

NERI DE PAULA CARNEIRO

**EDUCAÇÃO EM ROLIM DE MOURA: das iniciativas privadas
às ações públicas (1975-1983)**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO
Campo Grande
2008**

NERI DE PAULA CARNEIRO

**EDUCAÇÃO EM ROLIM DE MOURA: das iniciativas privadas
às ações públicas (1975-1983)**

Relatório apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito final para obtenção do Grau de Mestre em Educação, sob orientação da Professora Doutora Silvia Helena Andrade de Brito.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO
Campo Grande
2008**

FICHA CATALOGRÁFICA

Carneiro, Neri de Paula
Si38p Educação em Rolim de Moura: das iniciativas privadas às
ações públicas (1975-1983) / Neri de Paula Carneiro - Campo
Grande, MS : (222 p), 2008.

Orientadora: Silvia Helena Andrade de Brito.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Mato
Grosso do Sul – Programa de Pós-Graduação em Educação.

1.Educação – Rolim de Moura. 2. Rolim de Moura – História. 3.
Políticas Públicas – Rolim de Moura – I. Brito, Silvia Helena An-
drade de. II. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul -
Programa de Pós-Graduação em Educação. III.Título.

NERI DE PAULA CARNEIRO

**EDUCAÇÃO EM ROLIM DE MOURA: das iniciativas privadas
às ações públicas (1975-1983)**

Relatório apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito final para obtenção do Grau de Mestre em Educação, sob orientação da Professora Doutora Silvia Helena Andrade de Brito.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a Silvia Helena Andrade de Brito

Prof. Dr. David Victor-Emmanuel Tauro

Prof^a. Dr^a. Regina Tereza Cestari de Oliveira

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO
Campo Grande
2008**

AGRADECIMENTOS

Um trabalho desta natureza não se constrói sem a ajuda e o apoio de muitas pessoas. E mencioná-las é, não só um dever, como uma demonstração de gratidão, pois elas são co-autoras do trabalho, uma vez que sem sua ajuda e apoio não seria viável a execução da pesquisa.

A dificuldade é que ao fazer uma lista de agradecimentos, podemos incorrer no risco e na injustiça de omitir ou esquecer alguém.

Nessa lista não poderiam ficar ausentes os “pioneiros” que nos forneceram informações nem os funcionários das escolas que nos forneceram documentos e informações. Cabe um destaque especial para aquelas pessoas, aos quais chamamos de nossos “entrevistados”, por nos terem fornecido informações preciosas, sobre as experiências vividas nos primeiros tempos de Rolim de Moura.

Também não poderiam ficar ausentes nossos colegas, professores e corpo administrativo, das instituições de ensino em que trabalhamos durante a execução desta pesquisa. Eles souberam entender nossas ausências em função da pesquisa.

Funcionários das diversas repartições do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, de Porto Velho e Pimenta Bueno; da Secretaria de Estado da Educação, de Porto Velho; da Representação de Ensino de Rolim de Moura, pela paciência e solicitude.

Nossos professores, pela capacidade em nos conduzir, com suas informações.

A banca que, antes de ser examinadora, foi composta por pessoas a quem podemos chamar de amigas: Prof. Dr. David Victor-Emmanuel Tauro e Prof^a. Dr^a. Regina Tereza Cesarini de Oliveira, que com argúcia indicaram rumos nunca por nós imaginados.

Nossa orientadora, Prof^a. Dr^a Silvia Helena Andrade de Brito que, com sabedoria, experiência e, principalmente, paciência nos conduziu à este ponto final que passa a ser um reinício.

Minha família, esposa e filhos, Idalina Venturoso Safelicce, Raoni Ssanfelicce Carneiro e Maitan Sanfelice Carneiro, por terem sido compreensivos em minhas ausências, irritações e, pacientemente, souberam esperar o momento do regozijo para, exultantes, me acolher na linha de chegada.

Esses e muitos outros indicaram caminhos, veredas, trilhas que nos aproximaram de nosso objetivo. Suas indicações e palavras de reconforto foram sempre preciosas e precisas. As falhas, todas, foram cometidas por nós.

RESUMO

Este trabalho analisa a implantação da educação escolar em Rolim de Moura/RO, no período 1975/1983. O objetivo geral é analisar as políticas públicas, as exigências e os conflitos sócio-econômicos que estiveram presentes no processo de instalação das primeiras instituições escolares naquela cidade, no momento histórico da instalação do município. Além disto, investiga o processo migratório referente a Rondônia e particularmente Rolim de Moura, nesse período, verificando em que medida a mobilização local interferiu para a implantação de instituições escolares naquela cidade. Para atingir estes objetivos, foi imprescindível o entendimento das categorias Estado, política pública e política educacional, bem como a análise de como uma dada forma de Estado materializou suas iniciativas, em termos de políticas públicas e, em particular, em termos de política educacional, numa região do país (Rolim de Moura-RO). É mostrado, também, o relevante papel desempenhado pela iniciativa dos moradores da região no rumo tomado pelo processo de colonização e, no seu interior, da instalação das escolas. Para tal, o trabalho foi desenvolvido com base em pesquisa documental, material bibliográfico e entrevistas sobre a instalação das primeiras escolas na cidade de Rolim de Moura, sobre as políticas que o Estado brasileiro manteve, não só para o conjunto da nação, como para a região amazônica (incluindo Rondônia) e, de modo particular em Rolim de Moura, podendo com isso entender a região inter-relacionada com a nação e a sociedade capitalista como um todo, nesse momento histórico. Neste sentido, a afirmação central do trabalho é que embora o poder público, por meio do INCRA, mantivesse uma política de instalação de instituições escolares, no caso específico de Rolim de Moura-RO, isso só aconteceu a partir da mobilização dos moradores da localidade.

Palavras-chave: Educação – Rolim de Moura; Rolim de Moura – História; Políticas Públicas – Rolim de Moura.

ABSTRACT

This work analyses the introduction of education in Rolim de Moura/RO, in the period of 1975-1983. The general aim is to analyze the public policies, the demands and the social-economic conflicts that were present in the process of installation of the city. Besides, it investigates the migratory process related to Rondônia and specifically Rolim de Moura, in this period, checking out to what extent local mobilization interfered for the introduction of schooling institutions in that city. In order to achieve these goals, it was essential to understand the categories state, public policies and educational policy, as well as the analysis of how a certain type of state has materialized its initiatives, in the way of public policies and, particularly in the way of educational policy, in a region of the country (Rolim de Moura-RO). It also presents the relevant role fulfilled by the initiative of the residents of the region in the direction taken by the colonization process and, inside it, the installation of the schools. Thus, the work was developed based on a documentary research, bibliographic material and interviews about the installation of the first schools in the city of Rolim de Moura, about the policies that the Brazilian government held, not only for all the nation, but also for the Amazon region (including Rondônia) and, particularly Rolim de Moura, making it possible to understand the region interrelated to the nation and the capitalist society as a whole, in this historic moment. Therefore, the central affirmation of this work is that although the public power, through INCRA, did keep a policy of installation of schooling institutions, specifically in Rolim de Moura, this did not happen until the mobilization of the residents of the town.

Key words: Education – Rolim de Moura; Rolim de Moura – History; Public Policies – Rolim de Moura.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AI-5 - Ato Institucional nº 5

CES - Centro de Estudos Supletivos

CEE - Conselho Estadual de Educação

DSN - Doutrina de Segurança Nacional

EFMM - Estrada de Ferro Madeira Mamoré

Emater - Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado

Fundacentro - Fundação Centro de Ensino Superior de Rondônia

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LC - Lei Complementar

MEB - Movimento de Educação de Base

Minter - Ministério do Interior

PECD - Plano de Educação, Cultura e Desporto

PIB - Produto Interno Bruto

PIC - Projeto Integrado de Colonização

PIC-Gy-Paraná - Projeto Integrado de Colonização Gy-Paraná

PIN - Programa de Integração Nacional

PND - Plano Nacional de Desenvolvimento

Polamazonia - Programa de Pólos Agropecuários e Agro-minerais da Amazônia

PSEC - Plano Setorial de Educação e Cultura

Psecd - Plano Setorial de Educação Cultura e Desporto

PTEC - Plano Territorial de Educação e Cultura.

SEC - Secretaria de Educação e Cultura

Sedam - Secretaria de Desenvolvimento Ambiental

SEDUC - Secretaria de Estado da Educação

Seplan - Secretaria de Estado de Planejamento

Spvea - Superintendência do Plano de Valorização da Amazônia

Sudam - Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia

Sudeco - Superintendência do Desenvolvimento do Centro-Oeste

UNIR - Universidade Federal de Rondônia

Usaid - Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional (United States Agency International Development).

LISTA DE MAPAS

Mapa 1

Localização do estado de Rondônia e do Município de Rolim de Moura. 16

Mapa 2

Localização dos PICs 21

Mapa 3

O triângulo das correntes migratórias, na década de 1980 55

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: NÚMERO DE ESCOLAS RURAIS CRIADAS EM ROLIM DE MOURA – 1975/1983	165
Tabela 2: ESCOLA PEREIRA DA SILVA: ALUNOS MATRICULADOS - 1978-1983	174
Tabela 3 ESCOLA PEREIRA DA SILVA: DESISTÊNCIA, TRANSFERÊNCIA REPROVAÇÃO - 1978-1983	175
Tabela 4 ESCOLA PEREIRA DA SILVA: DESISTÊNCIA EM RELAÇÃO ÀS MATRÍCULAS – 1978-1983	176
Tabela 5 ESCOLA PEREIRA DA SILVA: TRANSFERÊNCIAS EM RELAÇÃO ÀS MATRÍCULAS – 1978-1983	177
Tabela 6 ESCOLA PEREIRA DA SILVA: REPETÊNCIAS EM RELAÇÃO À MATRÍCULA – 1978-1983	178
Tabela 7 TABELA 7 – ESCOLA PEREIRA DA SILVA: COMPARAÇÃO ENTRE MATRÍCULAS, REPETÊNCIAS, TRANSFERÊNCIAS E DESISTÊNCIAS – 1978-1983	178
Tabela 8 MATRÍCULA POR TURNO ESCOLA PEREIRA DA SILVA – 1978-1983	179
Tabela 9 CATEGORIAS PROFISSIONAIS QUE CHEGARAM A RONDÔNIA ENTRE 1978-1983	185
Tabela 10 MIGRANTES POR GRAU DE ESCOLARIDADE – 1979-1983	187

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A - Roteiro de entrevista/questionário

- 1- Questões sobre Rolim de Moura: ANTIGOS MORADORES / PROFESSORES
- 2- Questões sobre Rolim de Moura: Funcionário do INCRA

ANEXO B - Documentos sobre Rolim de Moura

- 1- Documento provisório de posse de terra, emitido pelo INCRA indicando nome do parceleiro e a localização do lote.
- 2- “Cartão de Identificação de Parceleiro”, documento definitivo emitido pelo INCRA, indicando o recebimento de um lote “intransferível” de terra
- 3- Carta ao Governador Jorge Teixeira de Oliveira solicitando emancipação política de Rolim de Moura

ANEXO C- Fotografias de alguns pontos da cidade durante o período 1975-1983

Figura 01 – 1977: Construção considerada primeiro ponto comercial da cidade, onde teriam se hospedado as primeiras professoras ao chegar à localidade; atual cruzamento das Avenidas Norte-Sul com 25 de Agosto.

Figura 2 – 1976: Primeiras construções do centro da cidade, atual Avenida 25 de Agosto

Figura 3 – 1980: “Restaurante” Paca Assada. Estabelecimento comercial, espécie de estação rodoviária

Figura 4 – 1983: Pátio de madeira em R. Moura. Depósito de mogno, em toras e já serrado, para exportação

Figura 5 – Década de 1980: Durante a década de 1980, principalmente nos primeiros anos, a chegada de mudanças era um fenômeno intenso.

Figura 6 – 1979: Escola Pereira da Silva, considerada primeira escola urbana

Figura 7 – 1979: Escola Pereira da Silva, coberta com tabuinha e parede de lascas de coqueiro

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

LISTA DE MAPAS

LISTA DE TABELAS

INTRODUÇÃO 14

CAPITULO I:

A EXPANSÃO DAS FRONTEIRAS EM DIREÇÃO À AMAZÔNIA
E RONDÔNIA 47

1- A Sociedade capitalista e o Brasil entre 1960-1980 47

2- Expansão das fronteiras nacionais em direção à Amazônia 68

3- Criação do Estado de Rondônia 80

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO NO BRASIL E EM RONDÔNIA NOS GOVERNOS
MILITARES 88

1- O Governo Militar e a educação 89

2- A Política educacional para a Amazônia e Rondônia 113

CAPÍTULO III

ROLIM DE MOURA NO CONTEXTO EDUCACIONAL DE RONDÔNIA 140

1- Rolim de Moura: O processo de formação do município 141

2- As primeiras escolas da Região 160

3- Ações públicas 189

CONSIDERAÇÕES FINAIS 198

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS 205

ANEXOS 216

INTRODUÇÃO

1- DELIMITANDO UMA ESCOLHA

Como explicar a história de uma localidade? Dentro dessa localidade como entender algumas de suas instituições?

Antes de buscar respostas, devemos lembrar que as localidades e suas instituições podem e devem ser entendidas dentro de seu contexto. Considerando que existem várias formas a partir das quais a história de uma sociedade, de um país ou mesmo de uma determinada região de um estado, como neste caso uma região de Rondônia, o município de Rolim de Moura, pode ser estudada, apresentaremos aqui uma tentativa de explicação. Obviamente não é a única, mas é uma das que se prestam à busca desta compreensão.

Essa afirmação em relação à história é válida também em relação à história da educação, particularizada em um recanto amazônico chamado estado de Rondônia, dentro do qual se localiza a cidade que é o foco desta investigação. Uma investigação que fizemos não só no contexto amazônico ou nacional, mas procurando entender a Amazônia/Rondônia, tendo como ponto de referência as transformações que se verificaram no mundo, a partir dos anos da década de 1960. Fizemos isso porque acreditamos que mesmo os fatos que são delimitados e contextualizados em um espaço e num tempo determinados não se explicam por si mesmos, mas precisam ser iluminados, no seu contexto local, pelos movimentos históricos de maior amplitude e dentro dos processos nacionais e/ou internacionais em que se inserem.

Entre as particularidades de Rondônia está seu nome. Nos tempos coloniais, a região era conhecida como vale do Guaporé-Madeira em referência aos rios de integração por onde passaram os bandeirantes. , sendo que seu atual território foi desmembrado dos estados do Amazonas e do antigo Mato Grosso. Em 1943 ganhou status de “Território Federal”, com terras desmembradas dos estados do Amazonas e do antigo Mato Grosso. Recebeu o nome de um dos rios da região: Guaporé. Em 17 de fevereiro de 1956, em homenagem ao sertanista Marechal Rondon, mesmo permanecendo território, foi renomeado para Rondônia. Esse nome permaneceu com a transição para estado, ocorrida em 1981.

O Território de Rondônia, a partir da década de 1960, apareceu como possibilidade de ser colonizado, mas foi durante a década de 1970 que essa colonização ganhou impulso, principalmente a partir dos Projetos Integrados de Colonização¹ (PICs). Um desses PICs, o Gy-Paraná², foi ampliado em 1975 recebendo a denominação de “Setor Rolim de Moura”.

A região de Rolim de Moura localiza-se no centro sul do estado de Rondônia. Atualmente a principal atividade econômica é a pecuária de corte. No início da colonização, entretanto, a base econômica era a extração de madeira e em seguida a agricultura, atividades que se tornaram secundárias: a primeira em virtude do desmatamento, a segunda devido à lucratividade limitada em relação à pecuária desenvolvida em sistema extensivo.

A colonização da região de Rolim de Moura ocorreu a partir do início da década de 1970. O município, entretanto, surgiu pouco mais de ano após a criação do estado de Rondônia, o qual se deu com base na Lei Complementar nº 41, de 22 de Dezembro de 1981 (BRASIL, 2006). A instalação do estado ocorreu em 4 de janeiro de 1982, data em que é comemorado o “aniversário do estado”. Por sua vez, o município de Rolim de Moura foi criado pelo Decreto-Lei nº 071, de 05 de agosto de 1983³ (RONDÔNIA, 1983), sendo que o primeiro prefeito, indicado pelo governador, tomou posse imediatamente. Esse decreto previa a eleição de prefeito e vereadores para coincidirem com as eleições nacionais.

A cidade de Rolim de Moura está localizada a 477 Km de Porto Velho – capital do estado – e situa-se a uma altitude média de 250 metros. Suas confrontações são as seguintes: Castanheiras, ao Norte; Santa Luzia D’Oeste e Alta Floresta D’Oeste, ao Sul; Pimenta Bueno, São Felipe e Cacoal, a Leste e Novo Horizonte D’oeste, a Nordeste.

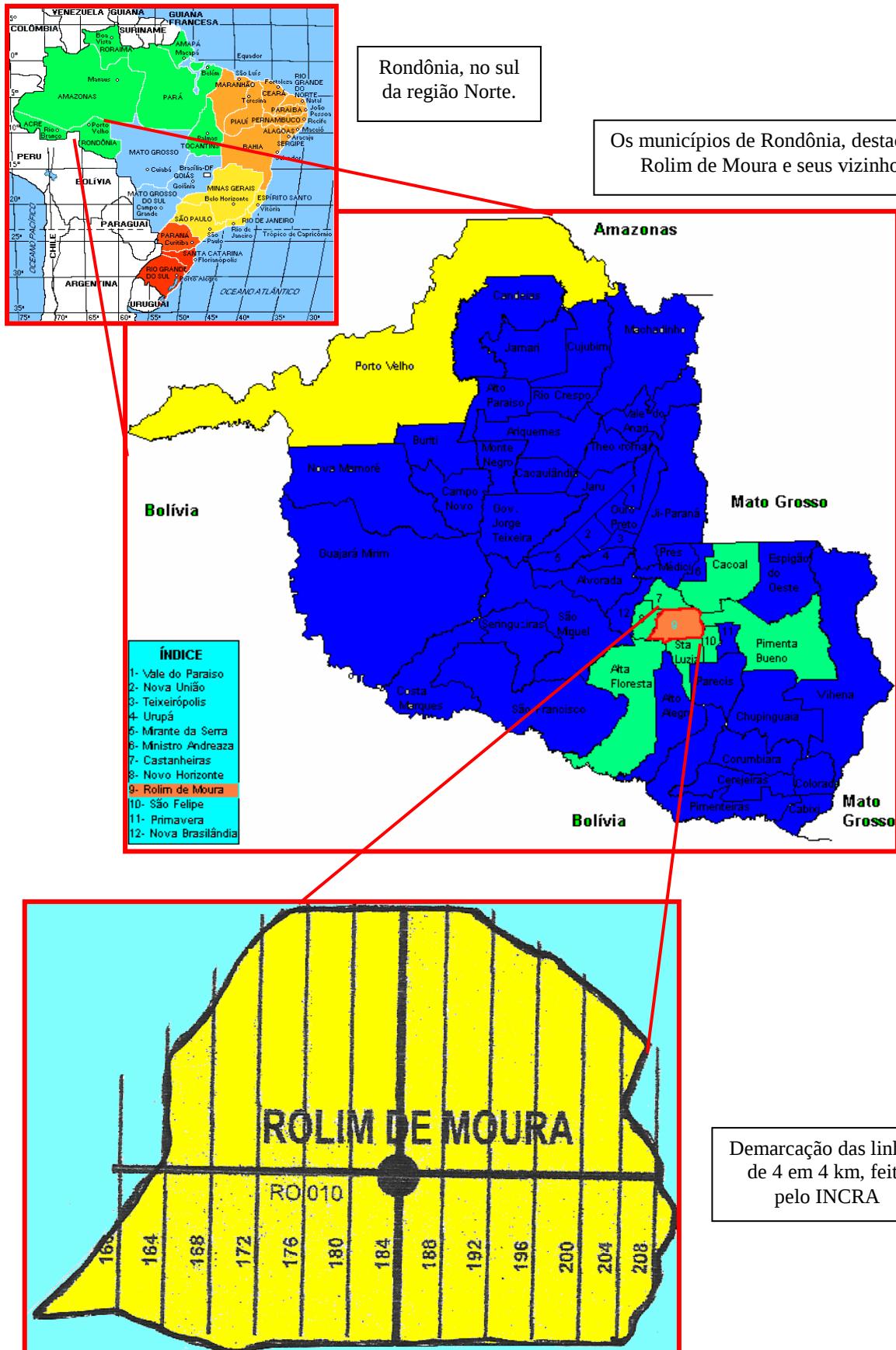
O acesso à cidade é feito por rodovias estaduais: Em sentido norte-sul pela RO 383, também chamada de linha 184; em sentido leste-oeste pela RO 010, ou linha 25, que se cruzam, em linha reta no centro da cidade. No perímetro urbano as rodovias recebem a denominação de Av. Norte-Sul e Av. 25 de Agosto, respectivamente. As demais ruas e avenidas seguem a mesma configuração, dando à cidade uma formação simétrica denotando organização e planejamento. Isso se deve à configuração do mapa do INCRA para o *PIC-Gy-Paraná, Extensão Rolim de Moura*.

¹ Estamos utilizando a abreviatura PIC para designar o Projeto Integrado de Colonização, a qual pode ser encontrada nos documentos do INCRA ou já consagrada pela literatura. Eventualmente poderemos nos referir ao PIC-Gy-Paraná como PIC-GPR.

² A grafia Gy-Paraná é a mesma do nome original do projeto de colonização – PIC GY-PARANÁ, EXTENSÃO ROLIM DE MOURA – e diferente do atual nome do município, que antes fora Vila Rondônia e que hoje se denomina Ji-Paraná.

³ O Decreto 071/83 criou simultaneamente os municípios de Rolim de Moura e Cerejeiras. E fez isso a partir de dois “considerandos”, afirmando que ambas as localidades preenchiam os requisitos da lei e que essa criação era um “anseio popular manifestado nas urnas”, de uma eleição plebiscitária. (RONDÔNIA, 1983)

MAPA 1 – BRASIL, RONDÔNIA E ROLIM DE MOURA (ilustrativo, sem Escala)



No mapa do projeto de colonização, verificamos a simetria de *linhas norte-sul*, de 4 em 4 quilômetros, para a demarcação dos lotes rurais. Essas linhas, transformadas em estradas vicinais, dão acesso à área rural do município⁴ sendo essa uma característica de toda a região.

Quanto à caracterização geomorfológica, um documento da Assessoria de Imprensa da Prefeitura Municipal (ROLIM DE MOURA, 2000), afirma que a da região é formada por “relevo em geral pouco acidentado” com manchas de terra “vermelho amarelo”, caracterizando-se como de pouca fertilidade; em alguns pontos do município existe “solo arenoso e manchas de terra roxa”, essas sim de boa fertilidade. E do ponto de vista hídrico:

A drenagem da cidade é feita por inúmeros igarapés e riachos. Mas no perímetro do município existem rios de maior envergadura, sendo que o Rio Machado ou Ji-Paraná é o principal receptor de cursos d’água que cortam a área urbana e rural. (ROLIM DE MOURA, 2000).

Além disso, merecem destaque os rios Bamburro, Palha e São Pedro (Rolim de Moura). Este último é marco divisório entre os municípios de Rolim de Moura e Cacoal. Por dentro da cidade, passa, além de vários igarapés, aquele que é chamado de rio *Anta Atirada*⁵ o qual, além de ser manancial de abastecimento, é um marco histórico para o início da cidade⁶.

Os rios da região são abastecidos pelas chuvas que caem de forma abundante no chamado “inverno amazônico”, ou “tempo das águas”, que ocorre de outubro a março. Durante os outros seis meses, abril a setembro, é muito raro acontecer alguma precipitação. Isso caracteriza um período de águas abundantes e outro período em que os níveis das águas ficam muito baixos. Esse fato, acrescido do acelerado processo de desmatamento, tem gerado problemas de abastecimento tanto na zona rural quanto urbana, inclusive com rios perenes tendo se trans-

⁴ O processo de ocupação ocorreu de Leste para Oeste, sendo que o ponto inicial da Extensão Rolim de Moura do PIC-Gy Paraná, corresponde à linha 208, nas proximidades da atual divisa de Rolim de Moura com o município de Pimenta Bueno. A numeração dessas linhas é decrescente em direção Oeste terminando na linha 160, nas proximidades da atual divisa com o município de Novo Horizonte do Oeste.

⁵ Nos primeiros anos da ocupação, as pessoas diferenciavam os rios e igarapés a partir de denominações pitorescas como: “Igarapé da Encrenca”, “Anta Atirada”, rio “Bamburro”, entre outras denominações relacionadas a fatos, também esses, pitorescos, dos primeiros anos da ocupação. Dessa forma, foi que se denominou a esse rio, símbolo da cidade, e um dos mananciais de abastecimento urbano. Contam nossos informantes que era comum, nesses primeiros tempos, a utilização da carne de caça, como alimento. E um dos animais caçados era a anta. “uma vez matamos uma anta. Levemos a bicha arrastada até o acampamento. Foi aquela festa. Carne de anta e pinga prá todo mundo” (IDÉIAS & FATOS (f), 1998, p. 17). A partir desse fato, as pessoas passaram a se referir a esse rio como o Rio da “Anta Atirada”.

⁶ Informa-nos o *Entrevistado D* que em meados da década de 1970, o INCRA faz a abertura de uma picada, vindo de Pimenta Bueno – picada que futuramente seria a RO 010 – dando acesso à localidade em que se formaria o vilarejo de Rolim de Moura. O INCRA estacionou à margem direita do rio Anta Atirada e os colonos o atravessaram e, adiantando-se ao Instituto, deram início àquilo que seria a cidade de Rolim de Moura.

formado em temporários, além do crescente assoreamento de mananciais, fato que tem recebido atenção e preocupação dos órgãos de controle e fiscalização ambiental.

Sendo uma cidade da Amazônia, o clima, evidentemente, é amazônico ou equatorial e a pluviosidade é alta. A temperatura média se mantém próxima dos 30 °C. Essas características amazônicas explicam o fato de que a “vegetação dominante é a Floresta Equatorial Amazônica com presenças esparsas de campos e cerrados” (ROLIM DE MOURA, 2000), com a ressalva de que quase toda a área do município já está devastada, devido às derrubadas para formação de lavoura, sucedida por pastagens. O mesmo documento da prefeitura municipal assinala que em 1993 mais de 87% da área do município já estava comprometida. Atualmente se fala em mais de 90% de desmatamento, não esquecendo que entidades como a Secretaria de Desenvolvimento Ambiental (Sedam) e também a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (Emater) têm feito trabalhos de conscientização junto aos trabalhadores da área rural a fim de recuperar parte dessa cobertura vegetal, com destaque para as campanhas de reflorestamento das matas ciliares. Em consequência desse desmatamento, a situação da fauna local

encontra-se descaracterizada, com a maioria dos animais expulsos dos seus ambientes naturais devido ao processo desastroso de uso e ocupação dos solos, onde, até mesmo as áreas de Reserva Legal e Preservação Permanente foram submetidas à exploração por corte raso. Assim, passaram a se refugiar noutras formações florestais distantes. (ROLIM DE MOURA, 2000).

Em síntese, na atualidade, Rolim de Moura, em virtude do acelerado e desordenado processo de ocupação e desmatamento, encontra-se com sua flora e a fauna bastante comprometidas. Além disso, podemos observar que os igarapés que passam por dentro da cidade, embora canalizados, encontram-se em avançado estágio de degradação. Também em virtude do solo com pouca fertilidade, a dimensão agrícola do município está comprometida, e a pecuária extensiva vem se destacando, em virtude disso. Embora no longo prazo, devido a pouca fertilidade dos solos, essa atividade também represente uma interrogação.

Do ponto de vista demográfico, podemos dizer que daqueles milhares de aventureiros dos primeiros tempos, poucos permaneceram e se fixaram na localidade. A maioria continuou em busca da realização de seu sonho: terra e riqueza. Os que permaneceram formaram a cidade em que, como ocorre de modo diferenciado em cada região do país, mantém um ciclo rotativo de chegadas e saídas de migrantes⁷.

⁷ Atualmente é comum encontrarmos residências fechadas com placas de “vende-se” ou “aluga-se”, o que entre outras coisas pode indicar que seus antigos moradores já partiram, mantendo o ciclo migratório.

Rolim de Moura é uma das maiores cidades do interior do estado, fora do eixo da BR 364, estrada que é o principal canal de ligação de Rondônia com o sul do Brasil. Sua economia, que já teve forte influência da exploração de madeira, atualmente fundamenta-se na agropecuária. Em virtude disso, começa a se desenvolver a indústria ligada à pecuária (frigorífico, laticínio, curtume de couro), além de outras de pequeno porte, de beneficiamento, ligadas à agricultura. A cidade, na década de 1980, contou com aproximadamente 200 serrarias e foi considerada “capital da madeira”, conforme se lê na fachada do prédio que abrigou uma estação rodoviária. Atualmente, restam poucas e pequenas indústrias de extração e beneficiamento de madeira, ligadas, principalmente, à produção e exportação moveleira. O comércio atende, prioritariamente, à população local, mas devido ao fato de ser uma cidade de porte médio e um pólo regional, moradores de municípios vizinhos complementam suas compras nessa cidade, além de buscar em Rolim de Moura o atendimento de vários serviços públicos, como o bancário, fazendário e médico.

A Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) indica que mais de 87% da população é alfabetizada. O sistema escolar é atendido pelas redes municipal, estadual, federal e particular. A **rede municipal** atende, principalmente, a área rural, oferecendo ensino fundamental. A área urbana conta com duas creches e três escolas que oferecem desde o ensino pré-escolar até a nona série. Em virtude do crescente aumento da população, atualmente verifica-se um processo de expansão da rede municipal urbana, em consonância com a atual legislação que estabelece as obrigações para cada uma das esferas públicas. A **rede estadual**, com atendimento de ensino fundamental e médio, conta com 12 escolas. Dessas, 11 localizam-se na sede do município, das quais 6 oferecem ensino fundamental e médio e as demais apenas o ensino fundamental. A décima segunda escola localiza-se no distrito de Nova Estrela, oferecendo ensino fundamental e médio. A **rede federal** conta com um campus da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), no qual são oferecidos os cursos de Pedagogia e Engenharia Agrônômica, além de cursos em nível de especialização. Por sua vez, a **rede particular** conta com cinco estabelecimentos, atendendo do pré-escolar ao ensino superior. À rede particular, pertence, também, uma instituição de ensino superior que oferece cursos de Ciências Contábeis, Administração, Turismo, Psicologia e Direito, além de vários cursos de especialização, com perspectiva de expansão na oferta de cursos de graduação voltados para o magistério. Além dessa, outras instituições oferecem, fora de seus centros, cursos de pós-graduação em nível de especialização; além disso, algumas instituições estabeleceram centros de ensino a distância.

Também merece ser mencionado o fato de que uma segunda instituição particular está reformando um prédio para instalar vários cursos de ensino superior, previstos para 2008.

O período para o qual voltaremos nossa atenção está compreendido entre os anos de 1975 a 1983. Como a história não é feita de fatos isolados, mas é um processo, faz-se necessária uma análise de maior extensão sobre a evolução mundial, sobretudo a partir da primeira metade do século XX até o início da década de 1980. Dentro desse período, se desenvolveram transformações que repercutiram no Brasil, acionando os processos sociais que ocorreram em nosso país ocasionando, entre outras, a ocupação da Amazônia. Sendo assim, para entender a singularidade da educação em Rolim de Moura, é necessária a análise do processo histórico nacional e mundial do período aqui especificado: do início da ocupação da região, a partir de 1975, até a criação do município que recebeu o nome de Rolim de Moura, em 1983.

Essa delimitação espaço/temporal (1975-1983)⁸ justifica-se: o início da década de 1970 foi quando os primeiros migrantes chegaram e se instalaram na região. Há depoimentos afirmando que em 1972 já havia pessoas se instalando nas proximidades de onde hoje é a cidade de Rolim de Moura, o que indicaria e caracterizaria um início da ocupação. Entretanto, tomamos como referência e ponto de partida o ano de 1975, data em que o INCRA iniciou o processo de expansão do PIC GY-Paraná o que, como estamos mostrando, veio em resposta ao processo sócio-econômico nacional. Nesse ano, o Instituto, começou a distribuir lotes rurais e em 1976 foi feita a distribuição de lotes urbanos em virtude da formação de um vilarejo aonde veio a ser a cidade de Rolim de Moura. Ato contínuo, começou a mobilização dos moradores para a instalação da primeira escola. Nossa data limite, 1983, um ano após a criação do Estado de Rondônia, também se caracteriza pela mobilização de moradores originando um plebiscito, que respaldou o decreto do governador do estado para criar o município. Esse fato implicou em mudanças nas políticas de administração local, de ocupação e da educação. Apenas um panorama não se alterou: a permanência do governo militar que se impôs em 1964.

⁸ A pesquisa que estamos desenvolvendo retomou o processo e o período inicial da ocupação da região: início da década de 1960. Mas isso foi feito com a finalidade de compreender o processo de ocupação regional, dentro da perspectiva do governo militar, em que a região norte aparecia como que respondendo a muitas expectativas e trazendo muitas soluções, dentro do slogan do “integrar para não entregar”, baseado nos princípios da Lei de Segurança Nacional e a promoção do Brasil como “potência”, o que estava dentro dos “objetivos da Doutrina de Segurança Nacional – sustentação ideológica de todos os governos militares desde 1964 – que tinha como lemas ‘desenvolvimento com segurança’ e ‘integração nacional’” (HABERT, 2003, p. 20).

MAPA 2 - LOCALIZAÇÃO DOS PICs, DESTACANDO O PIC GY-PARANÁ (ilustrativo, sem escala)



Fonte: INCRA, 1971, p. 51. (adaptado para este trabalho).

Nosso objetivo, com este estudo, é ampliar o conhecimento e compreensão das exigências que resultaram no processo de instalação das primeiras instituições escolares em Rolim de Moura, no período em questão, tendo como norte as políticas públicas para a ocupação regional e para a educação.

Para atingir esse objetivo, se foi necessário analisar os documentos atinentes a esse processo, a bibliografia específica sobre a região, sobre as migrações, políticas públicas e sobre educação, bem como sobre Rondônia e Rolim de Moura. Também, foi com esse intento, que investigamos o processo de ocupação regional, entendendo que com isso é possível compreender o processo de instalação das instituições escolares em Rolim de Moura. Para tanto, além da bibliografia pertinente, nos foi útil a coleta de informações oriundas dos depoimentos de algumas pessoas que estiveram envolvidas na dinâmica dos fatos.

Este estudo, também, pode oferecer uma contribuição para a historiografia. Até o presente, são poucos os estudos específicos sobre o processo de ocupação de Rondônia e raros os que contemplam o processo de implantação de escolas na região. Existem alguns textos contando aspectos da história dos primeiros ocupantes, entretanto são narrativas realçando aspectos da vida de alguma família em particular ou com a preocupação de valorizar ações de personagens específicos. Isso não significa que não se tenham desenvolvido pesquisas em e sobre Rolim de Moura, mas foram realizadas a partir de outras perspectivas, apenas fazendo alusões a aspectos da história, da história da educação ou das políticas públicas para a educação.

Como verificaremos adiante, podemos dizer que Rondônia – e dentro do estado, Rolim de Moura – desenvolveu-se a partir do processo de migração. Dessa forma, o que pretendemos, na realidade, é olhar para Rolim de Moura a partir das políticas públicas e educacionais; a partir dos conflitos e contradições que levaram o governo militar a se voltar para a ocupação da Amazônia como uma forma de minimizar ou ocultar estes mesmos conflitos e contradições inerentes ao processo. Procuraremos mostrar que não só a expansão das fronteiras, mas também a criação do estado de Rondônia, e de Rolim de Moura, e a conseqüente instalação de instituições escolares foram mecanismos utilizados pelo capital a fim de acomodar os conflitos que estavam acontecendo ou por acontecer, em decorrência da contradição capitalista.

Noutras palavras, podemos dizer que a educação, em Rolim de Moura, no período em questão, foi determinada por circunstâncias nacionais e internacionais bem definidas e que podem ser compreendidas quando olhamos para a história internacional e nacional. Com essa finalidade, fizemos leituras de obras de autores que já se dedicaram a compreender não só o

processo migratório como a ocupação de Rondônia/Amazônia, abrindo o horizonte para a compreensão do processo de ocupação de Rolim de Moura.

A perspectiva deste estudo centra-se em duas frentes. Por um lado, as políticas públicas para a educação nos projetos de colonização, mantidos pelo INCRA, visando entender o processo de instalação de instituições escolares nos projetos de colonização e particularmente no PIC Gy-Paraná, no qual se insere Rolim de Moura. De outro lado, volta-se para os possíveis conflitos sócio-econômicos detectados a partir da análise documental e entrevistas com professores e colonos que participaram da instalação das primeiras instituições escolares nessa cidade.

Em face disso, podemos colocar o problema a ser pesquisado: no caso de Rolim de Moura, a ocupação da região e formação da cidade se fez à revelia do INCRA e dos projetos de colonização. A ocupação asistemática e massiva obrigou o INCRA a vir atrás dos colonos, distribuindo terra, fazendo estradas e abrindo escolas. Embora os projetos de colonização possuissem, não uma política educacional, mas a perspectiva de instalação de escolas, isso não se aplicou – ao menos de imediato – a Rolim de Moura. Essa situação leva à indagação sobre qual teria sido a política educacional que deu sustentação à implantação das primeiras escolas da cidade, no momento da ocupação sistemática de Rondônia.

Essas perspectivas nos remetem a algumas questões que sintetizam nossas indagações: Havia ou não uma política definida para a implantação de instituições escolares, em Rolim de Moura, no início de sua colonização, entre 1975-1983? A implantação dessas instituições se deu a partir de políticas públicas assim definidas, ou a partir da mobilização dos atores sociais dessa localidade?

Quais foram os conflitos e exigências sócio-econômicas que resultaram na instalação das primeiras instituições escolares de Rolim de Moura, entre 1975 e 1983, do surgimento das primeiras habitações até a criação do município?

Como o Estado, nesse momento histórico materializou suas iniciativas, em termos de políticas públicas, e, em particular, em termos de política educacional, nesta região do país que recebeu o nome de Rolim de Moura?

Essas são algumas indagações que procuramos responder com este trabalho, a fim de compreendermos não só a Amazônia e Rondônia, como também a própria constituição de Rolim de Moura. Para isso, foram utilizadas não só as referências bibliográficas que estamos apontando, ao lado da documentação examinada, como, também, os depoimentos dos entre-

vistados. Tudo isso iluminado por algumas categorias de análise que nos permitem o suporte teórico necessário. Antes disso, entretanto, vejamos os passos metodológicos que daremos a fim de desenvolvermos o trabalho.

2- UMA METODOLOGIA

A pesquisa que aqui apresentamos é resultante de um trabalho de coleta de informações sobre o processo de instalação das primeiras instituições escolares. A finalidade disso é proceder ao resgate de uma dimensão da história, especificamente da história da educação regional. Isso foi feito a partir de várias entrevistas, mas também pela análise das políticas que o Estado brasileiro manteve não só para o país, como para a região amazônica e particularmente Rondônia.

O trabalho que aqui apresentamos, portanto, além de preencher uma lacuna na história da educação de Rolim de Moura, presta um serviço à região, trazendo-a para o circuito da discussão acadêmica. Dessa forma, além de entrar para o rol das discussões, a região terá parte de sua memória preservada, pois o que aqui realizamos, fizemos a partir da memória de colonos e professores que estiveram envolvidos neste processo da implantação das escolas. E com isso, estaremos também oferecendo aos professores locais e ao demais interessados mais um material a ser consultado na busca de informações sobre a localidade e algumas de suas instituições. Acreditamos que esta pesquisa esteja prestando um serviço à sociedade: do passado, ao preservar sua memória; do presente, ao disponibilizar informações.

Com isso, queremos afirmar a amplidão do campo a ser pesquisado e que admite, além deste, outros estudos nesta mesma área ou com outros enfoques. Podemos afirmar, também, que há pouca pesquisa, não só sobre educação, mas também sobre a memória e a cidade. Além disso, a preservação da memória é sempre um serviço não ao poder público ou à classe dominante, mas aos trabalhadores, quase sempre esquecidos na história. Parece-nos, portanto, necessária a preservação da memória dos trabalhadores nos processos históricos, justamente para que percebamos e destaquemos sua ação como agentes nesses processos. Isso, entretanto, precisa ser feito não só como registro espontâneo, assistemático como por vezes acontece, mas com os critérios da ciência; não só para o registro de preservação, mas para a análise, a fim de podermos conhecer os meandros e o cotidiano desses personagens, ainda, anônimos.

Enquanto para a história das instituições públicas seja possível, na maioria das vezes, recorrermos aos arquivos – mesmo sabendo que muitos arquivos estão em processo de degradação, devido à despreocupação com a preservação de fontes históricas – o mesmo não ocorre com a memória dos grupos sociais ou dos movimentos sociais. Em razão disso, muitas vezes a memória daquele que viveu o processo perde-se, pelo esquecimento ou pelo desaparecimento do agente. Dessa forma, é imprescindível que se proceda ao registro, antes que a memória se perca. E fazemos isso não só com a preocupação de não perder a versão de quem viveu o fato, mas com o objetivo de valorizar os agentes da história: as pessoas, homens e mulheres, que se impuseram sobre suas dores, dificuldades e até mesmo sobre dificuldades burocráticas eventualmente criadas pelo poder público. A história pode ser estudada, portanto, não só por meio de registros e documentos, mas também por meio da narrativa oral, mais particularmente pela história de vida.

Devemos registrar outra preocupação – talvez a principal – que motivou esta pesquisa: ainda é possível fazer contato direto com os agentes dos fatos, objeto deste estudo. Pesquisador e pesquisados podem se encontrar no cotidiano do universo pesquisado. E esta é uma virtude deste trabalho: registrar e preservar a palavra daqueles que viveram a história educacional da região, em seu nascedouro. O trabalho poderá colaborar com a preservação da memória, como proposto por Bosi (1998), ao discutir a lembrança de velhos em *Memória e Sociedade*. E nós utilizamos aqui a mesma justificativa da autora: registrar a memória de colonos e professores e “através dela, a vida e o pensamento de seres que já trabalharam por seus contemporâneos e por nós. Esse registro alcança uma memória pessoal que, como se buscará mostrar, é também uma memória social, familiar e grupal” (BOSI, 1998, p. 37).

Em síntese: fizemos este estudo pela urgência e necessidade de registrar a palavra dos agentes dos fatos estudados. Se hoje ainda é possível conviver com os agentes da educação rolimourense, isso não acontecerá por muito tempo: alguns estão se mudando para outras regiões e outros estão sendo levados pela morte. O trabalho final é isto que o pesquisador pode captar de toda a documentação primária e secundária que foi consultada, com a consciência de ter feito o que era possível, mas sabendo que muito mais ainda há por fazer.

Os dados coletados junto aos entrevistados, na bibliografia e documentos que consultamos, não serviram apenas como memória ou para uma descrição de fatos, mas foram objetos de análise mediante a qual pretendemos compreender a região inter-relacionada com a nação e o mundo. Estamos nos baseando na afirmação de Marx e Engels quando dizem que a história não é sucessão de fatos ou ação de personagens heróicos, mas é a explicitação “das

lutas de classes” (MARX; ENGELS, [197?], p. 21). E querendo chegar a essa “concretude” ou materialidade, seguimos alguns caminhos, lógicos e viáveis para atingir o objetivo proposto. Primeiramente, lançamos mão da bibliografia especializada que deu suporte teórico; da bibliografia sobre Rolim de Moura, na qual localizamos informações que foram comparadas às informações oriundas dos depoimentos das pessoas entrevistadas. Isso implica dizer que realizamos uma pesquisa em duas frentes: uma delas a bibliografia e documentos, o que foi objeto de reflexão e análise; outra, desenvolvida em campo, na forma de entrevistas com professores, colonizadores e ex-alunos, das primeiras escolas de Rolim de Moura. Esses depoimentos ajudaram a confrontar os dados documentais e teóricos, a fim de nos ajudar a compreender mais claramente os processos em que foi feita a história da educação. O rol de informações daí oriundas foi analisado e agora é aqui apresentado.

Para o desenvolvimento deste trabalho, fizemos um levantamento prévio a fim de localizar pessoas que, de alguma forma, se relacionassem com o período em questão (1975-1983). Dentro desse universo, selecionamos algumas pessoas significativas em função do papel desempenhado não só nos anos iniciais de Rolim de Moura como, principalmente, aquelas que de alguma forma se relacionaram com o processo de instalação das primeiras escolas na região. O primeiro critério adotado para essa seleção de entrevistados foi a antiguidade, ou seja, optamos sempre pela entrevista com o morador mais antigo, pelo fato de acreditarmos serem os que conviveram mais proximamente com os episódios e o período que são objeto de nossa investigação.

Não nos foi difícil selecionar esses antigos moradores pelo fato de que várias dessas pessoas já eram nossas conhecidas de outras pesquisas e, em função disso, a abordagem das mesmas, para que nos respondessem aos questionários e/ou gravassem as entrevistas (roteiro no anexo A), não foi um problema. Todos foram gentis ao nos acolher e fornecer as informações, pois sabem que desempenharam um papel importante e têm consciência de que devem transmitir suas memórias a fim de que elas não se apaguem na dinâmica do tempo. Considerando, inclusive, que alguns desses antigos moradores se sentem menosprezados pelas autoridades em seu “pioneirismo”, como se lê numa entrevista do ano 2000, em que o entrevistado afirma que gostaria de ser mais respeitado: “acho que a gente merecia mais respeito. A gente ajudou a abrir esta cidade, fazendo carreador, fazendo estradas, fazendo ponte no braço e na moto-serra. Foi muito sofrimento para pouca consideração das autoridades” (IDÉIAS & FATOS (f), 2000, p. 20). Dessa forma, ao serem abordados por alguém que esteja pesquisando,

ou interessado em sua história, sentem-se valorizados por terem prestado e estarem prestando um serviço aos descendentes.

Além disso, procuramos nos colocar na posição não só de pesquisador, mas participante do processo. Algo como o que propõe Bosi (1998) ao dizer que: “a observação mais completa dos fenômenos é a do observador participante. Uma pesquisa é um compromisso afetivo, um trabalho ombro a ombro com o sujeito da pesquisa”; como a realçar a necessidade de o pesquisador se envolver com o objeto pesquisado, mas sem coisificá-lo, como, continua a autora, afirmando que a pesquisa “será mais válida se o observador não fizer excursões saltuárias na situação do observado, mas participar de sua vida” (BOSI, 1998, p. 38). Essa postura, também não nos foi difícil visto residirmos na mesma localidade em que vivem nossos informantes. A proximidade geográfica nos facilitou compreender os anseios dos pesquisados ao mesmo tempo em que nos colocou lado a lado.

Dentro de um universo de mais de 50 pessoas que localizamos e que poderiam nos conceder informações selecionamos 14⁹, por serem bastante significativas. Além do critério antiguidade, optamos por pessoas que direta ou indiretamente estiveram ligadas à atividade escolar. Algumas delas exerceram a atividade de professores, no período estudado (1975-1983). Outras foram alunos. Alguns desses moradores exerceram atividades distintas da educacional, mas sua residência inicial havia sido nas proximidades de uma das escolas, como o caso de um dos entrevistados, mencionado por vários dos demais, e que teria sido um dos primeiros moradores e possivelmente o primeiro a instalar um ponto comercial no centro da cidade. Essa, portanto, assim nos pareceu, seria uma das pessoas que mais informações poderiam nos oferecer. Além disso, esse informante foi um dos que mais de perto acompanhou o processo de instalação da primeira escola no perímetro urbano, pois esta foi construída próxima de sua residência. Além do fato de ter sido em seu estabelecimento comercial que aqueles que se dizem primeiros professores da cidade se hospedaram, para erguer suas residências.

Aqui estamos identificando nossos informantes usando a denominação de *Entrevistado* acrescido de uma letra do alfabeto, começando com o “*Entrevistado A*” até o “*Entrevistado O*”. Cabe ressaltar que na construção do texto definitivo não foram utilizadas nem citadas todos os depoimentos, pois muitas falas repetem as mesmas idéias. Alguns dos nossos entrevistados já nos haviam fornecido informações, em outras oportunidades e, em razão da riqueza de detalhes, também nos utilizamos dessas falas anteriores.

⁹ Além destas, fizemos outras entrevistas que não foram aqui referenciadas por não estarem devidamente documentadas.

Além dos entrevistados especificamente para este trabalho, valemo-nos de outras entrevistas/informações já publicadas em anos anteriores na revista *Idéias & Fatos* que, no período 1998-2000, publicou informações gerais e entrevistas com os moradores mais antigos, numa seção denominada “*Galeria dos Pioneiros*”.

Atualmente, vários desses entrevistados são aposentados. Dos Seis professores entrevistados quatro são aposentados; uma dessas, além de ser filha de uma das professoras aposentadas, e foi aluna das primeiras escolas; outro professor, no período em foco, era funcionário do INCRA. Além desses, outros dois informantes, já aposentados, desenvolvem atualmente atividades autônomas. Três entrevistados são funcionários públicos, um em Porto Velho e dois em Rolim de Moura. Dois entrevistados permanecem desenvolvendo atividades no meio rural e hoje são pecuaristas. Um, comerciante, é filho de um dos mais antigos moradores, fez parte dos primeiros alunos.

As idades de nossos entrevistados variam entre 40 a 70 anos. Ou seja, estamos trabalhando com duas gerações: os colonos que vieram atraídos por alguma perspectiva de vida melhor; e seus filhos, já nascidos, que cresceram na cidade, alguns continuando o trabalho de seus pais (professores), ou em outras atividades no comércio ou no meio rural.

Os nossos entrevistados, com exceção de dois nordestinos, são originários das regiões sul e sudeste (Minas Gerais, São Paulo, Paraná e Santa Catarina).

As entrevistas que realizamos foram feitas a partir de um questionário padrão (anexo A). Os depoimentos foram colhidos em vídeo VHS ou fita cassete, salvo quatro exceções, em que os entrevistados responderam por escrito. O questionário funcionou como um roteiro a partir do qual entrevistado e entrevistador conversaram sobre o tema. Tivemos esse cuidado com a gravação por ser um meio menos formal, a fim de deixarmos o entrevistado mais à vontade. Além disso, os meios mecânicos podem ser mais duráveis para preservar a fala original. Dessa forma, poderemos retomar, sempre que necessário, a essas palavras originais.

Os documentos analisados são originários de várias fontes: do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) nos utilizamos dos Planos Nacionais de Desenvolvimento (PNDs), Planos Setoriais de Educação, a Lei 5.692/71 e cópia do Ato Institucional nº 5 (AI-5); do arquivo da Secretaria de Estado do Planejamento (Seplan) e da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) de Porto Velho, de onde fotocopiamos os planos territoriais de educação e dados sobre as primeiras escolas estaduais; da Biblioteca do INCRA (Porto Velho), colhemos as informações sobre o Instituto e sobre sua política a res-

peito da colonização e o papel das escolas, no processo de assentamento; da Representação de Ensino de Rolim de Moura¹⁰ (REN) colhemos informações sobre a documentação das escolas e sobre o número de alunos matriculados. A Secretaria Municipal de Educação e o Departamento de Imprensa da Prefeitura de Rolim de Moura, forneceram listas de suas escolas bem como as respectivas datas de criação (e extinção, na maioria dos casos), além de uma síntese histórica sobre o município. A partir da lista, fornecida pela Secretaria Municipal de Educação, pudemos constatar que não só o território do município diminuiu, como também o número de escolas.

Essa documentação foi trabalhada em leituras comparativas. Afirmções e dados da documentação foram comparados com as informações dos depoimentos colhidos entre nossos informantes. Pudemos constatar que em linhas gerais as informações coincidem, mas os entrevistados, além da informação, nos ofereceram suas interpretações de fatos cotidianos que não se poderiam alcançar somente pela leitura de documentos antigos, como o fato de algumas construções – de residências ou de escola – serem inicialmente de *lascas de coqueiro e cobertas com lona ou com tabuinha*¹¹. Além disso, só o documento não traria a informação sobre o primado da ação dos moradores locais, sobre a ação estatal, como no caso da formação da cidade de Rolim de Moura, em que a população se antecipou aos planos e determinações do INCRA.

3- O QUE JÁ FOI PRODUZIDO (revisão bibliográfica)

Um leitor desatento corre o risco de ler textos sobre a história de Rondônia, e ser levado por alguns equívocos, não de datas ou cronologia, mas por uma visão linear dos fatos, em que prevalecem as narrativas em tom de aventura e heroísmo de personagens marcantes. Não queremos negar ou menosprezar essa forma de contar a história deste estado, pois obras dessa natureza, principalmente as de primeira mão, têm sua importância¹² visto que, em geral, tratam do fato com os olhos e as mãos de quem vivenciou, fez parte, viveu e sofreu o fato narra-

¹⁰ Em Rondônia usa-se a denominação de Representação de Ensino (REN), para o órgão local que representa a Secretaria de Estado da Educação. Cada município tem sua REN.

¹¹ Nossos informantes nos indicaram que essa forma de cobertura era a mais usada, em detrimento da folha de coqueiro, que também se usou, mas que era preterida. A lona era usada pela praticidade; a tabuinha pela durabilidade.

¹² Alves (2003), fala dessa importância, referindo-se à história da Educação do Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, dizendo que “foi relevante a contribuição dada por essas obras, pois elas contêm numerosas indicações de fatos e de eventos educacionais, além de precisarem datas e personagens [...] são os relatos sobre situações vividas e testemunhadas diretamente pelos autores” (ALVES, 2003, p. 34).

do; ou, no mínimo, esteve com ele envolvido. Esse tipo de literatura traz a informação que deve, depois, ser analisada e contextualizada pelos pesquisadores.

Entretanto, esse tipo de literatura, não está “isenta das opiniões dos protagonistas e das correntes de opinião resultantes de interesses ocasionais” (LEAL, 1984, p. 13). Isso não significa que se esteja dizendo, nem pretendendo a neutralidade da ciência. Pretende-se afirmar que esse tipo de literatura tem outra finalidade. Esses textos têm o objetivo de fazer o registro de primeira mão; pode e deve ser consultado pelo pesquisador, pois:

Onde a documentação é reduzida e não apenas detalhes, mas também decisões tomadas, ocorrências de maior importância, registro de datas e desempenho de pessoas, permanecem somente na memória daqueles que tiveram participação direta no desenrolar dos acontecimentos, o registro histórico terá que ser feito antes que as fontes de informação deixem de existir. [...].

[...] Sem a pretensão de fazer história, desejando apenas reavivar fatos que já vão ficando no esquecimento, e considerando a importância da BR-364 na vida econômica de Rondônia, como fator decisivo na criação das condições que permitiram a transformação do Território em Estado, *aceitei relembrar episódios dos quais fui participante, procurando contribuir, ainda que com parcela reduzida, para que as novas gerações de rondonienses tenham melhores condições de conhecer um período que marcou a divisão da vida de Rondônia.* (LEAL, 1984, p. 13, grifos nossos).

Algo semelhante afirma Graig, dizendo que sua obra é uma “narrativa fiel de nossas *reminiscências* e dos dados que conseguimos coligar” (GRAIG, 1947, p. 7, grifo nosso). Ou seja, o autor afirma estar redigindo suas lembranças em consonância com os depoimentos de seus companheiros que, em 1878, pretenderam “construir uma estrada de ferro que contornasse as quedas e corredeiras do Alto Madeira” (Ibid, p. 5). Estamos em contato, nestes casos, com autores que tratam de suas memórias e não de historiadores. Suas obras são o que poderíamos chamar de porta de entrada para a pesquisa histórica.

Em função disso, podemos dizer que sobre Rondônia e Rolim de Moura podem ser encontrados vários tipos de textos, desde estudos sistemáticos até matérias jornalísticas, ou como classifica Centeno (2007): “Produção Memorialística e Produção Historiográfica”, dizendo que “os memorialistas, envolveram-se diretamente com as questões tratadas, foram protagonistas dos relatos e registraram impressões sobre o passado próximo ou sobre o presente, com base em suas lembranças”. Esses autores, não têm “a pretensão de abordar a história de forma sistemática. Geralmente, escreveram sob a forma de crônicas e consultaram, sobretudo, fontes orais” (CENTENO, 2007, p. 33). Entre os que podem ser chamados de “memorialistas” encontramos um significativo volume de literatura sobre Rondônia e Rolim de Moura.

A “Produção Memorialística” pode ser associada às produções daqueles autores que, como diz Alves (2003) ao comentar a historiografia da educação de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, dedicam-se “de forma diletante aos estudos históricos” (ALVES, 2003, p. 36). Isso para diferenciá-los daqueles que se dedicam a “pesquisa científica nas universidades, seja no âmbito da história da educação [...] seja no âmbito das ciências humanas e sociais” (Ibid, p. 41). O autor reitera que na produção diletante “ocorre a sistemática repetição dos registros dos cronistas, do texto legal e do discurso extraído do das mensagens governamentais” (Ibid, p. 39), sem análise, pois sua finalidade não é crítica, mas, em alguns casos, apenas o registro, como tem ocorrido em relação à história de Rondônia e Rolim de Moura.

Podemos ilustrar essa produção frisando que algumas dessas obras são memórias de seus autores e remontam ao início do século XX¹³. Outros textos são mais recentes, como o livro de Meneses (2001) *Retalhos para a história de Rondônia*, visto que seu escopo é relatar fatos ou arrolar documentos sobre fatos da história de Rondônia; ou então a enumeração de datas, decretos de criação de municípios e sucessão de governadores, como feito por Matias (1998) em *Pioneiros*¹⁴. Seguindo essa mesma metodologia, mas se detendo sobre o município, Oliveira, (2001) produziu *Evolução histórica e geográfica de Rolim de Moura*.

Entre os que têm Rolim de Moura como objeto, mas não tratam a história cientificamente podemos mencionar as obras de Pessoa (1988), *Rolim de Moura: um ponto de vista*, ou o que o próprio autor chama de “álbum familiar” *Rolim de Moura: Seus Pioneiros e Desbravadores* de Lopes (1989), obra na qual apresenta, além da trajetória de sua família, fotos da produção agrícola, dos primeiros anos de colonização de Rolim de Moura.

Ainda sobre esta cidade, podemos mencionar algumas produções periódicas em jornais ou revistas. Nós mesmos publicamos vários textos sobre Rolim de Moura, em jornais da região e na revista “*Idéias & Fatos*”, a qual tinha como preocupação não a análise dos processos históricos, mas a preservação de vários depoimentos de antigos moradores.

¹³ Podemos inicialmente destacar algumas obras mais antigas retratando períodos anteriores ao que estamos analisando. Entre essas podemos mencionar: *Rondônia*, de E. Roquette-Pinto (1938), tecendo comentários sobre as nações indígenas e as atividades de Rondon, na região do atual estado de Rondônia. Outra obra antiga é *Estrada de Ferro Madeira-Mamoré: História trágica de uma expedição* do norte americano Neville B. Graig (1947), na qual é narrada as aventuras e dores de uma das empreitadas norte-americanas para a construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré. A respeito dessa Ferrovia, também pode ser mencionada *A Ferrovia do diabo*, de Manoel R. Ferreira (2005). Também podemos mencionar *O outro braço da cruz*, com as memórias do ex-Governador Paulo N. Leal, (1984) sobre a abertura da BR 364, no último ano do governo JK.

¹⁴ Várias outras obras poderiam ser mencionadas, retratando aspectos da história de Rondônia ou da Amazônia. Só a título de exemplo mencionemos os seguintes livros: Lima (1997) *Terras de Rondônia*; Lima e Veloso (2002) *Espaço e Sociedade Rondoniense*; Reis (2001) *A Amazônia e a integridade do Brasil*; Lopes (2000) *Rondônia, raízes e memórias*; Hugo (2000) *Cinquenta anos do Território Federal do Guaporé*

Entre aqueles os que se dedicaram à “pesquisa científica”, como sugere Alves (2003), ou na classificação de Centeno (2007), fizeram uma “produção historiográfica” sobre Rondônia e Rolim de Moura, podemos mencionar o livro de Teixeira e Fonseca (2001), *História Regional (Rondônia)*, no qual podemos encontrar várias informações passíveis de serem trabalhadas e cotejadas com outras pesquisas. Por sua vez o livro de Perdigão e Basségio (1992) *Migrantes Amazônicos – Rondônia: a trajetória da ilusão* trata das migrações para Rondônia; o processo é classificado como uma “trajetória da ilusão”, porque, afirmam os autores, os migrantes foram usados pelo capital para “amansar” a terra que seria posteriormente repassada aos latifundiários. Podemos mencionar, também, o livro de Lima (2001) *Do Monte Nebo a Jaru: um passado a ser conhecido*, obra à qual nos reportaremos, mais à frente, em busca de mais informações sobre o processo migratório; seus comentários remontam ao período colonial até chegar aos tempos atuais¹⁵.

Alguns pesquisadores em razão de suas dissertações e teses, produziram estudos nos quais trazem algumas informações históricas, como a dissertação de Dorosmil A. Moreira, (2001), “*Processo de Interiorização da Universidade Federal de Rondônia, de 1982-1999*”, estudo no qual o autor analisa o processo de formação de campus da UNIR em várias cidades, especificamente o de Guajará Mirim. Por sua vez, a dissertação de Maria I. Moura (1997) *Os cursos de Letras da UNIR: Embate entre representações sociais prévias e representações construídas em projetos de mudança*, como sugere o título, analisa o curso de Letras da Universidade Federal de Rondônia. Nesses trabalhos podem ser encontrados breves comentários sobre a UNIR, sua estrutura e processo histórico de expansão e interiorização, com criação de alguns dos campi dessa universidade, saindo da capital para o interior do Estado. Esses estudos analisam aspectos da história da educação e de políticas educacionais, mas não são produções históricas nem de história da educação.

Várias outras fontes podem ser destacadas. Mencionamos alguns periódicos como as revistas *NORTE*, ligada ao campus da UNIR em Rolim de Moura e a Revista *FAROL* da Faculdade de Rolim de Moura, além do periódico eletrônico *Primeira Versão*, ligado à UNIR.

Do periódico eletrônico “*Primeira Versão*”, entre outros destacamos o artigo de Salvador Cim¹⁶ (2002) *O Processo Migratório de Ocupação no Estado de Rondônia - Visão His-*

¹⁵ Embora seja um olhar mais amplo, pois se dedica à História da Amazônia, o livro de Souza (1994) *Breve História da Amazônia* pode ser mencionado, pois insere Rondônia em seus comentários.

¹⁶ Os artigos de Walterlina Brasil (2002) *Ciência e Educação Superior na Amazônia e de Alberto Lins Caldas (2001) A universidade nas Rondônias*, nesse mesmo periódico, são exemplos de estudos realizados por historiadores, mas voltados para a reflexão sobre a situação educacional, no estado.

tórica. Por sua vez, na *Revista Norte*, do Campus da UNIR, em Rolim de Moura, os estudos sobre educação e comentários sobre a ocupação do município de Rolim de Moura são colocados lado a lado. Relacionados à história destacamos os artigos de Gilmar S. Nascimento¹⁷ (1999), *O homem migrante: imensidão do vazio*, comentando aspectos da ocupação de Rolim de Moura e o comentário de Arlene M. Fujihara (1999) sobre aspectos da educação superior no município, no artigo *O processo de interiorização e a formação de professores na Universidade Federal de Rondônia*. Na revista da Faculdade de Rolim de Moura, *Revista Farol*¹⁸, podemos destacar estudos como o de Fujihara (2005) *Migração de 1970 – Um Recorte na colonização e ocupação de Rondônia*, em que aborda aspectos do processo migratório para Rondônia e Rolim de Moura; também o nosso estudo (Carneiro, 2006) *Invenção de Rondônia: apontamentos para um estudo da História da Educação em Rolim de Moura*, discutindo a pertinência e a possibilidade do estudo da história da educação dessa localidade. Acentuamos estes estudos para mostrar que: do ponto de vista da história e da história da educação, embora haja produção acadêmica eles são poucos se comparados a outras áreas de pesquisa.

O que afirmamos acima pode ser exemplificado na comparação com a produção em geografia ou a partir de várias outras faces da educação. Várias teses e dissertações foram produzidas a partir da ótica da Educação e relacionadas a Rolim de Moura, como podemos observar com os seguintes exemplos: A dissertação *Analisando a Prática Pedagógica: uma experiência de formação de professores na educação infantil* e a tese *Os saberes docentes na prática de uma alfabetizadora: um estudo etnográfico* de Marli L. T. Zibetti (1999; 2005), são trabalhos sobre educação, mas na perspectiva da psicologia e da prática pedagógica. A dissertação de Francisco F. Moreira (2001) *O Processo de Autoria em autores emergentes de Rolim de Moura* é um estudo a partir da lingüística¹⁹.

Entre os estudos tendo como ponto de referência outras temáticas ou localidades mencionamos a tese de Carmen T. V. Moreira (2003), *Currículo e Realidade Multicultural na Fronteira: A Universidade Federal de Rondônia*, na qual a autora analisa aspectos da educação na região de Guajará-Mirim, fronteira com a Bolívia.

¹⁷ Desse autor, na revista *Idéias & Fatos*, destacamos: *A Dor da Floresta: o processo de ocupação* (Nascimento, 1999) e ainda na *Revista Norte* esse mesmo autor publicou *Percursos e Transtornos na vida das famílias migrantes* (NASCIMENTO, 2000).), ambos os estudos comentando aspectos históricos da ocupação local.

¹⁸ Nessa revista ao lado de estudos voltados para a história, podemos destacar o artigo de Flávia Pansini (2006) que, como sugere o título, desenvolveu seu estudo *A prática pedagógica construtivista na alfabetização: uma pesquisa em Rolim de Moura*, não sobre história, mas sobre outros aspectos da educação local.

¹⁹ Outros estudos, de mestrado e doutorado, ainda estão em fase de elaboração.

Possivelmente o maior volume de estudos sobre Rondônia esteja sendo produzido a partir do departamento de geografia e do mestrado nessa área, mantido pela Universidade Federal de Rondônia. Relacionados a essa área podemos mencionar os livros: *Olhares sobre a Amazônia*, organizada por Nenevê, Cooper e Proença (2001); também pode ser mencionado *Geografia Médica ou da Saúde: Espaço e Doença na Amazônia Ocidental*, de Paraguassu-Chaves (2001) e *A Fronteira do Guaporé*, de Santos (2001). Mais antigo, mas não menos importante é: *Amazônia: Monopólio, exploração e conflitos*, no qual Oliveira (1989) desenvolve um estudo mostrando o avanço do capital sobre a região amazônica, com vários comentários sobre Rondônia²⁰.

Como podemos observar, embora tenhamos apresentado apenas algumas obras, a produção sobre Rondônia e especificamente sobre Rolim de Moura não é muito extensa, o que pode ser visto como indicativo de campo aberto à pesquisa. Especificamente sobre educação, a produção tem caráter mais acadêmico que as demais publicações, que privilegiam a história, visto que esta se presta a aventuras de memorialistas e diletantes. Com a vantagem de que essa produção pode ser objeto de estudo para aqueles que se dedicam ao estudo científico, como o mostraram Centeno (2007) e Alves (2003).

Mesmo quando buscamos produções acadêmicas envolvendo aspectos da educação, a dimensão histórica nem sempre está presente; ou se está presente tem a função de auxiliar algum aspecto de outra área que esteja sendo estudada. Em todos os casos buscam-se elementos históricos a fim de dar sustentação e contextualização a outro estudo.

Outra característica que podemos observar na produção sobre Rondônia e Rolim de Moura, tendo como pano de fundo a história, é que essa produção pode ser buscada em varias fontes: desde jornais até revistas; de produção acadêmica a textos de memória. Podemos dizer que autores diletantes produziram obras memorialísticas; outros produziram trabalhos sistematizados, mas sem a vertente científica da história; alguns com cientificidade, mas voltados para outras áreas como a Geografia em que a dimensão histórica é um auxílio para a compreensão-explicação de outros elementos ou outras dimensões distintas daquela que ora pretendemos explorar, a da educação, vista a partir da história ou história da educação.

²⁰ A lista de estudos sobre Rondônia, a partir da Geografia pode ser acrescentada com: o opúsculo de Batista e Botelho (1998), pelo volume de dados que oferece; as dissertações de Amaral (1994) *Terra virgem, terra prostituta*, de Sydensticker Neto (1992) *Parceleiros de Machadinho: historia migratória e as interações entre a dinâmica demográfica e o ciclo agrícola Rondônia*. A tese de Ott (2002), *Dos projetos de desenvolvimento ao desenvolvimento dos projetos: o Planafloro em Rondônia*, vem das ciências sociais e a de Reis (1993) é um estudo de economia, como se depreende já no título: *Expansão da fronteira no Brasil e a formação da economia de Rondônia*.

Em síntese, podemos dizer que o material disponível sobre Rolim de Moura, mais do que apresentar resultados, aponta para um considerável leque de possibilidades de pesquisas possíveis e passíveis de serem realizadas. E aqui estamos propondo uma dessas possibilidades, que é a pesquisa sobre a História da Educação, desde as iniciativas privadas em vista de sua concretização nas ações públicas, dentro do período de 1975-1983. Evidentemente não se trata de algo definitivo nem único, mas é uma das possibilidades que pode e deve ser complementada por outras pesquisas nossas ou de outros que perceberem as possibilidades que esse objeto apresenta.

4- ALGUMAS CATEGORIAS

Antes de empreendermos a análise da documentação à qual tivemos acesso, precisamos comentar algumas categorias que nos ajudarão a compreender não só o fenômeno migratório como também a formação da cidade de Rolim de Moura bem como a instalação da instituição escolar, nessa cidade. Podemos dizer que as categorias de análise são as balizas a partir das quais um trabalho desta natureza mantém o rumo das análises, dando-lhe os fundamentos a partir dos quais o pesquisador pode evitar um elenco de meras opiniões, neste caso evitando o memorialismo e a mera repetição de datas e fatos.

