

CRISTINNE LEUS TOMÉ

**“EU NÃO SOU PROFESSOR, NÃO”:
a presença do professor na cidade de Cláudia entre 1978 e 1988**

**PORTO ALEGRE
2009**

CRISTINNE LEUS TOMÉ

**“EU NÃO SOU PROFESSOR, NÃO”:
a presença do professor na cidade de Cláudia entre 1978 e 1988**

**Tese apresentada à Banca Examinadora
da Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Faculdade de Educação, como
requisito para a obtenção do título de
Doutor em Educação.**

**Orientadora:
Dra. Regina Maria Varini Mutti**

**Linha de Pesquisa:
Educação: Arte Linguagem Tecnologia**

**PORTO ALEGRE
2009**

CRISTINNE LEUS TOMÉ

**“EU NÃO SOU PROFESSOR, NÃO”:
a presença do professor na cidade de Cláudia entre 1978 e 1988**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

BANCA EXAMINADORA:

**Dra. Regina Maria Varini Mutti
Orientadora**

**Dra. Rosa Maria Filipozzi Martini
PPGEDU-UFRGS**

**Dra. Marleni Nascimento Matte
SMED-Porto Alegre**

**Dr. Roberto Leiser Baronas
UFSCar**

**Dra. Tânia Pitombo de Oliveira
UNEMAT-Sinop**

**PORTO ALEGRE
21 de outubro de 2009**

Ai miei parenti, tanti auguri di buona fortuna.

AGRADECIMENTOS

Mais do que um simples agradecimento, gostaria de lembrar àquelas pessoas que, por sua generosidade, compartilharam comigo seus saberes e me incentivaram durante o processo de elaboração desta pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação pelo voto de confiança dado ao receber-me para esta experiência e ao corpo de professores, com os quais tive o prazer de estudar.

À minha orientadora, Regina Maria Varini Mutti, por suas reflexões, apontamentos, delimitações, atenção e apoio durante toda esta trajetória. Ao Grupo de Pesquisas sobre Educação e Análise de Discurso – Diretório Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – tendo à frente a professora Dra. Regina Maria Varini Mutti, no qual minha pesquisa se inscreve. Ao grupo de orientandos da professora Regina, por nossas conversas e debates sobre discurso, história e linguagem.

Aos membros da Banca Examinadora do Projeto de Pesquisa: Dra. Marleni Nascimento Matte, Dr. Roberto Leiser Baronas, Dra. Maria Helena Camara Bastos e Dra. Rosa Maria Hessel Silveira, e aos examinadores da Tese, Dra. Rosa Maria Filipozzi Martini, Dra. Marleni Nascimento Matte, Dr. Roberto Leiser Baronas e Dra. Tânia Pitombo de Oliveira, minha gratidão.

À Siderúrgica Tomé S.A. – Indústria de Autopeças, pelo apoio financeiro.

À Colonizadora SINOP S.A. pelo material de publicidade fornecido.

À Prefeitura Municipal e à Secretaria de Educação, Cultura e Desporto do Município de Cláudia pelas portas abertas, fornecendo documentação e acompanhamento durante as minhas estadias na cidade. Aos alunos da Turma de Pedagogia 2001-2004 de Cláudia, por nossos trabalhos realizados em aula, que deram origem a esta pesquisa.

Em especial, professores e professoras de Cláudia que dividiram comigo um pouco de suas histórias; *Because I knew you: I have been changed for good* (Stephen Schwartz).

Cristinne

É difícil avaliar.
Mas eu posso dizer que, na minha luta como professora,
desde o início, como eu já relatei, foi difícil.
Mas com muita garra, com luta, eu venci.
E, se hoje eu estou aqui onde eu estou, e pretendo me aposentar nesse ramo,
que não faltam mais muitos anos, eu posso dizer que eu sou uma vencedora.
E estou muito feliz, me sinto muito feliz, com o trabalho que eu faço.

**Resposta da professora Íris Vollbrecht ao ser indagada
sobre a avaliação que faz de sua trajetória como professora.**

RESUMO

Nesta pesquisa de Tese estudou-se a posição discursiva de professor-pioneiro, na Escola Estadual e Escolas Municipais Rurais da cidade de Cláudia-MT, entre os anos 1978 e 1988, período situado entre sua fundação e municipalização. Embasada no referencial teórico-analítico da Análise de Discurso francesa fundada por Michel Pêcheux, a análise objetivou mostrar efeitos de sentidos que apontaram ao modo como o sujeito-professor se inscreveu no discurso pedagógico, frente à realidade encontrada, e o significou. Considerando o sentido em sua mobilidade, buscou-se estudar o funcionamento da designação pioneiro e a constituição da memória discursiva pedagógica referente à posição de professor-pioneiro no contexto de migração estudado. Ao compor o *corpus*, por um lado, realizaram-se vinte e seis entrevistas semiestruturadas, orais e transcritas, com profissionais da área da educação que atuaram em Cláudia e, por outro lado, constituiu-se um arquivo com documentos oficiais, trabalhos acadêmicos, jornais impressos e virtuais, mapas e fotografias referentes à época de estudo. Das entrevistas realizadas selecionaram-se treze, de professores que atuaram na primeira década. Ao analisar o discurso dos professores, ressaltando as noções de discurso, forma-sujeito, sentido, memória, relacionou-se o intradiscurso às conjunturas formadoras das condições de produção, tais como: a pedagógica – na relação do professor com seus alunos na sala de aula; a política – na relação do professor com as autoridades municipais na implantação de escolas; e a social – na relação do professor com a comunidade no entorno da escola. Os efeitos de sentidos analisados indicam que ocupar a posição de professor e pioneiro, no processo de colonização inicial, significou ser percebido em toda a comunidade da qual fazia parte, além da sala de aula e da escola. Constatou-se, na primeira década da cidade de Cláudia, uma prática discursiva na qual se considerava: a) a atuação de professores leigos, devido à falta de profissionais com formação na área; b) a construção do prédio escolar como parceria comunidade e governo; c) as responsabilidades do professor dentro e fora da sala de aula; d) a adaptação, pelos professores, dos conteúdos estipulados pelo sistema de ensino às condições da prática. Com ênfase nessas práticas constituiu-se a escola do professor-pioneiro, e os professores, mostrando que o confronto entre estar professor e ser professor se esvaiu, constituíram a sua posição pedagógica. A formação imaginária da posição do professor na escola do professor-pioneiro se estabeleceu à medida de sua identificação como professor, assumindo-se na profissão e marcando seu lugar na sociedade. Coube ao professor, neste período, dar suporte para que a comunidade se organizasse quanto ao espaço físico e para que seus habitantes tivessem conhecimentos suficientes para buscar ou requerer benefícios que seriam desfrutados por todos. Na análise realizada mostrou-se que a posição-sujeito professor-pioneiro foi marcada pelo efeito de sentido do professor como participativo junto à comunidade, representante desta comunidade na escola; como pioneiro, os efeitos de sentidos apontam ao enfrentamento dos desafios da profissão assumida e à importância do apoio da comunidade, supervisores e colegas de profissão para que a escola funcionasse, tanto na instância de educação local como também de integração em nível nacional.

Palavras-chave: Educação. Análise de Discurso. Professor-Pioneiro. Memória. Discurso Pedagógico. Pêcheux.

ABSTRACT

In this theses research it was studied the discursive position of the pioneer teacher in the State School and in Municipal Rural School in Claudia city-MT, between the years of 1978 and 1988, this period is between the foundation and the moment the city becomes a district. Based on analytical-theoretical references from the French Discourse Analysis by Michel Pêcheux, the purpose of the analysis was to show the sense effects about the way the subject-teacher take himself part in the pedagogical discourse, based on his reality and give it significance. This research aimed to study the functioning of the pioneer designation and the pedagogical discursive memory of the pioneer-teacher position in the migration context studied. To compound the *corpus* of this study, it was done twenty-six semi-structured interviews with educational workers which worked in Cláudia and also it was composed an archive with official documents, academic papers, printed and virtual newspapers, maps and photos of the study period. It was chosen thirteen interviews from the teachers who worked in the first decade. Analyzing the teacher discourse, emphasizing the discourse notion, form-subject, sense, memory, it was connected the intradiscourse to the formatted conjunctures of the production condition, as: the pedagogical – in the relation of the teacher with his students in the class; the political – in the relation of the teacher with the municipal authorities in the school deployment; and the social – in the relation of the teacher with the community around the school. The analyzed sense effects indicates that the position of being teacher and pioneer, in the period of colonization, meant to be noticed for all the community the teacher was in beyond the classroom and the school. It was find in Claudia in the first decade, a discursive practice that show: a) lay teachers teaching, because the lack of specialized professionals; b) the built of the school building with the community and the government; c) the responsibility of the teacher in and out of the classroom; d) the adaptation, of the teachers, of the content set chosen by educational system to the practice conditions. Emphasizing this practice it was constituted the teacher-pioneer school, and the teachers, showing that the confrontation between to stay and to be a teacher faded. The imaginary formation of the place of the teacher in the pioneer-teacher school constituted itself during the process of identification as a teacher, assuming himself in the profession and taking his place in society. The teacher was responsible to help the community to organize the physical space and to had enough knowledge to seek for benefits to be enjoyed for everybody. The analyses showed that the subject position pioneer-teacher was marked by the sense effect of the teacher as a participant in the community, representing this community in the school; as a pioneer, the sense effects shows the teacher facing the challenges of this profession and also the importance of the community support as supervisors and colleagues to help in the school, both in the local education as in the integration with the hole national territory.

Key-words: Education. Discourse Analyses. Pioneer-teacher. Memory. Pedagogical Discourse. Pêcheux.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Entrada da Cidade de Cláudia	27
Fotografia 2 – Escola Municipal Rural Catarina Canozo	39
Fotografia 3 – Vista Aérea Cláudia (Anos 80?)	60
Fotografia 4 – Roseli de Moura Maldonado	65
Fotografia 5 – Irmã Maria Editha	65
Fotografia 6 – Sala Escolar Extensão da Escola Nilza	67
Fotografia 7 – Escola Estadual de 1º. Grau Manoel Soares Campos	71
Fotografia 8 – Desfile da Independência da Escola Manoel Soares Campos	78
Fotografia 9 – Turma da 4ª. Série – Professora Roseli	79
Fotografia 10 – E. E. 1º. e 2º. Graus Manoel Soares Campos	82
Fotografia 11 – Escola Municipal Rural Dilma	86
Fotografia 12 – Primeiras construções em Cláudia	91
Fotografia 13 – Vila da Madeireira Canozo – desativada	92
Fotografia 14 – Turma da 2ª. Série da Escola Municipal Rural Dilma com a professora Claudevânia	95

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Mapa 1 – Micro-Região 20: Sinop	<u>26</u>
Mapa 2 – Distribuição da Escola Estadual e das Escolas Municipais Rurais de Sinop – Localidade Cláudia	<u>62</u>
Quadro 1 – Decretos de Criação – Escolas Rurais Municipais de 1º. Grau de Sinop: anos 1985/1987/1988 – Localidade Cláudia-MT	<u>87</u>
Quadro 2 – Ensino: matrículas, docentes e rede escolar 2006 – Cláudia-MT	<u>101</u>
Mapa 3 – Área geográfica inicial do Município de Sinop 1979: Sinop, Vera, Marcelândia e Cláudia	<u>115</u>
Panfleto 01 – Frente e verso. Década de setenta e oitenta	<u>126</u>
Panfleto 02 – Frente e verso. Década de setenta e oitenta	<u>128</u>

LISTA DE SIGLAS

AD	- Análise de Discurso
APM	- Associação de Pais e Mestres
CETEB	- Centro de Ensino Tecnológico de Brasília
CIAM	- Congresso Internacional de Arquitetura Moderna
CNPq	- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DREC	- Delegacia Regional de Educação e Cultura
FUBRAE	- Fundação Brasileira de Educação
IBGE	- Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
MT	- Mato Grosso
PIB	- Produto Interno Bruto
PIQD	- Programa Interinstitucional de Qualificação Docente
PND	- Plano Nacional de Desenvolvimento
PPGEDU	- Programa de Pós-Graduação em Educação
PR	- Paraná
PROTERRA	- Programa de Redistribuição de Terras
RS	- Rio Grande do Sul
SC	- Santa Catarina
SEC	- Secretaria de Educação e Cultura
SEDUC	- Secretaria de Estado de Educação.
SINOP	- Sociedade Imobiliária do Noroeste do Paraná
SUDAM	- Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia
TCC	- Trabalho de Conclusão de Curso
UFMT	- Universidade Federal do Mato Grosso
UFRGS	- Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNEMAT	- Universidade do Estado de Mato Grosso
UNIVAG	- Centro Universitário de Várzea Grande

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 ÁREA TEMÁTICA	20
1.2 OBJETIVOS	21
1.3 QUESTÕES NORTEADORAS	22
1.4 CAPÍTULOS DA TESE	22
2 DEFINIÇÕES E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	25
2.1 O ESPAÇO: A CIDADE DE CLÁUDIA, MATO GROSSO	25
2.2 AS PRÁTICAS DA PESQUISA DE CAMPO	34
2.3 A DESIGNAÇÃO PROFESSOR-PIONEIRO E O ESTABELECIMENTO DO <i>CORPUS</i>	41
2.4 O ENSINO PÚBLICO EM CLÁUDIA: LUGARES E SENTIDOS	59
2.4.1 A Escola Estadual: a primeira escola urbana de Cláudia	64
2.4.2 As Escolas Municipais: a rede escolar na zona rural	83
3 QUEM VEIO? OS SUJEITOS-PRIMEIROS	105
3.1 AS PROFESSORAS-PRIMEIRAS	108
3.2 O DISCURSO DAS PROFESSORAS-PRIMEIRAS SOBRE A VINDA	110
3.2.1 O primeiro “NÓS” = o desejo de “ELE”	118
3.2.2 O segundo “NÓS” = o desejo do “EU” no desejo do “ELE”	132
3.2.3 O terceiro “NÓS” = EU + OS OUTROS	139
4 A MEMÓRIA DAQUELA IMAGEM QUE VOCÊ VIU NO ESPELHO	154
4.1 A PROFESSORA LEILA	162
4.2 A PROFESSORA LÍDIA	183
4.3 O PROFESSOR JOÃO OLEGÁRIO	196
5 EFEITOS DE SENTIDO ENTRE O ESTAR E O SER PROFESSOR	209

5.1 “EU NÃO SOU PROFESSOR, NÃO”	213
5.2 SENTIDOS DO DISCURSO PEDAGÓGICO	236
5.3 A ESCOLA DO PROFESSOR-PIONEIRO	249
6 CONCLUSÃO	280
REFERÊNCIAS	290
APÊNDICES	309
APÊNDICE A – Quadro das Entrevistas	309
APÊNDICE B – Bibliografia Específica sobre Cláudia e Região	310
APÊNDICE C – Exemplo de Carta de Cessão	314
APÊNDICE D – Quadro das Perguntas e Objetivos para os Secretários de Educação de Cláudia	315
APÊNDICE E – Quadro das Perguntas e Objetivos para os Professores de Cláudia	316

1 INTRODUÇÃO

Cláudia: uma cidade pequena, ao norte do Estado do Mato Grosso (MT), Brasil; a cidade de meu estudo, nascida de um dos tantos projetos de colonização que houve no século XX no Centro-Oeste brasileiro.

Meu interesse por Cláudia deu-se desde a primeira vez que a visitei, em 2001, quando, por dentre o espanto e a admiração, tentava compreender os sentidos que construía ao ler a cidade. Fazia apenas alguns meses que vivia no Mato Grosso, vinda do Rio Grande do Sul (RS), e minhas referências para cidades eram as de modelo colonizatório italiano, alemão e açoriano, configuradas como um lugar para morar, estudar, trabalhar, passear e divertir-se, e que hoje são grandes centros urbanos. A viagem até Cláudia durou duas horas para fazer 100 km, dentro de um ônibus precário que partiu de Sinop, onde morava, por uma estrada de chão lamacenta, e para lá dirigia-me para lecionar. Minha primeira impressão foi de que esta pequena cidade precisaria, a meu ver, de uma faxina geral. As casas necessitavam de pintura, faltava calçamento nos passeios, asfalto nas vias públicas cascalhadas, mais flores nos jardins; não conseguia relacionar o meu conceito de cidade sulista com o que estava vendo a minha frente. Algumas horas depois, já me autopunindo pela observação preconceituosa, formada a partir de uma criação cultural estereotipada em que o não-padrão conhecido é feio e imperfeito, caminhei pela cidade. Minha primeira impressão, por um lado, foi de espanto: o que leva alguém a ir morar em um lugar assim? Por que as pessoas permanecem? Por que não se mudam para um centro maior? Melhor? E, por outro lado, a admiração que se manifestava, tentando romper uma brecha por meio desta primeira impressão tão fortemente marcada: o que tem de especial esta cidade?

Tentando responder a estas perguntas que me instigavam, conversando, trabalhando e conhecendo um pouco mais da sua organização social, passei também a conviver com estas pessoas que investiam suas vidas na construção de uma cidade, tão distante para quem é da Região Sul do país. Narrativas que lembravam as novelas e os romances sobre viagens de migração que tinha lido, que me recordavam de tempos passados por entre discussões na Faculdade de História. No entanto, minha inquietação sobre esta questão estava longe de ser solucionada. O espanto frente à situação por si só desencadeava uma série de indagações, e minha posição de admiração estava longe de ser tranquilizadora, ao contrário, despertava

ainda mais o interesse investigativo: como interpretar a cidade? E como pesquisadora na área de Educação e Análise de Discurso, que sentidos sobre a posição de professor nesse contexto poderia ali apreender?

Até hoje, os poucos estudos sobre a educação em Cláudia que encontramos, seja abordando os pontos de vista da história, das práticas didáticas cotidianas, das políticas públicas e privadas, entre outros, foram realizados pelos próprios moradores dessa cidade quando cursaram a graduação, em seus Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), e a pós-graduação, com suas Monografias. Refiro-me aqui, especificamente, aos trabalhos monográficos dos quais tive a oportunidade de acompanhar a pesquisa, realizada pelos alunos na turma de graduação do Curso de Pedagogia – Programa Interinstitucional de Qualificação Docente (PIQD), que se formou em 2004, e a turma de Especialização em Educação Especial, Educação Inclusiva, em 2006. Além dessas pesquisas realizadas, tenho conhecimento dos trabalhos de alunos de outras turmas. Desse modo, devo salientar que meu interesse de pesquisa está vinculado a minha experiência profissional em Cláudia, como docente.

Nos poucos anos de existência, constata-se a progressiva e mesmo rápida caracterização de Cláudia como um núcleo urbano, onde a educação foi se instituindo e consolidando. Durante os primeiros dois anos de chegada dos imigrantes, 1978 e 1979, Cláudia pertencia ao Município de Chapada dos Guimarães; mas somente em 1979 contou com a Sala Escolar Estadual Extensão Nilza de Oliveira Pipino. Posteriormente, com prédio próprio, a Escola Estadual foi contemplando as outras séries escolares que culminou com o 1º. e 2º. graus completos¹. Na década de 80, já pertencendo ao Município de Sinop, criou-se em Cláudia uma rede de escolas públicas municipais rurais, de 1ª. a 4ª. série, com o objetivo de fornecer condições de estudos aos filhos dos novos colonos.

Já na década de 90, com a sua emancipação, é que se têm os primeiros cursos de graduação para os professores locais, em convênios da Prefeitura com a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) e a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). No primeiro convênio, com a UFMT, para o ingresso no Curso de Pedagogia, em 1995, foram oferecidas cinco vagas para Cláudia, e os alunos tinham que deslocar-se ao Município de Sorriso, distante cerca de 200 km. No mesmo ano começaram as negociações com a

¹ **A Escola Estadual** mudou de nome quatro vezes entre 1979 e 1986. Começou, em 1979, como Sala Escolar Extensão da Escola Estadual Nilza de Oliveira Pipino de Sinop; em 1980 como Extensão da Escola Estadual Nilza de Oliveira Pipino de Sinop; em 1981, desvinculada de Sinop, como Escola Estadual de 1º. grau Manoel Soares Campos e em 1986, como Escola Estadual de 1º. e 2º. grau Manoel Soares Campos.

UNEMAT, também para o Curso de Pedagogia. A primeira turma, formada em 1999, tinha as aulas ministradas no Município de Sinop.

Para os Cursos de Especialização, o Município não realizou convênios, mas ajudou os primeiros professores em suas despesas de locomoção. A primeira participação teve oito professores no Curso de Metodologias para o Ensino Fundamental; foi realizada no Município de Lucas do Rio Verde, distante cerca de 300 km, pelo Centro Universitário de Várzea Grande (UNIVAG). Nesse retrospecto podemos ver que as pesquisas sobre a educação em Cláudia só passaram a ocorrer na década de 90, por iniciativa de seus próprios professores, sem, ainda, despertar o interesse de outras instituições de pesquisa.

O fato de haver pouca pesquisa sobre esta área me instigou a conhecer mais sobre a história dos professores de Cláudia, e com o apoio na Análise de Discurso, focar o modo como nessa história a posição de professor, seu trabalho na escolarização nesse contexto foi fazendo sentido. Uma história que não pensa o sujeito como individualidade, nem como fonte de seu sentido, mas como propôs Pêcheux, na desconstrução aparente da unidade do sujeito, “pois a sua relação com a língua é atravessada por essa construção da ‘subjetividade’: a língua tem o seu real próprio, assim como a história também tem seu real” (GREGOLIN, 2007, p. 141). Gadet e Pêcheux (2004) nos trazem que não se pode apreender o real da língua, e nem o da história, uma vez que o sentido não se inscreve em si. A história se escreve como uma sucessão de equívocos, desvios sobre o que se tem como fato. “O sujeito de linguagem é descentrado, pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo o controle sobre o modo como elas o afetam” (ORLANDI, 1999, p. 20).

O sujeito do discurso é um sujeito histórico e social, histórico uma vez que se discursa como posição que se assume, e social porque o sujeito não é individualidade, mas ele é pertencimento de um espaço coletivo. E os sentidos são produzidos pela sociedade para interpretar-se e compreender-se. “Como objeto de interpretação, a História nunca é *história-pura*, mas *história-para*, o que significa afirmar que ela é uma narrativa cuja natureza é provisória e contingente, susceptível, portanto, de revisões e de re-interpretações.” (GREGOLIN, 2007, p. 173, grifo do autor).

E, neste ponto, destaco a possível contribuição da Tese para a Educação, no enfoque do processo de formação das primeiras escolas, com seu corpo de professores, com seu grupo de alunos, suas atividades didáticas, seus procedimentos metodológicos, sua estrutura física, seus prédios, suas áreas de lazer, sua alimentação e seu dia a dia, enfim, dando visibilidade ao

acontecimento significado pelos sujeitos. A *história-para*, num gesto interpretativo de não compreender a História apenas como uma sequência de documentos escritos, mas,

Com tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar o seu mel, na falta de flores habituais. Logo, com palavras. [...] Paisagens e telhas. Com as formas do campo e das ervas daninhas. [...] Numa palavra, com tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem. (FEBVRE apud LE GOFF, 2003, p. 530).

Buscamos compreender as peculiaridades que há nesse processo, a História em “[...] tudo o que [...] demonstra a presença [...] do homem”, como na citação acima, quando temos uma cidade que é fruto de uma política nacional de colonização para o interior brasileiro. Cláudia, em sua fase de gestação, é um exemplo de cidade que recebeu ex-proprietários da região de Itaipu, do Oeste paranaense. Ela é produto de uma política nacional de alocação que visava desafogar a grande maioria de pequenos proprietários que viviam às margens do Rio Paraguai, onde se construía a Usina Hidrelétrica Binacional de Itaipu, iniciada em 1974², e realocá-los em áreas ainda não habitadas, como o Centro-Oeste.

A criação da cidade, que pertencia a uma região conhecida como Gleba Celeste³, foi obra de uma política de colonização privada, por meio da Colonizadora SINOP S.A.⁴. Esta era encarregada de construir a infraestrutura básica para seus moradores, assim como promover a propaganda necessária para trazer novos imigrantes que habitassem as novas áreas, urbanizando-as. O início da vida escolar se dá nesse momento, quando, para implantar os projetos econômicos de extração de madeira, de pastagens para a pecuária ou preparação da terra para o plantio, necessitava-se, também, de escolas para os filhos desses trabalhadores. A escola era uma referência positiva e atrativa para manter estas novas famílias fixas na nova cidade.

Para pesquisar como este processo de educação se constituiu em contexto de colonização, entrei em contato com moradores, tanto de Cláudia quanto de Sinop, até compor

² Em 1973 tem-se a escolha do local onde se construiria a hidrelétrica e em 1974 iniciam-se as obras de Itaipu, a “pedra que canta”. (Disponível em: < www.itaipu.gov.br >. Acesso em: 19 abr. 2008.)

³ Edison Souza (2004, p.124) situa: “A Gleba Celeste ocupava terras situadas entre os Meridianos 55°. e 56°. de longitude oeste, sendo cortada ao norte pelo paralelo 12°. de latitude sul, limitada ao sul pela rodovia MT-22. Localiza-se à margem direita do Rio Teles Pires – formador do Rio Tapajós (Bacia Amazônica) e à esquerda do Rio Tartaruga – pertencente à Bacia do Rio Xingu.”

⁴ Colonizadora SINOP S.A. – Sociedade Imobiliária do Noroeste do Paraná.

um arquivo com vinte e seis entrevistas⁵, representativo de um conjunto heterogêneo e disperso de enunciados sobre o trabalho do professor na cidade, de 1978 até 2004. Conversei com professores e profissionais envolvidos com a educação em Cláudia, tanto aqueles que trabalharam antes da municipalização da cidade quanto os professores que começaram a atuar depois do Município já instalado, além de Secretários da Educação e Professores do Curso de Pedagogia da UNEMAT que participaram na implantação de cursos de qualificação na cidade.

Após reunir as entrevistas realizadas, assim como fotografias e mapas, decidimos pelo estudo no período inicial de povoamento, momento em que as pessoas chegaram e se estabeleceram em Cláudia, no modo como foi se organizando o sistema educacional em volta às fazendas, às madeireiras e ao núcleo central urbano. Delimitamos o espaço temporal em uma década, desde a chegada das primeiras famílias, em 1978, até à emancipação política de Cláudia a Município, em 1988. Dentro das vinte e seis entrevistas realizadas, treze⁶ eram de professores que trabalharam nas escolas durante este período, e delas foram extraídas as formulações mais significativas para as análises. A partir das falas dos professores de Cláudia, buscamos evidenciar os efeitos de sentidos relativos ao discurso educacional. As outras entrevistas foram consultadas eventualmente, para enriquecer as análises e para contribuir na interpretação e contextualização dos dados apresentados.

