvão, desenhos desengonçados. Nessa época, minha mãe mudou para a cidade e eu e a mana Lourdinha já fomos para o Grupo Escolar. Na Escola, um problema: eu já tinha nove anos. A minha irmãzinha de sete entrou para a mesma sala que eu. Depois entendi: era uma classe que recebia alunos fracos, repetentes e outros fora da idade, meu caso. Tinha os alunos mais velhos já liam e escreviam um pouquinho e alunos fora da idade, que era o meu caso, na primeira série, com nove anos! Mas eu não era repetente! Minha irmãzinha Lourdinha, de sete anos, era muito “fraquinha” e às vezes, chorona. Não aprendia nada. Tanto é que ficou repetente. Eu grandona, com nove anos, sentei junto com uma coleguinha chamada Dirce, que já era repetente e sabia um pouco ler e escrever. As carteiras eram duplas. Os alunos eram organizados em letras A (mais atrasados); B (mais ou menos atrasados) E letra C (os que supostamente já sabiam ler e escrever, copiar da lousa. Na minha turma da letra C, que era dos mais adiantados (menos eu que só sabia copiar as letras). Da lousa, eu não entendia nada. Então sorrateiramente, eu copiava da Dirce o que ela escrevia. A professora ia passando e corrigindo. Chegou na minha vez e olhe só: na primeira linha do meu caderno: o nome Dirce Lopes. “O que é isto menina? O seu nome é Dirce?” – “Não senhora. Meu Nome é Judite Gonçalves de Albuquerque!” “Então, porque escreveu Dirce Lopes?” E eu, timidamente: “Eu não sei! Eu não escrevi Dirce Lopes”. E a minha colega, perguntava: “Quem será que fez isto?”. - Eu não sei. E a professora, certamente, entendendo a minha situação, saiu devagarinho, sem dizer nada. E a Dirce, insistindo: - “Quem será que fez isto?” E eu, com a cara bem lavada: “Eu não sei! Não fui eu”... Fiz bem a primeira e a segunda séries. Quando passei para a terceira, minha mãe me pôs num colégio interno em Itu, São Paulo. Faltava uma semana para o casamento da minha irmã mais velha, a Terezinha mais o Sínha iam se casar. Eu tinha bordado muitas toalhas bonitas com ponto cruz, para o seu casamento. Eu estava muito alegre, só esperando a festa, quando, de repente, minha mãe disse: Olhe, o seu pai vai levar você para o Colégio. E a malinha já estava pronta, sem eu nem saber de nada. Faltava uma semana para o casamento da Terezinha. E eu não ia assistir. Doeui muito isso para mim. E lá fui eu, uma menina ainda, com o meu pai, tomando o trem pra Sorocaba. De lá, para Itu, no Colégio São José. Meu pai falou pouco comigo, durante toda a viagem até Sorocaba. De lá, pegamos um ônibus até Itu. Meu pai, quieto. Eu sem assunto. Eu só sabia que ia estudar. Ele me deixou com a Irmã Leonísia, me abençoou e voltou para casa. Dali a uma semana seria 31 de janeiro e o casamento da minha irmã, a Teresinha. E eu não ia assistir. Eu fui escolhida, pela minha mãe, para ser freira. Só que ela não falou nada disso pra mim. Eu nem sabia o que era uma freira. Disse que eu ia estudar num internato, na cidade de Itu, interior de São Paulo. Eu tinha dez para onze anos e tinha passado para o terceiro ano do curso primário. Era bem crescida, mas muito ingênua, só tinha vivido no sítio da nossa família e fazia apenas dois anos que estava morando em Buri, junto com a minha mãe e outras irmãs e irmãos, para estudar.

II. FORMAÇÃO INTELECTUAL: da infância ao curso de magistério

Leituras:

Na infância, só quem teve acesso aos gibis foram meus irmãos mais velhos. Emprestavam dos colegas, liam e escondiam debaixo do colchão. Minha mãe não admitia que lêssemos gibis. Se a mãe achasse, era um: “Deus me Acuda”! Eu aprendi a ler bem no primeiro ano. E mal balbuciava a lição, já vem problema pra cima de mim. Tomando a cartilha, na tarde de domingo, avexada, porque na segunda tinha que dar a lição, fui gaguejando, gaguejando até formular a frase que era o título da lição da cartilha, “**Simão, o sapateiro**”. E tinha o namorado da minha irmã mais velha, que era sapateiro e tinha o apelido de Sínha. E na segunda, ele ia na

minha casa, pra namorar a minha irmã Teresinha. Ah! Quando eu consegui ler, “Simão o sapateiro”, escrevi na cartilha: “Sinhão, o sapateiro”. E quase nem dormi do domingo pra segunda, só de vontade de mostrar pro namorado da minha irmã que eu já sabia ler e escrever. Na segunda feira, umas 7h da noite, todo mundo se arrumando pra ir pra Igreja, era o mês de maio, a Teresinha fazia parte de um grupo, na Igreja, que se chamava “Filhas de Maria”. Minha mãe fazia parte do Apostolado da Oração e também ia. Eu estava escalada pra ficar com os pequeninos. O Sínha chegou e eu corri pegar a cartilha e mostrar pra ele a minha grande descoberta, a que era também a minha primeira frase escrita: “Sinhão, o sapateiro”. Eu estava feliz, porque já sabia ler e escrever. Mas ninguém pode imaginar o fuzuê que deu: O Sínha, no caso, “Sinhão” ficou bravo, gritou comigo... bateu na mesa, jurou muitas vezes: “Por Deus, nunca mais piso nesta casa”. E como se não bastasse, saiu pra rua gritando, ajoelhou com os dois joelhos no chão no meio da rua e ainda gritou, agora, já chorando: “Juro por Deus que nunca mais eu piso nesta casa”. E saiu pisando duro, tropeçando e chorando. E sumiu na esquina e eu corri me esconder, chorando sem entender nada. Minha irmã chorando pegou o véu e foi pra Igreja. E eu escalada pra ficar com os pequenos que já dormiam e que, por sorte, não assistiram ao escândalo, eu fiquei assustada, mas dura, não chorei! Minha irmã chegou da Igreja e pediu pra minha mãe autorização pra me bater. E minha mãe, quase chorando, autorizou. E ela me bateu com pau de lenha. Ah! Aí eu chorei!. Durante toda a semana, eu chorava escondido e pedia a Deus pra aquele Sínha sem educação voltar e acabar com o sofrimento da Terezinha. Passada uma semana, na outra segunda feira, à noite, eu tomando conta das crianças, os outros todos na Igreja, era mês de maio e tinha novena e reza todo dia. Lá pelas tantas, uma tímida batidinha na vidraça da sala. Fiquei com medo. Só eu acordada; e as crianças dormindo. De novo, outra batidinha tímida. Olho e nem posso acreditar: num dos quadrados da vidraça a cabeça do Sínha: - “A Terezinha tai?” Era ele. O “Sinhão”! Meu coração queria sair pela boca. Eu não sabia o que fazer. De repente: - “Entre, Sínha. Eu vou já chamar a Terezinha. Ela está na Igreja, na reza do mês de maio. Entre, por favor”. E ele entrou. E eu saí que nem um vento, no rumo da Igreja, chamar a Terezinha. E eles namoraram, namoraram e no outro ano, casaram. Mas eu já nem me lembrava mais dos meus medos de criança.