As categorias que nos darão bases para esta reflexão serão as seguintes: inicialmente, o Estado, que materializa suas ações por intermédio das políticas públicas, sendo que uma dessas é a política educacional. Depois, a contradição, nos ajudará a entender algumas das relações conflituosas da sociedade capitalista. Além dessas, a hegemonia, que nos ajuda entender como uma classe social se sobrepõe à outra. Essas categorias são canais para explicar a ação do governo militar, não só para a criação do estado de Rondônia e especificamente de Rolim de Moura, mas principalmente, para explicar o processo migratório, resultante de condições históricas específicas da sociedade capitalista. Dessa forma, podemos dizer que são as migrações que, como reflexo de uma política econômica e social, deram origem a Rondônia e Rolim de Moura. Daí a questão colocada acima: como o Estado, neste momento histórico, materializou suas iniciativas, em termos de políticas públicas e, em particular, em termos de política educacional, nesta região do país que recebeu o nome de Rolim de Moura?

Iniciemos com a indagação: Em que consiste essa realidade à qual chamamos de Estado? Como o Estado se manifesta entre os indivíduos de uma sociedade?

Sendo a sociedade formada por classes, o Estado manifesta-se representando um grupo ou classe social que se articula a partir de mecanismos legais, instituições e objetivos, a fim de se manter como grupo soberano. Dessa forma, o Estado existe como uma forma de organização da sociedade; é “uma necessidade que existe, não importando qual seja a estrutura de classe específica” (CARNOY, 2005, p. 74). Lembrando que esses mecanismos são articulados e administrados por um governo, que exerce suas atividades em favor do grupo ou classe que o constituiu, em oposição aos interesses de outro grupo ou classe. Em razão disso, não podemos falar em Estado sem falar de divisão social, ou sem falar em classes sociais. A divisão social, que tem uma base econômica, manifesta-se na política quando o grupo dominante exerce seu poder, legitimando-se no poder e exercendo-o em benefício próprio e, por vezes, concedendo benefícios à classe antagônica, a fim de evitar que ela se rebele e tenda à tomada do poder. Por esse motivo as concessões, por vezes, não passam de artifícios, que concedem sem entregar; conforme a afirmação de Saviani (2006), comentando a ação do Parlamento aprovando leis e benefícios, que não serão concedidos:

Dada à maior representatividade do Parlamento em relação ao conjunto da sociedade, pode-se compreender por que, por pressões da sociedade civil, seja possível chegar à aprovação de leis de interesse da população sem que, entretanto, como tem ocorrido freqüentemente no Brasil, tais leis ganhem plena vigência. (SAVIANI, 2006, p. 3).

Sobre essa mesma relação antagônica, expressão da divisão social, Palhares Sá (1982) assim se expressa:

O Estado como expressão de uma sociedade contraditória, controlada por uma classe, desenvolve de modo desigual seus elementos constitutivos. A sociedade política tende ao desenvolvimento das funções da sociedade civil, a autoridade e a violência sobrepõem-se à direção cultural, ou melhor, uma experiência histórica estranha à coletividade é imposta pela força. (PALHARES SÁ, 1982, p. 11).

Essa realidade antagônica materializou-se ao longo dos anos colocando “os que possuem contra os que não possuem”, como demonstra Engels (1984), dizendo que “na maior parte dos Estados históricos, os direitos concedidos aos cidadãos são regulados de acordo com as posses dos referidos cidadãos, pelo que se evidencia ser o Estado um organismo para a proteção dos que possuem contra os que não possuem” (Engels, 1984, p. 194)

Tendo isso presente, podemos perceber que Estado é uma categoria que permite diversas abordagens, como o demonstra Carnoy (2005), na obra já citada. Essas várias abordagens,

entretanto, remontam a duas vertentes. A primeira nasceu a partir das transformações renascentistas que, a partir do final do feudalismo, originou o liberalismo, baseada na idéia do “bem comum”, em que o Estado “pretende servir aos interesses da maioria, mesmo que, na prática, nem sempre o faça” (CARNOY, 2005, p. 20). E o autor continua dizendo que a perspectiva liberal não é unívoca e foi sendo lapidada ao longo dos séculos, na medida em que o capitalismo foi se instalando nos países.

A sociedade burguesa moderna, que brotou das ruínas da sociedade feudal, não aboliu o antagonismo das classes. Não fez senão substituir novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta às que existiram no passado.

Entretanto, a nossa época, a época da burguesia, caracteriza-se por ter simplificado os antagonismos de classes. A sociedade divide-se em duas grandes classes diametralmente opostas: a burguesia e o proletariado. (MARX; ENGELS, [197?], p. 22).

Embora estejam falando do conflito entre as classes, o comentário de Marx e Engels, no *Manifesto do Partido Comunista*, mostra o antagonismo entre o proletariado e a burguesia. E foi dessa sociedade burguesa, e como seu suporte, que nasceu o liberalismo e os alicerces do Estado Liberal.

A segunda vertente nasce como alternativa e como antítese ao liberalismo. Trata-se da perspectiva marxista de Estado. Entretanto, esta também é uma abordagem que permite múltiplas interpretações (CARNOY, 2005; AZEVEDO, 2004), uma vez que “Marx não desenvolveu uma única e coerente teoria da política e ou do Estado”. Dessa forma, “as concepções marxistas do Estado devem ser deduzidas das críticas de Marx a Hegel, do desenvolvimento da teoria de Marx sobre a sociedade (...) e de suas análises de conjunturas históricas específicas” (CARNOY, 2005, p. 65). Isso nos leva à afirmação de que “não é correto tomar o marxismo como uma simples abordagem”, diz Azevedo; e continua, mostrando que o marxismo, por ser mais que uma abordagem, “multiplica-se em um amplo leque de tendências e teorias”. (AZEVEDO, 2004, p. 39).

A obra de Marx, ainda de acordo com Azevedo, teve como objeto a análise do capitalismo. Dessa forma, sua análise ou sua visão de Estado tem a ver com o Estado Burguês com o qual ele conviveu e do qual fez a crítica, explicitando as contradições, razão pela qual, afirma a autora, Marx “ressalta a importância da luta dos trabalhadores” (AZEVEDO, 2004, p. 40). Por essa razão, os comentadores do pensador alemão afirmam que do ponto de vista marxista “investigar o Estado seria uma tarefa que requereria, antes de tudo, a análise do próprio processo da acumulação” (Ibid, p. 42).

Comentando a existência das diferentes tendências, Carnoy (2005) mostra que existem vários “fundamentos” que os teóricos lançam mão para a compreensão da visão marxista de Estado. E possivelmente o elemento central é a afirmação de que tanto a sociedade como o Estado se organizam a partir de uma base material. Ou seja, são as condições materiais que produzem a sociedade e o Estado. Um dos fundamentos para a compreensão do Estado é o fato de que

Marx considerava as *condições materiais* de uma sociedade como a base de sua estrutura social e da consciência humana. A forma do Estado, portanto, emerge das *relações de produção*, não do desenvolvimento geral da mente humana ou do conjunto das vontades humanas. (CARNOY, 2005, p. 65. grifos nossos).

Essa materialidade da sociedade está representada pela afirmação da sociedade de classes. Ainda em oposição a Hegel, Marx “defendia que o Estado, emergindo das relações de produção, não representa o bem-comum, mas é a *expressão política da estrutura de classe* inerente à produção” (Ibid, p. 66, grifos nossos). E um terceiro ponto que o autor considera fundamental no pensamento de Marx “é que na sociedade burguesa, o Estado representa o *braço repressivo* da burguesia” (Ibid, p. 70, grifos nossos).

Com isso, temos que o Estado não é uma categoria de compreensão simples e envolve alguns elementos importantes, caracterizando a sociedade de classes em que uma delas é a dominante e a outra dominada. Essa concepção de Estado, embora não unívoca, nasce de vários elementos, começando com as críticas desenvolvidas por Marx ao idealismo hegeliano e à sociedade burguesa. Daí a necessidade de levarmos em conta as “relações de produção” e o “processo de acumulação” que são mecanismos por meio dos quais se manifesta o conflito ou a “luta dos trabalhadores” dentro de “conjunturas históricas específicas”. Além disso, na sociedade e como um dos instrumentos do qual lança mão para manter o domínio, a classe dominante cria o Estado como seu “braço repressivo”. Esse comentário do autor tem por fundamento aquilo que Engels descreve como a “gênese do Estado Ateniense” quando são

instauradas autoridades com poderes realmente governamentais – quando uma ‘força pública’ armada, a serviço dessas autoridades (e que, por conseguinte, podia ser dirigida contra o povo), *usurpou o lugar do verdadeiro ‘povo em armas’* que havia organizado sua autodefesa nas gens, nas fratrias e nas tribos. (ENGELS, 1984, p. 120. Grifo nosso).

Ou seja, a classe dominante se organiza e cria artifícios de defesa que resguardam seus interesses, manifestando uma das características da luta de classes, pois ao salvaguardar seus

interesses a classe dominante o faz em oposição à classe dominada, que na sociedade capitalista é o proletariado.

E por que isso acontece?

A resposta é dada por Marx e Engels no *Manifesto do Partido Comunista*, onde os autores afirmam, entre outras coisas, que a “história de todas as sociedades” é a “história das lutas de classes”. Essa luta tem sido uma “guerra ininterrupta”, pois nela

Homem livre e escravo, patrício e plebeu, barão e servo, mestre de corporação e companheiro, numa palavra, opressores e oprimidos, em constante oposição, têm vivido numa guerra ininterrupta, ora franca, ora disfarçada; uma guerra que terminou sempre, ou por uma transformação revolucionária da sociedade inteira, ou pela destruição de suas classes em luta. (MARX; ENGELS, [197?], p. 22).

A partir dessa afirmação, podemos fazer duas inferências: primeiro, a confirmação do que já temos afirmado: a sociedade é palco de contradições que geram conflitos e esses conflitos são manifestações da luta de classes; segundo, a perspectiva de Estado presente nessa afirmação manifesta o envolvimento numa contradição permanente, em que a burguesia altera e modifica as relações a fim de implantar a cultura do lucro. Em poucas palavras, podemos reafirmar que a característica desta visão de Estado é a contradição ou a luta de classes, pois a “sociedade burguesa moderna, que brotou das ruínas da sociedade feudal não aboliu os antagonismos de classes” (Ibid, p. 22).

Como estamos percebendo, no Estado, manifesta-se uma dimensão do antagonismo social. Dessa forma, retomando Marx, Carnoy afirma que “não é a sociedade que molda o Estado, mas o Estado que molda a sociedade”. Além disso, o Estado exerce seu poder dentro da sociedade, pois “a sociedade, por sua vez, se molda pelo modo dominante de produção e das relações de produção inerentes a esse modo” (CARNOY, 2005, p. 66). O Estado, portanto, nasce da necessidade que a classe mais poderosa tem de manter o domínio. Afirma Engels que “a sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis” (ENGELS, 1984, p. 191). Mais adiante continua o autor:

O Estado nasceu da necessidade de conter o antagonismo das classes, e como, ao mesmo tempo, nasceu em meio ao conflito delas, é, por regra geral, o Estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante, classe que por intermédio dele, se converte também em classe politicamente dominante e adquire novos meios para a repressão e exploração da classe oprimida. (Ibid, p. 193).

O controle da sociedade não é feito sempre da mesma forma e com os mesmos recursos. Saes (1990), a partir de uma leitura de Marx e Engels, mostra que o Estado assume “for-

mas políticas particulares”, a partir das quais exerce seu domínio. Diz o autor que para exercer a organização e dominação de classe, o Estado assume formas distintas:

é por isso que o Estado assume formas particulares, que correspondem a modos distintos de organização da dominação de classe. E mais: essas formas políticas particulares – ou tipos de Estado – correspondem a diferentes relações de produção: escravista, feudais, capitalistas. (SAES, 1990, p. 23).

Com isso podemos reafirmar o que já foi dito: não há uma única manifestação de Estado como também não se pode falar em um único Estado (CARNOY, 2005; AZEVEDO, 2004). Entretanto, mesmo não havendo uma única manifestação, a manifestação existente mantém o que poderíamos chamar de único objetivo: exercer a dominação. O Estado se estabelece para que um grupo – classe dominante – mantenha-se exercendo o poder sobre outro grupo – os trabalhadores. E, no caso da sociedade capitalista, a classe dominante é o que Saes (1990) chama de burguesia ou “Estado burguês”. Esse Estado burguês, afirma o autor, “organiza um modo particular de dominação de classe”. Ele “corresponde a relações de produção capitalistas” (SAES, 1990, p. 25) e, como tal, cria os mecanismos de que tem necessidade não só para exercer o controle social, mas fundamentalmente para preservar a capacidade de acumulação ampliada do capital. Assim sendo, na sociedade capitalista, podemos dizer que o Estado manifesta o controle do capital sobre a sociedade, utilizando-se para isso dos mais variados artifícios, que vão desde a força coercitiva até a ideológica.

A exemplo disso, Habert destaca o discurso grandiloquente do governo militar, em relação à expansão não só do “mar territorial estabelecido para 200 milhas” (HABERT, 2003, p. 24), como da fronteira amazônica, tentando mostrar um Brasil em vias de ser uma superpotência. Projeto em que se inseriram a Transamazônica e os de colonização que visavam “dar aos homens sem terra do Nordeste a terra sem homens da Amazônia”.

Expressando o clima reinante, o general Médici definiu o projeto [da transamazônica] como sendo ‘a maior epopéia do povo brasileiro’, anunciando o início da construção de uma superestrada de 5.500 km, cortando a Bacia Amazônica de Leste a Oeste, do Nordeste do Brasil à fronteira com o Peru. (HABERT, 2003. p. 20).

O Estado se impõe sobre a sociedade utilizando-se do governo, também chamado de regime, e como tal, busca adesão e legitimidade perante o grupo social sobre quem se instaura, como foi o caso do governo militar, no Brasil pós-1964:

Desde os primeiros momentos após o golpe de 1964 o *regime tentava conseguir adesão* ao seu projeto social insistindo, arduamente, em que seus desígnios e ações estavam fundados no objetivo de instaurar o que ele denominava de ‘verdadeira democracia’ no país. As pressuposições em torno desta democracia perpassavam todo o *regime militar*. (REZENDE, 2001, p. 1, grifos nossos).

Podemos dizer que os projetos faraônicos, além de enriquecer rapidamente as grandes empresas (HABERT, 2003), serviram para conceder ao regime um ar de legitimidade, pois as grandes obras davam a impressão de que o país estava em franco e acelerado crescimento, não só no período do “milagre”, mas também depois; mesmo durante a forte repressão havia um halo de expectativa de ascensão social e por isso os vários slogans enfatizando a grandiosidade deste país.

O clima de terror que a ditadura impôs foi mais intensamente vivido por aqueles setores e pessoas que se opuseram ao regime. A maioria não sabia o que estava acontecendo, muitos acreditavam no ‘milagre’ que criara expectativas de ascensão social. (HABERT, 2003, p. 32).

Isso leva a crer, como mostra Reis (2000), que a ditadura conseguiu efetivar seu controle sobre a “sociedade que, afinal, nunca se rebelou de forma radical contra a ordem vigente” (REIS, 2000, p. 11). Isso não anula a afirmação e a constatação da resistência de grupos que foram duramente reprimidos com prisão e morte, mas o controle social foi eficiente ao ponto de anular a efervescência dos conflitos que se anunciavam a partir do processo de industrialização. E mesmo a articulação política legalizada acabou se resumindo nos dois “partidos consentidos” (SCHMITT, 2005) que atuaram durante o regime militar.

Apesar disso, a análise do Estado não pode ser desvinculada de todas as estruturas ou mecanismos criados para lhe dar sustentação e ajudar em sua manutenção. Isso implica dizer que, por vezes, ele cria artifícios independentemente da vontade do grupo social sobre o qual governa e busca adesão para se fazer legítimo. Por esse motivo, o Estado não pode ser analisado sem que se olhe para suas ações, que se manifestam nas suas políticas públicas.

Em vista disso, podemos concordar com Germano (2005), quando lança os critérios a partir dos quais analisou o que ele chama de “Estado Militar”. Análise que leva em consideração as contradições, as classes em conflito:

O Estado não será analisado como algo separado da estrutura da sociedade, das suas classes sociais e, por conseguinte, das suas *contradições* sociais conforme aparece à primeira vista. Ao contrário, a análise privilegiará não somente o momento estrutural, mas também as diferentes *conjunturas históricas*. [...] e levará em conta a dupla

perspectiva de toda a *ação política*, isto é, a *força e o consenso que configuram a dominação e a direção política e intelectual*. (GERMANO, 2005, p. 19, grifos nossos).

No caso brasileiro, o domínio ideológico foi exercido não só pelas políticas públicas, de modo geral, mas pela sua manifestação específica, que foram as políticas educacionais²¹, daí a afirmação de Germano falando da necessidade de estudarmos “o projeto educacional do Estado e, para isso, torna-se imprescindível captar os meandros em que a política educacional foi sendo tecida”. E isso deve ser feito, continua o autor, porque “a política educacional é uma das facetas da política social” (GERMANO, 2005, p. 21).

Podemos dizer, também, que o governo militar que se instalou no Brasil a partir do golpe de 1964, representou mais uma faceta do que Saes chamou de “Estado Burguês”, ao analisar a formação política do Brasil logo após a instalação da República (1888-1891). Diz o autor que o “Estado Burguês” se organizou ao colocar de um lado os “não produtores”, se beneficiando ou extorquindo o “sobretabalho” daqueles que só tinham como seu a força de trabalho e que justamente por isso são “não-proprietários dos meios de produção”. Ao se estruturar dessa forma, o “Estado Burguês” tornou possível a reprodução e manutenção do modo de produção capitalista, pois manteve a relação de exploração. “Essa é a verdadeira relação entre o Estado Burguês e as relações de produção capitalistas: *Só o Estado Burguês torna possível a reprodução das relações de produção capitalistas*” (SAES, 1990, p. 26, grifo no original), pois é a partir dele que se legitima a propriedade privada ao estruturar o modo de produção capitalista, e pela acentuação das contradições sociais. Daí a necessidade do Estado, representante da burguesia, se legitimar (REZENDE, 2001) perante o proletariado, como uma forma de aliviar as tensões sociais em que se manifestam os conflitos.

E como o Estado realiza isso? Por intermédio de sua ação pública, que se manifesta nas políticas públicas.

Quando se enfoca as políticas públicas em um plano mais geral e, portanto mais abstrato isso significa ter presente as estruturas de poder e de dominação, os conflitos infiltrados por todo o tecido social e que têm no Estado o *lócus* de sua condensação. [...] em um plano mais concreto o conceito de políticas públicas implica considerar os recursos de poder que operam em sua definição e que tem nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, seu principal referente. (AZEVEDO, 2004, p. 5).

²¹ Este não é o espaço para esta discussão, entretanto não esqueçamos que o governo militar se fez legitimar usando também outros canais. Dessa forma se deve considerar a força ideológica exercida pela mídia e por setores da Igreja, e mesmo por realizações esportivas. (GERMANO, 2005; HABERT, 2003; SAVIANI, 2006).

O governo militar, que se instalou no Brasil, no pós-1964, era representante não dos trabalhadores, mas da burguesia nacional e internacional formada por grandes conglomerados industriais, banqueiros e latifundiários (HABERT, 2003; GERMANO, 2005), os quais tiveram no aparato militar seu apoio e braço de ação. Essa é a “estrutura de poder” que desenvolveu as políticas do Estado pós-64. Ou, nas palavras de Germano, o “conjunto das classes dominantes” que compuseram o governo que se instalou nesse período e estava constituído pela “burguesia industrial e financeira – nacional e internacional – o capital mercantil, latifundiários e militares, bem como uma camada (de caráter civil) de intelectuais e tecnocratas” (GERMANO, 2005, p. 17). Ou, ainda, se quisermos, podemos falar que o “Estado Burguês”, mencionado por Saes (1990) é representante de um grupo social específico, grupo esse que se fez representar pelas Forças Armadas (GERMANO, 2005, HABERT, 2003, REIS, 2000). Nesse Estado, com esse governo militar, evidenciou-se um governo não mais dos três poderes atuantes e autônomos, mas de um Executivo forte (HABERT, 2003; SAVIANI, 2006) – que se valeu de vários recursos, inclusive os Atos Institucionais (AIs), para se impor sobre os outros poderes – e onde os vários partidos políticos, anteriores ao golpe, foram anulados para a criação de partidos oficiais (SCHMITT, 2005). Dessa forma se dá uma

Hipertrofia do Executivo combinada com uma *existência puramente simbólica dos demais poderes* uma vez que estamos diante de um Poder Legislativo que não legisla e de um Judiciário que não julga, mas que atuam conforme a vontade e a conveniência do executivo. (GERMANO, 2005, p 18, grifo nosso)

A caracterização da situação em que se encontrava o país naquele momento histórico não deixa dúvida sobre o caráter ditatorial/autoritário do grupo que exercia o poder. E neste caso, para este estudo, se faz necessária essa caracterização, uma vez que esse Estado é que determinava não só as políticas públicas como as políticas educacionais.

Dessa forma, podemos dizer que o projeto educacional do Estado brasileiro, desenvolvido pelo governo militar, é resultante das políticas públicas traçadas pelo Estado autoritário e que não contemplou as expectativas nem dos estudantes, nem dos professores e nem dos trabalhadores: os movimentos dos estudantes e o dos professores foram reprimidos (CUNHA; GÓES, 2002; REIS, 2000; AZEVEDO, 2004); as expectativas dos trabalhadores, tanto no que diz respeito a melhorias salariais, como de acesso a escola e profissionalização foram frustradas pela crise econômica (HABERT, 2003; GERMANO, 2005; NOGUEIRA, 1999) e pela reestruturação do sistema de ensino em virtude da legislação e das condições de acesso e permanência na instituição escolar, uma vez que ao mesmo tempo excluía do acesso à universi-

dade e não oferecia qualificação para o trabalho (AZEVEDO, 2004; ZOTTI, 2004; SAVIANI, 2006; CUNHA; GÓES, 2002). Tudo isso caracterizou um quadro de crescente insatisfação social. E neste caso específico, de insatisfação educacional.

O que observamos foi que o Estado desenvolveu não políticas em defesa dos interesses dos trabalhadores, mas políticas “preventivas” e “compensatórias”:

Diante desse quadro de total exclusão social, o Estado vai desenvolver políticas sociais, de caráter preventivo e compensatório, visando amenizar os desequilíbrios gerados pelo processo de concentração de renda. Os governos militares, então, instituíram políticas sociais nas áreas de habitação, previdência social para a cidade e o campo e reformas educacionais. Contudo, como se sabe, os privilegiados com essas políticas continuaram a ser os mesmos. (ZOTTI, 2004, p. 141)

Por isso, podemos dizer que quem se beneficiou com essas políticas não foram os trabalhadores, mas as empresas de construção, de saúde e de educação, como continua a autora, ao afirmar que “podemos concluir que, no regime militar, prevaleceram as políticas voltadas para o setor privado, agravando-se as desigualdades geradas no processo acumulativo” (Ibid, p. 141; SAVIANI, 2006; CUNHA; GÓES, 2002). Isso porque os “militares no poder optaram pelo desenvolvimento de uma política privatista no campo social, no qual se incluem as políticas educacionais” (CÊA; DORNELLAS SOBRINHO, 2000, p. 133). E especificamente sobre educação, em conformidade com Germano (2005) e Cunha e Góes (2002), Zotti afirma que:

O Estado adota o discurso de valorização da educação escolar, mas permanece nele, pois as verbas para a educação pública são escassas, enquanto o governo aplica um montante elevado no setor educacional privado, apontando para o *caminho da privatização* do ensino. (ZOTTI, 2002, p. 143, grifo nosso).

Se perguntássemos o porquê disso acontecer, teríamos como resposta o fato das relações sociais serem não harmônicas, mas contraditórias, como afirmam Libâneo; Oliveira; Toschi ao dizer que “as relações sociais nunca são harmônicas nem estáveis; ao contrário, são tensas, conflituosas, contraditórias”, e, por esse motivo, as políticas educacionais “devem ser compreendidas no quadro mais amplo das transformações econômicas, políticas e geográficas” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 33). Essas transformações afetaram profundamente o mundo capitalista, e, de modo particular no Brasil se fizeram sentir, principalmente no processo de industrialização e no fenômeno do êxodo rural, exigindo do Estado novas posturas, visando a acomodação das novas modalidades de contradição que se desenhavam no

panorama da sociedade. Dessa forma, o poder público, do ponto de vista social, direcionou os migrantes para a Amazônia e do ponto de vista educacional adequou a legislação para criar um sistema escolar voltado para o trabalho, sem que disso resultasse um sistema escolar efetivamente profissionalizante. O poder hegemônico, em seus atos, em suas leis e em sua política, transmitia à sociedade a idéia de que o governo militar estava empenhado em resolver os problemas da classe trabalhadora.

Afirmamos isso para dizer que as políticas públicas, e neste caso as educacionais, refletem a hegemonia de uma classe ao mesmo tempo em que, justamente por serem hegemônicas, encobrem as contradições, uma vez que a política adotada tem a finalidade de responder, de acordo com a classe dirigente, a anseios da classe dominada em benefício da classe dominante.

5- PARTES DO TRABALHO

Todas essas considerações foram sendo feitas porque nos propusemos a compreender como o Estado, que se manifestou durante o governo militar, por meio de suas políticas públicas e das políticas educacionais, concretizou sua ação na Amazônia, particularmente numa localidade específica de Rondônia: Rolim de Moura. Estamos olhando para essa localidade em um período determinado (1975-1983), a fim de compreender as políticas públicas que se concretizaram na instalação da instituição escolar e sua relação com os anseios dos colonos dessa localidade os quais se mobilizaram para promover essa instalação.

Para concretizar isso, organizamos a apresentação dos resultados da pesquisa em três partes, ou capítulos. No capítulo primeiro nos dedicamos a compreender como foi o processo de expansão das fronteiras em direção à Amazônia e Rondônia. Mostramos que esse avanço teve como causa vários fatores estruturais e conjunturais do capitalismo e das relações de força e poder internacionais, naquele momento histórico. As transformações do capitalismo no mundo e no Brasil exigiram essas mudanças, para acomodar os conflitos e como mecanismo mediante o qual a classe dominante estrutura a dominação.

O segundo capítulo nós o destinamos à compreensão da educação no Brasil e em Rondônia, durante os governos militares, no período de 1975-1983. Nessa parte do estudo procuramos mostrar que a concretização das políticas educacionais foi o resultado dos fatores estruturais e conjunturais discutidos no capítulo anterior. Ou seja, para os conflitos que se avolu-

maram, encontrou-se uma alternativa que foi a expansão das fronteiras e dentro delas a promessa de infra-estrutura que acolhesse não só o migrante, como o trabalhador transformado em migrante. Dessa forma e para adequar a Amazônia ao projeto maior que era de formação para o trabalho, desenvolveram-se nesta região, políticas não só de colonização, mas também de oferta de infra-estrutura, sendo uma delas a escola. Entretanto, como se verá, faltaram condições básicas e mínimas, como a oferta de força de trabalho qualificada para o exercício do magistério.

Por fim, o terceiro capítulo, destina-se a entender Rolim de Moura dentro do contexto educacional de Rondônia, a partir da documentação coletada e de depoimentos colhidos em entrevistas. Fizemos isso com o objetivo de verificar como se concretizaram as políticas públicas e educacionais na localidade por nós observada no período estabelecido. E verificamos que neste campo específico, a ação dos moradores locais se antecipou ao projeto oficial, tanto no que diz respeito à instalação dos migrantes na localidade, como no que diz respeito à criação de escolas. O que o poder público previra em seu planejamento, mas não estava executando, a mobilização dos atores sociais fez acontecer a seu modo: formando a cidade e acionando a instalação das escolas. Pudemos observar que a mobilização dos atores sociais se antecipou e acionou a ação pública.

Em síntese, podemos dizer que este é um estudo sobre a história da educação em Rolim de Moura. Nossa intenção é tentar compreender alguns fatos não pelos fatos, mas para entendê-los à luz da conjuntura nacional e internacional. Ou seja, pretendemos mostrar que Rolim de Moura não é um fenômeno isolado e que atraiu gente aos milhares, somente por causa de suas virtudes e potencialidades. Pretendemos demonstrar que Rolim de Moura, Rondônia, a Amazônia e o Brasil são partes de um conjunto e de um processo. Um conjunto de circunstâncias em que prevaleceu a perspectiva do capital sobre o trabalho, da classe dominante sobre os trabalhadores transformados em migrantes; um processo de expansão do capitalismo em que o Brasil desenvolveu um modelo de ação para assegurar a hegemonia da classe dominante, e onde o Estado se apresentou, em suas políticas públicas, como uma entidade promotora dos benefícios sociais em favor dos trabalhadores, mas que na realidade esteve executando uma ação em defesa dos interesses da classe dominante. Ou seja, a classe dominante utilizou o Estado brasileiro o qual soube usar os anseios da classe trabalhadora. Assim, se por um lado o capital dependeu dos trabalhadores para se instalar na região, por outro a classe trabalhadora se utilizou do poder público para conquistar instituições de seu interesse.

CAPÍTULO I

A EXPANSÃO DAS FRONTEIRAS EM DIREÇÃO À AMAZÔNIA E RONDÔNIA

Quais as transformações que estavam ocorrendo no mundo e no Brasil e que ocasionaram a expansão das fronteiras para a ocupação da Amazônia, principalmente a partir da segunda metade do século XX? Essa é a questão central que pretendemos responder neste capítulo. Ou seja, pretendemos destacar, no cenário internacional e nacional, algumas transformações que exigiram e permitiram a expansão da fronteira norte, resultando na ocupação do Centro-Oeste e do Norte do Brasil.

A finalidade da compreensão sobre o que acontecia na sociedade capitalista nacional e mundial é entender o fenômeno das migrações internas e a consequente ocupação de Rondônia, território – depois estado – que passou a ser apresentado como uma das soluções para as contradições da sociedade capitalista do sul-sudeste brasileiro.

Com esse objetivo faremos um estudo do que estava acontecendo na sociedade capitalista no período compreendido entre as décadas de 1960 a 1980, o que nos permitirá explicar a expansão das fronteiras em direção à Amazônia e Rondônia e também a consequente transformação do território em estado de Rondônia, onde se localiza a cidade de Rolim de Moura.

1- A SOCIEDADE CAPITALISTA E O BRASIL ENTRE 1960-1980

Entender a educação em Rolim de Moura exige a compreensão de algumas das múltiplas transformações que o capitalismo provocou e sofreu no último século. O que ocorreu ao longo das últimas décadas do século XX nos leva a situar Rondônia e a Amazônia no contexto das transformações pelas quais estava passando a sociedade capitalista no final daquele século, exigindo que nós olhemos para esta localidade a partir do que estava ocorrendo em Rondônia, na Amazônia e no Brasil. Essa compreensão deve ser feita a partir da perspectiva das

migrações, mas também, das acomodações sócio-político-econômicas que aconteceram principalmente no período que vai do início da década de 1960 até o final da década de 1980.

Os anos da década de 1960 desenvolveram-se sob a sombra da Guerra Fria, período em que temíamos os horrores de uma possível – mas sempre evitada – guerra global. Entretanto, a partir da década de 1970, aconteceram vários encontros e acordos entre os dois expoentes máximos do mundo capitalista e socialista da época, a partir dos quais foi sendo afastada, lentamente, a ameaça de um conflito global aberto e direto, como era o temor no contexto da Guerra Fria.

Dessa forma, se o perigo da Guerra Fria estava se afastando, o mesmo não se podia dizer dos problemas econômicos, que se avolumaram a partir da década de 1970, especificamente a partir de 1973, principalmente com a crise do petróleo. Essa situação se agravou tanto que ao período das duas décadas seguintes – 1970-1980 – Hobsbawm (2001) chamou de “décadas de crise”, referindo-se à instabilidade que se instalou naquele período.

A história dos vinte anos após 1973 é a de um mundo que perdeu suas referências e resvalou para a instabilidade e a crise. E, no entanto, até a década de 1980 não estava claro como as fundações da Era de Ouro haviam desmoronado irrecuperavelmente. (HOBSBAWM, 2001, p. 393)

Quando concordamos com a afirmação do autor, e com o que ele chama de “era de ouro”²², especificamente as décadas de 1950-60 do pós-guerra, perceberemos que o cenário era de uma crescente aceleração econômica, em virtude do processo de industrialização. Todas as destruições provocadas pelas duas Grandes Guerras apresentavam um cenário que precisava ser reconstruído. Para essa reconstrução, principalmente nos Estados Unidos, foram criadas linhas de financiamento que injetaram valores e vigor para a reconstrução da Europa e Japão. Dentro desse panorama, se fez necessário o desenvolvimento da indústria e, de acordo com a análise de Brito (2001), o desenvolvimento de uma política de “pleno emprego” no pós-guerra, o que se concretizou em vários países – veja-se o desenvolvimento industrial do Japão – mas de modo muito mais acentuado nos Estados Unidos.

²² O autor afirma que essa denominação não foi unânime. Entretanto, durante o período de crise percebeu-se que “o mundo, em particular o mundo do capitalismo desenvolvido, passara por uma fase excepcional de sua história; talvez uma fase única. Buscaram nomes para descrevê-la: ‘os trinta anos gloriosos’ dos franceses (*les trente glorieuses*) a Era de ouro de um quarto de século dos anglo-americanos (...). o dourado fulgiu com mais brilho contra o pano de fundo baço e escuro das posteriores Décadas de Crise.” (HOBSBAWM, 2001, p. 253)

A continuidade dessas políticas durante o período da *Guerra Fria*, no pós-guerra, deu-se fundamentalmente por meio dos programas armamentistas e de reconstrução dos países europeus e do Japão, sustentando, desta maneira, a demanda e mantendo aquecidas as economias dos países capitalistas centrais, base da política de pleno emprego. Simultaneamente, alargaram-se os mercados para bens de capital dessas economias, pela implantação de indústrias em países da América Latina e Ásia, entre outros, ou pela ampliação dos financiamentos, em larga escala, nestas regiões. Também nestes casos, o *manejo* das condições políticas e econômicas destes países foi prática largamente utilizada, contando com o apoio decisivo dos governos das nações capitalistas hegemônicas. (BRITO, 2001, p. 265, grifo no original).

Podemos dizer que a lucrativa indústria da guerra colocou em movimento a engrenagem do capital que se modernizou, a fim de atender as exigências do mundo que se reconstruía nos anos das duas décadas do pós-guerra. Isso nos permite dizer que se difundiu e solidificou a idéia de que a guerra é mais lucrativa que a paz visto que ela produz destruição em larga escala, abrindo frentes de trabalho e possibilidades para a comercialização de produtos para a reconstrução.

Além dessas alterações, que foram conflitivas e nasceram das contradições do capitalismo, devemos destacar que na primeira metade do século XX os acontecimentos de duas Guerras Mundiais foram reflexos das alterações que vinham se verificando desde o século anterior. Ou seja, as duas superpotências que emergiram da Segunda Grande Guerra se confrontavam para ampliar sua área de influência²³. Podemos dizer que as contradições entre os blocos socialista e capitalista chegaram ao ponto em que o confronto armado aparecia, ao mesmo tempo, como solução para a disputa pela supremacia internacional e também como mecanismo de ampliação e consolidação de avanços tecnológicos e do processo de industrialização, que tinham suas raízes na chamada “revolução industrial”

Todas essas alterações de cenário, na visão de Hobsbawm, demarcaram o que ele denomina de “breve século XX”. E quando o autor se propõe a “compreender e explicar porque as coisas deram no que deram e como elas se relacionam entre si” (HOBBSAWM, 2001, p. 13), mostra como as contradições e conflitos podem ser explicados, ao mesmo tempo em que explicam sua influência na continuidade dos fatos e na permanente reestruturação da sociedade capitalista.

A partir disso, podemos dizer que os golpes militares que se sucederam na América Latina, durante as décadas de 1960-1970, tiveram como pano de fundo, não somente eventu-

²³ Hobsbawm sugere que as superpotências mantinham um acordo não formal para não atacar-se. Diz ele que as “duas superpotências aceitaram a distribuição global de forças no fim da Segunda Guerra Mundial, que equivalia a um equilíbrio de poder desigual, mas não contestado em sua essência” (HOBBSAWM, 2001, p. 224). Isso não impedia, entretanto, que aqui e acolá, surgissem confrontos particulares em que as duas superpotências estivessem envolvidas, mas nos bastidores.

ais escaramuças da política interna de cada nação, mas foram reflexos do conflito Leste x Oeste (OLIC, 1996), indicando que ao lado do processo de desenvolvimento científico-tecnológico, caminhava, paralela e simultaneamente, a disputa pela supremacia mundial que caracterizava o fenômeno da Guerra Fria. E no caso da América Latina, aos poucos foi se consolidando (MAIRA, 1980) e se impondo a dominação exercida pelo bloco capitalista, liderado pelos Estados Unidos.

Os avanços tecnológicos levaram Hobsbawm (2001, p. 260) a dizer que “multiplicaram-se não apenas produtos melhorados de um tipo preexistente, mas outros inteiramente sem precedentes, incluindo muitos quase inimagináveis”, os quais foram colocados à disposição de quem os quisesse – ou pudesse – comprar. Mesmo com o fantasma da Guerra Fria, os avanços tecnológicos que surgiram, permitiram que a vida cotidiana das pessoas melhorasse contínua e rapidamente. Chama a atenção, nesse processo, o fato de que quanto maior a inovação tecnológica, possibilitando maior lucro, contraditoriamente, necessitava-se de menos força de trabalho, quando ela não era substituída, criando outro fantasma, o do desemprego. Essa situação, que ganhou os contornos de uma crise concretizada planetariamente no final da década de 1970, entrando pelo século XXI, ocasionou, além do desemprego, o fim do emprego. Era o “Estado do Bem-Estar Social” perdendo sua atratividade em face da crise pela qual estava passando o capitalismo. Dessa forma, o Estado estava se tornando impotente, ou seja, à “era de ouro” se seguiu o “desmoronamento” e as “décadas de crise” que se evidenciaram após a década de 1970. É ilustrativa, sobre essa situação, as palavras de Schweder (1990) dizendo:

No século XX, principalmente em sua segunda metade, as condições de trabalho e de vida têm mudado com tremenda rapidez. As coisas que cercam o dia-a-dia do homem passam por uma série de mudanças bruscas e violentas. A *revolução técnico-científica* é a causa dessas mudanças contínuas [...]. A cada dia as condições de vida são enormemente mudadas, o que constitui um fenômeno até então desconhecido pela humanidade. A revolução técnico-científica tomou, assim, uma forma universal e com isso ultrapassou todas as fronteiras seja de países desenvolvidos, seja de países em desenvolvimento. (SCHWEDER, 1990, p. 159, grifo no original).

Isso que vem recebendo a denominação de revolução técnico-científica, se por um lado facilitou e produziu o avanço tecnológico, na metade final do século XX, por outro, possibilitou a ampliação da influência do capitalismo. Esse processo ultrapassou, e por vezes derubou fronteiras, recriando o cenário mundial, no final daquele século, com todas as transformações que vimos ocorrer.

O conjunto dessas transformações nos permite entender que, depois de 1973, o mundo “perdeu suas referências e resvalou para a instabilidade e a crise” como afirma Hobsbawm (2001). E uma das principais ocorreu em 1973, a do petróleo, pois desencadeou outros processos. Entretanto, possivelmente por estarem vivendo o período, autoridades e teóricos não perceberam, de imediato, tudo o que estava acontecendo. Pelo menos até “a década de 1980 não estava claro como as fundações da Era de Ouro haviam desmoronado irrecuperavelmente” (HOBBSAWM, 2001, p. 393). O fato é que aquela expectativa de crescimento econômico constante mostrava-se finita. Ele não estava acontecendo e, pelo contrário, crises estavam se iniciando. Dessa forma e contraditoriamente, nas três últimas décadas do século XX, o avanço do capitalismo e das inovações técnico-científicas, produziu melhor qualidade de vida e dificuldades para sobreviver. Eram crises que o próprio capitalismo estava sendo incapaz de ponder.

Em razão disso, podemos dizer que os problemas que surgiam não eram somente pontuais, pois um novo mundo estava nascendo onde “o crescente desemprego dessas décadas não foi simplesmente cíclico, mas estrutural. Os empregos perdidos nos maus tempos não retornariam quando os tempos melhoravam (sic): Não voltariam jamais” (HOBBSAWM, 2001, p. 403). Assistia-se ao fim de uma era. Noutras palavras, se já havia desigualdade social e desemprego, no período dos anos 1950-1970, no pós-1970 ampliaram-se essas desigualdades com o agravante de que os empregos estavam se extinguindo. As pessoas começaram a se perguntar o porquê de todo desenvolvimento científico e tecnológico não estar dando conta de construir o bem estar dos trabalhadores. Começava, também, a ficar claro que a qualidade de vida tão almejada, contraditoriamente, estava cada vez mais presente no cotidiano da sociedade, mas distante do cotidiano das pessoas; os avanços apregoados como canais do bem estar pessoal e coletivo estavam promovendo a ampliação da pobreza.

Não é demais lembrar que nesse contexto, se em meados do século XX vicejou a perspectiva do Estado de Bem-Estar Social que, “serviu como uma rede de proteção social contra os rigores e excessos da competição concorrencial”, (CARMO, 1998, p. 33), nos anos finais desse século, a partir do início da década de 1980, ocorreria o declínio dessa concepção e se instalou o esgotamento da perspectiva do Estado protetor. Era impossível o Estado suprir as necessidades da população às custas da lucratividade decorrente das inovações científicas e tecnológicas aplicadas à produção, sendo que isso estava produzindo o desemprego. Por essa razão a perspectiva do bem estar entrou em crise, pois o Estado teria que gastar muito além de seu orçamento, tendo como decorrência o aumento da inflação, que por sua vez ajudou a der-

rubar o mito do desenvolvimento contínuo. A crise do pós-1970 pode ser resumida como a incapacidade do Estado em “solucionar a coexistência de inflação elevada, com o baixo crescimento da produção e o aumento dos índices de desemprego” (Ibid, p. 34).

Comentando essa refração da ação do Estado Singer (1996) dirá que foram várias as circunstâncias que oneraram o Estado, piorando as condições dos trabalhadores. Tudo estava piorando a partir de meados da década de 1970:

O aumento do desemprego, a redução do número de jovens e a enorme dificuldade para encontrarem emprego, a piora das condições de saúde, com o aumento da violência e do consumo de drogas, tudo isso expandiu fortemente o gasto com os serviços sociais do Estado, agravando o efeito deficitário da contração da receita tributária. (SINGER, 1996, p. 9).

Nisso se manifestava uma das contradições do capital: ao produzir as possibilidade e potencialidade tecnológica, reduziu a oferta de empregos levando à redução da capacidade de consumo e, conseqüentemente de arrecadação. A tendência da indústria foi refrear a produção. A economia estava parando e com isso o Estado, que era apresentado como promotor do “Bem-Estar Social”, voltou-se para a promoção da segurança do capital, afastando-se da prestação de serviços sociais. A esse respeito o mesmo Singer argumenta que o direcionamento das ações do Estado não se voltaram para o trabalhador, mas contra ele: “É claro que a crise do Estado de bem-estar social, induzida pela piora do desempenho econômico, foi em seguida fortemente agravada pelos cortes de verbas para os serviços sociais (inclusive ensino) que as políticas de ajuste estrutural passaram a impor.” (SINGER, 1996, p. 9)

Essa situação crítica indica que não era a falta de recursos que gerava o volume crescente de problemas, mas estava se manifestando uma crise do próprio capitalismo. E nisso se manifestava uma das faces do Estado que existe não para socorrer ou resolver os problemas dos proletários, mas para socorrer o capital. Como se tratava de uma crise do capitalismo o Estado, que é um braço da classe dominante, apresentava-se para socorrê-la. Daí que o “bem estar” deixa de ter a conotação social que mostrava anteriormente, voltando-se para a manutenção da saúde do capital.

Dessa forma, transcorreram os anos da década de 1960, que foi apresentada com grandes possibilidades e potencialidades, mas que na seqüência se mostrou limitada, evidenciando conflitos e contradições. Conflitos entre os blocos socialista e capitalista; e contradições do avanço tecnológico, podendo gerar mais qualidade de vida, mas aumentando o desemprego.

O Brasil, no mesmo contexto da segunda metade do século XX, passou por caminhos tortuosos, em que vimos os reflexos das crises e contradições do capitalismo internacional. Embora se perseguisse a meta do desenvolvimento o país permanecia com dificuldades políticas e econômicas. Política em virtude da instabilidade, pois “após uma série de crises políticas, que culminam com a deposição de dois presidentes - Vargas, que se suicida em 1954 e Café Filho, em 1955 – toma posse regularmente eleito o presidente Juscelino Kubitschek” (SINGER, 1995, p. 225). E na sequência, a renúncia de Jânio Quadros (1961) desencadeou a crise que instalou o governo militar. Do ponto de vista econômico verificava-se a insuficiência do capital nacional para alavancar o desenvolvimento.

Constatamos que houve crescimento no período JK (1956-61), com sua meta de “cinquenta anos em cinco”, mas a industrialização que se deu nesse período, como aquela anterior, no período Vargas²⁴, estava levando o país para o endividamento principalmente em relação aos EUA e não libertou a nação dos produtos importados. Dessa forma, os “anos dourados” de JK, apesar de lhe conferir popularidade, não lhe rendeu apoio político e, na sequência, pequenas alterações feitas por Jânio Quadros (1961) apenas aumentaram a recessão e a oposição ao seu governo, levando-o à renúncia do cargo.

O período pós-Guerra Mundial até o advento do governo militar se manifestou como reforçador da entrada do capital internacional no país ampliando, por um lado, a aparência de crescimento mas, por outro lado, produzindo, o “fantasma” da dívida externa e suas consequências posteriores. Mesmo teóricos que não fizeram oposição ao regime consideram que o relativo crescimento econômico do país, nesse período, gerou “desequilíbrio e distorções”, além de acentuar a “desigualdade regional da distribuição de renda”. Esse problema se agravou depois quando, “no início dos anos sessenta, a economia brasileira penetrou num período de sete anos de estagnação, durante o qual o PIB real cresceu a taxas anuais de 3,7%” (BAER, 1978, p. 68). Com base nisso, podemos dizer que se havia dificuldade para a manutenção do crescimento econômico, essa era ainda maior entre os trabalhadores, que sofreram as consequências desse período de crises e da concentração da renda.

Além das dificuldades das empresas pequenas e médias, principalmente nacionais, não aconteceu a tão prometida distribuição da renda. Ao contrário, a renda se concentrou mais com o passar do tempo. A participação dos 50% mais pobres da população economicamente ativa, caiu de 17,17% (em 1960) para 14,91% (em 1970), descendo ainda mais para 11,8% (em 1976), já em pleno governo Geisel. Em senti-

²⁴ Uma análise das relações do Brasil e a conjuntura mundial do pós Guerra é feita por Brito (2001, p. 262-279), sobretudo para o período do segundo governo Vargas. Segundo a autora “Cada vez ficava mais claro, nas posições brasileiras, no entanto, que o país permaneceria na retaguarda e que a ajuda necessária dependia diretamente da resolução que fosse dada aos impasses internos de desenvolvimento” (p. 279)

do contrário, a participação dos 5% mais ricos da população economicamente ativa aumentou de 27,69% (em 1960) para 34,86% (em 1970), elevando aos poucos para 39% (em 1976) da renda. (VIEIRA, 1985, p. 49-50).

Essa conjugação de fatores que produziu a crise econômica aliada à crise política, desenhou o panorama em que se desenvolvia e preparava o golpe que colocou os militares no governo do país, a partir de 1964²⁵.

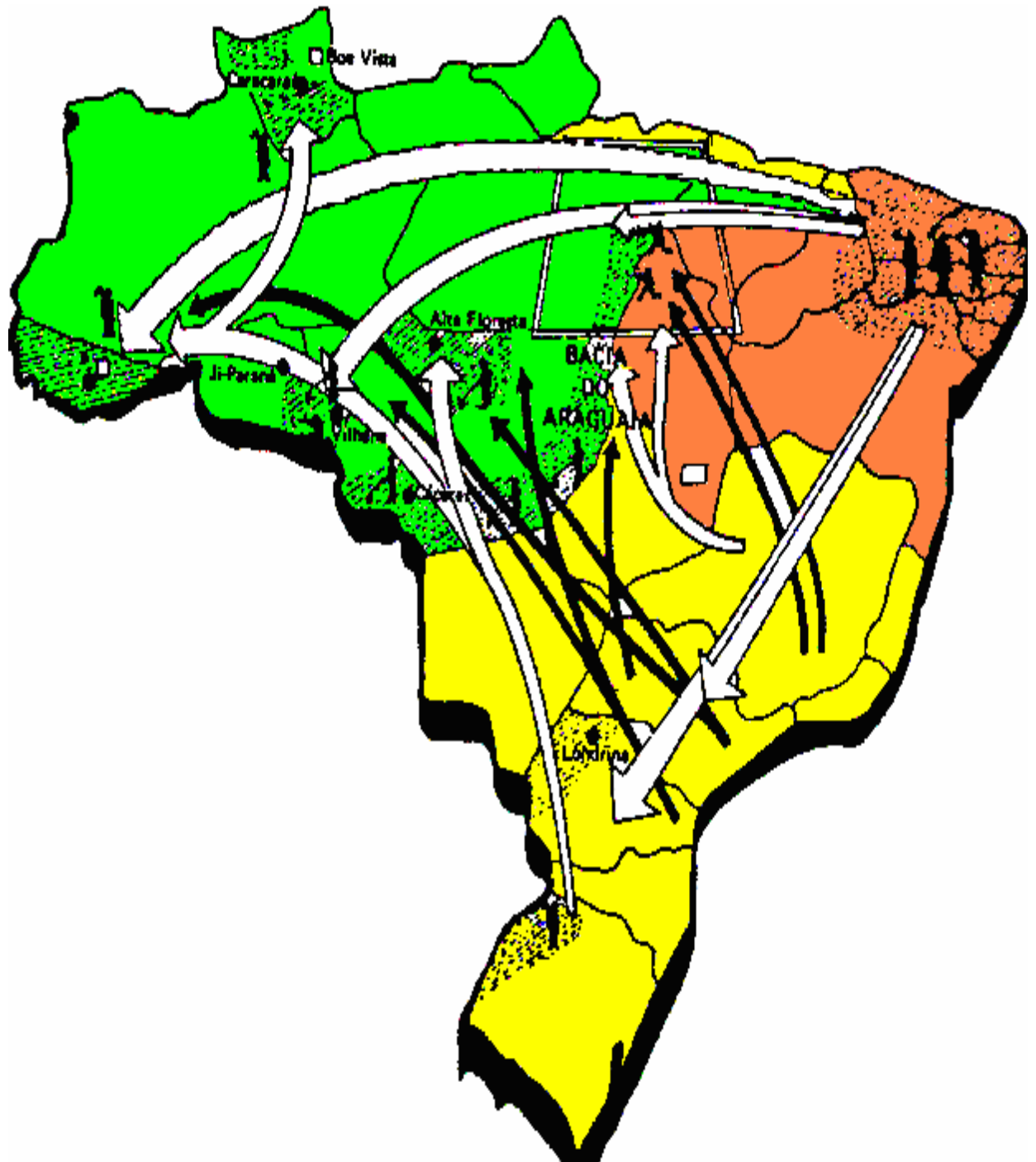
Vivia-se uma situação de crise, mas o governo militar anunciava o “Milagre Brasileiro” e o então Ministro do Planejamento, Delfim Neto, não se cansava de dizer que a economia brasileira estava crescendo e que logo seria possível “repartir o bolo”. Mas essa partilha não aconteceu (REIS, 2000; HABERT, 2003). O que verificamos, como veremos adiante, foi o aumento da concentração de renda²⁶ nas mãos das grandes empresas nacionais e multinacionais e a concentração fundiária nos estados do centro-sul-sudeste (GERMANO, 2005; NOGUEIRA, 1999; D’INCAO, 1983), fenômeno que pode ser visto como uma das explicações, não só para os problemas agrários e urbanos nessas regiões, como também para o processo migratório que se evidenciou a partir do final da década de 1960 e intensificou nas duas décadas seguintes (QUEIROZ, 1979). Esse o contexto em que foi aberta a frente amazônica de atração de migrantes que eram, contraditoriamente, o reflexo do anunciado crescimento econômico e da concentração fundiária, que ocorria em nome da industrialização do campo. Os mesmos migrantes que chegaram a Amazônia para preparar o processo de concentração fundiária dos anos seguintes. Podemos dizer que se havia crescimento, era da concentração da renda e das terras em favor dos empresários e latifundiários em detrimento dos camponeses e assalariados urbanos, atraídos para a Amazônia com promessa de terra farta e riqueza.

As condições sociais pioraram: apenas como esclarecimento, observe-se o total de disputas por terras em alguns anos. Em 1971 houve 37 conflitos com 12 mortos. Ao longo de 1975, registraram-se 127 conflitos, com 19 mortes. Durante o ano de 1976, a administração Geisel assistiu a outros 126 conflitos, agora com 31 mortos. Em lugar pois das anunciadas transformações sociais, ocorreram disputas por terras e o aumento dos imóveis rurais pertencentes a empresas estrangeiras. No período 1972 a 1975 as propriedades rurais de firmas internacionais elevaram-se em 29,2% em todo o Brasil. Comprimindo salários e contemplando o crescimento dos conflitos por terras, o Movimento de 1964 dizia estar desenvolvendo o Brasil. Mas o movimento de 1964 desenvolvia o Brasil abrindo-o aos monopólios internacionais. (VIEIRA, 1985, p. 50).

²⁵ Nesse período não foi só no Brasil que se instalaram militares no governo. Reis (2000) faz uma análise da conjuntura latino-americana para o período em questão, mostrando que aquilo que ocorreu no Brasil, como de resto na América Latina, “não foi um raio que desceu de um céu azul. Ao contrário, resultou de uma conjugação complexa de condições, de ações e de processos” (REIS, 2000, p. 12).

²⁶ “Em 1980, os mais ricos, apenas 1% da população, concentravam uma parcela da renda quase igual ao total da renda de 50% da população – os mais pobres” (HABERT, 2003, p. 13)

MAPA 3 - O TRIÂNGULO DAS MIGRAÇÕES, NA DÉCADA DE 1980 (Mapa ilustrativo, sem escala)



Fonte: OLIVEIRA, 1989, p. 92 (adaptado para este trabalho)

Como podemos perceber, o que ocorria no Brasil era resultado, também, do que acontecia no mundo. Mais especificamente, como resultado do pós-guerra. O clima quente da Guerra Fria foi responsável pelo largo avanço científico-tecnológico que vimos acontecer durante o século XX. Particularmente após a década de 1960, os avanços, que ocorriam no mundo todo, no caso do Brasil, ocasionaram a abertura da frente amazônica, dentro do processo migratório que se acentuou nas décadas posteriores a 1960, provocando o esvaziamento do campo e conseqüente aumento populacional da cidade, como ilustra D’Incao, ao afirmar que:

O movimento migratório responsável pelo gradativo esvaziamento do meio rural e o conseqüente esvaziamento das populações urbanas [...] deve ser entendido como parte do processo geral das *migrações campo-cidade que caracteriza os países da América Latina*. Como tal ele pode ser vinculado ora a fatores de desenvolvimento da estrutura capitalista no meio rural, ora à industrialização dos grandes centros urbanos.

Deve ainda ser entendido como parte de dois grandes fluxos migratórios existentes no plano nacional: um que se iniciou com a *liberação da mão-de-obra da economia rural do Nordeste brasileiro* e outro que se delineou através da chamada “marcha do café” em direção ao oeste paulista. (D’INCAO, 1983, p. 67, grifos nossos)

A autora fez seu estudo em relação a uma região paulista, mas indica que o fenômeno pode ser visto como uma ilustração do que estava acontecendo no contexto nacional e internacional, em que o avanço tecnológico provocava alterações tanto no campo como na cidade, deslocando os trabalhadores. E foi dentro desse contexto de migração campo/cidade, que aconteceu também o processo migratório em direção à Amazônia, formando um triângulo migratório (Mapa 3) em que os nordestinos foram atraídos²⁷, no início do século XX, para as regiões de plantio de café (Rio de Janeiro, São Paulo e Paraná); a partir da década de 1960 foi se acentuado o “desenvolvimento da estrutura capitalista no meio rural”; o Estado buscou a solução da “integração da Amazônia”. Isso nos leva a concluir que o mundo que viu acontecer, no caso do Brasil, o golpe militar de 1964, já não era o mesmo daquele que se vivia nos anos finais da década de 1970.

Enquanto ocorria o confronto de força e ideologia entre o bloco socialista e capitalista e se desenrolava o descompasso entre avanço científico-tecnológico e o mundo do trabalho, no Brasil estava se apostando na expansão da fronteira agrícola e na ocupação da Amazônia, não só como resultado da conjuntura mundial, mas também como forma de resolver os impas-

²⁷ A migração para o sul-sudeste do Brasil aparece como solução de problemas para o nordestino, pois era a região que ofereceria condições de melhoria de vida. “O sudeste sempre foi o primeiro alvo dos migrantes, como era chamado o sul maravilhoso” (NASCIMENTO; OLIVEIRA, 1999, p. 30).

ses criados pelo processo de industrialização, concentração fundiária e possíveis distúrbios seguidos da crise sócio-econômica, na cidade. Poderíamos dizer, por um lado, que essa expansão não foi colocada como uma alternativa para o processo de industrialização, mas era o processo de modernização capitalista no campo (a mecanização da agricultura); e, por outro lado, era uma possível solução para os impasses (e mesmo esgotamento) do processo de “substituição de importações”, sendo que a modernização capitalista do campo sustentava a ocupação do cerrado, pois ocorria no sul-sudeste e avançava sobre o cerrado do centro-oeste. O cerrado recebeu incentivo e começou a ser ocupado nesse mesmo período, com a diferença que para essa região foram direcionados investimentos para a “modernização agrícola”²⁸, com uma nova lógica²⁹ se desenvolvendo: era o capitalismo urbano, em sua manifestação industrial, que forjava uma nova fisionomia, agora se fazendo, também rural, para ocupar, com suas máquinas, o campo, e ao mesmo tempo o cerrado e a Amazônia. Podemos dizer, portanto, que o processo de expansão das fronteiras não se volta exclusivamente para a Amazônia.

E tudo isso, afirma Singer (1995), acontecia porque o Brasil estava assumindo uma nova configuração no cenário internacional e na “divisão internacional do trabalho”, deixando de ser “fornecedor de produtos primários” para se integrar numa “nova divisão do trabalho, criada pelas multinacionais, cuja participação na economia mundial capitalista passava a um nível qualitativamente diferente” (SINGER, 1995, p. 230). Foi quando as multinacionais se instalam no país começando, como diz o autor, a participar da “industrialização brasileira”, ensejando as alterações e acomodações do capital, alimentando o processo migratório.

A partir disso, na perspectiva deste estudo, podemos dizer que veremos duas conjunturas completamente distintas no Brasil. A primeira, dos anos compreendidos nas décadas de 1960-1970, em que o país vivia um clima de euforia, de crescimento econômico. Era o tempo do milagre brasileiro, o período inicial da expansão e abertura da fronteira norte e colonização de Rondônia. A outra, o período que se iniciou no final da década de 1970 e se arrastou pelas décadas seguintes. Foi quando se constatou que o “milagre” não aconteceu, o “bolo” não cresceu e as crises se acentuaram. Foi, a partir da década de 1980, o auge do processo de co-

²⁸ A “modernização agrícola” refere-se às políticas desenvolvidas a fim de modernizar a agricultura e estimular a agroindústria, permitindo a competitividade no mercado internacional, como explica Silveira (2005), dizendo que “o Brasil combinou um processo de modernização agrícola a um conjunto de políticas de estímulo à agroindustrialização”, visando a competitividade, principalmente na produção agrícola.

²⁹ Martins (1983) faz uma análise do processo de expansão do capitalismo no campo, mostrando que o capital se utiliza do posseiro para “limpar” a terra e prepará-la para “a empresa que virá mais tarde” (p. 116), evitando o conflito entre o capital e os povos indígenas. O capital, portanto, expulsa o trabalhador do sul-sudeste para que se instale no cerrado ou na Amazônia, limpando a terra da presença índia e quando chega, expulsa, novamente, o posseiro.

lonização, de Rondônia. Dessa forma, ao período do milagre se seguiu a “década perdida”, tendo em vista a alta recessão e inflação que se impôs sobre a economia nacional, frustrando alguma possível perspectiva de permanência do governo militar que se havia instalado a partir de 1964.

O período 1964-1985³⁰, em que os militares governaram o país, aparece como uma marca indelével na história do Brasil e já ganhou inúmeras denominações: para os militares que o conduziram foi uma “revolução” (BRASIL (d), 1971; 1974); para os setores de esquerda ou para quem o contradiz foi um “golpe militar” ou “ditadura”; para alguns historiadores e outros que o analisam, o período ganha a denominação de “anos de chumbo” (REIS, 2000; HABERT, 2003) ou “Estado militar” (GERMANO, 2005). Por sua vez, Vieira (1985, p. 12) fala de um “golpe de Estado”, que foi montado “a partir da séria crise político-militar” que se instalou no país.

Isso não significa que os militares, antes, não tivessem governado o país, ou não tivessem feito intervenções na política. Podemos destacar, inclusive, que foram os militares que instalaram a República e a governaram nos primeiros anos e, depois disso, em vários momentos estiveram envolvidos em outros golpes³¹. O fato é que, em nenhum dos períodos anteriores, a ação dos militares ganhou as proporções, as características e particularidades específicas e que só foram encontradas entre 1964-1985.

Nunca, em períodos anteriores, a repressão atingiu de forma tão violenta todas as classes sociais e todas as categorias e organizações da sociedade nacional³². Artistas, intelectuais, sindicalistas, religiosos, estudantes, políticos e vários outros segmentos viram-se de repente nas mãos da repressão: perseguidos, presos, torturados e, em muitos casos, mortos. O número de mortos e desaparecidos ainda é um mistério que dificilmente será revelado em sua plenu-

³⁰ A literatura sobre o período militar, no Brasil, é vastíssima. Além das obras mencionadas neste estudo é digno de nota o trabalho de Elio Gaspari. Em quatro volumes dissecou as particularidades do golpe levado a cabo pelos militares, mas que alimentou alguns golpes internos, como, por exemplo, a substituição do general-ministro Sílvio Frota. Sem fazer apologia da ditadura, o autor, em sua análise, mostra “como é fácil chegar a uma ditadura, e como é difícil sair dela” (GASPARI, 2004, p. 37).

³¹ Para mais informações e comentários sobre algumas características das intervenções militares na política brasileira pode-se consultar Germano (2005), Reis (2000), Habert (2003). Sobre o governo militar pós-64 a já mencionada tetralogia de Gaspari (2004 (a); 2004 (b), 2003; 2002)

³² A literatura sobre essa marca em nossa história é vasta. Mencionamos apenas alguns exemplos, como a obra assinada pela Arquidiocese de São Paulo (1985), mas organizada pelo grupo “Brasil Nunca Mais”, em que se apresentam relatórios de tortura e outros maus tratos aplicados aos “presos políticos” no meio educacional, a obra de Cunha e Góes (2002) mostra a interferência e ingerência dos militares. Germano (2005) também dedica várias páginas a mostrar essa ingerência. Pode-se também ler “*Batismo de Sangue*”, obra na qual Frei Betto (1983) – que também passou pelas prisões da ditadura – narra vários episódios da perseguição política a grupos políticos e religiosos. “Transcreveremos aqui o que nos foi possível compreender do drama do Tito. Sem certeza alguma. Como o drama de qualquer um de nós defrontando-se com o seu destino – não podemos reduzi-lo a algumas explicações.” (FREI BETTO, 1983, p. 268)

de e com toda a verdade, ante ao silêncio que ainda permanece ao redor do tema, além das controvérsias entre os que fizeram e comandaram o período e os que sofreram suas agruras.

O fato é que Brasil de 1964 resultou de uma série de mudanças políticas e econômicas que culminaram no golpe militar, as quais também podem ser vistas como resultado de uma crise que vinha aumentando desde o governo Vargas e que se agravava no final do governo Juscelino Kubitschek. “O intervalo 1946-1964 representa uma etapa de desenvolvimento econômico e mudanças sociais que gerariam a necessidade de modificações profundas no edifício social brasileiro” (ARQUIDIOCESE, 1985, p. 56). Essas “mudanças” – e não revolução – mantiveram aberto o espaço que gerou o atrito que desembocou no golpe de 1964.

Feitas essas considerações em relação ao Brasil, podemos estendê-las a vários países da América Latina em que também ocorreram golpes encabeçados e dirigidos por militares não para mudança, mas para manutenção do poder nas mãos da “burguesia nacional” aliada ao capital internacional.

O golpe militar no Brasil foi seguido por outros semelhantes em vários países da América Latina nos anos 60 e 70. *Para o grande capital internacional e nacional impunha-se a derrubada das barreiras econômicas e políticas à sua expansão, o esmagamento dos movimentos sociais contestatórios e a implantação de ditaduras militares que garantissem as condições favoráveis à nova fase de acumulação capitalista.* (HABERT, 2003, p. 9, grifo nosso).

A mesma autora afirma que a ditadura militar vinha numa trajetória de consolidação “cujas pontas mais próximas estavam no golpe civil e militar que depôs o presidente João Goulart (Jango) em março de 1964” (HABERT, 2003, p. 8). O golpe se deu porque, continua a autora, os militares eram “associados aos interesses da grande burguesia nacional e internacional, incentivados e respaldados pelo governo norte-americano” (Ibid, p. 8).

Por sua vez, Gaspari (2004 (a)) mostra que antes do golpe de 31 de março o governo norte-americano já se preparava para oferecer ajuda militar em vista da manutenção do poder, contra uma suposta e temida revolução “comunista”. Diz o autor que “em Washington, trabalhava-se *havia dez dias* na armação de uma força-tarefa naval que, em caso de necessidade, zarparia para a costa brasileira. Sua formação fora proposta pelo embaixador americano no Brasil, Lincoln Gordon (...) (GASPARI (a), 2004, p. 59, grifo nosso). E continua o autor afirmando que essa atitude do embaixador vinha sendo articulada já fazia algum tempo: “A costura militar do embaixador era antiga e profunda. Era anterior ao plebiscito que devolvera os poderes presidenciais a Jango e se baseava no *receio* de que se estivesse caminhando para

uma ‘ditadura pessoal e populista’ ” (Ibid, 58, grifo nosso). O receio, na realidade, era em relação ao “comunismo”, como demonstra o mesmo autor, reproduzindo trecho de uma conversa entre o presidente americano e o embaixador.

Outros autores referem-se ao período, reforçando a afirmação de golpe militar ou sobre a instalação de um “Estado Militar”, como sugere Germano (2005). O golpe se deu para instalar uma “democracia excludente” que se implantou no Brasil “em decorrência do golpe militar de 1964” (SAVIANI, 2006, p. 8). Um “movimento civil-militar que derrubou João Goulart em abril de 1964” (REIS, 2000, p. 11) que, no Rio de Janeiro, foi comemorado por uma multidão festejando “a derrocada de Jango” (REIS, 2000 p, 33). Entendemos, portanto que ocorreu um golpe por meio do qual a burguesia, para não se ver alijada do poder, se impôs aos trabalhadores com a ajuda dos militares em uma “conspiração chefiada pelos militares”. (SKIDMORE, 1978, p. 30).

O que aconteceu, então, para que nesse período ocorresse esse golpe?

O capitalismo estava se “desenvolvendo” no país. E, para tanto, não comportava mais as facções das classes dominantes divididas, abrindo espaço para os avanços das forças sociais dos trabalhadores, rurais e urbanos, e de outros movimentos organizados. A burguesia nacional, aliada ao capital internacional, necessitava expandir seus lucros e sua influência, mas se via ameaçada pelo avanço da organização trabalhista. O agravante da crise foi a figura de João Goulart, representante do grupo ligado e remanescente do projeto varguista, que tentou se impor catalisando apoio dos movimentos de trabalhadores. Assim, se por um lado os trabalhadores podiam ver suas expectativas contempladas na proposta e no discurso do presidente, os representantes do capital nacional e internacional sabiam que esse era um momento crítico em que precisavam de todas as suas forças para se impor. Em virtude disso, podemos dizer que esta era

uma fase do desenvolvimento do capitalismo no Brasil, que ocorre sob a égide dos monopólios e que expressa, sobretudo, os interesses dos conglomerados internacionais, de grandes grupos econômicos nacionais, e das empresas estatais, formando um bloco cuja direção é recrutada nas forças armadas e que conta com o decidido apoio dos setores tecnocráticos (GERMANO, 2005, p. 21)

Por sua vez, Saviani (1991) coloca a questão da união das “diferentes frações da burguesia que se unem na defesa dos seus interesses, com o respaldo das camadas médias” (SAVIANI, 1991, p. 65). Indicando que até aquele momento a classe dominante estava cindida, tendo se unido em defesa de seus interesses contra a radicalização das forças dos setores or-

ganizados da classe trabalhadora que se apoiava nas propostas de Presidente. Contra isso, as “diferentes frações da burguesia” se uniram porque tinham um projeto a defender, qual seja, o projeto da própria burguesia. Em razão dessa aliança da classe dominante, o autor afirma:

Vem à tona o caráter do capitalismo como uma economia basicamente internacional e não centrada nas especificidades de cada país. *Os interesses da burguesia, mesmo os da burguesia nacional, só podem ser atendidos à medida que prevaleçam os interesses da burguesia enquanto tal.* (Ibid, p. 65. Grifo nosso).