Ao estudar o sujeito-professor no processo colonizatório, buscamos levantar os sentidos sobre o discurso pedagógico, associando-os às formas da atuação docente manifestada em tal posição pelos entrevistados. Assim, procuramos estudar os processos de saberes envolvidos em suas formulações, sentidos discursivos sobre sua prática pedagógica e como eles se moveram por essas formações discursivas. Para trabalharmos o ‘como’ esse discurso se constituiu, abordaremos conceitos das áreas da linguagem, história e educação implicadas no processo. A linguagem como opaca, não transparente, como possibilidade de multiplicidades de sentidos, será estudada a partir de seus entremeios, considerando a posição do sujeito que emprega a palavra, vinculada às condições de produção nas quais foi enunciada. Não sendo transparente, clara, com um único sentido para o entendimento de

⁵ **APÊNDICE A – Quadro das Entrevistas.**

⁶ **Os Professores:** Aurora Custódio Bregolatto, Roseli de Moura Maldonado, Aleixa Kowal de Prá, Eunice Schirmer, Leila Aparecida dos Santos, João Olegário dos Santos, Lídia Mercedes Titon, Orlando de Alécio, João Toninato, Wilson Vollbrecht, Maria Cândida Antunes de Souza, Iris Gujahr Vollbrecht, Maria Benedita Palharim.

todos, nossa análise para as entrevistas será da ordem do “Como esse texto significa?” (ORLANDI, 1999, p.17).

Buscar sentidos para uma lembrança narrada, este ‘como’, ruela de um labirinto, recorte histórico de uma memória coletiva – uma vez que é acompanhada por vários acontecimentos regularizados por um grupo de pessoas, apontando a sentidos diversos, passa a ser um trabalho de bricolagem. Ruelas que são lembranças de um passado recente, estas ainda vivas nas histórias da cidade, pois os moradores em Cláudia ‘sabem’ de seu passado, que não está tão distante, ‘sabem’ contar estes momentos de início de colonização e ‘sabem’ contar aos outros os fatos vividos. “Há necessidade de que o acontecimento lembrado reencontre sua vivacidade”, nos diz Davallon (1999, p. 25); enquanto houver pessoas para contar estas histórias, e enquanto houver pessoas para escutá-las, teremos a memória preservada. Enquanto este ‘contar’ e este ‘escutar’ fizer sentido entre os interlocutores, memória (também) enquanto discurso (PÊCHEUX, 1997a, p.82), situações de familiaridade histórica, noções de um discurso comum entre eu e o outro, teremos preservado o acontecimento.

A noção do que seja ser um professor, pioneiro em situação de colonização, é que nos possibilita refletir sobre como se deu essa construção discursiva, enquanto processo, o modo como passaram a ser, estes acontecimentos, formadores de uma memória social, ligada à identidade de Cláudia. Estudar esta prática do “eu, posição professor-pioneiro” como uma construção histórica formada a partir de vários acontecimentos, de vários já-ditos, de sentidos que permeiam a representação do professor e do pioneiro durante o período de colonização, nos leva a conhecer este sujeito professor-pioneiro em um momento interpretativo do mundo em que vive. Os já-ditos, retomando aos enunciados sobre esta posição do sujeito como parte da memória, nos permitirão estudar este recorte histórico. Memória discursiva, no sentido apresentado por Pêcheux (1999, p. 52) como “[...] aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os ‘implícitos’ [...] de que a leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível”. Já-ditos que compõem arquivos de consultas, implícitos estabelecidos, memória de identificação deste sujeito, que lhe permite significar determinado momento histórico, significar a sua maneira de ser e agir e as decisões tomadas a partir da posição-sujeito em que se encontrava.

Ao estudarmos estas memórias mobilizadas pelos professores entrevistados, estaremos dialogando com alguns momentos históricos aos quais aponta a materialidade das

narrativas no fio do discurso. A Análise de Discurso (AD) discorre que é “[...] a inscrição da história na língua que faz com que ela signifique” (ORLANDI, 1994a, p.53), e nos coloca frente a um conjunto discursivo de materialidade das narrativas, isto é, nos situa dentro dessa experiência histórica. As narrativas, como uma própria tentativa opaca do pesquisador em fotografar este nosso real, serão aqui o enfoque principal de estudo. Citando Durand (1999, p. 42), “[...] a necessidade da pesquisa vem da necessidade de fabricar um memorável adequado ao mundo dos contemporâneos. Ao mesmo tempo coloca-se a questão da enunciação. Quem fala e com que direito?” O professor estudado aqui tem a garantia dada pela memória viva. A propriedade com que fala está assentada tanto nas lembranças quanto nas mãos – as lembranças são narradas, tecidas de palavras ditas, as mãos estão calejadas, pertencentes ao mundo dos construtores de uma modalidade de educação em área de colonização.

Escutaremos lembranças de professores que ajudaram a pregar as tábuas para as paredes da escola enquanto os alunos permaneciam em uma tapera estudando. São os professores pioneiros de Cláudia. Tem-se uma história sobre eles. A cidade tem um referencial histórico sobre eles. Ainda é presente na cidade um imaginário comum sobre estes primeiros professores, sobre suas aulas, seus alunos, suas escolas e sua participação no crescimento da comunidade. Esses professores, que se narram como professores e pioneiros, serão abordados aqui na forma-sujeito professor-pioneiro, a partir de Pêcheux (1995). Uma posição discursiva escolhida por eles mesmos, construída e mantida pela sua participação social, sujeito que se identifica pelo seu dizer, uma posição sustentada pelo seu dizer. A própria pertença às filiações discursivas onde estes professores se inscrevem, e seus respectivos discursos, a escolha que fazem ao selecionar os personagens de suas narrativas, e seus dizeres e suas pequenas histórias ocorridas, acabam por estabelecer os elos de uma cadeia autoimposta como posição de professor-pioneiro. Enquanto narra suas lembranças, esse professor o faz revestido pelo poder da memória coletiva, como participante de um grupo social que o autoriza a dizer. Para esta pesquisa, que objetiva o discurso educacional, faz-se necessário estabelecer algumas regularidades que resultaram na constituição do sujeito gerador desse discurso.

É dessas narrativas sobre a vida das pessoas que construíram a história de Cláudia que embasaremos nossa análise. Histórias de vidas que, até agora, não foram alvo de uma preocupação mais concreta de registro; conhecimento produzido a partir dessa interferência do homem sobre a natureza, na Floresta Amazônica; sua sobrevivência e adaptação a um meio

tão hostil e tão diferente daquele de origem. Histórias contadas por entre labirintos discursivos percorridos durante a construção de uma vida social.

A educação, como principal enfoque temático desta pesquisa, será configurada no discurso dos professores pioneiros da cidade de Cláudia, que tiveram que assumir uma posição peculiar de colonizador, colono e professor, conjuntamente. Essa situação, em um primeiro momento, determinou que o papel da educação ficasse mais enfatizado – e reduzido – ao ato de fundar escolas, tendo em vista a função de fixar estas famílias colonizadoras à terra, ao novo local para se viver; em segundo momento, com as famílias já estabelecidas, os colonos buscaram a melhoria dos prédios escolares e a qualificação docente de seus professores.

Desse modo, em suma: o *corpus*, nesta pesquisa de Tese, é constituído de enunciados produzidos mediante entrevistas obtidas na atualidade, com professores que viveram a experiência dos primórdios da escolarização de Cláudia e a reconstituem para nós, na situação de entrevista. Temos, em princípio, dois tempos, implicados na enunciação das entrevistas: o da vivência como professor-pioneiro e o do depoimento sobre a vivência. Essas são importantes condições de produção do discurso de nossos professores-pioneiros. Além das entrevistas, reunimos panfletos, mapas e fotos, documentos oficiais, jornais escritos e virtuais, trabalhos acadêmicos que também passaram a integrar o nosso arquivo amplo.

Tecendo os fios da pesquisa, delimitaremos alguns conceitos básicos, a seguir: a partir da noção de sujeito, relacionar forma-sujeito e professor-pioneiro; a partir da noção de discurso, estudar a produção de sentidos sobre a educação, ensino e aprendizagem durante a colonização da Gleba Celeste; e, a partir do conceito de memória, abordar o trabalho do professor, sua chegada a Cláudia, ingresso na docência e cotidiano na escola, dentro e fora do contexto escolar. Circulando por todos os conceitos, estaremos contemplando a história da colonização de Cláudia e o sentido dado ao professor nesse contexto.

1.1 ÁREA TEMÁTICA

Com base no delineamento realizado, sistematizamos a seguir a área temática deste estudo:

A posição de sujeito professor-pioneiro no discurso pedagógico, no processo de escolarização da cidade de Cláudia, na primeira década de fundação, mediante a indicação de efeitos de sentidos que remetem a essa posição, a partir da análise discursiva do *corpus* de entrevistas com professores que atuaram na escola na referida época, nas quais se reportam às práticas de ensino na escola e condições de realização, e com isso situam os seus modos de subjetivação como professores nessa cidade de migração.

1.2 OBJETIVOS

Tendo em vista a construção do objeto de estudo e a definição da área temática do mesmo, os objetivos formulados nesta pesquisa de Tese são:

- Mostrar efeitos de sentidos concernentes à posição de professor-pioneiro, a partir do enfoque da escolarização na cidade de Cláudia MT, região Centro-Oeste brasileira, na primeira década (1978-1988) de colonização, na análise do discurso dos professores que relatam em entrevista as experiências protagonizadas nesses primórdios;
- Mostrar efeitos de sentidos que apontem aos modos como os sujeitos-professores se inscreveram no discurso pedagógico e o significaram, a partir das condições concernentes à realidade de Cláudia em sua primeira década de fundação;
- Propiciar aprofundamento teórico, na perspectiva do emprego do referencial teórico-analítico da Análise de Discurso, sobre o modo de funcionamento da memória discursiva pelos sujeitos, tendo em vista a designação professor-pioneiro, significada de acordo com a experiência em Cláudia;
- Contribuir para a história da educação brasileira, propiciando condições para que a experiência dos professores-pioneiros de Cláudia se historicize nas entrevistas e que, sob a perspectiva da análise discursiva realizada nesta pesquisa de tese, possa tornar-se memorável, figurando no interdiscurso da área.

1.3 QUESTÕES NORTEADORAS

Em função dos objetivos formulados, estabelecemos as seguintes questões norteadoras:

– Como se constitui o professor-pioneiro na primeira década de colonização de Cláudia, no Centro-Oeste brasileiro? Que efeitos de sentidos apontam à designação professor-pioneiro, tendo em vista o contexto enfocado?

– Como os professores-pioneiros de Cláudia significaram o discurso pedagógico, participando da construção do processo de escolarização concernente às especificidades desse lugar?

– Como mostrar o modo de funcionamento da memória discursiva a partir do emprego teórico-metodológico da Análise de Discurso nesta pesquisa de Tese?

– De que modo o enfoque da produção de sentidos sobre os primórdios da educação na cidade de Cláudia pelos sujeitos, professores-pioneiros de Cláudia, na perspectiva do emprego da Análise de Discurso, pode contribuir para a história da educação brasileira?

1.4 CAPÍTULOS DA TESE

A Tese se apresenta dividida conforme os seguintes capítulos, brevemente descritos, representando sinteticamente o modo de organização do texto, a seguir:

Após nossa apresentação da **Introdução**, teremos o capítulo intitulado **Definições e Procedimentos da Pesquisa**, que inicia com a justificativa da escolha da cidade de Cláudia como local de pesquisa, situa o contexto que determinou a criação das Escolas Estadual e

Municipal, suas características e sua distribuição espacial. Apresentamos a metodologia utilizada para preparar o arquivo discursivo formador do *corpus* de análise, a linha teórica seguida, situando a problemática da designação professor-pioneiro.

A seguir temos **Quem Veio? Os sujeitos-primeiros**, capítulo que aborda a chegada dos primeiros moradores de Cláudia, a partir do olhar de quatro professoras que foram as primeiras a assumir turmas na Escola Estadual. Neste capítulo apresentamos o contexto histórico da colonização, analisando o funcionamento discursivo do pronome pessoal “nós”, tendo em vista a posição de sujeito-pioneiro.

No capítulo **A Memória daquela imagem que você viu no espelho**, trabalhamos o modo de funcionamento da memória discursiva a partir de recortes discursivos extraídos das entrevistas de três professores. Analisamos os efeitos de sentidos relacionados aos primeiros anos, experiências na sala de aula, em casa e na comunidade, mostrando como os professores produzem efeitos de sentidos sobre o discurso da dificuldade e o seu trabalho de professor. Nos pronunciamentos da professora Leila, analisamos o interdiscurso sobre a Infância, a Família, as Atividades Econômicas e o Ser Professor. O discurso da Dificuldade é abordado nas falas da professora Lídia, em que se atravessam os discursos da mãe e da professora em época de colonização, bem como também se manifesta no discurso do professor João Olegário, que interpreta a dificuldade quanto às posições de filho, na atividade econômica de agricultor e professor, e na posição de professor, na atividade de docência.

Passamos para o capítulo **Efeitos de Sentido entre o Estar e o Ser Professor**, em que abordamos as condições do professor nestes primeiros anos, a falta de qualificação, os desafios, a prática em sala de aula. Neste caminho analisamos os efeitos de sentidos produzidos no processo entre o ‘estar e o ser’ professor, isto é, durante o percurso constituinte desde migrante que faz da profissão docente seu desejo. Nossos percursos analisados são: a) a construção do prédio da escola, com o enunciado “a gente montou uma escola”; e, b) com o enunciado “aí eu peguei”, que nos conduz aos sentidos entre o ‘estar e o ser’ professor, processo em que os professores foram se constituindo ‘professor’, preparando suas aulas, estudando e qualificando-se por meio do LOGOS II. Terminamos este capítulo estabelecendo aproximações entre os sentidos sobre a educação escolarizada, para os professores, e como eles são constituídos a partir da escola do professor-pioneiro.

Após a **Conclusão**, na parte pós-textual, temos a lista das Referências empregadas na constituição do dispositivo teórico e analítico da pesquisa e os **Apêndices**, com as indicações

e cronograma de realização das entrevistas, o quadro com o roteiro de perguntas para os professores e os Secretários de Educação e Cultura de Cláudia, a “Bibliografia específica sobre Cláudia e região”, contendo materiais diversos que fazem parte do acervo reunido para a produção da Tese.

2 DEFINIÇÕES E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

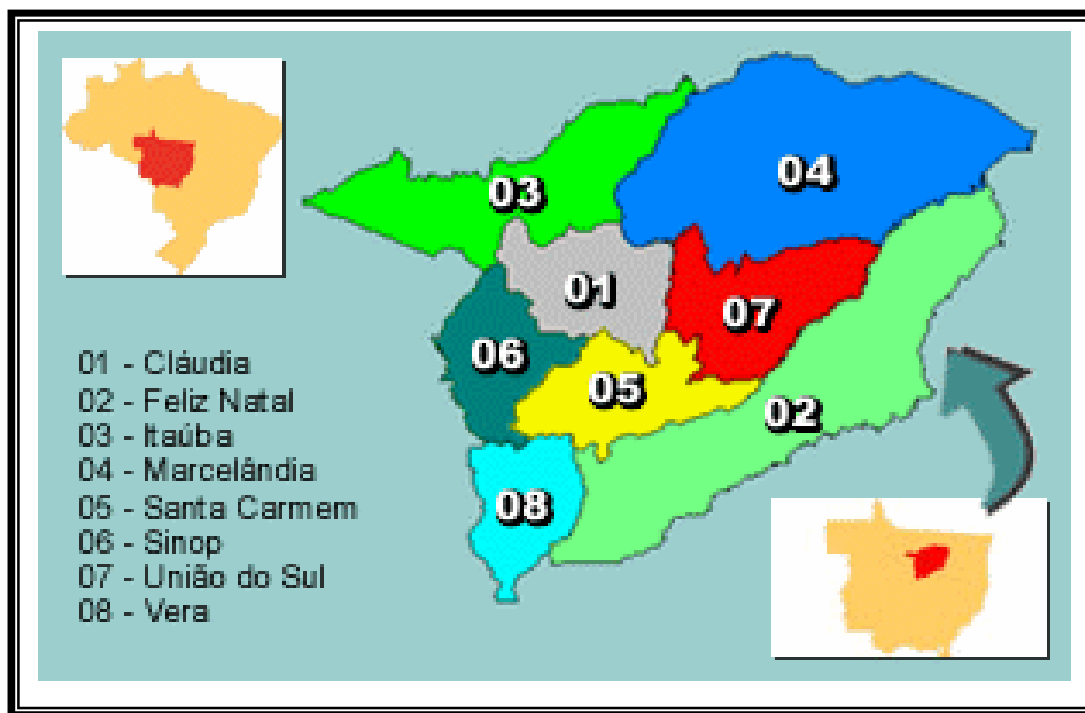
O propósito deste capítulo é explicitar a relevância do enfoque de Cláudia e, ao mesmo tempo, situar, desde o seu início, a trajetória da pesquisa de campo que empreendemos, no ano de 2004, com o propósito de constituir o arquivo desta pesquisa de tese e, em consequência, a definição do *corpus*. Esse arquivo integrou, além dos resultados do levantamento da literatura concernente ao assunto, fotografias, mapas e panfletos, o acervo de vinte e seis entrevistas, gravadas e transcritas, realizadas com profissionais da área da educação que atuaram na consolidação e qualificação dos estudantes e professores da cidade de Cláudia, identificados a partir de minuciosos procedimentos.

A partir do estudo preliminar da amplitude das entrevistas, tendo em vista os objetivos e as questões norteadoras desta Tese, concernentes ao propósito de analisar o discurso dos professores-pioneiros de Cláudia, decidimos circunscrever nosso estudo à primeira década da fundação de Cláudia, compreendendo, cronologicamente, o período entre 1978 e 1988, o qual se caracterizou como representativo da chegada dos primeiros imigrantes até à emancipação política a Município.

Feita essa delimitação, nosso *corpus* centrou-se nos treze sujeitos-professores que atuaram em Cláudia nessa primeira década, os quais, nas entrevistas, se referiram à escolarização nos primórdios da fundação da localidade de Cláudia, a partir de sua experiência. As outras entrevistas também contribuíram no processo de análise para ajudar a “enxergar as recorrências linguísticas”, funcionando como “co-texto”, no sentido apontado por Guilhaumou e Maldidier (1997, p.168). Com base nesse *corpus*, representativo do discurso do professor-pioneiro, tomado como objeto discursivo, estabelecemos os recortes para a análise efetivada nesta Tese.

2.1 O ESPAÇO: A CIDADE DE CLÁUDIA, MATO GROSSO

O território onde hoje é a cidade de Cláudia, localizada ao norte do Estado de Mato Grosso (Cf. MAPA 1), teve uma história de desmembramentos que se inicia no século passado, entretanto se trata de uma história recente.



Mapa 1: **Micro-Região 20: Sinop.**

Fonte: **City Brasil** – Percorrendo o Brasil de A a Z. Disponível em: <
<http://www.citybrazil.com.br/mt/regioes/sinop/>>. Acesso em: 22 jan. 2006.

No final da década de 70 houve separações territoriais no Mato Grosso. Primeiro, em 1977, ocorreu a divisão do Estado com a criação do novo Estado de Mato Grosso do Sul⁷, já em 1979, o desmembramento do Município de Chapada dos Guimarães com a criação do Município de Sinop⁸, formado pelas “cidades de Sinop, Vera, Santa Carmem, Cláudia e Marcelândia” (SANTOS, 2003, p. 47). Em 04 de julho de 1988 é criado o Município de Cláudia⁹ a partir do desmembramento dos Municípios de Sinop, Itaúba e Marcelândia. Na década de 90, o Município de Cláudia sofreu duas perdas territoriais com a criação, primeiro,

⁷ **BRASIL.** Lei complementar nº. 31, de 11 de outubro de 1977. Cria o Estado de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências.

⁸ **Sinop.** O nome da cidade é o mesmo da sigla da Colonizadora “Sociedade Imobiliária do Noroeste do Paraná” (SINOP).

⁹ **MATO GROSSO.** Lei nº. 5.319, de 04 de julho de 1988. Cria O Município de Cláudia, com sede na localidade do mesmo nome, desmembrado dos Municípios de Sinop, Itaúba e Marcelândia.

em 1995, do Município de União do Sul¹⁰, e, segundo, em 1998, com a criação do Município de Nova Santa Helena¹¹.

Cláudia, como tantas cidades pequenas do Mato Grosso, apresenta uma população de 10.648 habitantes¹², é provida de um centro urbano formado por casas de comércio, locais de lazer, igrejas e templos que permitem à população sua subsistência diária. Praticamente só a Avenida principal, Marechal Rondon, é asfaltada, sendo as ruas de circulação urbana, estradas vicinais ou outros caminhos municipais somente cascalhadas (Cf. Fotografia 1). Na área das comunicações, possui uma rádio e um canal de televisão local, para informação e entretenimento¹³.



Fotografia 1 – Entrada da Cidade de Cláudia (30/07/04).

Fonte: Cristinne Leus Tomé, Acervo Particular, 2004.

¹⁰ **MATO GROSSO.** Lei nº. 6.701, de 21 de dezembro de 1995. Cria o Município de União do Sul, desmembrado dos Municípios de Cláudia, Marcelândia e Santa Carmem.

¹¹ **MATO GROSSO.** Lei nº. 6.982, de 28 de janeiro de 1998. Cria o Município de Nova Santa Helena, com área territorial desmembrada dos Municípios de Itaúba e Cláudia.

¹² **Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** (IBGE). Contagem da População 2007. No censo de 2000 (IBGE), a população de Cláudia era de 10.249. Obs. No mesmo Instituto, no local “Cidades: Cláudia”, o número de habitantes em 2007 consta como 10.670.

¹³ **Em 2004.** No ano em que realizei as entrevistas, a cidade tinha esses serviços de comunicação e o asfalto resumia-se às avenidas centrais.

Entre os serviços públicos, o Município disponibiliza luz elétrica e água encanada em quase toda a sua extensão urbana, deixando as zonas rurais descobertas¹⁴. No campo da educação, atualmente, o Município atende o ensino pré-escolar, o ensino fundamental e o Estado o ensino fundamental e médio.

Meu interesse em estudar a cidade de Cláudia deu-se após um convívio de cinco anos em que lá trabalhei esporadicamente como professora. Em Sinop, entre os anos de 2000 e 2004, estive contratada como professora interina do Curso de Pedagogia, Campus Universitário de Sinop, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Nesse tempo, tive a oportunidade de participar do Programa Interinstitucional de Qualificação Docente (PIQD), projeto de extensão baseado em um convênio entre a Secretaria de Estado de Educação-MT (SEDUC), prefeituras municipais e a universidade, que tem por objetivo qualificar em nível superior os professores que atuam no ensino da região norte mato-grossense.¹⁵ Dentre os Municípios que firmaram convênio com a UNEMAT-Sinop encontrava-se Cláudia, palco de estudo desta pesquisa.

Entre o segundo semestre de 2000 até 2004, a UNEMAT estruturou o Curso de Pedagogia para a qualificação de docentes de Cláudia, seguindo os mesmos parâmetros adotados no Campus sede em Sinop, isto é, com o mesmo currículo de disciplinas e o mesmo corpo de professores da referida Universidade. As aulas ocorriam em um cronograma de horários alternativos aos do cronograma escolar, possibilitando aos professores da localidade cursarem a faculdade, sem prejudicar as suas atividades em sala de aula. As aulas eram ministradas durante os meses de férias escolares, em caráter modular com dois turnos diários, sendo cada semestre dividido em dois blocos: a Fase de Dedicção Intensa e a Fase Interposta. Durante a primeira fase, nós, professores da UNEMAT, trabalhávamos 75% da carga horária da disciplina, desenvolvendo os conteúdos solicitados pela ementa. Os 25% restantes, a Fase Interposta, ocorria alguns meses após, destinados a atividades avaliativas. As

¹⁴ **O Município** apresenta um PIB de 93.473 mil reais e um PIB per capita de 8.213 reais (2004). As receitas orçamentárias são de 10.500.483,00 reais (Finanças Públicas 2005). O Censo Agropecuário de 2006 informou que o número de estabelecimentos agropecuários era de 363, ocupando uma área total de 261.810 hectares. O efetivo de rebanho bovino é de 43.056 cabeças (Pecuária 2005). A quantidade de soja produzida é de 76.950 toneladas (Produção Agrícola Municipal 2006). A extração de madeira em toda é na ordem de 26.112 metros cúbicos (Extração Vegetal e Silvicultura 2005). Para Serviços de Saúde (2005) o município apresentava um total de 8 estabelecimentos, sendo 6 públicos. O número de eleitores é de 6.995 (Representação Política 2004). A frota do município em 2006 era de 646 automóveis, 41 caminhões tipo trator, 1.175 motocicletas e 12 ônibus. (IBGE – Cidades. Cláudia-MT).

¹⁵ **Convênio** de Cooperação Pluripartite. Cuiabá-MT, 20 de dezembro de 1998; **Convênio** de Cooperação do Programa Interinstitucional de Qualificação Docente. Sinop-MT, 10 de junho de 2000.

disciplinas que lá ministrei foram as de Pesquisa Educacional, cuja ementa prima pela formação pedagógica do professor-pesquisador.

Ao conhecer a riqueza histórica do lugar e constatar que poucas pesquisas acadêmicas com enfoque de temas da educação haviam sido realizadas comecei a elaborar com a minha turma de alunos da disciplina Pesquisa Educacional um estudo sobre o panorama histórico da educação em Cláudia. Foram realizados relatos de vida dos professores da região e dos alunos do Curso de Pedagogia que já atuavam na docência, entrevistas com representantes das mais diversas atividades econômicas e com os professores pioneiros da cidade. Este trabalho de pesquisa, de três anos no total, resultou em um compêndio, organizado sob o título de “Relato de Experiência: **A História da Educação de Cláudia pelos alunos do Curso de Pedagogia** – suas trajetórias de vida, trabalhos, estudos e pesquisas” (TOMÉ [Org.], 2001-2004). O texto final desta pesquisa, mesmo sob a forma de fotocópias, é utilizado ainda hoje¹⁶ em Cláudia como material didático nas escolas, bem como fonte de estudo para os concursos públicos, uma vez que contempla um trabalho investigativo em documentos oficiais e orais sobre a fundação e a história da cidade. Essa experiência, de certo, faz parte das condições de produção desta Tese, à medida que propiciou a retomada de aspectos, na dimensão de teorização da experiência, com aprofundamento da reflexão teórica e analítica.