Estudos:

Fiz dois anos do primário em Buri, no Grupo Escolar. Ali aprendi a ler e a escrever bem. O Grupo escolar onde eu estudei era muito bom. O diretor cuidava de tudo com muito cuidado e carinho, inclusive de dar remédio contra vermes, de uma forma interessante. Chamava, aleatoriamente, uma turma: saíamos enfileirados no pátio e a surpresa era: cada aluno recebia um comprimido contra vermes, um copo de água que a gente tomava ali mesmo; e uma balinha; e, em seguida éramos encaminhados para nossa casa. Ali, já era por conta da nossa mãe. No terceiro ano eu já estava no Colégio Nossa Senhora do Patrocínio, em Itu (SP). Meu Boletim indicava que eu deveria estar na terceira série. Mas eu já era grande; então a Diretora mandou fazer um teste, pra ver como eu estava nas matérias. Fiz e passei pra 4ª série. Fiquei toda orgulhosa. Provava que o meu Grupo Escolar era bom mesmo! Nesse Colégio, em Itu, estudei até o Magistério. Eu adorava todas as matérias, menos Matemática. Quando já estava no terceiro ano, a gente tinha que dar aulas para crianças do primário. A preparação para as aulas era sempre quase um evento: vinham crianças da primeira série do primário e a gente tinha que seguir todo um ritual, desde o cumprimento, a apresentação da professora, dos aluninhos e, em seguida, o tema da aula. Na mesa, todo o material: giz, apagador, cartazes que seriam apresentados no decorrer do trabalho. Depois do Magistério, fui para o Convento. Embora a escolha de ser freira não tivesse sido exatamente minha, mas da minha mãe e dos irmãos que acompanhavam a minha formação, entrei para o Noviciado e passei por todos os rituais que o Convento fazia, na época, para se tornar uma “Irmã de São José”. Muita solenidade, cantos maravilhosos, a família presente, a

igreja cheia de freiras e dos membros das famílias que vieram para o que, na época, era a tomada de hábito das suas filhas. Missa muito linda, com sermão dirigido a nós e às nossas famílias. E no final, o celebrante, solenemente anuncia: “Minhas filhas, ide e despojai-vos das vossas vestes para revesti-vos do Santo Hábito das Irmãs de São José”.

Na volta, as noviças entram solenemente e as famílias ali presentes, se emocionam, choram, riem ao ver suas filhas revestidas daquele santo hábito. E então, com maior solenidade ainda, chega um dos momentos mais esperados e mais emotivos: as noviças entram solenemente na Igreja vestidas com o santo hábito. As pessoas se levantam para receber as novas irmãszinhas que se preparam para ouvir do sacerdote qual será o seu novo nome.

JUDITE! doravante não vos chamarão mais Judite, mas Irmã Elisabete Maria! Todos batem palmas e assim por diante, chamando a cada noviça pelo nome e dizendo qual será o seu novo nome.

Eu continuei a trabalhar com a Educação sendo freira durante muitos anos. Nesse período fiz o Curso de Letras: Português/Inglês e continuei a minha formação religiosa, fiz meus votos perpétuos de pobreza, castidade e obediência e fui me especializando na área da LINGUÍSTICA e do ENSINO da LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA.

O que influenciou a escolha da profissão:

Na verdade eu nem escolhi a profissão de professora. Eu me vi professora assim que entrei para o convento. Na época, havia duas profissões que as irmãs de S. José desenvolviam: a educação e a enfermagem. Eu nunca consegui me imaginar enfermeira. Tinha medo. Nada me atraía na enfermagem. Então meu caminho já estava traçado: ia ser educadora. E eu me dava muito bem na sala de aula.

Essa influência veio do próprio trabalho que ia exigindo de mim, a cada dia, mais leitura, mais experimentações. A resposta positiva dos alunos também era um sinal. Ler obras literárias e animar os alunos a fazer o mesmo, mostrando na sala de aula os resultados, a criatividade; e a iniciativa em ler autores, sem mesmo a minha indicação, era um bom sinal. Eu propunha trabalhos escritos, representações (teatro) e pesquisas; lia e corrigia os trabalhos de cada aluno com muita atenção; o trabalho em grupos era essencial, ajudando a definir, para mim mesma, o perfil de cada um/a. E o perfil do grupo também. Para cada um/a eu pedia exercícios escritos, apresentações de resultados; e conforme a necessidade dos alunos, eu pedia novas leituras, apresentações na sala de aula. Apresentações públicas também.

III – DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

1. O que aconteceu na sua vida a partir do momento em que adentrou o magistério? Como se vê no desempenho de sua profissão?

Aconteceu basicamente o que eu relatei acima, em termos de magistério, de atuar como professora. Adorei ser professora e, ao longo da minha vida entusiasmei muitos colegas, muitos alunos e alunas para o exercício dessa função. Me vejo, sem nenhuma vaidade, como uma boa professora: nas minhas aulas, os alunos se envolviam, participavam, liam, dramatizavam, propunham novas atividades e a sala de aula acabava sendo um espaço de debates e de apresentações de resultados de pesquisa. E propostas de novas pesquisas. E assim, sem muitas observações, os alunos iam melhorando.