Estávamos diante de dois grupos burgueses em atrito e os militares, como aliados de um deles, justificaram o golpe como expressão de um movimento anti-comunista. Os militares assumiram o poder em nome de “interesses” de empresas e empresários nacionais e estrangeiros. O interesse estrangeiro, que pode ser chamado também de capital internacional, é representado, principalmente, pelos norte-americanos: “os interesses norte-americanos já tinham cravado em solo brasileiro uma pesada âncora de remoção difícil”³³ (ARQUIDIOCESE, 1985, p. 56). Razão pela qual se infiltraram no golpe por meio do serviço de inteligência norte-americano: enquanto Jango se dirigia para um discurso em 30 de maio “já haviam chegado a Washington dois informes da Central Intelligence Agency, a CIA, tratando dos ‘planos dos conspiradores revolucionários’” (GASPARI, 2004 (a), p. 58)³⁴; e de apoio militar, decisão tomada “uma semana depois do comício da Central, o presidente Lyndon Johnson autorizara a formação de uma força naval para intervir na crise brasileira, caso isso viesse a parecer necessário” (Ibid (a), p. 61). O golpe militar se efetivou, portanto, a partir da congruência de interesses desses grupos, sob o comando das forças militares.

Entretanto, apesar de representar os interesses do capital nacional e internacional, os militares golpistas não formavam um bloco homogêneo, como também não havia homogeneidade nos blocos econômicos e militares que articularam o golpe. E aqui se manifesta duplamente a presença da contradição. Os interesses desses grupos em conflito com os interesses dos trabalhadores manifestados nos movimentos sociais e o conflito interno entre os pares do

³³ O golpe militar de 1964 vem instalar a perspectiva não só do capital internacional, mas também a “substituição da ideologia nacionalista e desenvolvimentista pela *doutrina de segurança nacional ou doutrina da interdependência*, que proclamava que os países são interdependentes, não sendo mais possível a independência pura e simples. Nesse sentido, o Brasil precisava dos demais países, e em especial dos Estados Unidos, e os demais países precisavam do Brasil, em especial os Estados Unidos. (SAVIANI, 1991, p. 65. Grifo nosso).

³⁴ A obra de Gaspari (a) (2004) faz uma detalhada descrição das estratégias e passos dos personagens envolvidos, inclusive, reproduzindo o comentário de um general dizendo que “a verdade – é triste dizer – é que o exército dormiu janguista no dia 31 e acordou revolucionário no dia 1º” (p. 81). Mostra, além disso, que também a burguesia nacional, que o autor chama de “plutocracia” temia o avanço comunista. Esse mesmo motivo mobilizou o governo norte-americano.

grupo que executou o golpe. Notemos, entretanto, que foram as manifestações dos trabalhadores que serviram de justificativa para o golpe e não as divergências entre os grupos burgueses. Ou seja, o golpe foi desferido porque “os anos de 1962, 1963 e 1964 foram marcados pelo rápido crescimento das lutas populares” (ARQUIDIOCESE, 1985, p. 57; GASPARI, 2004 (a)), que propiciaram o fortalecimento do movimento sindical e educacional. Nessa mesma página de “*Brasil Nunca Mais*”, lemos que a criação de uma central sindical, o Comando Geral dos Trabalhadores, foi vista como a “iminência da *revolução comunista* no Brasil” (grifo no original). Um dos elementos que podemos perceber nessa situação é que a contradição interna foi escamoteada e se utilizou a organização do grupo oposto³⁵ como justificativa para o golpe. Entretanto, como possível evidência de desarticulação da esquerda, “nenhuma força à esquerda do presidente tomou iniciativa militar relevante durante o dia 31” (GASPARI, 2004 (a), p. 84). O que não impediu que o regime instaurasse, na seqüência, uma onda de perseguição, prisão, tortura e assassinatos (ARQUIDIOCESE, 1985; GASPARI, 2004; HABERT, 2003)

Era urgente encontrar mecanismos para, além de justificar o golpe, manter-se no poder. Mas para isso era necessário ou uma boa justificativa para o golpe ou um forte aparato repressivo. O governo militar utilizou-se de ambos. Criou um aparato ideológico e um intrincado sistema de informação e repressão. A obra de Rezende (2001), como também Sautchuk, (1995), mostra como esse governo se utilizou, inclusive, da repressão para se outorgar legitimidade e legitimar o golpe. E toda a obra de Germano (2005) analisa a ideologia que o “Estado Militar” se utilizou para justificar não só o golpe como também a permanência dos golpistas no poder.

Para manter-se no poder, o regime militar instituído a partir do golpe de 64 montou um dos mais violentos aparatos de repressão da história do Brasil. Liberdades individuais foram suprimidas e os direitos mais elementares do exercício da cidadania banidos da vida dos brasileiros. (SAUTCHUK, 1995, p. 88).

³⁵ Não é demais lembrar que nos anos imediatamente anteriores ao golpe de 1964, vicejavam movimentos sociais de várias configurações políticas e ideológicas. No meio desses movimentos sociais estavam os vários movimentos pela educação. Um breve inventário desses movimentos pode ser encontrado na obra de Góes (1991). Também Germano (1989), estuda esses movimentos, os quais foram usados como justificativa para o Golpe Militar, como sendo perigosas organizações “comunistas” que precisavam ser extirpadas. E o foram, como se pode comprovar pelo estudo das prisões, torturas e mortes nos “porões da ditadura” (ARQUIDIOCESE, 1985).

Frente a essa situação, comenta o mesmo autor, a esquerda mais radical, empunhou armas contra aqueles que se instalaram no poder³⁶. Esse movimento de resistência armada influenciou nos rumos que se seguiram, servindo como argumento para o endurecimento e continuidade dos militares no poder. Alguns autores (GASPARI (a), 2004; REIS, 2000), mesmo confirmando a influência, afirmam que os movimentos de resistência não foram determinantes para essa permanência. Principalmente porque a esquerda estava desarticulada, impotente e não contava com o apoio da população. Para exemplificar essa situação, Gaspari (a) (2004), comenta um movimento de guerrilha, comandado pelo coronel Cardin, ligado ao PCB, vindo do sul e detido no Paraná. Diz o autor que:

Para a esquerda, sua aventura demonstrou algo cruel: por maior que fosse o descontentamento com o regime, ninguém sairia às ruas para tentar derrubá-lo apenas porque uma coluna de guerrilheiros cruzara a fronteira. A idéia de um Brasil pronto para erguer-se à voz de alguns valentes exilados estava dissolvida. (GASPARI, (a) 2004, p. 194).

Entretanto, o simples fato de haver resistência pode ser visto como uma afirmação da existência de descontentamento expresso em movimentos que, embora reprimidos duramente, sinalizavam que nem todos os militares, da mesma forma que setores da esquerda, estavam de acordo e, por isso, colocavam-se na oposição, evidenciando uma “desuniformidade” do movimento militar instalado no poder.

Além disso, a manutenção do poder se fez pela repressão e edição de leis favoráveis ao regime que se instalou (REZENDE, 2005), leis que eram convenientes ou favoráveis ao regime, sendo um exemplo clássico a edição do AI-5. “Os militares que tomaram o poder passaram a se utilizar de instrumentos de exceção, especialmente os atos institucionais” e, com isso, “o regime buscava manter uma aparência de legalidade. Fazia as leis pela força das armas” (SAUTCHUK, 1995, p. 89). Isso porque, como diz Germano (2005), o governo dessa forma constituído não se sentiria refreado pela lei, mas, pelo contrário, estaria acima dela e, justamente por isso, criava novas leis e regras, de acordo com sua necessidade. Isso explica, no caso brasileiro, os tantos decretos, atos institucionais e todas as leis editadas, a fim de dar sustentação legal ao ato praticado. Dessa forma, criando leis que satisfaziam suas conveniências, o Estado nunca cometia ilegalidade, pois criava, sempre, uma lei que lhe dava a legalidade do ato a ser praticado. Por isso, tantas prisões e perseguições, pois quando havia contes-

³⁶ Mais referências à luta armada podem ser vistas na obra de Sautchuk (1995) e no, também já mencionado, *Batismo de Sangue*, de Frei Betto (1983)

tação o contestador estaria sempre na ilegalidade, pois a lei era feita para legitimar a ação repressiva e contra o que a contestava.

Nesse panorama, o governo militar operava o Estado brasileiro usando a repressão e o aparato ideológico. Em razão disso, entendemos o porquê da função educadora do Estado: “o estado deve ser concebido como ‘educador’ no sentido de que ele tende, precisamente, a criar um novo tipo ou nível de civilização” (CARNOY, 2005, p.102), como também afirma Azevedo (2004), assumindo a afirmação de que o Estado não é neutro, se assim se apresenta é para exercer o domínio.

O tempo passou, os problemas não se resolveram e o “país do futuro” não se concretizou e, pelo contrário, a partir da segunda metade da década de 1970, os problemas se agravaram, entre outros motivos, pela crise internacional, reconhecida pelo presidente militar E. Geisel em pronunciamento na reunião ministerial de 10 de setembro de 1974, quando foi lançado o II PND, ocasião em que o presidente militar credita à “crise do sistema monetário internacional, crise de energia e de matérias-primas essenciais” (BRASIL, 1974) as dificuldades a serem vencidas pelo país. O fato é que se do ponto de vista global havia, de um lado, uma crise na economia, por outro lado, no plano sócio-político, principalmente no Brasil, elas também se manifestam e se juntam, criando o quadro de crise sócio-econômico-política.

Os primeiros anos, os “anos do milagre”, davam a impressão de que tudo ia bem, pois se recebiam largas fatias de investimentos internacionais, os quais criaram a impressão de que o país realmente estava no caminho que o conduziria ao pleno desenvolvimento. Mas, a partir da segunda metade da década de 1970, a crise internacional, evidenciando alguns conflitos de interesses, breou esse crescimento. Assim, o otimismo de I PND (Plano Nacional de Desenvolvimento) foi substituído pelo caráter mais analítico no II PND, manifestando uma contradição entre o que se propunha no I PND e o que se concretizou, pois o programado não foi alcançado. Tanto que, isso pode ser visto como mais uma contradição, o II PND propunha corrigir os desvios do I Plano. Se o I PND previa crescimento “da receita acima de 10% ao ano” (BRASIL (d), 1971, p. 9), o II PND reconhece ser difícil “manter taxas de crescimento da ordem de 10%, a partir de 1975, em face, principalmente, da plena capacidade alcançada no setor industrial” (BRASIL, 1974, p. 29) e das crises que se abateram sobre a economia mundial. Ou seja, o próprio governo militar assim o admite: a crise internacional dificultou o processo de desenvolvimento e, podemos dizer, agravou a crise nacional. No II PND o Governo Federal, representado por Ernesto Geisel, afirma que o “governo revolucionário” já

concretizou “transformações profundas”, mas ainda permanecem vários problemas a serem resolvidos:

Persistem os desafios da economia ainda vulnerável do nordeste semi-árido, e do quase intocado continente tropical úmido da Amazônia [...]

Persistem problemas na educação, de quantidade e, principalmente, de qualidade [...]

Na medida, inclusive, em que se consolidam os resultados econômicos passou o problema social a ocupar o primeiro plano das preocupações dos governos da revolução. (BRASIL, 1974, p, 24)

Em seguida, o mesmo II PND procura afirmar que o governo militar não perdeu o rumo da condução das políticas do Estado e se falhas ocorreram, não deveriam ser creditados ao governo, mas a fatores externos. O II Plano insiste em que a nação estava no rumo certo, e que o governo da “Revolução” não estava disposto a deixar o comando do país, pois os problemas poderiam ser resolvidos “sem descontinuação”, ou seja, a solução para os problemas do país, assim entendiam os tecnocratas do governo militar, era pela continuidade de suas estratégias.

O que a Revolução mostrou, essencialmente, foi que problemas como esses podem ser resolvidos, *com planejamento e capacidade executiva*, prevalecendo, sobre quaisquer outros critérios, o interesse nacional. E mais: que podem ser resolvidos *sem descontinuação* do crescimento acelerado (Ibid, p, 24, grifos nossos)

A crise internacional da década de 1970 ganhou várias conotações e atingiu não só a economia, mas a partir da economia interferiu na política e na vida social. Ou seja, a economia global atingiu e alterou a economia local de forma drástica, levando, no caso do Brasil, à adoção de medidas recessivas originadas de uma imposição política que, por sua vez, nasceu em resposta a outras crises anteriores. Em razão disso, Nogueira (1999) afirma que:

A década de setenta vai gerar uma crise econômica, financeira e produtiva que atingiu os pontos nevrálgicos do capitalismo dos países centrais e acabou produzindo resultados danosos, sob os pontos de vista econômico e social, na maioria dos países periféricos. No Brasil, esses resultados estiveram sempre associados a determinadas respostas de políticas econômicas implementadas domesticamente. (NOGUEIRA, 1999, p. 119)

Se no plano econômico sucediam-se crises, no campo político-social a situação não era diferente. As instituições que deveriam ser democráticas, agiam, por necessidade de sobrevivência ou por imposição do regime, como se democracia não existisse. Haja vista os

problemas no Congresso Nacional (REIS, 2000; HABERT, 2003), sofrendo constantes interferências por parte do executivo, exercido pelos militares: cassação de mandato e indicação de senadores biônicos; leis que eram aprovadas a partir de artimanhas efetivadas pela perda de mandato dos opositores ou outras formas de perseguições; decretos eram emitidos descumprindo ou atingindo os direitos individuais e humanos; estudantes e professores eram perseguidos, presos e, em muitos casos, mortos pelo único crime de ter coragem de dizer não (GERMANO, 2005). E em todos esses e em muitos outros casos o governo militar procurava se fazer legítimo; chama a atenção o fato de que no pós-1968, principalmente na época do “milagre”, “apesar da repressão essa foi a fase em que o Estado obteve o maior grau de consenso e legitimidade” (ZOTTI, 2004, p. 144). Para se manter com essa aparência de legitimidade buscava sustentação, mas, ao mesmo tempo, perseguia e eliminava as oposições ou vozes críticas:

Mesmo sendo maculados todos os valores fundamentais da vida política, havia uma tentativa de tornar o próprio regime militar objeto de adesão. *O apelo à aceitabilidade* de suas ações, medidas e valores *se situava*, grandemente, *num árduo processo de convencimento* constante de que *poderiam até existir problemas na condução de alguns governantes* e/ou mesmo com um ou outro presidente da República, *mas nunca com o regime*. As críticas (quando admitidas) deveriam ser feitas aos primeiros, mas nunca ao último. A contestação da legitimidade do regime militar deveria, segundo ele próprio, ser severamente eliminada. Desta forma, ficava estabelecido que o comportamento de legitimação não se aplicava aos setores que objetivavam mudar o regime e/ou contestar o grupo social no poder. (REZENDE, 2001, p. 5. Grifos nossos).

Esses conflitos de interesses se manifestaram, também na educação, provocando o que Cunha e Góes (2002) chamaram de “golpe na educação”. A situação da educação nacional, no período 1964-1973, também foi analisada por Romanelli (1985) e por Nogueira (1999), mostrando as contradições da ajuda internacional para a educação brasileira, a partir dos acordos MEC-Usaid³⁷, que ajudaram a definir a política educacional brasileira.

A tese de que a Usaid definia as políticas educacionais brasileiras, é contestada por Germano (2005), ao dizer que todos os projetos defendidos por essa agência já estavam sendo gestados pelo governo militar, por meio das ações do MEC. O que na realidade aconteceu, segundo Romanelli (1985, p. 196), foram acordos “para assistência técnica e cooperação financeira dessa Agência à organização do sistema educacional brasileiro”. E a autora completa, citando John Hillard, da Usaid, o qual afirma que a agência

³⁷ Acordos firmados entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC), do Brasil e a Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID – United States Agency International Development). Para mais esclarecimentos conferir, entre outros, Romanelli (1985); Nogueira, (1999).

tem por função *não a concepção* de uma estratégia da educação, mas *influenciar e facilitar* esta estratégia nos setores nos quais seus conhecimentos, sua experiência e seus *recursos financeiros* podem ser uma força construtiva. (apud ROMANELLI, 1985, p. 210, grifos nossos).

Das palavras do consultor americano, podemos deduzir que o Governo Militar, representado pelo MEC, podia ter algumas metas já definidas, mas elas se concretizaram pela “influência” e pelos “recursos financeiros” da Usaid. Além disso, a “cooperação técnica” pode ser entendida como uma adequação da política educacional brasileira aos propósitos do capital internacional – podemos inclusive imaginar a argumentação utilizada, dizendo que a ajuda financeira viria, desde que os planos e metas do MEC estivessem em conformidade com os planos e metas da Usaid. O problema foi que os auxílios derivados desses acordos vieram produzir custos cada vez mais elevados, tornando mais um elemento a aumentar a dívida nacional em relação ao sistema de crédito internacional.

Nos anos 70, dos acordos firmados com a Usaid aos empréstimos do BIRD para a educação brasileira, houve uma tendência ascendente dos chamados componentes operativos, onde o custo, o prazo de carência, o prazo de amortização, vão sofrer elevações visíveis, apesar do caráter de ‘cooperação técnica’. (NOGUEIRA, 1999, p. 118).

Não vamos entrar, aqui, na discussão da dívida externa, entretanto, devemos destacar que esse foi um dos elementos que interferiram decisivamente no desenrolar da situação; as crises e a busca de suas soluções se pautaram não pela solução em favor da educação nacional, mas em resposta àquilo que a Usaid ou o mercado internacional determinavam (ROMANELLI, 1985). A título de ilustração podemos dizer, com Olic (1992), que à crise internacional, no caso brasileiro, deve ser acrescentada a crise da insolvência da dívida externa crescente. Mas o engodo aparecia no fato da aparência de equidade ou de possibilidade de solvência, uma vez que até a “crise do petróleo”, início da década de 1970, acreditava-se no “milagre brasileiro” acenando para um crescimento sócio-econômico constante. Milagre esse que se fundamentava não em real crescimento, mas na disponibilidade de dinheiro e financiamento internacional que resultou, por um lado, no crescimento da economia, mas que, por outro, resultou no crescimento da dívida externa, em face dos vultosos empréstimos que eram tomados. Nesse contexto, ampliou-se a crise quando da decisão unilateral dos Estados Unidos de elevar as “taxas de juros internas” e, com isso, provocar o descompasso da insolvência da dívida.

Dinheiro fácil no mercado internacional, resultando num endividamento que parecia ser pagável, pois se acreditava que essa liquidez permaneceria ‘ad-eternum’. Contudo em 1979, com a *decisão unilateral* dos Estados Unidos, em elevar as taxas de juros internas a patamares estratosféricos, fez com que a dívida se tornasse insustentável sem condições do pagamento dos juros e das amortizações. (NOGUEIRA, 1999, p. 119, grifos nossos).

Essa situação se deve, continua a autora, a uma crescente “crise fiscal, aliada a uma crise de divisas e de esgotamento daquele padrão vigente de industrialização” (Ibid, p. 119). Notando que os fenômenos anteriormente mencionados, no caso do Brasil, eram específicos das regiões chamadas industrializadas e que se concentravam no sul-sudeste. Tendo isso presente que podemos dizer que a crise econômica nacional e internacional provocou o fenômeno sócio-econômico das migrações, as quais, incentivadas pelo governo militar, foram direcionadas, entre outros espaços, para a Amazônia. Melhor dizendo, esse contexto explica a abertura da Amazônia para a massa populacional excluída do processo de industrialização, do acesso à terra e empregos. E, em face da iminência de crises sociais nas regiões com crescente modernização do processo de industrialização, tanto urbano como agropecuário, principalmente no sul-sudeste, o governo militar optou pela ocupação dos vazios populacionais, no extremo oeste em que se localiza a Amazônia, ocupando, simultaneamente, o cerrado do Centro-oeste. Foi necessário, contudo, para efetuar esse processo, criar, nos trabalhadores desempregados e nos sem-terra³⁸, a expectativa de que essas regiões seriam soluções definitivas para o desemprego e a falta de terra. Acenou-se com o mito do eldorado (OTT, 2002; ARRUDA, 1977), pelo qual se metamorfoseava uma região, principalmente a de Rondônia, como o eldorado.

2- EXPANSÃO DAS FRONTEIRAS NACIONAIS EM DIREÇÃO À AMAZÔNIA

As alterações sócio-econômicas que ocorreram no Brasil a partir de 1960, tiveram profundas repercussões na configuração do país nas décadas seguintes. Essas alterações podem ser assim enumeradas: avanço do processo de industrialização; avanço da mecanização da agricultura; alteração nas leis, criando uma legislação que paradoxalmente favorecia e desfa-

³⁸ Esses trabalhadores e sem terra acabaram sendo transformados em posseiros a fim de “limpar” as novas áreas de ocupação, no norte. A esse respeito conferir a análise de Martins. “O posseiro, entretanto, é produto das próprias contradições do capital. A funcionalidade da sua existência se desenvolve por que está inserido em relações dominadas pelo capital e não porque esteja nos cálculos do capitalista. A mesma sociedade que dele se beneficia o quer destruir” (MARTINS, 1983, p. 116)

vorecia o trabalhador do campo; concentração fundiária; êxodo rural e aumento da população urbana; surgimento de vários problemas sociais pela falta de emprego e moradia, nas cidades.

A partir da segunda metade do século XX, o acelerado processo de urbanização e industrialização fez com que este modo de vida rural que garantia a sobrevivência do camponês se extinguisse, extremando as contradições sociais e a consciência de classe. Na década de 70 a mecanização intensa da lavoura, particularmente no Rio Grande do Sul e Paraná, expulsou do campo grandes contingentes populacionais, que se dirigiram, em grande parte, às regiões de colonização como Rondônia e Mato Grosso. (GONZÁLEZ; AMOEDO; DOMINGOS, 2005).

Na realidade, como já mostramos anteriormente, as alterações conjunturais, comentadas pelos autores, desenharam um quadro de crise no país, num processo que teve alguns desdobramentos bem definidos. Politicamente, em 1964, aconteceu o golpe militar que instalou a ditadura militar. Do ponto de vista econômico, verificou-se uma crescente industrialização e aumento da inflação, fazendo com que a política econômica saísse da área produtiva para se filiar ao mercado financeiro, sem contar o aumento da infiltração do capital internacional. E, do ponto de vista demográfico e da distribuição da população, ocorreu um processo migratório visando a ocupação da Amazônia, tendo como uma das suas conseqüências a organização e criação do estado de Rondônia e, dentro desse processo, a cidade de Rolim de Moura.

Dentro dessa conjuntura e do processo migratório deu-se a reestruturação do território de Rondônia para fazê-lo estado, bem como a criação de outras frentes que atraíram migrantes, como foi o caso da Transamazônica. Tudo isso é o que podemos chamar de alternativa amazônica. E para convencer essas pessoas de que deveriam se dirigir para a Amazônia foram desenvolvidas políticas de incentivo e publicidade mostrando não o “inferno verde”, mas um novo Eldorado, não só para exploração de minérios – como Serra Pelada – mas também pela distribuição de terras, anunciadas como férteis.

É verdade que a região sempre existira, mas nem sempre despertara a necessidade de um efetivo e sistemático processo de colonização dentro da imensidão verde, onde viviam inúmeras tribos indígenas e outros tantos seringueiros, abandonados à própria sorte³⁹

³⁹ Embora não seja o foco deste trabalho, não é demais ressaltar que os dois momentos da história em que o capital convocou a população brasileira para as selvas amazônicas em busca da borracha foi para responder as crises em outras localidades: a seca do nordeste, no final do século XIX, no primeiro “ciclo da Borracha” e o período de carência do produto no mercado mundial e norte americano, no contexto da 2ª Guerra Mundial, quando se deu o segundo “ciclo da borracha”, com a criação do programa dos “soldados da borracha” (LIMA, 2001; PERDIGÃO; BASSÉGIO, 1992).

(LIMA, 2001), desde os dois “ciclos da borracha”⁴⁰. Nesses ciclos havia sido desenvolvida a crença de que a Amazônia seria a solução para outros problemas. Naquele momento essa proposta estava sendo apresentada aos migrantes vindo do sul-sudeste, a partir da segunda metade do século XX. Com a diferença de que nesse contexto vinha junto a idéia de ocupação, de colonização e de desenvolvimento para a Amazônia; convocava-se os trabalhadores não para a extração de “drogas do sertão”, mas para a ocupação agropecuária, no caso de Rondônia; ou para extração de minerais, no caso de Serra Pelada e Carajás; ou para a edificação de obras públicas, no caso dos operários da Transamazônica.

Para tal, a partir da segunda metade do século XX, o governo federal – e companhias de colonização – iniciaram um processo de propaganda sobre a Amazônia e, particularmente, sobre Rondônia (PERDIGÃO; BASSÉGIO, 1992; LIMA, 2001). Falavam das maravilhas e da fertilidade quase milagrosa da terra, disponível e gratuita. Tanto se disse e se “propagandeou” que Rondônia passou a representar, não só o sonho de muita gente do sul-sudeste, mas também, a possibilidade de enriquecimento, principalmente pelas afirmações que eram feitas sobre a região, como o novo Eldorado⁴¹. Era bastante comum nas reuniões com os sem-terra, no Paraná⁴² e em outros estados, a apologia de Rondônia, mostrando fotos com enormes cachos de bananas, pepinos com mais de 40 quilos, abóbora de 15 quilos, melancia de 17 quilos, conforme se pode ver nas ilustrações da obra de João Batista Lopes (1989), um dos primeiros moradores da cidade de Rolim de Moura. Era a forja de outro mito amazônico: o anúncio da terra fértil, baseado na exuberância da floresta e na colheita dos primeiros anos.

A divulgação das potencialidades amazônicas, e de Rondônia em particular, precisava ser feita, contra o fato de que nem todas as terras destinadas aos migrantes e à colonização eram verdadeiramente férteis, sendo que a terra “realmente produtiva apresenta-se em manchas, estando a região mais bem servida no centro do estado” (LIMA, 2001, p.

⁴⁰ Pode-se perfeitamente discordar dessa denominação ou dessa compreensão da história a partir dos “ciclos econômicos”. Principalmente porque nessa forma de compreender a história pode-se incorrer numa inverdade ou na visão de que a história é feita de fatos, datas e heróis, deixando de vê-la como processo. Entretanto, aqui se está utilizando uma conceituação corrente em livros didáticos, sem entrar no mérito da discussão conceitual.

⁴¹ A lenda do Eldorado remonta ao século XV e a Francisco Orelhana e Pizarro, que “almejaram encontrar o eldorado, região possuidora de imensas riquezas até então inexploradas, incumbindo-se assim de propagar para a posteridade uma das lendas de domínio mundial, sendo a Amazônia o palco central” (LIMA, 2001, p.133). Para este novo contexto, ver Arruda (1977).

⁴² O autor deste trabalho, durante os anos finais da década de 1970, lembra-se de ter ouvido pelo rádio, no estado do Paraná, propagandas sobre as facilidades de se adquirir um “lote de terra” em Sinop, no Mato Grosso e em vários projetos de colonização, em Rondônia. Recordar-se, também de pessoas comentando terem recebido cartas de familiares que haviam vindo para Rondônia, falando das dificuldades enfrentadas e das fartas colheitas, dos primeiros anos.

133), longe da faixa da BR 364, que inicialmente se destinava à ocupação. Além disso, o II PND, apesar de afirmar o “potencial quase ilimitado da região”, reconhece, além das limitações do solo, outras adversidades naturais⁴³. Diz o II Plano: “É conhecida a relativa pobreza dos solos de terra firme, conquanto, dada a vastidão da área, seja possível identificar manchas de terra roxa e razoavelmente amplas áreas de fertilidade média com necessidade de algum tratamento” (BRASIL, 1974, p. 65).

Além disso, a propaganda se fazia necessária porque o sul-sudeste passava por mudanças originadas do processo de desenvolvimento da indústria e da agricultura, exigindo dos governos militares – meados da década de 1960 até o final da década de 1980 – um intenso processo de propaganda sobre a Amazônia e particularmente sobre Rondônia. Foi a época do “Brasil, ame-o ou deixe-o”, secundado da necessidade de integração da Amazônia pelo slogan “integrar para não entregar”. Todo esse processo estava fundamentado nos três Planos Nacionais de Desenvolvimento (I, II e III PND), os quais são importantes para entendermos a colonização da Amazônia, além de possibilitar mais clareza sobre, não só a base das ações econômicas dos governos militares, como também algumas dimensões das bases ideológicas em que se sustentou o governo militar.

Como podemos ver, o que ocorreu no mundo e nas diferentes regiões do país influenciou e interferiu na fronteira oeste, incluindo as regiões Centro-oeste e Norte do país. Com a diferença de que enquanto para a Amazônia, especificamente para Rondônia, migraram inicialmente os sem-terra e desempregados do Sul-Sudeste (PERDIGÃO; BASSÉGIO, 1992; LIMA, 2001), para o cerrado do Centro-Oeste foram direcionados investimentos para a “modernização agrícola” (SILVEIRA, 2005; MARTINS, 1983). Esse fato permitiu o desenvolvimento agrícola e de mercados para a comercialização de fertilizantes e defensivos agrícolas. E os resultados também foram diferentes nas duas regiões.

Assim, no processo de expansão podem ser observadas duas políticas de ocupação. Uma para a Amazônia que deveria receber o excedente populacional resultante da concentração fundiária ocorrida no Sul-Sudeste nas décadas de 1960-1980, uma vez que esse excedente começava a representar perigo de gerar distúrbios sociais por não ter acesso às oportunidades de trabalho nessa região (BRASIL, 1971; 1974). Para esses é que foi aberta a fronteira amazônica (PERDIGÃO; BASSÉGIO, 1992; LIMA, 2001). Esses mesmos autores, como também

⁴³ O II PND reconhece que é necessário considerar outras dificuldades que o Plano aponta: “o excesso de água, exigindo esquemas de drenagem; e nas áreas de floresta densa, a abundância de insetos e microorganismos nocivos às plantas e animais” (BRASIL, 1974, p. 65).

Amaral (1994), afirmam que, embora possa parecer que esse processo de expansão da fronteira amazônica fosse um processo de reforma agrária, isso de fato não ocorreu. O que ocorreu foi o contrário, ou seja, também na Amazônia o processo de concentração fundiária se expandiu a partir do trabalho dos migrantes (MARTINS, 1983). Os colonos abriam os lotes, e por falta de recursos, assistência ou infra-estrutura, os vendiam ou abandonavam, possibilitando a ampliação do latifúndio nas mãos de fazendeiros a partir de uma “tríplice aliança entre capital nacional, as estatais e as multinacionais”. Essa aliança reproduziu, na Amazônia, a estrutura fundiária das outras regiões, “assim, a reprodução de uma estrutura fundiária cada vez mais concentrada vai se processando na Amazônia através dos mesmos expedientes de outras épocas...” (OLIVEIRA, 1989, p. 126) e de outras regiões, poderíamos acrescentar.

A outra frente de ocupação, que não é objeto deste trabalho, foi dirigida para o Centro-Oeste, visando a ocupação de grandes áreas do cerrado (MARTINS, 1983). Para essa região também se dirigiram pequenos proprietários, mas ela se converteu bem mais cedo em grandes fazendas produtoras de grãos. E para isso, além do trabalho dos migrantes que desbravaram a região, foram disponibilizadas linhas de financiamento e incentivo à pesquisa, transformando a região do cerrado mato-grossense em campos de cultivo de grãos e de pecuária de corte.

Essas duas frentes de ocupação, entretanto, se inserem no quadro da crise pela qual passava o sistema capitalista. Por essa razão a alternativa da criação de frentes de expansão territorial, com a finalidade possibilitar a sua recuperação com a incorporação de novos espaços de exploração. Assim o capital dava a impressão de que estava fazendo ações sociais quando, na realidade, estava se reestruturando com o recurso de abertura de novas frentes de ocupação.

Tudo isso implica dizer que as mudanças que estavam ocorrendo no mundo se refletiam no Brasil. Implica dizer, também, que o processo de transformação e avanço do capital internacional interferiu profundamente e de forma diferenciada em várias regiões do Brasil: no sul-sudeste acelerando a industrialização, a mecanização da agricultura, a concentração fundiária, provocando a necessidade da expansão das fronteiras agrícolas para o Centro-Oeste e para a Amazônia. O fato é que a Amazônia permaneceu no discurso do governo militar como um espaço a ser integrado. Se para o Brasil, o lema era “Ame-o ou deixe-o”, para a Amazônia o discurso era de integração: “Integrar para não entregar”, enquanto nas rádios se ouvia: “Este é um país que vai pra frente / de uma gente unida e tão contente”.

Na realidade, até a década de 1960 a Amazônia, embora legitimamente território brasileiro, não estava incorporada ao cotidiano do Brasil. Sem querer negar alguns fatos marcantes

de uma “longa história de expropriação e saque” (OLIVEIRA, 1989, p. 9) – as experiências do tempo colonial, as excursões dos bandeirantes em busca de ouro e índios, as aventuras dos garimpeiros, a saga da borracha, o tormento da construção da Estrada de Ferro Madeira Mamoré (EFMM) e da linha telegráfica na operação comandada por Rondon – a verdade é que a Amazônia, e particularmente Rondônia, só começou a ser ocupada e colonizada, sendo incorporada de fato ao Brasil, na segunda metade do século XX, como solução para problemas noutras regiões⁴⁴.

Durante o governo militar, a palavra de ordem em relação à Amazônia era a integração desse vasto território. Para isso o processo migratório, como política do governo federal, que teve como ponto de referência e objetivo a ocupação da Amazônia, foi desenvolvido a partir da primeira metade do século XX, quando se imaginou uma ligação telegráfica e depois rodoviária unindo Cuiabá, Porto Velho e Rio Branco⁴⁵, o que se concretizou com a abertura do traçado da atual BR 364 (na época BR 29), sendo esse um dos aspectos da política desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek (LEAL, 1984). Isso mostra que, se já havia planos para a ocupação da Amazônia, podemos dizer que eles se transformaram em política de governo a partir de meados do século XX, com os governos militares. Ações desenvolvidas antes, haviam permitido que, contraditoriamente, a Amazônia tivesse sido incorporada do ponto de vista formal, territorial e político, mas sem ter sido, de fato, completamente colonizada na perspectiva do capital: a região, portanto, permanecia desocupada da presença colonizadora⁴⁶. Por esse motivo a região permaneceu isolada e semi-povoada até as mudanças econômicas e políticas que aconteceram nos anos das décadas compreendidas entre 1960-1980.

Já era possível prever a possibilidade de uma infinidade de problemas que adviriam com as migrações, mas também, podemos imaginar que seriam menores em relação aos que se produziram no sul-sudeste, com a concentração de incalculáveis multidões nas periferias das cidades, com fome, sem emprego e a disposição das propagandas dos movimentos sociais que se organizavam nessa época. Assim a alternativa amazônica, e especificamente a disponibilização de terras em Rondônia, era uma forma de, ao mesmo tempo, aliviar as tensões dos

⁴⁴ No PECD são caracterizadas duas macro regiões e dois ciclos de ocupação. O primeiro, mais antigo, às margens dos rios Madeira, Guaporé, Mamoré e a segunda, mais recente localizou-se na área de influência da BR 364 (RONDÔNIA, 1981, p. 32).

⁴⁵ A atual BR 364, que em meados do século XX, era denominada de BR 29, já havia sido prevista desde a década de 1940, dentro do Plano Rodoviário Nacional (LEAL, 1984; LIMA, 2001).

⁴⁶ Neste trabalho não entraremos na discussão sobre a presença dos povos e nações indígenas na região ou e problemas originados do contato entre o colonizador e os povos indígenas. Sobre isso pode-se consultar Martins (1983) e Perdigão e Basségio (1992). A preocupação deste trabalho volta-se especificamente para a ação da colonização capitalista, a partir dos anos 1960 e sua relação com a educação.

centros mais desenvolvidos; ocupar uma enorme área escassamente habitada e desarticular possíveis movimentos de contestação, pois se transmitia, com os projetos de ocupação, uma idéia de que se estava efetuando um eficiente programa de reforma agrária – embora, a bem da verdade, o I PND mencione não reforma agrária, mas “redistribuição de terra” e venda das “terras desapropriadas” (BRASIL, 1971, p. 31), podendo deixar ver nisso uma conotação ideológica e nacionalista, típica dos governos militares que se instalavam no Brasil a partir de 1964 e que impregna todo o texto dos PNDs, os quais insistem na idéia da integração por intermédio da ocupação (PERDIGÃO; BASSÉGIO, 1992; HABERT, 2003; OLIVEIRA, 1989).

O processo crescente de ocupação é evidenciado, entre outros fatores, no volume de alteração vegetal ou do desmatamento, conforme mostra Oliveira (1989), com dados do Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal (IBDF). Mostra o autor que, até 1975, a ação humana havia “alterado a vegetação natural” em 2.934.200 hectares (ha). E, três anos depois, em 1978, essa alteração já havia mais do que duplicado e ultrapassava os 7.801.550 ha, chegando aos 12.080.271 em 1980. Ou seja, a marcante presença da ação colonizadora se manifestou no período depois de 1960. Em vista disso é que, não desconsiderando outros momentos da ocupação amazônica, dizemos que a região só foi sistematicamente ocupada a partir da propaganda (LIMA, 2001; PERDIGÃO; BASSÉGIO, 1992; SANTOS, 2001) feita pelos governos do regime militar. Ou, como se observa nos PNDs, a ocupação amazônica passou a ser política pública.

Os migrantes não vieram para a Amazônia como os nordestinos que buscaram o Rio de Janeiro, São Paulo e Paraná, no final do século XIX e durante o século XX, para fugir da seca (MARTINS, 1983). A Amazônia só se tornou atrativa depois da forte propaganda desenvolvida pelo governo federal. A essa propaganda oficial Perdigão e Basségio (1992) vão chamar de “trajetória da ilusão”. Embora sua análise seja prioritariamente em relação a Rondônia, mostram como o mesmo processo se deu em relação a toda a Amazônia. Todos os que vieram para a Amazônia, e particularmente para Rondônia, afirma Santos (2001), vieram atraídos pela propaganda oficial, dizendo o autor que “do mesmo modo que a migração nordestina, essas levas de sulistas e sudestinos chegam *atraídas pelos projetos governamentais* e com o propósito de posse de terra” (SANTOS, 2001, p. 76, grifo nosso). Nesse sentido, é ilustrativo o comentário sobre a ocupação de Rondônia, oferecida pelo próprio INCRA, afirmando que o processo de colonização se deu em favor do capital e não em resposta à possíveis necessidades das populações migrantes:

É importante ressaltar que a ocupação e colonização recentes do Estado de Rondônia é resultado da estratégia do governo brasileiro no sentido da ampliação das condições para a expansão do capital na economia brasileira, fundamentada na economia de mercado, que preconizava a ocupação da fronteira por meio de uma política de integração nacional. Nesse período o governo federal desenvolveu uma estratégia de transformar Rondônia em exemplo de colonização agrária, visando integrar a região ao restante do país. (INCRA, 2005, p. 15, grifo nosso).

Entre os objetivos da propaganda que atraiu esses migrantes, podemos apontar aquele mostrado por Perdigão e Basségio (1992) e por Martins (1983) qual seja, a de “abrir os lotes” para mais tarde serem vendidos (ou perdidos) para os fazendeiros ou grileiros, no processo de ampliação dos conflitos. O que indica que apesar de haver indicação da existência de recursos financeiros e logísticos para efetuar o assentamento dos colonos, nos projetos de colonização, isso de fato não se verificou. Por uma série de circunstâncias, o INCRA não deu conta de oferecer “estrutura física e social” que fosse “capaz de se sustentar” e manter a presença dos colonos, sendo essa uma das razões que explicam a dificuldade de fixação do migrante em terras amazônicas. Talvez por esse motivo as palavras de Lima (2001), ao afirmar que os colonos traziam a esperança de “melhoria de vida” e foram atraídos pelo “propagar do maior embuste nacional”. E o autor justifica sua afirmação não só como pesquisador, mas também como migrante ao dizer que:

Para se chegar a esta conclusão com a autoridade de quem conviveu com o problema, basta considerar a campanha feita pela imprensa oficial e nacional nos anos 70, quando o então Território Federal de Rondônia era apresentado como possuidor das terras *mais férteis* do país, atraindo milhares de colonos que empolgados com a produção dos dois primeiros anos, se encarregavam de atrair parentes e conhecidos (LIMA, 2001, p. 132, grifo no original).

Esse “embuste” (LIMA, 2001) ou essa “trajetória da ilusão”, (PERDIGÃO; BASSÉGIO, 1992), do ponto de vista do governo militar era uma solução necessária porque o país precisava resolver os problemas de densidade demográfica e de crise urbana, criando alternativas para o capital. Dessa forma, a solução para o problema do sul-sudeste foi a ocupação da Amazônia. No I PND (I Plano Nacional de Desenvolvimento), o governo federal afirmava ser necessário efetivar a “*integração nacional* não permitindo que fiquem à margem do processo de desenvolvimento regiões como o Nordeste e a Amazônia” (BRASIL, 1971, p. 19, grifo no original). A Amazônia, portanto, para os militares, era uma região atrasada e perdida. Por isso, a necessidade de integrá-la (“integrar para não entregar”, como era o slogan da época) e desenvolvê-la (estavam à margem). Além disso, o “embuste” aconteceu – e isso podemos dizer hoje – porque se “propagandeou” que as terras de Rondônia eram férteis quando podemos

perceber, a partir de afirmações esparsas, que havia consciência de pouca fertilidade das terras. Observamos isso no II PND ao afirmar ser “conhecida a relativa pobreza dos solos de terra firme” ⁴⁷ (BRASIL, 1974, p. 65). Dessa forma, pode-se dizer que o mito da terra fértil (OTT, 2002) na realidade, foi mais um dos mitos desenvolvidos pelo governo militar.

O planejamento da ocupação da Amazônia foi feito pelo governo militar de forma que as massas populacionais foram “reorientadas” para se dirigir, não mais para os grandes centros, mas para a Amazônia. A “consolidação do Centro-Sul” como área industrializada, passou a apresentar “problemas típicos da sociedade moderna: *crescimento explosivo* de aglomerados urbanos” (BRASIL, 1971, p. 26, grifo nosso). Em virtude disso, o mesmo Plano, ao definir as “estratégias regionais”, se propôs criar um sistema de “vasos comunicantes que permitirá a *reorientação* dos fluxos de *excedente de mão de obra*” (Ibid, p. 28, grifo nosso) para direcionar o “excedente” nordestino, a fim de efetivar a “estratégia para a Amazônia que é de integrar para desenvolver” e com isso promover “ocupação econômica e desenvolvimento para *tirar proveito* da expansão da fronteira econômica, para absorver excedentes populacionais de outras áreas...” (Ibid, p.29, grifo nosso). Notemos que o projeto do governo militar não era só manter-se no poder e eliminar oposições, mas também aliviar tensões e fazer da Amazônia um espaço para absorver o “excedente de mão de obra”, além de “tirar proveito” da situação. Além disso, a força de trabalho, que estava sobrando, evidenciava o “crescimento explosivo” das cidades, resultante da política agrícola e da industrialização.

Quando lemos o I PND, constatamos que o governo militar tinha consciência do que estava ocorrendo no país: estava acontecendo o que o Plano chama de “crescimento explosivo de aglomerados urbanos” e a solução para esses problemas foi a reorientação das correntes migratórias, tanto as do Nordeste, como aquelas que estavam deixando o campo no Sul-Sudeste, para a Amazônia. Assim sendo, antecipando-se ao problema, o governo militar, para evitar que se instalasse o caos social – que era tudo que os militares não queriam – organizou o processo por meio do qual as massas que estavam sobrando foram “reorientadas” para a Amazônia.

O que foi a Amazônia nesse contexto? Um receptáculo da massa populacional que não contava, mas que, contraditoriamente, poderia representar perigo de distúrbios sociais devido ao “*crescimento explosivo* de aglomerados urbanos” (BRASIL, 1971, p. 26, grifo nosso). Uma

⁴⁷ Um dos diretores do INCRA, Helio Palma de Arruda, em 1977, afirma que a Amazônia não é “homogênea”, pelo contrário “temos na Amazônia todos os tipos de solos, vegetação e uma grande variedade de climas” (ARRUDA, 1977, p. 14). No mínimo isso significa que havia consciência de fertilidade ao lado de infertilidade.

massa populacional que teria dupla função: amansar a floresta para o processo de concentração fundiária, que viria a seguir; e concentração nas periferias das cidades que estavam se formando, para ser a reserva estratégica de força de trabalho. Daí, portanto, a opção pela Amazônia, onde a massa populacional poderia, ao mesmo tempo, “integrar” a região, aliviar as tensões e disponibilizar força de trabalho excedente, e barata, pois seria abundante. E para que essa medida surtisse efeito, o governo militar lançou mão da “redistribuição de terra”, por meio de processo de “implantação de projetos agrícolas”, (Ibid, p. 31), financiados pelos bancos oficiais e capital internacional.

E quem foi o homem que se fixou na Amazônia nesse período? Não foram os representantes das classes dominantes, nem os donos de indústria ou grandes proprietários de terras. Foram precisamente, como mostram Perdigão e Basségio (1992) e também Martins (1983), grupos de sem terra do Sul-Sudeste “aptos para migrar”, como descritos no I e II PNDs. Integravam esses grupos aqueles trabalhadores que apareceram com o fim dos cafezais ou o começo da mecanização agrícola. Ou os que se tornaram “assalariados volantes”, em decorrência do “Estatuto da Terra”, promulgado na década de 1960. Os trabalhadores volantes, “aptos para migrar”, eram fruto do “capitalismo rural” que, “para não arcar com os encargos sociais do trabalhador rural, introduziu o assalariado volante, que é o primeiro potencial apto para migrar” (PERDIGÃO; BASSÉGIO, 1992, p. 76), principalmente porque esse contingente de trabalhadores buscava acesso à terra, pois eram trabalhadores da terra, sem terra para trabalhar.

O fato é que frente aos problemas que se avolumavam noutras regiões do país, era necessário buscar uma alternativa e uma solução. A alternativa que o governo militar apresentou foi a Amazônia e de modo particularíssimo, Rondônia. E para este estado foi transferida toda a carga de problemas que vieram nas malas dos migrantes. Devemos notar que os migrantes que chegavam provinham do centro-sul-sudeste. Mas suas origens devem ser buscadas mais além. Eram, em grande parte, retirantes do nordeste que, fugindo da seca, atravessaram São Paulo, passaram pelo Paraná e, após frustradas as expectativas, chegaram ao Norte. Formou-se um verdadeiro triângulo de migrações, como apresentam Nascimento e Oliveira (1999), mostrando que o processo migratório não acontece somente de uma região pobre para uma mais rica. Ele acontece também de regiões ricas para outras pobres, o que evidencia a frustração do sonho que tanto pode ser o da posse da terra, como o de melhorar as condições de vida familiar. Na realidade, pode-se perceber a formação do que podemos chamar de um triângulo da esperança – ou da ilusão – do migrante que saiu do Nor-

deste, atravessou o Sudeste e fixou-se por uns tempos no Sul de onde saiu novamente, atravessando o Centro-Oeste até chegar ao Norte, onde plantou seu sonho numa terra infértil até que, cansado dessa infertilidade e na busca da concretização de novas esperanças, migrou novamente... na eterna busca de um espaço que possa se constituir no chão prometido, na realização dos sonhos de melhoria, na concretização da esperança.

Mas não eram só dificuldades em relação ao acesso à terra que atingiam o migrante. Sua chegada já era traumática, como mostram Perdigão e Basségio, dizendo que o migrante não tinha acolhida ou alojamento, tendo que se alojar em barracos ou onde lhe fosse possível, como os barracões das igrejas. Sem contar que muitos nem tiveram acesso à terra.

A grande dificuldade que se sente em toda esta realidade é que não é oferecida ao migrante *nenhuma estrutura de acolhida*. O migrante aqui chega e não encontra orientação, fica amontado em estações rodoviárias ou em galpões de igrejas, como acontece na paróquia de Rolim de Moura. Outra dificuldade que o migrante encontra é relativa à obtenção da terra. Fala-se em 16 mil famílias que já passaram pela seleção, mas que ainda não receberam terra. Contando com as que não passaram pela seleção, calcula-se que já sejam 50 mil famílias sem terra. Nem tudo está claro quanto ao futuro desta terra e deste povo. (PERDIGÃO; BASSÉGIO, 1992, p. 97, grifo nosso).

A esses, principalmente aos que se dirigiam para Rondônia, se acenou com a possibilidade de acesso à terra distribuída pelos diferentes e bem definidos modelos de Projetos de Colonização operacionalizados pelo INCRA: os PICs (Projeto Integrado de Colonização), PADs (Projeto de Assentamento Dirigido), PARs (Projeto de Assentamento Rápido) e PA (Projeto de Assentamento). Cada uma dessas modalidades de projetos possuía características particulares⁴⁸, sendo que os PICs foram os mais antigos (a partir de 1970) e foram idealizados com mais estrutura e os últimos quase que abandonados à própria sorte. As modalidades de projetos variavam em virtude do crescimento constante, ultrapassando a capacidade técnica e humana do INCRA em absorver as massas populacionais que se dirigiam para a Amazônia, principalmente para Rondônia. Além disso, em função da maior ou menor fertilidade do solo, eram concedidos lotes maiores ou menores, sendo que os PICs tinham o tamanho médio de 100 hectares.

Esses modelos de projetos de colonização tinham público e modalidades de tratamento diferenciado pelo INCRA, sendo que os PICs eram projetos mais elaborados. Os co-

⁴⁸ Notando que cada uma dessas modalidades de Projeto de Colonização ou de Assentamento tinha características específicas, tanto do ponto de vista da extensão do lote rural como do ponto de vista dos colonos aos quais eles se destinavam (INCRA 2005). Em Oliveira (1989), encontramos um maior detalhamento sobre cada um dos projetos de colonização do INCRA. Ver também Perdigão; Basségio (1992)

lonos do PIC, passavam por uma seleção mais rigorosa e, em princípio, haveria “abertura de estradas e assistência nas áreas de saúde, educação, orientação técnica e comercialização” (PERDIGÃO; BASSÉGIO, 1992, p. 77). Já os PADs, foram desenvolvidos posteriormente, destinando-se àqueles migrantes que tivessem “uma situação econômica melhor”. Por esse motivo, “o governo apenas investia na locação e abertura de um conjunto restrito de estrada” (Ibid, p. 79). Por seu turno os PARs eram “lotes de 50 ha, visando o assentamento de pequenos produtores. [...]. As estradas e infra-estrutura estavam condicionadas para o momento em que entrassem em fase de produção” (Ibid, p. 79). Em outras palavras isso implica dizer que os colonos destinados aos PARs estavam quase que destinados ao fracasso, sendo levados pelas circunstâncias a entregarem suas terras ao latifúndio, devido à falta de condições e assistência.

Como não podia ser diferente, a massa de migrantes era formada pelos que haviam perdido qualquer possibilidade de acesso a terra e ao trabalho; mas também, em menor número, vinham pessoas ou empreendedores com algumas posses. Esse segundo grupo era constituído por aqueles que se tornaram os madeireiros e outros proprietários que se aproveitaram das circunstâncias para, aos poucos, ir se apropriando das terras que iam sendo abandonadas ou vendidas pelos colonos sem recursos e sem assistência. “Dessa forma, as famílias que estavam em aguardo dos lotes transformaram-se em assalariados para aqueles detentores de lotes” (Ibid, p. 80). Noutras palavras, o colono que foi transposto para a Amazônia era uma vítima do sistema (AMARAL, 1994; LIMA, 2001; OLIVEIRA, 1989) e veio para ser explorado: em Rondônia pelo processo de concentração de terras; na área da Transamazônica, pelas empresas construtoras; em Carajás e Serra Pelada, pelas mineradoras. E, com isso, as estruturas de exploração que havia noutras regiões se reproduziram nesta nova fronteira, aberta para resolver o problema de lá com a criação de problemas aqui.

Quanto à distribuição das terras, constatamos que, apesar do INCRA (1971, 2005) propagandear farta distribuição de terras, ela de fato, não estava acontecendo como anunciado ou esperado, por vários motivos: as terras, apesar de fartas, eram de difícil acesso. Dessa forma, a ocupação era bem mais difícil do que o anunciado e esperado pelo colono; os incentivos e apoio do governo federal para a comercialização dos produtos não se concretizaram. Além de outros problemas como o clima, existiam as dificuldades permanentes com as enfermidades (PARAGUASSU-CHAVES, 2001), vitimando famílias inteiras. Também as dificuldades representadas pela própria natureza, em função das chuvas ou da

floresta de difícil acesso⁴⁹ (GRAIG, 1947; LEAL, 1984). Essas e outras condições adversas, fizeram com que muitos colonos abandonassem⁵⁰ suas concessões permitindo, com isso, a concentração fundiária, chegando ao ponto exatamente inverso da reforma agrária. Não se tratou de uma visita ao eldorado, mas de uma “trajetória de ilusão” (PERDIGÃO; BASSÉGIO, 1992) que evidenciou o “embuste nacional” (LIMA, 2001). Dessa forma, não era de estranhar que muitos colonos mal começavam o desmatamento, abandonavam ou repassavam suas concessões: era o começo da concentração fundiária, onde se anunciara terra para todos. Ressalta-se que o processo de concentração se intensificou durante a década de 1990, quando a agropecuária ganhou maior expressão no estado.

3- CRIAÇÃO DO ESTADO DE RONDÔNIA

A partir do que dissemos anteriormente, podemos ter claro que o estado de Rondônia, ou a sua criação em 1981, não se realizou como obra do acaso nem de decisões gratuitas. Foi sim, o resultado de uma conjugação de fatores, dos quais alguns já foram mencionados anteriormente: o processo de avanço do capitalismo gerando a industrialização crescente, destacando o caso brasileiro, em que durante o século XX se deu o aceleração desse processo. Além disso, aconteceram alterações na relação campo/cidade, principalmente a partir da segunda metade do século passado, período em que, afirma D’Incao (1983), aconteceram processos de “expulsão” e de “atração”: expulsão do campo e atração para a cidade, sendo que a expulsão se deu pelas “mudanças” que se verificam com o processo de implantação do capitalismo no campo. Esse, por sua vez, provocou “estagnação” dos espaços rurais disponíveis. Dessa forma, continua a autora, se fizeram necessários espaços que atraíssem os “fluxos migratórios”. Ou seja, “os fatores de atração, por sua vez, são aqueles que definem a direção que os fluxos migratórios devem tomar” (D’INCAO, 1983, p. 68). Esses pontos de atração, inicialmente, foram as cidades. E em seguida, na estratégia do governo militar, a Amazônia.

⁴⁹ Em depoimento à revista *Idéias & Fatos*, um antigo morador de Rolim de Moura conta que “chovia direto, passava até quinze dias chovendo sem parar...então plantava, mas a chuva não deixava colher. E se colhia não tinha para quem vender” (IDÉIAS & FATOS (f) 2000, p. 19)

⁵⁰ Um morador da cidade de Alta Floresta, em entrevista na edição de abril de 1999 à revista *Idéias & Fatos*, fala de colonos que chegavam a trocar seu lote por uma espingarda “O camarada quase não tinha condições de tocar o lote. Ou morria de malária ou trocava a terra por uma espingarda. Era isso que acontecia em Rondônia nos primeiros anos da década de 70” (IDÉIAS & FATOS (e), 1999, p.16)

No período em foco, o território de Rondônia era um espaço de atração, principalmente em virtude da propaganda oficial pela ocupação da Amazônia. Dessa forma, Rondônia, região essencialmente rural, exerceu um fascínio sobre vários segmentos sociais, principalmente sobre os trabalhadores do campo, que inicialmente estavam se dirigindo para as cidades, mas que passaram a ver neste estado um novo espaço a oferecer alternativas promissoras, de acordo com a propaganda. Tanto que aconteceu um intenso processo migratório, exigindo dos Ministérios do Interior e da Agricultura (TEIXEIRA; FONSECA, 2002) a tomada de medidas a fim de criar o mínimo de condições para instalação desse universo de migrantes.

Ao estudarmos a criação do estado de Rondônia, devemos situá-lo no contexto das transformações que estavam ocorrendo no mundo e no Brasil, fazendo com que as atenções se voltassem para a Amazônia como resposta à industrialização, concentração fundiária e consequente processo migratório. Todo o conjunto de alterações, no caso de Rondônia, permitiu o crescimento de alguns pontos específicos, formando-se cidades. Ao mesmo tempo “antigos núcleos de colonização cresceram e novos núcleos surgiram” (TEIXEIRA; FONSECA 2002, p. 173), colocando fim no “relativo isolamento do Estado em relação às demais regiões do país, facilitando o movimento migratório” (Ibid, p. 173), acolhendo os “expulsos”, mencionados por D’Incao (1983), os quais chegavam como agricultores, em busca de terra. Entretanto, como veremos adiante, no capítulo 3, as categorias profissionais que para cá vieram foram várias. Em função, disso é que podemos dizer, com Amaral, que a “modernização da agricultura para exportação nas regiões Centro-sul do país, modificando as relações sociais no campo, bem como ampliando a manutenção da estrutura fundiária concentracionista predominante” (AMARAL, 1984, p. 38), foi o fenômeno que originou Rondônia.

Em função desse processo, os migrantes que chegaram dentro desse contexto trouxeram uma nova característica. Eles eram “pequenos agricultores com suas famílias que procuraram Rondônia na esperança de ter acesso à terra. Essa migração assumiu, portanto, características sedentárias” (TEIXEIRA; FONSECA, 2002, p. 173). Trata-se, portanto, de migrações em virtude do avanço do capitalismo, como caracteriza Martins (1983), diferente daquela que havia ocorrido até o final do século XIX. A colonização estava ocorrendo como consequência das relações capitalistas no meio rural

A colonização agrícola de novas terras tem sido a forma institucional de expansão das *relações capitalistas na Amazônia*. É sintomático, entretanto, que o processo de colonização não ocorra isoladamente. Ele é a ‘franja’ de um sistema no qual está inserido”. (AMARAL, 1994, p. 37, grifo nosso).

Como estamos afirmando, e pode ser confirmado pelos dados mostrados no próximo capítulo, o surto migratório foi intenso. Superou as expectativas dos órgãos de colonização, tanto oficiais como particulares. E não é demais repetir que a grande maioria desses migrantes estava em busca de terra. E terra existia. O que não havia era suporte infra-estrutural para o acolhimento dos migrantes. Isso implica dizer que as contradições iriam se evidenciar. E os conflitos sociais que estavam sendo evitados no Sul-sudeste, com a “reorientação” das migrações para a Amazônia se manifestariam nas terras de Rondônia, com a diferença de que ao chegar à região, o migrante, que poderia ampliar o conflito social no sul-sudeste, entrava em confronto: ou com os órgãos de colonização – pela demora em ter acesso ao seu pedaço de chão – ou com os povos da floresta, já instalados na região. “A estratégia de expansão da colonização na zona de fronteira tem custado contatos conflituosos com os povos indígenas” (OLIVEIRA, 1989, p. 101), o mesmo ocorrendo em relação aos seringueiros. E com isso, pela inexistência de movimentos organizados – pelo menos nesse primeiro momento, meados do século XX – o conflito social se descaracteriza. Começavam a se manifestar os descontentamentos de pessoas, ou de famílias entregues à própria sorte. Muitas dessas pessoas ou famílias acabaram sendo incorporadas ao trabalho forçado, ou foram transformados em força de trabalho de reserva⁵¹.

O excedente populacional do sul-sudeste, ao chegar a Rondônia, não tinha acesso imediato, à posse de terra própria – e quando assentado não tinha recursos nem infra-estrutura para prosperar. Dessa forma, muitos desses trabalhadores eram lançados às margens das cidades que já existiam ou daquelas que estavam se formando. Em qualquer caso, a necessidade os obrigava a vender sua força de trabalho aos “fazendeiros”.

O capital, em Rondônia, tem utilizado o aparelho de Estado para justificar o nível de relação capital x trabalho, que tem se dado de forma bastante cruel, em relação ao recrutamento dessa mão-de-obra, (sic!) que se encontra fora do mercado de trabalho e, conseqüentemente, marginalizadas no processo produtivo. (PERDIGÃO; BASSÉGIO, 1992, p. 63)

⁵¹ Alguns autores se referem à escravidão branca, para explicar o regime de trabalho forçado a que foram submetidos muitos dos trabalhadores que foram trazidos para a Amazônia. (LIMA, 2001; OLIVEIRA 1989). Para Martins (1983) “no Brasil, o fim de trabalho cativo do escravo dá começo ao cativo da terra” (Martins, 1983, p. 104). Na mesma obra esse autor faz uma descrição do processo de escravização mostrando que “o peão virou escravo. Ele está preso ao ‘gato’ por dívidas, pelas despesas de que fez no caminho para comer, fumar, beber, pelo transporte” (p. 121). Perdigão e Basségio mostram que esse processo não se limita à Amazônia: e se relaciona ao próprio sistema capitalista, dizendo que “não são raras as situações em que o salário não é sequer suficiente para a subsistência do trabalhador enquanto trabalha o canavial, na construção ou na fábrica. Ao invés de ter o que receber passa a dever para o patrão. Muitos dos casos de escravidão por dívida que têm crescido nos últimos anos no Brasil, envolvendo milhares de trabalhadores, tem relação direta com essa forma predatória de acumulação capitalista” (PERDIGÃO; BASSÉGIO, 1992, p. 93).

O que foi dito acima ajuda a caracterizar o processo de exploração a que foram submetidos muitos que migraram para Rondônia, trazidos pela propaganda do Estado e que foram utilizados pelo capital na exploração dessa força de trabalho desocupada – não por ociosidade voluntária, mas por lentidão ou deficiência dos órgãos oficiais. Esses trabalhadores desocupados se transformavam em “presas fáceis” para a voracidade ou “ganância” do capital.

Os trabalhadores submetidos ao regime de trabalho escravo eram recrutados em locais de alto índice de desemprego, onde não dispunham de oportunidade de oferta de trabalho que lhes possibilitasse o sustento próprio e de suas famílias. Portanto eram presas fáceis de agenciadores gananciosos que acumulam grandes lucros com essa atividade (Ibid, p. 68).

Além desse conflito, que podemos chamar de estrutural, permaneciam também outros atritos originados nas relações entre os próprios migrantes. O número de brigas e mortes entre eles não deixa de ser alarmante, notando-se que esses atritos tanto ocorriam nas regiões novas, de colonização agrícola, como naquelas em que se exploravam os garimpos. “A insegurança e o clima de violência faziam parte do cotidiano dos garimpos” (TEIXEIRA; FONSECA, 2002, p. 176). E nas áreas de agropecuária, os atritos entre os posseiros ou entre estes e os antigos moradores permaneciam constantes⁵² da mesma forma que o conflito entre esses e os grandes grupos agro-industriais. E a causa dos atritos, quase sempre era a grilagem de terras:

Grandes grupos agro-industriais do Centro-sul tentavam grilar as terras, resultando em conflitos violentos com os posseiros. Esses grupos mantinham esquadrões armados para expulsar ou mesmo eliminar posseiros situados em terras que consideravam suas. (TEIXEIRA; FONSECA, 2002, p. 173).

Como podemos ver, havia duas situações conflitivas: a dos migrantes sem acesso à terra e em muitos casos sendo explorados; e a situação de conflitos, representadas por brigas e disputas por terra. Apesar da amplidão da região, a terra era disputada, pois o acesso legal se tornava sempre lento e trabalhoso. O fato é que as situações de conflito ao se ampliarem, pela ampliação da demanda, tendiam, contraditoriamente, a se tornar explosivas, mesmo com a grande extensão da região a ser ocupada pelos colonos.

⁵² Em entrevista publicada em janeiro de 2000, na revista *Idéias & Fatos*, um depoente assim se refere à situação da grilagem, na região de Rolim de Mura e Alta Floresta: “Dava muita briga porque, pense bem: você chega, separa esse pedaço de terra prá você, entra na mata virgem, virgem, virgem; você faz a tua picada, começa a trabalhar. Aí chegava outro querendo te tomar. Não tem como, cara. Tem que entrar na bala mesmo” (IDÉIAS & FATOS (f), 2000, p. 20)

Entretanto, e apesar do aspecto de válvula de escape que assumiram as migrações e a mudança de território para estado, não podemos negar que esse processo produziu um espaço dinâmico onde ocorreram, ao lado dos conflitos, mudanças constantes.

Mesmo que para o Governo Militar, o principal interesse fosse resolver os problemas sociais gerados pela implantação do capitalismo no campo, o processo de ocupação do Estado foi válido (sic!), porque possibilitou o aparecimento de núcleos urbanos e promoveu certo grau de desenvolvimento a uma região até então inóspita. Porém, o que é lamentável é a paralela destruição dos recursos naturais em favor da implantação, a todo custo, de um Estado agropecuário. (FUJIHARA, 2005, p. 119).

Dessa forma, podemos olhar para os Projetos Integrados de Colonização (PICs) e os demais projetos que representaram o avanço do capital sobre uma região de difícil acesso e pouco hospitaleira, dentro daquilo a que se propunham – assentar os colonos e veremos que esse aspecto do processo foi cumprido. Entretanto, o volume de colonos chegando fugia ao controle dos órgãos de colonização e assentamento os quais, em virtude disso, deixavam de cumprir com outro requisito que era a oferta de infra-estrutura. Essa deficiência aumentou a dificuldade para o colono se fixar à terra, limitando a produção e, quando havia produção agrícola, muitas vezes, ela ficava perdida nesse emaranhado de falta de condições infra-estruturais.

Diante disso não podemos dizer que não houvesse ação do Estado – a ocupação era política de Estado. Entretanto o objetivo do Estado, com essa ação, não era atender às reivindicações dos trabalhadores nem do sul-sudeste, nem dos que estavam sendo instalados na Amazônia. O Estado não era uma alternativa ou um aliado do trabalhador, ele representava o capital nacional e internacional e, portanto, sua ação era em defesa desses interesses. Por isso é que a situação dos “chegantes” se agravava: vinham com uma expectativa que não era nem poderia ser atendida, pois o que estava em jogo não eram seus interesses, mas os do capital.

Essa *entrada exagerada* para a região, surpreendendo os próprios responsáveis pela agilização do assentamento, ocorreu de forma oposta à ocupação extrativista em vários aspectos. Agora faziam parte do cenário os caminhões “paus-de-arara”, com procedência das regiões Sul, Sudeste e Centro, não mais do Nordeste, como anteriormente; nem todos os que chegavam obtinham sua parcela de terra [...]. (LIMA, 2001, p. 140, grifo nosso).

Em razão dessa perspectiva do processo de ocupação, em vista do capital, podemos entender o porquê de, no final da década de 1970 e durante a década seguinte, ter ocorrido essa “entrada exagerada” que surpreendeu os responsáveis pelo processo de assentamento. É que todos aqueles migrantes faziam parte de um novo “cenário” e haviam sido atraídos, não

em razão de suas reivindicações no sul-sudeste, mas em favor das necessidades do processo de expansão das frentes de ocupação.

A região “inventada” como solução, começava a se tornar mais um problema. Frente ao crescente clima de animosidade, aumento populacional, crescimento das situações de exploração dos trabalhadores, algumas vozes começavam a se manifestar; frente as migrações que não cessavam e os órgãos dos Ministérios do Interior e da Agricultura impossibilitados ou despreparados para melhorar seu atendimento, as soluções eram solicitadas e esperadas, evidenciando o caráter conflitivo ou a presença da luta de classes.

Frente à distância do poder central⁵³ e à dificuldade de acesso, as autoridades do território começavam a pedir e buscar alternativas. Nem podia ser diferente e era de se esperar, portanto, que o clima de animosidade começasse a se manifestar nessa fronteira de ocupação, razão pela qual se fazia necessário uma alternativa para sua solução, evitando que também a região que havia sido escolhida como espaço de solução se tornasse mais um espaço de conflitos. Ciente de que o aumento de problemas, de todas as naturezas, certamente fugiria ao seu controle (MENEZES, 1988), o Ministério do Interior tomou as primeiras medidas no sentido de encaminhar a elevação do território à categoria de estado. Uma das primeiras reações do poder hegemônico diante dos problemas que se avolumavam:

Notando que o *desenvolvimento* do Território Federal de Rondônia chegara a um ponto em que *fugia ao controle de seu Ministério*, o recém nomeado Ministro do Interior, Coronel Mário David Andreazza, indicou ao presidente da República, General João Batista de Oliveira Figueiredo, o nome do Coronel de Artilharia Jorge Teixeira de Oliveira para governar o território [...]

[...] Dentre as inúmeras missões que lhe estavam reservadas pelo Ministério do Interior, à frente do governo do Território Federal de Rondônia, destacava-se a *tarefa de preparar administrativa, econômica e politicamente* o Território para a sua transformação em um novo Estado. Rondônia crescia aceleradamente e a abundância de possibilidades continuava a atrair novos contingentes humanos para estas regiões. (TEIXEIRA; FONSECA, 2002, p. 178, grifos nossos).

A classe dominante local apelou ao Ministério do Interior. A alegação não era a defesa dos interesses dos trabalhadores, mas busca de auxílio para sua limitação tanto estratégica como de recursos. As autoridades locais encontram o argumento salvador: o território estava amadurecido, pois “a população havia crescido” e a economia estava se solidificando. Então os militares nomearam o coronel Jorge Teixeira, dando-lhe a missão de estruturar e instalar o futuro estado, estabelecendo algumas metas sociais, políticas e econômicas.

⁵³ Devemos nos lembrar que os territórios, embora possuíssem governos locais, permaneciam subordinados ao Governo Federal.

Sua administração em moldes mais dinâmicos, provendo todas as repartições com pessoas de reconhecidos conhecimentos técnicos aplicados à área, o que veio a diagnosticar claramente o desenvolvimento a que já atingira o Território. O censo de 1980 constatou que a *população de Rondônia havia crescido em proporções geométricas, extrapolando todas as previsões* e pondo em sobressalto os poderes públicos que previram uma migração controlada para a região e que as mais otimistas previsões haviam sido atingidas e ultrapassadas. Na questão *econômico-financeira também as receitas haviam atingido cifras muito além das previsões* mais absurdas. Assim, no meio do ano de 1981, as *metas previstas* para a transformação em Estado já haviam sido *atingidas e muitas ultrapassadas*, o que levou o Ministro do Interior a enviar em 3 de agosto exposição de motivos ao Senhor Presidente da República propondo a elevação do Território de Rondônia à categoria de Estado. (MENEZES, 1988, p. 308, grifos nossos).

Como vimos, em pouco tempo, as metas não só haviam sido atingidas como ultrapassadas. Então foi apresentado o projeto para a transformação do território em estado. Dada a pressa em relação não só aos problemas, mas também em relação às possibilidades políticas que se abririam, o projeto de lei foi aprovado de forma acelerada no Congresso.