A história da cidade de Cláudia é recente, iniciada na década de 70 do século passado, como muitas cidades do norte do Mato Grosso (FERREIRA, 1997), e esse sentido nos aponta à vastidão do território brasileiro, cidades novas surgindo, novas demandas de trabalho e, em especial, de educação. Tendo como foco esse período inicial, dediquei-me a constituir o *corpus* de minha pesquisa a partir das narrativas obtidas nas entrevistas que realizei com os professores que atuaram em Cláudia. Sujeitos em condição histórica de colonizadores, que começaram a desembarcar nas ‘bandas do norte’, vindos do sul. A professora Íris Gujahr Vollbrecht, umas das primeiras professoras de Cláudia, assim se refere à situação dos imigrantes na hora da chegada:

¹⁶ **Fevereiro de 2008.** A ex-aluna desse Curso, atualmente regente de classe, Professora Rosana Centenaro de Souza, confirmou a utilização do referido texto, realizado pela turma, como material bibliográfico de apoio para estudos sobre a cidade.

(01) Íris: [...] viemos, junto com eles [familiares], viajamos em doze pessoas entre adultos e crianças, o menor com seis anos, em uma Kombi que meu pai tinha, demoramos vários dias na estrada [...]. Foi um trecho de viagem difícil. Mas, chegamos aqui. Chegamos aqui, num sábado à tardinha. [...] Era um local com dois moradores próximos e, como já estava anoitecendo, não deu pra seguir adiante, até chegar no sítio dos meus pais que fica a 10 km do local. Paramos ali, lembro, ainda, como se fosse hoje, ajeitamos duas estacas, colocamos uma panela de ferro no fogo, fritamos uma linguça e cozinhamos com arroz e jantamos ali. E ali mesmo, nós tivemos que arrumar um local, pra gente dormir. Encontramos ali um local limpo, onde tinham acabado de trilhar arroz. [...] Esticamos uma lona por cima de uma trave de um campinho de futebol que havia ali, espalhamos palha de arroz e estendemos os colchões, aí se ajeitamos e dormimos com muito medo da onça pintada que tanto se comentava no momento.

Como indica a professora Íris na formulação acima, manifestando o sentido de bravura do grupo de migrantes, chegavam após uma jornada de dias, até semanas, em cima de caminhão, carro ou em ônibus lotados, “um trecho de viagem difícil”, com poucos pertences, os filhos e esperanças de uma vida melhor. No momento do desembarque, não havia coreto de boas vindas, nem cumprimentos de políticos, nem chuveiro para um banho; quem os recebia era a mata, a Floresta Amazônica. A escuridão de trilhas abertas chamadas estradas, o descampado chamado de cidade, o cheiro de fumaça chamado ar e algumas mãos estendidas de outros colonizadores na mesma situação, aos quais passaram a chamar de amigos, quando não de família.

Estes migrantes, no início, vieram com o único objetivo de trabalhar a terra, mas tiveram que repensar suas metas pela necessidade imediata de outras atividades econômicas, próprias do lugar. A professora Aleixa Kowal de Prá nos conta sobre a contratação de serviços diversos quando se necessitava, evidenciando o efeito de sentido de que, nessa condição de migrante, era preciso confiar no outro, correndo riscos:

(02) Aleixa: É o que falo para você, você não conhece direito as pessoas, se você chegar e falar para mim que você sabe construir uma casa, eu não te conheço, eu vou tentar acreditar em você, né. Então, o que acontecia era isso, todo mundo dizia: “Ah não, mas eu sei, então vamos lá fazer”.

O filho que levava jeito com a mecânica dos carros passou a ser o mecânico da cidade; a mãe que levava jeito com os curativos passou a ser a enfermeira; o pai que levava jeito com a argamassa era o mestre construtor; a filha que sabia ler e escrever era a professora, mesmo que nenhum deles tivesse feito algum curso específico, ou mesmo houvesse terminado o Ginásio ou 1º. grau¹⁷. Muitas profissões tiveram seu início no inesperado de uma situação real, sem a opção da dúvida ou do receio.

Ao refletirmos sobre o papel que a educação escolar teve para esta cidade podemos considerar que foi o começo de um sistema educacional que pretendeu dar conta de atender às crianças que chegavam à região durante o processo de colonização junto com suas famílias; para concretizar esse propósito, muitas eram as dificuldades na construção do espaço físico das escolas, na formação de um quadro docente, nas condições apresentadas. Assim, constata-se a educação a serviço da sociedade, como instrumento na construção de uma cidade; era uma sociedade que queria a instituição e nisso se empenhava; atualmente, Cláudia registra baixos níveis de analfabetos¹⁸.

É relevante o papel da mulher dentro dessa trajetória. A importância de sua ação, praticamente imposta pela situação social do lugar, que fez da mulher colona uma professora; mulheres que seguiam seus maridos de parada em parada, cidade em cidade, e que, ao instalarem-se em Cláudia, foram requisitadas para ministrarem aulas. A idade não importava, podiam ser crianças que cursavam o 1º. grau antes da migração, como senhoras que tinham aprendido algumas letras no passado. Muitas eram convidadas a formarem classes de alunos, tanto na zona rural quanto no centro urbano. Como a opção de sobrevivência era a enxada ou o giz, muitas optaram pelo giz. E acabaram formando uma camada social diferenciada e bem-vista por seus moradores, sendo parte fundamental na construção do sistema educacional de Cláudia. A professora Leila Aparecida dos Santos descreve essa situação de modo sumário:

(03) Leila: [...] porque entre optar em dar aula e você ir para a roça arrancar mandioca e carpi e arroz, eu preferia mil vezes estar na sala de aula.

¹⁷ **1º. grau:** corresponde ao Ensino Fundamental atualmente.

¹⁸ **Ministério da Educação e Cultura** (MEC). Indicadores Demográficos e Educacionais. Cláudia - MT. Tabela 1. Informações sobre o município. A Taxa analfabetismo entre a população de 10 a 15 anos é de 1,5 %, e na população de 15 anos ou mais é de 11%. (2000).

Já aos homens, o papel de provedor do lar adâmico estava tão enraizado em suas mentes cristãs, que suas falas não cansam de repetir e reafirmar a sua condição já pré-estabelecida, levantando com orgulho a bandeira de desbravador, desmatador, destocador e, por fim, plantador; enfim, o de homem vencedor. O Estado, e todos os participantes neste processo de colonização, com suas perspectivas de interesses, esperavam desse homem que desmatasse o mais rápido possível, queimasse o mato e iniciasse o plantio, em grandes extensões.

O amparo dado aos lavradores, através da Colonizadora SINOP S.A., por meio de um acervo tecnológico agrícola e de experiência agronômica, visando à adaptação de suas vocações diante do novo meio ambiente, com a certeza de que seria um ponto de expressiva colaboração no fenômeno empolgante e até impressionante da marcha de brasileiros do Centro-Sul em direção a essas extensões continentais; que, com suas famílias, desbravarem, anonimamente, essas imensidões, plantando brasilidade tenaz de fixação nesses novos lindes interiores da Nação. (COLONIZADORA SINOP S.A. Histórico da Gleba Celeste, 5ª. Parte, Cidade Cláudia, s.d., fl.01).

“O amparo dado aos lavradores [...] que, com suas famílias” marcharam ao Mato Grosso, foi apresentado como um “fenômeno empolgante”. Não havia tempo a perder. Os gastos com a compra das terras e das poucas provisões necessitavam ser repostos. Além da questão econômica delicada em que se encontravam, era cobrada desses homens a construção de uma cidade, sua viabilização para moradia. E, nesse ponto, poucos foram os que se dedicaram à educação da cidade e seguiram o Magistério; a grande maioria seguiu a agricultura e pecuária. A divisão dos papéis se torna clara neste ponto: a do homem-provedor e da mulher-auxiliadora deste homem-provedor, ou, caso necessário, para o bem social, o trabalho junto às instituições político-administrativas da cidade. O professor Vilson Vollbrecht, reforçando o sentido de reforço a esse papel masculino, destaca a importância para o homem em trabalhar em uma atividade cuja remuneração era concedida rapidamente:

(04) Vilson: Então, naquela época era muito complicado, era muito difícil, porque ninguém queria trabalhar com educação aqui. Que aqui, o auge [...] era a madeira. Aonde a pessoa de manhã ia para a mata, levava trator e caminhão e de noite ele já vinha com o resultado dele,

com o resultado financeiro. Então... para se arrumar professor naquela época era a coisa mais difícil.

Cláudia foi um espaço construído mediante um projeto de migração, e as pessoas que se dirigiram para o Mato Grosso ali chegavam vindas de diferentes Estados do Brasil. O linguajar cotidiano de cada um teve que se adaptar e se readaptar a esse novo meio urbano onde se propunham a morar. Dada a diversidade linguística muito grande, palavras que se referem a fenômenos naturais, tais como chuva, mata, seca, no norte do Mato Grosso acabavam por, necessariamente, serem redefinidas. O professor Vilson, da Região Sul, ressalta o sentido de dificuldade quanto aos deslocamentos nesse lugar de migração, referindo-se ao traslado casa-escola-casa no período da chuva, quando cruzava o percurso em uma bicicleta:

(05) Vilson: Isso eu fazia de bicicleta. Quando era a época de chuva, a gente geralmente deixava uma muda de roupa na escola. E aí, só colocava um *shorts* e um par de chinelo nos pés, porque não tinha outra maneira e vinha pedalando a bicicleta, porque chegar na escola era uma lama só. Então, aqui na época da chuva era muito difícil.

A expressão “Na época da chuva” faz referência a um momento do ano que ilustra bem a demanda de adaptar-se ao meio, isto porque se trata de um período temporal longo, seis meses em média, de chuva. O professor Vilson conhecia o que era um período de chuva, sabia que chegaria à escola com lama no corpo, e a solução encontrada para poder trabalhar com roupas limpas era deixar “uma muda de roupa na escola”.

Esse novo espaço físico onde se estabelecem, essa nova realidade, uma nova forma de vida social, de relações sociais, de interação, demanda ao sujeito uma nova interpretação dos conceitos antes dados como prontos. Não era apenas o homem que aprendia ao interferir e adaptar-se à natureza, mas a natureza também cobrava dele uma nova postura discursiva, de ressignificações dos seus saberes, o que atesta o movimento da língua no e pelo sujeito que formula o discurso. A própria Colonizadora SINOP S.A. reconhece as diferenças climáticas e geológicas que os imigrantes presenciaram ao estabelecer-se em Cláudia, conforme o

comentário a seguir, no qual enfoca “As características da GLEBA CELESTE – 5ª. PARTE, onde se situa a CIDADE DE CLÁUDIA”:

as levas de brasileiros do Centro-Sul, que ocorreu para essa área da Região Amazônica, trouxeram consigo, ao lado de sua vocação agrícola, uma série de hábitos de trabalho que, em regra, se chocam com a realidade amazônica, considerando-se seus definidos regimes de chuvas, de graus de solaridade e características de solo. (COLONIZADORA SINOP S.A. Histórico da Gleba Celeste, 5ª. Parte, Cidade Cláudia, s.d., fl.01).

Ao reconceituarem seu referencial linguístico discursivamente, ao darem novos sentidos a termos já dados como tendo significados certos, acabaram por entrar em um labirinto cultural que necessitava de uma nova interpretação dos fatos. Se, antes da migração ao Mato Grosso, o discurso dessas famílias era o discurso de pequenos proprietários rurais, estes, agora bradavam o discurso do pioneiro desbravador, descortinando novas fronteiras culturais e discursivas. E este homem e esta mulher tiveram de aprender a se movimentar por esses labirintos. E, entre tantos discursos que se constituíram e se ressignificaram nesse período, os sentidos que concernem ao discurso pedagógico são aqueles que priorizamos nesta pesquisa.

Enfocamos essa trajetória, nesta Tese, privilegiando a escuta desses homens e mulheres que nos contam a sua própria história nesse contexto de migração e assim trazem elementos para a enunciação da história da escolarização em Cláudia, na perspectiva da posição de sujeito-professor.

2.2 AS PRÁTICAS DA PESQUISA DE CAMPO

Para este texto tenho como proposta apresentar o processo de constituição do *corpus* para compor esta Tese, os caminhos trilhados e as delimitações realizadas. Em 2004, ano em que entrei no doutorado em Educação, iniciei a traçar um mapa de saberes, representando a história da colonização do norte do Mato Grosso e a educação de Cláudia. Minha primeira

atitude como pesquisadora foi providenciar um Diário de Campo, com o objetivo de registrar os diversos momentos implicados na construção dos caminhos da investigação. Mistura de caderno de anotações com agenda, de cronograma de atividades com passagens de ônibus, o diário de campo ajudou-me a manter uma sistematização suficiente dos procedimentos necessários para localizar os professores e entrevistá-los, tornando-se um instrumento de pesquisa fundamental para o processo da investigação.

Nos meses que se seguiram, organizei uma pequena biblioteca¹⁹ com todo o material textual escrito e oral considerado importante, como livros, monografias (teses, dissertações e trabalhos de conclusão de curso), leis, jornais e material de propaganda sobre a história do Mato Grosso, sobre o processo de colonização da Gleba Celeste, onde se encontra Cláudia, reportagens sobre o início do povoamento, um vídeo publicitário sobre a cidade de Cláudia de 2003, e, principalmente, entrevistas com profissionais ligados à educação.

Paralelamente à coleta de material, retornei à leitura e releituras referentes à Análise de Discurso. O texto **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**, de Eni Orlandi, foi um parâmetro nesta caminhada. Rever orientações de procedimentos sobre o processo de des-superficialização durante a análise, de atentar ao como se diz, no que diz, em quais circunstâncias, tudo isso me levou a pensar na natureza do *corpus* que estava se formando. Nesse sentido, estudar o texto como uma unidade de análise, como uma unidade de sentido, o fato de este “Ser escrito ou oral [...] não muda a definição de texto. Como a materialidade conta, certamente um texto escrito e um oral significam de modo específico particular a suas propriedades materiais. Mas ambos são textos.” (ORLANDI, 1999, p. 69).

Tratar as entrevistas que realizaria como material possível de análise, no sentido de texto, tal como foi citado acima, me trouxe a preocupação de como deveria proceder durante a realização das entrevistas, qual seria a minha postura de pesquisadora diante dos entrevistados. Busquei subsídios entre os autores de Análise de Discurso que analisaram depoimentos orais, ou depoimentos orais que foram transcritos. De Orlandi, estudei alguns textos, entre eles **Uma retórica do oprimido: o discurso dos representantes indígenas** (1990), que aborda a interlocução entre índios e brancos tanto em textos escritos quanto em depoimentos orais, e **A cidade como espaço político-simbólico: textualização e sentido público** (2001a), sobre as falas desorganizadas do sujeito urbano. O livro de Solange Gallo,

¹⁹ **APÊNDICE B – Bibliografia Específica sobre Cláudia e Região.** Constata-se a existência de ‘massa crítica’ em crescente elaboração ligados à constituição identitária da região.

Discurso da Escrita e Ensino, em que ela, como professora de Língua Portuguesa, trabalha com os alunos a produção de relatos e comentários orais e escritos, também foi um dos estudados na tentativa de me espelhar nesta busca. Seguindo a orientação dada ao grupo de pesquisa²⁰ pela professora Regina Mutti, o pesquisador deve manifestar cuidados éticos no que se refere ao momento da entrevista e tratamento analítico da mesma.

Como a cidade de Cláudia é pequena, e os moradores mais antigos se conhecem entre si, levantei possibilidades de como deveria proceder para realizar a entrevista, atendendo a princípios da ética na pesquisa. O primeiro passo foi optar por uma lista de questões temáticas, abertas, o que permitiria uma maior liberdade para dialogar com a pessoa entrevistada, construindo um momento de interação entre as partes. De acordo com Alberti (1990, p. 69) “[...] quando se inicia uma entrevista, entrevistado e entrevistador se avaliam mutuamente e começam a formular uma ideia um do outro [...].” Pensando sobre isso, não considerei apropriado listar uma série de perguntas fechadas, sem abertura ao diálogo, neste momento.

O segundo passo foi decidir entre a utilização ou não do nome próprio da pessoa entrevistada. As duas possibilidades se mostravam viáveis, com suas vantagens e desvantagens, e permitiriam o andamento da pesquisa. A utilização de codinomes para substituir os verdadeiros nomes tem como objetivo manter sigilo quanto à identificação das pessoas, procedimento empregado na pesquisa que envolve seres humanos, favorável à posição de entrevistado e também de analista. Já a utilização do nome verdadeiro possibilitaria que a Tese tivesse os nomes corretos de todos os envolvidos, numa perspectiva documental tanto humana quanto física, registrando a participação não somente dos professores e moradores atuantes na educação, mas também a indicação das escolas, secretarias, o nome das ruas, avenidas e cidades²¹. Entre as desvantagens, levantei a possibilidade de que a pessoa entrevistada, sabendo da utilização do seu nome, estaria mais cuidadosa e restritiva nos pronunciamentos, como se estivesse limpando suas falas de possíveis confrontos entre diversas interpretações sobre um mesmo fato, enquanto que a utilização de um codinome daria maior liberdade para expor estes confrontos.

²⁰ **Entre as** pesquisas de Tese que requereram entrevistas nesse grupo, encontram-se: SANTOS, Sueli Souza dos, **Linguagem e subjetividade do cego na escolaridade inclusiva** (2007); CAREGNATO, Rita Catalina de Aquino, **O discurso sobre ética na formação de profissionais de medicina e enfermagem** e de SANT’ANNA, Sita Mara Lopes, **Efeitos de sentidos nas perguntas dos educadores de jovens e adultos**.

²¹ **Este modelo** atenderia ao princípio de documentação histórica da educação escolar na região.

Ao ponderar sobre estas duas possibilidades, cogitei, de acordo com as concepções da Análise de Discurso, que, não há possibilidade de se grafar um fato como verdade absoluta, mas somente como interpretação. A indicação do nome próprio assinala a participação histórica, responsabilizando cada sujeito pelo seu depoimento, assim como permite que o seu nome fique registrado na memória coletiva. Presta-se honra ao mérito de cada sujeito, uma vez que a história de vida deles se entrelaça à história da educação na cidade, e ao mesmo tempo é como se estes assinassem os seus pronunciamentos. A minha opção foi por utilizar o nome próprio das pessoas entrevistadas, assim como as alusões a fatos. Quando conversei sobre esta questão com os professores, sujeitos desta pesquisa, todos concordaram e autorizaram a utilização de seus nomes verdadeiros.

Para realização das entrevistas e suas múltiplas técnicas de abordagem, busquei orientação junto à metodologia da História Oral (MEIHY, 2000), que descreve uma postura mais criteriosa em relação aos cuidados que o pesquisador deve tomar neste momento, junto ao entrevistado (colaborador, para a História Oral). Como exemplo, adotei o processo de gravar a entrevista, transcrevê-la, enviá-la ao colaborador para correção e autorização para utilizá-la como documento. Esta técnica escolhida para a entrevista remontava aos meus estudos na graduação em História (Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – UFRGS), quando trabalhávamos com as histórias de vidas de operários urbanos. Vem desta época, a experiência em observar o processo da feitura de uma entrevista, e o papel que se desempenha ao entrevistar, que nunca é neutro. Esse postulado condiz com a perspectiva da Análise de Discurso, e se reforça, como se pode constatar na citação a seguir:

A razão sociológica define o próprio pesquisador como um produto da história observada, na sua posição de co-autor apreendido pelo encontro com o Outro. A razão discursiva introduz-nos, por sua parte, numa “história de vida” na qual o observador-entrevistador tem sua parte de co-autor, exercendo, portanto diretamente sua responsabilidade no que faz sentido no interior da “história de vida”. (GUILHAUMOU, 2007, p. 201).

Ao compor a lista de possíveis nomes para a realização das entrevistas, iniciei enumerando tanto os próprios professores quanto as pessoas que estivessem relacionadas com a educação em Cláudia, desde a fundação da cidade até o momento presente, uma vez que não estava ainda decidida a delimitação temporal deste estudo à primeira década. Assim, a seleção inicial contava com o nome dos professores que trabalharam ou trabalham em Cláudia,

professores da UNEMAT-Sinop que lá lecionaram e qualificaram o corpo docente municipal e estadual, bem como Secretários de Educação. O acréscimo de nomes à lista deu-se a partir das próprias entrevistas realizadas. Em alguns momentos, os próprios professores indicavam amigos e colegas que tinham participado da educação para contribuir com a pesquisa.

De maneira inesperada, houve pessoas que, sabedoras da pesquisa, vinham conversar e se oferecer para serem entrevistadas. Infelizmente não houve oportunidade para realizar entrevistas com todos os nomes citados ou mesmo com todas as pessoas que se dispuseram, uma vez que havia o pré-requisito de possuir vínculo direto com a educação de Cláudia. Esta pequena história da maneira como foi crescendo a lista de nomes, com a participação e colaboração da própria população de Cláudia, me foi uma grata surpresa. Ao todo foram entrevistados vinte e seis professores ou profissionais envolvidos com a educação de Cláudia e realizadas entrevistas tanto em Cláudia quanto em Sinop.

O contato inicial com as pessoas a serem entrevistadas deu-se de duas maneiras:

1) Em relação àquelas pessoas que conhecia, como os professores da UNEMAT ou professores de Cláudia que estudavam na UNEMAT, eu mesma procurava agendar o melhor horário para entrevistá-los assim como explicar os objetivos da pesquisa. As entrevistas ocorriam nas dependências da UNEMAT, em alguma sala ou na biblioteca, e eram realizadas em horários alternativos ao de trabalho ou de estudo, marcadas com dias de antecedência. Em cada ocasião, expliquei como seria realizada a entrevista e os motivos da escolha do nome para compor o quadro dos documentos orais para a elaboração do Projeto de Pesquisa de Tese e da futura Tese. A primeira entrevista foi acordada e efetivada no dia 17 de fevereiro de 2004, com o professor José Luiz Müller, Coordenador do PIQD/UNEMAT em Sinop.

2) Já para as pessoas que não conhecia, o padrão foi buscar ajuda de um colega que pudesse me apresentar em um primeiro momento, para que, posteriormente, eu conduzisse os procedimentos necessários. A grande maioria das entrevistas realizadas em Cláudia ocorreu dessa maneira. Para exemplificar, vou apresentar como foi a entrevista realizada com o professor João Toninato. Primeiramente, busquei ajuda de uma colega, a professora Rosana Centenaro de Souza, moradora de Cláudia e participante da vida educativa da cidade, para proceder como intermediária, isto é, fazer as apresentações e acompanhar-me neste primeiro contato.

No dia 28 de julho de 2004, a professora Rosana e eu fomos à Escola Municipal Rural Catarina Canozo²², para agendar a entrevista. Ali, fui apresentada ao professor, e conversamos um pouco sobre o objetivo das entrevistas para a realização da pesquisa. Por sua vez, o professor se mostrou solidário, agradeceu ao convite, e marcamos a entrevista para o dia 30 de julho, às 13h e 30min na mesma escola, em uma sala específica para o uso do mimeógrafo, onde não tivemos tanta influência de barulhos externos de alunos e automóveis. A Escola, distante a 2 km do centro da cidade Cláudia, é considerada como pertencente à zona rural, mesmo depois da expansão urbana, que deixou as divisas fronteiriças entre o urbano e o rural mais tênues, e é considerada uma das escolas rurais mais próximas da cidade. Localiza-se em uma das avenidas de acesso à cidade, na época sem pavimentação, e podemos ver, conforme fotografia a seguir, aos fundos da Escola, uma série de casas abandonadas; estas pertenciam às famílias de trabalhadores que eram funcionários da Madeireira Canozo (Cf. Fotografia 2).



Fotografia 2 – Escola Municipal Rural Catarina Canozo (30/07/04).

Fonte: Cristinne Leus Tomé, Acervo Particular, 2004.

Após o contato inicial com as pessoas e marcadas as entrevistas, sendo estas com a ajuda de um intermediário ou não, tive como procedimento iniciar a conversa, com base em um roteiro, organizado previamente por mim: apresentação minha e da proposta da Tese; a informação ao entrevistado sobre a divisão da entrevista em fases (gravação, transcrição e autorização) bem como sobre o fato de que o professor poderia suprimir ou acrescentar partes

²² **Catarina Canozo** – Escola Municipal Rural. Distante da sede 2 km da sede. Localizada na Madeireira Canozo.

no texto da entrevista, visando esclarecimentos, e que nada seria publicado sem a autorização final na forma de Carta de Cessão²³. Feito isso, conversávamos sobre todas as perguntas, e eu aproveitava para dizer que, conforme as respostas e as novas histórias que fossem contadas, novas perguntas poderiam ser realizadas. O eixo central da entrevista versava sobre: a chegada do entrevistado na cidade, sua atuação na educação e autoavaliação do seu trabalho²⁴.

E, para conseguir, eu (de fora), compartilhar estas experiências passadas há tanto tempo, considerei importante manter a minha relação pessoal, com todos os envolvidos na pesquisa, aberta e de respeito. Alinho-me à posição da professora Beatriz Fischer (2004, p. 540) que, ao estudar as professoras no Rio Grande do Sul, define este momento que perpassa toda a pesquisa, da seguinte maneira: “Conquistar a confiança dessas senhoras constituiu objetivo permanente, não só no contato inicial, mas também durante as horas de entrevista.” Entendo que, quando os professores estiveram na posição de compartilhar as suas experiências pessoais com uma pessoa estranha (eu), para uma pesquisa que teria repercussão fora dos limites da cidade, que seria gravada, que teria que ser autorizada pelo colaborador, que teria sua firma reconhecida em Cartório, que outras pessoas poderiam ler e que... entre tantos ‘ques’ possíveis, esses professores permitiram que eu me tornasse parte destes momentos por eles vividos. E, ao mesmo tempo, consenti que eles, também, vivenciassem esse processo de construção que é uma pesquisa. Neste trabalho de construção, as etapas nesta caminhada com os profissionais da educação entrevistados tiveram o seguinte cronograma: gravação da entrevista e fotografia, gravação em CD-ROM (passagem da fita cassete para CD-ROM) e transcrição em 2004; quanto às correções no texto da entrevista e autorizações para utilização, se estenderam entre os anos de 2004 e 2005.

Esse modo de conduzir a entrevista permitiu-me expor aos colaboradores as perguntas previamente, pois as mesmas eram pontuais na temática, mas não delimitadas em alguma especificidade, e a seguir indagar espontaneamente, conforme a entrevista ocorria. Esta técnica se mostrou satisfatória, de modo que os colaboradores se portavam mais descontraídos após conhecerem o roteiro de perguntas.

Ao terminar as explicações sobre a gravação, reforçava a importância da revisão da entrevista, assim que transcrita, e da assinatura da Carta de Cessão. Aproveitava para sempre tirar uma fotografia do colaborador no início da entrevista, após consentimento. Durante este

²³ APÊNDICE C – Exemplo de Carta de Cessão.