O **ensino com pesquisa** sempre foi a minha preocupação e a minha alegria como professora. E nas equipes com as quais trabalhei, discutíamos a importância da pesquisa no ensino, desde as classes menores até as que estavam terminando uma etapa da sua escolaridade. Raramente eu discutia um tema novo com aula expositiva. O início de tudo era sempre uma pesquisa, geralmente em grupos. A pergunta (ou perguntas) que dava(m) início aos trabalhos da pesquisa, às vezes, no início, era(m) minha(s), no sentido de poder explicar o método. Mas

quase sempre ficava por conta dos alunos pesquisadores organizar as perguntas que abrissem portas para o real conhecimento novo. Então, eu acompanhava com cuidado cada grupo, porque se a(s) pergunta(s) fosse(m) inapropriada(s) a pesquisa corria o risco de não chegar a uma conclusão. Muitas vezes, os grupos apresentavam o seu planejamento da pesquisa na assembléia de alunos. E se abriam discussões muito interessantes, tanto no sentido de aplaudir e apresentar o trabalho realizado, quanto no sentido de ampliar a compreensão de algum ponto essencial no tema pesquisado e ainda não muito bem compreendido. Esse método de trabalho eu aprendi quando já estava aqui no Mato Grosso com a orientação do Paulo Freire. Eu não cheguei a receber formação direta dele, mas da equipe que trabalhava com a formação na metodologia freiriana.

2. Quais métodos e metodologias defendiam na época da elaboração da cartilha “Estou Lendo!”, na década de 1970?

Na época da elaboração da cartilha, Paulo Freire já era o nosso guru. Na Prelazia de São Félix já se trabalhava nas comunidades a metodologia de Paulo Freire nos anos 70, para se discutir problemas reais, graves que era necessário enfrentar nas comunidades, pelo assédio das fazendas sempre prontas a ampliar os seus limites e a apresentar propostas ridículas para os posseiros deixarem as terras. Eu particularmente só tive acesso a Paulo Freire através de relatórios dos companheiros que chegaram antes de mim. A grande educadora Maria Nildes Mascelani, fundadora da Escola Vocacional de São Paulo, e morta pela ditadura militar, em consequência de maus tratos na prisão, já havia passado aqui na região, formando agentes de pastoral que trabalhavam com educação escolar, pelo método de Paulo Freire.

3. Como se deu a atuação profissional na educação, na Prelazia de São Félix, na década de 1970?

Eu cheguei na Prelazia no final de janeiro de 1973, para substituir um professor que precisou voltar para a sua família; e fui indicada pela professora Maria Nildes Mascelani, que eu já havia conhecido, quando eu trabalhava no Colégio São José, na rua da Glória, em São Paulo e ela nos dava assessoria. Ela era também assessora em educação escolar aqui na Prelazia de São Félix, utilizando o método Paulo Freire. Na ocasião, eu ainda era freira, mas estava num processo de desligamento da Congregação. Fiquei literalmente encantada com a metodologia de Paulo Freire e, como na ocasião, o meu trabalho não era com adultos, eu pensei que ele poderia ser adaptado para crianças. Comecei a formação só da professora Maria Antônia, da primeira série. Ela era filha do líder José Rodrigues, um grande líder comunitário!. Mas os pais tiveram dificuldade de aceitar, uma vez que só conheciam o método do “beabá” que ensinava primeiro as letras do abecedário e, só depois, a escrita. Foi quando, em acordo com todos os professores, eu resolvi convidar os pais para uma reunião e perguntar se eles também gostariam de aprender a ler e a escrever. E quem já soubesse ler, iria aprender mais, melhorar a sua escrita. A maioria não escrevia e nem lia também. O entusiasmo foi bem grande e logo os efeitos começaram a aparecer. Funcionava assim: num dia eu propunha um tema para ser discutido (o tema gerador). E esse tema rendia muito. Todos conversavam com muito entusiasmo. Na sequência, eu levava um pequeno texto, umas 4 ou 5 linhas no máximo, no qual apareciam as palavras geradoras. E ia lendo com eles. O texto devia conter as chamadas palavras-chave ou palavras geradoras: eram palavras previamente escolhidas. Com essas palavras, sempre acompanhadas de um cartaz, que as representava, íamos trabalhando, uma por uma das palavras geradoras. Eram momentos felizes de descoberta. Cada palavra fazia sentido e assim, a escrita

e a leitura ia acontecendo, sempre com muita alegria. E muita comunicação. Ninguém precisava pedir silêncio. A comunicação era intensa. E eu ia, com muita alegria, ajudando a completar as frases iniciadas. E pequenos textos orais iam surgindo. Eu ajudando a escrever os complementos das frases. E assim, trabalhávamos, uma por uma, cada uma das palavras geradoras. Era só entusiasmo e alegria! O silêncio era “proibido”...

Obs. Ao escolher as palavras geradoras no pequeno texto, eu tinha a preocupação de selecionar palavras, primeiro pelo sentido pleno para o grupo de alfabetizandos. Isto é, palavras conhecidas e de uso na comunidade (ou na sala de aula com crianças e/ou adultos). Um pequeno texto deveria conter as 3 ou 4 palavras geradoras. E o professor tinha o cuidado de apresentar um cartaz com cada palavra geradora e trabalhar, cuidadosamente, cada uma delas, escrevendo na lousa pequenas frases e lendo e escrevendo... e lendo e escrevendo... o tanto de vezes que precisasse, na lousa e nos cadernos. Quando tivesse trabalhado cada palavra geradora, a professora elaborava, junto com os alfabetizandos, pequenas frases, formando um pequeno texto, que seria o texto final daquele tema. Colocava-se na lousa e todos copiavam.

4. Como se deu sua formação/aperfeiçoamento? Que marcas essa etapa deixou na sua trajetória profissional?

Minha formação, no patrimônio de Santo Antônio, se deu “em serviço e de forma continuada”, alfabetizando crianças (pela manhã) e adultos (à noite), os pais das crianças. E a leitura, claro! A cada dia buscando explicações para os eventos que me deixavam sem palavras. O que marcou muito esta etapa, na minha trajetória profissional, além do contato direto com os pais das crianças, e com as próprias crianças, com as quais eu convivía não só na escola, mas também no cotidiano, sobretudo na beira do rio, onde a gente lavava roupa, nadava, pescava, conversava com crianças e suas mães, além desse contato real, nós procurávamos assessorias de fora. Posso citar algumas pessoas que marcaram a minha formação e das professoras e professores, que trabalhavam na escolinha municipal, nesse período:

- Maria Nildes Mascelani, com sua vasta experiência de Educadora e fundadora da Escola Vocacional, em São Paulo.
- Profª Luisa Júlia Gobbi
- Profª Maria Benvinda de Moraes (*in memoriam*)
- Profª Suely Barros Jardim

Assim, mesmo morando longe de tudo, a minha formação foi se dando também na junção do contato direto com a comunidade na sua vida cotidiana e também na busca de formação intelectual, primeiro pelo apoio da Prelazia de São Félix à qual eu estava ligada, e também pelas assessorias, que nos davam o apoio necessário para trabalhar com segurança.