Alguns elementos conjunturais interferiram nesse processo. Como afirma Menezes (1988), estava havendo um aumento astronômico da população; a economia estava em acelerado processo de crescimento; a população e autoridades locais cobravam autonomia. Esses elementos conjugados levaram o Ministério do Interior a propor a criação do estado. A região havia passado por outras alterações em sua configuração política: fora criado como Território Federal do Guaporé em 1943; passara a ser Território Federal de Rondônia em 1956 e nesse momento, em 1981, passava a ser estado. Com a transformação, foi mantido o nome de Rondônia, como estabelece o primeiro artigo da Lei Complementar nº 41 (LC 41) que criou o estado (BRASIL, 1981).

Embora a lei seja formada por 39 artigos, o primeiro sintetiza a expectativa dos trabalhos anteriormente desenvolvidos. Diz esse artigo: “Fica criado o Estado de Rondônia, mediante a elevação do Território Federal do mesmo nome a essa condição, mantidos os seus atuais limites e confrontações.” O artigo segundo determina a manutenção de Porto Velho como capital: “A Cidade de Porto Velho será a Capital do novo Estado” (BRASIL, 1981).

A tramitação legal para a criação do estado havia acontecido de forma acelerada:

Em 17 de agosto de 1981, foi encaminhado pelo Presidente da República, João Batista Figueiredo, ao Congresso Nacional, o projeto de Lei Complementar nº 221, que foi aprovado em primeira discussão em 16 de dezembro do mesmo ano e já em 22 de dezembro, foi aprovada a Lei Complementar nº 41 que criava o estado de Rondônia. A instalação do estado se deu em 4 de janeiro de 1982 (TEIXEIRA; FONSECA, 2001, p. 179)

Esse rápido processo para a criação do estado é uma amostra, não de agilidade burocrática, mas da força do Executivo. Isso fica patente também, quando lemos, no parágrafo segundo do artigo quinto da LC 41 que, “a partir da posse e até a promulgação da Constituição, o Governador poderá expedir decretos-leis sobre todas as matérias de competência legislativa estadual”. Como podemos ver o governador era nomeado com plenos poderes, ao estilo da ditadura que estava em seus momentos finais. Também podemos perceber que a criação do estado de Rondônia não veio para resolver os problemas dos colonos e demais trabalhadores. Veio para minimizar a ampliação dos conflitos que já começavam a se manifestar. Com a criação do estado de Rondônia, o poder central deixava de ser o gerente dos problemas e crises, passando essa responsabilidade para o governo local.

Dessa forma, já não mais em resposta aos problemas do centro-sul-sudeste, mas aos problemas locais, é que foi encaminhada a estruturação do Estado de Rondônia. Podemos dizer que os problemas que haviam provocado a reorientação do fluxo das migrações produziram outros problemas na Amazônia e, particularmente, em Rondônia. Nas regiões de garimpo – Serra Pelada e Carajás – os problemas se davam em função do excesso populacional que provocava verdadeira situação de degradação humana. Na construção e nos assentamentos próximos à Transamazônica se percebia a ineficiência do processo de assentamento, devido a vários fatores que dificultavam a vida dos assentados. E, no caso de Rondônia, havia um começo de estruturação, pela relativa facilidade de acesso à terra e pela propaganda veiculada em favor da ocupação. Entretanto, e justamente por essas facilidades, a demanda se intensificou ao ponto do Ministério do Interior perceber que estava perdendo o “controle” da situação.

No caso de Rondônia, ao jogar a responsabilidade da região sobre os ombros não mais de um governo territorial, representante do Ministério do Interior, conseqüentemente do Governo Federal, mas de um governo estadual, o poder Público Federal dava mostras de suas reais intenções: não privilegiar e dar respaldo à população, mas encontrar alternativas para os problemas da esfera federal⁵⁴. Na verdade, a julgar por isso, o que se deu foi um ato de “lavar as mãos”, pois o estado saíria da responsabilidade do Ministério do Interior para assumir-se como responsável por si mesmo.

⁵⁴ Não fosse o maior transcurso de tempo e a comparação irônica, poderíamos dizer que, no caso da criação do estado de Rondônia houve uma repetição do chamado “golpe da maioria”, quando os regentes se desfizeram da administração do império brasileiro, passando a administração do país a D. Pedro II.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO NO BRASIL E EM RONDÔNIA NOS GOVERNOS MILITARES

Tendo analisado o processo de expansão da fronteira norte, examinemos agora quais foram as posturas do governo militar em relação à educação, principalmente nos anos compreendidos no período que estamos enfocando – 1975-1983. Veremos que o ponto de referência do governo era o desenvolvimento ditado pelos PNDs (Planos Nacionais de Desenvolvimento). Essa idéia de desenvolvimento implicava em formar para o mercado do trabalho, razão pela qual foram criados os cursos profissionalizantes, contemplados na Lei 5.692/71. Aos pressupostos dessa lei, foram acrescentadas algumas diretrizes que estão presentes nos Planos Setoriais de Educação.

Fizemos essa discussão, porque queremos saber de suas implicações para a Amazônia, região que passou a figurar no discurso do poder central como espaço a ser ocupado, integrado e desenvolvido; um grande espaço vazio da presença colonizadora capitalista.

Aquilo que os governos militares pensaram para a Amazônia foi, pelo menos em parte, aplicado ao território e depois estado de Rondônia. Ou seja, o governo territorial e depois estadual, adaptou à realidade da região as indicações e definições do governo federal. Essas adaptações tiveram problemas para serem implementadas devido a vários fatores limitantes, tanto do ponto de vista local como institucional.

Toda essa discussão se deve ao fato de termos em mente a compreensão, num próximo capítulo, das políticas públicas numa região específica de Rondônia: Rolim de Moura. Para isso, analisaremos, além da postura do governo militar para a educação, algumas políticas para a Amazônia e como essas políticas e a educação aconteceram em Rondônia, no período em foco.

1- O GOVERNO MILITAR E A EDUCAÇÃO

Nesta parte do trabalho apresentaremos um estudo sobre a educação, no período militar, tendo como ponto de referência a Amazônia. E, mais especificamente a partir de uma região específica da Amazônia, onde se concretizou a política migratória, aliada à política de distribuição de terra, fundamentada, entre outras coisas, na oferta de infra-estrutura básica, dentro da qual se insere a educação escolar.

O governo militar deu enfoques diversos a diferentes regiões da Amazônia. Ou seja, os governos militares olharam para a Amazônia como um todo, mas desenvolveram políticas distintas nas diferentes áreas. Dessa forma, desenvolveu-se para Rondônia uma política de distribuição de terras (INCRA, 2005), que se fundamentava na propaganda de oferta de terra com infra-estrutura, o que era uma novidade, pois isso raramente ocorria no sul-sudeste, uma vez que os agricultores que se dirigiram para Rondônia eram, principalmente, ex-pequenos proprietários que haviam perdido suas terras para a concorrência com o capital, justamente porque a infra-estrutura e as políticas agrícolas não os favoreceram. Dessa forma, a oferta de terra farta, fértil, de fácil acesso e barata era um grande atrativo para os sem-terra dessas regiões. Além disso, um detalhe a mais, nessa oferta “propagandeada”: a presença da escola como um dos elementos da infra-estrutura oferecida para o migrante. Assim sendo, podemos dizer que a educação escolar ocupou um espaço destacado no processo de atração de migrantes para Rondônia.

Neste contexto, a ditadura militar tornou-se hegemônica e implantou uma política educacional que tinha seus fundamentos nos anos anteriores e objetivava fazer da instituição escolar “preparadora de recursos humanos para as tarefas de industrialização, modernizada agropecuária e ampliação dos serviços”. Ou seja, o sistema escolar deveria se ocupar com a “formação do homem brasileiro, tendo em vista as tarefas do crescimento econômico” (FÁVERO, 2001, p. 242) e quando da reforma da legislação, em 1971, essa política deu ênfase àquilo que deveria ser a formação profissional no segundo grau. Esse enfoque era um mecanismo para transformar o sistema escolar – especificamente o do segundo grau – em um momento de formação profissional e meio para desafogar o acesso à universidade, que não disponibilizava vagas para todos que buscavam o ensino superior (ROMANELLI, 1985; CUNHA; GÓES, 2002)

Por sua vez, os empresários ligados à educação fizeram sua aposta buscando o financiamento público da escola privada (GERMANO, 2005; CUNHA; GÓES, 2002). “Os militares no poder optaram pelo desenvolvimento de uma política privatista no campo social, no qual se incluem as políticas educacionais” (CÊA; DORNELLAS SOBRINHO, 2000, p. 133). Isso nos leva a perceber duas situações distintas: uma apresentando o sistema educacional como caminho para a profissionalização, o que não foi bem acolhido pelo empresariado, pois os profissionais não saíam qualificados da escola (GERMANO, 2005; ZOTTI, 2004). E outra, aquela que levou o empresariado a perceber a educação como uma fonte de renda, principalmente se nela houvesse a presença do dinheiro público (CUNHA; GÓES, 2002).

Esse panorama nos ajuda a entender o quadro da elaboração da Lei 5.692/71, ocasião em que uma idéia ganhou força entre alguns congressistas: ver a educação como um negócio, expondo a face capitalista não só do sistema econômico, mas dele se imiscuindo no meio educacional. Antes, com a lei 4.440/64, foi instituído o que passou a ser chamado de “salário-educação”. Ou seja, a empresa devia oferecer escola ou repassar recursos financeiros para que o Estado providenciasse escolas. Além disso, a lei previa que “ficariam isentas do salário educação as empresas [...] que instituíssem mediante convênio ‘sistemas de bolsas de estudo’ com escolas particulares”. (CUNHA; GÓES, 2002, p. 43). Esse dispositivo, entretanto, acabou produzindo um canal de desvio de verbas devido à falta ou ineficiência na fiscalização.

Com essa perspectiva de lucro – ou de dinheiro fácil ligado à educação – não só o congresso como também os empresários investiram numa lei específica, a 5.692/71, que instituiu a profissionalização – “qualificação para o trabalho” – do ensino de segundo grau, a ser ministrado por instituição pública ou privada. E, quando em escolas privadas, poderia ser feito com verba pública, como previsto no artigo 45 da lei 5.692/71. Dessa forma, a educação passou a ser vista como um “grande negócio” (CUNHA; GÓES, 2002, p. 41), pois permitiu a proliferação da escola privada e a sangria do dinheiro público para a iniciativa privada.

Tudo isso se fundamentava em alguns pilares: a idéia do desenvolvimento, do Brasil como grande potência e da formação profissional para atender as necessidades do mercado. A educação, portanto, não se destinava à formação humana, mas à adequação ao desenvolvimento pela qualificação – ou mais tarde pela preparação – para o trabalho. A educação começava a ser vista como caminho para o desenvolvimento. Com isso, os conceitos de desenvolvimento e desenvolvimento na educação, foram sendo incorporados à linguagem oficial, por meio da qual se oficializou a profissionalização (FÁVERO, 2001 e GERMANO, 2005) como uma das principais políticas do governo militar para a educação, que se pretendeu im-

plantar com a reforma constitucional de 1966-67, mas que, para a educação, somente se concretizou com a lei 5.692/71, a qual reformou a educação nacional. Entretanto, se por um lado o sistema educacional foi transformado, pelo menos do ponto de vista da letra da lei, em “qualificação para o trabalho”, em vista da política desenvolvimentista; por outro lado, os empresários não se interessaram por isso. Principalmente porque essa formação era limitada e insuficiente para as exigências do mercado. Para os empresários “era muito mais produtivo que a escola formasse o trabalhador com base em um conhecimento básico geral” (ZOTTI, 2004, p. 192) deixando a qualificação, ou capacitação, por conta das estratégias das empresas (CUNHA; GÓES⁵⁵, 2002; GERMANO, 2005). Isso implica dizer que a prevista “qualificação para o trabalho”, ao mesmo tempo em que não respondeu às exigências do mercado, produziu uma “degradação sem precedentes na escola pública de nível médio em geral e fortaleceu a rede privada de ensino”. (GERMANO, 2005, p. 188).

Estava se desenhando o painel em que veríamos acontecer a reestruturação do sistema escolar, no qual a escola não estava colocada para criar oportunidades, mas para “manter a subalternidade”. Embora Germano esteja se referindo a um programa de educação de adultos, suas palavras podem ajudar a entender o que estava por trás das práticas e das mudanças efetivadas pelo governo militar:

No fundo, portanto, não se tratava de uma educação para diminuir a desigualdade, porém, ao contrário, para manter a subalternidade do exército industrial de reserva, com o Estado utilizando para isso, uma ‘pedagogia do consenso’. (GERMANO, 2005, p. 255, grifo nosso)

Nisso se manifestou o “golpe na educação” (CUNHA; GÓES, 2002), desferido pelo governo militar não só com o golpe de 1964, como também com a legislação educacional que se seguiu. Foi pela legislação que se efetivou o “privatismo” e o desmonte do sistema público, em favor do sistema privado de educação.

As verbas públicas destinadas ao ensino deveriam ser transferidas às escolas particulares que, então, se encarregariam da escolarização das crianças e jovens. Só onde a iniciativa privada não tivesse interesse em abrir escolas é que a escola pública seria bem-vinda. (CUNHA; GÓES, 2002, p. 41)

Essas situações foram revistas e colocadas em evidência com a promulgação da lei

⁵⁵ Na obra citada os autores fazem uma lista daqueles para quem a profissionalização não interessou, contemplando desde o empresário, passando pelos técnicos em educação e os estudantes (CUNHA; GÓES, 2002, p. 67)

5.692/71, em que foram estabelecidos os princípios para a organização do sistema escolar nacional, reorientando vários aspectos, entre eles o processo escolar com base na preparação do estudante para o trabalho.

Devemos notar que o período compreendido entre 1964-1974 foi de consolidação. Nele o governo militar não só se apresentou como alternativa política para o país, como também impôs sua política para os diferentes setores, entre eles o da educação. Essa primeira década do governo militar foi um período que se “caracteriza não somente como uma época de consolidação e apogeu do autoritarismo, mas também de radicalização de reformas institucionais, inclusive no campo da educação” (GERMANO, 2005, p. 101). Por esse motivo, dentro desse período, se efetivou a reforma universitária e a reforma do segundo grau, com as respectivas leis editadas em 1968 e 1971. O rolo compressor do poder militar avançou, inclusive, sob o ponto de vista legal e, a partir da legislação, se recriou o sistema escolar nacional. Essas reformas, entre outras, foram mecanismos que o governo utilizou para se estabelecer e legitimar no poder. “O regime militar, no entanto, se empenhava em construir um suposto ideário de democracia que se constituiu na base de seu apelo à legitimidade” (REZENDE, 2001, p. 73).

Em que pese a força das armas, o Estado Militar necessitava de bases de legitimação, da adesão de uma parte dos intelectuais, das camadas médias e das massas populares. Daí os apelos constantes à democracia e à liberdade quando essas eram duramente golpeadas por ele; daí a proclamação em favor da erradicação da miséria social quando, na prática, as políticas concorriam para manter ou mesmo aumentar de forma drástica os índices de pobreza [...]; daí o discurso favorável à erradicação do analfabetismo, a valorização e expansão da educação escolar [...], quando o setor era penalizado [...]. (GERMANO, 2005, p. 102).

Comentando a preocupação com o avanço tecnológico, Colares (1998) mostra como os governos militares se ocuparam em escolarizar os jovens por serem eles, num futuro próximo, a força de trabalho disponível e farta para a indústria. Como também o afirmam outros autores (FÁVERO, 2001; NOGUEIRA, 1999), Colares destaca que a “teoria do capital humano”, à qual havia sido formulada como instrumento de avaliação da rentabilidade, foi transposta para o sistema escolar. Essa teoria passou a desempenhar “considerável influência na formulação das políticas educacionais” pois, continua o autor, “essa teoria alega que o nível educacional representa uma taxa de retorno na produtividade, daí, quem tivesse mais educação formal teria melhor salário” (COLARES, 1998, p. 135). O que não se concretizou no Brasil, visto que as empresas não se interessaram pelos egressos das escolas profissionalizantes, devido ao fato da profissionalização não ter ocorrido de acordo com a exigência do mercado.

Podemos dizer que os governos militares se voltaram para todo o processo escolar, da pré-escola à pós-graduação, como podemos verificar nos Planos Setoriais de Educação (II PSEC e III Psecd). A título de ilustração, podemos mencionar a preocupação com a pré-escola, do II PSEC, que afirma ser o atendimento pré-escolar destinado àquelas famílias com “elevado nível cultural e econômico” porque sabem do valor da escolaridade; e para as famílias pobres oferece “atendimento suplementar” à ausência materna. O mesmo documento analisa, propõe e destaca as alternativas do 1º e 2º graus, afirmando que “um aspecto importante do 1º grau é o da sua terminalidade real”. E, em relação ao 2º grau, assinala sua dupla perspectiva: do mundo do trabalho e encaminhamento para a universidade:

Com o advento da lei 5.692/71, o ensino em nível médio deve ser mais pragmático: ao mesmo tempo que permite a ida do jovem para a *universidade*, permite-lhe ir, também, para o mundo do trabalho. Espera-se, portanto, *retorno maior e mais rápido*, praticamente inexistente no regime anterior, dos vultosos *investimentos* feitos em educação média. (BRASIL, 1976, p. 18, grifos nossos)

Devemos notar que o documento, ao mesmo tempo em que condena o período pré-militar, destaca o caráter capitalista da perspectiva educacional do governo militar em que deve prevalecer, segundo o documento, o “retorno maior e mais rápido” dos valores que foram investidos. Ou seja, as visões pragmática, capitalista e tecnicista se fazem presentes em busca dos resultados. Resultados, aliás, que se concentravam nas mãos dos capitalistas, como assinalam alguns autores (GERMANO, 2005; COLARES, 1998; NOGUEIRA, 1999). À população, entretanto, era transmitida a idéia de que a escolarização resolveria os problemas salariais e de desemprego. Dessa forma,

Os problemas educacionais, sob a ótica oficial, eram considerados e tratados do ponto de vista técnico. Os dirigentes educacionais atuavam muito mais como gerentes, encarregados do controle e avaliação de um processo burocrático. Quanto ao professor, era levado a enfatizar os meios, os procedimentos, as técnicas. Entre os dois, o supervisor quase sempre exercia o papel de vigilante da aplicação dos procedimentos técnicos e burocráticos. Pouco ou nada refletiam sobre o fim da educação. Foi um período em que predominou a ausência de questionamentos nas salas de aula, servindo coerentemente aos propósitos políticos e econômicos, orientados pela Doutrina de Segurança Nacional. (COLARES, 1998, p. 137).

O contraponto disso ocorreu na forma das intervenções nas universidades e a repressão ao movimento estudantil, principalmente no período do governo Médici (1968-1974). Sobre essas intervenções e outras arbitrariedades, Germano (2005) desenvolve uma análise em dois

capítulos de sua obra, ao tratar, primeiro, da Reforma Universitária e em seguida da reforma do 1º e 2º graus. Depois de mostrar que as reformas eram “estratégias privatizantes” da educação, o autor conclui que o governo militar montou um sistema escolar a serviço da classe dirigente (CUNHA; GÓES, 2002). O governo militar fez isso, inclusive, se apropriando de conceitos e de uma terminologia específica dos movimentos sociais e contestatórios ao regime e que foram extintos pela política repressiva. Ou seja, num primeiro momento o governo militar criou uma legislação de acordo com suas necessidades (REZENDE, 2001) – a Constituição de 1967, a reforma universitária e a Lei 5.692/71, foram impostas e não nasceram do debate democrático – e em seguida se apropriou do discurso da oposição para, com isso, se manter no poder e, ao mesmo tempo, defender os interesses do grupo nele instalado.

Na realidade, mais do que se apropriar do discurso dos movimentos sociais, “o regime procura a todo custo aproximar-se das massas populares, apontando para sua inclusão nas instâncias decisórias do Estado”. (GERMANO, 2005, p. 245). Ou seja, o governo militar se apresentou contraditório: repressivo em relação aos movimentos sociais, mas incorporando seu discurso e realizando, em parte, aquilo que era bandeira desses movimentos. E essa contradição se manifestou nas políticas educacionais que perfizeram o período: reprimiram e impuseram uma legislação e criaram planos com discursos sociais em seus momentos finais, não esquecendo a célebre frase do Presidente Figueiredo: “hei de fazer deste país uma democracia”. E no clima da “abertura”, o mesmo presidente evidenciou o caráter truculento do governo militar: “É pra abrir mesmo. Quem não quiser que abra, eu prendo e arrebento”.

Tratando do binômio educação e desenvolvimento, entre 1971-1985, o governo militar produziu três Planos Nacionais de Desenvolvimento (PND). Cada um deles é, ao mesmo tempo, continuação e ruptura com o período e Plano anterior. O primeiro, foi produzido em 1971 para o período 1972-74; o segundo, em 1974 e se destinava ao período de 1975 a 1979 e o terceiro, já no governo Figueiredo, em 1980, para o período de 1980 a 1985. Nesses Planos estavam as diretrizes gerais que foram seguidas pelos governos militares desses três períodos específicos.

O I PND (1972-1974) começa apresentando os avanços do governo militar. Talvez por isso, sua conotação triunfalista, procurando convencer, mediante sua argumentação técnica, que o país ultrapassaria a “barreira dos 500 dólares per capita em 1974” (BRASIL (d), 1971, p. 7). Era o tempo do “milagre” brasileiro, quando proliferavam os investimentos internacionais, dando a impressão de que o país estava em fase de grande crescimento.

No I PND podemos apreciar o ufanismo em favor do governo militar. O capítulo 1,

que trata justamente da “revolução e os objetivos nacionais” traz, já na primeira linha, a afirmação de que “a revolução foi feita para construir”. Claro que poderíamos perguntar: feita por quem? para construir o quê e para quem? Mas podemos também, nessa afirmação, perceber as ambições para o futuro, em que se desenhava a imagem do Brasil potência e também das conquistas dos governos “revolucionários” anteriores. Argumentos que, além de justificar a permanência dos militares no poder, os apresentava como os reconstrutores do país, dizendo que “empenhou-se o Primeiro Governo da Revolução, essencialmente, na reconstrução econômica”, corrigindo várias “distorções”. Logo em seguida, afirma que “o Segundo Governo da Revolução objetivou, principalmente, a expansão econômica acelerada, adotando, para isso, estratégias de crescimento menos instável”. Já o terceiro governo militar, diz o I PND, “vem realizando o objetivo de elevar o Brasil à categoria dos países de alto nível de desenvolvimento em todos os setores”. (BRASIL (d), 1971, p. 13).

Como podemos ver, as palavras da ordem são a “reconstrução” e a “expansão”. Diante desses objetivos, cabe perguntar: o que o Governo Militar se propunha reconstruir? Como se daria a expansão? Em resposta, não podemos nos esquecer de que se tratava de um grupo que havia feito uma aposta: ampliar o espaço do capital e isso implicava a diminuição do espaço para o trabalhador. Implicava olhar para a educação buscando-lhe as possibilidades de lucro (CUNHA; GÓES, 2002), sem a perspectiva de melhorias do sistema escolar; mesmo a pesquisa, nesse caso, ficou comprometida, pois a perspectiva não era o desenvolvimento das potencialidades nacionais, mas de abertura para o capital internacional.

O I Plano preconizava o “desenvolvimento”, tendo como pressuposto de sustentação:

Ampla disseminação dos *resultados do progresso econômico*, alcançando todas as *classes de renda* e todas as regiões;

Transformação social, para modernizar as instituições, acelerar o crescimento, distribuir melhor a renda e manter uma sociedade aberta;

Estabilidade política, para manter o desenvolvimento sob regime democrático;

Segurança nacional, interna e externa. (BRASIL, 1971, p. 15, grifos nossos).

No início da década de 1970, foram lançados esses quatro pressupostos, sendo que o segundo: a “transformação social para modernizar as instituições, acelerar o crescimento”, foi uma das metas que provocou as migrações, que por sua vez motivaram e exigiram a necessidade de alcançar “todas as classes e regiões”. Intensificadas, as correntes migratórias foram direcionadas para a Amazônia. Além de que os “resultados do progresso econômico”, que

seriam as fatias do “bolo”, não foram distribuídos, não alcançando todas as classes.

De acordo com o modelo econômico adotado, ainda é no I PND onde podemos ler a afirmação de que é necessário dar “prioridade aos investimentos diretos em setores como Educação, Habitação, Transporte e Comunicação”. (BRASIL (d), 1971, p. 18), cabendo observar que a educação era um dos itens presentes nos PICs, que foram implantados na Amazônia, particularmente no então território de Rondônia. A divulgação da disponibilização de largas áreas de terras férteis em Rondônia foi feita simultaneamente à afirmação da existência de infra-estrutura em que estava prevista a instalação de “escolas primárias” (de primeiro grau), elemento esse que emprestava aos projetos um aspecto de organização e preocupação voltada para os migrantes que estavam chegando. Ressaltamos que o I PND afirmava que o Programa de Integração Nacional (PIN) deveria implementar programas de colonização na região em que foi aberta a Transamazônica e “em associação com a iniciativa privada, serão instalados núcleos com: *escola primária* (sic!), posto de saúde” (Ibid, p. 30, grifos nossos), além de outros elementos de infra-estrutura.

Noutra parte do I PND, os ideólogos do governo militar afirmavam que a integração nacional seria feita na medida em que não se deixasse nenhuma região esquecida. “Por outras palavras realiza a *integração nacional*, não permitindo ficarem à margem do processo de desenvolvimento regiões como o Nordeste e a Amazônia”. (BRASIL (d), 1971, p. 19, grifo no original). Entretanto a prioridade para a Amazônia não se referia à população, mas aos recursos naturais. A integração se faria usando o que cada região tinha em abundância: força de trabalho no Nordeste e recursos naturais na Amazônia, reorientando os migrantes a fim de que não prejudicassem o desenvolvimento do centro-sul, como se lê no mesmo documento, em que afirma ser necessário associar estes fatores. Devemos notar, entretanto, que aqui a preocupação ainda é com o migrante nordestino. A preocupação específica com a ocupação de Rondônia vai direcionar a preocupação em relação ao excedente populacional do sul-sudeste:

Além da integração de sentido Norte-Sul, entre áreas menos desenvolvidas e mais desenvolvidas, realizar-se-á a integração no sentido Leste-Oeste, principalmente para permitir a associação destes fatores, relativamente abundantes nas duas áreas: no Nordeste, mão-de-obra não qualificada, e na Amazônia-Planalto Central, terra e outros recursos naturais. Isso implica em *reorientação dos fluxos migratórios a fim de evitar que se dirijam para os núcleos urbanos do centro-sul*.

A política de integração, que visa, particularmente, desenvolver o Nordeste e ocupar a Amazônia, *sem prejuízo* do crescimento do centro-sul se exercerá:

- 1) No Nordeste e Amazônia, por intermédio de *incentivos fiscais* regionais [...].
- 2) Nas demais regiões menos desenvolvidas, assim como nas áreas de baixo dinamismo no crescimento recente, mediante: ação dos bancos oficiais. (Ibid, p. 25, grifos nossos).

O II PND (1975-1979), embora triunfalista, já é mais sóbrio, pois está inserido num clima de crise mundial. Talvez por isso, no pronunciamento do presidente, na reunião ministerial em que o Plano foi apresentado, encontramos estas palavras: “não pode haver lugar para otimismo exagerados, num universo de profecias sinistras”. Em seguida, ao fazer uma síntese das “conquistas”, o Plano admite a possibilidade de crescimento à medida que forem explorados “novos caminhos e alternativas”. E, possivelmente por isso, acena para a necessidade de impulsionar o desenvolvimento usando “novas frentes no Nordeste, na *Amazônia*, e no Centro-Oeste” (BRASIL, 1974, p. 15, grifo nosso). Entretanto, aqui, a palavra oficial do governo refuta a idéia de esperar crescimento econômico para fazer a distribuição da renda. Diz claramente que “não aceita a colocação de esperar que o crescimento econômico, por si, resolva o problema da distribuição da renda, ou seja, a teoria de ‘esperar o bolo crescer’”. (Ibid, p. 69).

Nos documentos oficiais do governo, notadamente nos PNDs, o discurso pela qualidade e moralidade só são menores do que o discurso em favor do caráter salvador e desenvolvimentista da “revolução” que, como diz o I PND, “foi feita para construir” (BRASIL (d), 1971, p. 13). Esse mesmo argumento pode ser lido no II PND: “o que a Revolução mostrou, essencialmente, foi que problemas como esses podem ser resolvidos, com planejamento e capacidade executiva, prevalecendo, sobre quaisquer outros critérios, o interesse nacional”. (BRASIL, 1974, p. 24).

O II PND, além disso, endossa as “conquistas” do I Plano, ao dizer que em 1973 o país apresentava crescimento 50% superior ao de 1969 e 110% maior em relação a 1963, como a dizer que o governo militar havia sido o melhor caminho, pois em dez anos havia dobrado o crescimento do PIB (Produto Interno Bruto). O documento não menciona, contudo, o estrago social e mesmo econômico que a inflação estava gerando entre os trabalhadores; não diz que o crescimento – ou as “conquistas” – não eram para todos, mas somente para os seguimentos privilegiados; não menciona as prisões, torturas e outras agressões à democracia; não menciona que esse “crescimento” se devia ao grande volume de entrada de capital internacional, ampliando o ciclo da dívida externa. É o que leva Germano (2005) a classificar o movimento como “elitista”. Na realidade, o II Plano mantém o sonho, ou a expectativa do Brasil potência. Em virtude disso podemos entender a afirmação de que:

Os eventos mundiais dos últimos meses vieram encontrar o Brasil em *explosão de crescimento*, caminhando para integrar-se no mundo industrializado. Havendo *ultrapassado, na última década, suas próprias e ambiciosas metas econômicas, e, em grande parte, também as sociais*, e tendo antecipado, de um ano, os objetivos globais do I PLANO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO (PND), estava o País

entre o subdesenvolvimento e o desenvolvimento.

Instalou-se, aqui, o maior parque industrial de nação subdesenvolvida. Registraram-se os mais altos índices de expansão, desde a Indústria às áreas de Infra-Estrutura Econômica, a campos sociais como *Educação*, Saúde, Saneamento, ao setor externo, quer quanto às exportações como às importações. Chegou mesmo a revelar-se um *início de escassez de mão-de-obra* (sic!) *não qualificada*, em centros metropolitanos como São Paulo e Rio de Janeiro. (BRASIL, 1974, p. 23, grifos nossos).

Observemos que a preocupação do Governo Militar era o crescimento. Para sustenta-lo foi lançado o II PND, talvez acreditando que a crise e os problemas que se avolumavam internacionalmente não atingiriam o país que estava numa fase de “explosão de crescimento” e com “escassez de mão-de-obra não qualificada”. Enquanto a economia mundial caminhava para o agravamento da crise que começou com a do petróleo, em 1973,

A ditadura brasileira, contudo, preferiu uma política de *fuga para frente*. Lançou o II Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), com metas ambiciosas: perfazer uma autonomia semiconstruída no processo do milagre. O país era figurado como uma ilha de prosperidade e de paz em um mundo de crise e de convulsões. Havia que caminhar para frente. Completar o ciclo iniciado nos anos 30, conquistar a autonomia, com o Estado, e as empresas estatais, como fatores propulsores de um desenvolvimento que haveria de se dar segundo os interesses nacionais. (REIS, 2000, p. 63, grifo no original).

O fato é que tudo o que estava ocorrendo no país até 1973, do ponto de vista do “crescimento” econômico que assinalava um “milagre”, nada tinha de milagroso, nem qualquer outro mistério. O que ocorreu foi que “o período Médici representou a *consolidação da expansão capitalista* nos moldes que já vinham se delineando”. (HABERT, 2003, p. 13, grifo nosso). E isso, continua a autora, com base em

Três pilares básicos: o aprofundamento da *exploração da classe trabalhadora* submetida ao arrocho salarial, às mais duras condições de trabalho e à repressão política; a ação do Estado garantindo a *expansão capitalista* e a consolidação do grande capital nacional e internacional; e a *entrada maciça de capitais estrangeiros* na forma de investimentos e de empréstimos. (HABERT, 2003 p. 13, grifos nossos).

Com base na crença sobre desse crescimento, o II PND lançou seus objetivos, afirmando que o maior deles era o “homem brasileiro”. Mas quem era esse homem, para quem se pretendia “construir” essa sociedade “moderna, progressista e humana”? Parece que se tratava muito mais de uma entidade abstrata, genérica e sem representatividade concreta, do que os trabalhadores reais que sentiam, no final de cada mês, os sinais da inflação e arrocho salarial:

Em consonância com o binômio Desenvolvimento e Segurança, objetiva a Revolução construir, no Brasil, a sociedade desenvolvida – moderna, progressista e humana.

O objetivo maior de todo o planejamento nacional é o *homem brasileiro*, nas suas diferentes dimensões e aspirações.

Assim, aquela construção nacional se fará segundo modelo brasileiro de sociedade aberta, social, racial e politicamente. Sociedade atenta à abertura de oportunidades para o grande número, sem a nenhuma classe ou região deixar à margem do processo de modernização e desenvolvimento, avessa à prevalência de interesses de grupos, classes ou regiões. Sociedade capaz de transformar-se e reformar suas instituições – econômicas, sociais e políticas –, segundo os objetivos da estratégia nacional, *respeitando os valores humanos e a identidade nacional* da cultura brasileira. (BRASIL, 1974, p. 28, grifos nossos).

Como podemos verificar, o documento continua calando-se em relação à repressão e cerceamento das liberdades políticas. Antes, pelo contrário, dá a entender que realmente existe uma “sociedade aberta” e que estaria realmente “respeitando os valores humanos” e gerando “oportunidades”. As oportunidades apareciam, mas a quem se destinavam? Às grandes empresas nacionais e multinacionais (GERMANO, 2005, HABERT, 2003; REIS, 2000) que se beneficiaram com os “avanços” do período. Os que se aventuravam na contestação eram perseguidos e presos, quando não torturados e mortos.

A quem se destinavam os resultados favoráveis que se observavam? Aparentemente, pelo menos, se destinavam a todos, entretanto, a maioria dos trabalhadores permanecia assistindo – ou sofrendo – os acontecimentos. O II Plano, pretendendo avançar o discurso diante das crises que se faziam presentes, rejeitava a “teoria do bolo” ao dizer que a população não podia passar fome enquanto o “bolo cresce”. Por isso, acena para a necessidade de manter o acelerado crescimento e, simultaneamente, realizar políticas “redistributivas”, o que implica dizer que os tecno-burocratas do sistema tinham consciência da situação enfrentada pelos trabalhadores ao deixarem registrada sua perspectiva de crescimento. Ou seja, não havendo como defender os interesses dos grupos dominantes e dos trabalhadores sem emprego, concebeu-se a perspectiva de manter o crescimento, que sempre fora objetivo do sistema, alimentando nos trabalhadores o sonho da participação nesse crescimento.

A verdade é que, de um lado, o *crescimento pode não resolver o problema da adequada distribuição de renda*, se deixado à simples evolução dos fatores de mercado. E, de outro lado, a solução através do crescimento, apenas, pode demorar muito mais do que a consciência social admite, em termos de necessidade de melhorar rapidamente o nível de bem-estar de amplas camadas da população.

Ao mesmo tempo, é importante reconhecer que o crescimento acelerado exerce, no caso, papel vital, porque amplia as opções. Com expansão rápida, é possível dar mais renda e consumo a todos, e ao mesmo tempo investir mais.

Ou seja, dinamicamente, o *crescimento rápido é instrumento importante para com-*

patibilizar os dois objetivos em jogo. (BRASIL, 1974, p. 69, grifos nossos).

O dilema dos que elaboraram o II Plano foi resolvido quando foi feita a opção pelo crescimento. Jogava-se, com isso, para um depois indefinido, a distribuição das fatias do bolo. Mas aos trabalhadores – e para o registro histórico – o Plano afirmava estar fazendo a opção certa: desenvolvendo para distribuir; desenvolvendo em nome das necessidades dos trabalhadores; crescendo e distribuindo renda para “compatibilizar os dois objetivos” lembrando que esses “dois objetivos”, no Plano, são o crescimento e distribuição, mas no direcionamento efetivo do governo militar, trata-se de manter-se no poder, favorecendo os empresários envolvidos no processo.

Assim chegamos ao III PND (1980-1985) que renuncia ao discurso triunfalista. Assume uma postura claramente distinta dos anteriores e em função disso afirma, logo nas primeiras linhas, que é um plano diferente caracterizando-se pela “flexibilidade”, com a finalidade de que todos “possam permanentemente adaptar e ajustar seu comportamento e suas ações à conjuntura existente” (BRASIL (a), 1980, p. 11), que é de crise mundial além da perspectiva de transição de regime, ocorrida no final do governo Figueiredo. Notamos que o III PND insere-se dentro do processo de abertura que culminaria com a eleição de Tancredo Neves, pelo Congresso Nacional, como presidente do Brasil.

O III Plano afirma que houve “expansão econômica” durante a última década e que ela “beneficiou de forma desigual as diferentes classes sociais”, por isso, a necessidade de “democratização das oportunidades de trabalho”. Assinala que a “política de *distribuição de renda* deverá apoiar-se não só na democratização das oportunidades de emprego como também na *alteração do perfil* de investimentos nacionais, privilegiando setores de maior *efeito distributivo*” (Ibid, p. 18, grifos nossos).

No III PND foi mantido o objetivo primordial que era o desenvolvimento do país. Para atingir esse objetivo, como nos Planos anteriores, aqui, também se reconhece a necessidade de fazer uma melhor “distribuição da renda”, pois o crescimento observado até o momento da edição do III Plano, “beneficiou de forma desigual as diferentes classes sociais do país, pois a renda média das populações de menor poder aquisitivo foi a que cresceu com menor rapidez” (BRASIL (a), 1980, p. 18). Essa desigualdade implicou em que 1% da população, os mais ricos, concentrassem uma renda aproximadamente igual à de 50% da população mais pobre (HABERT, 2003).

Em vista disso, no III PND são traçados objetivos para distribuição da renda, ao dizer que “o rápido crescimento da economia pode e deve ser conjugado com o objetivo de melhor distribuir a renda gerada”. Como isso seria feito? Pela “crescente disponibilidade e acesso aos serviços de educação, saúde, saneamento e previdência social, bem como a moradia, alimentação e transportes”. (BRASIL (a), 1980, p. 18). Essa aparente preocupação com a equidade e justiça social contrasta com o confessado clima de “incertezas decorrentes da crise energética e seus reflexos” (Ibid, p. 12).

Esse quadro não se altera quando se considera o planejamento das ações dos governos militares. Quando examinamos os três PNDs, abrangendo o período que vai de 1972 a 1985, constatamos que são unânimes em afirmar a necessidade de preservar os avanços da “revolução” em favor dos avanços sociais. Embora os Planos tragam destaques para a educação, eles não propõem nem provocam alterações nas políticas e nas suas implementações, o que implica dizer que permanece havendo discurso de avanço, mas práticas de estagnação, pois o acesso à escola não se universalizou. Os Planos mencionam a necessidade do crescimento e desenvolvimento, mas não se alteram as relações dentro do espaço do sistema escolar. E, o que é pior, aumenta não só a dificuldade de acesso à universidade, em decorrência da reforma universitária que criou o filtro do vestibular, ou “a barreira dos exames vestibulares” (CUNHA; GÓES, 2002, p. 70), mas também a diminuição dos gastos públicos com educação e a crescente postura privatista. Além disso,

É importante assinalar que o Regime não se restringiu a diminuir as verbas para a educação escolar pública e gratuita. Tratou também de transferir recursos para a rede privada, concorrendo, entre outras coisas, para que a corrupção invadissem também a área de ensino. Assim, *a privatização do Estado* tem os seus reflexos no campo educacional e, no contexto da ditadura, a *moralização dos costumes políticos* – proclamada em alto e bom som – se caracterizou na realidade pelo seu inverso. (GERMANO, 2005, p. 202, grifo nosso).

E o inverso da moralização do ensino público, universal e gratuito foi, como diz o autor, a radicalização de um processo privatizante ao lado de esquemas fraudulentos destinação de verbas públicas para a iniciativa privada (GERMANO, 2005; CUNHA; GÓES, 2002). Embora o discurso permanecesse em favor da qualidade, pela melhoria, pela universalização a perspectiva é pela minimização da escola. E por que isso ocorreu?

Ao capital interessa que os trabalhadores não tenham de dominar todo um conjunto complexo de operações, de conhecimentos de matérias-primas, de processo, de estética, etc. Justamente para que possa intercambiá-los, dispor deles em abundância. (CUNHA GÓES, 2002, p. 62).

Parece ser exatamente isso que ocorre com o III PND. Ele supera, ou pelo menos, se afasta do dilema do II Plano, entre optar pelo crescimento e distribuição de renda. O discurso de III Plano é diferente. Aqui, “todos os setores da sociedade” são convocados a “enfrentar e vencer os desafios”. Logo nas primeiras linhas do III PND percebemos uma diferença em relação aos anteriores e um sinal das mudanças políticas que se avizinhavam. Afirma o texto do III Plano que

Uma das principais características do documento é sua *flexibilidade*. Esta é indispensável para que o governo e todos os setores da sociedade possam permanentemente *adaptar e ajustar* seu comportamento e suas ações à conjuntura existente, sempre em benefício dos objetivos do *desenvolvimento nacional*. (BRASIL (a), 1980, p. 11, grifos nossos).

Portanto, a admissão da flexibilidade e a possibilidade de adaptação é uma das características deste plano, no qual permanece o discurso do “desenvolvimento nacional” a ser atingido por meio de ajustamentos e adaptações, denotando flexibilidade, ao menos do discurso.

A fim de situar a natureza do problema da distribuição de renda no Brasil (e não para reduzir sua significação), há necessidade de considerar alguns aspectos: o III PND, mesmo reconhecendo a crise econômica internacional que vinha desde 1973, com a crise do petróleo, já mencionada no II PND, afirma que tem por base

a certeza de que a sociedade brasileira está plenamente capacitada e motivada para enfrentar e vencer os desafios adicionais que a economia mundial acrescentou ao já anteriormente árduo esforço nacional de construção de uma sociedade desenvolvida e livre, o que é sustentado pelo *incontestável desenvolvimento econômico e social já alcançado*, a capacidade de realização historicamente demonstrada pelo povo brasileiro – inclusive em períodos de crise mundial – e as reconhecidamente vastas potencialidades econômicas do Brasil. (BRASIL (a), 1980, p. 12, grifos nossos).

Em seguida, o III Plano menciona a necessidade de distribuição de renda, preservação das liberdades e acesso a bens sociais de primeira necessidade, com destaque para a necessária disponibilidade e acesso à educação. Diz o documento:

O rápido crescimento da economia pode e deve, portanto, ser conjugado com o objetivo de melhor *distribuir a renda* gerada. Dentro deste princípio, a política de *distribuição da renda* será coerente com a manutenção das *liberdades* democráticas, inclusive com respeito às negociações salariais. Praticará a legítima discriminação do uso dos instrumentos fiscais em benefício da justiça social, e será orientada para a obtenção crescente de *disponibilidade e acesso* aos serviços de *educação*, saúde, saneamento e previdência social bem como moradia, alimentação e transportes. (Ibid, p. 18, grifos nossos).

Podemos perceber que o discurso da distribuição de renda e da democratização permanece e se faz presente, denunciando a incapacidade de progredir e crescer.

O que implica dizer – e principalmente constatar – que as condições de vida dos trabalhadores não melhoraram. Constatamos que a preocupação com a melhoria de condições de vida do trabalhador é recorrente nos três planos e no III PND ela é explicitada como objetivo a ser alcançado – o que implica dizer que os planos anteriores não alcançaram. O planejamento do desenvolvimento, diz o III PND, passa pela “valorização do homem brasileiro” – que ainda não fora valorizado, poderíamos dizer – “na tentativa de a ele garantir condições dignas de trabalho e remuneração adequada à satisfação de suas necessidades básicas” (BRASIL (a) 1980, p. 13), o que nos leva de volta à indagação sobre o poder redentor da educação. Assim constatamos que o sistema educacional é impotente, diante dos problemas sócio-econômicos e políticos.

Como pudemos perceber, nos PNDs os governos militares afirmavam que estavam caminhando para o desenvolvimento, para a distribuição da renda e para a democratização. A distribuição da renda, diz o II PND, dependia do crescimento da economia e esta, crescendo, produziria desenvolvimento, que por sua vez precisaria de um eficiente sistema de educação escolar para acontecer; ou seja, a partir de um eficiente sistema escolar poder-se-ia vislumbrar desenvolvimento e crescimento econômico, com a conseqüente geração de mais postos de trabalho, mantendo aquecida a economia. Esse objetivo também foi perseguido pelo III PND, mas isso não aconteceu, pelo contrário, o que se deu foi a crescente concentração de renda e o aumento dos problemas sociais e, também, educacionais.

Essa é uma das explicações, não só para a versão de melhorias na educação e tecnologia, preconizada pelos PNDs, como para a promulgação da lei 5.692/71 que reorganizou ou recriou o sistema escolar dentro do que passou a ser chamado de primeiro e segundo graus. Recriação que foi feita a partir de uma ótica específica: a formação para o trabalho ou a qualificação profissional. E isso também se revelou um objetivo não atingido.

Foi nesse cenário de crise sócio-econômico-política e com perspectiva de crescimento, constantemente anunciada nos PNDs, que o governo Federal lançou seus Planos Setoriais de Educação. Será, também, a partir desse quadro que olharemos para eles. O II PSEC (Plano Setorial de Educação e Cultura), para o período 1975-79 e o III Psecd (Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto), para o período 1980-85. Ambos estão em consonância com o II PND e III PND, respectivamente.

O II PSEC, ao mesmo tempo em que resgata alguns dos objetivos do I PND, diz que vários objetivos foram atingidos, em relação ao 1º grau. Afirma que aconteceu a “universalização progressiva do ensino de 1º grau, de 8 anos, *obrigatório e gratuito*, na faixa de 7 a 14 anos de idade” (BRASIL, 1976, p. 7, Grifo nosso), embora com diferença para menos, pois foi alcançado o índice de 79,8% de matrículas quando a previsão era de 80% de crianças matriculadas, nessa faixa etária. Já no 2º grau, embora a meta não tenha sido atingida, o II PSEC afirma que foi alcançado um número considerável de “1,7 milhões de alunos”.

No II PSEC é mencionado o ensino “obrigatório e gratuito”, exatamente os princípios que haviam sido rejeitados por ocasião da elaboração e outorga da Constituição de 1967. Uma contradição que se mostra aquilo que Germano (2005) vem chamando de “crise” dentro do sistema. Crise que foi uma das causas de alguns avanços que aconteceram no cenário político e educacional até chegar ao fim do período militar, mas que produziu, também, no mesmo período, inúmeros retrocessos, pois além de ter acontecido o avanço privatizante (GERMANO, 2005; CUNHA; GÓES, 2002) no sistema escolar, também pouco foi investido em ciência e tecnologia. “O desenvolvimento da ciência e da tecnologia exige, por sua vez, maciços investimentos em educação e pesquisa. Esta, no entanto, não foi a opção que prevaleceu” (GERMANO, 2005, p. 194), tendo prevalecido o que o mesmo autor chamou de sucateamento da educação, explicando, também, porque o Estado deixou não só de investir em educação pública como em outras áreas e políticas sociais, indicando que o governo militar andava na contramão de seus próprios Planos de Desenvolvimento.

Em que pesem essas contradições, o II PSEC mostra o porquê de seu otimismo: o número de estudantes havia aumentado mais entre 1970-75 do que aumentara entre 1940-60.

O contingente de estudantes aumentou 2,5 vezes entre 1940/1960 e mais de 2,85 vezes entre 1970/1975, refletindo, como fatos principais a expansão do sistema e a demanda social, que aumentaram a ritmos crescentes, estimuladas principalmente pelos fenômenos da urbanização e do crescimento econômico. (BRASIL, 1976, p. 10).

Embora não apareça, explicitamente, na análise do II PSEC está presente a afirmação de que o governo militar estava fazendo mais pelo sistema escolar do que havia sido feito nos períodos anteriores. Está presente, também, a afirmação de que o crescimento econômico, ao mesmo tempo em que gerou demanda por escolas e qualificação profissional, e esta, por sua vez, ajudou no processo de crescimento econômico. Mas não está presente a afirmação de que

esses avanços eram objetivos não de uma política social, mas metas do sistema para ampliar a possibilidade de ampliação dos negócios; inclusive no avanço da transformação do sistema educacional em mais um negócio (CUNHA; GÓES, 2002).

Entretanto, mesmo mostrando os seus avanços, o II PSEC admite que permanece a existência de problemas. “O problema mais importante é efetivamente o da capacidade do sistema em promover os alunos a uma escolaridade mais extensa” (BRASIL, 1976, p. 17). E isso ocorria principalmente na zona rural, em que se manifestava deficiência de todas as ordens, com destaque para o déficit de oferta não só de escola, como de seriação completa. E se isso era verdade para o primeiro grau, mais grave, ainda, era a situação do segundo grau que, a partir da Lei nº 5.692/71, passou a ter caráter profissionalizante.

Em face disso, podemos dizer que o II PSEC pode ser visto como uma espécie de continuidade e plano operacional em que o governo militar procurava executar, na área educacional, os planos e projetos dos PNDs; isso se pode observar já na “Avaliação Geral” do II PSEC, onde se lê que os 19,3 milhões de matrículas representam “88,2% do total de 22 milhões de matrículas previstas como meta do I Plano Nacional de Desenvolvimento” (Brasil, 1976, p. 7)⁵⁶

Que dizer, então do III Psecd? Este plano setorial foi elaborado para o mesmo período do III PND, ou seja, 1980-1985. Uma característica do III Psecd é a afirmação da educação como questão social, mas que a extrapola.

A questão social é responsabilidade de todos os ministérios, ainda que os da área social estejam mais diretamente ligados a ela. Nesta perspectiva o *esforço educacional faz parte de um esforço geral*, não somente da área social, mas também dentro da área econômica, porque não há solução satisfatória dos problemas, se não houver a suficiente convergência entre as áreas sociais e as áreas econômicas. (BRASIL (b) 1980, p. 13, grifos nossos).

O esforço de que fala o III Plano ainda vem na esteira dos PNDs anteriores, qual seja, a visão de que o sistema escolar deve promover o desenvolvimento do país e o crescimento econômico. Por isso, o III Psecd afirma que não adianta “preparar a mão-de-obra se a estrutura produtiva não estiver adequada às necessidades básicas da população e contiver suficiente

⁵⁶ A título de ilustração podemos comparar as afirmações do III PND, que fala da necessidade de uma “ocupação não predatória da Amazônia” (BRASIL (a), 1980, p. 19) e o que diz o III Psecd sobre a necessidade de que seja feita, na Amazônia, do ponto de vista formal e não formal, “uma educação de fundo ecológico, capaz de repensar o processo de ‘conquista’ da Amazônia e de propiciar a formação de consciência ecológica” (BRASIL, (b), 1980, p. 39)

tendência de criação de postos de trabalho” (Ibid, p. 13). O sistema escolar, portanto, era, na perspectiva do III Psecd, complementar ao sistema produtivo e este, por sua vez, deve estar receptivo ao egresso do sistema escolar. Dessa forma, o III Plano Setorial se rende à afirmação de que no período ao qual ele se destinava o governo militar ainda não havia dado conta de resolver os problemas sociais do país. Assim, os problemas sociais que precisavam do aquecimento da economia para serem resolvidos, passaram a ser vistos como mais um campo para o qual se espera a solução oriunda do setor educacional. Discurso esse tão ao gosto do pensamento liberal, que vê na educação a panacéia de todos os males da sociedade capitalista, não se dando conta, ou esquivando-se da reflexão a respeito da natureza e dos fins da educação. De acordo com Saviani (1997), a educação tem “poderes”, sim, mas limitados, pois para que a classe trabalhadora possa auferir eventuais benefícios da educação se faz necessária a “compreensão das complexas mediações pelas quais se dá sua inserção contraditória na sociedade capitalista”. Uma perspectiva educacional, para os trabalhadores, continua o autor, seria o engajamento “no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais” (SAVIANI, 1997, p. 42). Mas não esperar que, de forma quase mágica, o sistema escolar resolva as contradições que são inerentes ao modelo capitalista.

Outra característica deste III Psecd é a preocupação com as disparidades regionais, também esta uma questão oriunda dos PNDs, mas que recebeu um tratamento do III Plano Setorial. Com isso, se abre a perspectiva da reflexão e da análise do modelo escolar praticado na Amazônia. Com a ressalva de que, como se verá adiante, a política educacional, no espaço amazônico correspondente a Rondônia, não ficou, em primeiro lugar, sob a responsabilidade do MEC, mas do Ministério do Interior e da Agricultura. Resposta à proposta do III Psecd, de que a ação educacional deve ser ocupação de todos os ministérios? Não. Antes do III Psecd a política de ocupação de Rondônia já se efetivava sob a responsabilidade destes dois ministérios, sendo que o MEC só foi acionado mais tarde para dar respaldo à estruturação do sistema escolar, inicialmente do território e depois do estado de Rondônia.

Além do que já dissemos sobre a perspectiva da formação para o trabalho, da lei 5.692/71, vamos, agora, tecer mais alguns comentários sobre algumas alterações que podemos observar no conjunto do sistema escolar nacional e que culminou na reforma que se deu com a promulgação dessa lei, em 1971.

Antes de comentar a educação na Amazônia e sua manifestação em Rondônia, faremos um breve comentário sobre a reforma educacional que ocorreu no país com a promulgação da

lei 5.692/71. Inicialmente destaquemos que os PND II e III, bem como os Planos Setoriais da Educação (II PSEC e III Psecd) são posteriores à lei 5.692/71. Dessa forma, as propostas educacionais oriundas desses documentos refletem a filosofia dessa Lei que na verdade foi uma reformulação da política educacional, renomeando as modalidades de ensino que até então existiam e, principalmente, redefinindo não só a proposta escolar, como criando a perspectiva da formação para o trabalho. “A redefinição da política educacional brasileira incluía, desde suas origens, uma preocupação pela reformulação do modelo de educação primária e média” (ROMANELLI, 1978, p. 333). Ou seja, o governo militar tinha planos para a educação escolar: reformular o sistema para que se adequasse ao dinamismo do mundo em transformação e que precisava de trabalhadores com maior qualificação. Como não podia deixar de ser, na ótica capitalista, o ponto de referência não eram os estudantes, mas o mercado. Dentro dessa perspectiva podemos dizer que o trabalhador é uma peça na engrenagem do capital.

O contexto em que se situa essa reforma, dentro do governo militar, é bastante particular. Sobre ele, Germano (2005) faz uma detalhada análise, mostrando as diferenças em relação ao ocorrido em 1968, quando da reforma universitária⁵⁷; da mesma forma Saviani (2006), do ponto de vista da legislação. Naquele contexto, os militares estavam se colocando no poder: estavam já editando medidas repressivas, mas ainda não haviam alcançado o ponto gritante dos primeiros anos da década de 1970. Com o AI-5, de 1968, o governo militar se instalou com toda sua força repressiva, “fechando todos os parlamentos por tempo indeterminado, recobrando amplos poderes discricionários e reinstaurando, de modo inaudito, o terror da ditadura” (REIS, 2000, p. 51). Entretanto, por outro lado,

apesar de o Estado se transformar em ‘Estado de terror’, é o momento em que obtém o maior grau de consenso e legitimação social, não somente porque amplos setores da sociedade repudiavam as ações armadas, assaltos a bancos, seqüestros e atentados empreendidos pela esquerda, mas também pelos *êxitos da política econômica* posta em prática pelo governo. (GERMANO, 2005, p. 159, grifo nosso).

No auge da ditadura, a economia atingiu, também, seu auge: é o tempo do “milagre”. Sem contar as conquistas esportivas simbolizadas no tricampeonato mundial de futebol, em 1970 que, além de exaltar a garra brasileira, pôde ser visto, ao vivo pela televisão, pela primeira vez. Podemos dizer, portanto, que é nesse cenário de repressão e aparente crescimento econômico que foi lançada a Lei 5.692/71, que “foi recebida entusiasticamente pelos educa-

⁵⁷ O autor mostra que em 1968 havia uma grande efervescência política e participação dos professores e estudantes na contestação ao regime e na época da 5.692/71, os professores esperavam que a ditadura fizesse a reforma.

dores” (GERMANO, 2005, p. 160). Essa lei “completa o ciclo de reformas educacionais destinadas a ajustar a educação brasileira à ruptura política perpassada pelo golpe militar de 1964” (SAVINAI, 2006, p. 119)

Sua tramitação e aprovação se deram em tempos recordes. Em 30 dias foi enviada ao congresso, aprovada e devolvida para a sanção presidencial, o que de fato aconteceu em 11 de agosto de 1971⁵⁸. Essa aprovação se deu porque os interesses conflitantes foram contemplados: preservou-se o espaço do ensino religioso ao lado do financiamento público do ensino particular, como queriam os “privatistas”. Dessa forma, se instalou na legislação escolar nacional a perspectiva da educação para o trabalho, profissionalizando-o.

Um ponto que devemos destacar é o fato de que uma das principais diretrizes apresentadas por essa Lei é a estruturação do sistema escolar em 1º e 2º graus; e que o 2º grau tem caráter profissionalizante por excelência, como se lê no artigo 5º, parágrafo 2º: “A parte de formação especial de currículo: a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e *iniciação para o trabalho*, no ensino de 1º grau, e de *habilitação profissional*, no ensino de 2º grau” (BRASIL (c), 1971, grifo nosso). O texto da 5.692/71 continua dizendo e insistindo para que a “iniciação para o trabalho” e a “habilitação profissional” devem acontecer em consonância com a realidade e exigências locais. Mais adiante, no artigo 76, volta a mencionar a habilitação profissional e a iniciação para o trabalho, como caminho e possibilidade de antecipar a imersão no mundo do trabalho. Proposta e postura que, como mostram alguns autores (CUNHA; GÓES, 2002; ZOTTI, 2004), ia contra a expectativa do empresariado.

Não é demais mencionar que até mesmo o ensino supletivo foi colocado com perspectiva de iniciação para o trabalho e formação profissional, como podemos ler nos artigos 25 e 26 da Lei 5.692/71, dizendo que o supletivo pode preparar para a entrada no ensino regular, e no mundo do trabalho. Também, não devemos esquecer que afirmar a educação como instrumentalizadora para o trabalho não é a mesma coisa que dizer que aqueles que concluíam o 2º grau profissionalizante saíam dele preparados e entravam no mercado de trabalho com um emprego garantido. O que se dizia no discurso da escolarização, não correspondia à realidade recessiva de um país com economia fragilizada e com inflação crescente. Com isso os estudantes concluíam o 2º grau, mas permaneciam esperando uma vaga. E, aqueles que chegavam ao ensino superior, concluindo-o, também não tinham emprego garantido. A realidade era de

⁵⁸ Essa rapidez não se devia à agilidade ou qualquer outra qualidade do Congresso, mas ao recurso criado pelos governo militar: o “decurso de prazo”. Matéria do executivo não analisada e votada em tempo determinado seria considerada aprovada na íntegra, por decurso de prazo. (SAVIANI, 2006; CUNHA; GÓES, 2002; HABERT, 2003)

crescente desemprego. Ou, se quisermos usar a linguagem de Hobsbawm (2001), de crescente diminuição e fim do emprego. Essa era uma tendência, já nas décadas finais do século XX: estava acontecendo, diz esse autor, uma diminuição estrutural da oferta de emprego. Em síntese, podemos dizer que a formação para o trabalho não responderia à necessidade das novas gerações que estavam entrando no mundo do trabalho, entre outros motivos, porque se tratava de uma formação defasada. A título de exemplo, vejamos este comentário a respeito das “artes industriais” que:

Não eram industriais. Eram, isto sim, artesanais: trabalho com madeira, metal, cerâmica e outros materiais, com os alunos utilizando ferramentas simples para cortar, dobrar, encaixar, unir, polir e coisas assim, para produzir pequenas peças. Ora, a tendência do processo de trabalho, no Brasil como em todo o mundo, é no sentido da destruição do artesanato pela indústria mecanizada e até mesmo automatizada onde não há lugar para o artesão. O operário é inserido numa linha de produção onde opera máquinas e equipamentos feitos sob medida, não tendo, como o artesão, capacidade de fabricar todo o produto. (CUNHA; GÓES, 2002, p. 62).

Em relação ao primeiro grau, embora a Lei 5.692/71 o apresente com características próprias, coloca-o como etapa preparatória para o segundo grau. Ou seja, também o primeiro grau teve um acento na formação para o trabalho. Isso foi feito entre outras coisas, juntando o antigo primário com o também antigo ginásio, dando origem ao primeiro grau. Além disso, o Estado, com a 5.692/71, ampliou o período de escolaridade obrigatória de 4 para 8 anos. Com essa Lei a obrigatoriedade de escolarização passou a ser não mais de 7 a 11 anos, mas de 7 a 14. Essa alteração foi feita para “absorver temporariamente a força de trabalho ‘supérflua’, contribuindo, dessa forma, para regular o mercado de trabalho” (GERMANO, 2005, p. 165). Assim, se por um lado, alguns setores da sociedade estavam apoiando, ou se beneficiando com as “conquistas” do governo militar, havia, por outro lado, uma massa de desassistidos e que seriam facilmente estimulados à revolta, caso não se desse a eles motivos para acreditar que tudo estava indo bem. Cenário perfeito para se valorizar o difundir a versão de que o brasileiro é um povo pacífico, ordeiro. Entre outras coisas essa era uma boa razão para conceder algum benefício à população, pois

Havia, é claro, enormes sombras na paisagem, que os holofotes da publicidade não conseguiam esconder. Os *pequenos posseiros e proprietários de terra, que perderam sua pouca terra no processo terrível da concentração fundiária e viraram desterrados em seu próprio país* – os bóias-frias. Os *trabalhadores sem qualificação adaptada à sede de lucro dos capitais, que ficavam à margem, desabrigados e desprotegidos no ambiente cada vez mais esgarçado de um tecido social cujas redes de proteção (saúde e educação públicas) se deterioravam cada vez mais*. Constituíam

vastos contingentes, perdidos, sem eira nem beira, chamados equivocadamente de excluídos, porque eram legítimo produto do sistema e, como tal, *estavam nele includíssimos*, embora cada vez mais aparecessem como descartáveis. (REIS, 2000, p. 60, grifos nossos).

Olhando para o texto da 5.692/71, podemos perceber algumas de suas características, que vêm em consonância com a proposta de educação escolar que estava sendo implantada. No já mencionado artigo 5º dessa Lei está uma das características do primeiro grau: *formação geral*. Entretanto, a formação geral foi sendo aos poucos substituída pela formação para o trabalho. Essa formação, iniciada no primeiro grau como iniciação para o trabalho, tornou-se preponderante no segundo, agora não mais como formação, mas como habilitação. Assim dispõe o parágrafo primeiro, alínea a): “no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominante nas finais” (BRASIL (c), 1971). E no parágrafo segundo, também na alínea a), é mencionada a gradação da ótica da formação profissional, quando diz que a formação especial: “terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho”, no primeiro grau, deixando o que é chamado de “habilitação profissional” para o segundo grau.

O sistema, por intermédio dessa lei, estabeleceu as mesmas normas, direitos e deveres gerais, para o primeiro e segundo graus. Entretanto, utiliza todo o capítulo 2 para tratamento específico do primeiro grau, como preceituam os artigos 17 ao 20. A finalidade do primeiro grau é a “formação da criança e do pré-adolescente” (art. 17). Essa formação deverá ser concluída em “oito anos letivos” perfazendo um total mínimo de “720 horas de atividades” (art. 18). Ficou estabelecida, também, a idade para ingresso no mundo escolar: “idade mínima de sete anos” (art. 19). A lei não impossibilita a entrada com idade maior, ou seja, não especifica uma idade limite; mas cria, mais adiante, os pressupostos para o ensino supletivo – no capítulo IV, artigos 24 até 28 – para aqueles que perderam a possibilidade de ingressar na escola no tempo estipulado.

O texto da lei determina que os “sistemas de ensino” normatizarão o ingresso de crianças com menos de sete anos no primeiro grau. Além disso, sugere a adequada preparação nas “escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes” (art. 19). Mas quando trata da obrigatoriedade, a responsabilidade dessa fiscalização sai da alçada federal para recair sobre os estados e municípios:

Art. 20. O ensino de 1º grau será *obrigatório* dos 7 aos 14 anos, cabendo aos *Municípios* promover, anualmente, o *levantamento* da população que alcance a idade escolar

e proceder à sua chamada para matrícula.

Parágrafo único. Nos Estados, no Distrito Federal, nos Territórios e nos Municípios, deverá a administração do ensino *fiscalizar* o cumprimento da obrigatoriedade escolar e incentivar a frequência dos alunos. (BRASIL (c), 1971, grifos nossos).

Além dessa caracterização do primeiro grau, chama a atenção outro elemento: a formação mínima exigida do professor do primeiro grau. Para o exercício da função de professor do 2º grau é exigida formação e habilitação específicas, ou seja, licenciatura plena. Essa é a orientação também para o primeiro grau, com as exceções especificadas no artigo 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. (Ibid, 1971).

Estava iniciado o nivelamento por baixo: criou-se a base legal para uma visão hierarquizada do sistema escolar. Numa posição inferiorizada ficaram os professores com formação nos cursos de magistério, a formação equivalente, em período anterior, ao curso normal. Também nasceu a figura indefinida do professor com licenciatura curta. Era professor com nível superior, mas não gozava de todos os direitos dos professores com habilitação plena. Sem contar o fato de o professor que lecionava para o nível superior ser visto como alguém merecedor de mais respeito, ou com melhor preparação. Essa hierarquização vinha como complemento às medidas adotadas pelo governo militar, com a finalidade de evitar as reivindicações e organizações de classe. Em possíveis movimentos reivindicatórios o atendimento a uma dessas categorias colocava as outras três em oposição àquela que fora atendida (GERMANO, 2005). Dividia-se a categoria, para melhor impor a dominação.

O sistema não parou nisso. A lei estabeleceu que mediante estudos complementares um professor com formação de segundo grau – magistério – poderia lecionar para 5ª e 6ª séries. A mesma afirmação vale para o professor com licenciatura curta: poderia lecionar para o segundo grau, desde que para isso fizesse estudos complementares. Esses estudos adicionais poderiam ser: “aproveitamento em cursos ulteriores”. Ou, então, em curso universitário. Entretanto, apesar de apontar para cima, a lei atira para baixo como podemos ler no artigo 31:

As licenciaturas de 1º grau e os estudos adicionais referidos no § 2º do artigo anterior serão ministrados nas universidades e demais instituições que mantenham cursos de duração plena.

Parágrafo único. As licenciaturas de 1º grau e os estudos adicionais, de preferência nas comunidades menores, poderão também ser ministradas em *faculdades, centros, escolas, institutos e outros tipos de estabelecimentos criados ou adaptados para esse fim*, com autorização e reconhecimento na forma da lei. (BRASIL (c), 1971, grifo nosso).

A complementação de estudos, portanto, estava prevista para ser realizada em centros universitários, mas poderiam ser feitos em qualquer lugar que se prestasse a oferecer esse serviço. Observemos a linha decrescente, do parágrafo único, em que a Lei admite a complementação de estudos: “faculdades, centros, escolas, institutos e outros tipos de estabelecimentos criados ou adaptados para esse fim”. Só faltou dizer: ou qualquer lugar por aí! E esses lugares foram criados em várias localidades, oferecendo cursos em fins de semana e outras tantas modalidades. Isso sem falar dos profissionais de outras áreas que, mediante cursos específicos poderiam lecionar.

Em síntese, pode-se dizer que a Lei 5.692/71 trouxe várias alterações para o sistema escolar brasileiro. Em relação ao segundo grau se fez como preparação para o trabalho, embora possamos questionar e buscar a validade dessa qualificação (GERMANO, 2005; CUNHA; GÓES, 2002). Em relação ao primeiro grau, foram criadas algumas alterações e melhorias como uma das formas de o Estado se legitimar perante a população (REIS, 2000). Antes que a população cobrasse mudanças (CARNOY, 2005).

O Estado toma a iniciativa, se antecipa às reivindicações sociais e, num contexto de expansão econômica e de forte concentração da renda, demonstra a intenção de proporcionar uma ‘igualdade de oportunidades’. Ao se preocupar, portanto, com o ensino primário e médio, expressava o seu interesse em melhorar as condições de vida das grandes massas do povo. Consiste, portanto, numa medida que por palavras e atos, se apresenta como uma busca de equidade num momento em que se aguçavam as desigualdades sociais. Tratava-se, assim, de desmentir evidências e manter intocável o mecanismo responsável pela manutenção e ampliação das desigualdades. Enfim, tratava-se de procurar ampliar e consolidar as bases de legitimação do Estado, num contexto em que a correlação de forças era francamente favorável à dominação existente. (GERMANO, 2005, p. 166).

Posição semelhante é defendida por Resende (2001), quando afirma que o governo militar não se preocupava com a escolaridade da população nem com sua situação de marginalização econômica, mas em apresentar uma aparente democracia e afastar possíveis reações dos

movimentos sociais de oposição. Não devemos esquecer, como já mencionado anteriormente, que esses excluídos estavam “incluídíssimos” no sistema (REIS, 2000). Quaisquer atos do governo, portanto, tinham a função de busca de legitimação, evitando os confrontos.

O regime militar, no entanto, se empenhava em construir um suposto ideário de democracia que se constituiu na base de seu apelo à legitimidade, no qual o espaço da política perdia paulatinamente o sentido, não em um processo de negação ostensiva de sua importância, mas pela atuação no sentido de minar toda e qualquer possibilidade de que os agentes sociais se colocassem na arena política. (RESENDE, 2001, p. 73).

Em síntese, as decisões em favor da educação escolar estavam voltadas para a manutenção do regime ou para evitar que a verdade da repressão se evidenciasse. Dessa forma, mesmo que o texto da Lei 5.692/71 tenha apresentado inovações para a época, como a organização do sistema escolar; ou retrocessos, como a admissão de formação secundarista para professores lecionarem no primeiro grau, essa Lei, como também as demais ações de governo, se fizeram em favor da manutenção do sistema e do governo militar.