²⁴ APÊNDICE D – Quadro das Perguntas e Objetivos para os Secretários de Educação de Cláudia.
APÊNDICE E – Quadro das Perguntas e Objetivos para os Professores de Cláudia.

contato inicial, sempre anunciava o meu interesse que este material documental sobre os profissionais da educação em Cláudia, tanto sonoro quanto visual ou impresso, fosse devolvido para a cidade, com cópia para a Biblioteca, possibilitando consultas e novas pesquisas.

Ao terminar a entrevista, retornava ao Diário de Campo para descrever o que havia ocorrido durante o encontro e apontar informações que poderiam ser-me úteis durante a pesquisa, como dados sobre o Município de Cláudia e região, anotações do cotidiano da realização das entrevistas e seus sujeitos, ações tomadas quanto aos procedimentos realizados.

2.3 A DESIGNAÇÃO PROFESSOR-PIONEIRO E O ESTABELECIMENTO DO *CORPUS*

Com as entrevistas realizadas, passei a questionar-me: qual seria o período temporal de estudo para esta pesquisa? Esta pergunta não foi feita somente ao final da fase de coleta das entrevistas, pois durante todo o processo das entrevistas explorava o *corpus* em constituição, buscando relacionar intradiscorso e interdiscorso, viabilizando a efetivação da análise. Quando tínhamos formado um arquivo oral, textual e imagético, com os pronunciamentos dos professores-pioneiros e também sobre os pioneiros, surgiu a necessidade de delimitação desse *corpus*. Seguindo a Análise de Discurso, surgiu a necessidade de começar a análise justamente pelo enfoque da palavra “pioneiro”. Questionando os empregos desse termo pelos sujeitos, nos contextos em que se manifestava, discursivamente, já se estaria realizando a análise, conforme Pêcheux (2002).

Guilhaumou e Malidier (1997, p.165-166), ao discutirem o lugar do historiador na Análise do Discurso, ajudam na compreensão do tratamento analítico do *corpus* desta pesquisa, que perpassa também o campo da história. Nesse sentido, o enfoque do modo como se deu a escolarização e o trabalho como professor, nas regiões de colonização do Centro-Oeste brasileiro, e nesta de Cláudia, em especial, torna-se um acontecimento que têm

significação histórica. Entendemos que o *corpus* que reunimos, as análises a partir do mesmo, nesta Tese, apontam ao modo de se realizar uma “história social” (Ibid., p.164).

Por que emergiu o adjetivo pioneiro? Por que o atributo pioneiro conferido a alguém? Para quem vive na região da Gleba Celeste, cabe ponderar, o atributo pioneiro é muito presente, tanto para denominar espaços públicos, tornar-se motivo de notícias para os órgãos de comunicações, quanto para nomear famílias inteiras. Ele é uma constante, que aparece com regularidade nos discursos promovidos pelas instituições, pública ou privada.

A palavra pioneiro relaciona-se a uma ideia simbólica que circulava, propagada pela Colonizadora SINOP S.A. em suas publicações durante os anos de ocupação do norte do Mato Grosso. No texto “Histórico da Gleba Celeste – 5ª. parte Cidade de Cláudia” (s.d., 5 fls.), em que apresenta uma sinopse sobre o projeto de colonização, o substantivo “pioneirismo”, correlato de pioneiro aparece para caracterizar a empresa dona e responsável pelas terras adquiridas:

A experiência da colonização da GLEBA CELESTE – 5ª. PARTE, é, para a COLONIZADORA SINOP S.A., muito mais do que a reedição de tantos passos que já deu, e conquistas, desbravamentos, pioneirismo e criação de núcleos rurais e cidades no interior brasileiro, principalmente no Norte Paranaense, e agora, no norte do Estado de Mato Grosso. (s.d., fl.01).

O sentido de empresa pioneira transpassa a perspectiva do setor empresarial e se assenta, também, na perspectiva dos colonizadores que ela incentivou para ali chegarem; seus moradores também são apresentados como pioneiros. Uma das publicações sobre a história do Município de Sinop, realizada pelo professor de História da cidade de Sinop, Luiz Erardi Ferreira dos Santos, “Conhecendo Nosso Município”, destaca em um de seus capítulos “As Nossas Famílias Pioneiras”. Este inicia assim (2003, p.45): “As nossas primeiras famílias que chegaram a partir do ano de 1972 e aqui com muito sacrifício, coragem e fé em Deus, lançaram os alicerces da bela cidade onde hoje vivemos foram: [...]”. E, a seguir, a lista das famílias que chegaram, sendo a primeira a Família Olímpio João Pissinati Guerra.

Em 2007, com novas pesquisas sobre a história de Sinop, o professor Luiz Erardi publicou o livro “Raízes da História de Sinop”, no qual consta, novamente, um capítulo intitulado “As famílias pioneiras”. Nesse capítulo, amplia a lista das famílias que chegaram, entre os anos 1972 a 1973, e nos anos 1974 a 1979. O autor lembra que: “Nesta época, a

chegada de novos moradores em Sinop era motivo de alegria para os que aqui já estavam e que prestavam todo tipo de ajuda aos recém chegados, criando-se assim fortes laços de amizade e afetividade entre as nossas famílias pioneiras” (2007, p. 50). O sentido observado para “pioneiras”, em relação às famílias, relaciona-se a sentimentos positivos.

Em 2003 e 2004, o Jornal Capital, de distribuição no Município de Sinop, promoveu uma série de reportagens intitulada Migração²⁵. Nesta sessão do referido periódico, são entrevistados os primeiros moradores de Sinop, que relatam sobre a chegada, as atividades econômicas desempenhadas, a participação na comunidade e a vida cotidiana hoje.

Com teor histórico semelhante, a revista *on-line* “MTNews”, publicou em seu *site*²⁶, um pequeno histórico sobre a cidade de Cláudia (sem autoria²⁷). O adjetivo pioneiro, em “ato pioneiro”, associado à empresa colonizadora, é deslocado, aqui também, para os moradores que foram colonizar a cidade de Cláudia, sendo eles os “primeiros”.

A 25 de maio de 1978 chegavam à região os irmãos Maldonado, que fundaram a Madeireira Cláudia Ltda. Num ato pioneiro vieram também os primeiros moradores, trazendo a tira-colo suas famílias, vindas especialmente do estado do Paraná, e estabeleceram na futura cidade de Cláudia.

No mesmo *site*, é divulgada “A revista dos municípios – Imagem”, que publicou uma série de reportagens sobre a cidade de Cláudia²⁸, em que o adjetivo pioneiro se repete várias

²⁵ **Jornal Capital**. Migração, todas elas de uma página, na edição de fim-de-semana (sábado, domingo e segunda-feira). Possuo as seguintes edições: - em 2003: n. 262 “Do sertão pernambucano, num pau-de-arara rumo ao sonho de conquistas” de Eneci Pilar (12,13 e 14 de julho); n. 265 “Sinopense pioneiro da bocha recebe homenagem dos ex-companheiros” de Eneci Pilar (19, 20 e 21 de julho); n. 274 “Várias gerações da família seguindo o mesmo ideal de profissão: farmacêutico” de Marcio Cabalheiro (09, 10 e 11 de agosto); n. 280 “Como fotógrafo ele revelou a mais pura imagem da esperança de uma nova vida” de Eneci Pilar (23, 24 e 25 de agosto); n. 283 “Um Cearense faz parte da migração do Nortão” de Marcio Cabalheiro (30 e 31 de agosto e 1º de setembro); n. 286 “A tia Cleuza do ‘rádio e da política’” de Marcio Cabalheiro (06, 07 e 08 de setembro); n. 289 “A praça é referência ao pioneiro que dedicou a vida ao progresso de Sinop” de Eneci Pilar (13, 14 e 15 de setembro); n. 322 “Uma família vive há três décadas em Sinop trabalhando a madeira” de Marcio Cabalheiro (29, 30 de novembro e 1º de dezembro); - em 2004: n. 339 “A história de quem vivenciou o comércio na antiga Sinop” de Marcio Cabalheiro (17, 18 e 19 de janeiro); n. 349 “Quando as marcas do passado representam esperanças futuras” de Marco Cabalheiro (14, 15 e 16 de fevereiro).

²⁶ **CLÁUDIA**. Disponível em: < www.mtnews.com.br/cidades/claudia.htm >. Acesso em: 24 maio 2004. Publicações *on line* sobre a cidade de Cláudia são raras, mesmo informações em *sites* governamentais.

²⁷ **Sem Autoria**. As informações contidas foram confirmadas, inclusive consta da entrevista realizada com a professora Roseli Maldonado.

²⁸ **IMAGEM**. Seções: “Síntese histórica” (Disponível em: < www.mtnews.com.br/imagem/1/claudia.html >), “Investindo nos setores básicos do município” (Disponível em: < www.mtnews.com.br/imagem/1/claudia2.html >), “Assistência Social” (Disponível em: < www.mtnews.com.br/imagem/1/claudia3.html >), “Vice-Prefeito atuante” (Disponível em: < www.mtnews.com.br/imagem/1/claudia4.html >), “Em defesa do Meio Ambiente” (Disponível em: < www.mtnews.com.br/imagem/1/claudia5.html >), “Um pioneiro que acreditou em Cláudia”

vezes. Na seção “Síntese histórica”, depois de citar os irmãos Maldonado, o texto segue assim:

Num ato pioneiro vieram também os primeiros moradores da localidade: Emílio Maximiano, Joaquim Batista, José Veiga, José Francisco, Airton Domingues Walter, todos trazendo a tira-colo suas famílias, vindas especialmente do Estado do Paraná. No rastro vieram, 4 meses depois, as famílias de Benedito Vieira, Osvaldo Federici e Antonio Evaristo da Silva.

Na seção “Vice-Prefeito atuante”, na época Nery Romaldo Perondi, o adjetivo pioneiro aparece em dois momentos. Primeiro, acentuando o caráter de um morador que chegou por primeiro, os enfrentamentos que superou: “Pioneiro na região, enfrentou uma série de dificuldades de infraestrutura básica, como estradas, energia, água tratada e comunicação.” Segundo, acentuando o caráter de jovem visionário e empreendedor: “Como pioneiro na construção do município, Nery Perondi trabalhou como comerciante no setor de lanchonete e sorveteria, enfrentando todas as dificuldades da época. Posteriormente com muito sacrifício, conseguiu comprar uma área e desde então destaca-se no ramo madeireiro.” Sendo um texto escrito no passado, os efeitos de sentidos que se observam hoje, ao lermos a notícia, é que um pioneiro foi uma pessoa vencedora, corajosa e destemida.

“Em defesa do Meio Ambiente”, a seção apresenta o histórico da ecologista Brigitte²⁹, presidente do Grupo Agro-Florestal e Proteção Ambiental (GAPA). “Brigitte chegou em Cláudia em janeiro de 1980, mas foi a partir de 1983 que se estabeleceu em definitivo, quando começou a atividade hoteleira. Há 18 anos no município, Brigitte é uma pioneira.”

A última seção, “Um pioneiro que acreditou em Cláudia”, narra a história do empresário José Paschoal Bastian, que chegou em 1979 e acompanhou o crescimento econômico da cidade:

O empresário pioneiro lembra do processo de desenvolvimento da cidade. ‘Apesar da economia básica ser a madeira, a área desmatada começava a ser aproveitada com plantio de capim para formação das fazendas. Os agricultores, em sua maioria proveniente dos indenizados da Itaipu, compraram as chácaras mais perto da cidade.

(Disponível em: < www.mtnews.com.br/imagem/1/claudia6.html >). Todos com data de acesso em: 24 maio 2004.

²⁹ **Brigitte**. O sobrenome não consta.

Todavia, com as dificuldades para tocar a agricultura na época, muitos abandonaram suas terras e foram trabalhar nas indústrias madeireiras’.

Após apresentar os grandes ciclos econômicos da cidade, madeira, gado e agricultura, o Sr. Bastian termina sua entrevista, conforme nos assinala o jornalista que o entrevistou, apresentando os serviços prestados pelo mercado da família, que acompanhou todas as mudanças econômicas ocorridas:

Quanto ao pioneirismo, Bastian diz que mesmo passando muitas dificuldades, conseguiu alcançar os objetivos. ‘A cidade cresceu e nós crescemos juntos. Só temos que agradecer a Deus, pela nossa vinda para Cláudia. Agradeço a todos os clientes e amigos, pelo prestígio que nos deram e pela preferência que sempre tiveram pelo Supermercado Basmar – Onde o Super é sempre o Cliente’.

A fala do entrevistado, proprietário do Supermercado, nos remete a um complexo conjunto de fatores dentro de um contexto histórico específico, que permite que o sujeito se signifique como tal, no caso, alguém que protagonizou o “pioneirismo” em Cláudia, como aparece na reportagem escrita pelo jornalista.

Retomando, entendemos, teoricamente, que a designação é:

[...] o que se poderia chamar de significação de um nome, mas não enquanto algo abstrato. Seria a significação enquanto algo próprio das relações de linguagem, mas enquanto uma relação linguística (simbólica) remetida ao real, exposta ao real, ou seja, enquanto uma relação tomada na história. (GUIMARÃES, 2002, p. 9).

Nosso sujeito de análise, o professor, perante a designação pioneiro, o inscrevemos na relação com a história. É no espaço da história em que acontecem as cenas enunciativas e as expressões utilizadas nas práticas discursivas que o designam como sujeitos na posição de pioneiros. Como entendemos que o sentido é produzido no funcionamento da linguagem, estudar a designação pioneiro é estudar o lugar onde funciona e a significação produzida a partir dali.

Considera-se que a designação é da ordem do discurso e não, puramente, da ordem da língua; assim, os sentidos não estão presos às palavras, são cambiantes. “A possibilidade de falar do mundo, de falar dentro dele, de o designar e de o nomear, de o julgar e de finalmente o conhecer na forma da verdade, tudo isso teria o seu

fundamento, para nós, numa cumplicidade primeira com ele. Se o discurso, na verdade, existe, então, na sua legitimidade, o que é que pode ele ser senão uma discreta leitura? As coisas murmuram já um sentido que a nossa linguagem apenas tem de erguer; e a linguagem, desde o seu projecto mais rudimentar, fala-nos de um ser do qual ela seria a nervura.” (FOUCAULT, 1970, p.13)

Na já referida pesquisa realizada pelos alunos do Curso de Pedagogia (TOMÉ [Org.], 2001-2004), sobre os professores e a cidade de Cláudia, o interesse pelos pioneiros parecia atravessar os diversos enfoques de estudo. Os alunos elaboraram uma série de entrevistas com moradores e organizaram documentos sobre a política e a economia do Município. Dentre os professores que participaram da pesquisa, a professora Aleixa foi entrevistada pelas alunas Josiane Brolo Rohden e Ednéia Maniezo Martins, no dia 06 de abril de 2002, em Cláudia. Ao contar sobre os primeiros anos na cidade, a professora usa o atributo pioneiro ao se referir a uma pessoa específica, a professora Roseli de Moura Maldonado, que abriu uma sala de aula para ensinar aos filhos dos funcionários da Madeireira Cláudia Ltda., pertencente à sua família:

(06) Aleixa: Tinha a Dona Rose³⁰, né, que é a pioneira. Ela já lecionava, na frente da casa dela, ao lado ela abriu um cômodo, da frente, e havia uma serraria, onde eles eram proprietários da serraria, e aí ela atendia as crianças. Primeiro porque eram crianças de funcionários deles, depois aqueles que iam chegando, já iam também entrando na escola.

Na mesma entrevista, ela retoma a designação de pioneiro, “Até nós, pioneiros, nos distanciamos”, desta vez ampliando o número de pessoas envolvidas, incluindo os professores que trabalharam durante os primeiros anos. Ressalta, também, a importância de se registrar a história sobre esse início, para que as próximas gerações soubessem das peculiaridades que compuseram o quadro da educação. Momento de saudosismo, “quanta coisa bonita que a gente fez”, em que as lembranças aparecem sempre como positivas, bonitas, merecendo ficar vivas.

(07) Aleixa: É o que eu sempre comento, é que na época, quando a gente se reúne, fala: “Até nós, pioneiros, nos distanciamos, né?” [...] a volta ao passado é muito gratificante e eu acho

³⁰ **Rose:** apelido da professora Roseli.

assim, eu ficaria horas e horas falando... Porque quanto mais você vai falando, quando você vai indo, vai recordando, vai relembrando, e... a história, eu acredito assim, sempre falo, “Pôxa, quantos registros a gente perdeu, quanta coisa bonita que a gente fez”.

Em outra entrevista, as alunas Giovana Kochhann e Rosana Centenaro de Souza, entrevistaram o professor Kurt Walter Hattje em junho de 2002, em Cláudia. O professor Kurt, formado em Teologia, recorda que o caráter pioneiro remete ao trabalho de aprendizado realizado pelos professores, na própria formação educacional das pessoas que moravam em Cláudia.

(08) Kurt: Era um excelente grupo de trabalho, que não visava tanto o salário no fim do mês, mas a construção de Cláudia. Estes professores não só atuavam na área de educação, mas desenvolveram o seu pioneirismo em todos os segmentos da comunidade e do Município em formação. Não estou muito lembrado das questões burocráticas da escola, esta era resolvida pela professora Roseli Maldonado e pela professora Ivone Schabarum. Mas me lembro muito bem do Dr. Hitoshi³¹, de Felício Valério, de Jamil Amin e tantos outros colegas que fizeram das suas aulas verdadeiros seminários de conscientização e aprendizado para a vida.

Pioneiro, pioneirismo eram termos que apareciam com regularidade durante as aulas do Curso de Pedagogia, nas leituras do Jornal, em publicações que circulavam na cidade, e assim esta recorrência, que me pareceu profícua, influenciou para a proposição desta pesquisa de Tese. Não obstante, foi o entendimento de que pioneiro, sendo uma designação, poderia ter sentidos variáveis, que propiciou buscar que sentidos de professor-pioneiro seriam concernentes com a especificidade de Cláudia.

O caminho analítico foi estabelecido por meio do estudo de **Discurso: estrutura ou acontecimento** (PÊCHEUX, 2002), no qual o autor demonstra o processo de tomada da marca linguística, opaca, – “Ganhamos” – e o desenvolvimento da análise com base em questões suscitadas por essa palavra, mostrando efeitos de sentidos. Tracei pontos de visibilidade para o que buscava. Em primeiro, o destaque ao conceito de acontecimento, encontro de uma atualidade com uma memória, relacionada a uma marca linguística a

³¹ **Nome** não confirmado na revisão da entrevista.

significar. Em segundo, a evidência de que o acontecimento suscita o confronto discursivo; contribuindo para que uma proliferação de enunciados aponte ao acontecimento e, a partir disso, a possibilidade de formarem-se várias leituras sobre este acontecimento (PÊCHEUX, 2002).

Iniciei por procurar ‘qual o tempo cronológico para designar o sujeito como professor-pioneiro’. O que a princípio me pareceu um critério simples, com o tempo surgiu o primeiro impasse: este “pioneiro” seria de quando Cláudia pertencia à Chapada dos Guimarães e, posteriormente, a Sinop (1979 até 1988), ou seria professor “pioneiro” aquele considerado a partir da emancipação da cidade (primeira prefeitura em 1989)? Essa pergunta tinha explicação na própria história da região.

A definição para o conceito de pioneiro, com o efeito de sentido de que pioneiro é aquele que chegou antes, sofreu variantes durante a realização das entrevistas, isto é, poderia ser pioneiro aquele de antes ou de depois da emancipação política. Essa possibilidade que abre o acontecimento a uma dupla interpretação tornou ainda mais interessante esta parte do estudo, uma vez que em AD não se tem como busca dogmática a verdade de um fato, mas justamente as várias interpretações que se dão a este fato, e como as pessoas o significam.

A consulta feita ao Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa³² resultou nas seguintes acepções de “pioneiro” – adjetivo e substantivo masculino:

1 que ou aquele que está entre os primeiros que penetram ou colonizam uma região, abrindo-a à ocupação e ao desenvolvimento; desbravador. 2 que ou aquele que vai adiante, que anuncia algo de novo ou se antecipa a alguém ou a algo; precursor. 3 que ou quem antecipa uma pesquisa, progresso ou empreendimento; antecessor

Dentro das três acepções, encontrei a palavra pioneiro empregada, pelos entrevistados, dentro da possibilidade de desbravador, como apresentado no discurso da Colonizadora SINOP S.A., em que os lavradores com suas famílias chegaram para “desbravarem, anonimamente, essas imensidões, plantando brasilidade tenaz de fixação nesses novos lindes interiores da Nação”, já mencionado. Isto porque a chegada das famílias à nova cidade se fazia em um contexto de colonização, visando novas áreas urbanas ligadas a

³² **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** Disponível em: < <http://houaiss.uol.com.br/gramatica.jhtm> >. Acesso em: 14 jun. 2008.

um projeto econômico de agropecuária. O professor Wilson, a seguir, fala em “famílias pioneiras”, ressaltando os sentidos de “desbravar” e de “família grande”:

(09) Cristinne: Quem é a Família dos Rodrigues?

Vilson: São famílias pioneiras aqui de Cláudia, que vieram aqui também para ajudar a desbravar esta região. E são da mesma região do Paraná que eu vim. Inclusive eu também sou das pessoas que tem uma família grande. Então, muitos me apoiaram na hora de eu começar a vir dar aula aqui de novo porque eu já trabalhei com a família deles lá no Paraná, em sala de aula.

No recorte dos profissionais da educação, o conceito de pioneiro se diluía entre três efeitos de sentidos: primeiro, ressaltando aquele que está entre os primeiros, segundo, em que a designação englobava situações de riqueza, sucesso econômico e reconhecimento, e terceiro, com o de obter reconhecimento por todos, merecedor da homenagem da cidade, nomeando suas escolas com o nome dos primeiros moradores. Como segue:

(10) Cristinne: Então, hum, quantos habitantes tinha, assim? A Dona Rose foi pioneira, a família da Dona Rose foi pioneira aqui ou não?

Aleixa: Oh, ela foi uma das pioneiras. Agora, na época, eu não me recordo quantos habitantes havia, né, mas eram poucos. Dava o que, uns 50 habitantes, né, na época, quando nós chegamos.

A ideia corrente de considerar pioneiro aquele que primeiro chegou ao lugar, é endossada pela professora Aurora Custódio Bregolatto, quando esta nos narra a lista das primeiras professoras de Cláudia no final da década de 70.

(11) Cristinne: [...] quem é que [estava] atuando na educação, aqui em Cláudia?

Aurora: Aqui? A professora Roseli Maldonado e a Aleixa Kowal de Prá.

Cristinne: A Senhora foi a terceira?

Aurora: Sim, a terceira pessoa em Cláudia a atuar na educação.

Já a professora Inês Antunes abarca no conceito de pioneiro a ideia de ser a primeira professora a trabalhar em uma escola recém-inaugurada: Ela começou a trabalhar no Município em 1992, na Escola Municipal Rural Iracema³³.

(12) Inês: Aqui foi por falta de professores nessa Madeireira, não tinha professores, aí eu fui chamada pelo dono da firma. [...] Ele pediu para mim trabalhar de professora lá, e eu comecei, comecei, aí. Eu só tinha a 8ª. série.

Cristinne: E tu eras a única professora dessa escola?

Inês: A única. E sou hoje, também a única professora. Trabalho lá há doze anos³⁴, na mesma escola, sou a única professora, sala multisseriada, de pré a 4ª. série.

“A única” professora, o sentido de unicidade está associado ao sentido de ser o primeiro, daí pioneiro como primeiro. Ainda em 2004, lembranças de uma época dos primeiros professores que atuavam sozinhos em escolas multisseriadas são evocadas na fala acima, quando a professora Inês se constitui como a “única”.

A professora Leandra Inês Seganfredo Santos, que se mudou para Cláudia em 1987, com doze anos de idade, lembra da propaganda “na mídia” realizada para atrair moradores:

(13) Leandra: Porque nesse período... houve muito, assim, na mídia, a questão “Ah, vamos para lá que lá você vai ficar rico”, que “lá você isso, vai crescer na vida”. Então as pessoas vinham, em busca de melhores condições de vida. Tal qual meu pai veio. Meu pai veio em busca de melhores condições de vida, né. De repente na utopia de que ia ficar rico e tal.

Movidos pelo desejo de enriquecer, de proporcionarem “melhores condições de vida” para os seus, alguns dos primeiros moradores a chegar puderam adquirir terras a preços

³³ **Iracema** – Escola Municipal Rural Iracema. Situada a 38 km da sede. Localizada na Madeireira Iracema, estrada MT-423.

³⁴ **A entrevista** foi realizada em 2004.

atrativos e hoje, por meio da valorização dessas terras, eles atingiram seus objetivos de enriquecer:

(14) Leandra: Muitas pessoas vieram do Sul do Brasil, mas tinha também pessoas de outros lugares aí, do Maranhão... Não sei te dizer ao certo, não. Muita gente do Paraná, também. Alguns pioneiros a gente tem aí, notícias que se embrenharam ali, na mata, e hoje essas terras valorizaram, e pode-se dizer, assim, que são pessoas, que vamos considerar ricas, né. Que tem alguns bens, aí, na... questão das terras.

A “questão das terras”, tão significativa para estes pioneiros, era motivo da vinda ao Mato Grosso, que, quanto maior a extensão territorial mais longe dos centros urbanos ficava. As terras das pessoas que se “embrenharam ali, na mata”, desmataram, plantaram, criaram seu gado, são aquelas que pertencem aos pioneiros, “que vamos considerar ricas”. Considerados hoje grandes fazendeiros, essas pessoas “ricas”, são as que a professora Leandra apresenta como as primeiras a terem chegado, desbravadores, bem sucedidas economicamente.

O professor Luís Antônio Coelho Campana³⁵ ao discorrer sobre os valores dos lotes situados no Município de Cláudia, na zona urbana, em 2004, faz uma comparação entre o preço pago pelos pioneiros, os primeiros moradores, e o investimento que estes proprietários têm atualmente. No centro urbano de Cláudia, os preços para compra dos terrenos tiveram uma valorização de quase 1000 %, num período de, mais ou menos, vinte anos.

(15) Luís: Vou citar um lote na avenida³⁶, que, com sua medida de 15 por 35, ou 15 por 45, que são as medidas padrões, na, na nossa cidade, um lote na avenida, hoje, ele é vendido por R\$ 50.000,00 a R\$ 60.000,00, dependendo a localização dele, em que ponto da avenida, pode ter uma valorização, de até R\$ 100.000,00. Agora, fora da avenida, duas, três quadras, para cada lado, para residência, ele está girando em torno de R\$ 15.000,00 a R\$ 25.000,00. Então, houve um salto, assim, onde se comprava por R\$ 3.000,00, R\$ 4.000,00, hoje está se comprando por R\$ 20.000,00 a R\$ 25.000,00. Isso tudo em função desse desenvolvimento. E o pessoal que tem vindo de fora, que até tem inflacionado, porque ele vem com dinheiro, ele

³⁵ **Luís Antônio Coelho Campana.** Sétimo Secretário de Educação, Cultura e Desporto do Município de Cláudia no dia 29 de fevereiro de 2004, quando foi realizada a entrevista.