A constante luta com a fazenda que invadiu o pequeno povoado e suas terras de plantio, em Santo Antonio do Rio das Mortes, onde eu morava e trabalhava na área da educação, foi uma aprendizagem bem diferenciada: a fazenda entrou com um processo contra os posseiros. A luta contra a Fazenda “Florão do Murere” teve um final feliz para a comunidade: A prelazia contratou uma advogada, para a surpresa da Fazenda! E a Fazenda perdeu! Foi uma grande alegria que eu não pude assistir, pois já estava trabalhando muito longe, em Xinguara no Pará. A participação dos pais e das mães e dos professores e professoras foi sempre fundamental e necessária em todos os momentos.

5. Que situações foram vivenciadas naquele contexto (momento de organizar a cartilha “...Estou Lendo!!!”)?

Foram momentos sem conta! A cada debate descobríamos novas possibilidades. Que eram testadas pelos professores.

No momento de organizar a cartilha, eu já estava mudando pra Cuiabá, fazendo parte de uma equipe de Educação. Participei a distância.

6. Quais lugares políticos, sociais e religiosos você ocupava, na Prelazia de São Félix na década de 1970?

Eu não ocupava nenhum lugar especial: tinha o apoio total da prelazia em termos de formação continuada por meio de reuniões, assessorias, avaliações e recomeços, se fosse necessário. A luta da Prelazia que eu, recém chegada, começava a entender, me proporcionou também participar da luta pela terra. Lembrando as fortes palavras do Sr. José Rodrigues quando eu ainda morava em São Félix, sede da Prelazia: “Minha filha, vamos pro Santo Antônio; se não tiver uma boa escola, os posseiros abandonam a terra nas mãos da Fazenda”. Pra mim, essas palavras de um posseiro soaram como uma necessidade urgente e uma ordem. E depois de falar com o bispo, peguei uma carona em uma voadeira que estava indo prá lá e fui também. Era a década de 70 e eu acabava de chegar na Prelazia para dar aulas no Ginásio em São Félix do Araguaia. Mas já entendia um pouco do que veria depois, com meus próprios olhos, o que significava a luta pela terra e como o papel de “uma boa escola” poderia ajudar nessa necessária luta. Eu não tinha como separar lugares políticos, religiosos, sociais no meu trabalho. Tudo estava englobado.

7. Como você avaliaria o seu trabalho naquela época em termos de crescimento, realizações, sonhos, planos para o futuro e mudanças?

O trabalho de educação, em Santo Antônio, me mostrou muitas coisas, entre elas, que uma boa educação escolar pode realmente ser um apoio real na luta pela posse da terra, como aconteceu em Santo Antônio, em Santa Terezinha, em Pontinópolis, Serra Nova e em outros pequenos povoados, nesta região.

Por outro lado, tem o ganho de que os educadores usufruem, a partir do envolvimento com as populações de posseiros na luta pela terra, ou seja, uma compreensão maior da real situação do homem do campo quando cercado, literalmente, pelas fazendas. Nem sempre a luta na região tem tido o resultado como foi em Santo Antônio, em que a fazenda só teve essa opção de sair ou sair. Cada lugar teve e tem a sua história. O importante é lutar sempre. E hoje as condições são bem diferentes das do Santo Antônio, em que a população toda foi surpreendida por um processo cujo resultado, se fosse a perda, significaria a retirada de todo mundo do povoado e das roças. Felizmente não foi assim, graças a um trabalho coletivo que teve a participação importante, sobretudo, dos próprios posseiros, ameaçados de ter que sair da terra, se perdessem a questão. A Prelazia garantiu todo o apoio necessário, entre outras coisas, contratando uma excelente advogada, a Dra. Maria José de Souza Moraes; e havia uma equipe composta pelos professores da Escola que, silenciosamente, acompanhavam todo o trabalho durante o processo e inventavam as artimanhas necessárias para organizar reuniões de estudo dos posseiros ameaçados, junto com a doutora Maria José, em locais jamais imaginados pelo pessoal da fazenda. A escola não funcionava nesses períodos.

8. Para você o que significou fazer parte dessa história, da Prelazia?

O trabalho em Santo Antônio foi o meu primeiro trabalho na prelazia. Periodicamente, pelo costume, as diferentes equipes se reuniam para avaliação e replanejamento. Fazer parte da Prelazia de S. Félix foi uma bênção, uma segurança no trabalho e uma aprendizagem indispensável. Gratidão!

9. Como a memória da sua trajetória individual pode se constituir como história da educação local ou nacional?

É impossível pensar/avaliar uma trajetória individual de trabalho em educação escolar, quando tudo, no meu caso, foi planejado e feito numa equipe local e avaliado periodicamente também por uma equipe experiente, no caso os participantes da Prelazia de São Félix do Araguaia. Eu me sinto bem e grata por causa da equipe, seja a pequena equipe do cotidiano, os professores e professoras da pequena Escola de Santo Antônio, seja a equipe maior, da qual fiz parte, a Prelazia de São Félix.

10. Houve momentos de gratificação e reconhecimento que marcaram sua carreira? Quais?

No caso da comunidade de Santo Antônio, não teve esses momentos específicos de gratificação e reconhecimento, era tudo discutido e avaliado em equipe e era tudo muito natural. Não era preciso momentos específicos.

ANEXO J – MEMORIAL DE SUELI JARDIM

Minhas memórias

Me chamo Sueli, tenho 63 anos, sou natural de Miracema do Tocantins, sou goiana. Eu não tenho muitas lembranças da minha infância com a minha família: pai, mãe e irmãos. Acho eu que deveria ter uns 7 anos, quando comecei a morar com pessoas da família do meu pai. Foram 10 anos assim, tempos com uma tia, uma prima, com meus padrinhos que são meus primos, até ir para Ribeirão Cascalheira/MT, onde meus pais estavam morando isso foi em 1974.

Durante estes anos fora da família (pai/ mãe) poucas vezes houve reencontros. Cresci sem conhecer meus irmãos. Fui ter contato quando fui para Ribeirão Cascalheira, mas esses 10 anos convivendo com outras pessoas que também são da família, creio eu que vivi (tive) uma vida feliz. Neste período frequentava escolinhas bem de zona rural.