Faz-se necessário, agora, ver como essa proposta de educação se fez presente na Amazônia e particularmente em Rondônia, pois essa região recebeu atenção especial do governo militar, visto ter sido eleita para acolher os migrantes “reorientadas” no processo migratório.

2- A POLÍTICA EDUCACIONAL PARA A AMAZÔNIA E RONDÔNIA

A colonização recente da Amazônia entrou em discussão em 1970, quando foi criado o Programa de Integração Nacional (PIN), que tinha como meta, atuar na construção de estradas e nos projetos de colonização oficiais e dessa forma atuou: “além da construção das megarodovias Transamazônica e Cuiabá-Santarém, estabelecia a implantação de projetos de colonização, em uma faixa de 10 km, ao longo das duas margens das referidas rodovias” (LIMA; VELOSO, 2002, p. 57). Com isso, o programa criou uma perspectiva de ocupação da Amazônia, principalmente durante as obras da Transamazônica.

O projeto da estrada fazia parte do PIN (Programa de Integração Nacional), envolvia vários ministérios e, ainda segundo o general Médici tinha como objetivo ‘dar aos

homens sem terra do Nordeste a terra sem homens da Amazônia’, ocupando e colonizando o ‘*grande deserto demográfico*’”. (HABERT, 2003, p. 21, grifos nossos).

Entretanto, esse projeto se direcionava prioritariamente ao homem nordestino. E por uma série de circunstâncias esse programa revelou-se um fracasso.

O Programa de Integração Nacional (PIN), com base na construção de mais uma gigantesca estrada, a Transamazônica, e na instalação de centenas de milhares de camponeses sem terra nordestinos em agrovilas, acabou transformado em mais um plano de atração de grandes empresas para investimentos agropecuários. Em 1974, quando o programa foi definitivamente cancelado, em vez da promessa inicial de um milhão de famílias, havia apenas cerca de 6 mil instaladas. (REIS, 2000, p. 58).

Esse fracasso, entretanto, não desmobilizou a ação do governo militar na Amazônia. Paralelamente ao PIN, no I PND, verificamos que a Amazônia aparece em pauta, aqui com planos mais elaborados de ocupação e colonização. Acena-se para a necessidade de que sejam efetuados programas de colonização de forma bem elaborada: “A implantação do Programa de Colonização na região da Transamazônica” era desenvolvido, principalmente, pela iniciativa privada. O PND afirma a necessidade de melhorar a oferta de infra-estrutura. “Em associação com a iniciativa privada, serão instalados núcleos com: *escola primária*, posto de saúde, igreja, escritório do Banco do Brasil, posto de comunicação e posto do Ministério da Agricultura” (BRASIL (d), 1971, p. 30, grifo nosso).

Essa mesma preocupação esteve presente no processo de ocupação em Rondônia. Aqui também se levou a efeito alguns Projetos Integrados de Colonização (PICs). Nos PICs também se contemplava a instalação de escolas, como parte da infra-estrutura a ser divulgada na propaganda que atrairia os migrantes de outras regiões do país e que estavam se dirigindo para a Amazônia – e especificamente para Rondônia.

Para o governo militar era imprescindível “assumir efetivamente a educação, uma vez que ela estava inserida na grande meta de segurança e desenvolvimento. Essa tarefa deveria ser assumida de maneira generalizada, atingindo todas as regiões do país” (COLARES, 1998, p. 130). Entretanto, e na realidade,

a política educacional posta em prática pelo Estado Militar não cumpriu com os próprios princípios e metas, mesmo do ponto de vista quantitativo, nos três níveis de ensino na medida em que se desobrigou de financiar a educação pública e incentivou o incremento da privatização do ensino. (GERMANO, 2005, p. 208).

Neste ponto, manifesta-se uma das grandes contradições do governo militar, afirmando a universalização e gratuidade e ao mesmo tempo confirmando uma tendência excludente do sistema escolar produzido nesse período.

Podemos dizer que na Amazônia, ao menos nesse primeiro momento, a necessidade prioritária era de escolas e professores. Isso porque “além do problema da falta de vagas, havia também o da falta de professores, principalmente para o ensino médio” (COLARES, 1998, p. 149). Na Amazônia faltava de tudo, e, em se tratando de educação escolar, havia uma enorme escassez de professores habilitados. E como veremos mais adiante, essa falta de professores era grande em todo o território de Rondônia.

Entretanto, para chegar à percepção da falta de professores foi necessário o povoamento e desenvolvimento, o que ocorreu dentro da política de integração. Foi sob o lema da integração e da defesa do território nacional que o governo militar implantou várias políticas, abrangendo as diversas regiões do país e setores sociais. As políticas econômicas atendiam às necessidades do capital; as políticas educacionais mudaram a legislação ao mesmo tempo em que ocorria intervenção, perseguição nas universidades e escolas;⁵⁹ algumas políticas sociais criando benefícios sociais ou instituições assistenciais e habitacionais, disfarçando a crise populacional e habitacional das cidades. Ao lado dessas, o governo militar desenvolveu as políticas de ocupação e desenvolvimento da Amazônia e do Nordeste. Os veículos de comunicação de massa divulgavam cotidianamente as realizações do governo, procurando, com isso transmitir uma imagem positiva (HABERT, 2003), em busca de legitimação perante a opinião pública.

A divulgação dessas ações governamentais pode ser vista como mais uma política, desta vez para a legitimação das ações e popularização do que fora realizado e das demais políticas que nortearam alguns documentos oficiais, cabendo destaque para o que estava previsto nos três Planos Nacionais de Desenvolvimento (PND), referentes ao período 1971-1985. A análise desses Planos indica o que o governo militar pretendeu para a Amazônia: a partir deles é que foi desenvolvida a política de ocupação e colonização de Rondônia.

Não passa despercebido o fato de, nos três Planos, o governo militar ter dado destaque à região amazônica. A política de ocupação foi desenvolvida e vinculada à idéia de Integração

⁵⁹ A respeito da educação o I PND falava do lançamento de uma “campanha de mobilização permanente” e de uma “operação escolar, destinada a universalizar o ensino de 1º grau”. (BRASIL, 1974, p. 40).

Nacional, com vistas no discurso da Segurança Nacional. A integração não tinha por base o receio de que Estados vizinhos invadissem o Brasil, ou ocupassem a Amazônia, mas fazia parte da Ideologia da Segurança Nacional.

Na visão de mundo geopolítica e anticomunista que norteou as Forças Armadas desde o pós-guerra, o desenvolvimento era garantia de segurança, e esta garantia de desenvolvimento. ‘Segurança Nacional’ significa, pois, desenvolver a economia, manter o país perfilado com o mundo ocidental capitalista e travar ‘uma guerra permanente total à subversão comunista internacional e seus agentes internos’. Para tanto, na linha da Doutrina de Segurança Nacional, aliada ao uso da força de repressão, era imperioso promover a integração de todo o território nacional ao projeto econômico, político e ideológico da ditadura. (HABERT, 2003, p.20).

A partir dessa idéia de integração, perfilamento ao capital nacional e internacional, é que, ao elencar as “Realizações Nacionais para o período 1972-1974” no I PND, aparece uma “visão global do que a Nação ditou a si própria como tarefa básica” (BRASIL (d), 1971, p. 7), para o período de abrangência do Plano. Assim sendo, no item número VIII podemos ler que pretendiam, por intermédio de estratégias definidas, “efetivar a Integração Nacional”. Com o processo de integração o governo militar pretendia consolidar o desenvolvimento e a segurança nacional – “guerra permanente e total à subversão”. Entretanto, é perfeitamente perceptível que o discurso da integração era feito pela acentuação das diferenças, divergências entre as regiões, sem levar em conta fatores realmente integrativos, como cultura, canais de acesso, equidade salarial, entre outros:

Ao mesmo tempo em que se *consolida o núcleo desenvolvido do Centro-Sul*, até com a criação de regiões metropolitanas, controle da poluição e construção da estrutura integrada de Indústria e Tecnologia, implantar-se-ão novos pólos regionais, notadamente o agroindustrial do Sul, o industrial-agrícola do Nordeste e o agropecuário do Planalto Central e da Amazônia.

O Brasil realizará, no período, um dos maiores programas de desenvolvimento regional em todo o mundo. As transferências da União para o Nordeste e a Amazônia – por intermédio do PIN, do PROTERRA, incentivos fiscais, do Fundo de Participação, do Fundo Especial e dos Fundos Vinculados – deverão aproximar-se da média anual de Cr\$ 4.700 milhões (preços de 1972), correspondendo a cerca de US\$ 800 milhões, montante superior ao total da *assistência financeira líquida que o conjunto das instituições financeiras internacionais* proporcionou à América Latina, anualmente, no final dos anos 60. (BRASIL (d), 1971, p. 9, grifos nossos).

Da mesma forma que havia dinheiro destinado a outras regiões, como o “centro-sul” que deveria continuar, “*como é natural*, a absorver a maior parcela do capital físico do país” (Ibid, p. 26, grifo nosso), a Amazônia também iria absorver um considerável volume de di-

nheiro envolvido na efetivação do “desenvolvimento regional”, feito com a ajuda da “assistência financeira líquida”, originária de “instituições financeiras internacionais”⁶⁰. Devemos destacar que a verba destinada à integração e desenvolvimento do Nordeste e Amazônia se destinava às empresas colonizadoras, no caso da Amazônia, as quais deveriam desenvolver os projetos de colonização e não o financiamento para os colonos, ou criação efetiva de infraestrutura. Mas isso não se iguala à prioridade que era dada ao centro-sul, notadamente a São Paulo e Rio de Janeiro, realçados em várias oportunidades nos três Planos.

No II PND a ação de empresas particulares fica evidenciada. Além disso, nesse Plano, as regiões Nordeste, o Norte e o Centro-Oeste aparecem como um só conjunto, mostrando, também, essas três regiões na sua relação com o centro-sul. Isso sugere que o governo militar estava dando prioridade, não ao conjunto da nação brasileira, mas às classes econômicas dominantes do sul-sudeste. Assim, a estratégia de colonização se faria mediante:

Política de colonização e desenvolvimento agropecuário orientado (além do que se realizar de forma espontânea), a ter lugar dentro de estratégia que conjuga programas de colonos e pequenos produtores, com programas a serem realizados através de empresas rurais – pequenas, médias e grandes – assim como de empresas de colonização. (BRASIL, 1974, p. 61).

Percebemos, portanto, que no II PND não aparece a preocupação com a melhoria de vida da população, mas com o desenvolvimento da economia do ponto de vista da indústria e do comércio, principalmente do comércio exterior que é fonte de divisas para o país desenvolvimentista. Por isso, o vislumbre criativo de enviar grandes contingentes de trabalhadores, feitos migrantes, para as regiões inóspitas do país – a Amazônia – a fim de não criar problemas no sul-sudeste industrializado e, ainda de quebra, abrir o espaço – rico em recursos naturais – a fim de que fosse incorporado ao mercado, destacando que essa é uma visão que perpassa os três Planos.

E, para convencer os migrantes de que a Amazônia era um espaço aprazível, foi anunciada da existência de terras disponíveis mediante propaganda de que estavam sendo feitas obras de infra-estrutura: rede de estradas, aparelhamento de portos, geração de energia elétrica além de estar ocorrendo a “criação de um suporte de educação, saúde, assistência que viabilize radicar as populações” (BRASIL (d), 1971, p. 29). Ou seja, o plano e a divulgação do que

⁶⁰ O processo de integração e ocupação da Amazônia foi desenvolvido com ajuda financeira internacional. Inclusive, a isso pode ser creditado o aumento da dívida externa, provindos de recursos externos “com base nos programas já definidos com instituições financeiras internacionais” (BRASIL (d) 1971, p. 45).

se pretendia, era um atrativo convincente para os desempregados e sem-terras que se encontravam desassistidos nos grandes centros do Sul-sudeste ou do Nordeste. Entretanto, o depoimento de pessoas que acreditaram, vieram e viveram os primeiros anos da colonização de Rondônia coloca em dúvida essa previsão. Ou seja, os colonizadores de Rondônia, oriundos do Sul do país, depois de constatar o fato, diziam que a infra-estrutura anunciada era insuficiente. O INCRA (2005), hoje⁶¹, reconhece que naquela ocasião não dispunha de pessoal, equipamento e recursos para receber e destinar a quantos chegavam a Amazônia e particularmente a Rondônia, nas décadas de 1970-1980, admite que:

Esta colonização deu-se na necessidade de aliviar a pressão demográfica dos territórios dos Estados de maior densidade populacional, conjugada com a política excludente de acesso à terra nestes, calcada no modelo de produção para exportação, combinado com a necessidade de modernização vinda através da mecanização, foi impulsionada com o estímulo oficial às migrações, sem grandes preocupações de cunho ambiental, no estilo do pensamento vigente à época, em que ocupação e integração eram tidas como sinônimos de desenvolvimento. (INCRA, 2005, p. 17).

A força dessa afirmação se fundamenta num outro documento, desse mesmo Instituto, com data de 1971, pelo qual o INCRA formula sua política de colonização e reforma agrária, notando que cabe ao Instituto a tarefa de planejar e executar essas políticas e a ocupação dos vazios populacionais. O referido documento:

Tem por finalidade definir a política de ação adotada pelo INCRA em relação aos Projetos de criação de Unidades Agrárias ou de Assentamento e lançar uma base para racionalizar a execução desses projetos, face uma perspectiva de Colonização e de Reforma Agrária compatível com a realidade brasileira. (INCRA, 1971, p. 5).

Ou seja, a política de “reforma agrária”, desenvolvida pelo INCRA, não era elaborada em função da necessidade dos agricultores, mas “compatível com a realidade brasileira” que nessa época era de crescimento econômico (o “milagre brasileiro”), inchamento das cidades em virtude do êxodo rural e repressão política. Dessa forma, foi feita a opção pela ocupação dos amplos espaços, os “vazios demográficos”. Com essa perspectiva o INCRA organizou, principalmente em Rondônia, os PICs, projetos esses bem estruturados, do ponto de vista formal e técnico, porém com pouco respaldo de infra-estrutura, que embora anunciada, era

⁶¹ Conforme análise feita pela Superintendência Regional de Rondônia, do INCRA, para o *Plano Regional de Reforma Agrária do Estado de Rondônia – PRRA/RO – 2005-2006*. Por seu lado o II PND admite com todas as letras que “é conhecida a relativa pobreza dos solos de terra firme, conquanto dada à vastidão da área, seja possível identificar manchas de terra roxa e razoavelmente amplas áreas de fertilidade média, com necessidade de algum tratamento”. (BRASIL, 1974, p. 65, grifo nosso).

incipiente ou inexistente.

Em razão disso, podemos dizer que o migrante/colono executou sua parte: desbravou a floresta, plantou e produziu. Entretanto, como o anseio do capital era outro (OLIVEIRA, 1989; MARTINS, 1983), não ofereceu o suporte técnico e infra-estrutural. Além dessa deficiência, o volume de migrantes ultrapassou as expectativas, dificultando, ainda mais, a já limitada assistência oferecida.

O INCRA, antes de criar um PIC, fazia um detalhamento dos passos dessa programação. De acordo com o mesmo documento acima mencionado, a programação deveria partir de uma “montagem do projeto”, passando para programação operacional, até chegar à fase da execução. Essa, por sua vez, era constituída de três etapas: uma fase inicial, com a “instalação da base física essencial”, em seguida a fase de consolidação, em que “o nível econômico passa a ser relacionado com a economia de mercado” e, finalmente, a fase de emancipação, em que o Instituto “transfere o patrimônio existente à comunidade. Essa emancipação não significa abandono por parte do Poder Público” (INCRA, 1971, p. 14-15).

Em tudo isso, o INCRA se propunha desenvolver acompanhamento aos agricultores por meio de vários mecanismos, entre os quais a criação de uma “infra-estrutura social, compreendendo atividades que visam a fornecer à comunidade um suporte institucional adequado, nos campos de saúde, habitação e educação” (Ibid, p. 18). A pergunta que podemos fazer é se isso realmente se concretizou nos diversos projetos de ocupação.

Analisando, desde os meandros do Spvea⁶² (Superintendência do Plano de Valorização da Amazônia) e suas alterações posteriores, podemos perceber que a principal finalidade da atração de trabalhadores-migrantes para a Amazônia era atender aos interesses do capital a fim de que ele, mais rapidamente, pudesse se apropriar de espaços cada vez maiores e mais valorizados (PERDIGÃO; BASSÉGIO, 1992; SOUZA, 1994; MARTINS, 1983). Outros autores afirmam que foram sendo feitas “modificações importantes no que tange à posição do Estado em relação ao tipo de desenvolvimento desejado para a região amazônica”. Podemos observar que “o Estado pretende, fundamentalmente, preparar o terreno para o estabelecimento do capital privado, restringindo-se aos investimentos de infra-estrutura, pesquisa e planejamento, que requerem um montante de capital bem maior e com retorno a prazos mais lon-

⁶² Superintendência do Plano de Valorização da Amazônia, órgão vinculado diretamente à presidência da República, tinha por objetivo a elaboração de planejamento em vista da valorização e desenvolvimento econômico da Amazônia (SOUZA, 1994; LIMA; VELOSO, 2002). O Spvea foi extinto em 1966, sendo substituído pela Sudam (Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia) (CARDOSO; MULLER, 1978).

gos” (CARDOSO; MULLER, 1978, p. 114). As motivações da ocupação, portanto, não eram as necessidades dos trabalhadores, mas os interesses do capital.

Antes da chegada massiva dos sulistas, eram os nordestinos que estavam ocupando a Amazônia, e o norte de Rondônia. Noutras palavras, poderíamos dizer que o governo militar, defendendo os interesses do capital nacional e internacional quis, ao mesmo tempo, afastar o nordestino, para ele desqualificado, improdutivo e, conseqüentemente, visto como alguém incapaz de consumir e inseri-lo num espaço a ser desbravado, podendo gerar algum dividendo, ao mesmo tempo em que desbrava a região, a fim de entregá-la ao latifúndio. Dessa forma, para livrar-se desse não-consumidor, atira-o num imenso universo de florestas insalubres (PARAGUASSU-CHAVES 2001), numa imensidão de “verde feito de nada”. É necessário ter isso presente quando se lê a proposta de integração, pois ela visa “desenvolver o Nordeste e ocupar a Amazônia, *sem prejuízo do crescimento do centro-sul*” (BRASIL, 1971, p. 25, grifo nosso). Lembrando que esse desenvolvimento e essa ocupação estavam planejados para serem feitos com os “incentivos fiscais” oriundos dos “bancos oficiais”, de modo que nada prejudicasse nem interferisse no desenvolvimento do centro-sul.

Além disso, a reorientação das migrações se deve ao reconhecimento de que o “centro-sul”, já nos anos iniciais da década de 1970 estava enfrentando os sérios problemas “típicos da sociedade moderna” em que se verificava “*crescimento explosivo de aglomerados urbanos*” (BRASIL (d), 1971, p. 26. Grifo nosso). Dessa forma, se fazia necessária a “reorientação” das migrações. A Amazônia, portanto, passou a ser um depósito de indesejáveis e desqualificados, segundo os ideólogos do governo militar, os quais insistem que:

O centro-sul continuará, *como é natural*, a absorver a maior parcela do capital físico do país em equipamentos, instalações e edificações tanto da indústria, quanto na agricultura. *Para garantir as altas taxas de crescimento* aí vigorantes, os novos programas relativos ao Nordeste e à Amazônia, como já ocorreu relativamente ao PIN e ao Proterra, deverão ser custeados, em princípio, pelos *incentivos fiscais já existentes*. (BRASIL (d), 1971, p. 26, grifos nossos).

Como se vê, os tecnocratas do regime privilegiaram o centro-sul em detrimento do Norte-Nordeste, afirmando que estes últimos deveriam sobreviver com os “incentivos fiscais já existentes”. Enquanto aquela região receberia maior investimento o Norte receberia os excedentes do Nordeste e recusados no Centro-Sul. Esse privilégio do “Centro-Sul” se devia ao fato de formar “áreas mais desenvolvidas”; evitando que a “mão-de-obra não qualificada” do nordeste, se dirigisse para o Cento-Sul; o que se pretendia fazer pela “reorientação dos fluxos

migratórios, a fim de evitar que se dirigissem para os núcleos urbanos do Centro-Sul” (BRASIL, 1971, p. 25). Além disso, embora fosse uma região com problemas potenciais em razão de superpopulação, essa região deveria ser consolidada com presença de indústrias de “tecnologia refinada”; recebendo, “como é natural”, maior investimento. (Ibid, p. 26).

E nesse ponto podemos perguntar que integração se pretendia, quando os recursos financeiros a ela destinados, diz o documento, eram direcionados, “como é natural”, para o centro-sul? Como integrar se a ocupação e desenvolvimento do norte-nordeste deveriam ser custeados apenas com os “incentivos fiscais já existentes”? O documento é incisivo ao dizer que o processo de integração deveria ser realizado “sem desvio maciço do fator capital, do Centro-Sul” e a prioridade da ocupação da Amazônia, deveria ser feita com os “reorientados” do nordeste; deveria acontecer “por meio de programas de baixo custo para o capital”. (BRASIL, 1971, *passim*). Podemos dizer que a integração pretendida não era regional em favor do aspecto social, mas em favor da concretização da entrada do modelo capitalista na Amazônia.

Embora não seja um fenômeno exclusivo dessa região, no I PND o Nordeste aparece como a região dos sem-terra e sem-emprego⁶³ (“mão-de-obra não qualificada”); o norte é apresentado como sendo o local que possui recursos naturais a serem explorados pela iniciativa privada e para onde devem ser destinados os sem-terra e desempregados. Em face dessa situação é compreendemos porque esse documento, em várias oportunidades, afirme que se deva privilegiar os investimentos no Centro-Sul a fim de “consolidar o desenvolvimento”. Enquanto a Amazônia deve ser ocupada “sem desvio maciço do fator capital, do Centro-Sul para essas regiões”, processo a ser realizado com os excedentes do Centro-Sul e do Nordeste para, depois da “amansada”, a região ser incorporada pelo capital.

Mais adiante, no mesmo Plano, são apresentadas algumas estratégias regionais e, também nesse ponto, aparece uma relativa despreocupação com o migrante, para aproveitar-se da sua força de trabalho. Para isso era necessária a

integração do Nordeste com a Amazônia e o Planalto Central, estabelecendo o sistema de vasos comunicantes que permitirá a *reorientação dos fluxos de excedentes* de mão-de-obra do Nordeste, com seus encaminhamentos para aquelas regiões, em programas definidos, com *recursos já existentes*, e lhes assegurando níveis de *produtividade satisfatórios*. (Ibid, p. 28, grifos nossos).

⁶³ O II PND valoriza o desenvolvimento regional que o governo militar vinha realizando. “É de grande importância o que está acontecendo no desenvolvimento regional [porque no Nordeste é que está o grande foco da ‘pobreza absoluta’] e na agricultura [porque é ali que está a massa de baixa produtividade e baixa renda]” (BRASI, 1974, p. 70).

Outra vez, está presente a afirmação de que seriam direcionadas as populações nordestinas para a Amazônia. E isso a ser feito com os “recursos já existentes”. Ou seja, os planos não contemplavam novos investimentos públicos. O governo militar, pelo que diz o documento, se acomodava e aceitava que a produtividade se limitasse aos níveis “satisfatórios”, na Amazônia. Diferente do que estava previsto para o centro-sul, onde se deveriam concentrar esforços para que não cessasse o processo de desenvolvimento. Para o poder central, mais desenvolvimento possibilitando mais lucro e poder; para as regiões marginais, aquilo que fosse suficiente para que não houvesse revoltas.

No II e III PND, a visão sobre a Amazônia não é diferente, no que diz respeito ao investimento e ocupação. O que muda a partir do II Plano é que os contingentes populacionais que foram deslocados para a Amazônia chegavam prioritariamente do sul.

O fato é que o crescente fluxo de migrantes ocasionou, também, crescentes conflitos (PERDIGÃO E BASSÉGIO, 1992; MARTINS, 1983; OLIVEIRA, 1989). Enquanto estavam chegando apenas os migrantes nordestinos, principalmente mais ao norte, os conflitos ainda eram pequenos, pois o número de migrantes não era tão grandes. Entretanto, na região de Rondônia, com a chegada dos colonos sulistas, principalmente a partir de meados da década de 70 do século XX, começaram a surgir inúmeros conflitos. Os sulistas queriam trabalhar a terra e o INCRA não tinha condições de organizar a infra-estrutura anunciada (INCRA, 2005).

O número de migrantes que entrou em Rondônia foi crescendo ano a ano. Com dados da Seplan, num artigo na versão eletrônica do periódico Primeira Versão, Cim (2002) afirma que “A migração tradicional para o Estado de Rondônia era constituída principalmente por nordestinos, a atual é procedente, em sua maioria de Minas Gerais, Paraná, Rio Grande do Sul, Espírito Santo” entre os anos de 1977-1986. E foram, principalmente, esses migrantes sulistas que efetivaram a ocupação sistemática de Rondônia.

O II PND registra os avanços produzidos pelos “grandes investimentos, através (sic) principalmente do PIN” e mencionados no I PND. Esses investimentos, considerados indispensáveis para o desenvolvimento da Amazônia, corresponderam a

implantação de grandes eixos de penetração rodoviária, a revitalização da navegação fluvial, o aumento da oferta de energia aos núcleos urbanos de maior porte, a introdução de moderno sistema de comunicações, a prospecção de recursos naturais. (BRASIL, 1974, p. 65).

Na perspectiva do II Plano, esses investimentos infra-estruturais deveriam ser explora-

dos para efetivar a ocupação da Amazônia, como podemos ler na análise do documento “é necessário, agora, *tirar proveito* dessa infra-estrutura, *para a estratégia de ocupação* produtiva da Amazônia”. Podemos perceber que a preocupação dos tecnocratas era com a riqueza provinda dos “recursos naturais”. Para tanto o texto do II Plano destaca duas bases de ocupação: pela “utilização dos eixos naturais” de migração “originário do Paraná e de São Paulo passando por Mato Grosso e encaminhando-se para *Rondônia*”; e a ocupação “por áreas selecionadas (e, pois, espacialmente descontínuas) *escolhendo as terras mais férteis*”⁶⁴ (BRASIL, 1974, p. 65, grifos nossos).

Dessa forma, Rondônia entra efetivamente na discussão da ocupação da Amazônia. Passa efetivamente a fazer parte, não mais dos problemas representados pela imensidão dos perigos e dificuldades da floresta amazônica (GRAIG, 1947; LEAL, 1984; PARAGUASSU-CHAVES, 2001), mas das possibilidades de solução dos problemas do sul-sudeste enfrentados pelo modelo capitalista ali implantado.

Outra evidenciação de que a Amazônia, para os tecnocratas do sistema, era local de uso e exploração, é o fato do Polamazonia, no mapa do II PND, prever 7 pólos agropecuários e madeireiros, 6 pólos agro-minerais e apenas 3 pólos urbanos, representados por São Luiz (MA), Belém (PA) e Manaus (AM). Nem as capitais dos demais estados (ou território, no caso de Rondônia) aparecem como pólos urbanos. Também não entra em discussão a questão ambiental, pois nesse período ela ainda estava engatinhando, embora no II PND se mencione a necessidade de projetos de “regeneração conduzida e reflorestamento”, com a finalidade de efetuar exploração racional de floresta “renovada continuamente e evitar a atividade de devastação ora existente”. Além disso, é possível destacar que nos Planos os tecnocratas do sistema repetem a previsão de necessidade de os projetos de colonização preverem programas para a educação com pelo menos “escola primária”, mas a perspectiva de instalação de pólos urbanos é ínfima, em relação aos outros pólos de caráter econômico-exploratório. E isso oportuniza a indagação sobre a prioridade que se daria à instalação de escolas, sendo que a preocupação não era, na Amazônia, com educação e cultura, mas com a exploração dos recursos naturais.

Por sua vez, o III PND é apresentado como sendo mais dinâmico, ou “flexível”, como diz o texto do documento, e preocupado com as condições em que se encontravam os trabalhadores. Em razão disso podemos entender sua confessada atenção para com o acesso aos

⁶⁴ Retomando, aqui, a afirmação de que se sabia da não fertilidade das terras amazônicas, por isso a necessidade da “escolha” das áreas consideradas “mais férteis”.

bens sociais de educação, saúde e moradia, entre outros. Entretanto, o mesmo documento afirma que ainda não se atingiu o já antigo desejo de integração e desenvolvimento regional. Por isso, entre os “grandes objetivos nacionais”, está a preocupação com a “redução das disparidades regionais”. E o III Plano estabelece o objetivo de desenvolver políticas melhor elaboradas para o Nordeste e Amazônia.

Uma política adequada de distribuição de renda exige, ainda, que se privilegie o desenvolvimento de áreas *densamente habitadas e carentes de recursos* – caso do Nordeste; assim como as grandes *áreas que exigem cautela e disciplina* na efetiva incorporação à economia nacional, a exemplo da desejada ocupação não predatória da Amazônia. (BRASIL (a), 1980, p. 19, grifos nossos).

Podemos verificar que já se passaram dez anos desde o primeiro para este terceiro PND, e alguns problemas permaneciam exigindo atenção: a integração regional; a carência nordestina e a “desejada” ocupação da Amazônia, que agora aparece com uma preocupação a mais: deve ser feita de forma “não predatória”. Mas é exatamente o oposto que ocorre. A renda nacional não foi dividida, o Nordeste continuou enfrentando problemas seculares e a Amazônia, apesar das avalanches humanas que chegaram à região, não a ocuparam por inteiro, nem tiveram acesso pleno aos seus recursos naturais, e a ocupação colonizadora ocorreu de forma predatória, tanto na exploração agropecuária como na mineração. E, como veremos adiante, a política educacional, propalada nos Planos, também não se efetivou a contento.

Como estamos vendo, uma das idéias que perpassam os três PNDs refere-se à integração nacional que, na realidade, se concretizou como transposição de contingentes populacionais e não como desenvolvimento das regiões periféricas, notadamente, a Amazônia e o Nordeste. Outra característica, esta menos marcante, mas presente nos PNDs, é a preocupação com a educação. Para esta dimensão dos PNDs o governo militar reestruturou o sistema escolar do país, como já comentamos no item anterior deste capítulo.

Dentro desse contexto e com esse pano de fundo é que devemos olhar para a Amazônia e para Rondônia quando queremos entender o processo de estruturação da educação na região.

Em relação à Amazônia, o estudo de Anselmo A. Colares (1998) mostra uma das faces da ação do governo militar nesta região. É verdade que o autor analisa a intervenção do governo militar em relação a Santarém, mas o que ali aconteceu assemelhou-se ao que ocorreu em outras regiões da Amazônia. Com a abertura dos projetos de colonização, inúmeras famílias foram atraídas para a Amazônia. Todos esses migrantes não se fixaram somente na área

rural. Formaram inúmeras novas aglomerações urbanas que se transformaram nas atuais cidades. Dessa forma, como diz o autor, a “composição populacional” foi se alterando, fazendo surgir novas necessidades, entre elas a necessidade de escolas. É uma configuração nova que força o poder público a novas alternativas e, continua o autor, “a escola passou a ser uma das novas necessidades”, pois os migrantes chegados do sul-sudeste, (ou da área rural, para as cidades que estavam se formando, como é o caso analisado, de Santarém), querem uma ocupação para os filhos e uma alternativa para o desemprego. Dessa forma, a escola

Representava não apenas uma promessa de futuro melhor, mas também um espaço, considerado pelos pais como adequado para manter as crianças em atividade e sob vigilância embora isso representasse uma despesa a mais tanto no que diz respeito aos materiais escolares como o pagamento das taxas que eram estipuladas e cobradas a título de colaboração através das denominadas caixas escolares. (COLARES, 1998, p. 146).

No entanto, a política educacional na Amazônia pode ser vista como uma extensão das políticas que o capital criou para aliviar o sul-sudeste. As escolas passam a fazer parte do processo da divulgação da Amazônia e, no caso de Rondônia, o território passa a ser apresentado como um novo Eldorado (ARRUDA, 1977). Também podemos dizer que este último faz parte de alguns dos “mitos” (OTT, 2002) que se formaram a respeito da Amazônia e de suas potencialidades e vantagens.

Esse autor elenca oito mitos sobre a Amazônia. São eles: “mito da homogeneidade”, “mito do vazio amazônico”, “mito da imensa riqueza e extrema pobreza”, “mito do indígena como obstáculo ou como modelo para o desenvolvimento”, “mito de pulmão do mundo”, “mito de solução para os problemas da periferia”, “mito da Amazônia como área rural”, “mito da internacionalização da Amazônia” (OTT, 2002, p. 81-83).

Podemos dizer que três mitos foram agrupados e estiveram presentes no planejamento e na colonização de Rondônia: o “mito de solução para os problemas da periferia”, o “mito da Amazônia como área rural” e o “mito do vazio amazônico”. O vazio poderia ser preenchido com os trabalhadores desempregados das periferias urbanas das grandes cidades do sul-sudeste e assim se resolveria, também, o mito da solução para os problemas da periferia daquela região, lembrando que muitos dos que migraram eram trabalhadores rurais e que seriam absorvidos no mito da Amazônia rural. O mito da Amazônia, como área rural, permaneceu na crença de que esta é uma região destinada à criação de gado.

Esses diferentes mitos, utilizados em conjunto ou isoladamente, foram disseminados e incorporados à representação popular, gerando imagens-sínteses

que variavam do ‘inferno verde’ ao ‘paraíso perdido’. Eles foram construídos para explicar a Amazônia e desconstruídos cada vez que a complexidade da região mostrou-se maior que o seu poder explicativo. De qualquer modo, um mito permanece incólume: a Amazônia pode e deve ser desenvolvida através da intervenção planejada, consubstanciada em programas e projetos. (OTT, 2002, p. 83).

Essa afirmação do autor é corroborada por Maria Isabel de Moura (1997), dizendo que nas “últimas décadas” a educação foi apresentada como tábua de salvação, discurso tão ao gosto da classe dominante. Ou, usando as palavras da autora: “a educação passa a ser reconhecida como um instrumento privilegiado para a ‘correção’ das iniquidades existentes na sociedade contemporânea” (MOURA, 1997, p. 33). Embora seu discurso esteja contextualizado, tendo por base o curso de Letras da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), pode ser usado para mostrar os interesses do governo militar em transferir para a Amazônia e, particularmente para Rondônia, o ônus da “integração nacional”. Dessa forma, se fazia necessário não só apresentar a Amazônia como um vazio humano, como apresentá-la como espaço privilegiado para nele ser desenvolvido um processo educativo capaz de satisfazer a expectativa de escolarização a ser oferecida aos filhos dos colonos.

Tendo presente esse quadro, podemos afirmar que a política educacional aplicada à Amazônia destinava-se a dar suporte à propaganda sobre a região, ou seja, a educação fazia parte do pacote de divulgação da Amazônia. Integrava os ingredientes que ajudaram a fundamentar o processo da criação da idéia não só da Amazônia como também e, principalmente, de Rondônia como novo Eldorado ou como possibilidade de solução para os problemas pelos quais passavam os migrantes em seus locais de origem. Assim, se a “Amazônia foi inventada”⁶⁵ para estar ligada ao mercado internacional” (MOURA, 1997, p. 21), Rondônia foi “inventada” para dar suporte e acolhida ao processo de esvaziamento do sul-sudeste pela expulsão dos excedentes.

Confirmando isso, observemos o papel da educação, em um dos documentos do INCRA, onde podemos ler, na Introdução do programa número 7 (justamente o da educação), do manual *Metodologia para Programação Operacional dos Projetos de Assentamento de Agri-*

⁶⁵ A idéia de “invenção” aplicada ao processo de divulgação de uma região a fim de que colonos se voltassem para ela, é comentado por Faoro (1977). O autor mostra que foi necessária uma justificativa ideológica para que possíveis colonos europeus se decidissem a se aventurar no Brasil e a América, de modo geral. Para que isso acontecesse foi necessário “além da descoberta, suscitar a invenção de modelos de pensamento e de ação” (FAORO, 1997, p. 99). Em relação à Amazônia mencionemos o estudo de Gondim (1994), mostrando o processo do discurso de convencimento em relação à Amazônia. Defendemos a idéia de que a propaganda do governo militar sobre Rondônia, foi uma forma de criar uma perspectiva de aceitação a fim de que os desempregados e sem-terra de outras regiões se voltassem para Rondônia, colonizando o, então, território.

cultores, organizado pelo INCRA (1971) que fundamentou a organização dos PICs:

Considerando a necessidade de se *preparar* as populações rurais para a compreensão e *aceitação* do processo de Colonização e de Reforma Agrária e obter sua participação no mesmo, o INCRA propõe-se a *integrar seus objetivos com os da Educação*, procurando fornecer elementos para a *adequação* do ensino às necessidades da região e das áreas onde atua. (INCRA, 1971, p. 99, grifos nossos).

A preocupação não se localiza no processo educacional, mas em “preparar” a população para “a compreensão e aceitação” do processo que o Instituto chamava de Reforma Agrária. Isso, mais uma vez, reforça a afirmação da apresentação de Rondônia como válvula de escape e, pior ainda, de como os migrantes e trabalhadores foram “convencidos” a migrar para a Amazônia.

Na postura do INCRA, está presente a idéia de que deveria haver colaboração entre órgãos oficiais ligados à educação, nos três níveis: federal, estadual e municipal, visando “integrar a atuação desses órgãos aos objetivos específicos da Reforma Agrária e da Colonização” (INCRA, 1971, p. 100). Isso, mais uma vez, reforça a idéia de que o objetivo não é a educação, mas a instalação dos colonos numa região não industrializada, “quase” desabitada, e, portanto, longe de eventuais confrontos que poderiam estar presentes, nos grandes centros em que se desenvolvia o processo de industrialização. Isso explica a afirmação do documento, dizendo que pretende “integrar seus objetivos com os da educação” não em favor de melhorias da educação, mas como caminho para que os colonos compreendam e aceitem as ações do INCRA.

Além disso, a ação educacional, no território, esteve comprometida em virtude da falta de força de trabalho para a docência. O território de Rondônia não contava com profissionais para atender às necessidades educacionais, como podemos comprovar pela leitura do Plano Territorial de Educação, de 1976, o qual afirma claramente que:

o quadro de profissionais adequadamente preparados para o exercício das atividades educacionais é de *absoluta carência* de técnicos especializados em educação para atuar a nível de sistema [sic], de supervisores, de orientadores educacionais, de administradores e de *professores*. (RONDÔNIA, 1976, p. 47, grifos nossos).

Isso que acontecia em Rondônia, era um reflexo do que ocorria em toda a Amazônia (COLARES, 1998). Ou seja, o INCRA – e depois também o MEC – previa, em nível nacional, um padrão de atuação, mas quando se dirigiu para a Amazônia confrontou-se com uma

realidade absolutamente distinta e precária. Havia “abundância de terra”, mas carência de todos os recursos, e a educação, com seu quadro de pessoal e equipamentos defasados estava no meio dessas carências. Podemos dizer, portanto, que a ação do capital, para a Amazônia, jogava e contava com o mito do “vazio Amazônico” (OTT, 2002) para se instalar e atrair os colonos expulsos do sul-sudeste.

Dessa forma, uma possível “parceria” entre governo federal, territorial e municipal ficava comprometida. Não porque o território não o quisesse, mas porque não havia o que oferecer como recursos humanos. Só com o transcorrer do tempo é que o processo migratório foi atraindo migrantes com algum preparo para a atuação em educação.

Em síntese, a definição das políticas educacionais, para a Amazônia, ao menos no período que estamos analisando, não se resumiam àquilo que o Ministério da Educação previa ou estabelecia. Havia também o que as secretarias estaduais – ou territoriais – e os municípios definiam, em consonância com os Planos Setoriais do MEC. Além disso, havia que se levar em conta a disponibilidade do INCRA, que detinha um orçamento próprio para a região, estabelecia em seus projetos, nos programas de colonização e para reforma agrária. Isso implica dizer que o Ministério do Interior (o Plano Territorial de Educação de Rondônia, de 1976, é assinado pelo Governo do Território e pelo Ministério do Interior) e Ministério da Agricultura também opinavam sobre as políticas a serem desenvolvidas na Amazônia – o que, de certa forma, é compreensível se levarmos em conta que a política é do Estado e não do MEC, isoladamente. E tudo isso se reflete em Rondônia, que era o principal ponto para onde eram enviados os migrantes-colonos nas décadas de 1970 e 1980. Isso pode ser comprovado quando manuseamos documentos do INCRA, que era um braço do Ministério da Agricultura, e mesmo os Planos Territoriais de Educação (RONDÔNIA, 1976; 1980) ou os Diagnósticos Educacionais do Território de Rondônia (1977; 1980).

Podemos dizer que a ação desenvolvimentista no norte do Brasil, no sentido de abrir frentes de ocupação territorial, era coordenada e realizada pelo braço executor do Ministério da Agricultura, o INCRA, que, neste caso, executava também ações ligadas à educação. Ou seja, a ação pública em Rondônia, executando as políticas do governo militar, era realizada a partir das ações do INCRA.

Dessa forma, o Ministério da Agricultura oferecia suporte ideológico – e operacional – ao distribuir a terra e afirmar possibilidades de amplo acesso a ela, e ao difundir a idéia de que havia suporte infra-estrutural. Por sua vez, o Ministério do Interior oferecia suporte financeiro e técnico ao auxiliar no planejamento de várias ações, entre elas as ações escolares. Tanto que

na capa do Plano Territorial de Educação e Cultura (RONDÔNIA, 1971), o primeiro crédito é do Ministério do Interior. Só depois aparece o Governo do Território e a Secretaria de Educação e Cultura. E a mensagem inicial desse mesmo Plano é assinada pelo diretor da Sudeco (Superintendência do Desenvolvimento do Centro-Oeste), ligado ao Ministério do Interior.

Nessa mensagem, o diretor da Sudeco afirma que o Plano Territorial nasceu em consonância com o II PND – ligando a ação escolar do território ao desenvolvimentismo do governo militar. Talvez por isso mostrou o encadeamento das ações e das responsabilidades a partir desse Plano.

A partir dele e para a consecução dos objetivos por ele previstos, foram sendo criados programas específicos a serem aplicados nas chamadas áreas de programação especial, todos eles buscando muito mais que o simples desenvolvimento econômico, um desenvolvimento social feito através e com a ativa participação do homem da região e para seu benefício. (RONDÔNIA, 1976).

Por sua vez o Diagnóstico Educacional de Rondônia, datado de 1980, afirma que o Ministério do Interior “apontou as deficiências e dificuldades da administração na área educacional, estabelecendo algumas diretrizes que visavam descentralizar e definir as funções educacionais” (RONDÔNIA, 1980, p. 47). A ação educacional, no território, ficava como que subordinada não ao Ministério da Educação e Cultura, mas ao Ministério do Interior, que tem por base o II PND e os Planos Setoriais do MEC. O fato é que a ação era desenvolvida pelo Minter, como se lê na mesma mensagem do diretor da Sudeco, já mencionada:

Baseada e instruída pelo II Plano Setorial de Educação para 1975-79, elaborado pelo Ministério da Educação, o apoio à confecção deste Plano bem demonstra a preocupação do Ministério do Interior, através de seus vários órgãos, no sentido de prestar sua efetiva colaboração à atuação específica dos diversos Ministérios na *gigantesca tarefa que é de todos*. (RONDÔNIA, 1976, grifo nosso).

Com esse discurso e essa prática, o governo militar procurou se justificar e se tornar conhecido por meio de grandes obras como a Transamazônica, Itaipu, entre outras, as quais pretendiam mostrar o espírito empreendedor e desenvolvimentista do governo; evidenciar a pujança da economia, que vivia a época do milagre, além de, como se observa em vários documentos e neste texto, dar a impressão de que a população realmente participava das ações. É dessa forma que podemos entender a menção a essa “gigantesca tarefa que é de todos”. Mas também devemos notar que a ação para a educação estava presente como uma das preocupações do Minter. Ou seja, ao implantar projetos de colonização, organizado e mantido pelos

Ministérios do Interior e da Agricultura, o governo militar lançava mão do MEC, como já foi dito, para confirmar ou realizar aquilo que estava previsto no cronograma dos outros dois ministérios.

O Ministério da Educação e Cultura, em Rondônia, tornou-se uma presença mais constante e definitiva a partir da década de 1980. No Diagnóstico de 1977, em que era discutida a *“Implantação e Implementação de Habilitação a Nível de 2º Grau”*, uma das bases de sua reflexão eram os Planos Setoriais de Educação, do MEC e a lei 5.692/71. Mesmo assim o território ainda mantinha vínculos com o INCRA. Observemos que, a partir do diagnóstico de 1980, a vinculação com o MEC, embora estivesse presente pela dimensão legal, ainda menciona as dificuldades educacionais apontadas pelo Minter. Por sua vez o Plano de Educação, Cultura e Desporto (PECD), do Governo de Rondônia, para 1981-85, já mencionava explicitamente o III Plano Setorial de Educação Cultura e Desporto (Psecd), do MEC, correspondente ao mesmo período de 1981-85. Podemos dizer que os Diagnósticos e Planos Territoriais de Educação, embora sejam elaborados tendo em vista o sistema escolar, ainda mantinham afinidades com os outros ministérios. Mesmo porque a vida política, econômica e o próprio desenvolvimento do território vinculavam-se aos outros ministérios. Somente a partir do Plano de Educação, Cultura e Desporto, de 1981-85 é que foi traçado um perfil mais autônomo do sistema educacional do território. E isso é fácil de ser entendido, porque foi justamente nesse período que estavam se desenvolvendo ações e efetivando mudanças estruturais, a partir das quais o território iria passar à condição de estado, em 1982: portanto, dentro do contexto e da vigência do III PND e do III Psecd.

Como podemos ver, foi dentro desse quadro que a Secretaria de Educação e Cultura do Território de Rondônia elaborou seus primeiros planos de educação, tendo por base: a lei 5.692/71, as orientações do MEC e seu III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto. Em resumo, o território criou algumas estruturas escolares, mas vinculadas, em seu nascimento, a outros ministérios. A vinculação efetiva e definitiva ao MEC se deu a partir dos anos 1981-85, quando se planejava e se efetivou a criação do Estado de Rondônia. A ligação com outros ministérios se devia ao fato das características da colonização.

Levando-nos pelo que afirma Fujihara (2005), “entender a dinâmica de migração de Rondônia é fazer uma leitura de determinados momentos da realidade social brasileira” (FUJIHARA, 2005, p. 118). Ressaltando que essa realidade ganhou novo perfil a partir da segunda metade do século XX, mais especificamente, a partir da década de 1970, como diz a mesma autora, afirmando ser a “década de 1970 um divisor de águas, resultado de políticas dirigi-

das que se confundiam com propostas de solução de problemas implantados pelo capitalismo no campo” (Ibid, p. 113). Nesse período, Rondônia foi lançado no mapa da reestruturação das políticas públicas e, conseqüentemente, de um sistema escolar de resultados.

Uma demonstração de que as políticas do território eram um prolongamento das políticas federais pode ser vista na idéia desenvolvimentista dos PNDs e Planos Setoriais e que se repetem na “palavra do governo”, em 1976, por ocasião do lançamento do (PTEC) Plano Territorial de Educação e Cultura. Diz o governador:

A Educação, todos sabem, é fator básico para o *desenvolvimento*. O que nem todos aceitam, todavia, refere-se ao ônus da paciência e da perseverança no processo – combinado com irresistível *apelo à criatividade*. Em educação, a maciça inversão de recursos financeiros não substituiria a aplicação daqueles preceitos; não anteciparia resultados efetivos, nem, jamais, nos isentaria, *governo e povo*, dos *compromissos* que temos com nosso meio e com nossa história.

O Plano Territorial de Educação e Cultura, na oportunidade do seu lançamento, evoca os princípios que nos animam à conclamação do “VAMOS FAZER ACONTECER”, para o futuro do Território Federal de Rondônia. (RONDÔNIA, 1976, grifos nossos, maiúscula no original).

Cabe registrar o anseio desenvolvimentista na chamada ao “compromisso” com a “criatividade”. Além disso, podemos perceber o apelo à participação, como que negando o contexto ditatorial em que a nação se encontrava, quando o governador conclama “governo e povo” para o desafio do “fazer acontecer”. Observemos, também, que se trata de um discurso demagógico, evidenciando uma contradição do regime. Insere-se numa conjuntura nacional em que o “povo” não tem espaço político, pois está afastado de um dos princípios da moderna democracia, que é o de eleger seus representantes. E isso se efetiva duplamente no território, pois os governos territoriais eram escolhidos por determinação do governo federal e a ditadura também havia tirado da população o direito do voto. Essa realidade conjuntural, naquele momento, não impediu o governador de se estribar na necessidade de “compromisso” do “povo” que ele, governava, mas do qual não era representante.

O mesmo caráter desenvolvimentista está presente na já citada mensagem do diretor de recursos humanos da Sudeco (RONDÔNIA, 1976), destacando a intervenção e auxílio do Ministério do Interior na elaboração desse Plano Territorial de Educação e Cultura. Ou seja, o discurso do diretor, nessa mensagem inicial do Plano, mais uma vez evidencia a continuidade, na região e no Território, das políticas do governo federal. De acordo com esse raciocínio, o PTEC é uma concretização regional do II PND e do PSEC, ambos para o período de 1975-79. Aqui se afirma que foi “a partir dele [II PND] e para a consecução dos objetivos por ele pre-

vistos, que foram sendo criados programas específicos”. (RONDÔNIA, 1976). Ao concluir sua mensagem, esse diretor destaca o que chama de “engajamento” do governo do território de Rondônia nas atividades conjuntas com as instâncias regionais e nacionais. Daí a afirmação da “esperança” de que sejam atingidos os “objetivos comuns”, notando que são comuns aos órgãos e instituições nacionais, regionais e territoriais e aos trabalhadores e colonos que chegam a Rondônia.

Essa preocupação desenvolvimentista se justificava em face aos II e III PNDs, que previam a necessidade de integração e desenvolvimento da Amazônia e a necessidade de superação da completa carência do sistema educacional, no Território. Aliás, situação semelhante àquela mostrada por Colares (1998) para a realidade de Santarém, permitindo-nos dizer que essa situação de carência era comum à região amazônica. Em relação a Rondônia o PTEC afirma, além da “absoluta carência de técnicos especializados em educação”, a existência de outras carências:

O elevado índice de *professores não titulados* chega a 30% no início do 1º grau nas zonas urbanas da capital e de Guajará-Mirim. Nas zonas rurais essa situação é predominante. [...].

No 2º grau a situação do corpo docente não é muito melhor que a do 1º grau. É composto em grande parte de *profissionais liberais* das mais diferentes especializações sem adequada formação pedagógica e presença de *professores leigos* ou com insuficiente formação é elevada até mesmo em Porto Velho. (RONDÔNIA, 1976, p. 47, grifos nossos).

Como assinala o PTEC, o quadro geral do território manifesta essa “absoluta carência” em que “profissionais liberais” e “professores leigos” eram convocados para o exercício do magistério, mesmo onde isso poderia não acontecer, na capital do território, mas a carência acontecia “até mesmo em Porto Velho”.

Feita essa ressalva, podemos continuar a comentar o PTEC, onde se pode ver mais uma face da política educacional do território, também em sintonia com a proposta dos PNDs. No plano Territorial também aparece a afirmação da necessidade de qualificar os profissionais da educação. No caso do Território de Rondônia, o PTEC de 1976 previa a “montagem de um programa de treinamento de professores e habilitação intensiva de docentes através (sic) da Universidade Federal do Pará” (RONDÔNIA, 1976, p. 47) o que de fato se efetivou nos anos seguintes, como também se cumpriram outros programas de treinamento de professores, como o Logos II. Podemos ler no *Diagnóstico para Implantação e Implementação de Habilitações a Nível de 2º Grau*, de 1977, que no caso particular da cidade de Porto Velho, já eram ofere-

cidos cursos superiores para habilitação dos professores leigos através de cursos de “Esquema I e Esquema II”⁶⁶ (RONDÔNIA, 1977, p. 32). Esse quadro de carência só começou a melhorar com a criação, em 1982, da Universidade Federal de Rondônia, (MOREIRA, 2003). A UNIR foi criada a partir de uma instituição ligada à prefeitura municipal de Porto Velho, a Fundação Centro de Ensino Superior de Rondônia (Fundacentro). Entretanto, somente a partir de 1983 começou a oferecer cursos de Licenciatura.

As escolas também merecem uma menção especial. Conforme lemos no PTEC, muitas delas eram construídas pelo INCRA, o que é confirmado pelo Instituto (INCRA, 1971). Algumas delas já eram equipadas, enquanto outras eram “escolas provisórias, [que] constituem outro tipo existente. É constituído com uma construção tosca de madeira ou palha, coberta de tábuas ou paxiúba”. (RONDÔNIA, 1976, p. 35). Como podemos perceber a deficiência não se resumia ao quadro profissional, mas também abrangia as instalações em que deveriam acontecer as aulas. Aliás, essa descrição de construções toscas para abrigar escolas é uma constante no Território. Vamos encontrar essa mesma situação em relação às primeiras escolas de Rolim de Moura, conforme veremos no terceiro capítulo.

A mesma afirmação vale em relação à “assistência ao educando”. Podemos dizer que essa assistência se resumia quase que exclusivamente à distribuição da merenda, como informa o PTEC: “As escolas do INCRA e das sedes das localidades no meio rural não prestam qualquer tipo de assistência além da distribuição da merenda escolar”. Na capital a realidade não era diferente, pois em 1976 “não há, ainda, assistência em termos de atendimento médico odontológico ou psicológico regular e sistemático” (RONDÔNIA, 1976, p. 48). No ano seguinte, além da merenda, informa-nos o mesmo Plano, começou a ser feita a distribuição de “material de consumo e didático: distribuição de cadernos, lápis, borracha e régua atendendo a 32.000 alunos, no valor de Cr\$ 369.600.000,00”. Além disso, foi feita a “distribuição de 100.000 exemplares” de livros didáticos e concessão de 152 bolsas de estudo “beneficiando 152 alunos” (Ibid, p. 49).

Ouvindo uma das antigas professoras do território, lotada em Rolim de Moura, a partir de 1976, podemos entender melhor uma face dessas dificuldades em que viviam não só os burocratas, para atender aos alunos, como principalmente os alunos por ter assistência muito

⁶⁶ O MEC regulamentou os cursos de Esquema I e Esquema II, pela Portaria nº 432/71, (19/07/71) “*Normas para organização curricular do Esquema I e do Esquema II*”, destinando à “complementação pedagógica”, como diz o artigo 1º dessa portaria: O currículo dos cursos de grau superior para formação de professores de disciplinas especializadas do ensino médio, relativas às atividades econômicas primárias, secundárias e terciárias, dividir-se-á em dois esquemas: a) esquema I, para portadores de diplomas de grau superior relacionados à habilitação pretendida [...]; b) Esquema II, para portadores de diplomas de técnico de nível médio.

limitada; além de, como mostra o depoimento, entender a dificuldade dos funcionários em fazer o trabalho de atendimento:

A gente recebia a merenda, mas quase nunca tinha como distribuir, nas linhas. Mandavam um carro trazer a merenda pra cá [Rolim de Moura]. Aí, a gente tinha que distribuir nas linhas. Até onde ia o carro a gente ia com o carro. Depois acabava de chegar na escola (sic) a pé, com a caixa de merenda nas costas.

E não tinha ajudante. O motorista é que tinha que ajudar. E a gente tinha que distribuir rápido para não perder.

Bastante tempo depois, quando as coisas já estavam bem melhor, mandaram um caminhão para transportar, mas ainda era difícil, pois o caminhão atolava nos buracos. Aí, a gente fazia o tal do “macaco baiano” que a turma falava, para desatolar o caminhão. Mesmo assim, ainda não chegava a todas as escolas e muita merenda perdia. (ENTREVISTADA F).

Essa realidade indica uma face da disparidade entre o surto populacional que se deu nos anos aqui focalizados e a permanência das dificuldades, tanto de assistência ao educando como na escolarização dos professores. A contradição se evidencia entre o que é afirmado como algo a se realizar, dentro da perspectiva desenvolvimentista, e a realidade manifestada nos planos e diagnósticos, mostrando um quadro de completa carência o que é confirmado pelo depoimento de nossos entrevistados. Aliás, a partir desses depoimentos podemos dizer que as dificuldades e carências, no dia-a-dia das escolas e na vida dos professores e alunos, eram muito maiores do que aquelas mencionadas nos documentos oficiais. O desenvolvimentismo expresso nos PND, que recomendava a ocupação da Amazônia e que permitiu a posterior criação do estado de Rondônia, na prática de sua operacionalização, estava enfrentando os problemas do cotidiano e das contingências não só físicas – dificuldade de acesso e clima adverso – como também humanas, pois a falta de força de trabalho especializada nos vários setores e falta de professores habilitados na área específica da educação provocavam o aparecimento de uma Rondônia menos agradável e receptível que aquela almejada pelo colono ou prometida pela propaganda nos locais de origem dos migrantes, caracterizando o “embuste” ou a “trajetória da ilusão”, como já assinalamos anteriormente.

Em 1980, o ainda Território de Rondônia, por intermédio da Secretaria de Educação e Cultura, elaborou mais um Diagnóstico Educacional de Rondônia, no qual fez um balanço do que chama de “Evolução da Estrutura Administrativa da SEC”. E, em 1981, a Secretaria de Educação e Cultura lançou um novo Plano de Educação, Cultura e Desporto (PECD), em sintonia com o Psecd do MEC. É possível perceber que nesse momento a sintonia com o MEC já se torna mais evidente. Podemos dizer que tudo isso foi feito as vésperas do território se tor-

nar estado; ou dito de outra forma, foi feito em vista da transformação do território em estado.

No Diagnóstico, foi feito um histórico da evolução administrativa do território, mostrando que, em 1969, haviam sido criadas seis secretarias as quais, dez anos depois, em 1979, foram reformuladas, quando algumas delas foram desmembradas e o Território passou a ter dez secretarias. Até essa data, a educação estava ligada a um amálgama de serviços vinculados à Secretaria de Educação, Saúde e Serviço Social. Em 1979, a educação e a cultura foram desmembradas em uma secretaria específica, a exemplo do MEC. Nesse contexto, a Secretaria de Educação, que desempenhava funções coordenativa e executiva, passou a ser somente órgão coordenador, entregando aos municípios a função de executores das ações educacionais. A partir de então, “realizam-se esforços tendo em vista a estruturação e dinamização administrativa do Sistema Educacional de Rondônia” (RONDÔNIA, 1980, p. 47) – a perspectiva é a estruturação do estado. Entretanto, no período 1973-75, ainda havia estreita dependência do território em relação ao Ministério do Interior e Sudeco. Mas no final dessa década, e principalmente no início da década de 1980, já pensando na elevação do território à categoria de estado, foram realizadas essas reformulações. Dentro desse contexto, também foi organizado o processo de municipalização do ensino de 1º grau. Essas alterações e reformulações evidenciam que o processo era, além de efervescente, complexo e ainda indefinido, aliás, como de resto, em todo o país.

Assim o PECD, em que foram traçadas as diretrizes educacionais do território para o período 1981-85, assume, já na introdução, que as principais diretrizes do Plano teriam como suporte “as linhas pragmáticas e estratégicas de ações estabelecidas pelo Ministério de Educação e Cultura, por meio do III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto e as definições assumidas pelo Governo de Rondônia, por intermédio de seu plano de governo de 1980 a 1985 (RONDÔNIA, 1981, p. 15). Mais adiante afirma que além dessa sintonia com o Psecd, o Plano territorial levará em consideração os “desafios identificados e caracterizados no ‘*Diagnóstico da Realidade Educacional*’” (Ibid, p. 19).

Ainda na leitura do PECD, verificamos que em sua caracterização, o Plano de Rondônia frisava a necessidade de manter a sintonia entre o PECD e as diretrizes de Brasília:

É importante destacar, ainda, que as linhas prioritárias definidas neste PECD/RO além de se *compatibilizarem com diretrizes superiores*, ou seja, com os Planos supracitados, resultam, também, da identificação de problemas e desafios, sob forma de Diagnóstico da Realidade Educacional de Rondônia. (Ibid, p. 25, grifo nosso).

Desse modo, ambos os documentos (PTEC e PECD), embora produzidos em datas distintas, são, na realidade, complementares, destacando que o PECD se propõe a deixar que as definições orçamentárias e de metas quantitativas sejam reformuladas anualmente nos “Planos de Trabalho Anuais”; em virtude disso, o PECD se propõe a definir as intenções do governo a respeito da educação – poderíamos dizer que pretende se dedicar à definição ou atualização das políticas. Ao comentar as “diretrizes e estratégias”, esse Plano reconhece que “os problemas educacionais encontram-se diretamente relacionados com a problemática sócio-econômica e política”. Por isso, as alternativas e soluções não podiam se restringir aos “componentes pedagógicos”, mas deviam abarcar os “desafios que o desenvolvimento regional e global deve superar” (Ibid, p. 19). Isso nos leva a entender que a ação educacional deveria ser desenvolvida a partir dos inúmeros desafios que se impunham para Rondônia. E quais seriam esses desafios? O PECD faz uma lista deles:

- Crescimento populacional acelerado;
- Desenvolvimento Regional;
- Processo de Municipalização;
- Correção da distorção idade/série;
- Desenvolvimento cultural;
- Eficácia interna e externa do Sistema Educacional;
- Participação comunitária no processo de planejamento participativo;
- Carência de recursos materiais, financeiros e humanos. (Rondônia, 1981, p. 19).

Esses desafios chamam a atenção, não tanto em relação ao sistema educacional, mas, principalmente, em relação ao processo de colonização. Eles evidenciam mais um aspecto da contradição do processo de ocupação da Amazônia, especificamente de Rondônia, pois eram órgãos públicos, como Ministério do Interior, Ministério da Agricultura e INCRA, que estavam efetivando o processo de ocupação do território. Isso nos leva a reafirmar a contradição do processo, visto que, pelo fato de não estarem sendo providenciadas as condições infra-estruturais, o processo de colonização possibilitou o aparecimento, em Rondônia, dos problemas mencionados. Podemos dizer que a não oferta de solução para esses problemas locais se deve ao fato de que esses, para o governo militar, na realidade, não contavam, pois o problema que o governo militar realmente pretendia enfrentar era o que residia no sul-sudeste.

Entretanto, para os técnicos que elaboraram o PECD, os problemas locais não se distanciam nem se dissociam dos problemas nacionais, de ordem sócio-econômico-política. Em

razão disso afirma que:

Partindo-se do pressuposto de que os *problemas educacionais encontram-se diretamente relacionados com a problemática sócio-econômica e política do País*, conclui-se, obviamente, que as *preocupações maiores não podem ser limitadas aos componentes pedagógicos* e administrativos do sistema, mas abarcam os desafios que o desenvolvimento regional e global deve superar. (RONDÔNIA, 1981, p. 19, grifos nossos).

Como se isso não bastasse, o MEC e também os PNDs mantinham as metas de desenvolvimento da educação. Entretanto, essas ausências e deficiências ou desafios evidenciavam que a ocupação e colonização de Rondônia havia se dado não em favor e em defesa das necessidades dos migrantes e trabalhadores que à região estavam chegando, mas para ocultar as crises do sul-sudeste. Assim, se abriam longas clareiras na vastidão verde da floresta amazônica, que precisavam ser entregues (PERDIGÃO; BASSÉGIO, 1992; LIMA, 2001; Oliveira, 1989) ao capital explorador que viria, em seguida, ocupar para explorar madeira e criar gado nas grandes áreas abandonadas pelos colonos, por falta de infra-estrutura.

Em síntese, os problemas ou os “desafios” passaram a existir não em primeiro lugar pelo elevado número de migrantes que chegava a Rondônia, mas pelos rumos da política social voltada para os que chegavam em verdadeiras ondas de um maremoto humano, buscando as alternativas da anunciada terra fértil e disponíveis para todos quantos por ela buscassem. Dessa forma, devemos entender, também, as propostas dos Planos e a realidade expressa nos diagnósticos em que está estampada a realidade educacional de Rondônia.

Os militares não só promoveram a ocupação, como o planejamento e execução do processo de colonização do espaço a ser preenchido pelos migrantes e colonos “reorientados” para o Norte (I e II PND). Foi o governo militar, também, que criou e executou os projetos de colonização monitorados pelos ministérios do Interior e da Agricultura (INCRA 1971; RONDÔNIA, 1976). Ou seja, eram políticas de colonização que acidentalmente ou por exigência do processo de colonização se preocupavam também com a educação. A educação, portanto, era uma das vias a partir das quais o processo da colonização podia ser levado a cabo, auxiliando no processo de convencimento dos colonos sobre a importância da fixação do migrante numa região inóspita. Dizer que a região possuía escolas ou infra-estrutura era um dos argumentos usados para convencer as populações do sul-sudeste de que essa seria uma região potencialmente desenvolvida, principalmente porque “a educação passa a ser reconhecida como um instrumento privilegiado para a ‘correção’ das iniquidades existentes na sociedade contemporânea” (MOURA, 1997, p. 33; COLARES, 1998). Assim, a escola – primária, como acentua o INCRA – era uma afirmação não só da civilidade como da potencialidade econômi-

ca: havendo escola haveria progresso – ou possibilidade de progresso – segundo esta visão de mundo.

Por tudo isso, podemos dizer que as políticas educacionais, em princípio, não se voltavam diretamente para a educação, mas para o processo de colonização. A preocupação e perspectiva mais direcionadas para a educação apareceram quando os esforços começaram a se concentrar na criação do estado de Rondônia. Ou seja, enquanto a perspectiva centrava-se no território, a ação educativa esteve ligada à política de ocupação e colonização, vinculadas aos ministérios do Interior e da Agricultura. A expectativa da elevação do território ao status de estado exigiu uma nova postura, o que, por sua vez, exigia maior sintonia com as políticas educacionais. Com isso, não queremos dizer que não houvesse esse liame, mas que a visão anterior era outra: era de ocupação e de colonização. Entretanto, durante os últimos anos da década de 1970, ocorreu um assombroso aumento populacional que ultrapassou as expectativas e acelerou a transformação do território em estado. Daí as mudanças na perspectiva educacional.⁶⁷

Nesse período aconteceu um grande aumento populacional, gerando mudanças e atualizações que, mesmo assim, não acompanharam o ritmo da demanda. Aliás, é o que podemos ler no diagnóstico de 1980:

O crescimento vertiginoso da população de Rondônia teve *repercussões severíssimas* no sistema educacional. Com as pressões exercidas pela demanda educacional sempre crescente, o sistema de Educação ‘inflou’, ou seja, experimentou um expressivo crescimento quantitativo não acompanhado do necessário respaldo qualitativo. (RONDÔNIA, 1980, p. 48, grifo nosso).

E nem poderia ter crescido qualitativamente, visto que não havia infra-estrutura. Foi necessário começar tudo, como se nada existisse, pois tudo ainda estava nascendo. Uma dessas necessidades era a de professores, pois se havia falta de professores três anos antes, (RONDÔNIA, 1977), o aumento populacional agravou esse quadro. Além disso, as “repercussões” podem ser lidas como sendo a necessidade de um direcionamento mais estreito entre a política de colonização e as da educação. Por isso, a política educacional, no território, precisava ser organizada a partir do MEC e não do que os demais ministérios podiam supor com sua política de ocupação e colonização, e que não tinha preocupação com a educação. O que se fez necessário, portanto, além de redimensionar a política de ocupação, foi hierarquizar a política educacional, concretizando a ação do Estado, em áreas determinadas, a partir do es-

⁶⁷ Também não queremos dizer que não houvesse escolas antes de 1970, pois como afirmam Brasil; Cidade; Moraes (2001), durante o governo Vargas foi instalada uma das primeiras instituições escolares do então território, o atual Colégio Carmela Dutra, em Porto Velho. E em Guajará-Mirim, conforme Moreira (2001), há registro de uma primeira escola em 1924.

pecífico de cada ministério.

Com base em tudo isso, podemos dizer que há uma explicação para o pouco que se realizou em função das infindas dificuldades impostas pela geografia e pelo clima, pelas distâncias, pela dificuldade de acesso e pelos terrenos acidentados. Entretanto, essa explicação não é suficiente para ocultar a contradição, dado o fato de que esse era um período em que estava acelerado o processo de colonização, em que se “propagandeava” a distribuição de terras com suporte de “infra-estrutura” como se pode verificar em documentos do INCRA ou mesmo nos PNDs. Ou seja, existiram as dificuldades físicas, mas também há de se avaliar a lentidão dos órgãos de colonização. Cabe a afirmação de que os migrantes que fizeram Rondônia foram levados a concretizar aquilo que Perdigão e Basségio (1992, p. 85) chamaram de “contra-reforma agrária”⁶⁸, pois as políticas de colonização ou de ocupação territorial “orientaram-se sempre no sentido de privilegiar os grandes proprietários”. Assim, os colonos que chegaram à Rondônia, embora acreditassem na existência de infra-estrutura, não a encontraram. Nem para viver, nem para plantar e colher, e menos ainda para escolarizar os filhos.

A partir do que vimos até aqui, fica claro que a política para a educação no Brasil e em Rondônia se complementaram. No Brasil, se desenvolveu, além de um projeto privatista, a postura de formação para o trabalho, o que de fato não ocorreu, visto o objetivo ser outro: desafogar a busca pelo ensino superior. Essa mesma realidade pode ser percebida em Rondônia, uma vez que o que aqui se desenvolveu, do ponto de vista da educação, tinha como ponto de partida ou de referência as ações dos Ministérios do Interior e da Agricultura, que por sua vez implementavam e executavam os interesses do capital na Amazônia e particularmente no processo de ocupação de Rondônia. Dessa forma, também em Rondônia, a ação educacional executada tinha por fundamento não as necessidades dos migrantes que chegavam, esperando a infra-estrutura anunciada, mas os interesses do capital, que era de desviar os trabalhadores, transformados em migrantes, direcionando-os para a Amazônia, com o duplo objetivo de evitar as tensões no sul-sudeste e preparar uma reserva de força de trabalho para as necessidades do capital.