³⁶ **Avenida Marechal Rondon.** Principal Avenida de Cláudia.

paga por isso aí. E o pessoal que estava aqui, os pioneiros, que, às vezes se sentiam até desmotivados, de estar morando num Município como Cláudia, que não via seus bens, às vezes, os poucos bens que possuem, é, sendo valorizados. De repente ele gastava R\$ 30.000,00 para fazer uma casa, e se fosse vender, não achava R\$ 20.000,00. Hoje é o contrário, se ele gastar R\$ 30.000,00 numa casa, ele cuidar dela, em pouco tempo ele vai vender por R\$ 50.000,00.

Nesta formulação, o professor Luís destaca o sentido econômico dado ao valor do terreno situado na cidade. Se primeiramente os pioneiros se “sentiam até desmotivados, de estar morando num Município como Cláudia”, enquanto Sinop apresentava condições de moradia e bem estar com melhores atrativos, por exemplo, agora, com o crescimento econômico ocorrido no início do século, Cláudia se mostrava como uma cidade interessante para se viver, “Isso tudo em função desse desenvolvimento”. Com a chegada de novos moradores, inflacionou o comércio da venda de terrenos e casas, “porque ele vem com dinheiro, ele paga por isso aí”, e, para vender, os primeiros moradores que compraram seus terrenos a um preço baixo, “os poucos bens que possuem”, agora estão “sendo valorizados”.

Outro ponto que o professor Luís destaca, em 2004, são os valores dos lotes urbanos de acordo com a sua proximidade com a avenida principal. Cláudia tem duas avenidas que cortam a cidade em forma de cruz, mas apenas uma delas é chamada de a “avenida”, a mais extensa e a que dá acesso à cidade pela MT 423. O professor apresenta que o valor de um lote na avenida principal é de R\$ 50.000,00, por exemplo, enquanto que o mesmo lote, mas a duas ou três quadras paralelas à avenida, estão com um preço de R\$ 15.000,00. Pela diferença dos valores apresentados, podemos considerar que os sentidos para um lote “duas, três quadras, pra cada lado, para residência” é considerado longe da “avenida”, do centro da cidade, onde se encontram as principais atividades comerciais. No início da urbanização de Cláudia, com poucas quadras abertas, os pioneiros compraram seus lotes destes setores, que hoje são valorizados por estarem próximos à “avenida”.

A professora Lídia Mercedes Titon³⁷, que trabalhou na Escola Municipal Rural Dilma, e, em 2004, era merendeira concursada no Município, nos conta a história dos pioneiros homenageados em nomes de escolas. Um novo efeito de sentido se constituiu em

³⁷ **Lídia Mercedes Titon.** Filha de Daniel Titton. Seu sobrenome aparece com um “T” somente por erro de registro no Cartório.

que a riqueza destes pioneiros não foi em espécie monetária, mas o ganho foi o de ficar na memória da região, de ser lembrado posteriormente.

Primeiro, a ex-professora lembra o nome de Daniel Titton, seu pai, que chegou a Cláudia junto com a família em 1980, recebeu a homenagem de ter o seu nome colocado na primeira escola municipal após a emancipação política de Cláudia, em 1989. Daniel Titton nasceu em Treviso, na Itália, e jovem migrou para o Brasil: primeiro, para o Estado do Rio Grande do Sul, onde teve três filhos, depois foi para Santa Catarina, onde se estabeleceu e teve mais oito filhos, posteriormente seguiu para o Paraná, onde teve um filho, e, por fim, foi para Cláudia, sua última cidade, onde faleceu. A ex-professora Lídia destaca “ele é pioneiro daqui”, “tinha muita influência”, não só seu pai teve seu nome reconhecido pela cidade como o irmão dela foi Secretário de Educação. Pioneiro designando um chefe de família, uma grande família, que participou politicamente da cidade, que tinha o poder de influenciar o outro em suas decisões.

(16) Cristinne: E por que deram o nome dele para a escola?

Lídia: Porque ele é pioneiro daqui. Ele tinha muita influência na cidade. Ele não tanto, mas meus irmãos. Inclusive o Melchior³⁸ que foi, até, Secretário da Educação do Município.

Cristinne: Então, foi uma homenagem que a cidade prestou, para a família de vocês, foi colocar o nome da Escola.

Lídia: Sim. Na época do prefeito José Augusto Formigoni³⁹, que foi o primeiro prefeito da cidade, ele pôs o nome do meu pai, para a escola. Meu pai tinha setenta e quatro anos, faleceu faz quinze anos.

Mais duas escolas municipais são lembradas pela ex-professora e receberam o nome de famílias pioneiras: a Escola Catarina Canozo e a Escola Basílio Bastos, ex-escola Dilma:

(17) Cristinne: E os nomes das outras escolas da cidade?

³⁸ **Melchior Titton** – Um dos professores de Cláudia entrevistado para esta pesquisa. Segundo Secretário de Educação de Cláudia na administração do Prefeito José Augusto Formigoni. De 1991 a 1992. Chegada em Cláudia: maio de 1980.

³⁹ **José Augusto Formigoni** – Primeiro Prefeito de Cláudia. PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro. De 1989 a 1992.

Lídia: É uma homenagem. Que nem a Catarina Canozo é homenagem à família Canozo. A [Escola] Basílio Bastos foi também um [nome de] pioneiro, o da Escolinha Basílio Bastos.

Em Cláudia, cidade pequena e com poucos moradores, possibilita a ocorrência de uma organização interna que dá sustentação a um tipo peculiar de sociedade que identifica seus membros “influentes” como vultos, como importantes e merecedores de homenagens pelo coletivo. Esses pioneiros que nomearam as escolas eram importantes para quem? A princípio, para a família, uma vez que esta ocupava postos nas esferas sociais e ficava distinguida por ter um membro que era destaque na sociedade. A própria sociedade reforça seus símbolos de dedicação coletiva, uma vez que não se identifica um pioneiro que não tenha uma história de realizações, e que, de alguma maneira, não tenha “influenciado” alguém.

A professora Dalila Marques Tributino Colman, que conhece “bem a história da Escola Catarina Canozo”, porque “acompanha a serraria” onde trabalham seus “pais e irmãos” e, também, porque o proprietário sempre apoiou “muito” a Escola, lembra que o nome Catarina pertencia à avó dos proprietários:

(18) Dalila: [...] eu conheço bem a história da Escola Catarina Canozo, né, porque eu acompanho a essa serraria, [...] Meus pais, meus irmãos trabalharam [...] Na madeira.

Cristinne: E ajudavam [os proprietários] na escola.

Dalila: Nós sempre contamos, assim, muito com o apoio do Sr. Martinho Canozo⁴⁰, principalmente.

Cristinne: E, quem foi Catarina Canozo?

Dalila: Catarina Canozo foi a mãe do Senhor Augusto, né. [...] O Seu Augusto é o pai do Martinho Canozo. Então, o nome da escola foi uma, [...] quando ela foi construída, Cláudia pertencia a Sinop, ainda, então eles pediram que se fizesse uma homenagem, né. Na época ela era até viva ainda. Então, daí, foi feita uma homenagem, que ela é avó do Martinho Canozo.

Outra família homenageada foi a Bastos dos Santos. A professora Cleni Wentz, que trabalhava na Escola Municipal Rural Basílio Bastos dos Santos em 2004, nos relata a

⁴⁰ **Martinho Canozo** – Proprietário da Madeira Canozo.

mudança do nome. Em julho de 1994, durante a prefeitura de Nelson Corá⁴¹, a Escola Municipal Rural Dilma, localizada na Vila Industrial, passou a chamar-se Basílio Bastos dos Santos, nome de um “antigo morador”. Mais um momento em que a designação pioneiro aparece com o efeito de sentido de reconhecimento e homenagem. E a nova escola teve um projeto de construção que visava os aspectos físicos do local. A professora nos conta que a escola foi construída do “outro lado da rua que era menos poeira” e “feita de alvenaria”, o que nos remete a dois sentidos expressivos para quem mora no interior do Mato Grosso: o primeiro sobre a época da seca, aos seis meses em que a poeira, ao pó proveniente de uma terra muito fina que, aliado ao vento, circula pelos lugares; o segundo, “de alvenaria”, nos remete a uma divisão temporal e econômica, quando no início da colonização as construções eram feitas de madeira, porque outros materiais de construção eram de difícil transporte e não chegavam até a cidade; agora, após a municipalização de Cláudia, na década de 90, já era possível lecionar em uma escola “de alvenaria”.

(19) Cleni: E depois essa escola [Dilma], também ela foi desativada, que era de madeira, era muita poeira, né, e estava ficando pequena. Aí foram, compraram um terreno, a prefeitura ganhou de um morador e eles construíram de alvenaria. E nessa escola, então, passou o nome do antigo morador, em homenagem a ele, Escola Basílio Bastos dos Santos, na qual eu estou trabalhando até hoje.

Cristinne: Então a Escola Dilma passou a ser Basílio, depois?

Cleni: É. Essa Escola Dilma, ela fica na mesma estrada, né, só que ela passou de nome e mudou para o outro lado da rua que era menos poeira, foi feito de alvenaria, são quatro salas de aula.

Podemos observar que, nas formulações analisadas, constatava-se o uso das palavras “pioneiro”, “pioneirismo” e correlatos no fio do discurso das professoras e professores entrevistados, assim como também apareceu nos materiais de divulgação e outros documentos. Deve-se ponderar inclusive que essa designação já estava vinculada aos

⁴¹ **Nelson Corá** – Segundo Prefeito de Cláudia. PFL – Partido da Frente Liberal. De 1993 a 1996. A informação sobre a data da mudança de nome encontra-se na Placa de Inauguração da Escola, localizada a frente da Escola.

professores de Cláudia, no discurso da pesquisadora, antes da realização das entrevistas e durante as mesmas.

Após este estudo sobre a designação pioneiro, passei a questionar-me: mas qual seria o tempo cronológico para ser considerado pioneiro? Em uma cidade criada em 1978, quantos anos seriam necessários para que a pessoa se considerasse um pioneiro? E nos casos dos professores?

Para o professor João Toninato, os professores pioneiros são/foram os primeiros que chegaram à cidade, enquanto que para a professora Inês, os primeiros a atuar em uma escola também são os pioneiros. Para a professora Edna Costa Cavenaghi, quarta Secretária de Educação, Cultura e Desporto do Município de Cláudia⁴², encontrar os professores pioneiros traria muitas dificuldades, uma vez que eles estavam se pulverizando em várias localidades e grande parte já não se encontrava na região, o que dificultaria a realização de entrevistas se o recorte fosse durante o início da colonização.

Foi neste momento que a decisão do recorte temporal se delimitou entre 1978 e 1988, entre a chegada das primeiras famílias e a emancipação política de Cláudia. Estudaria o discurso produzido neste período, levantando interpretações dentre as várias possibilidades manifestadas pelos sujeitos, sonantes ou dissonantes, sobre a posição de pioneiro assumida por eles. Como “[...] todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação [...]” (PÊCHEUX, 2002, p. 56), levantaria os efeitos que constituíram este sujeito como produto de uma série de filiações assumidas e sua movimentação por entre o contexto vivido, assim como sua referência sobre o outro, seu colega professor-pioneiro, com o qual se identifica.

Ao tratar da emergência da formulação discursiva “ganhamos”, Pêcheux traça um desenho cujo lápis interpretativo segue por um pontilhado de “caminhos”, como ele próprio compreende, cujo enunciado encontra-se “no interior do imenso arquivo, oral e escrito” (2002, p. 17), formado por múltiplos saberes. Todos estes saberes, que compõem o arquivo, são resultantes e alimentados por discursos outros, de modo que, o sujeito ao filiar-se a estes saberes não está “[...] independente das redes de memória e dos trajetos sociais [...]” (PÊCHEUX, 2002, p. 56) que apontam aos contextos sócio-históricos onde os sujeitos produzem sentidos ao significar as suas existências, históricas, que são peculiares e suscitam interpretações singulares. É desta maneira, que não podemos deixar de voltar os olhos à

⁴² Na administração do Prefeito Nelson Corá (Partido da Frente Liberal), de (final de) 1993 a 1996.

sociedade que se formou em Cláudia nesta década de estudo. Este arquivo não é histórico somente por pertencer a uma linha do tempo, mas é histórico por ser uma representação dos saberes circulantes em uma sociedade em um momento específico. O que os professores dizem, na perspectiva discursiva, representa “filiações sócio-históricas de identificação” entre sujeitos.

Para a construção do *corpus*, Pêcheux e Fuchs (1997) consideram dois procedimentos distintos: a via experimental e a via arquivista. Maingueneau nos apresenta (1998, p. 15, grifo do autor), as duas possibilidades:

o *arquivo* é considerado numa oposição entre os *corpus experimentais*, que são produzidos por locutores postos em situação de teste pela análise do discursos, e por *corpus de arquivos*, os enunciados que foram considerados, aqueles sobre os quais trabalham os historiadores.

Mesmo que as modalidades referidas de *corpus* apareçam em separado, Pêcheux e Fuchs (1997, p. 187) são de opinião que “[...] a forma-arquivo deve ser considerada como uma forma derivada ‘abastardada’ do procedimento de tratamento que, em seus desígnios, é de natureza experimental;” e, neste caso em particular, o *corpus* se constitui valendo-se de uma retroalimentação entre a via experimental e a via arquivista.

Em **Ler o Arquivo Hoje**, Pêcheux (1997c, p.57) novamente discorre sobre a concepção de arquivo, “[...] entendido em sentido amplo como campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão”. Neste momento, um *corpus* constituído abarcaria não somente documentos físicos já-dados, concretos, mas também compostos por tantas vozes que nos falam de leituras sobre estes saberes concretos. Novos gestos de leituras sobre os arquivos textuais. “Assim começaria a se constituir *um espaço polêmico das maneiras de ler*, uma descrição do ‘trabalho do arquivo enquanto relação do arquivo com ele mesmo, em uma série de conjunturas, trabalho da memória histórica em perpétuo confronto consigo mesma.’ ” (Ibid., grifo do autor).

O que buscamos, quando fazemos a análise das entrevistas com os parâmetros da AD, é tentar delimitar as sequências discursivas que, em um momento dado, signifique um acontecimento “[...] no ponto de encontro de uma atualidade e uma memória.” (PÊCHEUX, 2002, p. 17). O sujeito, ao significar o acontecimento que surge, o faz no uso de uma língua, que é opaca, porque impregnada de sentidos provenientes da ideologia e do inconsciente; o

sujeito, ao significar, o faz dentro de determinadas condições de produção do discurso, situando-se em uma formação discursiva.

É neste ponto que iremos trabalhar o modo como o real é significado pelos professores-pioneiros, como eles percebem este real que ocorreu no início da colonização e como eles significam este acontecimento discursivamente. Analisando suas falas não como verdadeiras, mas como interpretações que apontam a fatos ocorridos, sem a ilusão de objetividade, uma vez que a AD não se apresenta como uma teoria em que se possam resgatar os fatos em sua essência, mas apenas como efeitos de sentidos entre sujeitos. No fio do discurso, cabe ao analista buscar marcas linguísticas que apontam aos saberes interdiscursivos relacionados a essas marcas, de modo que a sua análise também consiste numa interpretação.

Ao significar este dado real passado, os sujeitos-professores estarão utilizando uma língua que, por sua própria natureza, é equívoca; supõe-se então a possibilidade de deslocamentos de sentidos, considerando os trinta anos que separam a experiência vivida e o resgate da mesma na atualidade e a própria mobilidade constante dos sentidos:

A AD se pretende uma teoria crítica que trata da *determinação histórica dos processos de significação*. Não estaciona nos produtos como tais. Trabalha com os processos e as condições de produção da linguagem. Condiciona, por isso, a possibilidade de se encontrarem regularidades à remissão da linguagem à sua exterioridade (condições de produção). (ORLANDI, 2001b, p.12, grifo do autor).

Os processos de produção da linguagem determinam que os sentidos se constituam numa tensão entre a reprodução e a transformação. É neste momento que o próprio sentido da palavra pioneiro é significado de diversas maneiras. Para delimitar o campo discursivo de referência para esta Tese, sobre o sujeito professor pioneiro no processo colonizatório, me detive primeiramente no sentido dado por alguns professores em referência aos moradores que primeiro chegaram à cidade. Os primeiros colonos que chegaram e permaneceram em Cláudia entre 1978 e 1988, construindo a cidade, no sentido de permitir a subsistência humana dentro das condições apresentadas, entre o processo de nascer e de ‘vingar’, entre o momento de construção que passou de uma pequena localidade urbana a uma cidade.

A nova criança-cidade chamada Cláudia nasceu e sobreviveu, conseguiu ultrapassar os momentos críticos da primeira infância quando outras cidades definham e acabam, devido à falta de condições humanas de sobrevivência. Quando os moradores perceberam que

Cláudia ‘vingou’, iniciaram a campanha para municipalização. O critério para a delimitação temporal do *corpus* na primeira década representou a chegada dos primeiros colonizadores, sua permanência em Cláudia, o trabalho desses colonos nos setores produtivos e políticos, até o momento da municipalização, quando deixa de ser um cidadão sinopense para ser claudiense. Além do aspecto cronológico, referente aos primeiros que chegaram, ficou contemplado no estabelecimento dessa década, também, o processo de identificação destes professores como claudienses, vinculado com as primeiras construções das salas de aulas e escolas.

As regularidades encontradas deste sentido, dentro do *corpus* discursivo, foram determinantes para esta escolha. Dentre elas, busquei trabalhar com os processos de significação e as condições de produção dos sentidos (ORLANDI, 2001b) produzidos pelos professores em seu campo de atuação, no espaço físico onde iniciaram suas atividades profissionais educativas, as escolas, levando em conta sempre a condição do sujeito de, junto com a regularidade, manifestar também a dispersão do sentido. Assim, para terminar este capítulo, analiso as referências ao ensino público, no discurso dos professores, para compreendermos um pouco deste palco onde nossa história ocorre.

2.4 O ENSINO PÚBLICO EM CLÁUDIA: LUGARES E SENTIDOS

Ao iniciarmos este capítulo, destacamos que as entrevistas realizadas nesta pesquisa representam um espaço de quase trinta anos após a chegada das primeiras famílias a Cláudia, e do estabelecimento do primeiro local público de ensino. Identificamos efeitos de sentidos com base no que os entrevistados narraram sobre como ocorreu a implantação do ensino público. Para tanto, dividiremos esta seção em duas partes: primeiro, traçando algumas características do início da Escola Estadual e segundo, com as peculiaridades da Escola Municipal, pois se constata que esta divisão, e diferença, é marcada pelos professores, nos seus depoimentos, tanto espacialmente quanto cronologicamente.

Iniciamos apresentando a cidade de Cláudia no seu plano urbano. Como outras cidades projetadas pela Colonizadora SINOP S.A., o mapa de Cláudia, apresenta uma composição entre os ângulos retos e as curvas em sua distribuição setorial. O traçado da planta urbana é em forma de malha, isto é, a divisão das ruas principais e secundárias corre de modo paralelo e são distribuídas horizontal e verticalmente. Os quarteirões são formados a partir da grade de vias urbanas e divididos internamente em lotes regulares. O objetivo desta formação urbana é padronizar a cidade, dividindo os espaços destinados ao público, ao sagrado e ao privado, favorecendo a circulação, e são princípios que remontam a Hipódamo de Mileto (*c. séc. V a.C.*) e às cidades romanas (BENEVOLO, 2005).

A quebra aos ângulos retos se dá da intersecção das duas avenidas principais que, sob a forma de uma circunferência perfeita, abriga em seus limites a praça central da cidade, lugar de todos, espaço dos cidadãos, local de encontros. Na fotografia a seguir, temos uma representação do início da colonização, quando as ruas e avenidas ainda estavam sendo abertas, e o espaço destinado à praça era ocupado pela vegetação nativa. Os limites da cidade eram os muros da floresta.



Fotografia 3 – Vista Aérea Cláudia (Anos 80?).

Fonte: Colonizadora SINOP S.A., Acervo Particular, s.d.

Sob esta tradição milenar que dispõe sobre o espaço urbano, já-dado, é que nossos professores iniciaram suas atividades de docência nas escolas de Cláudia, ora no centro urbano, ora na periferia rural. O traçado em torno à cidade seguia o princípio matemático das

divisões geométricas. Vias principais, as estradas, partiam da cidade em direção ao interior e, circundavam as chácaras e os lotes rurais. Estas circunstâncias espaciais geográficas repercutiram nas peculiaridades próprias que definiram o papel da Escola Estadual e das Escolas Municipais Rurais.

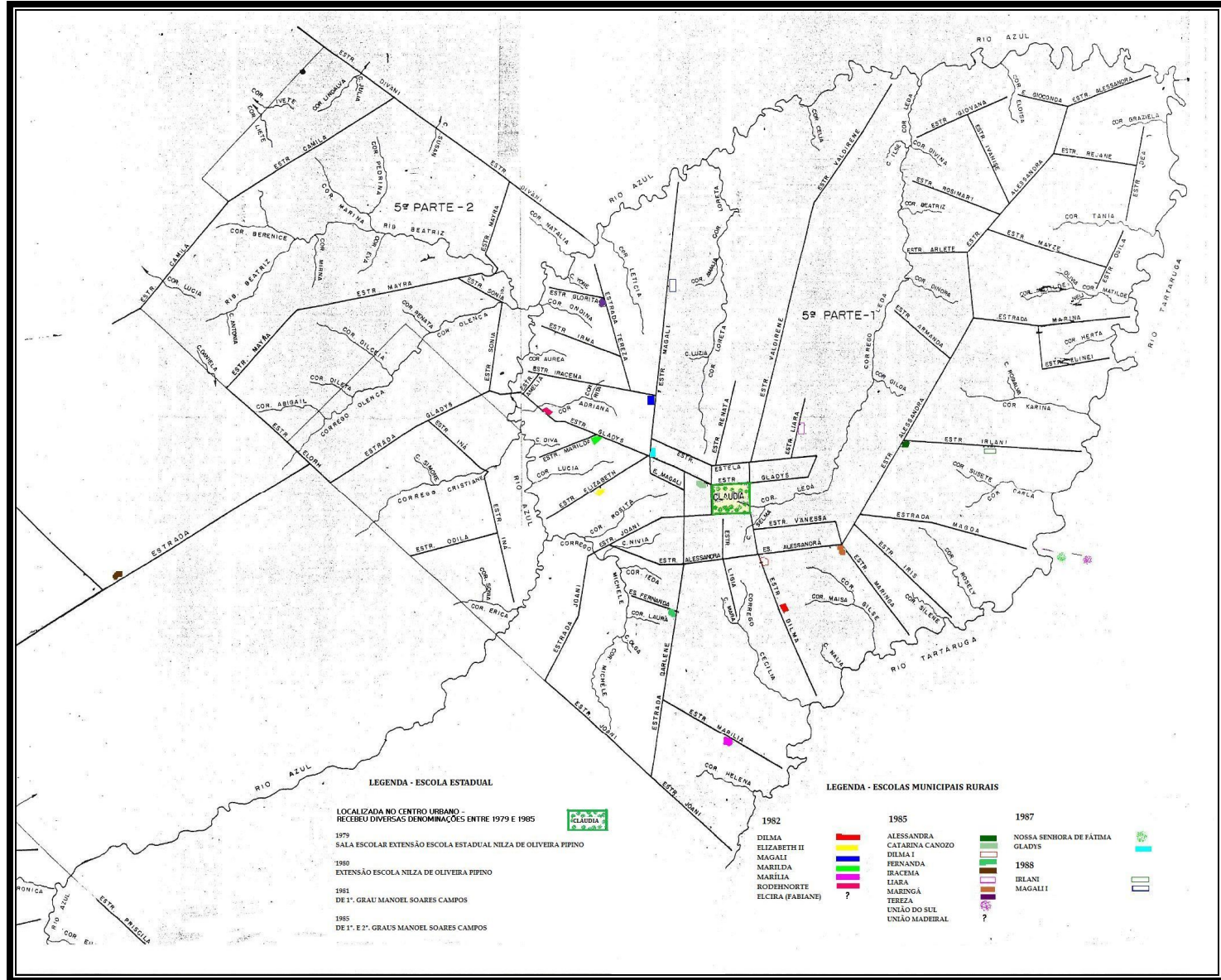
No mapa a seguir (Cf. MAPA 2, com a localização da Escola Estadual e das Escolas Municipais), temos um núcleo urbano, retangular, em que lemos a palavra “Cláudia”, centralizada. Ali foi o ponto de referência para as questões administrativas, transações comerciais, serviços de saúde, lazer, religioso e, também, entre 1979 e 1988, a Escola Estadual se apresentou como o único centro educacional.

A Escola Estadual foi a primeira a ser criada em Cláudia e teve sempre a característica de estar situada na sede urbana, sua população era formada pelos moradores urbanos ou das proximidades, tanto os professores, quanto os funcionários e os alunos. Nasceu da preocupação individual da professora Roseli, que não se contentou com a situação vivenciada naquela oportunidade. Em 1978, quando os primeiros imigrantes estavam chegando, a falta de infraestrutura era total, inclusive escolar, e fazia-se necessário uma intervenção neste ponto.

A professora Roseli, graduada em Pedagogia, e tendo atuado como Secretária de Educação em Peabirú-PR, providenciou os documentos necessários junto a Escola Estadual Nilza de Oliveira Pipino⁴³, localizada no Município de Sinop, e abriu a Sala Escolar Extensão da Escola Nilza, com sistema multisseriado, de 1^a. a 4^a. séries do 1^o. grau, no dia 07 de março de 1979.

Na zona rural, a criação das escolas teve que esperar pela emancipação do Município de Sinop. Em 1978, a cidade de Cláudia pertencia ao Município de Chapada dos Guimarães, no ano seguinte, em 17 de setembro de 1979 ocorre a emancipação política de Sinop, e Cláudia passa a fazer parte do novo Município. A partir de 1982 inicia-se a implantação de Escolas Municipais, as quais tiveram como espaço de atuação a zona rural. Instaladas nas estradas que formavam a rede viária, tinham como características estarem localizadas em pontos economicamente importantes para o Município, isto é, em locais de sítios e fazendas ou próximas às madeireiras e serrarias.