A minha formação intelectual ela começa se formar a partir das salas de aula nesses sertões e vilarejos por onde passei. Foi na Cascalheira, que tudo começou a criar forma. Frequentava a escola São João Batista (no antigo ginásio 5ª a 8ª). Havia um grupo de professores que vieram de outros estados para trabalhar lá, muitos vieram pela influência da Prelazia de São Félix e foi a partir daí que um grupo de jovens começa a se interessar e atuar como professores nesta mesma escola, durante o dia, lecionando da alfabetização a 4ª (linguagem da época). Eu estudava 5ª série a noite e era professora de alfabetização durante o dia, eram tempos difíceis, mas muito bons.

Contávamos muito com a ajuda da equipe da Prelazia que morava em Ribeirão e atuava na região. No ano de 1978 começamos a fazer um curso de Capacitação de Recursos Humanos em São Félix do Araguaia. Íamos duas vezes por ano pra lá, tínhamos aulas do currículo normal e uma formação como professores (didáticas do magistério).

A partir desse curso é que fomos entendendo a nossa importância para a comunidade onde morávamos. Tínhamos práticas que eram discutidas e aceitas dentro do grupo e essas práticas faziam a diferença na aprendizagem e no nosso comprometimento com a educação.

No curso de capacitação (não me lembro) eu acho que não discutíamos muito sobre métodos (acho que bem depois é que eu vim a entender o que era um método e metodologia), mas sei que a gente fazia uma junção de cada método/metodologia e a gente tentava fazer para ir melhorando o trabalho.

A cada etapa do curso a gente vinha com tarefas para cumprir em sala de aula para de volta fazer as análises e melhor compreender o processo. Depois deste curso, eu fiz o LOGOS

II (magistério) oferecido pelo Estado. Foi ele que me deu direito de participar do concurso estadual e me tornar efetiva.

Durante todo esse processo desde o início como professora até a conclusão da faculdade, foi sempre a Prelazia de São Félix que nos deu o suporte de tudo. A elaboração da cartilha nasce nesse primeiro curso/ Recursos Humanos. A partir das discussões nos encontros, nas dificuldades de cada um em sala de aula, da falta de um material que fosse da nossa região, que ficasse mais fácil para as crianças e até mesmo (professores) entenderem o que estavam estudando e ensinando. A cartilha com suas palavras e textos bem da região atendia muito bem aos nossos alunos. Depois que a região foi incorporada em um novo município, com uma outra cultura e um outro povo, ela passa a não ser compreendida e aceita. Lembro que eu e Benvinda fazíamos a formação das professoras alfabetizadoras. Na nossa região a coisa fluía, já com os (gaúchos) era mais difícil a compreensão. Havia conflito no jeito de pronunciar as palavras. Isso trazia um certo desconforto.

O professor nas décadas 70 e 80 eram uma classe bem respeitada por alunos e pais. Isso nos dava um lugar de destaque na sociedade local. E ao mesmo tempo um indivíduo que era observado e que tinha que dar bons exemplos.

Durante meu período de trabalho posso dizer que foi muito difícil, mas muito bom, sempre gostei do que fazia, dava muitas dores de cabeça, mas o resultado era sempre compensador. Eu acho que me distanciei um pouco desse gostar, quando fiz faculdade, fiz História. Não atendeu o que eu gostava de fazer/Alfabetizar.

[...] Quero dizer que li o livro resultado de seu primeiro trabalho, gostei muito do que está escrito lá. Me fez reviver a sala de aula, e pensar no quanto naqueles tempos nós professores e principalmente alfabetizadores nesta região buscávamos formas e jeitos para dar conta daquelas salas de crianças lendo até o final de cada ano. Eu todos os anos dizia para mim mesma, este ano eu vou ver a hora em que essas crianças vão começar a ler. E como num passe de mágica já tinha acontecido. Vai ficar para o próximo ano....

Já estou há 12 anos fora das salas de aula e a mais de 20 da Alfabetização. Mas percebo que apesar da evolução da tecnologia, ela não tem ajudado muito o ensino aprendido. Poderia ser muito eficaz hoje acontecer esse processo mágico e maravilhoso que é ver uma criança descobrir: Estou Lendo!!

Essa ideia de começar a pensar e discutir educação para mim surgiu no curso de Recursos Humanos que acontecia em São Félix do Araguaia em parceria do Estado e Prelazia. Lá a cada ano professores e professoras, alunos levávamos as nossas preocupações de como melhorar e ter material mais adequado a nossa realidade. Desses estudos nos meses de curso,

fomos montando um plano curricular de ensino, com hábitos e habilidades para ser desenvolvido em cada série. A Judite e Dagmar eram professoras formadoras. A minha relação maior era com a Judite. Me apaixonei pelo jeito que ela dava aulas, pela simpatia e pela transformação que provou em todos nós. A Benvinda passei a conviver com ela em Cascalheira, ela foi morar lá e trabalhar na educação na época em que o Diá ganhou para prefeito de Canarana (Ele também foi professor aluno junto comigo).

No trabalho de escola eu e Benvinda nos tornamos amigas e nos apoiávamos nas dificuldades de sala de aula.

Aqui não me lembro como fui parar ajudando. Mas creio porque era professora alfabetizadora e que sempre estava buscando novas formas para dar conta da tarefa. Me lembro bem de que nos reuníamos para montar as atividades de cada lição e nesta tarefa eu contribuía, dando modelos do que já fazia e levando coisas novas para serem testadas.

Esses encontros para montar o conteúdo da Cartilha eram feitos em Ribeirão Cascalheira, com a Judite, eu, Dagmar e Benvinda.

Quando o Diá se tornou prefeito de Canarana a equipe de Educação do Município adotou o método de alfabetização para todos os municípios. Havia a necessidade de formação para o uso da cartilha. A formação era feita por núcleo regional. Na região do Baixo Araguaia e em Canarana, que era formada por professores sulistas, essas formações era eu e Benvinda que fazíamos acontecer a cada início de ano e em Cascalheira e na região do sertão acontecia com mais frequência, pois, morávamos lá. Nos encontros de professores que havia mensalmente, o transporte desses professores em todos os municípios era feito pela prefeitura: carro, caminhão, ônibus para os que moravam mais longe. As discussões também iam acontecendo nos encontros de professores na hora do planejamento e no processo durante o ano todo.

Não sei se consegui te responder. Não está me incomodando não, pode pedir o que quiser, até que seja contemplada.

Beijos.