⁶⁸ A “contra-reforma agrária” mencionada pelos autores refere-se ao processo mediante o qual a proposta do governo, de distribuir terras acabou sendo mais um mecanismo de concentração fundiária. Martins (1983) explica melhor essa situação mostrando que os “posseiros” eram “empurrados” para fora de sua posse quando da chegada dos grandes proprietários. E como a terra é vista como capital os “grandes proprietários” acumulam terras, pois estão “interessados na acumulação do capital” (MARTINS, 1983, p. 119)

CAPÍTULO III

ROLIM DE MOURA NO CONTEXTO EDUCACIONAL DE RONDÔNIA

Vimos até agora algumas transformações que produziram o mundo atual e que se efetivaram a partir da metade do século XX. Essas transformações atingiram o Brasil, impulsionando a ocupação da Amazônia e a criação do estado de Rondônia. Nesse processo as ações do governo militar, as políticas públicas, foram direcionadas para várias áreas, sendo uma delas a educação.

Veremos agora como essas ações públicas repercutiram em uma região específica de Rondônia: a cidade de Rolim de Moura, a qual surgiu não como algo espontâneo ou planejado, mas da conjugação de vários fatores; a formação dessa cidade, embora idealizada ou prevista pelo INCRA, concretizou-se não apenas pela iniciativa do Instituto, mas pela mobilidade e mobilização dos migrantes. Esse mesmo movimento acionou outra previsão do Instituto – que não estava acontecendo – a instalação de instituições escolares.

Pretendemos, portanto, mostrar como a ação de vários atores sociais se juntaram para acionar o poder público na concretização e satisfação de algumas necessidades, entre elas a da instituição escolar. E observaremos que os mesmos problemas e limitações que se verificaram em outras regiões da Amazônia e de Rondônia também estiveram presentes nos primeiros anos da ocupação desta região específica, Rolim de Moura, como, por exemplo, a carência de profissionais habilitados, a dificuldade em obter alguns materiais básicos como quadro e giz. Limitações que não devem ser creditadas somente ao poder público, mas também à dificuldade de acesso e, isto sim, uma limitação ocasionada pela ação do INCRA, braço do poder público na região. Podemos até dizer que o INCRA, embora fosse um órgão atuante, era insuficiente. Veremos que a mesma carência de professores que acontecia na Amazônia e no Território de Rondônia, também ocorreu em Rolim de Moura. O depoimento de professores que lecionaram nesse período confirma que vários deles eram leigos, ou casos em que pessoas

apenas alfabetizadas eram convocadas para lecionar. Somente depois, quando já em atividade, recebiam alguma orientação ou formação, fazendo ou concluindo o segundo grau e só bem mais tarde tendo acesso a algum curso superior.

Essa compreensão de Rolim de Moura, no contexto educacional de Rondônia, será feita a partir da caracterização histórica da cidade, verificando como foi o processo de criação das primeiras escolas. Culminando com a análise das ações públicas nessa localidade.

1- ROLIM DE MOURA: O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO MUNICÍPIO

Podemos dizer que o Município de Rolim de Moura originou-se a partir de dois fatores: o primeiro relacionado às migrações e o outro institucional. Ambos, evidentemente, consequência da política sócio-econômica desenvolvida pelo governo federal nas regiões Sul-Sudeste, colaborando não só para: a concentração fundiária, o inchamento dos grandes centros urbanos e a industrialização dessas regiões, como também para a ocupação dos chamados “vazios demográficos” na Amazônia. Esse processo se desenvolveu a partir de grandes projetos para a ocupação da região Norte e foram utilizados como propaganda do governo militar na busca, ao mesmo tempo, de legitimação frente à população por intermédio de grandes feitos e obras faraônicas e ocupação da Amazônia dentro do princípio do “integrar para não entregar”, tão caro à Doutrina de Segurança Nacional (HABERT, 2003). Esses projetos, a bem da verdade, não se concretizaram em solução, mas em novos problemas, não para o poder central nem para a classe dominante, mas para a própria região, os colonos que chegavam como migrantes e antigos moradores. Podemos dizer que a solução imaginada para o sul-sudeste foi a criação de problemas para a Amazônia, uma vez que “não tardaram a surgir as consequências deste processo de ocupação, caracterizado pela devastação ecológica e pelo quadro geral de violência contra as populações locais que ali residiam e resistiam à expulsão” (HABERT, 2003, p. 22).

O primeiro fator originante da cidade de Rolim de Moura pode ser visto como o avanço de migrantes pelo lado sul da BR 364, partindo de Cacoal e Pimenta Bueno⁶⁹. Esse avanço

⁶⁹ Essa cidade nasceu a partir de um dos postos telegráficos instalados por Rondon e que cresceu às margens da atual BR 364.

vinha acontecendo desde o início da década de 1970. Em virtude da mencionada política de ocupação da região, o INCRA já havia implantado o PIC Gy-Paraná, sendo que alguns depoimentos dão conta de que em 1972 podiam ser encontrados colonos adiantando-se à ação do Instituto e abrindo lotes⁷⁰ dentro do perímetro do atual município. Esse avanço, diferentemente de outras localidades ao longo da BR 364 e de outros projetos de assentamento, exigiu que o INCRA criasse uma extensão para o PIC Gy-Paraná, a extensão Rolim de Moura, e iniciasse a distribuição de lotes rurais (CARNEIRO, 2002; LOPES, 1989), abrisse estradas e demarcasse os lotes urbanos para os moradores de um vilarejo que estava se formando, próximo de onde hoje é o centro da cidade.

Essa demarcação começou a partir de um sobrevôo realizado por uma equipe de funcionários do INCRA que “realiza viagem de vistoria e sobrevoa a linha 184, no cruzamento com a linha 25”, onde estava previsto um núcleo urbano (*Entrevistado D*). No local onde é hoje o centro da cidade, essa equipe do Instituto constatou a existência de alguns “barracos” na região ainda não oficialmente entregue aos colonos. Em virtude dessa constatação, “em 10 de agosto de 1977 o INCRA entrega os primeiros lotes urbanos” (OLIVEIRA, 2001, p. 17).

Essa afirmação é confirmada por um funcionário do INCRA, que participou desses eventos. Em seu depoimento, diz que os trabalhos começaram a ser feitos em 1975, a partir da abertura de uma “picada”⁷¹ – a atual RO 010 – saindo de Pimenta Bueno, e se concretizou com a entrega dos primeiros lotes urbanos, em 1977. Nas palavras desse Entrevistado⁷²:

No dia 10 de agosto de 1977, pessoalmente, desloquei-me até o Núcleo Urbano, com o mesmo Técnico que coordenara o trabalho em Abaitará [...] para iniciar a demarcação e distribuição de datas⁷³ no Núcleo Rolim de Moura. Como interessados em receber datas, no mesmo dia, chegou ao Núcleo uma Picape Jeep do senhor ARMERINDO CORÁ, lotada (o senhor ARMERINDO, assim, foi o primeiro a transportar os pretendentes a lotes urbanos de Rolim de Moura, bem como, foi quem recebeu o primeiro lote).

⁷⁰ Os colonos chamam de “abrir o lote” o processo de derrubada do mato, queima e plantação de algum produto agrícola. Essa era uma prática bastante comum entre os agricultores, e foi largamente utilizada pelos colonos originários do sul-sudeste, durante os anos que aqui se está enfocando. Os colonos, migrantes que haviam chegado em outras correntes migratórias – como os soldados da borracha, por exemplo – não tinham como prioridade a derrubada do mato, nem o plantio, sendo essa uma característica do povoamento realizado durante o período militar.

⁷¹ “Picada” é como os colonos, e mesmo os funcionários do INCRA, chamavam a abertura de uma trilha em meio à mata. Neste caso as “picadas” correspondiam às “linhas” estabelecidas pelo INCRA e que dividiam os lotes e seriam usadas, futuramente, para a abertura das estradas.

⁷² Este depoimento foi dado por escrito, a partir de um questionário. As expressões entre parênteses e maiúsculas fazem parte do texto redigido pelo Entrevistado, em 18 páginas.

⁷³ A expressão “data” é uma das denominações do lote de terra, dentro do espaço urbano.

Ao chegarmos ao Núcleo, mandamos derrubar uma árvore da margem direita para fazer ligação com a margem esquerda do Igarapé Anta, que nos serviu de pinguela para atravessar o referido obstáculo hídrico.

Do outro lado, na margem esquerda do igarapé Anta e da Linha 25, demarcamos a primeira quadra urbana com lotes de 20 x 40m. Só lembro que o primeiro lote foi entregue para o ARMERINDO CORÁ, que depois se tornou dono de empresa de transporte (ônibus), a Viação Amazonas. Naquele dia, entregamos 10 lotes. Uma segunda data foi entregue para um senhor que disse que colocaria uma bicicletaria. Esses lotes tinham finalidade de atividade comercial, ramo que realmente se instalou na linha 25 (Avenida 25 de agosto). Iniciamos, portanto, a demarcação e entrega de datas no Núcleo Urbano de Rolim de Moura no dia 10/08/1977. (ENTREVISTADO D - destaques do Entrevistado).

Essa entrega dos lotes, entretanto, se deu depois que muitos colonos já haviam se instalado na localidade, - notemos que a finalidade das “primeiras” datas destinavam-se a atividade comercial e o comércio depende de moradores – formando um aglomerado urbano com inúmeras construções improvisadas com: lascas de coqueiro e cobertos com palha, também de coqueiro; tabuinha; alguns usavam lona preta. Esse adiantamento dos colonos em relação ao INCRA é confirmado pelo *Entrevistado E*, primeiro administrador de Rolim de Moura, nomeado pelo INCRA. Suas palavras, aqui, são de uma entrevista de 1998:

Na realidade, foi o povo que criou Rolim de Moura. No projeto do INCRA era só distribuição de lotes rurais. O povo foi chegando, abrindo picadas até onde deveria ser o lote. Depois é que o INCRA fazia a demarcação topográfica. E esse processo aconteceu tanto na área rural como urbana. Por falta de demarcação prévia aconteceram muitas brigas e até mortes. O grande fluxo de pessoas impedia o pessoal do INCRA de demarcar antecipadamente. Assim, as pessoas foram chegando, faziam seus barracos de lona, tentavam estabelecer suas datas e procuravam o INCRA. Mas com poucos funcionários era difícil atender a todos imediatamente. (IDÉIAS & FATOS, (a) 1998, p. 17).

Outra fonte faz afirmação semelhante. Trata-se da *Entrevistada C*, uma das primeiras professoras. Suas palavras, aqui, recolhidas de uma entrevista de 1999. Fala que a cidade surgiu e se desenvolveu a partir do aglomerado de pessoas que se instalavam no local. Ela, que chegou em 1977, narra seu percurso até o atual centro da cidade: “Saímos da linha 200 às 6:00 da manhã e chegamos ali onde é a Triangulina⁷⁴ às 9:00 da noite. Ali tinha só um barraco do seu Durvalino, era um comércio. Ali passamos a noite e no dia seguinte fizemos o roçado para o rancho.” E mais adiante comenta sobre a cidade:

A cidade era para ser no Abaitará. Mas as pessoas não quiseram. Aventuravam-se mato adentro. Chegaram a este local e gostaram e quiseram aqui permanecer. Aqui

⁷⁴ Empresa do gênero supermercado, bastante popular nos primeiros anos da cidade, mas que fechou suas portas no final dos anos 1990.

era para ser apenas lotes rurais. Mas com a presença cada vez maior de pessoas, o INCRA acabou fazendo o loteamento que recebeu o nome de Rolim de Moura. (IDÉIAS & FATOS, (c), 1999, p.17).

Isso não quer dizer que o INCRA não tenha planejado a cidade. Apenas que esse planejamento aconteceu em virtude do volume de pessoas em busca de terra para trabalhar e local para morar. Ao criar a extensão Rolim de Moura, para o PIC Gy-Paraná, o INCRA fez a previsão de alguns locais destinados a centros urbanos, mas o local onde se desenvolveu Rolim de Moura, embora previsto no PIC, foi ocupado por colonos antes da chegada do INCRA. Isso denota, como estamos afirmando, que o povoamento do local nasceu não dos planos do INCRA, mas da mobilização dos migrantes. A previsão estratégica do INCRA era povoar o “Abaitará” e somente depois avançar para onde seria o núcleo Rolim de Moura, entretanto, os movimentos sociais não se enquadram nos prognósticos nem nos cronogramas oficiais. Isso explica o fato de os colonos ultrapassarem as linhas demarcadas, adentrando em direção às glebas. Como havia previsão de novas distribuições de terra, os colonos não se fixaram na localidade do Abaitará, com perspectiva urbana. Preferiram ir para aquela mais adiante, com a intenção de ir abrindo os lotes crendo que no momento da demarcação e distribuição, já com os lotes abertos, terem prioridade sobre aqueles colonos que chegassem depois. O que implica dizer que havia a previsão de um núcleo urbano, os colonos se adiantaram e ocuparam a localidade e essa ocupação fez com que o Instituto agilizasse o processo de organização do núcleo urbano, com a distribuição de lotes e definição das ruas. E temos razões, como se verá adiante, para afirmar que esse mesmo processo se deu, também, com a implantação das instituições escolares.

O segundo fator para o surgimento da cidade de Rolim de Moura foi a ação institucional, e resulta do primeiro. Como já afirmamos o volume de migrantes era intenso obrigando o INCRA a criar uma extensão para o PIC Gy-Paraná, devido à ocupação que vinha acontecendo a partir de 1975, com migrantes originários principalmente do sul-sudeste do país.

A via de acesso à região de Rolim de Moura partia de Pimenta Bueno, em sentido oeste, num traçado reto que se convencionou chamar de Linha 25. Nessa linha, foram estabelecidos alguns possíveis locais para a formação de povoados, sendo o primeiro na localidade que recebeu a denominação de Abaitará⁷⁵, a meio caminho entre Pimenta Bueno e

⁷⁵ A extensão do PIC GY-PARANÁ era organizado por setores. Um desses setores correspondia ao denominado setor Abaitará. Outro era o setor Rolim de Moura, ambos com espaço reservado para núcleo urbano. E o plano estratégico do INCRA era colonizar primeiro o setor Abaitará e somente depois o setor Rolim de Moura.

Rolim de Moura. Essa localidade, embora nos primeiros tempos tenha abrigado um acampamento do INCRA e outros colonos, não se desenvolveu como cidade, segundo opinião de um funcionário do INCRA, *Entrevistado D*, justamente pelo fato de que na mesma época começou-se a abrir a picada em direção a outro ponto demarcado para um futuro povoamento urbano⁷⁶ e que se localizava mais próximo das glebas: Rolim de Moura.

A localidade chamada Abaitará atualmente faz parte do município de Pimenta Bueno e foi transformada em lotes rurais.

Para explicar melhor essas demarcações, entrevistamos o funcionário do INCRA (*Entrevistado D*), o qual estava lotado na sede do Instituto, em Cacoal. Esse funcionário, no período em foco, exerceu suas atividades e coordenou a organização e distribuição de lotes urbanos e rurais, entre outras, na região de Rolim de Moura. Da sua entrevista, transcrevemos, literalmente⁷⁷, este longo comentário:

A sede urbana do Município de Rolim de Moura está localizada num território denominado de Setor Rolim de Moura do emancipado PIC GPN dentre os 5 (cinco) setores que compunham o aludido PIC. Assim a região de Rolim de Moura era subordinada ao INCRA de Cacoal.

Como toda área do PIC tinha quase 500 mil hectares, além da sede urbana onde se instalara a Vila de Cacoal, o INCRA, reservara mais 5 (cinco) áreas para núcleos urbanos no território do PIC, cada um com área de 1.600 hectares (4.000 x 4.000m). Eram duas áreas no Setor Abaitará (uma na linha 25, onde tem aquele colégio agrícola e um Projeto Casulo da Parceria INCRA com a Prefeitura de Pimenta Bueno, onde alguns assentados produzem uva). O outro núcleo, do Setor Abaitará, abriga atualmente a sede urbana do Município de Primavera.

No setor Rolim de Moura (o maior setor do PIC), onde foram assentadas quase 2.000 (duas mil) famílias o INCRA reservou 3 (três) áreas para Núcleos Urbanos. Um no cruzamento da linha 25 com a 184, hoje, me parece, Avenidas 25 de Agosto e Norte Sul, respectivamente, da sede do Município de Rolim de Moura. Outro núcleo é onde se localiza a sede do Município de Santa Luzia. O ultimo, localizado a 20 km da sede de Rolim de Moura, na linha 184, sentido Norte (Rolim de Moura BR-364), foi invadido por agricultores, que se instalaram em áreas de 500m x 2.000 (100 ha), nos moldes do loteamento do Setor Rolim de Moura e do PIC GPN. Terminou-se por reconhecer as ocupações, proceder à demarcação oficial e regularizar

⁷⁶ Em conversa informal, não gravada, pois ocorrida depois de nos ter concedido a entrevista, ouvimos do Entrevistado D a afirmação de que o Instituto pretendia primeiro organizar a região do Abaitará, com lotes rurais e formação de cidade e somente depois de estruturada essa vila, avançar para o próximo ponto de urbanização. Entretanto, afirmou o Entrevistado, os colonos se adiantaram por que na localidade do Abaitará, havia algumas barracas de colonos e as terras já haviam sido distribuídas. Em razão disso, ao chegarem novos colonos os representantes do INCRA diziam que deviam esperar ali até a próxima etapa que seria iniciada após a estruturação daquela. Entretanto esses novos colonos não esperavam e se embrenhavam na mata em levadas constantes, abrindo picadas por conta própria até se estabeleceram. Foi por isso que, em 1977, ao sobrevoar o local do próximo ponto com previsão de núcleo urbano, a equipe do INCRA constatou a existência do vilarejo de Rolim de Moura. Isso implica dizer que a demora do Instituto foi mobilizadora da ação dos colonos que formaram a cidade.

⁷⁷ Estamos mantendo as expressões literais desta entrevista originada de um questionário respondido por escrito; as expressões entre parênteses, são explicações do próprio Entrevistado. A sigla PIC GPN corresponde Projeto Integrado de Colonização Gy-Paraná.

os posseiros. Se não fosse esse fato, a linha 184 do setor Rolim de Moura teria, certamente, três sedes de Municípios, a exemplo das sedes de Rolim de Moura e de Santa Luzia. (*ENTREVISTADO D*).

O depoimento acima confirma o que estamos dizendo: os planos traçados pelos burocratas nem sempre se enquadram àquilo que acontece ou que os atores sociais fazem acontecer. Os burocratas do INCRA planejavam o desenvolvimento de um núcleo urbano na localidade do Abaitará: os colonos não quiseram. Fizeram e formaram outras vilas e cidades. Na chamada Linha 25, das duas localidades destinadas a núcleo urbano, só uma se converteu em cidade: Primavera, embora cerca de 20 km fora da atual RO 010, que corresponde à essa linha demarcada pelo INCRA. Outro vilarejo que se desenvolveu nas proximidades do Abaitará, fora das previsões do INCRA corresponde ao distrito de Nova Estrela, atualmente sob administração de Rolim de Moura; na linha 184, das três localidades destinadas a núcleo urbano, só duas se concretizaram: Santa Luzia do Oeste e Rolim de Moura, sendo que esta localiza-se no cruzamento das duas linhas.

O nome do município – Rolim de Moura – embora seja uma homenagem ao primeiro governador da antiga província do Mato Grosso – Dom Antônio Rolim de Moura Tavares – é uma referência ao nome de um dos rios da região, o rio Rolim de Moura (também chamado de rio São Pedro)⁷⁸, que recebeu essa denominação quando a equipe do Marechal Rondon abria as picadas para a instalação da rede telegráfica, no início do século XX⁷⁹. Essa picada serviu como base para a abertura da atual BR 364 (LEAL, 1984), sendo que a cidade de Rolim de Moura situa-se a cerca de 70 km dessa BR, que a principal via de acesso a Rondônia. Dessa forma, o nome do município origina-se do nome da extensão do projeto (PIC Gy-Paraná, Extensão Rolim de Moura). E o nome da extensão do projeto se deve ao nome do rio, sendo que o nome do rio foi homenagem de Rondon a D. Antonio Rolim de Moura.

Muitos afirmam que o nome da cidade, em homenagem a Dom Antônio Rolim de Moura Tavares, se deve ao fato desse governador ter fundado uma cidade planejada – Vila Bela da Santíssima Trindade – que foi capital da antiga província do Mato Grosso. Como Rolim de Moura estava sendo formada dentro de um planejamento do INCRA, havia-se-

⁷⁸ O aludido rio corresponde, atualmente, à divisa entre os municípios de Cacoal e Rolim de Moura. Atualmente esse rio é também conhecido como rio São Pedro, mas em alguns mapas ainda aparece com sua antiga denominação de rio Rolim de Moura.

⁷⁹ O cuiabano Cândido Mariano da Silva Rondon, nascido em 05/05/1865, atuou junto à Comissão para construção da linha telegráfica por 25 anos. Sua atividade pública começou aos 16 anos, tendo atuado por dois anos como professor (LOPES, 2000). Entretanto a ligação Cuiabá-Santo Antônio do Rio Madeira ocorreu no período 1907-1915 (LIMA, 2001; TEIXEIRA; FONSECA, 2002).

lhe dado esse nome para fazer a sintonia de planejamentos. Entretanto, o plano não teria sido assim tão bem elaborado. Segundo o engenheiro agrônomo do INCRA que fez o esboço e o traçado da cidade, tudo começou daquilo que em linguagem comum chamaríamos de rascunho, como afirma o *Entrevistado D*, dando os detalhes de como planejou a cidade, e particularmente a larga avenida em seu centro:

É preciso destacar porque a atual Avenida 25 de Agosto ficou com toda aquela largura: saí de Cacoal com o *esboço apenas de uma quadra e de que as ruas teriam 30 metros de largura*; chegado ao local, quando se discutia onde e como se iniciaria o trabalho, alguém declarou que a linha 25 seria o projeto de uma futura BR que ligaria Pimenta Bueno a Costa Marques. Como graduado em Engenharia Agrônômica não tinha o conhecimento de qual seria a largura da área a ser reservada para tal tipo de rodovia; optamos por reservar 100 metros, razão pela qual Rolim de Moura tem aquela Avenida, certamente, uma das mais largas e bonitas das cidades rondonienses. (grifos nossos).

O mesmo *Entrevistado* menciona o fato do “esboço” e não de um plano bem elaborado. A partir desse esboço se estendeu a cidade, para dar apoio e organização à ação urbana dos colonos que formaram a vila. Essa continuidade do planejamento da vila manteve a simetria original. Em seguida, o mesmo informante comenta uma censura pública por ter feito “rascunho” com tão larga e controvertida avenida:

Em 1979 fomos censurados, em público, pelo então Governador Jorge Teixeira, que ao ver toda aquela extensão de rua ainda em toco, com um estreito caminho sinuoso na parte central (na verdade uma estrada carroçal) indagou o seguinte: “gostaria de saber quem foi o cabeça de jegue que planejou uma rua com toda essa largura?” Disse ainda: “estou vindo de Manaus, onde fui o último Prefeito e trabalhei muito na melhoria da infra-estrutura urbana daquele Município, principalmente construindo asfalto, sei o quanto custa e dá trabalho urbanizar uma cidade”; e prosseguiu: “quero ver qual é o Prefeito que vai dar conta de urbanizar essa enorme avenida”. Nada respondi, mas, certamente, o Governador sabia que fui eu o arremedo de arquiteto daquela façanha, tão recriminada naquele momento. Cabeça de jegue caiu bem na carapuça do nordestino que sou. Felizmente estava enganado o Governador; teve quem desse conta de urbanizar aquela avenida. Rolim de Moura, hoje, se destaca pela Avenida (100 m) e pelas ruas largas estabelecidas num rascunho (30 metros), *pois não se pode dizer que teve um projeto urbano previamente elaborado quando do loteamento inicial*, foi um rascunho mesmo ou um croquis. (ENTREVISTADO D, Grifos nossos).

O fato é que, com ou sem planejamento, essa nova localidade atraiu migrantes e colonos das mais diferentes regiões do Brasil. E atraiu, como em outras localidades e outros Projetos de Colonização, mais gente do que o INCRA estava esperando ou tinha condições de acolher e encaminhar. Por isso, o Instituto precisou correr atrás dos colonos, demarcando os lotes previamente ocupados. E, com isso, podemos imaginar os confrontos que se

davam pela posse da terra. Além, é claro, de assinalar as dificuldades de toda sorte que os colonos tiveram que superar, não só para “abrir o lote” como também para chegar ao local, construir seus barracos. Nesse sentido, podemos dizer que houve uma parceria entre o arrojo do migrante e as parcas condições do INCRA, como afirma um ex-funcionário do Instituto:

Quando aqui cheguei, em fevereiro de 1978, era tudo muito difícil. A maior parte das ações como abertura de estradas, construção de escolas, encaminhamento de saúde e até crédito rural era por conta do INCRA.

O setor de infra-estrutura fundiária cuidava dos assuntos ligados à topografia, estradas, pontes e escolas, o setor de infra-estrutura social cuidava da alocação e contratação de professores, de encaminhamento de saúde e demais assuntos da área social. (OLIVEIRA, 2001, p. 65).

Outro informante, *Entrevistado I*, também se refere às dificuldades de acesso. Comenta suas idas e vindas para Pimenta Bueno e Cacoal, a partir de 1976, principalmente no trecho Pimenta Bueno a Rolim de Moura, onde, devido à fragilidade do solo, os “trilhos” por onde os colonos passavam (e passavam centenas de pessoas) afundavam até o “meio da canela”:

A gente vinha caminhando, com o ‘cacaio’ nas costas. Era tanta gente que o trilho afundava, a terra não era firme, né. Aqueles trilhos ficavam pelo meio da canela. Parecia estrada de formiga cortadeira. Como aqueles carreiros por onde o gado passa, no meio do pasto. E a gente tinha que passar, pois não tinha outro caminho. E tinha que enfrentar no peito e no pé, mesmo. Não tinha outro recurso. O lote estava lá pra ser aberto. Ia ficar esperando estrada? Até quando? Só em 1978 é que o INCRA abriu um carreador ligando Pimenta Bueno e Rolim de Moura. Mas para Cacoal ainda era a pé. (ENTREVISTADO I).

Os colonos que chegaram à cidade vieram de várias regiões. De acordo com os dados disponíveis (BATISTA; BOTELHO, 1988), o maior contingente que chegou a Rolim de Moura veio do Paraná⁸⁰, como também veio do Paraná a grande massa dos que fizeram Rondônia, em todo o período que estamos aqui focalizando (1975-1983). Entretanto, não podemos esquecer que essa corrente migratória não nasceu somente nesse estado, mas é resultante de um processo anterior pelo qual nordestinos⁸¹ se deslocaram para o sul do Brasil, notadamente São Paulo e Rio de Janeiro. Dessas regiões migraram para o Paraná e de lá para Mato

⁸⁰ O trabalho de D’Incao (1983) caracteriza esse processo migratório do campo para a cidade, numa região de São Paulo. O mesmo processo pode ser visto no estado do Paraná e daí para Rondônia. Esse processo se explica dentro do fenômeno do êxodo rural, ocasionado pelo processo de industrialização e mecanização do campo, sendo isso reflexos do capitalismo no mundo rural. Ver, também Martins (1983).

⁸¹ Não estamos discutindo, nem negando, as migrações nordestinas do final do século XIX e começo do século XX, em virtude, dos “ciclos da Borracha”; nem aquelas que se deram em virtude da construção da Transamazônica. A esse respeito ver Martins (1983); Teixeira; Fonseca (2001).

Grosso e Rondônia, formando o triângulo das migrações (NASCIMENTO; OLIVEIRA, 1999; OLIVEIRA, 1989). O Paraná, portanto, tornou-se um estado catalisador e emissor de migrantes que se originavam de várias regiões do Brasil. Dessa forma, os migrantes que chegavam a Rondônia e Rolim de Moura vinham do Paraná, mas se originavam de várias outras regiões.

Essa presença de migrantes oriundos do Paraná⁸² se verifica desde os primeiros anos da década de 1960. Há um levantamento realizado pela Secretaria do Planejamento do Estado de Rondônia (Seplan), confirmando o que dissemos acima, mostrando que a maioria dos migrantes são oriundos do estado do Paraná. Esses dados mostram que entre os anos de 1981-86, 8,0% dos 681.840 migrantes que vieram para Rondônia dirigiram-se para Rolim de Moura. E dos 110.821 que vieram do Paraná, 14.445 dirigiram-se para esta cidade, correspondendo a mais de 13% do total. A mesma pesquisa mostra que Rolim de Moura, nesse período, foi uma das localidades que mais recebeu migrantes. Em percentuais, somente Porto Velho (17%), Cacoal (15,2%), Ji-Paraná (11,5%) e Ariquemes (8,9%) receberam mais migrantes nesse período (BATISTA; BOTELHO, 1988), com a ressalva de que muitos dos que chegavam a Cacoal, se dirigiam, em seguida, para Rolim de Moura, como o confirmam vários de nossos Entrevistados (*Entrevistados I; J; B*). O processo migratório era intenso e Rolim de Moura representava uma das principais atrações para o migrante que se dirigia para Rondônia, lembrando que o processo de ocupação da região de Rolim de Moura iniciou-se na década de 1970, enquanto as demais regiões são mais antigas. E, no caso de Rolim de Moura, o processo massivo de urbanização aconteceu na década seguinte, principalmente entre 1980-1985. Isso se explica dentro do duplo processo: êxodo rural⁸³, no centro-sul do país, e propaganda oficial sobre a Amazônia, particularmente, sobre Rondônia (QUEIROZ, 1979; PERDIGÃO; BASSEGIO, 1992). Entende-se isso, também, dentro do ideário do governo militar (BRASIL (d), 1971; 1974) de desafogar os grandes centros, a fim de evitar conflitos sociais, “reorientando” as migrações para o Norte do país, sendo Rondônia um dos pontos escolhidos para esse processo, instalando os migrantes nos vários projetos de assentamento.

⁸² Enquanto para a Transamazônica se pretendia trazer os Migrantes diretamente do Nordeste para a Amazônia, (Brasil (d), 1971), no caso de Rondônia o processo se deu a partir dos colonos e sem-terras que estavam se dirigindo para as cidades, em virtude do êxodo rural que atingia principalmente o estado do Paraná e sul de São Paulo (OLIVEIRA, 1989; D’INCAO, 1983).

⁸³ Fenômeno esse que tem sua principal origem no processo de mecanização da agricultura, que à época se verificava principalmente no estado do Paraná, nas décadas de 1960-80 (QUEIROZ, 1979; D’INCAO, 1983). “No sul e no Nordeste, a introdução da mecanização e o lucro que ela trouxe permitiram o surgimento do latifúndio” (PERDIGÃO; BASSEGIO 1992, p. 76), latifúndio que pode ser apontado como um dos causadores do processo de migração e que trouxe essas massas populacionais para Rondônia.

O governo militar entendeu que a solução para o problema do centro-sul não era exatamente a reforma agrária, nos moldes de redistribuição da terra na região em que o colono se encontrava, mas a abertura da Amazônia (BRASIL (d), 1971; 1974). “Tudo isso feito sob a coordenação dos governos militares que prepararam a região para que, mesmo sem a internacionalização de fato, a internacionalização de seus recursos naturais se efetivasse” (OLIVEIRA, 1989, p. 14). Esse é o contexto em que foram criadas as alternativas de ocupação, Transamazônica e Rondônia, ocasionando o surgimento de Rolim de Moura, como uma das localidades de “escape”⁸⁴. A propaganda convidava e os migrantes aceitavam o convite. Entretanto, nem todos permaneceram na terra recebida do INCRA. E isso por vários motivos, sendo um dos principais a falta de infra-estrutura. O mesmo autor faz o seguinte comentário sobre esse processo que podemos chamar de “ocupação transitória”:

O estado de Rondônia recebeu, entre os anos de 73 e 85, mais de 110 mil famílias de migrantes candidatos a parceiros nos projetos de colonização do INCRA. Entretanto, desse total apenas 30 mil conseguiram chegar ao lote de terra através do INCRA. (OLIVEIRA, 1989, p. 100).

Quem eram esses que chegaram a Rondônia? Em sua maioria eram pessoas ligadas ao trabalho rural. A considerarmos um levantamento do Seplan, no período de 1978-1983 (BATISTA; BOTELHO, 1988), as categorias profissionais que vieram para Rondônia em maior volume foram as ligadas a alguma atividade rural. O número de lavradores, somado aos dos trabalhadores de enxada e agricultores, equivale a 40.861. Considerando que o total de profissionais analisados nesse levantamento foi de 113.321, podemos dizer que mais de um terço (36,1%) dos profissionais tinham origem rural. Desse universo de mais de cem mil pessoas, apenas 487 eram professores, com o detalhe de que no ano de 1978 chegaram apenas 5 professores em Rondônia.

Nesse mesmo período, a mesma sondagem (BATISTA; BOTELHO, 1988) classificou a escolaridade dos migrantes. De um universo de 295.745 migrantes que foram Entrevistados, apenas 1.140 tinham curso superior completo e 263 chegaram com curso superior incompleto. Esse total somado equivale a 0,5% dos migrantes com curso superior. Mesmo que se considerasse o volume com escolaridade secundária, o percentual não cresceria muito. Aos 0,5%, se somaria mais 3,8%, totalizando 4,3% de migrantes com escolaridade que ia do segundo grau

⁸⁴ “O governo tem se utilizado da colonização como alternativa de dupla mão de sentido: em primeiro lugar, para criar uma ‘válvula de escape’ para a pressão exercida pelos expropriados nas regiões de concentração fundiária acentuada; e, em segundo lugar, buscando resolver a médio prazo a escassez de mão de obra nas novas áreas ocupadas pelos grandes grupos econômicos, de modo a viabilizar seus projetos” (OLIVEIRA, 1983, p. 92)

incompleto ao superior completo. Isso significa que dos quase 300 mil migrantes entrevistados, apenas 12.767 haviam concluído o primeiro grau e tinham escolaridade de segundo grau ou curso superior.

Para o governo militar, entretanto, esse não era um problema. O problema era o excesso populacional nas cidades, demandando soluções. Por isso a urgência de colonizar a Amazônia. Entretanto, o governo militar, por meio do seu braço executor da política agrária, o INCRA, afirma, nas palavras de um de seus diretores que:

A idéia de colonizar a Amazônia nasceu de uma necessidade, tornando-se um imperativo categórico. Aceitou-se o desafio, e aquela floresta compacta, misteriosa e incógnita, tão perto de nós, e da vida tão afastada, sofre o *impacto do planejamento* físico-espacial, sócio-cultural e econômico, fazendo eclodirem a civilização e o progresso em seu contexto ambiental. (ARRUDA, 1977, p. 5, grifo nosso).

Em relação aos estados do sul, diz o autor, nesse mesmo documento, que enfrentam “sérios problemas fundiários”. O problema fundiário é o “número excessivo de minifúndios”. A solução para isso, que o diretor do Departamento de Projetos e Operações do INCRA chama de problema, “é a extinção dos minifúndios, com o remembramento das áreas minifundiárias”. Essa afirmação, embora direcionada inicialmente para o estado do Rio Grande do Sul, aplica-se também ao Paraná e Santa Catarina: “Fenômeno semelhante ocorre em certas regiões do estado de Santa Catarina e noutras do estado do Paraná, com as mesmas consequências, especialmente neste último”. (Ibid, p. 12). E continua, agora apontando a solução para o que considera o problema fundiário desses estados: “a solução para o problema fundiário desses estados é o remembramento dos minifúndios e a colonização” (Ibid, p. 13). O nordeste também é mencionado como tendo problemas fundiários que o documento em questão afirma ser “a falta de água” e não a concentração fundiária, uma vez que as “áreas agricultáveis pertencem, tradicionalmente, a algumas famílias”. Em razão da seca, diz o texto – e não da concentração fundiária – o nordestino “emigra para os grandes centros no sul do país” (Ibid, p. 13). Dessa forma a Amazônia, embora se reconheça não ser uma região homogênea, acaba sendo apontada como um local para acolher todos os deserdados de terra, pois “efetivamente, a Amazônia é um *grande depósito de terras públicas* e em tão grande quantidade que todos os brasileiros poderiam viver na Amazônia, explorando a terra, e, ainda assim, sobraria muita terra” (Ibid, p. 14, grifo nosso).

Rondônia foi transformado nessa válvula de escape porque, já nessa época, o Território Federal era onde o governo brasileiro possuía maior extensão de terras, segundo a introdu-

ção do *Plano Regional de Reforma Agrária do Estado de Rondônia* (INCRA, 2005). Esse documento afirma categoricamente que o “o Estado de Rondônia é um dos poucos se não o único da Federação que não possui terra sob o seu domínio, pois quando da sua criação em 1981, o INCRA já havia arrecadado as terras devolutas em nome da união”. Dessa forma, a União tinha à sua disposição todo um Território Federal, com terras ociosas e os generais do governo não tiveram dúvida: criaram a alternativa Rondônia (CARNEIRO, 2006, PERDIGÃO; BASSÉGIO, 1992) para que os sem-terras pudessem ser alocados, despreocupando o centro do poder; e isso tinha uma vantagem para o sistema, ao mesmo tempo que a atração dos migrantes desafogava o sul-sudeste, disponibilizava amplos contingentes de força de trabalho na Amazônia. O fato é que o governo militar, usando seu braço executor, o INCRA, passou a afirmar que, além da disponibilidade de terras, na Amazônia e em Rondônia havia infra-estrutura, além de “ampla e completa assistência aos colonos”, o que se verificou não corresponder à verdade. Mas o discurso era categórico:

O PIC se caracteriza por uma *ampla e completa assistência aos colonos*, assistência essa prevista em programas, que vão desde a seleção, assentamento, assistência técnica, assistência sanitária, assistência educacional até a assistência à comercialização, assistência creditícia, e assistência à industrialização, *sem esquecer a plena assistência à criação e manutenção das cooperativas* de cada PIC! (ARRUDA, 1977, p. 19, grifo nosso).

Para acolher toda a massa de migrantes que acreditou na promessa, evidentemente havia terra disponível. O que não havia era organização de Estado nem de infra-estrutura. lembrando, entretanto, que o objetivo do sistema não era a oferta de infra-estrutura, mas a ocupação da região. A ausência da infra-estrutura se exemplifica pelo tamanho dos municípios que, nos primeiros momentos, tinham áreas dos municípios eram enormes. Na época do Território de Guaporé, havia somente dois municípios. Quando da criação do estado (1981) eram 13 municípios em Rondônia. Pode-se imaginar, portanto, as dificuldades administrativas pelas quais passavam os prefeitos. Posteriormente, com a criação de mais municípios, as áreas de cada um deles diminuiu, sem diminuir, entretanto, as dificuldades, pois a oferta de infra-estrutura não se alterou muito.

Como exemplo dessa situação, o atual município de Rolim de Moura, conforme dados fornecidos pela Prefeitura Municipal (ROLIM DE MOURA, 2000), possui uma área de 1.487,30 Km². Sua criação ocorreu em 05 de agosto de 1983, quando foi assinado o Decreto-Lei nº 071, pelo então governador do estado, Cel. Jorge Teixeira de Oliveira. O novo municí-

pio, que na época de sua criação possuía um território bem mais extenso, é formado, atualmente, pela cidade de Rolim de Moura e o distrito de Nova Estrela, a 24 km da sede do municipal. Dessa área, relativamente reduzida, foram desmembrados vários municípios: Santa Luzia do Oeste, Novo Horizonte do Oeste e Castanheiras. Todos esses municípios, como o de Rolim de Moura, pertenciam ao município de Cacoal, o que mostra quão grandes eram as áreas a serem administradas pelos prefeitos dessas “sesmarias”.

O tamanho do município, tanto em extensão como em população, são mencionados por moradores da cidade em uma carta enviada ao governador Jorge Teixeira, reivindicando a criação do município de Rolim de Moura. Nessa carta eles alegam que o distrito de Rolim de Moura tem mais população, mais renda, mais desenvolvimento, mas encontra-se “oprimido” pela sede. Além disso, demonstra esse documento, o grau de envolvimento da população com os destinos políticos da região – talvez um germe do quê e de como se desenvolveu a vida política desse município, sendo berço de várias lideranças políticas do Estado. Diz um trecho dessa carta (ANEXO B - 3):

achando-nos oprimidos por nossa sede, isto é, pela comarca à que pertence esse distrito e como sendo um distrito de grande progresso e desenvolvimento com população e renda superior a da sede, isto é Cacoal. E tendo em vista os solos que circundam esta região serem de predominância agrícola, sendo este distrito bem localizado [...]

Acreditamos que Rolim de Moura faz jus a sua Emancipação, promessas essas que foram feitas por todos os candidatos que por aqui passaram, fazendo suas campanhas políticas e hoje não se ouve mais essas vozes de independência política desta cidade.

A emancipação ocorreu em resposta ao processo de ocupação rural que começara no início da década de 1970 e que se intensificou a partir de 1975, quando o INCRA, sediado em Cacoal, começou a organizar o processo de distribuição de lotes rurais. Devido a chegada constante de migrantes oriundos das várias regiões, principalmente Paraná, Espírito Santo e Minas Gerais, atraídas pela propaganda oficial de ocupação da Amazônia, no ano seguinte o Instituto, que já havia reservado espaços para núcleos urbanos, começou a distribuí-los para os colonos que se aglomeravam no seu acampamento, às margens do rio que hoje leva o nome de Anta Atirada.

Nos dias atuais, muitas pessoas se perguntam quem teria sido o primeiro morador de Rolim de Moura. Tendo em vista o avanço massivo de migrantes para a região, além da inconstância da fixação desses colonos, devido a vários fatores, fica quase impossível dar uma

resposta a essa indagação. Todos vinham em busca de terras, mas dadas às dificuldades – falta de recursos próprios, falta de infra-estrutura, falta de assistência – os posseiros e mesmo os assentados não se fixavam. Podemos dizer, hoje, que muitos anônimos vieram e se foram, sem deixar registro. O fato é que quando os representantes do poder público perceberam, a região já estava ocupada por muitos moradores, demandando demarcação de terras, pelo menos para evitar maiores confrontos e outros atritos com risco de morte. O que se tem registro, tanto em documentação bibliográfica como na memória dos nossos informantes, é que algumas pessoas desempenharam alguns papéis marcantes, principalmente porque esses moradores avançaram as linhas já demarcadas pelo INCRA, em busca do novo e na espera da chegada dos recursos infra-estruturais prometidos. É emblemática a afirmação de um funcionário do INCRA, *Entrevistado D*, ao comentar esse avanço, narrando o que ele chama de episódio exótico, ou “pitoresco” sobre a “grilagem” de terras:

Tenho um registro pitoresco, muito comum à época, sobre a figura do famoso grileiro, neste caso, no bom sentido. Vivia-se num governo da ditadura militar, mas que era democrático e tolerante [sic]⁸⁵ com a ocupação de terras na Amazônia, já que ocupar este território era um dos objetivos do mesmo.

Sem qualquer ofensa, mas apenas como registro histórico e respeitando a participação desse cidadão e de sua família como pioneiros em Rolim de Moura, não posso esquecer o seguinte: quando iniciava a demarcação das primeiras quadras do Núcleo Urbano, iniciado as margens do Igarapé Anta, fiz uma inspeção até o cruzamento da linha 25 com a 184, surpreendendo-me com uma modesta armação em madeira (...). Medindo de 5 a 10 m², sob a sombra de uma árvore, numa pequena roçada, lá estava, o que se dizia na época, um grilo (...). Ali se estabeleceu por vários anos e o seu ponto, me parece, ficou por muito tempo como uma espécie de Rodoviária ou apoio da Viação União Cascavel. Antecipando desculpas e, como disse, sem qualquer ofensa, pelo contrário, com muito respeito (...), defendo a tese de que este importante pioneiro⁸⁶ foi o primeiro grileiro urbano do Município de Rolim de Moura. (*ENTREVISTADO D*).

Esse fato ilustra como os colonos realmente não se detinham nos pátios do INCRA, à espera de decisões. Avançavam e faziam aquilo para o que vieram: ocupavam, desmatavam e plantavam... estabeleciam pontos comerciais e demandavam por escolas. E, neste caso, algo pode ser destacado: esse, que nosso informante chama de “primeiro grilo”, era um ponto comercial. Ora, os pontos comerciais se estabelecem para vender alguma coisa. E quem compra o que está sendo vendido são pessoas das cercanias desse comércio. Ou, como disse outro

⁸⁵ A afirmação textual do Entrevistado não reflete, em nossa opinião, o caráter ditatorial e repressivo do governo militar.

⁸⁶ Esse “grileiro”, mencionado pelo Entrevistado D, é um de nossos Entrevistados; embora tenha sido mencionado nominalmente neste depoimento, preferimos resguardar seu nome, com a ressalva de que esse personagem se reconhece como um dos primeiros moradores e é mencionado por outros Entrevistados como tendo sido o primeiro morador e comerciante da região que se formou como centro da cidade.

informante, comentando esse mesmo episódio, “ninguém vende nada, nem dá aula para macaco. Por isso que eu digo: quando colocaram esse primeiro ponto comercial havia gente para comprar. E quando criaram a primeira escola tinha criança para estudar” (*Entrevistado G*). A presença humana, portanto, é anterior à presença das instituições, sejam elas públicas ou privadas.

Quem ouve os depoimentos dos migrantes que se fixaram no início da cidade, contando os episódios dos primeiros tempos de Rolim de Moura, tem a impressão de que nesta localidade se viveu cenas semelhantes aos episódios narrados por Jorge Amado (1984) em *Tocaia Grande*, numa disputa de mortes que se sucediam por causa da terra e pelo domínio de uma região e onde, ao mesmo tempo, não se manifesta a presença de um vilarejo em que se pudessem ver suntuosas construções. A casa e a cidade eram cobiças para o depois: “É onde vou fazer minha casa, Coronel, quando a peleja acabar e vosmicê, cumprir o trato. Isto aqui ainda há de ser uma cidade” (AMADO, 1984, p. 23). A fala de Natário, personagem de Jorge Amado, é a fala de vários migrantes chegados em Rolim de Moura, aqui representados por um Entrevistado, que chamaremos de *Entrevistado A*, falando em um documentário sobre os 22 anos de Rolim de Moura, (ROLIM DE MOURA, 2005) no qual conta o motivo de ter reservado para si alguns lotes urbanos: “Quando eu reservei aquela área, ali perto do shopping, [região central da cidade] veio o filho do senador Guedes e me perguntou prá que eu queria aquelas terras. Eu disse pra ele: ‘olha, doutor, isso aqui futuramente vai ser uma grande cidade’”. Alguns desdenharam o que receberam, como conta o *Entrevistado B*, em depoimento à revista *Idéias & Fatos*, explicando o motivo de ter recusado um terreno, na beira de um córrego, hoje no centro da cidade: “Quando começaram a distribuir as datas aqui na cidade, entrei na fila. Quiseram me dar uma data ali perto do açougue Cristal⁸⁷. Ali era um lagoão. Falei: ‘não quero isso não! Não sou sapo pra viver no brejo!’” (IDÉIAS & FATOS (f), 2000, p. 18). Hoje esse mesmo informante se lamenta por não ter aceitado. E comenta que acreditava na potencialidade da região, dizendo que naquele tempo: “tinha muito sofrimento, mas eu via futuro; eu sabia que a coisa era boa. O povão chegando...”. E esse “povão chegando” realmente edificou a cidade e dentro dela as melhorias se fizeram. Na realidade, o que se percebia era a necessidade de se apropriar da região, sem sobrados suntuosos, só com a força dos braços e construções rústicas. Depois do pé fincado no chão, era só deixar que as raízes crescessem.

⁸⁷ Atual centro e uma das regiões imobiliárias mais valorizadas da cidade. As “datas” mencionadas pelo Entrevistado correspondem ao terreno ou lote urbano, medindo 20m x 40m.

O estilo de construção típico das periferias das grandes cidades foi “exportado” para as fronteiras da ocupação amazônica. E com isso, nasceram cidades, com algumas características de favela, no norte brasileiro e especificamente em Rondônia. É o caso de Rolim de Moura, em seu período inicial, a partir de 1975 até meados da década de 1980, quando ainda não possuía as atuais edificações, sendo que na época se construía com aquilo que estava imediatamente à disposição. Esse fator era o que dava às vilas que estavam se formando um aspecto não de cidade, mas de aglomerado urbano. Isso é o que aqui pudemos observar como uma espécie de repetição do que estava ocorrendo, principalmente nas periferias das grandes cidades. Entretanto, com o transcorrer dos anos, em particular a partir da década de 1990, as características das habitações e demais prédios públicos e empresariais foram se modificando, ganhando aspecto arquitetônico elaborado. As fotos do ANEXO C mostram parte das características do que viria a ser o centro da cidade.

As cidades em Rondônia se formaram muito rapidamente e com personagens diversificadas, tanto social como cultural e economicamente. Na realidade o processo de formação das cidades deste estado ainda está em andamento, e no caso de Rolim de Moura, essa história é de pouco mais de 20 anos⁸⁸. A origem das pessoas que formaram as cidades de Rondônia e o processo de migração, que era expressão das contradições, contrastes e conflitos no sul-sudeste poderiam, desde o início, manifestar conflitos e explicitar superposição de um grupo sobre outro, mas isso *não se verificou na forma de construção das residências*⁸⁹. As construções luxuosas, que é uma forma a partir da qual podemos visualizar a diferenciação das classes, não esteve presente nos primeiros anos. Isso, entretanto, não implica dizer que as contradições e conflitos não existiam. Elas apenas não estavam explícitas nas habitações. Essa diferenciação foi se evidenciando no transcorrer dos anos, quando as vias de acesso foram sendo criadas ou melhoradas, possibilitando a chegada e comercialização diversificada de materiais para as construções.

⁸⁸ No período colonial, alguns bandeirantes passaram por Rondônia, seguindo os cursos de água. A mineração e extração de borracha não deixaram núcleos habitacionais. Somente a partir do final do século XIX, para a construção da EFMM, se desenvolveram os núcleos de Porto Velho e Guajará-Mirim. Não estamos negando a presença dos “soldados da Borracha”, apenas frisando que a ocupação sistemática do Território começou com a abertura da BR 364, no final do Governo JK e depois com a política de ocupação da Amazônia durante os governos militares (LEAL, 1984; LIMA, 2001; PERDIGÃO; BASSÉGIO, 1992).

⁸⁹ Essa observação pode ser feita quando se olha para as fotografias ou outras imagens das primeiras edificações, na cidade. Na página da prefeitura municipal, disponível em <<http://www.rolimdemoura.ro.gov.br/v1/?id=2>> podem ser observadas algumas dessas imagens antigas. Constata-se que as construções, no período que estamos estudando, eram feitas com o que era de mais fácil acesso, pois, segundo depoimentos dos Entrevistados, a dificuldade de aquisição de material de construção era tremendamente difícil, além de caro. Por essa razão os possíveis conflitos e sinais de ostentação não se evidenciavam nas construções, mas certamente aconteciam no cotidiano das relações, mesmo porque desde cedo houve “patrões e empregados”, como mostram Perdigão; Basségio (1992).

Uma forma de constataremos as contradições e conflitos era a constância da violência. Assassinatos se sucediam no dia-a-dia da cidade. E nem sempre aconteciam nas portas de botecos, entre brigões embriagados. Muitos tombaram com um tiro vindo da tocaia, vitimando alguém que estivesse numa contenda de terra, como ouvimos de várias pessoas entrevistadas⁹⁰. Outra vez, o desenvolvimento deste povoamento se aproxima da literatura, na já mencionada obra *Tocaia Grande*, de Jorge Amado (1984). Entretanto nem tudo era violência, pois havia aqueles que preferiam negociar os problemas, evitando, com isso, maiores atritos, como nosso informante, *Entrevistado I* explicando como resolveu uma questão:

Eu cheguei e precisava de um terreno para instalar minha máquina de arroz. O Funcionário do INCRA me cedeu duas datas. Quando vi que o mato já tinha sido derrubado falei para o rapaz do INCRA que ali já tinha dono. Ele me disse que não, que o dono tinha abandonado. E eu fiquei. Um tempo depois apareceu o camarada, meio nervoso, querendo o que era dele. E era, pois ele tinha chegado primeiro, tinha feito a derrubada. Eu não derrubei nenhum pé de mato. Para evitar confusão propus comprar. Ele aceitou. Eu paguei e fiquei contente. Eu não queira encrenca. A gente vivia muito bem, sem autoridade. A gente resolvia as coisas do nosso jeito. (*ENTREVISTADO I*).

O conflito, como podemos observar neste exemplo, foi deslocado, para explicitar a contradição. Ambos buscando terra, mas o que possuía algum poder econômico podia se dar ao luxo de propor a compra, não da terra, mas do produto do trabalho (MARTINS, 1993). A força de trabalho do que havia derrubado o mato criou um bem comercializável. Essa situação ilustra não a igualdade de condições, mas é uma evidência das diferenças sociais. Enquanto um acumulava, comprando mais terra; o outro se tornava, na Amazônia da “solução para os conflitos”, mais um sem-terra.

Com isso, voltemos às primeiras habitações no centro da cidade, as quais tinham paredes feitas de lascas de coqueiro e cobertas com tabuinha ou folhas de coqueiro. Mesmo os primeiros estabelecimentos comerciais mantinham essas características de construção rústica em lascas de coqueiro, e somente mais tarde com madeira serrada. A rusticidade das construções pode ser observada nas fotografias da época (ANEXO C) ou pelo depoimento de nossos

⁹⁰ Confirmando a contenda por terra, podemos ler alguns depoimentos de Entrevistados na Revista *Idéias & Fatos* que mencionam esse tipo de confronto, como uma senhora que afirmou: “Nos primeiros tempos tinha muita briga e morte. Ouvia os tiros de noite e no dia seguinte a gente ficava sabendo da notícia” (IDÉIAS & FATOS (d), 1999, p. 18). Outro foi mais condescendente, talvez porque era um dos representantes do INCRA: “Morreu muita gente, sim, mas por causa de acertos de contas antigas. Até as mortes por terra eram poucas” (IDÉIAS & FATOS (e), 1998, p. 18). Outro, hoje proprietário rural, mas que foi aluno dos primeiros anos, confirma: “Era uma briga atrás da outra. Morreu muita gente por causa de terreno. O ser humano é assim. Ninguém gosta que o outro invada sua propriedade. E quando acontecia invasão a briga era certa: resolvia no tapa e na bala” (IDÉIAS & FATOS (c), 1999, p. 17)

Entrevistados. Podemos dizer que não havia preocupação com a beleza da arquitetura, mas com a capacidade de alojar o empreendimento a que se destinava.

Quando dizemos que as residências, dos primeiros anos, não eram luxuosas, nem tinham essa pretensão, não estamos propondo nada exagerado. Aquilo que poderia ser considerado luxo, era supérfluo, no contexto da época. Não por sê-lo, de fato, mas porque as necessidades e exigências, daquele momento histórico, eram outras.

Quando começaram a aparecer algumas construções em alvenaria, elas não mostravam a preocupação com a beleza, mas com a praticidade; por muito tempo, permaneciam sem reboco, pois esse era um luxo do qual os primeiros habitantes não podiam gozar, devido a escassez ou inexistência de material de construção. Mesmo prédios públicos em que se poderia imaginar alguma ostentação do poderio econômico não davam essa demonstração. Antes, pelo contrário, mostravam certa proximidade arquitetônica em que a simplicidade ou sobriedade se fazia mais presente que possíveis distinções econômicas.

O que dissemos a respeito das habitações e casas comerciais, podemos aplicar também à edificação em que funcionou a que foi considerada a primeira escola da área urbana, a escola Pereira da Silva. Nesse ambiente escolar, também estava presente a aparente horizontalidade simétrica da sociedade. Essa primeira escola funcionou em um rancho: paredes de lascas de coqueiro, coberto com tabuinhas. As duas salas em que estudaram as crianças matriculadas no primeiro ano escolar, 1977, tinham como carteiras mesas e bancos comuns, feitos de pranchas de madeira fixados ao chão sobre estacas. O quadro de escrever era uma lona preta, onde se escrevia com giz molhado. A partir dessas características podemos imaginar que esse prédio escolar não foi nada parecido com uma construção luxuosa e tinha muito parentesco com os ranchos em que viviam os pais das crianças que ali estudavam.

Quem está, hoje, instalado em residências confortáveis ou em salas de aula com relativo conforto, não imagina o que foram os primeiros anos de Rondônia. Só a convivência e os depoimentos dos colonos e migrantes é que nos podem dar uma idéia aproximada de como e quais foram as dificuldades dos primeiros anos. Exemplo dessas dificuldades pode ser o que contam as professoras (*Entrevistados C; F*), dizendo que precisavam ir a pé para buscar seus pagamentos (em Cacoal, cerca de 70 km) ou para buscar materiais como giz e cadernos, também em Cacoal ou Pimenta Bueno.

Sobre as dificuldades de acesso e locomoção, conta nossa *Entrevistada F.* sobre uma dessas viagens, a pé, trazendo o pagamento, mantimentos e material escolar:

Quando chegamos na beira do rio eu já não agüentava mais. Minhas pernas parece que não obedeciam. Entrei na água, a gente tinha que atravessar andando por dentro do rio, e dei uns dez passos e parei. Disse pros outros. “Podem ir. Podem me deixar aqui. Daqui não saio mais. Não dou mais nenhum passo”. E parei. Eu não agüentava. Aí eles voltaram me pegaram pelos braços e terminaram de me atravessar o rio. Acampamos ali do outro lado. Descansamos e no outro dia chegamos em Rolim.

Devemos registrar, além disso, que essa primeira escola se concretizou a partir da mobilização das pessoas que habitavam a localidade. Informação como essa pode ser confirmada no depoimento de uma das primeiras professoras neste longo trecho transcrito de uma entrevista de 1999 (IDÉIAS & FATOS (c), 1999). Quando a procuramos para uma nova entrevista a professora confirmou que, juntamente com três outras, mobilizaram a população, reivindicando do INCRA a instalação de uma escola para atender aos filhos dos colonos e aos seus. Uma escola que foi construída não pelo poder público, mas pela ação coletiva dos pais e professoras. Na entrevista, de 1999, nossa *Entrevistada C* conta detalhes dessa construção:

I. F. - E a experiência da escola em Rolim de Moura?

Entrevistada C - Ainda em 77 conseguimos uma data em Rolim de Moura, onde se formou a cidade. Então fui para Cacoal ver se poderia fazer uma escola aqui. Autorizaram-me a fazer o levantamento dos alunos. Inclusive tenho comigo a relação dos 128 primeiros alunos. Com o levantamento em mãos fui para Cacoal arrumar minha transferência.

I. F. - Nessas alturas a escola já estava pronta?

Entrevistada C - Nem o local estava previsto. O INCRA me pediu para escolher o local da escola e as datas para as casas das professoras, perto da escola, pra ficar mais fácil o atendimento aos alunos, a preparação da merenda, pois não tinha nada. O Pe. Franco, na mesma época me pediu para demarcar o local da Igreja. E então, ainda na picada da 184 escolhi o local da escola, da igreja e as datas das casas das professoras. Isso era ali onde hoje é a matriz e a praça dos Imigrantes.

I. F. - Isso ainda em 77?

Entrevistada C - Chegamos aqui no dia de reis, dia 6 de janeiro de 1977. Saímos da linha 200 às 6:00 da manhã e chegamos ali onde é a Triangulina às 9:00 da noite. Ali tinha só um barraco do seu Durvalino, era um comércio. Ali passamos a noite e, no dia seguinte, fizemos o roçado para o rancho.

I. F. - E quem construiu a escola?

Entrevistada C - Foi uma coisa muito bonita. Reunimos os pais. Um dava prego, outro um dia de serviço. Quem não podia trabalhar pagava para um substituto. E com a ajuda dos pais fizemos a escola. De pau a pique, coberta de tabuinha. Inclusive, esta cicatriz [mostra a mão], consegui ajudando a tirar as tabuinhas para a cobertura. Mas não tinha quadro e nem dava para trazer, pois não tinha estradas.

I. F. - E o que fizeram, então?

Entrevistada C - Improvisamos. Estendemos uma lona preta na parede. Mas de manhã o giz não aparecia por causa da umidade. E à tarde, por causa do calor, o giz não grudava e caía. Era assim a nossa vida.

I. F. - E dentro da escola?

Entrevistada C - Eram duas turmas em uma só sala. Parede de pau a pique. Quando chovia tinha que encostar os alunos na parede oposta à chuva. Os bancos eram fincados no chão, com tábuas rústicas.

I. F. - E quem eram as professoras?

Entrevistada C - Eu era que tinha mais tempo de serviço. Mas junto comigo tinha a Creuza, que veio transferida. Em março foram contratadas a Maria Aparecida e a Amalha. (IDÉIAS & FATOS (c), 1999, p.15).

A partir do depoimento acima, sobre a construção da escola, podemos fazer uma primeira análise, destacando a preocupação não com a construção de escolas e a escolarização, mas o relativo abandono em que se encontravam as famílias e suas crianças, no que diz respeito à oferta de oportunidades de escolarização. A iniciativa para a criação e construção de um estabelecimento escolar coube não ao poder público, mas aos moradores da localidade. Os moradores, e não o INCRA ou outra instituição pública ou promotora da colonização, deram os passos iniciais para a instalação dessa escola. É evidente que na seqüência os órgãos públicos participaram do processo de edificação, mas fizeram isso a partir da iniciativa dos colonos. Agiram a partir não de uma estruturada política de construção e oferta de escola, como apregoavam os documentos do INCRA, mas em resposta à mobilização dos moradores.

Com isso, podemos dizer que não só as residências como também a instituição escolar nasceu como um ranchinho. Assim, os primeiros tempos evidenciaram uma situação de dificuldade, que foi vencida ao longo dos anos, quando o vilarejo cresceu e foram sendo construídas outras escolas. Essas já com atenção, planejamento e dinheiro do poder público. A demanda por escola crescia em velocidade vertiginosa, exigindo do poder público a construção de prédios públicos, os quais, devidamente reformados, ainda hoje figuram entre as grandes escolas da cidade.

2- AS PRIMEIRAS ESCOLAS DA REGIÃO

Vimos até aqui algumas características de Rolim de Moura e de seu processo de formação como cidade. Uma cidade que nasceu não como resposta a programas oficiais, mas como alternativa criada pelos migrantes. Vejamos agora algumas características da implantação das primeiras escolas.

Dentro dos seus Projetos de Colonização, o INCRA previa a instalação de instituições escolares. Essas instalações deveriam acontecer por meio de parceria com os órgãos educacionais a fim de preparar melhor a população rural para que, por meio da educação, fossem alcançados os objetivos do Instituto, que outro não era senão o mesmo do governo militar. Portanto, a política educacional do INCRA era, no caso dos migrantes, na Amazônia, e particularmente em Rondônia: fixar a população à terra. Por isso o Instituto se deu como tarefa preparar a população (INCRA, 1971) para aceitar suas deliberações no processo de adequação dos colonos e do sistema educacional ao processo colonizador.

Observemos que o documento do Instituto (INCRA, 1971) como já o mencionamos, utiliza uma expressão que pode soar problemático. O INCRA pretendia preparar a população para a “compreensão” das estratégias do governo militar e para a “aceitação” do processo de colonização efetuado pelo Instituto. Ou seja: aos migrantes não era dada alternativa; ou se era dada uma alternativa era para que o colono se adequasse àquilo que o governo militar, por meio do INCRA, estava oferecendo. Dessa forma, para atingir o objetivo de assentamento dos migrantes, o Instituto se propunha a “promover o planejamento e a implantação do sistema escolar necessário ao Projeto, assim como o controle do seu funcionamento”. O objetivo disso não era o sistema escolar nem a escolarização, mas o próprio projeto de colonização. Para isso o Instituto se propunha a “aproveitar, ao máximo possível, as estruturas existentes e os recursos da população local” (INCRA, 1971, p. 100). Daí a contratação de pessoas que estivessem dispostas a trabalhar como professores, mesmo que não tivessem formação para isso.

Como a localidade em que se desenvolveu a cidade de Rolim de Moura pertencia a um dos projetos de colonização do INCRA – a extensão Rolim de Moura, dentro do setor com o mesmo nome - era de se supor que o Instituto tivesse se preocupado em instalar a estrutura escolar que mencionava. Isso de fato aconteceu, mas a partir da solicitação da população, mesmo na área rural, como afirma um de nossos informantes. Quando lhe perguntamos sobre as escolas nas proximidades de seu sítio, respondeu que era comum ter escola “nos sítios em que o proprietário doava um pedaço de terra” para isso. E muitos doavam, pois

muita gente acreditava que ter uma escola em sua propriedade valorizava o terreno. Por isso muita gente pedia que o INCRA instalasse uma escola em sua propriedade. E quando tinha alunos e professores eles [o INCRA] construíam a escola (ENTREVISTADO I, grifos nossos).

O mesmo podemos dizer em relação às escolas dentro do perímetro urbano. No local destinado pelo Instituto para o desenvolvimento da cidade, a instituição escolar não teve a iniciativa do INCRA, mas surgiu a partir da mobilização dos moradores. Conforme afirmaram algumas de nossas informantes, ex-professoras (*Entrevistados C; F*), tanto na cidade como no campo a escola foi organizada a partir da mobilização dos moradores e não por iniciativa do INCRA.

Isso aconteceu, segundo as informações dos que iniciaram a colonização da região e formaram a cidade a partir de 1975, quando o acampamento do INCRA estava sediado na localidade chamada Abaitará, a meio caminho entre a atual cidade de Rolim de Moura e Pimenta Bueno. Nesse local estava se formando um aglomerado humano e também estava destinada a um núcleo urbano. Ali as famílias chegavam e montavam um acampamento. Em seguida, o homem se embrenhava na floresta em busca de um lote para se fixar, deixando sua família no acampamento do INCRA. Adiantavam-se, dessa forma, às medições que o INCRA ainda faria. E faziam isso com o objetivo de assegurar seu pedaço de chão, antes que outro migrante-colono o fizesse, pois, como já vimos, o volume de migrantes chegando era tão grande que o Instituto não dava conta de atender a todos da forma como eventualmente teria podido atender, se os movimentos sociais obedecessem os planos dos burocratas.

Nesse acampamento permaneciam as mulheres e crianças. Aí surgiu uma primeira idéia de instalação de escola. Mas segundo nossa *Entrevistada C*, uma das organizadoras dessa escola e depois daquela que se instalou na cidade, a idéia “não vingou, no Abaitará”. Tanto que causou estranheza ao pessoal do INCRA quando essa professora os procurou para a criação de uma escola numa outra localidade, mais próxima de onde se desenvolveu a cidade. Essa localidade, a chamada “linha 200”, que atualmente faz parte da área rural do município, fica a 16 km do centro de Rolim de Moura. A informante narra sua chegada a essa localidade e sua experiência para a organização dessa escola. Em entrevista na sessão Galeria dos Pioneiros da revista *Idéias & Fatos*, em 1999, narra sua experiência, na “linha 200”:

Entrevistada C- Chegamos e encontramos bastante gente. Mas não tinha escola. Recebi uma autorização do INCRA para fazer o levantamento das crianças, com a finalidade de abrir uma escola.

I. F.- Então foi fácil criar uma escola ali?

Entrevistada C- Quando os pais ouviram falar que ia ter escola se *animaram*. *Muita gente veio ajudar*. Mas não foi fácil, pois os pais vinham, deixavam ali suas famílias e se embrenhavam pelo mato.

I. F.- E como era essa escola da Linha 200?

Entrevistada C- Era de Pau-a-Pique. Essa foi a primeira escola do município. Recebeu o nome de Vital Brasil. Os bancos eram de tábua rústica colocados sobre paus fincados no chão.

I. F.- E a reação do pessoal do INCRA?

Entrevistada C- *Causou estranheza*, pois no Abaitará era mais antigo e não tinha escola ainda. Quando cheguei falando em escola a mulher que me atendeu falou: “*mas nem o Abaitará que é mais antigo tem escola e você vai por escola em Rolim de Moura?*” Eu respondi que sim. (IDÉIAS & FATOS (c), 1999, p.15, grifos nossos).

Segundo essa informante, foi assim que se formou a primeira escola, na área rural, “inaugurada em agosto de 76”, como fala num outro trecho de sua entrevista e depois no depoimento em forma de questionário. Chama nossa atenção, nesse depoimento, a afirmação de que: “Quando os pais ouviram falar que ia ter escola se animaram. Muita gente veio ajudar”. O que teria gerado essa animação? O fato da escola, ou a idéia de oferecer aos filhos algo diferente da vida de migrante-colono? Os pais vieram ajudar porque tinham pressa em ter escola ou porque o INCRA, nessa localidade, não estava interessado em sua instalação? Lembrando que a maioria desses migrantes chegava atraída pela propaganda oficial, uma propaganda que anunciava a existência de infra-estrutura na localidade de assentamento. Esses migrantes chegavam e não encontravam as instalações e infra-estrutura que esperavam ou que era anunciada. E por essa razão, ao ouvir falar em escola, se lançavam na ajuda. “Muita gente veio ajudar”, porque essa era uma das formas de se criar pelo menos parte da infra-estrutura anunciada, não existente, mas sonhada. Podemos supor que era, também, uma forma de oferecer aos filhos a possibilidade de melhorar de vida pela escolarização, uma vez que esses colonos, em sua maioria, não possuíam um nível escolar elevado. Mas também chama a atenção o descrédito da funcionária do Instituto: “nem o Abaitará que é mais antigo tem escola”. Uma postura não condizente com a proposta do Instituto que era oferecer, se não a escolaridade aos filhos dos migrantes, pelo menos as condições para que a escola existisse. Esse descrédito indicaria a verdadeira posição do poder público, querendo dizer que a escolaridade era algo destinado não aos filhos dos trabalhadores, mas somente às classes dominantes? Ou indicaria a política do governo militar: atrair os colonos e deixá-los entregues à própria sorte?