⁴³ **Nilza de Oliveira Pipino** – Nome da esposa do colonizador Enio Pipino.



Mapa 2: Distribuição da Escola Estadual e Escolas Municipais Rurais de Sinop – Localidade Cláudia.
 Fonte: MAPA GLEBA CELESTE – 5ª. PARTE (DETALHE); VOLLBRECHT, Vilson (Depoimento Oral)
 Org. e Adap.: TOMÉ, Cristinne Leus; 2008.

Era por estes corredores que se escoava a produção agrícola e industrial, assim como se interligavam os pequenos assentamentos urbanos que se formaram nos principais cruzamentos ao núcleo urbano central. O prédio escolar se localizava em pontos estratégicos onde houvesse um aglutinador populacional, sendo seu público formado por professores e alunos da própria localidade.

A instalação das escolas rurais teve como origem o desejo dos moradores dos sítios, proprietários de madeireiras e de fazendas agropecuárias. De maneira aproximada como ocorreu com a Escola Estadual, o desejo dos moradores dos bairros rurais desencadeou o efeito de instalação de escolas em locais de atrativo social. A união de pais e interessados é que viabilizou o empenho em conseguir, junto ao Departamento Municipal de Educação de Sinop, a criação das primeiras escolas.

A distribuição geográfica das Escolas Municipais tendeu mais para critérios de interesses da população local, de suas reivindicações políticas, do que de um planejamento de crescimento urbano realizado pela Secretaria. O interesse dos proprietários de terras e dos madeireiros na implantação das escolas era manter as famílias apegadas ao local. A escola funcionava como um atrativo a mais para os trabalhadores que buscavam colocação em Cláudia.

Ressaltamos que as características apresentadas pela Escola Estadual e pelas Escolas Municipais Rurais refletiam os impasses presentes em uma cidade periférica. Ficando Cláudia a uma distância aproximada de 100 km de Sinop, com estradas que desapareciam no período da chuva, quando a luz e a água encanada eram preciosidades que não estavam ao alcance de todos, dentre tantos outros empecilhos, temos na formação da rede escolar pública de Cláudia um condensador de todo o quadro apresentado. Com um contingente populacional de habitantes com escolaridade deficiente cuja motivação era a aquisição de terra para trabalhar, as más condições de vida da população, central e periférica, refletiam-se nas escolas. A Escola Estadual, na zona urbana, teve o papel fundamental de qualificar não só as crianças em idade escolar, mas também aos trabalhadores por meio de cursos supletivos. As Escolas Municipais Rurais cumpriram com o papel de ensinar aos filhos da própria comunidade. Frequentar a escola era uma estratégia para diminuir os efeitos das más condições de vida dos menos favorecidos.

2.4.1 A Escola Estadual: a primeira escola urbana de Cláudia

(20) Roseli: Mas daí chegou o mês de março de 79, e não aparecia ninguém pra ser professora e já tinha cinco crianças para a escola. E eu tinha dó, você sabe que quando você tem vocação, aquilo fala mais alto, né.

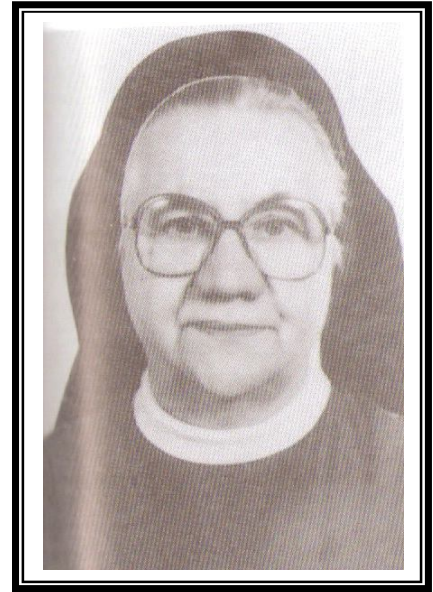
O compromisso com a missão de educar aparece nesta formulação em que temos a primeira iniciativa para formar uma escola em Cláudia, pela professora Roseli de Moura Maldonado, formada em Pedagogia com habilitação em Supervisão, Orientação e Administração Escolar. Seus familiares e parentes chegaram a Cláudia durante o ano 1978, vindos do Paraná, com o propósito de abrir uma madeireira. Naquele ano, a firma foi inaugurada e recebeu o nome de Madeireira Cláudia Ltda., a primeira de Cláudia. Na região não havia mão-de-obra disponível, o que obrigava os proprietários da Madeireira a buscarem os trabalhadores no Paraná, que chegavam com suas famílias e crianças.

A professora Roseli não se mudou junto com os familiares no primeiro momento, pois ela estava lecionando e preferiu terminar o ano letivo antes de deslocar-se a Cláudia. A professora tinha receio de que a madeireira falisse e que não houvesse trabalho nas escolas, obrigando a família a retornar apressadamente. As incertezas da professora se dissiparam, e ela chegou a Cláudia em dezembro de 1978. Durante o período de férias no verão de 1979, a professora Roseli constatou que havia na madeireira cinco crianças em idade escolar e nenhuma escola nas proximidades. A partir desse momento, já decidida a permanecer em Cláudia, a professora buscou informar-se sobre a possibilidade de ali construir uma escola junto ao representante da Colonizadora SINOP, seu Duílio, autoridade máxima em Cláudia, proprietária das terras da região. Com o consentimento dele, a professora Roseli (Cf. Fotografia 4) deslocou-se a Sinop para apresentar a proposta à Irmã Maria Editha, da Ordem do Santo Nome de Maria (Cf. Fotografia 5), diretora da Escola Estadual Nilza de Oliveira Pipino.



Fotografia 4 – Roseli de Moura Maldonado.

Fonte: Cristinne Leus Tomé, Acervo Particular, jan. 2008.



Fotografia 5 – Irmã Maria Editha.

Fonte: Luiz E. F. Santos, Acervo Particular, 1976.

Mesmo antes de a professora Roseli chegar do Paraná, a Irmã Editha, em Sinop, já tinha conhecimento sobre suas atividades profissionais. No ano de 1978, quando seus parentes vieram para Cláudia, sua cunhada fora conversar com a Irmã Editha sobre a possibilidade de ela ministrar aulas em Cláudia. A professora Roseli reproduz o diálogo assim:

(21) Roseli: E a minha cunhada pegou e foi conversar com ela e falou: “Olha, a minha cunhada foi professora e tem diploma de faculdade”. E daí a Irmã falou assim para ela: “Mas o diploma não dá capacidade pra ninguém”. Ela falou: “Eu quero conhecer” [risos]. Daí, então, a minha cunhada falou: “Daí quando ela vier, se ela for lecionar, a Senhora vai conhecer ela, né.”

Na formulação acima temos o efeito de sentido de que o importante é ser competente, pois o professor vai ser muito exigido, com base no saber de que o ensino a cargo de freiras é rigoroso e exigente. No recorte “a Senhora vai conhecer ela”, o efeito de sentido é de reforço à indicação, apostando que não vai se decepcionar e que uma indicação só não basta, é preciso provar competência. A Irmã mostra reconhecer o saber que circula no meio

profissional: diploma não quer dizer exatamente qualificação, e que não basta indicar alguém para que seja aceito no cargo. Mas, na realidade de Cláudia, não era totalmente possível seguir este princípio, pois não haveria muitas escolhas. O fato da Irmã ser a Diretora da Escola, nos coloca frente à presença da educação confessional, era a freira a dirigente a quem foi confiada a condução da Escola. Ao dizer: “a Senhora vai conhecer ela, né”, a professora Roseli deixou implícita a autossatisfação com seu desempenho.

A Irmã Editha trabalhava como Diretora da Escola Nilza de Sinop, junto com a Irmã Lídia, de Vice-Diretora, e com a Secretária, Maria de Lourdes Alves Moura. A Escola fora criada oficialmente em 1976 como escola de 1º. grau pelo Decreto nº. 767/76 de 26 de outubro. Com o crescimento populacional do núcleo central de Sinop e a necessidade de novas perspectivas educacionais e profissionais tanto para as crianças quanto para os jovens, em 1977 foi implantada a educação infantil e, em 1978, pelo Decreto nº. 1301/78 de 31 de março foram criados os cursos de Magistério e Contabilidade. (SANTOS, 2007).

Como aparece na formulação 21, foi no ano de 1978 o primeiro encontro entre a Irmã Editha e a cunhada da professora Roseli para averiguar a possibilidade de trabalho na Escola. A professora Roseli chegou ao final do ano, e em março de 1979 providenciou a documentação necessária, dela e dos alunos, e inaugurou a Sala Escolar Extensão da Escola Nilza, com o sistema multisseriado. A Sala Escolar funcionava em um cômodo na sua própria casa, na frente, com alguns móveis provindos de uma ex-escola e outros novos fabricados pelo marido. A professora Roseli se refere às características do espaço físico escolar assim:

(22) Roseli: É, tinha um cômodo, assim, acho que era de sete por cinco, mais ou menos, né. E aí o meu marido dividiu, e eu morava nos dois cômodos do fundo e na frente teve a Escola. E para fazer funcionar essa sala, tem uma fazenda em Baixada Morena, sabe né. Então, lá naquela fazenda tinha fechado a escola, sabe. Daí, então nós fomos, lá, pegamos o quadro, que tinha umas duas ou três carteiras, a gente trouxe. Daí meu marido fez aquelas carteiras antigas, que cabia quatro, cinco alunos num só, né.

A fotografia a seguir mostra a simplicidade do prédio e, ao mesmo tempo, pode-se inferir, pelas imagens dos alunos, o quanto a escola era necessária para atender à demanda de alunos; pois o grupo reunido, como se constata, parece grande para uma sala.



Fotografia 6 – Sala Escolar Extensão da Escola Nilza.

Fonte: Colonizadora SINOP S.A., Acervo Particular, 30 jun. 1979.

Esse sentido de que a Escola começou em acomodações precárias, com mobiliário improvisado, dependendo da boa vontade da professora e sua família, reforça o sentido de vocação e missão, no qual se alicerçavam as iniciativas que tomavam, os esforços empreendidos: “a gente trouxe”, “meu marido fez”, “na frente” da casa da família, uma peça era destinada à Escola. A casa, fabricada pelo marido, desde a derrubada da árvore até o corte da madeira, desde o desenho da planta até a montagem da estrutura, foi construída rapidamente para que a família pudesse morar. Este fato acarretou que a madeira utilizada para a construção não tivesse tempo de secar, de ser beneficiada, ocasionando constantes rachaduras e frestas que se abriam, conforme a intempérie. Na sala de aula, onde as crianças ficavam, as frestas no assoalho acabaram sendo motivos para brincadeiras dos alunos durante as aulas. Como a casa fora construída alguns centímetros acima do solo, apoiada por pilares de sustentação, os alunos aproveitavam este vão existente para lançarem objetos pequenos por entre as frestas do assoalho, tendo como objetivo da brincadeira recuperar o objeto que caiu, sendo necessário, para isso, sair da sala de aula.

Nessas condições apresentadas, a Sala Escolar foi recebendo cada vez mais alunos em suas dependências, a ponto de a professora Roseli procurar outra pessoa para ajudá-la na

tarefa de docência. Em março, a Sala Escolar contava com cinco alunos e em julho já estava com sessenta e oito, tornando-se uma atividade inviável para uma única professora. Assim, para o segundo semestre, a Sala Escolar contou com a participação de uma nova professora, Aleixa Kowal de Prá, técnica em enfermagem recém chegada do Paraná; houve então a divisão dos alunos em duas turmas, com duas séries cada uma delas. Reforça a professora Aleixa a localização da sala de aula, única, da escola:

(23) Aleixa: No início era na frente da casa da professora Rose, né. Era uma sala, onde o soalho era de tábua, com umas frestas enormes, onde as crianças jogavam os lápis, para ficar toda hora só indo para fora para puxar com uma vara, né [risos].

Apesar da singeleza do espaço físico, os alunos ‘aprontavam’ em aula, como lembra a professora Aleixa, e com isso reforçando que eles se situavam mesmo na posição de alunos, que se constituía realmente um grupo, uma escola onde alunos se sentiam à vontade, em sua posição.

Outras vezes, a professora Roseli lembra que as crianças deixavam cair objetos de maneira involuntária, nos buracos, não sendo possível a recuperação do material de aula. Como não existia papelaria na cidade, a perda do material causava transtorno para os pais e para a professora, uma vez que para repô-lo teria que comprá-lo lá em Sinop. Já aqui, na perspectiva apontada pela professora Roseli, diferentemente da professora Aleixa, a brincadeira remete à situação de precariedade que vivenciavam: o material escolar era pouco.

(24) Roseli: O assoalho era de madeira bruta. Então [...] aquela madeira secava, ficavam aquelas frestas enormes, no assoalho. As crianças derrubavam o lápis e a borracha ali, era um chorero danado, eles choravam porque depois eles não tinham aonde arrumar outro, né.

Sem mais condições de permanecer um número tão grande de alunos em apenas uma sala de aula, e sempre com a chegada de novas crianças em idade escolar, em 1980 a Sala Escolar de Cláudia passou à categoria de Extensão da Escola Nilza, sendo contratados novos professores. A comunidade escolar, professores, pais e alunos, iniciaram uma campanha para

a construção de uma sede própria e ampliação das salas de aula. A Colonizadora SINOP S.A. doou o terreno e construiu o prédio da escola, com duas salas de aula, banheiros e uma secretaria, em parceria com a comunidade. Como todas as construções habitacionais da época, a madeira era a matéria-prima utilizada para erguer as paredes, confeccionar as janelas e a tesoura, e assentar o piso. Todos os pavilhões escolares construídos seguiram o mesmo modelo, pois outros materiais de construção encareceriam a obra.

Neste momento, a Escola deixou de ser multisseriada e passou a trabalhar com oito turmas. O horário das atividades escolares foi organizado de maneira a comportar o funcionamento das turmas de pré-escola e da 1ª. série à 4ª. série do 1º. grau durante o dia e a 5ª. série do 1º. grau à noite, em quatro turnos de 3 horas e 45 minutos. Desta maneira, a Escola podia atender a todas as crianças em idade escolar, mesmo com as poucas salas disponíveis e com o horário apertado entre os turnos.

Mas foi sob a liderança de uma professora, ou seja, “de dentro” da Escola que surgiu e vingou a iniciativa de mobilização da comunidade para construir o prédio, por meio da Associação de Pais e Mestres (APM). Observa-se a adoção de um tipo de solução para suprir a falta de recurso na escola que é bem conhecido: fazer uma festa; a professora Roseli conhecia este caminho.

(25) Roseli: No lugar que é aquela ali. Naquela parte que tem árvores, ali na frente, era o nosso, primeiro salas, as duas primeiras salas. Daí mais no fundo, no ano de 80, nós construímos, a APM da escola construiu uma sala pro pré-escolar, sabe. Uma sala com uma secretariazinha pequenininha, uma área, assim, sabe, e ali funcionava o pré. Mas foi a APM da escola, nós fizemos uma festa, em 80. E para fazer essa festa, a gente teve que emprestar⁴⁴ motor, para gerar luz, tudo, o pão a carne, tudo você tinha que buscar em Sinop, sabe. E, era muito... mas isso daí a gente não é... via como um sacrifício, sabe, via mais como um desafio, pra você ir lá, e fazer, e conseguir fazer, e ter êxito naquilo tudo você faz, né. Então, pra nós era...

No recorte acima podemos ver que a Escola ficava na dependência do esforço dos envolvidos diretamente com a mesma: os professores e os pais de alunos por meio da APM. O

⁴⁴ **Emprestar:** pegar emprestado.

efeito de sentido proveniente de “a gente não via como um sacrifício” nos remete a que esse esforço, necessário para a realização da obra, era visto como natural, pois o que importava era “conseguir fazer”, “ter êxito”. A Escola era assumida como uma responsabilidade contingente daquela comunidade.

O trabalho das professoras da Escola, junto com a comunidade e a Colonizadora SINOP S.A., reverteu na construção do primeiro prédio da Escola, que caiu três vezes. Explicamos: a professora Aleixa nos conta que, no início da colonização, as pessoas chegavam e se autodenominavam construtoras, para logo arranjam serviço. E como não se tinha como comprovar se a pessoa dizia ou não a verdade, ocorriam desastres nas edificações da cidade, como no caso do primeiro prédio da Escola:

(26) Aleixa: Já nesse período, a Colonizadora havia cedido um espaço, físico, para a escola. Foi construída a escola, duas salas de aula, né e uma secretaria, onde atuava a direção e secretário e uma cozinha para merenda. [...] o interessante dessa escola, que ela caiu três vezes, né. Aqui, no início da colonização, todo mundo era carpinteiro, sabe. Então quando levantava, quando pensava que ia cobrir, ela caía, né. Pois mal feito, ninguém sabia fazer as coisas direito. Até que enfim construiu-se.

Ela aponta ao sentido de que os serviços prestados eram precários, pois naquela distância, faltavam profissionais capazes para “fazer as coisas direito”, “ninguém sabia”. Com esse sentido, a professora Aleixa contrapõe-se, de certo modo, à posição da professora Roseli, de que “o importante é você ir lá, e fazer, e conseguir fazer”.

Assim, a escola cresceu quando foi assumida como instituição “da comunidade”, a qual se empenhou para esse propósito, buscando recursos junto à Colonizadora e em toda a sociedade. Durante o intervalo de dois anos, 1980 e 1981, a escola passou de uma extensão improvisada na sala da casa da professora para uma escola própria com sede no centro da cidade, como se percebe na Fotografia 7 a seguir.



Fotografia 7 – Escola Estadual de 1º. Grau Manoel Soares Campos.

Fonte: Escola Estadual Manoel Soares Campos, Acervo Particular, s.d.

Nota: (E) prédio construído pela Associação de Pais e Mestres (APM) em 1981; (C) prédio construído pela Colonizadora SINOP S.A. em 1981; (D) prédio construído pela Colonizadora SINOP S.A. em 1980.

Em 10 de agosto de 1981, pelo Decreto de criação n°. 1243, foi fundada a Escola Estadual de 1º. Grau Manoel Soares Campos⁴⁵, tendo como diretor o professor Valmir Roque Anderle⁴⁶. O fato de dar o nome de um antigo prefeito à escola aponta ao apego a uma tradição de nomear instituições públicas escolares, homenageando personalidades que participaram de cargos públicos ou de grande prestígio na comunidade. No carimbo escolar da época consta: Cidade Cláudia Mun.-Sinop/MT. Períodos intermediários entre o matutino, vespertino e noturno foram necessários para atender a grande demanda de alunos, uma vez que a Escola atendia também a Pré-escola. Em 1984 a Escola tinha 05 salas de aula, 14 professores e 395 alunos, sob a direção da professora Roseli⁴⁷.

Um efeito de sentido que se destaca na prática de constituição do corpo docente da Escola Estadual, desde sua formação como Sala Escolar, é o caráter de família que permeou a sua trajetória. Para a criação dessa escola, a família da professora Roseli esteve envolvida

⁴⁵ **Manoel Soares Campos** – Prefeito de Cuiabá em 1951. Prefeitura de Cuiabá, 2008.

⁴⁶ **Autorização** para funcionamento n°. 091 para 1º. Grau de 03/07/84.

⁴⁷ **Dados** concedidos por Luiz Erardi F. Santos, Delegado do DREC entre 1984-87 dos municípios de Sinop, Porto dos Gaúchos e Juara, em novembro de 2007.

mesmo antes da própria professora chegar a Cláudia. A professora, então, estava dentro do círculo de poder do “pioneirismo” político e administrativo, por ser desta família. Esta influenciou em outros aspectos da vida social e política em Cláudia, que se estendeu também à educação. Após a professora Roseli assumir a Sala Escolar, iniciou-se uma busca para encontrar uma nova professora e, assim, dividir as séries em períodos próprios.

Mesmo que as pessoas não se conhecessem, ao chegarem a Cláudia passavam a constituir laços de afeto entre si. A professora Aurora relata uma passagem demonstrando essa relação de união entre as famílias, quando descreve uma comemoração do Natal.

(27) Aurora: E ao mesmo tempo era gostoso, porque todo mundo conhecia todo mundo, e foi muito bom. No Natal as famílias se reuniam e rezavam a novena do Natal, que era um dia em cada família.

A professora Aurora, em sua narrativa, destaca de modo idealizado a harmonia reinante entre as famílias que compartilhavam a vida em comunidade. Assim como no contexto religioso as pessoas se reuniam para comungar e rezar conjuntamente, o mesmo se passava quando o assunto era a escola; uma rede de relações familiares se estabeleceu, não necessariamente de laços sanguíneos, mas no sentido de que uma pessoa indicava outras para formarem parte do grupo. As pessoas que chegavam antes indicavam familiares ou amigos para assumirem cargos, muitas vezes percorrendo os trâmites necessários para facilitar a absorção de uma mão-de-obra qualificada no mercado de trabalho. Poderíamos entender este procedimento como nepotismo, no sentido de favorecimento para com parentes⁴⁸, mas este não seria negativo, parecia justificar-se diante da realidade de carência de recursos humanos. Um exemplo é a professora Aurora, que antes de chegar a Cláudia já tinha emprego garantido como professora na Escola Estadual. O esposo dela, que chegara antes, havia conversado com a professora Roseli e destacado sua formação profissional, averiguando a possibilidade de ela arrumar trabalho na Escola Estadual. A professora Roseli confirmou a vaga, uma vez que a falta de professores qualificados, na época, era um fator preocupante.

⁴⁸ **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** Disponível em: < <http://houaiss.uol.com.br/gramatica.jhtm> >. Acesso em: 14 jun. 2008.

(28) Aurora: Daqui foi o seguinte: como vinha aumentando bastante o número, a população, a professora Roseli me procurou. Já antes, tinha conversado com meu esposo e falado que precisava de professor e que eu viesse o quanto antes, porque precisavam urgente de professores. Eu cheguei, foi muito fácil. Cheguei, já, ela veio na minha casa, conversou comigo. Aí em fevereiro nós fomos pra Sinop. Aí, nós, os professores da época, fomos para fazer Xérox [cópias] dos documentos para começar, entrar no quadro de professores.

A professora Aurora foi a terceira professora a trabalhar na Escola Estadual, e quando numera os primeiros professores, ela os trata como familiares, e a Escola como lar. As pessoas na cidade de Cláudia estavam isoladas em uma ilha povoada, cercada de floresta por todos os lados. Seus familiares estavam em outro Estado, seu laço sanguíneo dava-se apenas em relação aos parentes mais próximos que haviam emigrado junto. Em alguns momentos, as conversas do dia a dia acabavam ocorrendo nos locais de trabalho, como no caso de professoras, cujos maridos trabalhavam com a terra ou com a madeira, e ficavam longe de casa dias seguidos.

A necessidade de as pessoas estarem juntas, para conversar, para preparar as aulas, para estar com outros vizinhos acabou delegando para a Escola Estadual uma posição não somente de local de ensino, mas também caracterizada como local agregador social. O papel da Escola se confunde com o papel de um clube social familiar, local de encontros, onde as pessoas se reúnem para conversar, comemorar, celebrar, comungar suas vidas umas com as outras. Viver todo o tempo em comunidade é concebido no sentido de apoiar-se mutuamente, no enfrentamento de fatos desconhecidos que possivelmente surgiriam. Daí o sentido de acolhimento dos novos membros do corpo docente como uma família generosa, que tinha também emprego a dar.

(29) Aurora: Depois foi a Eunice Schirmer. E depois foram chegando outros. O Raimundo Boreli, o Valmir Anderle, e, aí, foi crescendo a nossa família. [...] comecei a trabalhar dia 23 de março de 1980, na Escola Estadual, que é o meu segundo lar.

A professora Maria Cândida Antunes de Souza descreve uma situação que aponta ao modo como se realizavam os convites para trabalhar na Escola, ocorridos dentro das relações

de parentesco ou de proximidade. A professora Cândida tinha a sogra que trabalhava de merendeira na Escola e era vizinha da professora Eunice Schirmer. Com a morte de uma professora, e a urgência da situação em repor a vaga, houve o convite para a professora Cândida.

(30) Cândida: Aqui, na Escola Manoel Soares Campos, ela [professora Eunice] convidou-me para vir, substituir uma professora. E ela faleceu, ficou doente. [...] eu morava do lado da casa de uma professora [professora Eunice]. A professora [professora Eunice] me chamou, se eu não queria trabalhar na escola. A diretora [professora Roseli] conversou comigo e perguntou se eu tinha estudo. Falei que tinha a 8ª. série, só. [...] Ela perguntou se eu queria dar aula, faltava uma professora no pré. Falei: “Olha, já dei catequese, mas aula, nunca.” Ela me deu a turma, era mês de agosto [de 1986], era uma turma de pré.

Nesse pronunciamento da professora Cândida, se destaca que a relação de confiança na pessoa era o bastante para ingressar no Magistério. As relações familiares aparecem também quando a professora Eunice descreve uma situação escolar em que a professora responsável pela orientação pedagógica, no caso a professora Roseli, cobrava uma postura do corpo de professores. A professora Eunice só tinha a 8ª. série e precisava de ajuda para poder preparar suas atividades diárias de aula. Compensando esse contexto de inexperiência profissional, primeiro ela descreve que a professora Roseli era uma líder natural, que incentivava o grupo de professores a fazer um bom trabalho, que “passava uma energia positiva”:

(31) Eunice: [...] sabe, aquelas pessoas que têm facilidade de trabalhar com os outros, então ela passava uma energia positiva pra gente.

Logo em seguida ela se refere ao fato de que a professora Roseli ensinava, mostrava como as atividades de ensino eram realizadas, mas também “cobrava” das professoras o resultado de suas ações. A formulação abaixo nos remete a uma situação que lembra a relação entre pessoas mais velhas e mais novas, ou entre pessoas que sabem como fazer ou resolver

determinado problema e ensinam uma pessoa que não sabe. Roseli era como uma mãe exigente e afetuosa ao mesmo tempo.

(32) Eunice: [...] Ela era muito enérgica. Essa pessoa assim, linha dura, que cobra, sabe, ela cobrava, mas ela, também, te dava base para isso. Ela me ensinou muito. Tenho muito a agradecer a ela.

A professora Leila Aparecida dos Santos ao lembrar de seu trabalho junto à professora Roseli descreve uma situação que poderia ocorrer entre mãe e filha adolescente que desafia a mãe, se não soubéssemos que se trata de uma situação entre duas professoras. Inclusive a palavra “filha” é utilizada várias vezes, estabelecendo uma relação pessoal e não institucional entre as pessoas. A professora Roseli não falava da posição de supervisora, mas de familiar.