ANEXO K – MEMORIAL DE DAGMAR GATTI

I) Sua vida:

Dagmar Aparecida Teodoro Gatti - Nasci em Alfenas /Minas Gerais e lá fiquei até os meus nove (9) anos de idade. Meu pai Natalino Teodoro e minha mãe Odete Bastos Teodoro. Morávamos perto, do lado de minha avó e meu avô, na mesma cidade, os meus tios todos também moravam lá, por parte de pai e mãe. Minha madrinha morava próximo da minha casa, a convivência familiar era muito boa. Fui alfabetizada ainda em Alfenas, numa escola pública, vivi uma parte muito boa da minha Infância. Frequentava a Igreja Católica, fui batizada, fiz primeira comunhão e foi crismada.

As lembranças da Infância foram muito boas, nós íamos para a escola com o meu pai e voltávamos sozinhos. Quando voltávamos da escola parávamos para brincar no parque Infantil (um grande parque infantil que ficava no caminho de casa) que ficava em frente à escola das Irmãs de São José. Eu tenho seis irmãos, são três irmãs mais velhas (Neiva Maria, Telma e Eu) e depois tem mais três irmãos (Ulisses, Willian e Welsner). Cinco nasceram em Alfenas os mais velhos, o caçula já nasceu em Franca.

Em 1964 nos mudamos para o Estreito/Usina Hidrelétrica de Furnas, pois meu pai era funcionário/Almoxarife da usina hidrelétrica de Furnas Centrais elétricas e lá conclui o ginásio, lá foi muito bom, fiz várias amizades que conservo até hoje. Lá tínhamos uma vida muito tranquila, pois como era um acampamento em Furnas, tínhamos muita assistência (cinema e clube com piscina tudo gratuito). Foi um período muito intenso assisti todos os filmes de Charlie Chaplin, Jerry Lee Lewis e outros filmes históricos.

Eu não entendia o que estava acontecendo no Brasil pois eu mudei para lá bem dentro do golpe, pois era muito criança, mas me lembro que foi dentro do golpe e irmãos de amiga minha quando brincávamos em Alfenas eles já faziam o tiro de guerra, e gritavam que vai ter guerra, vai ter guerra. Mas eu não entendia tudo aquilo, pois eu era criança. Quando fomos morar no estreito era uma usina hidrelétrica de Furnas comandada pelo governo militar, mas a gente não entendia o que estava acontecendo tão bem, naquela época e a comunicação, os jornais não chegavam até nós, então não sabíamos o que estava acontecendo.

Só quando eu fui morar em Franca que eu fui entender tudo isso. Ai em Franca eu fiz o ensino Médio profissionalizante fiz eletrotécnica em período integral. Escola Técnica Júlio Cardoso. Eu e minha irmã estudamos nessa escola em período integral, com aulas também no sábado.

Desde os 12 anos tinha uma atuação à frente à Igreja católica com a juventude, fazendo teatro e atividades com a comunidade, isso foi me introduzindo com a educação popular, de como trabalhar com a comunidade. O padre que tinha lá era um italiano ele lá era muito criativo, ele trabalhava muito com as crianças, ele fazia várias peças de teatro e isso estimulou muito a participação dos jovens e eu fui me tornando uma liderança nesse período já ia participar em outros encontros em outras cidades, assim começou minha formação dentro da Igreja Católica.

E foi esse Padre que quando depois de eu estar casada com o Cesare eu também conheci o Cesare através desse padre, pois o Cesare é italiano da mesma cidade do padre, então ele veio visitar o padre e ele ficou no Estreito e então ficamos conhecido, amigo e atuando juntos nos movimentos, e depois de casados, o padre orientou e então agora vocês devem conhecer outras histórias de comunidade, então ele começou a nos dar livros do Pedro, porque as publicações de Pedro já apareciam na Itália, pois aqui no Brasil não publicava porque já era o Regime Militar, mas lá na Itália tinha publicações dele. Então o Padre Cesár, que era o padre da época, que já lia os livros dele, e passou para o Cesare e nós começamos a ler e começamos a falar sobre Pedro e pensamos vamos lá conhecer essa Igreja diferente.

Eu tinha na época 19/20 anos, mas nós não conhecíamos Mato Grosso, não fazíamos nenhuma ideia, meu mundo era Minas Gerais, São Paulo, sul de minas e interior de São Paulo vizinhando com minas. Mas nós fomos para São Félix do Araguaia, conhecer a Prelazia, mas nós não conhecíamos ninguém da Prelazia. Eu me lembro que eu assustei demais com a viagem, porque de Barra do Garças para São Félix do Araguaia eram dois dias para chegar em São Félix de ônibus e ainda chegamos a noite no rio Xavantim um rio que se deve atravessar antes de chegar em São Félix do Araguaia, não tinha ponte, tínhamos que descer e atravessar de canoa e baldear/trocar de ônibus que estava do lado de lá, nossa Senhora, era uma descida bem grande pra chegar até a canoa, eu morri de medo pois todo mundo queria pular dentro da canoa e eu pensei agora eu vou morrer (Rsrsrs) mas enfim chegamos em São Félix do Araguaia.

Então chegamos em São Félix começamos indo à Igreja pra conhecer, participar, não fomos direto na casa do Bispo não. Começamos a frequentar as missas, as atividades da comunidade e não demorou muito, uma semana, duas semanas a Tia Irene, nos procurou para saber quem éramos, até porque naquele momento chegava pessoas de fora e todo mundo achava que era espiões que tinham vindo para se infiltrar na Igreja para saber alguma coisa sobre Pedro, pois estávamos em pleno Regime Militar. Então falamos quem nós éramos e daí iniciou as relações. Sendo que, na segunda semana me chamaram para dar aulas porque eu tinha 2ª Grau completo, e em São Felix do Araguaia não tinha professores habilitadas, como em toda região. Então faltava muitos professores. Perguntaram se eu tinha experiência, mas eu não tinha

experiência, fiz uma experiência pequena no MOBREAL lá na Igreja ainda em Franca/SP, mas muito pequena.

Então comecei a dar aula, substituir uma professora que ficou doente a Neusa, a secretária na época era a Giselda, logo em seguida ela saiu e entrou o Zé Wilson, então a Tia Irene me orientava, a Vera que também dava aula na escola da Lagoa, a escola tinha esse nome pois o bairro também chamava Lagoa. Eu iniciei a dar aula lá, minha turma era de alunos de terceiro e quarto ano e devido essa experiência que tive nessa turma, nos propusera ir para Chapadinha no ano seguinte, porque lá também não tinha professor habilitado.