Além disso, o depoimento acima mencionado reforça, também, a afirmação de que a instalação de instituição escolar nasceu da mobilização dos moradores locais. Podemos até dizer que havia, nos documentos do INCRA, uma política em favor da abertura de escola ou pelo menos de apoio aos colonos para suas iniciativas e para sua fixação nos locais a eles des-

tinados. Entretanto, a prática cotidiana do Instituto, ou pelo menos a postura dos agentes do posto mencionado pela Entrevistada, entra em contradição com essa política. No documento, já mencionado, *Metodologia para Programação Operacional dos Projetos de Assentamento de Agricultores*, está explícito que uma das finalidades da ação educacional do INCRA era a de “fornecer elementos para a adequação do ensino às necessidades da região e das áreas onde atua” (INCRA, 1971, p. 99. Grifo nosso). Além disso, um dos critérios de infra-estrutura social, mencionado no mesmo manual, inclui: os “campos de saúde, habitação e educação” (Ibid, p. 18). E, ainda, como já mencionamos anteriormente, os PICs tinham como um de seus objetivos a educação (ARRUDA, 1977) e, dos doze programas do Instituto, para o ordenamento das políticas de ação referentes a assentamentos, justamente o sétimo programa é dedicado especificamente à educação. Dessa forma, realmente cabe uma indagação sobre o porquê da funcionária mencionada pela *Entrevistada* ter estranhado o fato dessa professora tê-la procurado para criação de escola na localidade. Mais ainda, reforça a idéia de que não havia preocupação com a questão educacional.

Dando razão a Oliveira (1989), podemos afirmar que a ocupação da Amazônia foi parte de um projeto do capital e, dessa forma, indicaria a própria contradição capitalista, por um lado, dependendo da força de trabalho do proletário; e por outro, oferecendo-lhe perspectiva de autonomia. Mas não dá para desconsiderar a outra política que era a de criar, na Amazônia, como afirma esse autor, uma “válvula de escape” para as pressões sociais no sul-sudeste e disponibilizar força de trabalho na Amazônia. E, como tal, essa força de trabalho, que se destinaria ao desmatamento e preparação para o processo de concentração fundiária, era vista como um grupo social que não necessitava de escolarização. Lembrando que a legislação educacional do período – lei 5.692-71 – mantinha o princípio da qualificação para o trabalho e considerando que os migrantes/colonos vinham para se dedicar ao trabalho pesado de desmatamento, podemos imaginar que para eles e seus filhos a escolarização fosse algo de importância secundária. Permanece, portanto, a afirmação de que a ocupação da Amazônia foi feita em nome de uma ação capitalista.

É assim que devemos entender a lógica da colonização, aparentemente contraditória ao processo geral da expropriação da terra pelos capitalistas aos camponeses. É que este processo de expropriação deve também ser entendido de forma contraditória. É por este caminho que se entende o governo reabrindo o acesso à terra a camponeses expropriados. É por isso, e pela lógica imposta pela terra-mercadoria, quer dizer e-

quivalente de mercadoria, que se faz com que grandes grupos econômicos entrem nos projetos de colonização como campo de atuação econômica.

O movimento da lógica capitalista passa, pois, pela recriação daquilo que ela mesma destrói. (OLIVEIRA, 1989, p. 92-93).

Outro detalhe que chama a atenção é o fato de as primeiras escolas terem sido criadas na zona rural. Mas isso se explica, pois a ocupação da região se deu a partir da distribuição de lotes rurais e somente depois surgiu a cidade e na sequência as escolas da cidade. Entende-se que as escolas foram se formando onde estava a população e esta havia se alojado primeiro na área rural – mesmo porque a urbana não existia. E assim se entende a proliferação de escolas na área rural, antes das escolas urbanas.

TABELA 1: NÚMERO DE ESCOLAS RURAIS CRIADAS EM ROLIM DE MOURA – 1975/1983

Ano	Nº de Escolas
1975	1
1976	0
1977	0
1978	12
1979	0
1980	28
1981	60
1982	31
1983	1
Total	133

Fonte: SEMEC - Rolim de Moura - RO, 2006

Além da escola “Vital Brasil”, anteriormente mencionada, outras foram criadas, na área rural, no período entre 1975-1983. De acordo com uma relação fornecida pela SEMEC (Secretaria Municipal de Educação e Cultura) de Rolim de Moura, nesse período foram criadas 133 escolas, na zona rural. De acordo com esse documento, nos anos de 1976, 1977 e 1979, não consta a criação de nenhuma escola, como mostra a tabela 1.

A tabela 1, além disso, mostra que o número de escolas aumentou. Entretanto, com o transcorrer dos anos e a criação de novos municípios, inclusive alguns sendo desmembrados da área de Rolim de Moura, várias dessas escolas foram transferidas para esses municípios. Notemos que o auge da criação de escolas corresponde ao auge da chegada de migrantes a região, ou seja, o período de 1978-1982, tendo sido o ano de 1981 o ponto mais alto, com 60 escolas criadas. Ou seja, quase a metade do total de escolas, do período que estamos analisando, foram criadas em um único ano.

As demais escolas rurais da região de Rolim de Moura foram criadas posteriormente a 1983, após a criação do município. Isso equivale dizer que na zona rural, entre 1975-1982 foram criadas 132 escolas e apenas 1 no ano de 1983, conforme relação mencionada. Nessa mesma lista (ROLIM DE MOURA, 2006), se considerarmos que 133 escolas rurais foram criadas entre 1975-1983, veremos que apenas 57 foram criadas após 1983, quando Rolim de Moura já havia sido transformado em município. Mais exatamente, as demais escolas foram criadas a partir de 1985. Noutras palavras, podemos dizer que o volume de criação de escolas corresponde ao auge da chegada de migrantes, até meados da década de 1980, declinando nos anos posteriores a 1985, na mesma proporção em que decresceu o volume de chegada de migrantes.

No ano de 1979, um relatório de necessidades, da Secretaria de Educação do Território (RONDÔNIA, 1979), refere-se a 46 escolas da zona rural do “setor Rolim de Moura”, para atendimento de 1ª à 4ª séries. Uma delas, entretanto, aparece como fechada, sem especificação do motivo. Vamos considerar, portanto, apenas as 45 em atividade. Nessas podemos notar as seguintes características: são construções novas, todas de “tapiri”⁹¹. Suas necessidades eram: carteiras, quadro, mesa e filtro de água, todas eram consideradas provisórias. Desse total, 32 são mencionadas como “sem nomenclatura” e apenas 13 têm nome. Sua localização é feita pelos números: da linha, da gleba e do lote. Em relação aos alunos, o relatório é parcial. Apenas 28 escolas apresentam número de alunos, num total de 807.

Comparando o “setor Rolim de Moura” com o “setor Gy-Paraná”, mencionado no mesmo documento, observamos que enquanto o primeiro menciona as necessidades de 45 escolas, o segundo relaciona 105, totalizando 150 escolas rurais em ambos os setores. Nesse ano, todas estavam sob a jurisdição do município de Cacoal. Embora as necessidades sejam as mesmas, (carteiras, quadro, mesa e filtro de água) uma dessas escolas necessita também de uma “bandeira nacional”. No setor Gy-Paraná as construções são diferenciadas: 51 aparecem como sendo de “tapiri”, consideradas provisórias e as outras 54 são “construções em tábuas”, consideradas “definitivas”. Além disso, nesse setor do PIC, com exceção de duas escolas de tábuas, que necessitam de recuperação, todas as demais são mencionadas como “nova construção”. Nesse setor também é mencionada uma escola fechada por “falta de professora”

⁹¹ De acordo com o Dicionário Aurélio (1975) esta é uma palavra de origem tupi, que significa construção rústica; cabana; “espécie de barraca”. Corresponde às descrições ou fotografias a que tivemos acesso algumas das quais podem ser vistas no ANEXO C.

Ainda no relatório, em que são relacionadas 45 das escolas rurais de Rolim de Moura (RONDÔNIA, 1979), somando o total de carteiras em falta veremos que necessitam de 1.028 carteiras. Isso dá uma média de 22,84 carteiras por escola. Podemos dizer, a partir disso, que a perspectiva de atendimento é relativamente alta. Entretanto, a caracterização das escolas é de completa precariedade, pois além das construções serem em “tapiri” faltam-lhes elementos mínimos, como quadro, carteira e mesa. Podemos dizer que se tratava de uma escola em que só existia a construção – podemos supor – feita pelos colonos.

Voltando à lista fornecida pela Semec, (ROLIM DE MOURA, 2006), em que aparecem 133 escolas entre 1975-1983. Somando-se com as escolas que foram criadas depois dessa data, veremos que elas tiveram três destinos: algumas foram desativadas em virtude de falta de demanda. O processo de concentração fundiária produziu, também em Rondônia, principalmente a partir do final do século XX, um processo de esvaziamento do campo e, como consequência, a maioria dos colonos migrou ou para a zona urbana ou para outros municípios. Outras foram desativadas para que os estudantes da área rural fossem concentrados em “escolas pólos”, sendo que o fenômeno da polarização das escolas, em Rolim de Moura, começou em 1999. Alunos das várias “linhas” adjacentes passaram a ser transportados por ônibus escolares até uma escola em alvenaria, localizada a 12 km a leste do centro da cidade. Atualmente são duas as “escolas pólo” sendo que a outra se localiza a 8 km a oeste do centro e em ambos os casos os alunos das adjacências são transportados em ônibus escolares até as escolas. Por fim, várias daquelas escolas rurais foram transferidas para a jurisdição dos novos municípios, que haviam sido desmembrados da área de Rolim de Moura. A partir disso podemos dizer que, da mesma forma que o governo federal organizou o estado de Rondônia, para não administrar, diretamente, possíveis problemas que poderiam advir com o aumento populacional, de forma semelhante a prefeitura de Rolim de Moura se desfez de alguns de seus distritos⁹², entre outros motivos, pela dificuldade de administrar essas localidades. Com a ressalva de que muitos moradores desses “novos” municípios ainda procuram a cidade de Rolim de Moura em busca de alguns serviços, principalmente bancário e médico-hospitalar.

Outro elemento intrigante é o fato dos depoimentos dos Entrevistados afirmarem que a primeira escola do município ser a “Vital Brasil”, “ainda na linha 200”, criada em 1976 (*Entrevistados C; D; E*). Destacando que a *Entrevistada C*, ao lado de outras três, foram as pri-

⁹² Não vamos entrar na discussão sobre a pertinência ou não da criação de municípios. O fato é que o estado de Rondônia que foi criado com 13 municípios, em 1981, atualmente conta com 52 municípios. Alguns em franco desenvolvimento e outros enfrentando sérios problemas em sua administração, visto serem localidades pequenas, com poucos habitantes e pouca arrecadação.

meiras professoras da área urbana e esta foi quem encaminhou o levantamento dos alunos e a criação desta escola rural (Vital Brasil). Entretanto, não localizamos, na documentação da prefeitura, à qual tivemos acesso, nenhum registro ou documento oficial mencionando essa escola – em conversa informal com os funcionários da SEMEC, nenhum forneceu informação precisa sobre ela. Apesar disso, a escola “Vital Brasil” é uma lembrança viva na memória dos Entrevistados e daqueles que viveram os primeiros anos em que se estruturou a cidade e essas escolas,⁹³ além de estar presente em pequenos textos publicados em jornais e revistas daquela época. Uma dessas revistas diz que em 1976 foram “instaladas as primeiras famílias de pioneiros” os quais, “na chamada linha 200, cerca de 16 km do atual centro de Rolim de Moura, onde [sic] inauguraram, em agosto de 1976, a primeira escola, a ‘Vital Brasil’” (RONDÔNIA EM REVISTA, 1982, p. 7). E mais adiante, na mesma revista, numa página dedicada a “pioneiros”, podemos ler: “dona Enilde, que já lecionava na fazenda Castanhal, em Cacoal, (...) passou a lecionar na escola Vital Brasil” (Ibid, p. 16).

Ressaltamos que o processo de ocupação da região da cidade aconteceu, principalmente, de leste para oeste. E a linha 200, onde estaria situada a escola Vital Brasil localizava-se a leste, portanto, antes da cidade; em razão disso é perfeitamente compreensível que tenha sido criada antes dos colonos terem adentrado pela região da cidade. E aqui vem outro elemento curioso: a relação fornecida pela Secretaria da Educação de Rolim de Moura menciona a escola *Joaquim Nabuco*, localizada na *Linha 176*, lado sul, com parecer de autorização do Conselho Territorial de Educação número 246/CTE, ostentando um *decreto de criação com data de 1975*. Essa localização está a *oeste da cidade*, lado oposto ao fluxo de migrantes vindos de Pimenta Bueno e Cacoal, localizados a leste e norte, respectivamente. Ou seja, a referida escola, com *decreto nº 755/75*, foi criada cerca de um ano antes daquela que é considerada a primeira escola, mencionada pela memória dos entrevistados. Além de não localizarmos registros oficiais sobre aquela que é considerada a primeira escola, não se localiza, na memória dos entrevistados, nenhuma menção a esta que, de acordo com os documentos, é a escola mais antiga da área rural. Ressaltando que a escola *Joaquim Nabuco* localiza-se a 8 km do centro da cidade, em direção oeste, extremo oposto ao sentido do início da ocupação e colonização do município.

⁹³ Uma explicação para isso, segundo o próprio pessoal da Secretaria Municipal, é o fato de que nesse período o controle documental era frágil e muita coisa se perdeu; ou pelo fato de um grande volume de documentos ter sido queimado quando se incendiou um prédio, do município de Cacoal – ao qual Rolim de Moura era subordinado. Nesse prédio funcionava, entre outras instituições, um arquivo da Secretaria da Educação daquele município. Lembremo-nos, também, que em documentos já mencionados, (RONDÔNIA, 1979) aparecem várias escolas especificadas como “sem nomenclatura”.

Outra curiosidade é que ambas as escolas não aparecem na lista fornecida pela Secretaria Territorial de Educação, com data de 1979, em que aparecem as necessidades de 45 escolas. Neste caso, entretanto, a lista menciona várias escolas relacionadas como “sem nomenclatura”, duas delas podendo ser as Escolas Vital Brasil e Joaquim Nabuco. Entretanto, não temos elementos para fazer essa afirmação e, portanto, essa permanece sendo uma questão a ser resolvida ou a ser creditada àquilo que uma entrevistada mencionou como sendo “debilidade” (*Entrevistado J*) da documentação do período. Dessa forma, temos uma lacuna entre o que nos mostra a documentação oficial, indicando uma escola mais antiga e a indicação da memória dos Entrevistados, falando de uma escola que não consta nos registros oficiais, mas consta em vários depoimentos e em escritos antigos.

Ressaltamos, ainda, que o número total de escolas, na área rural, mencionado pela documentação da Prefeitura de Rolim de Moura (ROLIM DE MOURA, 2006) é diferente do total de escolas mencionado no documento do governo territorial (RONDÔNIA, 1979). Essa diferença, entretanto pode ser explicada da seguinte forma: o documento do governo territorial é um relatório de necessidades. Podemos supor que do total de escolas construídas somente as mencionadas no relatório tivessem, naquele momento alguma necessidade; e que as demais, naquele momento, podiam ter outras dificuldades que não estivessem naquele relatório. Isso, entretanto, é apenas uma suposição que pode explicar a divergência de dados.

Comparando o número de escolas nos ambientes rural e urbano, constatamos que na área urbana a criação de escolas não obedeceu ao mesmo ritmo que vinha ocorrendo no meio rural. Enquanto na área rural foram construídas mais de cem escolas, entre 1975-1983, nesse mesmo período foram construídas duas escolas na cidade. Entretanto, o volume populacional e de alunos, na área urbana, foi maior. Ou seja, duas escolas na cidade atenderam a um número maior de alunos do que as quase cento e cinquenta da área rural.

Em relação às escolas urbanas, os procedimentos não foram diferentes. Nasceram, também, a partir da solicitação dos moradores, como já havia acontecido em relação à zona rural. Tanto os moradores como o pessoal do INCRA constataavam o volume crescente de migrantes chegando. Essa situação exigia algumas decisões do poder público e a missão do INCRA era promover a distribuição de terra, promovendo a colonização. E isso foi feito, inicialmente, não com a criação de escolas, mas com a distribuição dos lotes a fim de que os moradores já instalados pudessem começar a construir suas habitações em terrenos legalizados. Dessa forma o INCRA, em 10 de agosto de 1977, entregou os primeiros 10 lotes, urbanos, sendo que o primeiro para um futuro empresário dos transportes e o outro para a instalação de

uma bicicletaria, conforme nos informou o *Entrevistado D*, ainda hoje funcionário do INCRA, que naquela época chefio e efetuou essa distribuição.

Em conseqüência do aumento populacional, devido à chegada de colonos com suas famílias, na busca de melhores colocações, as mesmas professoras que já estavam atuando na área rural se deslocaram para a cidade que se formava; fizeram levantamento das crianças e solicitaram que o INCRA destinasse terreno para o edifício da escola e moradia das professoras⁹⁴. Essa versão é confirmada por duas das nossas informantes (*Entrevistadas C e F*), que foram professoras nesses primeiros anos. Ambas dizem que foi feito o levantamento das crianças e, cada uma a seu tempo, solicitou a criação da escola e receberam do INCRA a incumbência de demarcar um local para a escola e outros “para casa das professoras”⁹⁵. Elas completam dizendo que foram alertadas para que os locais das residências não deveriam ficar muito distante para facilitar o atendimento à escola e aos alunos.

E foi com essa perspectiva que as professoras demarcaram o local para a escola e, no mesmo ato, a pedido do “padre de Cacoal”, que atendia aos moradores da região, demarcaram o local em que deveria ser construída a igreja Católica, cujo primeiro prédio também foi edificado com lascas de coqueiro, estilo tapiri, como nos informaram nossas entrevistadas. Dessa forma, as mesmas professoras fizeram o triplo trabalho de demarcar um local para a igreja, outro para a residência das professoras e o terceiro para a edificação da escola, todos próximos. Tão próximos que ainda em 1978 a construção que funcionava como igreja foi usada como sala de aula. Foi assim até que essa escola fosse transferida para outro local, em construção permanente, em tábua e coberta com telhas tipo amianto. E nesse local permanece até os dias atuais, embora já com outra denominação.

Essa primeira escola da área urbana é a que já foi mencionada por uma entrevistada como a Escola Pereira da Silva e que depois foi “transformada em supletivo” e renomeada para “Governador Jorge Teixeira de Oliveira”. Em seguida, já em 1982, começou a funcionar a segunda escola, que recebeu o nome do ex-governador, coronel Aluísio Pinheiro Ferreira. Dentro da área urbana, portanto, as duas primeiras escolas foram essas, tendo iniciado seu funcionamento, respectivamente, em 1977 e 1982, para atender além de alunos de primeira à

⁹⁴ A Entrevistada F residia e lecionava numa escola rural na localidade de Igarapé Grande, ainda hoje na zona rural, entre as atuais cidades de Ji-Paraná e Jaru; a Entrevistada C residia e lecionava na Fazenda Castanhal, cerca de 30 km da atual cidade de Cacoal. Ambas chegaram a Rolim de Moura no mesmo ano de 1976 e no mesmo período efetuaram levantamento de demanda para solicitar do INCRA, a instalação de uma escola, a qual se concretizou com o nome de Pereira da Silva.

⁹⁵ Chama a atenção o fato de que, nesse período e nesta região pesquisados a referência ao profissional da educação mencionar sempre a figura da “professora”. Mereceria outro estudo o fato dessa aparente ausência da figura masculina atuando no magistério, neste contexto.

quarta série, as primeiras turmas das séries seguintes. Com um detalhe, as respectivas documentações dessas escolas já não ostentam nenhuma ligação com o INCRA, mas somente com a Secretaria de Educação do Território Federal de Rondônia. Ou seja, a partir de 1977, com a criação das escolas urbanas no povoado de Rolim de Moura, a responsabilidade sobre o sistema escolar, manutenção de escolas, seleção e contratação de professores passou a ser da Secretaria de Educação do Território Federal de Rondônia.

Ainda sobre a criação dessas escolas: a *Pereira da Silva* foi criada para atender de primeira à quarta série, tendo, em seguida ampliando seu atendimento até a oitava série. Por sua vez a escola *Aluísio Pinheiro Ferreira* foi criada já com a denominação de escola de primeiro e segundo graus. Indicando com isso, entre outras coisas, que havia uma visão de que a localidade estava crescendo em número de habitantes. A ação pública ao criar escolas partia de uma idéia padronizada de escolarização, ou seja, ao criar uma escola tinha por objetivo atender o primeiro e segundo graus. A incongruência está no fato de que não havia força de trabalho qualificada para atender aos alunos dessas escolas. Não é demais lembrar que o segundo grau, nesse momento da história brasileira, tinha caráter profissionalizante; mesmo criada a escola para primeiro e segundo graus, não havia disponibilidade de professores, menos ainda para formar profissionais, como apregoava a legislação da época.

A denominação das instituições escolares entra em consonância com o comentário de Germano (2005), a respeito de um estudo realizado no Nordeste, mostrando que as regiões ou escolas de pouca afluência de pessoas, como as das áreas rurais, qualquer nome podia ser usado para denominar o estabelecimento. Por sua vez, as grandes escolas das áreas urbanas mereciam nome de personagens das forças armadas ou de seus representantes. Também esse, um artifício usado para tentar a legitimação do grupo que governava de forma ilegítima e que se utilizou de vários mecanismos para se impor e permanecer no poder.

Isso se acentua ainda mais quando verificamos que o nome da primeira escola da área urbana, enquanto era uma escola pequena, com pouca afluência de alunos – começou com duas salas – havia sido escola *Pereira da Silva*, nome de um poeta português. E, com a ampliação do número de alunos e de atendimento mais diversificado – ensino regular e supletivo – essa escola recebeu outro nome, passou a se chamar Governador Jorge Teixeira de Oliveira, um militar, nomeado pelo regime como governador do território.

Também chama a atenção o fato de que, para ser criada a primeira turma de quinta série, para essa escola, foi feita uma busca de “barraco em barraco”, como afirmou o *Entrevistado G*. Esse Entrevistado era esposo de uma das primeiras professoras e futuro aluno – em-

bora tenha participado desse levantamento de demanda, em 1978, na qualidade de esposo da professora. Mais uma vez está presente a ação dos moradores na busca da concretização de uma expectativa de melhoria de condições: possibilidade de continuação de estudos,

A partir dos primeiros levantamentos, em 1978, constatou-se que ainda havia poucos potenciais alunos para a 5ª série. Uma das professoras que realizou com o esposo o levantamento detectou pouco mais de 50 potenciais alunos (*Entrevistada F*). No mesmo ano a Entrevistada C realizou outro levantamento detectando mais de 100 alunos, dizendo que “ainda tenho comigo a lista com o nome dos 128 alunos”. Esse número aumentou exponencialmente nos anos seguintes. Entretanto, aumentou o número de potenciais alunos sem que na mesma proporção tenha aumentado a disponibilidade de professores. E isso se explica de forma um tanto simples: os que migravam para Rondônia eram principalmente aqueles que estavam sem condições de se reestruturar economicamente noutras regiões ou em sua região de origem. Esses eram, em grande parte, justamente moradores da área rural, em sua maioria com pouca escolaridade, daí a falta de professores, neste período (1978-1983) em que, segundo Batista e Botelho (1998), chegaram apenas 487 professores em Rondônia.

Em relação à escola Pereira da Silva podemos dizer que teve vida curta. Tendo sido construída em 1977, pouco tempo depois (1980) foi transferida para um local definitivo, mas em 1984 já estava desativada, passando a ter outra denominação e destino tendo sido renomeada para Centro de Estudos Supletivos (CES) Jorge Teixeira de Oliveira. Em despacho do Conselho Estadual de Educação (CEE) (RONDÔNIA, 1998) há uma breve descrição do prédio e de seu histórico. Diz que o Centro de Estudos Supletivos “teve início de funcionamento em 06 de janeiro de 1984”, ocupando o prédio da “desativada Escola Pereira da Silva”, como ainda afirma o documento: “O mencionado Centro de Estudos Supletivos funciona em prédio cedido pela escola Pereira da Silva com exclusividade para o CES, tendo em vista a mencionada escola estar desativada para o ensino regular”. Segue-se a descrição do prédio: “O referido prédio é construído em madeira com cobertura em telha de cimento amianto e piso cimentado”. Essas características permanecem até os dias atuais.

Nossa informante, *Entrevistada C*, conta que algum tempo depois de ter se transferido para a cidade – ou para aquilo que estava se formando como a cidade de Rolim de Moura – ajudou a organizar e construir a primeira escola da área urbana. E, segundo ela, contou com a mesma empolgação dos pais, como havia acontecido na sua experiência anterior, na área rural, na chamada “linha 200”. E na entrevista já mencionada indica a cronologia da criação de outras escolas, agora na cidade:

Onde é a cidade, a primeira escola foi a Pereira da Silva, criada ali em frente à matriz, em 15/02/77. Em 1979 já tinha turmas de 5ª série. Em 1980 o Pereira da Silva foi transferido para o local em que está hoje, onde funciona o Supletivo. Em 1981 foi construída a Escola Aluísio. Depois foi o Cândido Portinari, Tancredo Neves, Nilson Silva⁹⁶ [...]. Mas aí a cidade já estava crescendo... É bom lembrar que a Igreja, que também era de pau-a-pique, foi utilizada como sala de aula. (IDÉIAS & FATOS (c), 1999, p. 15).

O volume de matrículas, nessa primeira escola urbana, cresceu muito rapidamente. Em 1978 atendera 82 alunos, passando para 273 em 1979; 965 em 1980 e ultrapassando os mil alunos a partir de 1981. A tendência de crescimento foi tanta que exigiu a construção de um novo prédio, com cinco salas, para atender à demanda; além disso, em 1981 foi construída uma nova escola, Coronel Aluísio Pinheiro Ferreira, a qual passou a funcionar em 1982. Além disso, devido ao aumento do número de alunos e mesmo com mais salas foi necessário, durante todo esse período, o atendimento em três turnos: matutino, intermediário e vespertino, e em 1980 a escola *Pereira da Silva* iniciou a oferta de aulas também no período noturno.

A escola Aluísio Pinheiro Ferreira já nasceu para atender a uma clientela de alunos de primeira ao terceiro ano do segundo graus. E, embora fosse um prédio grande, suas características físicas eram rudimentares. Como se pode ler na descrição, feita em 1992, dez anos após sua criação, falando do aspecto físico do prédio, (RONDÔNIA, 1992). Diz o documento de CEE que “o prédio é basicamente construído em alvenaria com placas de madeiras e alambrados, coberto com telhas de cimento amianto, o forro é de madeira e o piso de cimento”. Esse documento, que foi expedido para negar o reconhecimento à escola, autoriza seu funcionamento e convalida os estudos ali realizados dando validade aos documentos expedidos. E o voto do relator do parecer, para o não reconhecimento tem, entre outros motivos, o “número significativo de profissionais técnicos e docentes sem habilitação específica para o exercício da função ou para os níveis de ensino que lecionam” na escola. Ou seja, na escola, dez anos após sua criação, ainda faltavam professores habilitados. Antes disso, ainda em 1989, o parecer 072/CEE/RO/89, reconhece que o pessoal técnico da escola necessita de “treinamento e reciclagem” [sic] e do ponto de vista pedagógico “há necessidade de ampliar o quadro docente visto que o existente é insuficiente para atender a demanda escolar” (RONDÔNIA, 1989).

Para os cursos de segundo graus criados em Rolim de Moura, no transcorrer dos anos permanecia a carência de profissionais habilitados. Se considerarmos os dados apresentados

⁹⁶ Todas essas escolas foram construídas posteriormente a 1983, quando a vila de Rolim de Moura já havia sido transformada em Município, sendo que a Escola Candido Portinari foi posta a funcionar em 1984 e as outras nos anos posteriores.

por Batista e Botelho (1988), sobre o número de migrantes que chegaram a Rondônia nesse período, com curso superior, teremos poucos mais de mil profissionais. Podemos nos perguntar quantos desses poderiam ser professores e terem vindo para Rolim de Moura?

Os pareceres acima mencionados apontam várias deficiências, entre elas uma é a falta de profissionais e de professores habilitados. Se no começo dos anos 1990 as escolas careciam de professores habilitados, que dizer dos períodos anteriores e, mais especificamente, nas décadas de 1970-1980? A deficiência de pessoal habilitado vem acompanhando a história da educação em Rolim de Moura desde seu nascimento. Somente no final do século XX é que podemos dizer que mais de 80% do quadro de profissionais da educação, no estado de Rondônia, ultrapassou a linha do ensino médio, atingindo o nível superior.

TABELA 2 – ESCOLA PEREIRA DA SILVA: ALUNOS MATRICULADOS - 1978-1983

Ano	Série								Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	
1978	37	16	18	11	0	0	0	0	82
1979	96	72	44	46	13	0	0	0	273
1980	345	180	139	103	119	43	27	9	965
1981	504	232	218	155	177	116	60	19	1481
1982	385	155	129	89	50	29	27	0	864
1983	529	382	315	194	96	61	36	44	1657

Fonte: Arquivo REN/SEDUC - Rolim de Moura - RO – 2006

A Escola Pereira da Silva, no ano de 1979, começou a oferecer a quinta série (tabela 2). Nesse ano, a escola atendeu quatro turmas no período matutino, duas no período intermediário e mais duas turmas no período vespertino. Isso com apenas duas salas, razão pela qual foi utilizada, em virtude da proximidade da escola, a construção onde funcionava a igreja católica, como sala de aula, para alojar duas turmas.

A utilização do espaço da igreja se deve, entre outros elementos, fato das construções da igreja e da escola serem bastante próximas. Ao ponto de possuírem o mesmo pátio que fora aberto com a derrubada das árvores que compunham aquela parte da floresta. O ponto escolhido localizava-se bastante próximo ao ponto em que se cruzavam a via de acesso vinda de leste para oeste (hoje Av. 25 de Agosto) com a linha 184 sentido norte-sul, correspondendo à atual Av Norte-sul. No processo de ocupação e estruturação da cidade essa região permaneceu no centro da cidade.

TABELA 3 – ESCOLA PEREIRA DA SILVA: DESISTÊNCIA, TRANSFERÊNCIA E REPROVAÇÃO
- 1978-1983

Ano	Série									
	Situação	1	2	3	4	5	6	7	8	Total
1978	D	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	T	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	R	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1979	D	15	16	5	4	2	0	0	0	42
	T	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	R	16	10	4	8	0	0	0	0	38
1980	D	107	52	29	26	45	14	13	3	289
	T	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	R	99	17	17	3	2	3	2	0	143
1981	D	156	38	17	27	31	21	10	6	306
	T	272	120	168	49	62	51	36	13	771
	R	17	13	5	0	27	6	0	0	68
1982	D	96	26	20	14	25	8	6	0	192
	T	56	16	20	8	5	3	1	0	109
	R	38	9	3	9	0	0	0	0	60
1983	D	167	78	55	17	57	17	15	13	419
	T	69	25	34	16	6	9	5	1	165
	R	85	43	34	14	8	5	0	3	192

Legenda: D: Desistência; T: Transferência; R: Reprovação.

Fonte: Arquivo REN/SEDUC-Rolim de Moura-RO - 2006

Por seu turno, se aumentou o volume de matrículas, aumentou, também, o volume de desistências. Enquanto no ano de 1978, não ocorreu nenhuma desistência, nos anos seguintes elas se manifestaram bastante acentuadamente. As reprovações também começaram a aparecer. A partir de 1979 começaram a aparecer as desistências e reprovações e a partir de 1981 aparecem, também, as transferências, como mostra a tabela 3. Notando que os números desse ano são bastante dissonantes em relação aos outros anos. Isso pode ser visto como indicativo de aumento do fluxo migratório.

Podemos dizer que as situações: “desistência” e “transferência” são elementos que podem ser indicadores de situação em que se manifesta instabilidade social, visto que as famílias não se estabelecem, definitivamente, em uma localidade, mas tendem a migrar constantemente. Esse elemento ou essa necessidade de pedir transferência ou desistir do ano escolar, portanto, pode ser usado para caracterizar essa situação de instabilidade que é um possível indicador de a situação dessas famílias não é, do ponto de vista econômico, muito confortável ao ponto de se colocarem na condição de migrantes, na constante busca de melhorias.

TABELA 4 – ESCOLA PEREIRA DA SILVA: DESISTÊNCIA EM RELAÇÃO ÀS MATRÍCULAS – 1978-1983

Ano	Série									
	Situação	1	2	3	4	5	6	7	8	Total
1978	M	37	16	16	18	11	0	0	0	82
	D	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	%	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1979	M	96	72	44	46	13	0	0	0	273
	D	15	16	5	4	2	0	0	0	42
	%	15	22	11	8	15	0	0	0	0
1980	M	345	180	139	103	119	43	27	9	965
	D	107	52	29	26	45	14	13	3	289
	%	31	28	20	25	37	32	48	33	0
1981	M	504	232	218	155	177	116	60	19	1481
	D	156	38	17	27	31	21	10	6	306
	%	30	16	7	17	17	18	16	31	0
1982	M	385	155	129	89	50	29	27	0	864
	D	96	26	20	14	22	8	6	0	192
	%	24	16	15	15	44	27	22	0	0
1983	M	529	382	315	194	96	61	36	44	1657
	D	167	78	55	17	57	17	15	13	419
	%	31	20	17	8	59	27	41	29	0

Legenda: M: Matrícula; D: Desistência

Fonte: Arquivo REN/SEDUC-Rolim de Moura-RO- 2006

Já a tabela 4, mostra os percentuais de desistentes, em sua evolução ano a ano. Podemos notar que os maiores percentuais ocorrem das quintas às oitavas séries. Percebemos uma média fora do padrão dos outros anos, correspondente aos 59% de desistência em 1983, justamente na quinta série. As primeiras séries também apresentam uma média relativamente alta, de desistência, entretanto, em termos gerais, as séries finais apresentam maiores percentuais de desistência.

As possíveis explicações para esse aumento percentual podem ser de várias naturezas e de diversas formas. Primeiro podemos considerar que ocorreu um constante aumento no número de alunos matriculando-se, conseqüentemente aumentando o número de turmas, e de horários. Em 1978 eram quatro turmas de primeira à quarta séries; em 1983 foram 43 turmas, em quatro horários (matutino, intermediário, vespertino e noturno). Em segundo lugar pelo aumento de séries, chegando até a oitava série, a partir de 1980. No início eram ofertadas, somente as quatro primeiras séries e nos anos seguintes essa oferta se ampliou. Em terceiro lugar, podemos creditar o aumento das desistências ao fato de alguns alunos das series finais serem adultos. Em virtude disso, aliado ao fato das aulas noturnas, podemos entender a situação favorável à desistência, sabendo que muitos desses alunos, eram trabalhadores ou filhos

de trabalhadores. Em números absolutos foi nas sétima e oitava séries que ocorreu maior evasão. Somente a título de exemplo, se observamos o ano de 1980, veremos que dos 27 alunos da sétima série 13 desistiram e dois reprovaram; e dos 9 alunos da oitava 3 desistiram, representando 48%⁹⁷ e 33%, respectivamente.

TABELA 5 – ESCOLA PEREIRA DA SILVA: TRANSFERÊNCIAS EM RELAÇÃO ÀS MATRÍCULAS – 1978-1983

Ano	Série									
	Situação	1	2	3	4	5	6	7	8	Total
1978	M	37	16	18	11	0	0	0	0	82
	T	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	%	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1979	M	96	72	44	46	13	0	0	0	273
	T	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	%	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1980	M	345	180	139	103	119	43	27	9	965
	T	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	%	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1981	M	504	232	218	155	177	116	60	19	1481
	T	272	120	168	49	62	51	17	13	771
	%	53	51	77	31	35	43	1	68	0
1982	M	385	155	129	89	50	29	27	0	864
	T	56	16	20	8	52	3	1	0	109
	%	14	10	15	8	10	10	3	0	0
1983	M	529	382	315	194	96	61	36	44	1657
	T	69	25	34	16	6	19	5	1	419
	%	13	6	10	8	6	14	13	2	0

Legenda: M: Matrícula; T: Transferências.

Fonte: Arquivo REN/SEDUC-Rolim de Moura-RO- 2006

A tabela 5 mostra o percentual das transferências, variante que aparece somente a partir de 1981.

Neste caso é possível que a construção da outra escola urbana, Aluizio Pinheiro Ferreira, seja um fator que ajuda a explicar o menor número de matrículas e a não oferta da oitava série, na escola Pereira da Silva, no ano de 1982; podemos imaginar que a demanda tenha se dividido entre as duas escolas. Isso pode ser considerado principalmente porque no ano seguinte, 1983, aparece, novamente, a elevação no índice de matrículas, o que pode ser explicado pelo crescente movimento migratório que somente viria a diminuir no final da década de

⁹⁷ Aqui, como também nas tabelas 5, 6 e 7, estamos desconsiderando os decimais e trabalhamos apenas com números redondos.

1980. sendo que o ano de 1985 é o que assinala o início dessa diminuição do volume de migrações chegando em Rondônia.

TABELA 6 – ESCOLA PEREIRA DA SILVA: REPETÊNCIAS EM RELAÇÃO À MATRÍCULA– 1978-1983

Ano	Série									
	Situação	1	2	3	4	5	6	7	8	Total
1978	M	37	16	18	11	0	0	0	0	82
	R	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	%	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1979	M	96	72	44	46	13	0	0	0	273
	R	16	10	4	8	0	0	0	0	38
	%	16	13	9	17	0	0	0	0	0
1980	M	345	180	139	103	119	43	27	9	965
	R	99	17	17	3	2	3	2	0	143
	%	28	9	12	3	1	9	7	0	0
1981	M	504	232	218	155	177	116	60	19	1481
	R	17	13	5	0	27	6	0	0	68
	%	3	5	2	0	15	5	0	0	0
1982	M	385	155	129	89	50	29	27	0	864
	R	38	9	3	9	0	0	0	0	59
	%	9	5	2	10	0	0	30	0	0
1983	M	529	382	315	194	96	61	36	44	1657
	R	85	43	34	4	8	5	0	3	192
	%	16	11	10	7	8	8	0	6	0

Legenda: M: Matrícula; R: Repetências.

Fonte: Arquivo REN/SEDUC-Rolim de Moura-RO- 2006

TABELA 7 – ESCOLA PEREIRA DA SILVA: COMPARAÇÃO ENTRE MATRÍCULAS, REPETÊNCIAS, TRANSFERÊNCIAS E DESISTÊNCIAS – 1978-1983

Ano	M	D	%	T	%	R	%
1978	82	0	0	0	0	0	0
1979	273	42	15	0	0	38	13
1980	965	289	29	0	0	143	14
1981	1481	306	20	771	52	68	4
1982	864	192	22	109	12	60	6
1983	1657	419	25	165	9	192	11

Legenda: M: Matrícula; D: Desistência; T: Transferências; R: Repetências

Fonte: Arquivo REN/SEDUC-Rolim de Moura-RO- 2006

A tabela 6 mostra o percentual das repetências. Podemos observar que são números relativamente reduzidos, se comparados com as transferências e desistências, mostrados nas

tabelas anteriores. Comparando com a tabela 7 essa afirmação fica mais clara: observamos que do total geral de matriculados, o número de desistências e transferências é superior ao das repetências. Esses números mostram que, nessa escola e nesse período, as repetências não eram tão problemáticas quanto as desistências. Com exceção do ano de 1981 que, como já observamos, pode estar sugerindo ao mesmo tempo: a mudança para a escola Aluísio P. Ferreira que estava sendo concluída nesse ano, passando a funcionar no ano seguinte ou a indicação de que o processo migratório se acentuou, nesse ano em que foram criados mais seis municípios no estado que estava nascendo nesse ano. Como o processo de abertura de novas frentes era constante, isso pode ter influenciado na mobilidade das famílias, ampliando o ciclo migratório fazendo aumentar as transferências, a partir desse ano.

TABELA 8 - MATRÍCULA POR TURNO ESCOLA PEREIRA DA SILVA – 1978-1983

Ano	Alunos por turno				Total
	Matutino	Intermediário	Vespertino	Noturno	
1978	53	0	29	0	82
1979	125	67	81	0	273
1980	366	260	182	157	965
1981	607	339	380	155	1481
1982	296	180	282	106	864
1983	486	361	572	237	1656

Fonte: Arquivo REN/SEDUC-Rolim de Moura-RO- 2006

Também podemos observar a relação série/horário (tabela 8). Até a quarta série as matrículas eram totalmente diurnas. A partir da quinta série já aparecem os estudantes do noturno. Em 1980, das três turmas de quinta série, duas são noturnas e as sétima e oitava séries não tiveram matrículas diurnas, em nenhum dos três horários. Isso pode ser explicado pela falta de salas e pelo fato de que esses alunos já faziam parte da força de trabalho no contexto familiar, inclusive sendo, muitos deles adultos e casados, como informou um de nossos Entrevistados (*Entrevistado G*), sendo ele um desses alunos, tendo desistido na quinta série, em 1979: “a gente trabalhava o dia inteiro. Chegava, muitas vezes atrasado para a aula. O cansaço e o sono pegavam a gente. Eu desisti logo”

Outro elemento importante a ser considerado a respeito desses números é que eles ajudam a indicar que o volume de migrantes chegando era grande, aumentando, consideravelmente no transcorrer dos anos, como podemos presumir a partir da tabela 7 e das informações de Batista; Botelho (1988). Considerando as matrículas de 1978 e 1980, constatamos que houve um aumento de quase 12 vezes ou, em termos percentuais, 1.176%. Esse aumento po-

pulacional exigiu do poder público a estruturação de vários serviços, simultaneamente à criação de escolas e uma deficitária distribuição de merenda e materiais. Um dos serviços foi a abertura da estrada de acesso (linha 25, atual RO 010), que se concretizou justamente em 1980. Inclusive, podemos dizer que a abertura dessa estrada, com trator de esteira, foi causa e consequência desse aumento populacional. Causa porque com a estrada aberta os caminhões de mudança puderam chegar até o “centro” da cidade, o que facilitou e ajudou a aumentar a chegada de migrantes; consequência porque o volume de colonos já era bastante grande, em 1979, e esses colonos produziam gêneros alimentícios e necessitavam de estradas para escoar a produção. Alguns de nossos informantes (*Entrevistado B e G*) afirmam que “perderam a produção” na “roça” por falta de estrada. Podemos supor, portanto, que os colonos cobrassem as vias de acesso.

Entre os professores, embora as dificuldades fossem grandes, prevalecia, além da vontade, a capacidade de improvisação, a exemplo do que as professoras fizeram na falta de um quadro para escrever: a solução foi a improvisação de um, feito com em lona plástica. E quando se conseguiu um quadro, grande, ele foi dividido em dois, para servir a duas salas. Nesse contexto, a discussão sobre recursos didáticos ficava impossibilitada, utilizando-se aquilo que a criatividade e a improvisação permitiam. A esse respeito comenta a *Entrevistada F*, falando da falta de quadro:

Pegamos um plástico velho lá no rancho do Ataliba. Eu dava aula de manhã era melhor para escrever, pois o plástico aceitava o giz. Mas de tarde ele estava oleoso e não aceitava o giz.

Bem que a gente pedia material, mas por causa da falta de condução, não tinha meio. As caminhonetes, quando vinham, estavam lotadas de gente, não cabia o quadro. Mesmo os carros do INCRA vinham lotados de gente, não se incomodavam de [sic] trazer os quadros. Nas costas, a gente não conseguia trazer. A gente até podia pegar quadro velho em Cacoal, mas também não tinha sobrando. Dizer que eles tinham e não mandavam. Não. Eles também não tinham. Aí usamos o plástico até aparecer uma oportunidade de trazer um quadro. Mas ele era grande, de dois metros por um. Nós dividimos ele no meio. Colocamos um pedaço numa sala e outro na outra sala. Aí resolveu um pouco o problema do quadro. *Giz a gente comprava na livraria de Cacoal.* (ENTREVISTADO F, grifos nossos).

Essa carência, em parte se explicava pela precariedade das estradas, que dificultava o acesso. Mas, a considerar a afirmação da *Entrevistada F*, o próprio INCRA, ou não se interessava em trazer, ou não possuía o material necessário. Isso, mais uma vez, reforça o que já havíamos dito: o poder público não tinha a educação como uma necessidade e, menos ainda, como prioridade. E se o discurso sobre educação figurava nos documentos oficiais, isso não se deve à priorização da educação. Dessa forma, se por um lado no programa número sete, do

INCRA, sobre educação, podemos encontrar as indicações sobre algumas das falhas do sistema educacional brasileiro, por outro lado, na sua prática, o Instituto não priorizava a educação, como se depreende da afirmação da entrevistada ao afirmar que “*Mesmo os carros do INCRA vinham lotados de gente*”, ou seja, os colonos. Por estarem trazendo mais colonos, “*não se incomodavam de trazer os quadros*”. Quer dizer, traziam os colonos, mas soluções ou equipamentos para resolver os problemas dos colonos, não chegavam. E se não traziam os quadros, também não traziam outros materiais, como indica o fato da professora dizer que “*giz a gente comprava na livraria de Cacoal*”. Ou seja, a prioridade para o Instituto, bem ou mal feita, era trazer gente para ocupar as terras.

Não devemos esquecer, ao considerar isso, que a política do Estado brasileiro, para a Amazônia, não era a educação, mas a colonização. Por isso as realizações na área educacional vinham como resultado da mobilização dos colonos e não de alguma política educacional.

Em função dessa prioridade entendemos a mudança de perspectiva para a educação do INCRA em relação aos programas anteriores de Colonização e de Reforma Agrária.

Dentro de uma *nova perspectiva*, o programa de educação deverá promover o planejamento e a implantação do sistema escolar necessário ao Projeto, assim como o controle do funcionamento através dos organismos específicos do poder público federal, estadual e municipal. (INCRA, 1971, p. 99, grifo nosso).

O mesmo documento ainda afirma que essa “nova perspectiva” em relação à educação deveria ser levada a cabo mediante: “capacitação” do pessoal e aproveitamento das “estruturas existentes e os recursos da população local”. Ora, como capacitar o pessoal se não havia nem condições de distribuir o material didático? Como utilizar as estruturas locais, se as mesmas não existiam, cabendo à população a cobrança de sua construção – tendo, inclusive, que realizar mutirões para edificar alguns desses benefícios infra-estruturais? Como capacitar pessoal, se esse pessoal, em muitos casos, nem existia, uma vez que algumas escolas permaneciam fechadas por “falta de professora” (RONDÔNIA, 1979)?

Em relação às escolas da área urbana, devemos registrar uma alteração. Enquanto as escolas do espaço rural dependiam quase que exclusivamente do INCRA, as que se formaram na área urbana foi diferente. A primeira escola foi construída a partir do aval do Instituto, mas sua administração, desde o início, esteve a cargo do pessoal e às custas da Secretaria de Educação do Território. Há, portanto, uma mudança das responsabilidades, passando o Território a ser o primeiro responsável e o INCRA um auxiliar. E, neste ponto, o Instituto assume o que vinha afirmando por seus documentos, ao dizer que sua função, embora fosse promotora, de-

veria figurar como suporte e não como coordenação. Sua ação passou a ser de “colaboração com os órgãos de educação”. Neste caso, com a Secretaria Territorial de Educação e Cultura, bem como alguns transportes para as professoras.

Apesar dessa mudança de responsabilidade, a iniciativa pela ampliação do nível de ensino se deve não à Secretaria de Educação, mas à população e às próprias professoras. Constatamos isso pelo depoimento das professoras e alguns dos ex-alunos, como este, dizendo que:

Daí, então, fizeram correr uma lista pra ver se tinha aluno para a quinta série. Chegaram lá em casa e perguntaram se eu já tinha me “formado” e se eu aceitava que colocassem meu nome na lista, para pedir a quinta série. Disse que não tinha problema, mas que eu só tinha feito dois anos de escola e nem tinha mais o papel. Naquele tempo a gente só estava preocupado em trabalhar. Mas elas colocaram lá o meu nome. Depois fiz umas provas e entrei na quinta série. (*ENTREVISTADO G*).

A partir desse e de outros depoimentos, ficamos sabendo que as mesmas professoras que encabeçaram o levantamento para a instalação das quatro primeiras séries, em 1978, fizeram “correr” uma lista para um novo levantamento, visando a instalação da quinta série. Essa motivação tinha por base a crescente e constante chegada de mudanças, trazendo mais crianças e jovens, tanto que em 1980, como podemos verificar nas tabelas acima, a escola Pereira da Silva atendeu 965 alunos e no ano seguinte chegou a 1481 alunos de primeira a oitava séries. Um crescimento considerável, tendo em vista que em 1979, o número de matrículas não chegara a 300 e em 1978 havia sido de 82.

Tendo em vista esse crescimento de demanda e visando instalar a quinta série, as professoras fizeram esse levantamento, como recomendava o Instituto, dizendo que para o “planejamento físico das escolas, deverão ser realizados levantamentos preliminares, inclusive das instituições de ensino que atuam na área” (INCRA, 1971, p. 100). Já que o vilarejo crescia em número de habitantes, esses mesmos primeiros moradores/professores perceberam a necessidade de solicitar a organização do sistema escolar, ampliando o atendimento em caráter crescente de séries.

Cruzando os depoimentos, é possível verificar que logo após a instalação das quatro primeiras séries, aparecem as provas do supletivo⁹⁸ e, em seguida, as séries finais do primeiro grau, começando com a quinta série. Ou antes, as provas de suficiência para possibilitar a matrícula na quinta série. E isso também está em consonância com o que estava previsto na lei

⁹⁸ Em 1978, a administração escolar e aplicação das provas do “supletivo” estiveram a cargo da Secretaria Municipal de Educação, de Cacoal, de onde vinham as equipes e as provas a serem realizadas. Isso ocorria porque o distrito de Rolim de Moura fazia parte do município de Cacoal.

5.692/71, que apresentava essa possibilidade, ou seja, a aplicação de um exame para que uma pessoa fora de idade escolar ou sem a devida documentação regulamentada pudesse se matricular, após esse exame de qualificação, na série adequada ao resultado do exame. Nesse caso, o “curso supletivo”, como as pessoas o chamavam, efetuava as provas e fornecia a documentação, habilitando o jovem ou adulto a se matricular na escola regular em série adequada à sua habilitação, conseguida após o exame que se popularizou como “exame supletivo”. Foi o que aconteceu em Rolim de Moura, a partir de 1978, ao serem criadas as primeiras turmas de quintas séries do primeiro grau.

É compreensível que as instituições escolares tenham nascido da mobilização dos moradores. Primeiro por que o Estado se colocara a estratégia da ocupação: com muita gente, mas com reduzido uso do “fator capital” como lemos no PND: “Para realizar-se *sem uso excessivo do fator capital*, tal expansão de fronteira econômica implica em *uso amplo de mão-de-obra*”. Como se vê a política de ocupação confessava-se interessada em atrair os colonos, mas com pouco investimento em suporte social, pois “quanto maior for a alocação de recursos para atender a necessidades sociais [...], menor será a disponibilidade de recursos para investimento em infra-estrutura econômica e em aumento de capacidade nos *setores diretamente produtivos*”. (BRASIL, 1974, p. 58, grifos nossos). Como na Amazônia a demanda era por trabalhadores que efetivassem o “desbravamento” da floresta, atividade que não dependia de força de trabalho escolarizada, a instituição escolar não fazia parte dos “setores diretamente produtivos”. Daí, então, que a percepção e a busca por escolas nasceu não da iniciativa do poder público, mas da mobilização dos colonos atraídos para amansar a floresta para o capital que pretendia ocupar e produzir com pouco investimento e muitos trabalhadores.

Isso foi o que efetivamente ocorreu. Primeiro porque estava chegando uma avalanche de gente que se instalava nas várias regiões de povoamento, como era o caso de Rolim de Moura; o volume de migrantes chegando superava as expectativas do INCRA que não estava oferecendo infra-estrutura; sem infra-estrutura e sem assistência, alguns colonos tomaram a iniciativa de se mobilizar a fim de solicitar – ou construir em mutirões – aquilo de que sentiam necessidade. E, da mesma forma, tanto o INCRA como o governo do Território atendiam ou concediam pelo menos alguns dos benefícios solicitados, pois nem o Instituto nem o governo territorial desejavam possíveis distúrbios sociais de qualquer natureza; menos ainda um possível refluxo do processo migratório de ocupação, podendo frustrar a este que era o objetivo central. Lembrando que o país vivia num período repressivo e a abertura da frente amazônica de ocupação – e de modo bem particular a ocupação de Rondônia – teve a finalidade de,

ao mesmo tempo, evitar distúrbios no sul-sudeste e promover a ocupação da Amazônia. E os migrantes que mobilizaram as autoridades em favor da instalação das escolas eram dessas regiões e haviam sido atraídos para Rondônia em nome de, entre outras vantagens, farta distribuição de terras com infra-estrutura básica e, entre elas, escola.

Deve ser frisado que a política do Estado brasileiro, para a Amazônia, especificamente para Rondônia, era sua ocupação, por isso a insistência dos três PND, em mostrar toda a região como “frente de ocupação” ou “frente de expansão”. A não concessão de um mínimo de infra-estrutura poderia ser um desincentivo à ocupação; a falta de infra-estrutura poderia se converter em elemento originante de um movimento inverso ao processo migratório que havia sido provocado pela estratégia dos PNDs, com vista no processo de ocupação; a completa ausência de infra-estrutura poderia levar os colonos a desistirem de Rondônia, dirigindo-se para outras regiões ou retornando para suas regiões de origem. Destacando que nos PNDs o objetivo estava bem definido: aos homens sem terra estavam sendo destinadas “as terras sem homens da Amazônia” e com isso se cumpriria, na visão dos mentores do PND, a estratégia de “expandir a fronteira agrícola, para incorporar os vales úmidos do nordeste, notadamente o do São Francisco e as *novas áreas da Região Amazônica* e no Planalto Central” (BRASIL, 1971, p. 24, grifo nosso). Por isso, além de fazer propaganda das potencialidades de Rondônia era necessário oferecer algum suporte infra-estrutural. Mas, como estamos destacando, esse suporte era oferecido a partir da solicitação dos colonos. E os colonos cobraram a instalação das primeiras escolas.

O aumento populacional, resultante da crescente e constante chegada de cada vez maiores contingentes de migrantes, pode ser visto como uma exigência para a construção de mais escolas. Foi o que ocorreu a partir de 1984, quando foram construídas as escolas Cândido Portinari e depois Tancredo de Almeida Neves, Nilson Silva... Essas, entretanto, já foram erigidas num período posterior ao que estamos analisando, que se encerra com a criação do município de Rolim de Moura, em 1983. Entretanto, permanecem dentro do mesmo ideário do governo do território e do governo federal, para esta região: oferecer escola à população de acordo não com as perspectivas de crescimento e desenvolvimento da nação, mas como meio de impedir eventuais distúrbios e manifestações dos moradores e como elemento fixador dos colonos.

Lembrando que as duas primeiras escolas construídas, acima mencionadas, receberam como patrono o nome de dois militares, ex-governadores do Território: a primeira nasceu como “Pereira da Silva” e passou a ser Coronel Jorge Teixeira de Oliveira; a segunda Coronel Aluísio Pinheiro Ferreira. Essa denominação parece ter sido uma ressonância do ideário de

divulgação do nome de figuras militares e com isso a tentativa de legitimar (REZENDE, 2001) o regime militar imposto ao Brasil, com o movimento militar que instalou a partir de 1984.

TABELA 9 - CATEGORIAS PROFISSIONAIS QUE CHEGARAM A RONDÔNIA ENTRE 1978-1983

Profissão	Número
Agricultor	2.056
Artífice	196
Carpinteiro	3.437
Comerciante	2.926
Comerciário	1.266
Construção Civil	7.448
Eletricista	1.157
Enfermeiro	226
Estudante	2.141
Garimpeiro	2.308
Lavrador	34.143
Mecânico	2.879
Motorista	9.838
Operador de Máquinas	3.374
Prendas domésticas	11.234
Professor	487
Profissional Liberal	814
Sem Ocupação	344
Serrador	380
Técnico Agrícola	283
Técnico em Contabilidade	340
Trabalhador Braçal	7.733
Trabalhador de Enxada	4.662
Vendedor	774
Outros	12.875
Total Geral	113.321

Fonte: BATISTA; BOTELHO, 1988, p. 53

Podemos observar, na tabela 9, que a soma dos trabalhadores notadamente ligados ao meio rural (Agricultor, 2.056; Lavrador, 34.143; Trabalhador de Enxada, 4.662), ultrapassa quarenta mil pessoas (40.861), de um universo de pouco mais de cento e dez mil migrantes. Em contrapartida, chegaram menos que 500 professores. Predominam outras profissões que, devido ao desemprego crescente, foram atraídos pela propaganda sobre a Amazônia e sobre Rondônia, em busca das terras que estavam sendo distribuídas. E assim se desenvolveu Rolim de Moura, pela atuação dos migrantes, não esquecendo que, segundo Batista e Botelho (1988) as causas das migrações “estão relacionadas ao modelo econômico e às formas com que são aplicadas as políticas de estímulo ao desenvolvimento”. Além disso,

Em Rondônia, as causas da migração estão relacionadas à erradicação do café no norte do Paraná, à mecanização do campo, nos estados mais desenvolvidos, às con-

dições climáticas (geadas no sul, seca no nordeste) e à aquisição gratuita de terras. (BATISTA; BOTELHO, 1988, p. 51).

Ainda em relação ao número de professores, podemos comparar ao número de pessoas sem ocupação declarada, que totalizou 344 pessoas. Ou seja, chegaram a Rondônia nesse período apenas 143 professores a mais do que pessoas “sem ocupação” declarada. Esse número de professores deve ser comparado, também, ao número de migrantes que chegaram ao território, no período 1979-83. Em vista disso se entende porque os professores que trabalhavam nas escolas que estavam sendo organizadas não eram professores formados. E isso por dois motivos: primeiro porque os que chegavam não tinham formação específica para o exercício do magistério; segundo porque no território e depois no estado, ainda não havia curso para formação de professores, visto que o primeiro curso superior nasceu com a instalação da Universidade Federal de Rondônia, em 1982.

Anteriormente havia ocorrido outras tentativas de criação de cursos superiores. Entretanto, só se concretizaram com maior oferta de cursos e cursos de licenciatura a partir de 1982, com a UNIR, visto que as experiências anteriores não foram satisfatórias

As primeiras tentativas de tornar presente o ensino superior no estado [aconteceram] em 1972, por meio de uma extensão da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Sagrado Coração de Jesus, de Bauru, Estado de São Paulo. No entanto, após algumas outras tentativas, como as extensões das universidades federais do Rio Grande do Sul, Acre e Pará, é criada a Fundacentro – Fundação Centro de Ensino Superior de Rondônia, em 1980. (MOREIRA, 2001, p. 86).

Essa entidade, Fundacentro, era vinculada à prefeitura de Porto Velho e oferecia 150 vagas anuais para os cursos de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas. Por ocasião da criação da UNIR essa Fundação, além de ter sido incorporada pela Universidade, passou a oferecer cursos de Licenciatura, ampliando sua atuação. Ao ser criada, a UNIR

Dá início em 1983, aos cursos de licenciatura em Letras, História, Geografia, Pedagogia, Educação Física, e Ciências, habilitação em Matemática. Naquele ano, 360 vagas foram oferecidas, pelas quais concorreram 2.431 candidatos. (MOREIRA, 2003, p. 104).

A partir disso podemos dizer que a Universidade Federal de Rondônia nasceu com uma tendência para a formação de professores. E a demanda por formação não deixava de ser grande, pois os 2.431 candidatos perfizeram uma média de 6,75 candidatos por vaga, no vestibular mencionado pela autora. E mesmo assim a oferta de vagas – 360 – era ínfima em rela-

ção à necessidade do estado. Não considerando as desistências e admitindo que pudéssemos juntar os 360 aprovados no vestibular com os 487 professores que chegaram ao território entre 1978-83, ainda não teríamos 900 professores. Era, portanto, uma situação de extrema precariedade a oferta de professores habilitados.

TABELA 10 – MIGRANTES POR GRAU DE ESCOLARIDADE – 1979-1983

Grau de Escolaridade	Total de migrantes	%
Maternal	15.083	5,08
Pré-Escolar	38.752	13,11
Só assina o nome	21.065	7,12
Analfabeto	42.120	14,25
Mobral	449	0,15
1ª à 4ª série do primeiro grau	123.161	41,67
5ª à 8ª série do primeiro grau	41.725	14,11
Supletivo 1º grau	239	0,08
Supletivo 2º grau	189	0,06
2º grau incompleto	4.511	1,5
2º grau completo	6.853	2,3
Curso superior incompleto	263	0,08
Curso superior completo	1.140	0,38
Total Geral	295.520	100

Fonte: BATISTA; BOTELHO, 1988, p. 51

Entre as profissões mencionadas na tabela 9 pudemos observar que a maioria não demandava formação escolar específica. Isso nos trouxe à tabela 10 e ao percentual de migrantes com sua respectiva escolaridade, em relação ao total de migrantes que chegaram a Rondônia entre 1979-1983.

Ao observarmos o total geral mencionado na tabela 10, veremos que somando desde os classificados como analfabetos até aqueles que concluíram o primeiro grau no “supletivo”, teremos um total de 282.594. E percorrendo a relação dos que concluíram o primeiro grau até aqueles que concluíram algum curso superior teremos um grupo de 12.956. A partir disso podemos dizer que estamos diante de um movimento migratório que pode ser caracterizado como sendo formado por pessoas com pouca escolaridade. E isso leva a outra constatação: Muitas pessoas com pouca escolaridade implica na crescente demanda por escolarização o que vai de encontro com a falta de professores habilitados.

Esse quadro social se refletiu em Rolim de Moura, que criou 133 escolas na área rural – necessitando, conseqüentemente, de 133 professores e as quatro escolas de ensino de primeiro e segundo graus, entre 1978-1984, com outras tantas carências de professores. Isso implica dizer que só em Rolim de Moura, a demanda era para quase 150 professores, das diver-

sas áreas, nesse período, mas ao território chegaram menos de 500. E se considerarmos que dos quase 300 mil migrantes que chegaram a Rondônia entre 1979-1983 (tabela 10) menos de 3% tinham o segundo grau completo; considerando o segundo grau completo e incompleto, somado ao superior completo e incompleto, ainda assim não atingiremos 5% dos migrantes. Em razão disso, podemos imaginar o real quadro da educação no território e particularmente em Rolim de Moura. Como consequência havia, em alguns casos, pessoas que apenas sabiam ler e escrever, sendo convidadas para assumir uma sala de aula. Ou, como mencionado num relatório de necessidades, da Secretaria de Educação, de 1979, vendo escolas fechadas por “falta de professora” (RONDÔNIA, 1979)

Como podemos perceber, a criação de escolas acabou se tornando mais um problema: havia falta de professores para as séries iniciais, tanto que se contratavam professores leigos ou pessoas alfabetizadas que se dispusessem a lecionar. Ao se criarem escolas de ensino profissionalizante, como eram as escolas de segundo grau, aumentou o problema: onde encontrar professores habilitados nas áreas específicas? Ou com as habilitações específicas? Uma possível resposta a essas indagações não vem do aspecto coerente e racional da ação escolar, administrativa ou legal, mas vem do que poderia ser chamado de espaço ideológico. Ou seja, a partir de mobilizações sociais foram sendo criadas escolas para atender uma crescente população de migrantes, mas isso acontecia não para atender aos colonos, mas porque havia, do ponto de vista dos Planos de Desenvolvimento e dos Planos Setoriais de Educação a meta de eliminar o analfabetismo e de formar força de trabalho especializada, como comenta Freitag (1986), dizendo que o MEC

Define como objetivos específicos na área educacional: despertar as vocações desde o nível do ensino fundamental; expandir a oferta de matrícula para o ensino fundamental para atingir 100% de escolarização da faixa etária, 7-14 anos até 1980; expandir a oferta de vagas no ensino médio e superior; capacitar recursos humanos (...) eliminar gradativamente o analfabetismo de adolescentes e adultos (faixa etária dos 15 aos 35 anos). (FREITAG, 1986, p. 103).

Entretanto, esse objetivo do MEC não poderia ser atingido, concretamente, em Rondônia e particularmente em Rolim de Moura – como não o foi no Brasil – pela falta de profissionais que fizessem o trabalho de professores. Disso se pode concluir que os órgãos públicos desenvolveram um lado da política educacional do governo militar, que era a criação das escolas. Elas foram criadas e colocadas, enquanto prédios, para funcionar. E, no caso específico de Rondônia e de Rolim de Moura, como se pode comprovar pelos Planos Territoriais de Educação, o fato de não se ter professores para atender a demanda se resolveu pela contratação

de pessoas de “boa vontade” e que estivessem escolarizadas, para os primeiros anos escolares; e profissionais liberais que se interessassem ou quisessem um contrato de professor, para o caso do segundo grau. Dessa forma, se cumpria a exigência de oferecer escola e se respondia à demanda. Numa possível reivindicação, os burocratas poderiam argumentar que “fizemos a nossa parte, construímos as escolas. Mas não temos professores. Indiquem alguém que nós contratamos”⁹⁹. Resolvia-se a oferta de vagas, mas não se resolvia, como ainda não se resolveu, o problema da implementação da educação escolar oferecida.

2.3- AS AÇÕES PÚBLICAS

A partir do que já foi mostrado podemos dizer que a cidade de Rolim de Moura nasceu da confluência de migrantes e de algumas ações públicas, ou seja, de políticas desenvolvidas em outras regiões e que tiveram reflexos sobre alguns segmentos da população, fazendo-a migrar. Essas migrações incidiram sobre a Amazônia, onde se desenvolviam outras ações públicas. Algumas políticas do governo militar ocasionaram o processo migratório e este se intensificou em direção à Amazônia e ocupação de Rondônia e, no caso que estamos analisando, de Rolim de Moura. As migrações já foram estudadas anteriormente. Agora voltaremos nossa atenção para algumas ações do poder público e do governo do Território Federal de Rondônia. Poder público que, de acordo com a expectativa capitalista, deveria efetuar a colonização do território, amansando-o para disponibilizá-lo no processo de concentração fundiária, no processo de expansão das frentes de ocupação.

No período que estamos enfocando, o governo do Território de Rondônia era exercido não por representantes eleitos, mas por militares escolhidos pelo governo federal que, por sua vez, era exercido pelos militares que haviam concretizado um golpe, em 1964.

Dessa forma, as ações na Amazônia – e consequentemente em Rondônia/Rolim de Moura – pautavam-se pela idéia do desenvolvimentismo que se estampou principalmente nos I, II e III PNDs. Isso explica, entre outras, a abertura de inúmeros locais em que se foram ins-

⁹⁹ Esse tipo de argumentação o autor deste texto pôde ouvir de um delegado regional da SEDUC, em 1996. Ao ser interpelado por um grupo de estudantes, sem aula por falta de professor, o delegado regional respondeu, textualmente: “estamos fazendo tudo que podemos, mas não temos professor. Se vocês souberem de algum, podem nos indicar que nós contratamos”.

talando os projetos de colonização (PICs, PADs, PARs, PAs). Era esse o contexto da ampliação do PIC-Gy-Paraná, dentro do qual se inseriu e desenvolveu a cidade de Rolim de Moura.

É importante ressaltar que a ocupação e colonização recentes do Estado de Rondônia é *resultado da estratégia do governo brasileiro* no sentido da ampliação das condições para a *expansão do capital* na economia brasileira, fundamentada na economia de mercado, que preconizava a ocupação da fronteira *por meio de uma política de integração nacional*. Nesse período o governo federal desenvolveu uma estratégia de *transformar Rondônia em exemplo de colonização agrária*, visando integrar a região ao restante do país. Cria-se então o POLONOROESTE, um programa nitidamente desenvolvimentista, financiado com recursos do Banco Mundial, visando orientar o ordenamento do processo de ocupação em curso, estabelecendo e consolidando uma estrutura física e social que fosse capaz de se sustentar. (INCRA, 2005, p. 15, grifos nossos).

A análise do Instituto destaca aspectos importantes da política que fora desenvolvida pelo governo militar, em nome do capital, como mostramos em todas as análises dos PNDs que já fizemos anteriormente. Ou seja, a afirmação de que a ocupação de Rondônia foi realmente uma “estratégia” de governo para a “expansão do capital”. E o governo fez isso aplicando não só recursos financeiros internacionais (Banco Mundial), como também a propaganda ideológica do Brasil Potência, visando a integração nacional, fazendo de Rondônia um “exemplo de colonização”. Toda essa publicidade não podia dar outro resultado que não fosse a atração dos trabalhadores desempregados em outros cantos do país.

Depoimentos de funcionários ou ex-funcionários do INCRA, como também de outros antigos moradores, mostram que a criação do que se chamou de “extensão Rolim de Moura, do PIC Gy-Paraná”, se deu em função do grande número de migrantes, que não paravam de chegar, originários do Sul do país. “Não tinha um dia que não chegasse três ou quatro caminhões de mudança em Rolim de Moura”, nos afirmou um desses antigos moradores (*Entrevistado B*), no que é confirmado por um ex-funcionário do INCRA (*Entrevistado E*), e atual professor, em Rolim de Moura. Entretanto, essa chegada de migrantes se devia não à ampla distribuição de terra fértil, mas à propaganda realizada em outras regiões, sobre a disponibilidade de terras a serem distribuídas.

A demanda por terras por parte dos colonos/migrantes sem-terra; a obrigação legal do poder público de promover a destinação das terras públicas; a decisão do governo federal que declarou de interesse social para fins de reforma agrária todas as terras localizadas num raio de 100 km das rodovias federais existentes e planejadas da Amazônia, certamente, foram razões que influenciaram na expansão do PIC Gy-Paraná, conseqüentemente da criação do setor Rolim de Moura (a cidade se localiza a 70 km da BR 364, em sentido leste-oeste e a 40 km

em sentido norte-sul!) e da criação e expansão de outros PICs. Dessa forma, podemos dizer que a primeira ação pública na região de Rolim de Moura foi a *organização e conseqüente distribuição de terras*, dentro dos padrões estabelecidos para esse PIC: lotes de 100 ha, na região de Rolim de Moura, mas com tamanhos variados nos vários outros projetos nas diferentes regiões

Concomitante com as ações de Colonização Oficial, o INCRA, detentor de enormes Glebas de terras arrecadadas em nome da união, impossibilitado (quer por falta de capacidade operacional, de infra-estrutura básica, de recursos suficientes para custear os 12 programas que integravam a implantação dos Projetos Integrados de Colonização - PIC's, Projetos de Assentamento Dirigido- PAD's e Projeto de Assentamento Rápido- PAR a época) de transformar todas as terras públicas federais em PIC's, PAD's ou PAR, promoveu a destinação de mais de 1,5 milhões de hectares através de *licitação pública* de unidades agrícolas de aproximadamente 200 a 3.000 hectares cada, destinados à implantação de *médias e grandes empresas rurais*, trazendo capital privado para região, associado ao propósito de ocupar o grande vazio demográfico da Amazônia, quer por motivos econômico ou de segurança nacional. (INCRA, 2005, p. 21 grifos no original).