(33) Leila: Eu lembro que ela chegava, ela me abraçava, aquele jeitão dela: “Mas Leila – chamava numa salinha – assim, ó, minha filha, mas você sabe que não pode vir assim, minha filha, porque, você sabe, né, as crianças vão te ver.” Aí eu lembro que eu falava assim: “Mas professora – porque eu chamava de professora – se eles me veem na rua assim, como que eu vou vir santinha, dar aula para eles” [risos]. Tão novinha, tinha dezesseis anos, sabe, eu não tinha ideia. E continuava vindo e ela olhava pra mim e fazia: “Na-na-não, hei Leila, você não tem jeito”. Aquele jeitinho dela, assim. E não vinha e não vinha discreta, sempre mostrando a barriga. Coisa de menina, né, não tem muito...

A professora Leila, uma adolescente que já tinha experiência de trabalho tanto na Escola Estadual quanto na Municipal, descreve uma disputa de forças entre uma professora de profissão, defensora de que o professor portasse uma vestimenta mais discreta para atuar em sala de aula, e uma professora adolescente, ainda cursando o 2º. grau, sem qualificação profissional, e que não via nenhuma relação entre as roupas alternativas que usava e a vestimenta concernente à posição de professora nas aulas que ministrava. Essa situação, entre a professora adolescente, que agia como filha, e a professora supervisora, que agia como uma familiar, mais velha, teve um desfecho compreensível quando temos uma relação de forças

entre parentes em que o adolescente prova os outros para ver até onde pode ir com sua postura de contestador. Caso a professora Roseli tivesse se valido de sua posição de supervisora, nesse confronto, hierarquicamente acima da posição de professora, e passado uma ordem para a professora Leila vestir-se com roupas que cobrissem a barriga, o desfecho seria outro. A professora Roseli não acentuava diretamente a sua posição hierárquica ao trabalhar e delegar tarefas, estas eram obtidas pela compreensão do outro aos objetivos que visavam às tarefas solicitadas. A professora Leila, na época, não achou necessário mudar seu estilo de vestir para satisfazer o desejo da professora Roseli. Já no momento da entrevista, em 2004, ela relembra da situação como atitude de rebeldia adolescente, postura que não assumiria agora, como pedagoga.

As relações familiares se estendiam também aos pais dos alunos e aos próprios alunos. Os professores se referiam aos seus alunos como filho de “Seu Fulano” ou mesmo filhos do “Fulano”. O aluno já vinha com o peso da família no nome que assinava. Alguns pais iam à Escola conversar com a professora Roseli, para colocarem seus filhos a estudarem com a professora “Tal”. Por meio da APM, os pais assumiam responsabilidades para si que tinham por primeira competência o Estado, como construir salas de aula. Sem a necessidade de licitação pública para aquisição de material de construção, os pais buscavam junto às empresas e estabelecimentos comerciais o que era necessário para levantar o prédio. Fora isso, promover atividades culturais e gastronômicas destinadas a levantar fundos para investimento na Escola, também eram ações desempenhadas pelos pais. Era interesse dos pais a permanência da escola, questão de qualificação profissional para a vida de seus filhos e de viabilidade de fixação das famílias ao local.

A professora Eunice, a seguir, endossa o sentido de que a união em torno de obter êxito no objetivo de pôr a Escola a funcionar era comum a todos.

(34) Eunice: [...] Então, pra mim, foi assim um aprendizado muito grande, nesse período. E a gente tinha também, muita colaboração, dos pais, né. Tinha dificuldade, mas os pais colaboravam, os alunos se empenhavam, sabe aquela coisa assim, da comunidade participar, porque todos tinham vontade que a escola funcionasse, que funcionasse bem, que todos precisavam da escola. Então, isso dava uma sustentação muito boa.

Essa posição aponta ao sentido de que a educação se constitui como uma necessidade de uma sociedade. A cultura dos migrantes valorizava que os filhos tivessem estudo, conservando suas raízes. A mudança para um lugar distante não mudou basicamente os valores. Se esses migrantes tivessem se misturado com culturas diferentes, poderiam ter sofrido outras influências, mas isso não parece ter acontecido.

O uniforme dos alunos era: camisa branca, saia azul, meias brancas e Conga⁴⁹ azul para as meninas e camisa branca, calça azul, meia branca e conga azul para os meninos. O uniforme, para os alunos, era fornecido pelo Governo do Estado. Não era doação, os alunos pagavam os carnês, com taxas mensais e a Escola tinha que prestar contas do dinheiro adquirido pela Escola em Cuiabá. O primeiro uniforme veio com o emblema do Município de Chapada dos Guimarães. A professora Roseli se recorda do carinho com que os alunos tratavam seus uniformes, e da importância que davam para o fato de a Escola Estadual exigir uso de uniforme.

(35) Roseli: E, outra coisa, naquela época, era tudo uniformizado, né, todos os alunos. [...] Ih, era muito bonito, Nossa Senhora, aquilo... para os alunos era... E, depois, nós começamos a Escola assim, já criando a importância da Escola na cabeça do aluno, que aquilo ali era uma coisa muito importante, e valorizava sempre, né.

A fotografia a seguir reforça a posição da professora Roseli sobre a Escola, a formação cívica sendo destacada, como um modo de inclusão também no discurso oficial nacional mais amplo. Apegar-se aos sentidos tradicionais da Escola era uma questão básica, de inclusão de pertencimento e de progresso⁵⁰.

⁴⁹ **Conga.** Marca Conga de tênis utilizado na Escola.

⁵⁰ **Durante a década** de 80, trabalhei como professora concursada no Município de Viamão (RS) onde era obrigatório o desfile de 7 de setembro. Lembro que a escola tinha que desfilar duas vezes, uma no bairro da escola, e outra no centro de Viamão. E a concepção cívica do que envolve o desfile em si tinha divergências entre os professores e alunos, alguns aprovavam, e outros, na sua maioria, discordavam desta maneira de manifestação cívica. A resistência por parte dos professores que discordavam, manifestava-se através da não cobrança da marcha pelos alunos, não buscar a disciplina de maneira enfática; e do lado dos alunos, em não cumprir com o alinhamento dos pelotões, o empurra-empurra, a conversa e a brincadeira. Os desfiles ocorriam, todos os professores e alunos participavam, mas o caráter que se sobressaía era o de uma grande festividade, não necessariamente cívica, que envolvia a escola inteira. Nesta pesquisa, olhando as fotografias dos primeiros desfiles de Cláudia, estas apresentam um ar solene, disciplinado, em que os membros da escola demonstram orgulho de estarem exercendo aquela atividade. E, realmente, o orgulho era motivado, no sentido de que a Escola estava oportunizando um espetáculo para a cidade: a única Escola, na sede da cidade, estaria desfilando: com



Fotografia 8 – Desfile da Independência da Escola Estadual Manoel Soares Campos.

Fonte: Claudevânia B. Anderle, Acervo Particular, set.1981.

A Escola Estadual foi, até a emancipação política de Cláudia e a criação da Escola Municipal Daniel Tilton, a única escola pública localizada no núcleo central urbano. De algum modo, esta característica proporcionou à Escola Estadual algumas facilidades. Por exemplo, o fato de estar próxima à Colonizadora SINOP S.A., aos estabelecimentos comerciais e às entidades sociais, permitia à Escola estabelecer um maior contato com a comunidade para a realização de festividades escolares e extraescolares. A clientela da escola, seus alunos, eram os filhos destes empresários e funcionários, quando não eles próprios, que ali estudavam. O investimento na Escola feito pela comunidade revertia em benefício desta.

A fotografia a seguir mostra que a Escola em Cláudia, embora fosse uma cidade recém estabelecida, já é bem ‘uma escola’, em seu aspecto externo, e que a ‘turma de alunos’

banda, com bandeiras, com uniformes, seus professores e alunos. E o desfile era um presente para a comunidade, que não mediu esforços para as construções prediais da Escola nem em suas necessidades diárias. O sentido cívico parecia acentuado porque era concreta, para professores e alunos, a união de todos para que a cidade e a escola, da qual fazia parte, crescesse e se afirmasse.

é tal qual a maioria das turmas. A educação em Cláudia nutriu-se pelo desejo de inclusão no sistema brasileiro de Educação, de tornar-se oficial.



Fotografia 9 – Turma da 4ª. Série – Professora Roseli.

Fonte: Escola Estadual Manoel Soares Campos, Acervo Particular, 1982.

Nota: Professora Roseli - em pé, primeira à esquerda.

Com a seriação completa do 1º. grau, a Escola iniciou o processo para a composição de todas as três séries do 2º. grau. Em 1985 a Escola já contava com o 2º. grau completo e, um ano após⁵¹, a Escola obteve a Autorização para seu funcionamento, de nº. 128 de 08/04/86.

O Estado assumiu a escolarização, a Escola passou a pertencer oficialmente ao Estado. Para a professora Roseli, o pertencimento ao Estado fortaleceu a Escola, que passou a ter o aspecto que uma escola deveria ter, o que se mostra pelo uso do uniforme, um detalhe que aponta ao sentido de disciplinamento que requer a escolarização, semelhante ao que ocorria em outros lugares do país.

⁵¹ MATO GROSSO. Secretaria de Educação. Assessoria Pedagógica. Município de Sinop. 2008.

Durante a década de 80, a Escola cresceu e contemplou todas as séries necessárias para o funcionamento do 2º grau e permaneceu com turmas de Supletivo. Ampliou-se a parte física da escola com a construção de novas salas de aula, sendo necessário, em alguns momentos, alugar salas e utilizar o próprio espaço da cantina para atender a todos os alunos. Nesta década foram várias as reformas estruturais realizadas na Escola, que contava para isso sempre com a participação da Colonizadora SINOP S.A. e da comunidade, além do próprio Estado.

A administração da Escola era controlada, na parte financeira, por um sistema de prestação de contas. A contabilidade da Escola passava por um controle em Sinop e em Cuiabá, capital do Estado. O material distribuído para a Escola, inclusive os uniformes, deveria estar relacionado neste relatório contábil.

Em síntese, pois, o quadro docente da Escola Estadual teve a característica de ser constituído por profissionais da área educacional, por profissionais liberais graduados, mas também por pessoas sem nenhum estudo específico. Os professores que já vinham com formação no Magistério de seus Estados de origem, ao se apresentarem à direção da Escola Campos, passavam por uma entrevista e análise do currículo e, quando aceitos, passavam a integrar o quadro docente.

Esses fatos apontam ao sentido de conservação e cumprimento das leis, que predominou na formação dos quadros docentes como princípios nos quais se apoiou. Esse modo de constituição consiste numa aplicação do sentido oficial: a busca de atender ao padrão que a sociedade instituiu e legitimou foi o propósito dos “pioneiros” da educação em Cláudia.

Para suprir a falta de professores para as turmas, a direção convidava profissionais liberais para assumirem as aulas, como médicos, engenheiros, arquitetos, entre outros. Este arranjo feito para preencher o quadro de professores estava de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 5.692 de 1971 (BRASIL, 1971), que previa a contratação de profissionais não habilitados:

Art. 78 Quando a oferta de professores licenciados não bastar para atender às necessidades do ensino, os profissionais diplomados em outros cursos de nível superior poderão ser registrados no Ministério da Educação e Cultura, mediante complementação de seus estudos, na mesma área ou em áreas afins onde se inclua a formação pedagógica, observados os critérios estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação.

No caso dos professores que não tinham o Magistério ou faculdade da área da licenciatura, havia um complemento de estudos para suprir esta falta, muitas vezes realizado pelos próprios colegas, mais capacitados na área do conhecimento. Observa-se, assim, que atender à legislação educacional era o modo privilegiado de tornar o trabalho educacional legítimo perante a instância do sistema mais amplo, e isso adquiria o sentido de conquista obtida com mobilização daqueles que assumiam a responsabilidade dessa missão.

O planejamento das atividades curriculares anuais recebia o acompanhamento das Irmãs da Ordem do Santo Nome de Maria, responsáveis pela Escola Estadual de Sinop. Para a elaboração das atividades bimestrais a serem realizadas em aula, os professores se reuniam em grupos e juntos organizavam e selecionavam os conteúdos a serem ministrados, visando solucionar as dúvidas existentes e a sequência das unidades de ensino. Na impossibilidade de terem livros didáticos, os professores se organizam para a preparação de manuais didáticos, as “cartilhas”, como se refere a professora Aurora, a serem seguidas durante as aulas.

(36) Aurora: [...] muitas vezes eu e a Aleixa, nos reuníamos à noite, na Escola, pra gente preparar alguns cartazes. Um ano que nós trabalhávamos com 1ª. série, nós não tínhamos cartilha, então, nós confeccionamos a nossa cartilha.

A professora Roseli ocupava o lugar de supervisora-orientadora; desse lugar hierarquizado, ela elogia os professores, seus pupilos, “era tão bom trabalhar com eles”, pela adesão, vista como irrestrita, aos parâmetros que ela, como mentora, exigia: “nunca ninguém se negou”. Um trabalho gratificante, “Todo mundo tinha o prazer de fazer aquilo”, em que manufaturar o material didático durante o período noturno, mesmo depois de ter ministrado aulas durante o período diurno, não era visto como algo estafante, mas o seu contrário.

(37) Roseli: E, você sabe, que era tão bom trabalhar com eles, que eles davam aulas, os que davam aulas durante o dia vinham à noite para preparar a aula, fazer os cartazes, o material que precisava. Nunca ninguém se negou, nunca ninguém reclamou que estava cansado, nada, sabe, assim, né. Agora, você conversa com esse pessoal, mais antigo, que trabalhou naquela época, e você vai ver o que eles vão te falar disso.

A professora Eunice reforça o empenho das professoras em atender ao padrão de exigência, “bem tradicional”. A educação em Cláudia queria ser “tradicional” para igualar-se à dos centros maiores quanto à qualidade. O trabalho de orientação da professora Roseli aparece na formulação abaixo quando a professora Eunice destaca que tudo “era bem organizado”, o “caderninho”, as “tarefas”, os “trabalhinhos”, de maneira que todos os materiais a serem utilizados em aula ficassem “certinhos”.

(38) Eunice: Nós estudávamos, sim, nós tínhamos um período naquela época e preparava aula aos sábados. A gente ia, preparava a aula. Até uma época teve, tinha aula, no sábado, duas horas depois a gente preparava as aulas. Todo aquele caderninho, sabe, com todas as tarefas, todos os trabalhinhos certinhos, era bem organizado, bem tradicional.



Fotografia 10 – E. E. 1º. e 2º. Graus Manoel Soares Campos.

Fonte: Cristinne Leus Tomé, Acervo Particular, 29 jul. 2004.

Encerrando este item, na fotografia acima, da época atual, que mostra o quanto a Escola se desenvolveu em relação à sua urbanização, compreendendo o espaço físico e a edificação, se a compararmos com as fotografias anteriores da mesma Escola, datadas do

início da década de 80. Vários pavilhões para salas de aula foram construídos desde então, assim como novas construções estavam ocorrendo para atender à demanda de novos alunos.

Em 2006 a Escola Manoel Soares Campos contava com um efetivo de 38 docentes no ensino fundamental e 20 no ensino médio. Dentre os alunos matriculados tínhamos 821 no ensino fundamental e 442 no ensino médio. A Escola era responsável por mais de 90% dos alunos matriculados em Cláudia nas séries de 5^a. a 8^a. no ensino fundamental e no ensino médio⁵².

2.4.2 As Escolas Municipais: a rede escolar na zona rural

A história das escolas municipais de Cláudia está emaranhada à própria história dos bairros e comunidades que se formaram ali a partir da elevação de Sinop a Município, em 17 de dezembro de 1979. Todas elas apresentam como característica o fato de estarem localizadas na zona rural, que compreendia, para seus moradores e comunidade escolar, desde 2 km da sede da cidade até seus limites fronteiriços. A escola municipal só foi ter sede no núcleo central urbano a partir da municipalização, em 1989. A distribuição das escolas rurais no mapa territorial de Cláudia está sempre associada a uma estrada de acesso a sítios, local definido pela comunidade, ou próxima a uma madeireira.

Durante a chegada dos novos moradores, no início dos anos 80, é que temos, por iniciativa própria, a instalação de escolas. Os passos seguidos nesta caminhada geralmente se reduzem a: a) reunião entre os interessados de uma comunidade objetivando a instalação da escola; b) escolha de um representante para entrar em contato com o Departamento Municipal de Educação (criado na administração de Oswaldo Paula⁵³), na época tendo como Diretora a professora Olga Ribeiro Gomes; e c) a possibilidade da construção do prédio da escola.

⁵² IBGE - Cidades. Cláudia-MT, 2006.

⁵³ **Oswaldo Paula** (1981-1982). Nomeado pelo Governador do Estado, primeiro administrador do Município de Sinop até que fossem realizadas as eleições municipais de 1982. (SANTOS, 2007).

O professor João Olegário dos Santos foi um destes representantes comunitários que ajudou na criação das escolas Elizabeth⁵⁴, Magali⁵⁵ e Dilma. A este porta-voz, no caso do professor, cabia levantar os recursos financeiros junto aos órgãos oficiais, recursos materiais junto à comunidade e mão-de-obra junto aos interessados diretamente com a construção da escola. A comunidade aparece como aquela que participa de todas as etapas na construção, criação e manutenção da escola.

O professor João Olegário relata a preocupação dos pais em conseguirem escola para seus filhos estudarem, uma vez que não tinham condições econômicas para transportarem seus filhos até a Escola Estadual, no centro. Quando várias famílias apresentavam essas características, falta de condições e filhos em idade escolar, é que temos a união da comunidade em busca de um objetivo comum, no caso, a construção de uma escola.

O efeito de sentido de que a criação dessas escolas na zona rural dependia de “brigar” e “correr atrás” faz parte do sentido de ser um professor que acumulava a função de líder comunitário. “A gente brigava pra construir a escola”, nos coloca o professor, mas, brigava contra quem? O verbo brigar aponta ao sentido de enfatizar a característica política desta representação formada por um mutirão de pessoas, “a gente”, que se mobilizavam para requerer um benefício junto ao órgão institucional que respondia pela questão, no caso, os responsáveis pela pasta da educação, como aparece na formulação a seguir:

(39) João Olegário: Então, nesse decorrer do tempo, os pais me procuravam, pedindo para a gente arrumar uma escola, arrumar um meio dos filhos estudarem, e eu corria atrás. Eu saía, saía junto com os pais, em procura de contar quantos alunos tinha na comunidade e, aí, a gente brigava pra construir a escola. Então, a gente sempre brigou por isso, sempre corremos atrás e conseguimos isso.

Se por um lado temos a participação intensiva da comunidade para a construção de escolas, por outro temos a participação dos órgãos governamentais, que devemos entendê-la como o cumprimento de uma obrigatoriedade, particularmente a LDB 5.692/1971. Para o Município, constava entre suas obrigações: “Art. 20. O ensino de 1º grau será obrigatório dos

⁵⁴ **Elizabeth** – Escola Municipal Rural Santa Elizabeth. Distante da sede 10 km. Na Estrada Elizabeth.

⁵⁵ **Magali** – Escola Municipal Rural Magali. Distante da sede 10 km. Localizava-se na Estrada Magali.

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.” E, ao mesmo tempo em que era uma obrigatoriedade dos Municípios assegurarem que houvesse escolas para as crianças, tínhamos também o respaldo da comunidade, por meio do interesse de algumas pessoas que se empenharam na implantação e construção de escolas. Este desejo da comunidade encontrava-se também amparada pela LDB 5.692, que cita como responsabilidade da própria sociedade zelar pela sua educação: “Art. 41 A educação constitui dever da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Territórios, dos Municípios, das empresas, da família e da comunidade em geral, que entrosarão recursos e esforços para promovê-la e incentivá-la.”

O fato de o professor João Olegário ter se empenhado na construção da Escola Dilma, buscando o apoio dos pais, acompanhando a procura pela doação de madeira, trabalhando como carpinteiro, como eletricista, promovendo festas cujo objetivo era arrecadar fundos para a Escola, entre outras atividades, faz com que o professor a considere a sua escola, “a minha escola mesmo”. “Mesmo”, reforça o professor, produzindo o efeito de sentido de que não há dúvidas de quem foi o mentor desta Escola: mentor, projetista, construtor e professor.

(40) João Olegário: Então, a minha escola mesmo, que é a Escola Dilma, que eu considero minha escola, porque eu atuei muito mais tempo nela, eu consegui cercar essa escola, e era a única escola municipal que tinha energia, que eu consegui, [...] fiação, fui pedindo, e doação, poste, na madeireira. E eu e os pais, fizemos a rede elétrica. Então, a minha escola tinha energia, [...] Tinha bomba elétrica no poço, então tinha luz elétrica, eu tinha ventilador. Então, a minha escola passou ser uma escola com alguns privilégios, mas, isso com intermédio da pessoa minha e os pais, que eu fazia reunião [...].

Evidencia-se nessa fala o sentido de que cabia a alguns a missão de providenciar as condições básicas, pois os dirigentes municipais não garantiam isso. É, pois, da liderança vinculada à atuação dentro da comunidade na obtenção da infraestrutura à escola que provém a gratificação pessoal deste “pioneiro”.

Na fotografia a seguir temos uma imagem externa da Escola Dilma, construída a partir da participação de toda a comunidade, e que, para os padrões de construção do espaço escolar da época, era considerada como uma das melhores.



Fotografia 11 – Escola Municipal Rural Dilma.

Fonte: Adacir Anderle, Acervo Particular, 1983.

As primeiras parcerias entre comunidade e prefeitura, como as acima, ocorreram durante a administração municipal de Oswaldo Paula (1981-1982), quando foram criadas as seguintes escolas rurais por meio da Portaria nº. 117 de 11 de outubro de 1982:

- Escola Dilma (Estrada Dilma); Elizabeth II (Estrada Elizabeth); Elcira [Fabiane⁵⁶] (Estrada Fabiane); Magali (Estrada Magali); Marilda (Estrada Marilda); Marília (Estrada Marília) e Rohdenorte (Estrada Gladys)⁵⁷.

Sob a administração de Geraldino Dal’Maso (1983-1988), primeiro Prefeito eleito de Sinop, cujo lema municipal era “Sinop é um dever, estamos cumprindo”, houve a criação da

⁵⁶ Na Portaria temos o nome da E. R. Elcira, mas na Autorização para funcionamento aparece como Fabiana.

⁵⁷ Portaria de Criação: Nº. 117/82 – Cláudia-MT. SEC – Secretaria de Educação e Cultura - Sinop-MT, 2008.

Secretaria Municipal de Educação e Cultura⁵⁸ em 1985, tendo como Secretária a professora Regina Helena Bongiovani Moscatto⁵⁹, e com ela criaram-se novas escolas rurais. Esta foi a última legislatura em que Cláudia pertenceu a Sinop.

Esse efeito progressivo de desenvolvimento da rede escolar constituiu-se com base no discurso progressista assumido pelo primeiro prefeito; o fato de ter sido eleito aponta ao exercício da política em um contexto em franco crescimento urbano; no *slogan* referido, “cumprir o dever” retoma o discurso da cidadania e da representatividade política.

Neste período, as escolas rurais criadas foram todas no sistema multisseriado, uma vez que comportava o número de crianças existentes. Com a chegada de novas famílias, fez-se necessário a construção de novas salas de aula, e algumas escolas passaram para o sistema seriado.

No quadro a seguir estão sistematizados os Decretos de origem político-administrativo institucionais das escolas, na localidade de Cláudia:

UNIDADES ESCOLARES	LOCAL ⁶⁰	DECRETO	DATA
ALESSANDRA	-	Nº. 004	22 de março de 1985
CATARINA CANOZO	-	Nº. 005	22 de março de 1985
DILMA I	-	Nº. 006	22 de março de 1985
FERNANDA	-	Nº. 007	22 de março de 1985
IRACEMA	-	Nº. 008	22 de março de 1985
LIARA	-	Nº. 009	22 de março de 1985
MARINGÁ	-	Nº. 010	22 de março de 1985
TEREZA	-	Nº. 011	22 de março de 1985
UNIÃO MADEIRAL	-	Nº. 012	22 de março de 1985
UNIÃO DO SUL	-	Nº. 013	22 de março de 1985
NOSSA SENHORA DE FÁTIMA	Fazenda Dona Mercedes	Nº. 010	16 de março de 1987
GLADYS	Estrada Gladys	Nº. 066	16 de março de 1987

⁵⁸ **SINOP.** Lei Municipal nº. 075/85. Cria as Secretarias Municipais.

⁵⁹ **Regina Moscatto.** Nomeada pelo Decreto nº. 028/86, de 04 de abril de 1986.

⁶⁰ **Local** – de acordo com o fornecido no Decreto, pode constar ou não.

IRLANI	Estrada Irlani	Nº. 022	03 de junho de 1988
MAGALI I	Estrada Magali	Nº. 024	03 de junho de 1988

Quadro 1 – Decretos de Criação – Escolas Rurais Municipais de 1º. Grau de SINOP: anos 1985/1987/1988 – Localidade Cláudia-MT.

Fonte: SEC – Secretaria de Educação e Cultura - Sinop-MT.

Organização: TOMÉ, Cristinne Leus; 2008.

Ao mesmo tempo em que houve a necessidade de criação de novas escolas, houve, também, a adequação da rede escolar, dando início à extinção de duas escolas rurais: a Escola Rural Municipal de 1º. Grau Fabiana, extinta pelo Decreto nº. 062 de 04 de setembro de 1985 e a Escola Rural Municipal de 1º. Grau Alessandra, localizada na Estrada Alessandra, extinta pelo Decreto nº. 008 de 03 de junho de 1988.⁶¹

O desafio dos órgãos municipais responsáveis pela construção da escola e acompanhamento pedagógico em constituir uma rede escolar na cidade de Cláudia, provocou uma nova posição para este sujeito que ali chegava. “A materialidade dos lugares dispõe a vida dos sujeitos e, ao mesmo tempo, a resistência desses sujeitos constitui outras posições que vão materializar novos/outros lugares, outras posições.” (ORLANDI; LAGAZZI-RODRIGUES, 2006, p. 20). Uma posição em que o sujeito que se assumisse como pioneiro, no que diz respeito à responsabilidade de dirigir seus esforços de trabalhar no novo lugar, também se colocasse à disposição para construir um sistema educacional qualificado. O professor João Olegário era um rapaz quando chegou a Cláudia, e “foi” professor a pedido do pai.

(41) João Olegário: Daí eu não queria ser professor, não ia dar certo. Aí meu pai, ele só falou: “Filho, mas se você não pegar, quem que vai pegar?” “Então tá bom.” Ele falava: “Eu dei estudo para vocês, para quê?” Aí eu falei: “Então tá bom, eu vou assumir.” Daí eu assumi essa escola.