Fomos para Chapadinha, aceitamos o desafio, eu já fui trabalhar como professora alfabetizadora e também continuei dando aula para o terceiro e quarto ano.

Bom esses trabalhos a gente se apoiava muito nos agentes pastorais mesmos, então tinha a Vera, a Judite, a tia Irene e nós fomos fazendo todo um entrosamento para a gente ir adquirindo experiência para trabalhar, acho que eu tinha um pouco de dom pra essa coisa, porque eu não tinha dificuldade, enfrentei e logo iniciou o curso de férias para professores que não tinha da 5ª a 8ª séries, muitos não tinha nem 4ª série, então eu entrei pra auxiliar, entrei como monitora isso aconteceu em 1978/1979/1980, pois eu não tinha formação para ser professora eu possuía somente o 2º Grau, então eu fiquei como monitora, mas como faltava muita gente para trabalhar nesse curso eu fiquei monitorando. Mas tinha vários professores: Judite, Cascão, Lucinha, Juarez, Zé Wilson, mas eu e Fernanda, esposa do Cascão ficamos monitorando pois não tínhamos magistério (Eu e Fernanda chegamos com a mesma idade por aqui 19/20 anos).

Nesse período de efervescência nós atuávamos muito nos movimentos sociais. Eu morava na Chapadinha e a Prelazia começou a fazer formação para o trabalhador rural, para eles poderem se sindicalizar e criar os sindicatos e nós tínhamos formação nessas áreas, a Prelazia trazia pessoas para fazerem formação para os agentes pastorais depois pra gente ter um norte organizado para depois trabalharmos com o trabalhador rural, da sindicalização rural, passar essa visão pra eles da importância de ser sindicalizado. E tudo isso foi sendo a formação comunitária, além de trabalhar outros aspectos da comunidade. Na época nós trabalhávamos com muito teatro, trabalhávamos quase todos aspectos da sociedade através de teatro. Nós nos reunimos pra preparar para discutir, morávamos cada um num canto, mas a gente sempre se encontrava, dávamos um jeito de reunir, discutir e preparar o nosso encontros de trabalho.

Assim, chegou Maria Benvinda ela chegou depois, mas foi chegando e fazendo parte desse movimento, ela era agente pastoral e tinha a Margarida também que morava junto com ela. Elas começaram morando na Ilha do Bananal, mas a gente fazia reunião periódica, nos

encontrávamos periodicamente para organizar nosso trabalho tanto da pastoral, como na saúde, na educação, na questão sindical do trabalhadores rurais, a CPT que na época foi criada a CPT, pois a Prelazia foi a pioneira na criação da CPT, o Pedro foi um dos fundadores, e nós trabalhamos muito esse aspecto, pois tinha muita gente vindo fazer formação, isso foi nos capacitando em todas as áreas do conhecimento. Isso nos ajudou muito.

Antes de eu chegar, a Prelazia teve uma questão muito forte na alfabetização de adultos, e com essa experiência vivida na alfabetização de adultos, algumas pessoas que trabalharam, alguns desse agentes que trabalharam na Alfabetização de adultos, mesmo que isso foi interrompido, mas depois a gente renovou os vínculos com vários assessores que vieram trabalhar com a gente a questão da alfabetização, então a gente foi se especializando nisso, pois a gente praticava e ao mesmo tempo fazia formação, isso naquele curso de férias foi muito intenso, pois nos trabalhávamos intensivamente, não era só no período de aula com os alunos, mas depois das aulas com os alunos, enfim, a gente se capacitava muito, isso foi nos dando a capacidade de trabalhar com os alunos e conosco mesmo, e conseguir editar aquela cartilha naqueles moldes daquele momento de vida do povo da nossa região, utilizando as palavras chaves que a gente vivenciava com eles, fomos estudando a força de cada palavra e fomos trabalhando elas então, pra que a gente inserisse não só a alfabetização como técnica, mas também a alfabetização como consciência, a alfabetização como consciência de sociedade, o que está por trás da pessoa ser letrada, o que é importante pra ela, fomos nos aprofundando e trabalhando isso no conjunto.

ANEXO L – MEMORIAL DE MARIA BENVINDA DE MORAES

In memoriam:

Maria Benvinda de Moraes nasceu em 02 de abril de 1949, em Astorga no interior do Paraná. Filha primogênita de um casal de agricultores, lidou na roça desde muito cedo, cuidou dos irmãos, a costura e o bordado também foram companheiros. Mais tarde, estudou interna no Colégio Santa Cruz, em Maringá, ingressando então na Congregação das Irmãs Carmelitas da Caridade de Vedruna, cujas irmãs dirigiam o Colégio e o Internato, neste Benvinda concluiu o magistério.

Veio para Mato Grosso ainda nos anos 1980 via igreja católica, acompanhada de duas amigas também recém formadas, para trabalharem como alfabetizadoras em comunidades ribeirinhas e indígenas. A primeira experiência no estado foi como educadora na diocese de Diamantino. De lá, engajou-se nos trabalhos com educação da Prelazia de São Felix do Araguaia, primeiro em São João do Javaé, Ilha do Bananal, posteriormente em Ribeirão Cascalheira e Santa Terezinha.

Em Santa Terezinha, conheceu seu companheiro de caminhada, Valdo da Silva, agricultor e poeta. Tiveram dois filhos, Iberê Martí e Dandara Palmares. Escolheram ou foram escolhidos por Porto Alegre do Norte, se mudaram para lá em 1987. Desde à chegada na região, por onde passou, foi semeando literatura, alfabetizando crianças, jovens e adultos. Foi uma entusiasta e fez parte da primeira turma de formados pelo Projeto Inajá I em Santa Terezinha, em 1988. Dentro do projeto INAJA, ajudou a escrever e organizar e o livro intitulado “Cartilha do Araguaia: Estou Lendo!”.

Em Porto Alegre do Norte, Benvinda e Valdo, adquiriram uma chácara, a qual Valdo reside até hoje, em meio a um vasto número de livros e plantas. Uma casa aberta e aconchegante cercada por uma verdadeira floresta plantada e produtiva. Tem ainda uma casa de sementes, uma biblioteca, criação de pequenos animais, um viveiro de mudas e muitas flores.