Ressaltamos que embora o INCRA contasse com orçamento próprio e financiamento internacional encontrava dificuldades para realizar a reforma agrária ou a distribuição das terras. Hoje o Instituto se justifica alegando que naquela época havia “*falta de capacidade operacional, de infra-estrutura básica, de recursos suficientes*”. Entretanto, podemos dizer que o projeto não era para reforma agrária, mas para desafogar os grandes centros do sudeste, como já o demosntramos anteriormente e o afirma o próprio “*Plano Regional de Reforma Agrária do Estado de Rondônia*”, onde podemos ler que a colonização de Rondônia foi realizada para “aliviar pressões demográficas” ou seja, os problemas sociais que estavam se avolumando nos estados de “maior densidade populacional”. Isso, aliado à política “excludente de acesso à terra”, à ação do governo federal, em sintonia com o capital que se fortalecia e que pretendia evitar o conflito e o confronto, criou a opção de colonizar e ocupar o território de Rondônia, parte da Amazônia em que existia enormes áreas com “terra sem homens”, à espera dos “homens sem terra”, como havia falado o presidente militar Emilio G. Médici.

Sem esquecer, também, a dinâmica das frentes de expansão, visando a ocupação da região para abrí-la, “amansá-la” e disponibilizá-la para a voracidade do capital. E, dentro da concepção da época (década de 1970), havia preocupação mundial coma “rápido crescimento demográfico” o que, naquela visão de mundo, representava perigo nos “reflexos principalmente quato à escassez de alimentos e energia, e à deterioração do meio ambiente”

(BRASIL, 1974, p. 58). Essa preocupação justificava a abertura da fronteira econômica representada pela Amazônia “dada à existência de terras relativamente férteis [*outro indício da consciência da pouca fertilidade das terras amazônica*] para *deslocamento da fronteira agrícola*” (BRASIL, 1974, p. 42, grifo nosso)

Podemos acrescentar que mais uma das ações do poder público se deu na forma de *abertura de canais de acesso*, feitos por trabalhadores e depois com maquinaria do INCRA. Abertura essa que tinha por base um “gigantesco sistema viário” que colocava à disposição do capital “imensas áreas no Centro-Oeste e na Amazônia” (BRASIL, 1974, p. 42). Especificamente em Rondônia a abertura de acesso teve como objetivo permitir que os migrantes chegassem até os lotes que foram distribuídos a partir de 1975 – sem esquecer que muitos colonos já haviam adentrado na mata, delimitando e ocupando terras que seriam posteriormente legalizadas.

Assim, e para alcançar o objetivo da instalação dos migrantes, além das vias de acesso, o Instituto instalou um *acampamento* dentro do que seria o perímetro urbano da futura cidade. Esse acampamento situou-se às margens de um riacho que recebeu o nome de “Anta Atirada”. Enquanto se ampliavam e proliferavam as habitações dos colonos que se adiantavam ao INCRA, o Instituto assentou, nas margens desse rio, o primeiro sinal de ordenamento oficial: a instalação de um barracão e um pátio, de apoio com pessoal e equipamentos do INCRA. Notando que esses recursos – pessoal e equipamentos – eram insuficientes para a demanda.

Entretanto, a julgar por vários depoimentos de nossos Entrevistados, a maioria das obras de destinação pública, realizadas a partir da mobilização do INCRA, se caracterizaram com base nos mutirões. Como o afirma o *Entrevistado I*, dizendo que as pessoas ajudavam por dois motivos: primeiro porque sabiam da necessidade da obra, estrada ou ponte, por exemplo; depois porque o próprio ato de se reunir em torno de uma causa comum era motivo de festa. Acreditavam que seu esforço era uma forma de ajudar para a chegada do progresso.

Todo mundo ajudava. A gente fazia não porque queria ou porque gostava. Era a necessidade. A gente quer ver o lugar da gente crescer. Por isso é que tudo era entusiasmo. Se tinha alguma festa, por exemplo, todo mundo ia lá. Uns davam o serviço, o seu trabalho. Outros iam lá e gastavam uns trocados. Foi assim que Rolim de Moura cresceu: um ajudando o outro. E sem confusão. (*ENTREVISTADO I*).

Tendo sido abertas as vias de acesso¹⁰⁰, intensificou-se o movimento de chegada de migrantes, lembrando que aquelas eram estradas pelas quais mal dava para passar em tempo seco. No “tempo das águas”¹⁰¹, ficavam intransitáveis. E era “estradinha de trator de esteira. Depois a gente ia arrumando na enxada, na picareta e no enxadão”, informou o *Entrevistado I*. O fenômeno das “multidões que chegavam” exigiu, da parte do INCRA, uma nova ação, qual seja, a de *selecionar os pretendentes aos lotes rurais* e a imediata distribuição das terras disponíveis. Devemos notar que esse processo foi problemático, pois o número de “chegantes” era maior do que a disponibilidade de áreas demarcadas, razão pela qual se fazia necessária a seleção dos interessados. E não tardou para que os próprios colonos comessem a comprar e vender lotes. Isso acabou gerando grande valorização dos imóveis, devido ao aumento da procura: houve aumento do preço e nesse ponto prevaleceu a lei do mercado que faz, quando há mais procura que oferta, elevarem-se os preços.

Tinha gente chegando de todo lado. A cidade crescia e todo dia chegava mais gente. Era muita gente chegando. Rapaz, chegaram a movimentar tanto isto aqui, deram tanto valor que um terreno daqui do centro chegou a valer mais do que um terreno no centro de Campo Grande, lá no Mato Grosso do Sul. Eu comparei, na época. (ENTREVISTADO I).

O documento emitido pelo INCRA caracterizava o lote como intransferível (ANEXO B, figura 2). Entretanto, essa norma não prevalecia. As compras e vendas dos “direitos” eram comuns. Como também era comuns os lotes serem abandonados. Os nossos Entrevistados afirmam que muitos abandonavam ou vendiam seus lotes justamente porque não dispunham de infra-estrutura e pela dificuldade de acesso. Como afirma nosso *Entrevistado I*:

A gente ia de teimoso, mas que era difícil isso era. Imagina andar a pé, daqui até lá no lote, com o ‘cacaio’ nas costas. Hoje, com estrada e carro a gente faz em 10 minutos. Naquele tempo era coisa para um dia inteiro de caminhada no meio do mato.

Do ponto de vista da *educação*, a ação pública se deu pela *contratação dos professores e construção das escolas*. Mas mesmo assim os migrantes, agora colonos assentados, em seus constantes mutirões, ajudavam. Se, por um lado, o poder público precisava ser consultado para emitir uma autorização para a construção de uma escola, por outro, a consulta era uma iniciativa das pessoas que residiam na localidade e que sentiam a necessidade daquela obra.

¹⁰⁰ Essas vias de acesso, inicialmente eram apenas os picadões em meio à floresta somente depois veio um trator de esteira, para definir e permitir um mínimo de trafegabilidade.

¹⁰¹ O “tempo das águas” corresponde ao “inverno amazônico”, período em que ocorrem as chuvas e está compreendido entre os meses de outubro a abril, em oposição ao “tempo da seca”, quando raramente ocorre alguma precipitação e que corresponde aos meses de maio a setembro.

Enquanto, por um lado, cabia ao INCRA, num primeiro momento e, em seguida, ao Governo Territorial, a responsabilidade pelo material e pela construção de uma escola, por outro, era a iniciativa dos moradores que organizava os mutirões de colonos que efetivamente “punham a mão na massa”. Da mesma forma pode-se observar que a contratação de professores era responsabilidade dos órgãos públicos, entretanto, eram os colonos que procuravam e indicavam as pessoas que “sabiam ler e escrever” para dar aula. Em síntese, podemos dizer que a ação do poder público tanto federal como territorial acontecia em resposta à manifestação dos colonos e assentados que cobravam resolução para suas necessidades.

Isso, entretanto, poderia dar uma falsa impressão de que estávamos diante de um Estado predisposto a acolher e a satisfazer as exigências ou resolver as necessidades dos colonos; como também não podemos dizer que havia movimentos sociais organizados em prol da reforma agrária. Acreditamos que a ação do Estado acontecia exatamente pelo motivo oposto: evitar a organização social. O poder público, representando a classe dominante, respondia às expectativas dos colonos justamente por ser dominante; por exercer sua hegemonia e porque, com isso, evitava o confronto e fugia do conflito. Esse era o dilema do poder público: atender às necessidades dos colonos ou correr o risco de perdê-los num refluxo migratório. Na realidade o sistema, pretendia, de acordo com os PNDs (BRASIL 1971; 1974) a “expansão da fronteira econômica” que era a ocupação da Amazônia, mas “sem uso excessivo do fator capital” mas com farta utilização dos trabalhadores.

Podemos dizer que essa forma de ação se deve ao fato da burguesia pretender, não ampliar o leque de participação dos trabalhadores ou possíveis movimentos organizados, mas exatamente o oposto: brechar os avanços na organização dos migrantes. Não se tratava, portanto, de ampliação, absorção ou expansão para acolher um maior número de integrantes, mas de um processo de limitação, pois, como diz Carnoy (2005):

A classe dominante está saturada – não apenas ela não se expande como começa a se desintegrar. Contudo, o Estado continua a se comportar como se a burguesia pudesse, e realmente quisesse, exercer sua função de um contínuo movimento em expansão; na verdade, ele impõe as leis burguesas como se houvesse apenas uma classe e uma sociedade (CARNOY, 2005, p. 101).

Isso implica dizer que a participação dos colonos era uma espécie de concessão. O poder público, ao acolher as expectativas e dar-lhes uma resposta satisfatória, estava se preservando em nome de seu objetivo que era usar os trabalhadores para ocupar a região. Essa situação pode ser entendida quando verificamos a forma de atuação do INCRA: instalou-se como

braço do governo federal – agia em nome do Ministério da Agricultura – para efetuar o processo de distribuição de terra. Mas para fazer isso, efetuava um processo de seleção entre os aspirantes a um lote de terra: Ora, para quê seleção se os migrantes vinham em busca de terra e a proposta era justamente distribuir terras? Mas a seleção era feita. E aqueles que recebiam seu lote ficavam satisfeitos e agradeciam ao Estado pelo “benefício” – passavam a crer que o Estado lhes havia feito uma promessa e a cumprira; aqueles que não recebiam, permaneciam aguardando sua vez – que podia até não chegar – mas permaneciam pacificamente aguardando – e não criavam manifestações pró-reforma agrária porque lhes era dito que brevemente chegaria sua vez. E eles não tinham por que duvidar disso, pois outros haviam recebido um lote de terra. Mas o objetivo não era, exatamente, a distribuição de terras, mas, como já dissemos, a ocupação da região, a abertura de vastas áreas e a disponibilização (BRASIL, 1974) de força de trabalho, necessária para a expansão capitalista

Dessa forma, por um lado, podia-se ter a impressão de que havia um processo de ampliação de acesso à terra, mas nem todos tinham acesso a ela, mas, por outro lado, muitos dos que recebiam um lote, com o transcorrer do tempo acabavam vendendo-o ou, o que é pior, abandonando sua concessão, que seria incorporada dentro de um processo de concentração fundiária que estava se desenhando na Amazônia e se concretizou, em Rondônia, como se pode verificar atualmente em Rolim de Moura.

A burguesia utiliza todos esses elementos e sua expansão ilusória para incorporar a classe operária *como classe operária*, sem consciência de sua posição de classe no desenvolvimento global da burguesia. Ao tomar parte do poder e do controle burgueses, os trabalhadores permanecem uma classe explorada, contribuindo essencialmente para o enriquecimento de uma minoria (que permanece uma minoria) às custas dos trabalhadores (CARNOY, 2005, p. 101, grifos no original)

Os colonos, na realidade, queriam suas necessidades atendidas: acesso à terra, condições de plantar e produzir, possibilidade de comercialização, e aqueles mais ousados, pretendiam ter, também, acesso à educação formal. Para terem e terem suas necessidades atendidas, aderiam aos mutirões. Por seu lado, o Estado concedia aquilo que era imprescindível para evitar distúrbios e com isso manter tanto o processo de ocupação que acabaria chegando ao processo de concentração fundiária.

O Estado, mesmo representando os interesses políticos de classe, comporta, nas suas próprias estruturas, num jogo de força que *permite o reconhecimento dos interesses do trabalho, dentro de determinados limites. Tudo depende da estratégia acionada pela dominação hegemônica das classes dominantes, em busca de ‘consentimento’*. A noção de interesse geral do ‘povo’ apesar de ideológica, implica que sejam aten-

didados determinados interesses econômicos de certas classes dominadas, mesmo que esses interesses, eventualmente, contrariem os interesses econômicos predominantes – de todo modo, *estas práticas são compatíveis com os interesses políticos e, portanto, com a dominação hegemônica*. (AZEVEDO, 2004, p. 45. Grifos nossos).

Neste ponto e a partir desta perspectiva, podemos entender melhor a afirmação e o lema do Governo Militar, em relação à Amazônia, como o afirmam vários comentadores (HABERT, 2003; REIS, 2000) e o próprio INCRA, em seu programa de reforma agrária, para 2005:

O processo de ocupação e da abertura de estradas ligando as regiões mais desenvolvidas do Brasil à Amazônia, era justificado pelo PIN — Programa Integração Nacional, sob o lema: *integrar para não entregar*. (INCRA, 2005, p. 21 grifos no original)

Tratava-se de “integrar” uma região inóspita ao capital, a fim de “não entregar” a mesma ao colono, trabalhador do campo. Portanto, o lema não se referia a uma ameaça de invasão internacional, mas de impedir o acesso do proletariado, neste caso dos trabalhadores do campo, aos meios de produção, neste caso, a terra. Era uma estratégia em que o Estado, por intermédio de uma política pública, efetivava a hegemonia do capital. E como tal, para se legitimar, para camuflar o conflito, para evitar o confronto e dessa forma impedir alterações nas relações sociais, o governo militar produzia a impressão de distribuição de terras, e assim, na afirmação de Carnoy (2005), fazia com que “os trabalhadores permanecessem uma classe explorada” e que, diz o autor, continua “contribuindo essencialmente para o enriquecimento de uma minoria”

O que foram as ações públicas em Rondônia, e em Rolim de Moura?

Podemos dizer que elas se manifestaram e se concretizaram como abertura de estradas, construção de escolas, distribuição de terras. A isso poderíamos acrescentar, contratação de pessoal – particularmente professores, mesmo que não habilitados – fornecimento de material de apoio pedagógico (giz, quadro, merenda, material escolar), embora precariamente. Também podemos acrescentar a concessão de crédito rural. A lista poderia ser ampliada, entretanto essa não é a questão central das ações e das políticas públicas. A questão é exatamente saber o porquê dessas concessões. E a resposta, como já acenamos, pode ser buscada na tentativa, ou na estratégia, de construção e manutenção da dominação. Conceder um benefício era uma forma de impedir que o beneficiado exigisse mais, mas, ao mesmo tempo, sem receber

mais continuasse acreditando que poderia ampliar seu leque de benefícios. Portanto, as ações públicas revestiram-se de um caráter ideológico e de dominação.

Ideológico porque os colonos foram levados a acreditar que estavam sendo beneficiados. Desde a propaganda no sul-sudeste sobre a fartura e fertilidade das terras amazônicas até o processo de seleção dos colonos para assentamento, se fez uma ação ideológica a fim de convencer o colono de que esta era a melhor alternativa; e ele, colono, uma pessoa privilegiada, pois o Estado brasileiro estava se preocupando com ele ao ponto de lhe entregar terras a serem exploradas, mas não percebia que ele, colono, é que estava sendo explorado. Assim, essa ação ideológica impedia a explosão dos confrontos indesejados pelo poder hegemônico e pelos aparelhos do Estado e, ao mesmo tempo permitia que se chegasse ao objetivo da ocupação da área. O governo militar sabia que era mais fácil o controle sobre um grupo passivo do que sobre um grupo organizado, revoltado ou exaltado. Em razão disso tratou de desenvolver uma coação ideológica pela qual o migrante foi levado a acreditar que estava agindo livremente e conquistando sua independência, ascendendo social e economicamente. Nisso se manifesta o processo de dominação. Na realidade, porém, mais uma vez foi usado para o avanço do capital, desta vez para que se concretizasse a implantação dos avanços do capital sobre a Amazônia, pois amplas áreas foram ocupadas e abandonadas pelos colonos e, posteriormente incorporadas no processo de concentração fundiária. E neste caso, Rondônia/Rolim de Moura, exerceram seu papel de válvula de escape e de receptáculo dos excedentes, mas que eram indispensáveis ao avanço do capital.

Nesse contexto, a escola foi só mais um chamariz. E a ação ou mobilização dos colonos reivindicando escola acabou sendo uma forma mediante a qual o poder público respondeu não às demandas reforçando as iniciativas de movimentos sociais organizados, para que mais e melhor se organizassem na busca da democratização do acesso à terra e ao saber, mas se tornou um mecanismo procurando impedir ou retardando a organização de movimentos reivindicatórios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Havia ou não uma política definida para a implantação de instituições escolares, em Rolim de Moura, no início de sua colonização, entre 1975-1983? A implantação dessas instituições se deu a partir de políticas públicas assim definidas ou a partir da mobilização dos atores sociais dessa localidade?

Neste ponto deveríamos ter uma resposta para estas indagações. Entretanto, não é exatamente isso que ocorre, pois outras indagações nos aparecem, indo além daquilo a que nos propusemos inicialmente. São questões referentes à história e ao comportamento político das pessoas residentes nesta localidade.

Do ponto de vista histórico surge um impasse entre a memória dos moradores e a documentação a que tivemos acesso. Na memória dos colonos, moradores mais antigos da localidade e que nos deram informações, a primeira escola da área rural foi a *Vital Brasil*, que teria sido construída na chamada Linha 200, em 1976. Entretanto não tivemos acesso a documentos que mencionassem essa escola. Por outro, lado a escola *Joaquim Nabuco* não é mencionada pela memória dos entrevistados, mas de acordo com a documentação que manuseamos, foi criada em 1975. Essa questão permanece pedindo esclarecimento da historiografia. Há falha na documentação ou na memória?

A este respeito, entretanto, deve-se ressaltar que aqueles personagens envolvidos com a escola Vital Brasil ainda vivem na cidade e produziram literatura sobre suas atividades. Resta saber o porquê de não se ter produzido informações sobre a escola Joaquim Nabuco.

Outra questão, para a história, diz respeito ao encadeamento da criação/construção das demais escolas urbanas, posteriores ao período que analisamos. A indagação que podemos fazer é sobre as motivações para a criação das demais escolas: teriam surgido também a partir de mobilização de moradores ou foi iniciativa do poder público, em face do contínuo aumento populacional?

Outra linha de indagação diz respeito ao comportamento político dos moradores da localidade. Essa indagação faz sentido quando se observa que várias personalidades que atuam na política estadual são de Rolim de Moura. Só a título de exemplo, dos seis mandatos ao governo do estado, três são desta cidade, além de outros representantes na Assembleia Estadual e no Congresso Nacional. O fato de, nos primeiros anos, ter ocorrido mobilização e mutirões a

fim de atingir objetivos comuns, como criação e construção de escolas, teria alguma influência sobre o aparecimento de lideranças políticas? A postura dos primeiros colonos teria influenciado as gerações posteriores?

Mas, ao lado disso pode ter se formado, também, a consciência de que se deve esperar do poder público as soluções para os problemas e necessidades cotidianas. Os colonos recebiam seus lotes do poder público, representado pelo INCRA. Esse fato teria formado, nos colonos e seus sucessores, uma mentalidade de que é necessário esperar soluções e respostas do poder público? Essa questão se coloca, entre outros elementos, devido ao fato de que as instituições particulares de ensino demoraram a aparecer. Teremos notícia de escola particular, na cidade, somente a partir do final da década de 1980 e início da década de 1990. Mesmo assim a primeira escola particular que se estruturou na cidade não sobreviveu por muito tempo e as que vieram depois tiveram dificuldades para ampliar seu leque de mercado, não sendo comum as famílias procurarem escolas particulares para seus filhos. Qual seria a explicação para a relativa preferência em relação a escola pública?

Enfim, as indagações se avolumam, abrindo perspectivas para novas investigações. Algumas relacionadas à educação e à história da educação, outras relacionadas à psicologia social e à sociologia. O fato é que ao final de um ciclo de pesquisas, novas indagações nascem, indicando que o processo da busca de conhecimento é incessante. Poderíamos até dizer que cada resposta é a colocação de novas indagações, novos caminhos a serem trilhados.

Essas observações não implicam na colocação de um ponto final na questão. Equivale sim, abrir espaço para outros questionamentos, permitindo-nos sugerir não uma conclusão, mas algumas relações que podem ser desenvolvidas.

Inicialmente constatamos que as alterações mundiais, nacionais e locais, que podem ser vistas como crise do capital, permitiram e provocaram mudanças não só nas relações de produção internacionais, mas que essas relações se refletiram no Brasil, tanto em seu processo de industrialização, como na reestruturação da economia agropecuária ou do mundo rural como um todo. Podemos dizer que o contexto internacional explica e cria o Brasil dos anos 1960-1980. E mais: o Brasil que nasceu desse contexto exigiu alterações nas relações de produção, ocasionando o êxodo rural e o desemprego. Os conflitos advindos dessa situação exigiram não só a abertura da fronteira para o oeste, incorporando as regiões Centro-Oeste e Norte, como, de modo muito particular, exigiram a criação de um estado: Rondônia, que funcionou como válvula de escape para o caldeirão efervescente das mudanças que estavam sendo impostas pelo capital nas regiões em que o capitalismo estava se reformulando em sua manifestação industrial e rural.

E qual o motivo disso ter ocorrido? Primeiro porque dois grupos se confrontaram, na década de 1960, para assumir a hegemonia – a burguesia getulista, representada por Jango que, com base numa postura populista, pretendia se reinstalar no poder; e o grupo que conseguiu articular o capital nacional, internacional e as forças militares, que chegaram ao governo do país à custa de repressão e perseguição política. Em segundo lugar, como resultado desse confronto, cessou o discurso populista e se impôs a continuidade da política desenvolvimentista, sobrando para os trabalhadores pagar o preço do desemprego e serem transformados em nômades a serem alojados num recanto do país. Podemos dizer que, como consequência do avanço desenvolvimentista, o capital criou a alternativa da abertura da fronteira oeste, para onde direcionou milhares de trabalhadores e outros aventureiros. E criou essa alternativa com base em duas perspectivas: o desenvolvimento e a segurança nacional. Aliás, foram esses os principais argumentos que os militares utilizaram para efetuar o golpe e se legitimar no poder: em nome da segurança nacional, conter o “avanço” comunista, impedir possíveis articulações de grupos sócio-políticos de esquerda e, principalmente, anular completamente possíveis reações do grupo getulista-janguista. E isso se fazia enquanto o capital internacional financiava aquilo que foi apresentado como desenvolvimento econômico. Desenvolvimento que se mostrou cruel para com os trabalhadores.

A doutrina de segurança nacional se impôs como mecanismo de defesa nacional, entretanto não se disse que os inimigos do sistema não eram outras nações, mas a própria organização dos movimentos sociais, cujas lideranças foram severamente perseguidas. Dessa forma, em nome da segurança nacional, enquanto nos centros mais desenvolvidos se institucionalizava a ditadura por meio da repressão, das prisões e da tortura, na Amazônia foram sendo instalados os resíduos do sistema: sem-terras e desempregados com a promessa de terra farta e fértil, sendo que o real objetivo era preparar o espaço para o avanço do capitalismo concentracionista, disponibilizando força de trabalho para a ampliação do capital na região que estava sendo ocupada. A ocupação da Amazônia, na forma de abertura de novas frentes, não era solução para o desemprego ou perspectiva de reforma agrária, mas mecanismo de concentração, na Amazônia, de força de trabalho excedente e preparação para o processo concentração fundiária.

Esse panorama de situações, distintas em sua prática, mas fazendo parte de um só processo, deu ao Brasil o rótulo de país em desenvolvimento. Um país onde se instalaram indústrias e o capital nacional e internacional tinha horizontes de investimento e no qual a propaganda do “Brasil Grande” fazia sentido, pois estava dentro da perspectiva do avanço capitalista. O país estava se desenvolvendo nos grandes centros e expandindo suas fronteiras; nesse

espaço foi alimentada a perspectiva de oferecer o sistema escolar como um caminho que, ao mesmo tempo, permitiria a formação de força de trabalho qualificada e alimentaria, no trabalhador, um sonho: o sonho da ascensão social. Entretanto, não se divulgou que o capital não abre espaço para a ascensão do trabalhador. Permite sim, que o proletariado, pelo menos em alguns casos, se torne mais apto para produzir mais concentração da riqueza para a burguesia.

Diante desse panorama, a oferta de escola, embora se dissesse o contrário, não era para todos e nem era profissionalizante. A promessa e proposta tinham a conotação de perspectiva de vida melhor para o trabalhador, mas tudo se esgotava na promessa, instalando um sonho na vida do proletário: a esperança de ver o filho estudar, para, no futuro “ser alguém na vida”, negando-se em seu ser! Como se já não fosse alguém; explorado, mas alguém: um trabalhador! No sonho que era apresentado ao proletário, lhe era negado ser alguém para alimentar nele a esperança de, num futuro indefinido, ver seu filho sendo aquilo que ele não havia sido. Em função desse sonho não conseguia ver a realidade, em que seu filho seria um trabalhador para o qual também seria oferecido um sonho semelhante... Assim, o proletário se desdobrava no trabalho para produzir, pensando que sua produção se destinava ao futuro do filho, da família, quando era só mais um mecanismo do capital para ampliar a produção e produzir maior excedente. E esse sonho foi transportado para a Amazônia e se instalou em Rondônia, onde produziu Rolim de Moura e suas escolas, que permaneceram alimentando o sonho, sem alterar a realidade de exploração.

E com isso voltamos à nossa indagação inicial sobre a existência ou não de políticas para a implantação de instituições escolares e sobre a mobilização dos atores sociais, em Rolim de Moura.

Podemos responder essas questões da seguinte forma: Não havia política definida para a implantação de estabelecimentos escolares em Rolim de Moura, dentro de seu processo de colonização, embora possamos dizer que havia uma política estabelecida para o avanço do capital sobre a Amazônia e dentro dessa política havia espaço para uma idéia de educação, que consistia em tê-la como um dos elementos que exerciam função de atrair os colonos, dentro da ideologia da ocupação. E as escolas? Para contemplar a propaganda de ocupação, elas foram instaladas. Entretanto, foram instaladas não em virtude de políticas públicas para a educação – pois a política era pela ocupação – mas a partir da ação dos atores sociais que se engajaram nessa empreitada. Em resposta a esse início de mobilização foi que o poder público efetivou a implantação de escolas. E os professores? Não havia em número suficiente. A solução foi contratar pessoas semi-alfabetizadas para o exercício do magistério. Também isso foi

feito em resposta à solicitação dos grupos de colonos que se organizaram e como mecanismo pelo qual se procurou evitar o confronto latente ao conflito social instalado na Amazônia.

A legislação da época, lei 5.692/71, estabelecia a formação mínima para o exercício do magistério. Em Rolim de Moura havia escolas oferecendo ensino de primeiro e segundo graus, entretanto não havia força de trabalho qualificada para esses níveis de ensino e para responder a essa demanda. A isso o sistema apresentou uma solução. Foram contratados profissionais liberais e outras pessoas com alguma graduação. Mesmo aqueles que tinham habilitação de “licenciatura curta” foram incorporados como professores do segundo grau.

Em período posterior ao que analisamos, ainda era possível convivermos com aqueles que, na década de 1990, eram chamados de “professor leigo” ou professores com “licenciatura curta”, lecionando para o segundo grau. Além disso, também nos anos 1990, ainda havia professores que cursaram o magistério lecionando de quinta à oitava série – sem terem feito os cursos de complementação, previstos na lei (Esquema I ou Esquema II). Eram alternativas que se encontrava para suprir a carência de trabalhadores habilitados.

Nesses casos, também podemos perceber a debilidade do sistema de colonização em que o poder público não estava interessado nas escolas ou no sistema educacional escolar, mas em instalar colonos a fim de ocuparem e desbravarem a região, tornando-a apta para as necessidades do capital. Evidencia essa despreocupação com o sistema escolar o fato de que, inicialmente, os ministérios que coordenavam as políticas públicas – entre elas as ações relacionadas à educação escolar – dentro do processo de colonização não era o MEC, mas o ministério do Interior e da Agricultura. Podemos dizer que a razão desse desinteresse em relação à educação residia naquilo que os três PNDs afirmam: o objetivo da colonização era preparar Rondônia para o avanço do capital que se manifestou na concentração fundiária e na expansão da pecuária em detrimento de outras atividades mais acessíveis aos pequenos proprietários, como eram os colonos que “amansaram” a floresta.

Voltamos novamente à nossa questão sobre a existência ou não de uma política definida para a implantação de instituições escolares, em Rolim de Moura, entre 1975-1983, no início da colonização. A implantação dessas instituições se deu a partir de políticas públicas assim definidas ou a partir da mobilização dos atores sociais locais?

Embora tenhamos afirmado, anteriormente que “não havia política definida para a implantação de estabelecimentos escolares em Rolim de Moura, dentro de seu processo de colonização”, pois a meta do Estado era a ocupação, podemos acrescentar, agora, que havia não uma política específica para a implantação de escolas, mas essa implantação fazia parte da política de avanço do capital sobre a Amazônia. Havia, portanto, uma política para a Amazô-

nia que consistia em atrair colonos, fixá-los e, com isso, disponibilizá-los como força de trabalho; e a instalação de instituições escolares foi um dos elementos usados para essa fixação. Além disso, as políticas públicas que se concretizaram como ação do Estado vieram para respaldar, também por meio da instituição escolar, as políticas de legitimação desse Estado, a fim de que a classe dominante melhor se impusesse sobre os trabalhadores. Em virtude disso, podemos dizer que a mobilização dos atores sociais que demandou a instalação de escolas, embora manifestasse uma face da contradição, teve sua reivindicação atendida não porque o Estado cedeu ou a burguesia se compadeceu, mas para se concretizar uma estratégia: permitir que o Estado ocultasse a contradição, esquivando-se do confronto, para se manter e manter as políticas desenvolvimentistas e concentracionistas que o capital havia desenhado para a Amazônia.

As iniciativas privadas, representadas pela mobilização dos migrantes, tiveram como resposta ações públicas não de resposta à mobilização, mas como reação à mobilização; não como atendimento às reivindicações, mas como mecanismo de desmobilização. Isso evidencia a permanência não só do conflito, mas do anseio dos trabalhadores em se impor sobre o conflito, pois o que permaneceu foi a sua latência. E com isso permaneceram as contradições do capital, que neste caso, negociou, cedendo, para não abrir espaço para uma possível perda. E, negociou não por ser bonzinho, mas porque isso era conveniente.

A partir disso podemos dizer que a instalação de instituições escolares, como também outros serviços públicos, surgiu, não para atender às necessidades dos colonos, mas para evitar que eles se organizassem em processos ou movimentos reivindicatórios que pudessem por em risco o projeto capitalista da ocupação da região e disponibilização de força de trabalho. E com isso podemos responder à indagação sobre a materialização das políticas públicas nesta região do país.

A materialização das políticas públicas e das políticas educacionais se deu por meio de dois canais: o braço executivo do governo federal, que era o INCRA e localmente a partir das organizações e instituições do governo territorial. Nos dois casos, a materialização das políticas não tinha como ponto de referência o cotidiano dos colonos, suas necessidades ou mesmo suas reivindicações. O poder federal, representado pelo INCRA, ou o poder local, representado pelo governo territorial eram representantes de outro poder: o do capital e concediam alguns benefícios a fim de evitar o conflito ou a ampliação da organização dos colonos.

Em vista disso podemos dizer que a materialização das políticas do Estado Brasileiro, em Rolim de Moura se deu por meio da ação do INCRA. Essa materialização não levava em consideração possíveis conflitos sócio-econômicos locais, mas eram conseqüências de um

sistema contraditório em que o poder público chegava para minimizar problemas e não para resolver a contradição. Essa minimização se dava exatamente por meio da concessão de alguns benefícios a fim de evitar a explosão dos conflitos. Além disso, concedendo alguns benefícios mantinha nos colonos a expectativa de que mais benefícios poderiam ser oferecidos pelo poder do Estado. Com isso era mantida a dominação: por um lado, o colono não reagia porque havia sido beneficiado pessoalmente com um quinhão de terra e alguns poucos serviços públicos. Assim não reagia porque se sentia agradecido por ter recebido alguns mínimos benefícios. Por outro lado, não reagia porque esperava receber seu pedaço de chão ao mesmo tempo em que usufruía de migalhas de benefícios advindos de alguns serviços públicos. Ficava com a impressão de que reagir contra o sistema seria como que delongar a perspectiva de receber um lote de terra e ampliar os benefícios.

Não queremos dizer, com isto, que houvesse uma política conspiratória contra os trabalhadores, mas que a consequência de uma das contradições do capitalismo o obrigava a, pontualmente, responder satisfatoriamente a algumas reivindicações dos trabalhadores, neste caso os colonos, ao custo de impedir que conflitos maiores ocorressem, colocando em risco a dominação da classe dominante.

REFERÊNCIAS

LIVROS

- ALVES, Gilberto L. **Mato Grosso do Sul: o universal e o singular**. Campo Grande: EDUMDERP, 2003.
- AMADO, Jorge **Tocaia Grande**, a face obscura. 14. ed. Rio de Janeiro: Record. 1984.
- AMARAL, Januário de Oliveira. O Espaço amazônico: um olhar sobre sua Ocupação Moderna. In NENEVÉ, Miguel; COOPER, Martin; e PROENÇA, Marilene. (orgs.). **Olhares sobre a Amazônia**. Porto Velho: Edufro, 2001. p. 55-69.
- ARQUIDIOCESE de São Paulo. **Brasil Nunca Mais**. 22. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1985.
- ARRUDA, Hélio Palma de. **Os Problemas Fundiários na Estratégia do Desenvolvimento e da Segurança**. 2 ed. Brasília: INCRA, 1977.
- AZEVEDO, Janete M. L. de. **A Educação como Política Pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.
- BAER, Warner. O Crescimento Brasileiro e a Experiência do Desenvolvimento: 1964-1975. In ROETT, Riordan (org.). **O Brasil na década de 70**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 65-92.
- BATISTA, Rosimar Ibiapina; BOTELHO, José Maria Leite, **Rondônia: o Espaço Geográfico**. Porto Velho: Imprensa Oficial do Estado, 1988
- BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos**. 5 ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.
- BRASIL, Walterlina; CIDADE, Ione G; MORAIS, Irany de Oliveira. (orgs.). **Currículo: Ensaio sobre práticas curriculares em Rondônia**. Porto Velho: EDUFRO, 2001.
- CARDOSO, F. Henrique; MULLER, Geraldo. **Amazônia: expansão do Capitalismo**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1978.
- CARMO, Paulo Sérgio. **O Trabalho na Economia Global**. São Paulo: Moderna, 1998.
- CARNOY, Martins. **Estado e Teoria Política**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2005.
- CÊA, Geórgia S dos Santos; DORNELLAS SOBRINHO, Renato José. Proposta dos empresários leigos do ensino e a política educacional brasileira na primeira metade dos anos 90. In. NEVES, Lúcia Maria W. (org.). **Educação e Política no Limiar do Século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 133-146.
- CUNHA, Luiz A.; GÓES, Moacyr. **O Golpe na Educação**. 12. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

- D'INCAO, Maria Conceição. **O Bóia Fria: Acumulação e Miséria**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1983.
- ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.
- FAORO, Raymundo. **Os Donos do Poder: Formação do Patronato Político Brasileiro**. 12. ed. São Paulo: Globo, 1997. 2 v.
- FAVERO, Osmar (org.). **A educação nas constituintes brasileiras (1823-1988)**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.
- FERREIRA, M. Rodrigues. **A Ferrovia do diabo**. São Paulo: Melhoramentos, 2005
- FREI BETTO. **Batismo de Sangue: os dominicanos e a morte de Carlos Marighella**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.
- FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1986.
- GASPARI, Elio (a). **A Ditadura Envergonhada**. São Paulo: Cia. das Letras, 2004.
- GASPARI, Elio (b). **A Ditadura Encurralada**. São Paulo: Cia. das Letras, 2004.
- GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- GERMANO, José, Willington. **Lendo e aprendendo: a Campanha de pé no chão**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- GÓES, Moacyr de. **De Pé no Chão também se aprende a ler (1961-1964)** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- GOLDENSTEIN, Lúcia. **Repensando a dependência**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- GONDIM, Neide. **A Invenção da Amazônia**. São Paulo: Marco Zero, 1994
- GRAIG, Neville B. **Estrada de Ferro Madeira-Mamoré: História trágica de uma expedição**. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1947.
- HABERT, Nadine. **A Década de 70: apogeu e crise da ditadura militar brasileira**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- HOBBSBAWM, Eric. **Era dos Extremos: o Breve Século XX (1914-1991)**. 2. ed. R. Janeiro: Cia. das Letras, 2001.
- HOLANDA FERREIRA, Aurélio Buarque de. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.
- HUGO, Vitor. **Cinquenta anos do Território Federal do Guaporé (1943-1993)**. 4. ed. Porto Velho: ABG Gráfica, 2001.
- IANNI, Otávio. **Teorias da Globalização**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

LEAL, Paulo Nunes. **O Outro Braço da Cruz**. Brasília: CBAG, 1984.

LIBÂNEO, J. Carlos; OLIVEIRA, J. Ferreira de; TOSCHI, M Seabra. **Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, A. Machado de. **Terras de Rondônia**. 3. ed. Porto Velho: Of 7 Editora, 1997.

LIMA, F. Rodrigues; VELOSO, O. Gomes. **Espaço e Sociedade Rondoniense**. Porto Velho: M&M Gráfica e Editora, 2002.

LIMA, Teófilo L. de. **Do Monte Nebo a Jaru: um passado a ser conhecido**. Canoas: ULBRA, 2001.

LOPES, João Batista. **Rolim de Moura: Seus Pioneiros e Desbravadores**. Goiânia: Gráfica e Editora Única, 1989.

LOPES, João Batista. **Rondônia, raízes e memórias, Rolim de Moura**: Paulus Gráfica e editora, 2000.

MAIRA, Luiz, et al. **América Latina: Novas Estratégias de dominação**. Petrópolis: Vozes, 1980.

MARTINS, José de Souza. **Os camponeses e a política no Brasil** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

MARX, Karl; ENGELS, F. Manifesto do Partido Comunista, in. MARX, K e ENGELS, F., **Obras Escolhidas..** São Paulo: Alfa-Ômega, [197?]. 3 V.

MATIAS, Francisco. **Pioneiros: Ocupação Humana e Trajetória Política de Rondônia**. Porto Velho: Maia, 1998.

MENEZES, Esron Penha de. **Retalhos para a história de Rondônia**. Porto Velho: Rondoforms, 2001.

_____. **Território Federal do Guaporé: Retalhos para a história de Rondônia**. Porto Velho: Gênese, 1988.

NENEVÉ, Miguel; COOPER, Martin; PROENÇA, Marilene (Orgs), **Olhares sobre a Amazônia**. Porto Velho: Edufro, 2001.

NOGUEIRA, Francis. M. G. **Ajuda externa para a educação brasileira: da Usaid ao Banco Mundial**. Cascavel: EDUNIOESTE, 1999.

OLIC, Nelson Basic. **Geopolítica da América Latina**. 14. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Amazônia: Monopólio, exploração e conflitos**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1989.

OLIVEIRA, Ovídio Amélio. **Evolução Histórica e Geográfica de Rolim de Moura**. Porto Velho: Dinâmica, 2001.

_____. **História, Desenvolvimento e colonização do estado de Rondônia**. 5. ed. Porto Velho: Dinâmica, 2004.

ORWELL, George. **1984**. 23. ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1996.

PALHARES SÁ, Nicanor. **Política educacional e populismo no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1982.

PARAGUASSU-CHAVES, Carlos Alberto. **Geografia médica ou da saúde: espaço e doença na Amazônia Ocidental**. Porto Velho: Edufro, 2001.

PERDIGÃO, Francinete; BASSEGIO, Luiz. **Migrantes Amazônicos – Rondônia: a trajetória da ilusão**. São Paulo: Loyola, 1992.

PESSOA, Maria do Socorro. **Rolim de Moura: um ponto de vista**. Brasília: Gráfica do Senado, 1988.

QUEIROZ, Maria Isaura P. Do Rural e do Urbano no Brasil In: SZMRECSÁNYI, Tomas; QUEDA, Orioaldo (orgs.). **Vida rural e mudança social**. 3. ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1979. p. 160-176.

REIS, Arthur C. Ferreira. **A Amazônia e a integridade do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2001.

REIS, Daniel Aarão. **Ditadura Militar: esquerdas e sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

REZENDE, Maria José de. **A Ditadura Militar no Brasil: repressão e pretensão de legitimidade (1964-1984)**. Londrina: Eduel, 2001.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da Educação no Brasil**. (1930/1973). 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

ROQUETTE-PINTO, E. **Rondônia**. 4. ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1938.

SAES, Décio. **A Formação do Estado Burguês no Brasil (1888-1891)**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1990.

SANTOS, Carlos. **A Fronteira do Guaporé**. Porto Velho: EDUFRO, 2001.

SAUTCHUK, Jaime. **Luta armada no Brasil dos anos 60 e 70**. São Paulo: Anita Garibaldi, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Educação e questões da atualidade**. São Paulo: Livros do Tatu; Cortez, 1991.

_____. **Escola e democracia**. 31 ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. O Trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João, et al. (org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 151-168.

_____. **Política e Educação no Brasil: O papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SCHMITT, Rogério. **Partidos políticos no Brasil (1945-2000)** 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

SCHWEDER, Sérgio. Filosofia e Tecnologia. In. OLIVEIRA, A. Sarafin de, et al. **Introdução ao pensamento Filosófico**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1990. p. 159-163.

SILVA, Maria das Graças S. N. **O espaço ribeirinho**. Porto Velho: Terceira Margem, 2003.

SINGER, Paul. Interpretação do Brasil: Uma experiência Histórica de desenvolvimento. In. HOLANDA, Sérgio Buarque de. (org.). **História da civilização Brasileira**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. v. 3: O Brasil Republicano: Economia e Cultura (1930-1964). p. 209-245.

SKIDMORE, Thomas E. O papel do Brasil em face do sistema internacional: implicações com relação à política norte-americana. In. ROETT, Riordan (org.). **O Brasil na década de 70**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 19-64.

SOUZA, Marcio. **Breve história da Amazônia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1994.

TEIXEIRA, Marco A. Domingues; FONSECA, Dante Ribeiro da. **História Regional** (Rondônia). 3. ed. Porto Velho: Rondoniana, 2002.

VIEIRA, Evaldo. **A República Brasileira: 1964-1984**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1985.

ZIBETTI, Marli L. T. Analisando a prática pedagógica: uma experiência de formação de professoras na educação Infantil. In PROENÇA, Marilene e NENEVÈ Miguel. (orgs.). **Psicologia e educação na Amazônia: Pesquisa e Realidade Brasileira**. S. Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 255-283

ZOTTI, Solange Aparecida, **Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos Jesuítas aos anos 1980**. Campinas: Autores Associados, 2004.

TESES E DISSERTAÇÕES

AMARAL, Januário de Oliveira. **Terra virgem, terra prostituta**. Dissertação. (Mestrado em Geografia) – USP, São Paulo, 1994.

BRITO, Silvia Helena Andrade de. **Educação e sociedade na fronteira oeste do Brasil: Corumbá (1930-1954)** Tese. (doutorado em Educação) – UNICAMP, Campinas, 2001.

COLARES, Anselmo Alencar. **Sociedade e educação em Santarém - PA: estudo do período em que o município foi área de segurança nacional (1969-1984)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNICAMP, Campinas, 1998.

CENTENO, Carla Villamina. **Educação e fronteira com o Paraguai na historiografia mato-groccense (1870-1950)**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

MOREIRA, Carmem T. Valenga. **Currículo e realidade multicultural na fronteira: A Universidade Federal de Rondônia – Possibilidades e Enfrentamentos**. Tese (Doutorado em Educação) – PUC, São Paulo, 2003.

MOREIRA, Dorosnil Alves. **Processo de interiorização da universidade federal de Rondônia na cidade de Guajará-Mirim**, de 1982-1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC, São Paulo, 2001.

MOREIRA, Francisco F. **O Processo de autoria em autores emergentes de Rolim de Moura**. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – UNESP, Araraquara, 2001.

MOURA, Maria Isabel. **Os cursos de letras da UNIR: Embate entre representações sociais prévias e representações construídas em projetos de mudança**. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNICAMP, Campinas, 1997.

OTT, Ari Miguel Teixeira. **Dos projetos de desenvolvimento ao desenvolvimento dos projetos: o Planaflores em Rondônia**. Tese (Doutorado em Ciências Humanas/Sociais e Meio Ambiente) – UFSC, Florianópolis, 2002.

REIS, Marcio Carneiro dos. **Expansão da fronteira no Brasil e a formação da economia de Rondônia**. Dissertação (Mestrado em Economia) – UFMG, Belo Horizonte, 1993.

SYDENSTICKER NETO, John M. **Parceleiros de Machadinho: história migratória e as interações entre a dinâmica demográfica e o ciclo agrícola Rondônia**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – UNICAMP, Campinas, 1992.

ZIBETTI, Marli L. T. **Analisando a prática pedagógica: uma experiência de formação de professores na educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – USP, São Paulo, 1999.

ZIBETTI, Marli L. T. **Os saberes docentes na prática de uma alfabetizadora: um estudo etnográfico**. Tese (Doutorado em Psicologia) – USP, São Paulo, 2005.

DOCUMENTOS

BRASIL (a). Secretaria de Planejamento e Coordenação Geral **III Plano Nacional de Desenvolvimento - III PND**, Brasília: Ministério do Planejamento, 1980.

_____. (b). Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral **III Plano Setorial de Educação e Cultura e Desporto (1980/1985)**. Brasília: MEC/DDD, 1980.

_____. (c). Congresso. Senado. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 fixa as **Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus**. Brasília: Subsecretaria de Assuntos Jurídicos Informações, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acessado em: 05 de novembro de 2006.

_____. (d). Secretaria de Planejamento e Coordenação Geral **I Plano Nacional de Desenvolvimento - I PND**, Brasília: Ministério do Planejamento, 1971.

_____. **Ato Institucional nº 5**, de 13 de dezembro de 1968. Brasília: Senado Federal Subsecretaria de Informações. Disponível em:

<<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=194620>>. Acessado em: 11 de novembro de 2006

_____. Congresso. Senado. **Lei Complementar nº 41, de 22 de Dezembro de 1981**, Cria o Estado de Rondônia e dá outras providências, Brasília: Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/leis/LCP/Lcp41.htm>>. Acessado em: 11 de novembro de 2006.

_____. Congresso. Senado. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 Estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral **II Plano Setorial de Educação e Cultura (1975/1979)**. Brasília: MEC/ MEC/DDD, 1976.

_____. Secretaria de Planejamento e Coordenação Geral **II Plano Nacional de Desenvolvimento - II PND**, Brasília: Ministério do Planejamento, 1974.

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Metodologia para Programação Operacional dos Projetos de Assentamento de Agricultores**. Brasília: Ministério da Agricultura, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, Departamento de Projetos e Operações, 1971.

_____. - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Plano Regional de Reforma Agrária do Estado de Rondônia - PRRA/RO- 2005/2006**. Porto Velho: Superintendência Regional de Rondônia - SR-17, 2005.

ROLIM DE MOURA, **Decreto das Escolas Municipais**. Rolim de Moura: Prefeitura Municipal de Rolim de Moura/SEMEC, 2006.

_____. **Prefeitura Municipal de Rolim de Moura**, Disponível em: <<http://www.rolimdemoura.ro.gov.br/>> acessado em: 15 de abril de 2007.

_____. **Paper Informativo**. Rolim de Moura: Prefeitura Municipal de Rolim de Moura/Assessoria de Comunicação, 2000.

RONDÔNIA. **Diagnóstico**: Implantação e Implementação de habilitação a nível de 2º grau. Porto Velho: Governo do Território Federal de Rondônia, Secretaria de Educação e Cultura, 1977.

_____. **Plano Territorial de Educação e Cultura**. Porto Velho: Ministério do Interior, Governo do Território Federal de Rondônia, Secretaria de Educação e Cultura, 1976.

_____. **Plano Territorial de Educação, Cultura e Desporto 1981-1985**. Porto Velho: Governo do Território Federal de Rondônia, Secretaria de Educação e Cultura, 1981.

_____. **Decreto Lei nº 071** de 05 de agosto de 1983, cria os municípios de Cerejeiras e Rolim de Moura. Porto Velho: Governo do Estado de Rondônia, 1983. (mimeo)

_____. **Diagnóstico Educacional de Rondônia - 1980**. Porto Velho: Governo do Território Federal de Rondônia, Secretaria de Educação e Cultura, 1980.

_____. **Relatório de necessidades.** Porto Velho: Arquivo Geral/SEDUC. Território Federal de Rondônia/Secretaria de Educação e Cultura, 1979.

_____. **Parecer nº 068/98-CEE/RO.** De 11 de agosto de 1998, nega o reconhecimento do ensino fundamental e concede nova autorização de funcionamento ao Centro de Estudos Supletivos Jorge Teixeira de Oliveira. Porto Velho: Governo do Estado/Conselho Estadual de Educação, 1998.

_____. **Parecer nº 083/CEE/RO/92.** De 16 de dezembro de 1992, nega o reconhecimento à escola de 1º e 2º graus Aluísio P. Ferreira. Porto Velho: Governo do Estado/Conselho Estadual de Educação, 1992.

_____. **Parecer nº 072/CEE/RO/89.** De 13 de setembro de 1989, concede a prorrogação do prazo para funcionamento das escolas Candido Portinari e Cel Aluísio Pinheiro Ferreira. Porto Velho: Governo do Estado/Conselho Estadual de Educação, 1992.

PERIÓDICOS (IMPRESSOS E ELETRÔNICOS)

BRASIL, Walterlina. Ciência e Educação Superior na Amazônia. **Primeira Versão.** Porto Velho. Ano I. nº 74. fev, 2002. Disponível em: <www.unir.br/~primeira/index>. Acessado em: 10 de janeiro de 2006

CALDAS, Alberto Lins. A universidade nas Rondônias. **Primeira Versão.** PORTO VELHO ANO I, Nº 09. MAIO, 2001. Disponível em: <<http://www.unir.br/~primeira/index.html>>. Acessado em: 10 de janeiro de 2006

CAPOZOLI, Ulisses, Migrações pelo oceano cósmico, **ComCiência, Revista eletrônica de jornalismo científico.** 10 de dezembro de 2000. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/reportagens/migracoes/migr21.htm>>. Acessado em: 06 de maio de 2005

CARNEIRO, N. P. Sócrates e a Educação para o Diálogo. **Revista Farol.** Rolim de Moura: Ano I, nº 2, Jul/Dez. p. 49-65, 2005.

_____. Invenção de Rondônia: apontamentos para um estudo da História da Educação em Rolim de Moura. **Revista Farol.** Rolim de Moura: Ano II, nº 3, Jan/Jun. p. 101-122, 2006.

_____. Opção por Rolim. **Agenda Prática D'press.** Rolim de Moura: D'press, p. 104, 2004.

_____. Potencialidade de Rolim de Moura. **Guia de Compras e Serviços,** 5 ed. Rolim de Moura: ORNAP, p. 72-73, 2003.

_____. Rolim de Moura, Viva esta cidade. **Guia de Compras e Serviços,** 4 ed. Rolim de Moura: ORNAP, p.42-43, 2002.

CIM, Salvador, O Processo Migratório de Ocupação no Estado de Rondônia - Visão Histórica. **Primeira Versão**. Porto Velho: UNIR/EDUFRO Ano I, nº 104 - Agosto – 2002. Disponível em: <<http://www.primeiraversao.unir.br/artigo104.html>>. Acessado em: 15 de julho de 2006.

COSTA FILHO, Nelson F. Novos Rumos para o ensino médio em Rolim de Mura. **Revista Norte**. Rolim de Moura: UNIR. ano 2, nº 2, nov. p. 61-70, 1999.

FICO, Carlos. Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar. Rev. Bras. Hist. [online]. 2004, vol. 24, no. 47. p. 29-60. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882004000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em: 17 de fevereiro de 2006

FUJIHARA, Arlene M. Migração de 1970 – Um Recorte na colonização e ocupação de Rondônia. **Revista Farol**. Rolim de Moura: Ano I, nº 2, Jan/Jun, p. 113-120, 2005.

_____. O processo de interiorização e a formação de professores na Universidade Federal de Rondônia. **Revista Norte**. Rolim de Moura: UNIR. ano 2, nº 2, nov. p. 33-42, 1999.

IDÉIAS & FATOS (a). Revista mensal de reflexão e informação. Rolim de Mura: Gráfica Pontual, ano 1, Nº 2. dezembro de 1998.

_____. (b). Revista mensal de reflexão e informação. Rolim de Mura: Gráfica Pontual, ano 1, Nº 3. Janeiro de 1999.

_____. (c). Revista mensal de reflexão e informação. Rolim de Mura: Gráfica Pontual, ano 1, Nº 4. fevereiro de 1999.

_____. (d). Revista mensal de reflexão e informação. Rolim de Mura: Gráfica Pontual, ano 1, Nº 5. março de 1999.

_____. (e). Revista mensal de reflexão e informação. Rolim de Mura: Gráfica Pontual, ano 1, Nº 6. março de 1999.

_____. (f). Revista mensal de reflexão e informação. Rolim de Mura: Gráfica Pontual, ano 2, Nº 11. janeiro de 2000

GONZÁLEZ, L. J. Fernández; AMOEDO, Estrela D. C; DOMINGOS, T. Regina Eduardo, MST: migração, identidade e inserção social, Ciudad Virtual de Antropología y Arqueología. Equipo NAYÁ/1996-2006. Disponível em: <http://www.naya.org.ar/congreso2002/ponencias/leopoldo_fernandez.htm#_ftnref2>. Acessado em: 01 de maio de 2005. ISSN : 0329-0735

MENEZES, Maria L. Pires A crise do estado de bem estar e a caracterização de processos territoriais da migração no Brasil, Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales Universidad de Barcelona Nº 94 (85), 1 de agosto de 2001, disponível em: <<http://www.ub.es/geocrit/sn-94-85.htm>>. Acessado em: 17 de janeiro de 2006.

NASCIMENTO, G. Santos e OLIVEIRA, Moisés J. R de O Homem Migrante: Imensidão do Vazio. Revista Norte. R. Moura: UNIR, ano 2, nº 2, nov. p. 28-32, 1999.

NASCIMENTO, Gilmar dos Santos Percursos e Transtornos na vida das famílias migrantes. Revista Norte. R. Moura: UNIR, ano 3 nº 3, fev. p 75-84. 2000.

_____. A Dor da Floresta: o processo de ocupação. Idéias e Fatos (revista mensal de reflexão e informação), Rolim de Moura, ano 1, nº 3. jan. p. 3-5, 1999.

PANSINI, Flávia. A prática pedagógica construtivista, na alfabetização: uma pesquisa em Rolim de Moura. Revista Farol, Rolim de Moura, ano II, nº 3, jan/jun, p. 35-45, 2006.

ROLIM DE MOURA, uma história a ser contada (documentários sobre os 22 anos de Rolim de Moura). Produção N. P. Carneiro. Rolim de Moura: Escola Tancredo de A. Neves/ Prefeitura Municipal de Rolim de Moura. 2005. 1 videocassete (7min).VHS, son., color.

ROUNDÔNIA em Revista, Rolim de Moura: [s.n.], 1982. Mensal.

SANTOS, Jorge Batista dos. Antônio Rolim de Moura. Idéias e Fatos (revista mensal de reflexão e informação), Rolim de Moura, ano 1, Nº 2. dez. p. 3, 1998.

SINGER, Paul, **Poder, política e educação** in. Revista Brasileira de Educação Rio de Janeiro. n. 1, p. 5-15, jan-abr, 1996. Disponível em
<http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE01/RBDE01_03_PAUL_SINGER.pdf>

SILVEIRA, José Maria da, **Agroindústria**, 14 de julho de 1998. Disponível em:
<<http://www.mre.gov.br/cdbrasil/itamaraty/web/port/economia/agroind/apresent/apresent.htm>>. Acessado em: 10 de abril de 2005.

ENTREVISTAS

ALMEIDA, Analpides José de. **Questões sobre Rolim de Moura: Antigos Moradores e Professores**. Entrevistador: Neri P. Carneiro. Rolim de Moura: 11 de agosto de 2006. 1 cassette (30 min): son.

ANJOS, Joelmir P. dos, **Questões sobre Rolim de Moura: Antigos Moradores e Professores**. Entrevistador: Neri P. Carneiro. Rolim de Moura. Questionário. 22 de agosto de 2006

FERREIRA, Edvan, **Questões sobre Rolim de Moura: Antigos Moradores e Professores**. Entrevistador: Neri P. Carneiro. Questionário. Rolim de Moura. 22 de agosto de 2006

FIDELIS, José. **Questões sobre Rolim de Moura: Antigos Moradores e Professores**. Entrevistador: Neri P. Carneiro. Rolim de Moura: 14 de julho de 2006. 1 cassette (30 min): son..

JORGE, Geraldino R., **Questões sobre Rolim de Moura: Antigos Moradores e Professores**. Entrevistador: Neri P. Carneiro. Rolim de Moura: 15 de agosto de 2006. 1 videocassete (100 min): VHS, son., color.

LOPES, Enilde do Carmo, **Questões sobre Rolim de Moura: Antigos Moradores e Professores**. Entrevistador: Neri P. Carneiro. Rolim de Moura: 13 de agosto de 2006. 1 cassette (30 min): son.

LOPES, Luzia Janaina, **Questões sobre Rolim de Moura: Antigos Moradores e Professores**. Entrevistador: Neri P. Carneiro. Rolim de Moura: 14 de julho de 2006. 1 cassete (30 min): son.

MOREIRA, Francisco F. **Questões sobre Rolim de Moura: Antigos Moradores e Professores**. Entrevistador: Neri P. Carneiro. Rolim de Moura: 11 de agosto de 2006. 1 cassete (60 min): son.

OLIVEIRA, Durvalino J. **Questões sobre Rolim de Moura: Antigos Moradores e Professores**. Entrevistador: Neri P. Carneiro. Rolim de Moura: 14 de julho de 2006. 1 videocassete (100 min): VHS, son., color.

OLIVEIRA, José Lopes de, **Questões sobre Rolim de Moura: Funcionário do INCRA**. Entrevistador: Neri P. Carneiro. Porto Velho. 15 de julho de 2006. Questionário, 1 videocassete (50 min): VHS, son., color.

OLIVEIRA, Osmar L. de. **Questões sobre Rolim de Moura: Antigos Moradores e Professores**. Entrevistador: Neri P. Carneiro. Rolim de Moura: 24 de março de 2006. 1 cassete (30 min): son.

PEREIRA, Célia M. F. Pereira, **Questões sobre Rolim de Moura: Antigos Moradores e Professores**. Entrevistador: Neri P. Carneiro. Rolim de Moura. 20 de agosto de 2006. 1 cassette (40 min): son.

PEREIRA, Joel; PEREIRA, Creuza Maria, **Questões sobre Rolim de Moura: Antigos Moradores e Professores**. Entrevistador: Neri P. Carneiro. Rolim de Moura: 11 de agosto de 2006. 1 videocassete (120 min): VHS, son., color

ANEXOS

ANEXO A - Roteiro de entrevista/questionário

1- Questões sobre Rolim de Moura: ANTIGOS MORADORES / PROFESSORES

- 1- Qual seu nome completo, sua profissão e seu endereço?
- 2- Quando e como teve o primeiro contato com a região de Rolim de Moura?
- 3- Onde o senhor/senhora nasceu e por que o senhor veio para Rondônia? E para Rolim de Moura? (em que ano foi isso?)
- 4- Na época em que veio para Rondônia/Rolim de Moura, havia alguma propaganda sobre Rondônia? O que dizia?
- 5- Em que trabalhava quando chegou à região de Rolim de Moura?
- 6- O senhor/senhora se lembra de mais algumas pessoas que chegaram em R. Moura nessa mesma época? Quem? Sabe onde mora?
- 7- Como era Rolim de Moura no tempo em que o senhor chegou na localidade? Havia construções? Quais?
- 8- Como as pessoas ficavam sabendo da existência de terras disponíveis, em Rondônia?
- 9- Na localidade onde seria R. Moura havia previsão para criação da cidade? E Escolas?
- 10- Como era o acesso à terra, através do INCRA? O que dificultava, o que facilitava?
- 11- Antes das primeiras escolas organizadas pelo território, havia outra(s)?
- 12- Quem a organizava, pedia criação das escolas, a quem coube essa iniciativa? Por que isso aconteceu?
- 13- Saberria dizer se INCRA destinava áreas para escolas onde distribuía lotes rurais?
- 14- Quando o INCRA começou a distribuir lotes urbanos na região de Rolim de Moura o que já havia no local?
- 15- Saberria dizer se com a distribuição de lotes urbanos, havia preocupação do INCRA em destinar áreas e construir escolas?
- 16- Saberria dizer qual era a política do INCRA a respeito da implantação de escolas, nos lotes entregues?
- 17- De quem foi a iniciativa para a criação e construção das primeiras, em Rolim de Moura?
- 18- A quem coube a tarefa de construir as primeiras escolas em Rolim de Moura?
- 19- Quem contratava os professores e mantinha seus salários?
- 20- Como eram feitos esses pagamentos?
- 21- Quem eram as/os professoras/professores? Quem os selecionava?
- 22- Havia algum critério para seleção e contratação de professores?
- 23- Como eram mantidas as escolas, nesses primeiros tempos? Com que recursos? De onde vinham?

2- Questões sobre Rolim de Moura: Funcionário do INCRA/Porto Velho

- 1- Qual seu nome completo, sua profissão e seu endereço?
- 2- Quando e como o senhor teve contato com a região de Rolim de Moura?
- 3- Onde o senhor nasceu e por que o senhor veio para Rondônia? E para Rolim de Moura?
- 4- Na época em que veio para Rondônia/Rolim de Moura, havia alguma propaganda sobre Rondônia? O que dizia?
- 5- Em que trabalhava quando chegou em Rolim de Moura, ou já era do INCRA? Nessa época, qual era sua função, dentro do INCRA?

- 6- O senhor se lembra de mais algumas pessoas que chegaram em R. Moura nessa mesma época? Quem? Sabe onde mora?
- 7- Como era Rolim de Moura no tempo em que o senhor chegou na localidade? Havia construções? Quais?
- 8- O que eram os PIC?
- 9- Como as pessoas ficavam sabendo da existência de terras disponíveis, em Rondônia?
- 10- As terras distribuídas, através dos PICs, eram de boa qualidade, férteis?
- 11- No PIC havia previsão para criação de cidades? E Escolas?
- 12- Como isso estava previsto no PIC? (cidade e escola)
- 13- Como era feito o processo de distribuição de lotes, dentro desses projetos? Quais critérios eram usados saber quem poderia receber um lote de terra?
- 14- Quando o INCRA começou a distribuir lotes rurais na região de Rolim de Moura?
- 15- Como foi o processo de criação ou organização da distribuição de lotes na região de Rolim de Moura? A quem coube essa iniciativa? Por que isso aconteceu?
- 16- O INCRA destinava áreas para escolas onde distribuía lotes rurais?
- 17- Quando o INCRA começou a distribuir lotes urbanos na região de Rolim de Moura?
- 18- Nessa época o que havia no local onde hoje é a cidade de Rolim de Moura?
- 19- Com a distribuição de lotes urbanos, havia preocupação do INCRA em destinar áreas e construir escolas?
- 20- Qual era a política do INCRA a respeito da implantação de escolas, nos lotes entregues?
- 21- Havia alguma determinação específica para a criação e construção de escolas, dentro do cronograma de ação do INCRA?
- 22- A quem coube a tarefa de construir as escolas em Rolim de Moura?
- 23- Quem contratava os professores e mantinha seus salários?
- 24- Quem eram as/os professoras/professores? Quem os selecionava?
- 25- Havia algum critério para seleção e contratação de professores?
- 26- Como eram mantidas as escolas, nesses primeiros tempos?

ANEXO B - Documentos sobre Rolim de Moura

1- Documento provisório de posse de terra, emitido pelo INCRA indicando nome do parceleiro e a localização do lote.

SETOR ROLIM DE MOURA

NOME Geraldino Rodrigues Jorge

LINHA 184 LOTE 22 GLEBA 21

KM 8,5 AO 9,0 (Leste) Norte

PIC. GY PARANA, 30 / 12 / 75

VISTO: [Assinatura]

CAVIDES BEZERRA
TÉC. AGRÍCOLA

Fonte: arquivo do autor

2- “Cartão de Identificação de Parceleiro”, documento definitivo emitido pelo INCRA, indicando o recebimento de um lote “intransferível” de terra

SETOR ROLIM DE MOURA

MINISTÉRIO DA AGRICULTURA
INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA - INCRA
CARTÃO DE IDENTIFICAÇÃO DE PARCELEIROS

Nome: GERALDINO RODRIGUES JORGE

Nacionalidade: Brasileira

Nat.- Monte-Azul-MG Sexo Masculino

E. Civil Casado D. Nasc. 15.03.46

Doc. Apresentado: Cédula de Identidade N.º 8.926.682-S.P.

Origem Veio de S.P. Capital Profissão Levador

OBS: Linha 184 Km 8,5 Ao 9,0 (Leste) Norte

Loc. do Imóvel PICER Gleba N.º 23 Lote N.º 22 IC N.º 454/76

Estado T.F. Rondonia Município Porto-Velho

Ass. Parceleiro [Assinatura]

Data da Emissão 23.02.76

CAVIDES BEZERRA
TÉC. AGRÍCOLA

Fonte: arquivo do autor

3- Carta ao Governador Jorge Teixeira de Oliveira solicitando emancipação política de Rolim de Moura

Rolim de Moura 08 de Março de 1.983.

A Sua Excia
Sr. Governador Jorge Teixeira de Oliveira
Palacio Getulio Vargas
Porto Velho- Ro.

Reinvidicação:- Emancipação Política de Rolim de Moura

Sr. Governador, achando-nos oprimidos por nossa sede, / isto é, pela comarca à que pertence esse distrito e como sendo um distrito de grande progresso e desenvolvimento com população e renda superior a da sede, isto é, de Cacoal. E tendo em vista os solos que circundam esta região serem de predominância agrícola, sendo este distrito geograficamente bem localizado e servido pela RO-10, Rodovia esta, eixo de ligação entre Rolim de Moura e a Br.364 (Pimenta Bueno), RO-429 Ariquemes-Costa Marques e outras em Projeto como a linha 184 partindo desta localidade à Br.364.

Levando-se ainda em consideração os pequenos núcleos / que ora se desenvolvem nas adjacências do distrito em Pauta, tais / como Santa Luzia, Alta Floresta, Teixerópolis e Nova Brasilândia,

Acreditamos que Rolim de Moura faz jus a sua Emancipação, promessas esta que foram feitas por todos os candidatos que por aqui passaram, fazendo suas campanhas políticas e hoje não se ouve / mais essas vozes de Independência Política desta cidade.

Portanto, Sr. Governador segue documentos assinados / por pessoas interessadas na criação deste Município, entre e / las constam comerciantes, industriais, servidores publicos e agri / cultores. Solicitando a V.Excia um estudo e agilização no processo / de nossa emancipação.

Agradecendo desde já a Sua Excia, assinam, a comissão

Guilherme Rodrigues Jorge
José Lino S. S. L. L.
MARCIO DE SANTO RIBEIRO
Joaquim Sousa. Unida. PDS
Empresa Comercial
Francisco de Souza da Silva
Manoel Herculano
Gervásio P. P. P.
Sociedade P. P. P. P.
Francisco P. P. P. P.
Jaqueline Ferreira Moreira

ANEXO C- Fotografias de alguns pontos da cidade durante o período 1975-1983

Foto 01 – 1977: Construção considerada primeiro ponto comercial da cidade, onde teriam se hospedado as primeiras professoras ao chegar à localidade; atual cruzamento das Avenidas Norte-Sul com 25 de Agosto.



Fonte: arquivo do autor.

Foto 2 – 1976: Primeiras construções do centro da cidade; atual Avenida 25 de Agosto



Fonte: arquivo do autor

Foto 3 – 1980: “Restaurante” Paca Assada. Estabelecimento comercial, espécie de estação rodoviária



Fonte: arquivo do autor.

Foto 4 – 1983: Pátio de madeira em R. Moura. Depósito de mogno, em toras e já serrado, para exportação



Fonte: arquivo do autor

Foto 5 – Década de 1980: Depoimentos dão conta de que a chegada de mudanças era um fenômeno intenso, principalmente nos primeiros anos da década de 1980.



Fonte: arquivo do autor.

Foto 6 – 1979: Escola Pereira da Silva; aos fundos, lado superior direito, habitações onde atualmente é o centro da cidade.



Fonte: Arquivo do Autor

Foto 7 – 1979: Escola Pereira da Silva, coberta com tabuinha e parede de lascas de coqueiro



Fonte: arquivo do autor.