Benvinda, tinha em sua casa uma “escolinha”. Escolinha é modo de dizer, pois não cobrava, dava aulas de reforço ou ensinava a ler, as crianças da cidade, alunos seus ou não, passava horas a mostrar livros e desenvolver atividades e, aos poucos, aqueles rostinhos assustados e de olhares ligeiros, iam tomando gosto pela leitura. Não é raro ouvir hoje em dia de adultos que cruzamos pelo caminho: “Dona Benvinda que me incentivou”. Fez parte também do movimento dos professores, que se mobilizaram e conseguiram trazer a primeira faculdade para região. O modelo era conhecido como parceladas (cursos oferecidos nas férias

escolares para professores que estavam em sala de aula) e foi ofertado pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) em Luciara-MT. Benvinda se formou em Letras, em 1995.

Em Porto Alegre do Norte, trabalhou na Escola Estadual Alexandre Quirino de Souza, foi professora do ensino fundamental e médio e também Coordenadora Pedagógica. Se aposentou nesta mesma unidade escolar. Benvinda foi uma incentivadora, buscava ações e projetos para envolver as crianças e os jovens em atividades artísticas e intelectuais, como o teatro, a dança e a leitura. Tomou a frente no projeto apoiado pelo *Escravo, nem Pensar!* da ONG Repórter Brasil, e com garra e parcerias, desenvolveu um projeto de percussão popular na escola, formando um grupo que cantava ciranda e coco.

Atuando na Associação Terra Viva de Agricultura Alternativa e Educação Ambiental (ATV), Benvinda, contribuiu e desenvolveu vários trabalhos socioambientais, dentro e fora da sala de aula. “Terra, planeta água”, foi um dos projetos desenvolvidos na Escola Alexandre Quirino de Souza, envolvendo toda a comunidade escolar com apresentações culturais, plantação de mudas, limpeza das margens do Rio Tapirapé e caminhada ecológica com panfletagem sobre Água e o Meio Ambiente.

Se aposentou em 2011. Todos riram, mas não se surpreenderam quando ela reativou a “escolinha”.

Benvinda lutou contra um câncer. Despertou do sonha da vida, em 18 de agosto de 2014. Benvinda é verbo em ação, memória viva na lembrança.

Iberê Martí e Dandara Palmares
21 de setembro de 2021

ANEXO M - MEMORIAL DE LUIZA GOBBI

I) Minha Vida

Quando nasci recebi o nome de Luiza Júlia Gobbi, Luiza e Júlia em homenagem as minhas duas avós que eram pessoas maravilhosas uma delas eu conheci a outra faleceu muito jovem mas teve 11 filhos as duas aliás tiveram 11 filhos que na realidade trouxeram muita gente para o Rio Grande do Sul eu nasci em Tapera Rio Grande do Sul uma cidadezinha pequena ainda hoje é pequena mas muito gostosa e ela é uma cidade onde realmente existe muitos imigrantes italianos sou do sexo feminino e atualmente tenho 82 anos.

II) A minha família

É composta de sete irmãos um deles e uma delas é falecida faleceu com 75 anos estamos todos vivos agora na faixa dos 75 aos 83 anos essa é a minha família tenho tenho sobrinhos e sobrinhas netas e em 1950 ganhei de presente uma filha que a qual deu nome de Cristiane Júlia Julia Gobbi escolhido por ela quando ela chegou na minha casa tinha dois anos. E neste dia 20 de aliás nesse dia 5 de setembro realizamos o casamento dela com Felipe Petri Souza numa festa onde reunimos familiares muito bonita que ficou inclusive ela estava maravilhosa vou colocar uma foto para que vocês conheçam a minha filha.

Meus relacionamentos são muitos em virtude de eu ter viajado bastante de ter zanzado pelo Brasil afora e na realidade quando eu trabalhava nos locais em vez de ficar em hotéis eu sempre ficava na casa dos professores que se tornaram grandes amigos meus e apesar dos anos que a gente está separado ainda mantemos contato com muitos deles que ficaram sendo amigos do coração aqui enjoa Sabbath onde eu moro atualmente tenho um grupo de amigas muito bom a gente se reúne praticamente duas vezes por semana para jogar cartas é o nosso passatempo, além disso também gosto de fazer artesanato e uma das minhas favoritas e fazer pátio Orc e estudei inicialmente em colégio escola pública chamado grupo escolar Jobert Trompowisk até a quarta série do primeiro grau e depois fiz exame de admissão porque era necessário naquela época para a quinta a oitava série ginásial concluir e concluiu ginásio em 1000 1900 e alguma coisa. Logo após terminar o ginásio no Colégio Cristo Rei criou-se a escola normal Cristo Rei que pertencia ao governo estadual mas estava vinculada ao colégio, sendo então possível fazer o magistério na realidade numa escola pública e nesse caso meus pais não precisarão de certa forma fazer pagamentos monetários foram anos de muita aliás muito estudo pois naquela época a gente tinha que fazer prova escrita depois tinha que fazer exame oral para poder ser promovida de uma série para outra.

Na realidade o que me influenciou na escolha da profissão foi o fato de naquela época realmente se dava mais regalia para filhos homens podendo assim O meu irmão Pedro estudar engenharia em Porto Alegre e onde eu morava já enjoa Sabbath na realidade ou optava por magistério ou pelo curso de contabilidade lógico que também era um pouco essas mulheres que faziam contabilidade nesse caso eu fui fazer o magistério e acredito que foi uma boa escolha pois na realidade eu consegui através da minha ação como professora Coordenadora pesquisadora desenvolver ações que envolviam muitas pessoas que sempre foi a minha principal preocupação é quanto a leituras devo dizer que eu era tipo um rato de biblioteca na época da primeira à quarta série eu devorei todos os livros que existiu na biblioteca escolar e depois é claro também os que existiu no colégio na biblioteca do colégio Cristo Rei lembro muito bem de um livro que eu li que se chamava o capitão do mar e ele viajava pelo mundo todo e eu com ele sonhei queria também fazer isso E seria uma viajante e graças adeus recebi de presente muitas viagens pelo Brasil afora que eu amo de coração devo dizer que na época do ginásio e magistério como eu sempre fui boa aluna e matemática a minha casa era O local de encontros com as minhas colegas para estudar matemática para provas ou exames acredito que principalmente talvez por eu ter boa memória entendia facilmente o que o professor ensinava mas apenas era um aspecto de matemática mecânico aquele que ainda hoje muitas escolas ensino e eu tinha facilidade de ajudar as minhas colegas a decorar também também dei aulas particulares de matemática para outras colegas de outras séries e dali deve ter realmente nascido o desejo de conhecer mais essa disciplina em 1960 me formei professora normalista e iniciei minhas atividades como professora na escola básica Coronel Passos Maia.