O pai o convenceu a assumir uma posição de trabalho da qual nem ele estava convencido. A posição de professor em situação de colonização, quando assumida, se formou juntamente com a posição de arrecadador de fundos, construtor, e, como veremos, cozinheiro,

⁶¹ **Decretos de Extinção: Anos 1985/1988 – Cláudia-MT.** SEC – Secretaria de Educação e Cultura - Sinop-MT. 2008.

faxineiro, além das tarefas que comportam o papel de professor, como estudar, selecionar textos e preparar as aulas, ministrar, avaliar, corrigir. As ações de um professor em sala de aula, desde a temática dos conteúdos até a avaliação final do processo de interação com os alunos, por si só, já seriam significativas para preencher o tempo diário do trabalho docente. Mas essa parte foi considerada apenas mais uma, no trabalho do professor durante a colonização de Cláudia.

A materialidade desse lugar em particular, suas possibilidades e necessidades, suas faltas e privações, naquele contexto histórico, permitiu um novo sentido ao sentido já-dado do professor como aquele que prepara aula e ensina os alunos. O sentido para o professor-pioneiro oscila entre ser livre e submisso. Por um lado, ter liberdade para escolher a profissão que quiser em uma localidade em que, praticamente faltava mão-de-obra em todas as profissões, e a escolha é a docência. Por outro lado e, ao mesmo tempo, estar submisso a um determinante exterior, isto é, pais de crianças bateram à sua porta para convidá-lo a assumir a escola, seu próprio pai lhe cobrar uma postura sobre o caso, crianças em idade escolar que estavam sem escola.

Situação similar vivenciou o professor Orlando de Alécio, quando “foi” constituído professor, aos olhos de um garoto, por estar bem vestido:

(42) Orlando: Aí eu fui me empregar numa serraria, em 83. Já, assim, no começo do ano. Aí quando fui procurar emprego, na própria firma que era perto do meu sítio, na Rohdenorte, e a escola⁶² estava parada. Aí, chegou perto de mim um garoto, e falou: “O Senhor não dá aula?” Porque eu tava mais bem vestido, né, porque eu fui procurar emprego. Falei: “Não dou aulas não, não sou professor, não.”

Para aquele garoto, naquele momento, o significado do que era um professor, era também o de uma pessoa “bem vestida”. Nas condições trabalhistas da época, em zona rural, o trabalho masculino se resumia a trabalhar na terra, com a extração da madeira, agricultura ou pecuária, e o trabalho em alguma serraria. O garoto, acostumado a uma relação com outros homens que, trabalhadores braçais em atividades associadas propensas à sujeira, não vestiam suas melhores roupas para trabalhar, ao deparar-se com alguém bem vestido, em um lugar

⁶² **Rohdenorte** – Escola Municipal Rural. Distante da sede 10 Km. Localizada na Madeireira Rohdenorte.

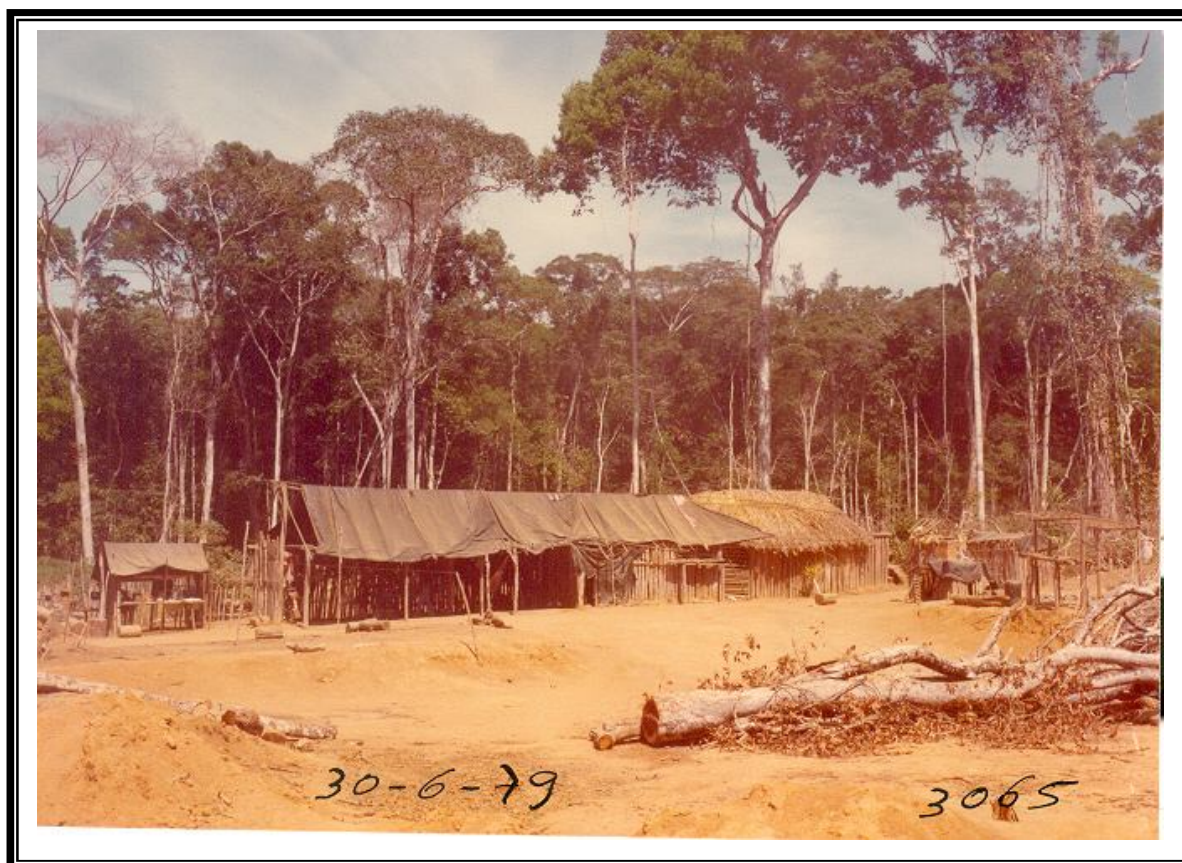
onde não era de se esperar um homem trabalhador bem vestido, supôs que ele era professor. Em um universo onde os pais – homens – trabalham em atividades que os expõem à terra, aos resíduos de madeira, e se vestem de acordo com o trabalho que exercem, com roupas adequadas para a situação, um homem bem vestido durante o horário de trabalho significa ter a profissão que os pais deles não tem. Um professor é um homem que se veste bem.

As escolas da zona rural são sempre apresentadas como tendo características físicas de construção similares. No início, o prédio era construído basicamente com uma sala de aula, uma cozinha, um almoxarifado, um(ns) banheiro(s), às vezes acoplado ao prédio principal e em outras não, e o poço de água, localizado sempre perto da escola. A Prefeitura de Sinop fornecia o dinheiro para a mão de obra, as telhas, os pregos, enquanto a comunidade doava as tábuas. Conforme o número de alunos crescia, algumas escolas eram ampliadas com novas salas de aula.

Houve casos de algumas escolas iniciarem suas atividades em construções feitas com uma armação de madeira, vigas e pilares, com a tesoura coberta com folhas de palmeiras ou lona plástica. Isso causava um transtorno muito grande, tanto na época da poeira quanto da chuva.

(43) Vilson: Não, não tinha forro. Inclusive, a minha esposa quando começou a trabalhar aqui no Mato Grosso, aqui na Cláudia, a escola dela era fechada com ripas de coqueiros. Era uma escola totalmente coberta por lâmina e lona plástica. Então, nós tivemos muitos casos desses, né.

A fotografia a seguir, exemplo de construções provisórias, não representa uma escola, mas ilustra o depoimento do professor Vilson ao apresentar a escola onde sua esposa, a professora Íris, trabalhava, acentuando a precariedade das condições para o exercício do Magistério nestes primeiros anos da cidade de Cláudia. Mesmo em condições precárias, os professores continuaram com o seu trabalho e os alunos continuaram frequentando a escola, uma vez que a escola era uma conquista da comunidade, e assim ela deveria continuar. A luta dos professores e da comunidade por um prédio de qualidade, que abrigasse seus filhos da chuva e do pó, era constante.



Fotografia 12 – Primeiras construções em Cláudia.

Fonte. Colonizadora SINOP S.A., Acervo Particular, 30 jun. 1979.

Quando a escola estava associada a uma madeireira, a parte física do prédio sempre apresentava condições de moradia. As madeireiras, que se confirmaram como a base econômica da comunidade, também tiveram um papel importante na implantação de escolas em suas empresas. As empresas que lidavam com a madeira, desde o corte até o beneficiamento, empregavam um grande número de funcionários e, com eles, suas esposas e filhos. Cabe lembrar que muitos dos imigrantes eram trabalhadores braçais, sem qualificação profissional, e que se deslocavam de suas cidades de origem para o Mato Grosso a convite das próprias empresas. Além da garantia de emprego, as empresas ofereciam moradia para as famílias e providenciavam escolas para as crianças. Esse fato aponta ao modo de relação entre o fator econômico e a sociedade por ele sustentada, a qual inclui a instituição escola.

Algumas madeireiras criaram vilas habitacionais para seus funcionários com o objetivo de manter o trabalhador junto à empresa, conforme Fotografia a seguir:



Fotografia 13 – Vila da Madeireira Canozo – desativada.

Fonte: Cristinne Leus Tomé, Acervo Particular, 01 ago. 2004.

O fato de a maioria dessas empresas estarem retiradas do núcleo central urbano ocasionou o crescimento do número de escolas rurais. Praticamente toda a grande empresa tinha uma escola perto para os filhos de seus funcionários, às vezes até dentro dos seus limites. Nesta parte, temos também que mencionar a obrigatoriedade legal para tal empreendimento. Na LDB 5.692/1971 (grifo nosso),

*Art. 49 As empresas e os proprietários rurais, que não puderem manter em suas glebas ensino para os seus empregados e os filhos destes, são obrigados, sem prejuízo do disposto no artigo 47, a facilitar-lhes a frequência à escola mais próxima ou a *propiciar a instalação e o funcionamento de escolas gratuitas em suas propriedades.**

A preocupação em assegurar o funcionamento da escola dentro da madeireira parece ter sido formada num tripé de interesses: a comunidade, a prefeitura e a própria madeireira. Ao manterem uma escola dentro da empresa, os empresários tinham maior segurança na permanência do seu empregado junto a ela, sendo essa uma maneira de evitar a migração de mão-de-obra, tão difícil na região de Cláudia. E, para a existência destas escolas, era fator decisivo que houvesse a disponibilidade de professores para nelas atuarem. O espaço físico do prédio da escola era facilitado pela madeireira, que dispunha dos recursos econômicos necessários para a sua construção e manutenção. Mas o recurso humano, o professor,

dependia da colaboração da própria comunidade e não apenas da prefeitura de Sinop em dispor um nome. Como a distância (translado casa-escola-casa) era um dos motivos de negação para assumir uma escola, principalmente na zona rural, ficava nas mãos da própria comunidade, muitas vezes, a seleção do professor que iria atuar.

O professor Vilson, a seguir, nos descreve a sua sala de aula, na Escola Magali, onde trabalhava com vinte e seis alunos, distribuídos entre a 1^a. e a 4^a. séries. Algumas vezes, a diferenciação entre as séries no espaço da sala de aula se fazia por meio da disposição dos bancos escolares. Devido às proporções em que eram fabricados, inteiriços e compridos, suportava a permanência de três a quatro crianças sentadas. As crianças de uma mesma série permaneciam sentadas juntas e próximas, em grupos, sendo atendidas pelo professor durante a apresentação dos conteúdos programáticos e das realizações dos exercícios e atividades curriculares. A utilização de dois quadros viabilizava organizar os conteúdos para séries distintas ao mesmo tempo, permitindo ao professor trabalhar alternadamente com os alunos. Essa façanha de ministrar quatro conteúdos diferentes ao mesmo tempo, atendendo a tantos alunos, o professor a compara ao trabalho de um artista, capaz de desempenhar vários papéis no palco da escola.

(44) Vilson: A sala de aula era uma salinha pequenininha, era 6 por 8 [6 x 8 m²]. E o banco dela inteiriço, onde sentavam três alunos, ou quatro. E a gente tinha dois quadros. Então naquela época se fazia diferenciação, né, que era um quadro era pintado de preto outro de verde porque, para trabalhar melhor com a turma. Então, você atendia uma turma e, por exemplo, atendia uma turma num quadro, a outra turma no outro quadro, o outro fazia ditado. Então você tinha que ser, realmente, um artista para conseguir manter todas essas crianças envolvidas. Então, a escola, geralmente, um espaço de 6 por 8, uma pequena arezinha e a cozinha. Mas, assim, não tinha forro. Então a Escola era, realmente, assim de pau a pique, quase.

Ressalta-se o sentido de que lecionar numa escola rural era uma proeza, agora relatada como aventura, que o professor protagonizou como um “artista” em múltiplos papéis.

O quadro docente dos professores municipais teve, assim, a característica de ter como profissionais moradores dos próprios sítios ou funcionários das madeireiras. Se

compararmos ao quadro da escola estadual, a escola municipal estava em desvantagem quanto à qualificação de seus profissionais. Apesar de haver períodos de contratação de professores com qualificação precária também na escola estadual, notamos que a escola municipal esteve mais à mercê desta contingência. A maioria dos professores apresentava um currículo escolar incompleto, tendo cursado apenas o 1º. grau. Ao se apresentarem para trabalhar como professor, eles faziam um curso didático preparatório e eram locados em uma sala de aula. A professora Leila foi um exemplo de como a falta de profissionais qualificados provocava um reagrupamento de tarefas sociais incluindo crianças em atividades de adultos:

(45) Leila: A minha primeira entrada em sala de aula foi nessa sala multisseriada. De 1ª. a 4ª. [série].

Cristinne: E tu na 6ª [série].

Assim, a professora da 4ª. série era, ela mesma, aluna na 6ª. O que hoje poderia parecer um absurdo, a contratação de pessoas sem o 2º. grau⁶³ completo e sem cursos de extensão pedagógica para ministrarem aulas no ensino fundamental de 1ª. a 4ª. séries, era o habitual numa comunidade que se iniciava. Em 1979, desde a construção da primeira escola, tornou-se uma constante a contratação de professores com esta deficitária qualificação para trabalharem no ensino público. O Artigo 77 da LDB 5.692/1971 (não revogado pela LDB 7.044 de 1982) discorre que:

Quando a oferta de professores, legalmente habilitados, não bastar para atender às necessidades do ensino, permitir-se-á que lecionem, em caráter suplementar e a título precário: [...]

Parágrafo único. Onde e quando persistir a falta real de professores, após a aplicação dos critérios estabelecidos neste artigo, poderão ainda lecionar:

- a) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, candidatos que hajam concluído a 8ª série e venham a ser preparados em cursos intensivos;
- b) no ensino de 1º grau, até a 5ª série, candidatos habilitados em exames de capacitação regulados, nos vários sistemas, pelos respectivos Conselhos de Educação;
- c) nas demais séries do ensino de 1º grau e no de 2º grau, candidatos habilitados em exames de suficiência regulados pelo Conselho Federal de Educação e realizados em instituições oficiais de ensino superior indicados pelo mesmo Conselho.

⁶³ **2º. grau:** equivale hoje ao Ensino Médio.

Quanto aos professores que eram adolescentes nos anos 80, temos o exemplo da professora Leila, que cursou Pedagogia entre 2001 e 2004 e continua na profissão, trabalhando no Município de Sinop, na Educação de Jovens e Adultos no Presídio Osvaldo Florentino Leite Ferreira (Ferrugem)⁶⁴. Da mesma maneira, como ilustra a Fotografia 14, a seguir, a professora Claudevânia Anderle⁶⁵ exerceu a profissão no Magistério público quando adolescente e seguiu a carreira de docente no Município de Cláudia.



Fotografia 14 – Turma da 2ª. Série da Escola Municipal Rural Dilma com a professora Claudevânia.

Fonte: Claudevânia B. Anderle, Acervo Particular, jun. 1988.

Nota: A fotografia vem com a seguinte descrição: “Escola Municipal Dilma, com os alunos da 2ª. Série, Alexandro, Alexandre, Vera e Marcelo. Junho/1988.” A professora é a adolescente de camiseta vermelha e tinha 14 anos na época.

Sem impedimentos legais para o exercício da profissão de professor, tivemos os mais diversos exemplos profissionais de pessoas que assumiram a sala de aula, algumas delas continuaram nesta profissão e acabaram por formar-se na faculdade, já outras partiram para novas conquistas.

⁶⁴ **Informação oral** fornecida pela professora Leila em 2008.

⁶⁵ **Claudevânia Anderle**. Não entrevistada para esta pesquisa. Forneceu e permitiu que fotografias dela e de Adacir Anderle fossem publicadas.

O professor Vilson já trabalhava como professor no Paraná e continuou exercendo a profissão, diferentemente de sua esposa, a professora Íris, que estava trabalhando nas terras da família e foi convidada para substituir a irmã grávida. A professora Íris tinha o 1º. grau completo quando chegou a Cláudia e completou os estudos por meio do LOGOS II⁶⁶, programa de qualificação dos professores leigos, na década de 80. Tanto o professor Vilson quanto a professora Íris atualmente são professores concursados; trabalhando e estudando, ao mesmo tempo, eles se graduaram em Pedagogia e fizeram especialização, ela em Psicopedagogia e ele em Educação Matemática nos anos 90. Tais professores se mantiveram como professores municipais.

As primeiras escolas a terem o sistema seriado estavam localizadas em pequenos polos de povoamento no interior de Cláudia. Uma delas, o caso da Escola Dilma, situa-se a 3 km da sede do Município. Hoje, com o crescimento populacional da cidade e com novos bairros, ela encontra-se perto da sede urbana, o que não se configurava no início da década de 80. O Professor João Olegário, quando conta sobre a implantação na Escola Dilma, destaca que, mesmo a escola pertencendo à zona rural, passou a fazer concorrência à Escola Estadual situada na sede, pela qualidade de seus professores e pelo fato de que os próprios organizassem suas atividades, sem uma administração permanente na Escola. Vejamos:

(46) João Olegário: Então, as crianças que tinha ali em volta da serraria, vinham tudo para ali. Deixava de ir pra Escola Estadual e vinha estudar na Dilma, porque eles gostavam, tudo amigo. Eles gostavam da Escola, gostavam da forma que era. Não havia um diretor, um, alguém impondo a forma de trabalhar, então, a gente fazia a forma de trabalhar, cada professor trabalhava da sua forma.

⁶⁶ **LOGOS II** – “O Centro de Ensino Tecnológico de Brasília (CETEB), unidade da Fundação Brasileira de Educação (FUBRAE), desde 1973 tem desenvolvido projetos de educação semidireta, notadamente para a formação e aperfeiçoamento de professores em serviço. Foi responsável pela execução do Projeto LOGOS II, do Ministério da Educação, para a qualificação de professores leigos, iniciado em 1976 em 19 estados brasileiros. Esse programa de formação de professores foi organizado com base em materiais impressos (módulos) entregues aos professores (alunos), que recebiam supervisão de um orientador de aprendizagem local e podiam tirar dúvidas também através de cartas, telefonemas ou diretamente, quando recebiam as visitas de professores do CETEB. A partir de 1982 esse curso foi operacionalizado de forma descentralizada, cabendo a cada estado definir o modo de execução do mesmo.” (NUNES, I.B. Ivônio Barros. **Modalidades educativas e novas demandas por educação**: a educação a distância apresenta notáveis vantagens sob o ponto de vista da eficiência e qualidade. Disponível em: < http://www.abeno.org.br/revista/arquivos_pdf/2005/Abeno_5-1.pdf >. Acesso em: 09 fev. 08).

Como explicação para esta afluência de alunos, coloca que a Escola, por não ter um representante da direção presente, era dirigida pelos próprios professores, os quais se organizavam e se autodelegavam tarefas, e os alunos aprovavam esta prática administrativa; aparentemente, certa autonomia pairava no ar. Aparentemente, pois, mesmo sem uma direção permanente na Escola, já que esta se situava em Sinop, ela era visitada regularmente e sem aviso prévio pelas coordenadoras e assessoras, para conferir os planejamentos de aula, a sua estrutura, a competência dos professores, os alunos, enfim, a totalidade da Escola.

O controle da Coordenação Pedagógica em Sinop era rigoroso, criterioso e sistemático. Os professores recebiam as mesmas recomendações, os mesmos livros didáticos e apostilas de complementação e reforço dos assuntos abordados em aula. Os professores eram observados em todas as suas atividades de sala-de-aula. O planejamento de aula vinha da Coordenação e deveria ser seguido pelos professores, era critério obrigatório contemplar todo o conteúdo programado.

Independentemente de o sistema ser multisseriado ou seriado, a elaboração das provas bimestrais era realizada em uma reunião em Sinop, com a presença dos professores. Posteriormente elas eram aplicadas aos alunos em Cláudia e corrigidas pelo professor da turma. As provas retornavam a Sinop para conferência da correção do professor pela coordenadora e pelas assessoras.

(47) Íris: O que vinha de Sinop, eram alguns livros didáticos, apostilas, que eu me lembro. Vinha, também, o planejamento e como a gente teria que trabalhar as aulas. E o que vinha também, era... as avaliações, que não era a gente que preparava, a gente era convidado a ir lá em Sinop, para ajudar a elaborar. E elas eram datilografadas, lá em Sinop, mesmo, na Secretaria de Educação, e depois eles enviavam pra gente estar aplicando para os alunos. A gente corrigia, e todas as provas que a gente aplicava para o aluno eram levadas até o pessoal da Secretaria de Educação... estarem verificando se a correção estava correta, se a pontuação estava correta. Tudo isso era analisado.

Quando, por algum motivo, os professores não recebiam o material, eles próprios procuravam organizar os conteúdos escolares com o próprio material trazido na mudança por familiares e amigos.

(48) Íris: Eu enfrentava dificuldades, pois material quase não tinha. Eu tinha que buscar, assim, as coisas mais da minha memória mesmo. Eu tinha algum material na escola e do tempo que estudei, porque eu não me desfiz de nada. E foi seguindo em frente. Sempre que pude busquei apoio de colegas e até do meu esposo que já possuía experiência. Se paro para pensar, vejo que muito ensinei, mas cometi muitas falhas...

Hoje, na avaliação da professora Íris sobre o seu trabalho quando começou, observa-se que ela, refazendo a trajetória percorrida nos tempos em que o material didático e de apoio tinham uma distribuição irregular por parte da Coordenação Pedagógica, assume uma postura crítica, reconhecendo que suas aulas poderiam ter sido diferentes, e que falhou “muitas” vezes.

Na sala onde ministrava as suas aulas, o professor também era o responsável pela limpeza (zelador) e pela cozinha (merendeiro). A limpeza era realizada pelo próprio professor, com ou sem a ajuda dos alunos. A água era fornecida por um poço artesiano. É o que relata, a seguir, o professor Vilson, chamando a atenção para o esforço que professor e alunos precisavam empenhar para garantir a infraestrutura da escola.

(49) Vilson: Só para ti ter uma ideia nós tínhamos lá um poço que a água era puxada na manivela. Um poço com 32 m de profundidade. Nós retirávamos toda aquela água para se fazer o lanche, para se lavar a escola. [...] o aluno fazia a limpeza, o aluno limpava o pátio, os pais ajudavam a limpar o pátio.

A merenda era feita pelo professor, com a ajuda de alunos, em um fogão a lenha. A comunidade apoiava o professor, facilitando certas tarefas. Por exemplo, o fornecimento da lenha necessária para combustão no fogão era providenciado pelos pais; as mães, em alguns casos, quando os professores eram crianças ou adolescentes, elas mesmas faziam a merenda e a enviavam pronta para servir; em algumas ocasiões, os alunos traziam legumes, verduras ou outro alimento para completar o cardápio escolar.

O professor Wilson nos apresenta como, aproveitando o momento de preparação para a merenda, ele ensinava as crianças menores, por meio do método da observação-participante, a cozinhar. Através de um rodízio entre os alunos da turma, entre os mais velhos e os mais novos, ele relata a experiência de ensinar como os alimentos deveriam ser cozidos e servidos.

(50) Wilson: Olha, o lanche era feito, assim, no período de aula mesmo, porque tinha a cozinha bem montada. Aí a gente trabalhava com os alunos. [...] Então, a cada dia, dois ou três alunos iam fazer o lanche, preparar o lanche. Lógico que a gente dava todas as dicas. Uma das coisas mais interessantes é que, a gente não colocava aluno pequeno, por exemplo, 1^{a.}, 2^{a.} série, assim, direto para fazer o serviço. Então, a gente colocava eles como ajudantes dos adultos. Também para eles aprenderem alguma coisa. Então todo dia tinha três ou quatro alunos fazendo o lanche. Um fazia fogo, e era fogão a lenha, não era fogão a gás. Então, aí você veja bem, os pais traziam muitas vezes, vinham com uma charretezinha, que é um carrinho com animal, puxado por animal, e trazia lenha lá na escola. Quando você menos esperava, você tinha aí, lenha para dois, três meses. E o próprio filho dele ocupava aquela lenha para fazer o lanche para os outros colegas.

Aqui emerge o sentido pedagógico de produzir o ensino de acordo com as condições da escola; o professor dá a entender que valoriza esta posição, ao integrar conteúdos e valores – a participação, a colaboração, a prática, mas sem alusão a aporte teórico-pedagógico de autores da educação. O professor assumia a direção da atividade totalmente, apontando aos alunos como fazer.

As escolas recebiam a merenda em grande quantidade, que deveria ser acondicionada pelo professor de maneira correta para não perecer; consistia em leite em pó, charque, sardinha, farinha de mandioca, arroz, macarrão. Recebendo ou não a ajuda de terceiros, a responsabilidade pelo asseio do ambiente e pela alimentação dos alunos era do professor, o qual deveria entender de nutrição também.

(51) Wilson: Olha, tinha muito alimento. Macarrão, arroz, [...] o leite com chocolate. Tinha muita almôndega, carne bovina. [...] Só que, uma das questões que vinha muito naquela época, era muito produto químico. Por exemplo, que nem o arroz, ele vinha com carne seca,

com outros ingredientes. O próprio chocolate, o leite com chocolate, que não aguenta muito tempo, tem que ter produtos químicos para a sua resistência, né. Então é... composto de morango também, que tinha bastante química.

As Escolas Municipais permaneceram com as características apresentadas durante a década de 80, até iniciar o movimento de municipalização. Elas estavam espalhadas em pontos estratégicos da Gleba Celeste 5ª. parte e contemplavam o desejo dos pais em terem escolas perto de seus locais de moradia ou trabalho. Na segunda metade dos anos 80, alguns membros da cidade, pertencentes ao Movimento de Emancipação Política de Cláudia, iniciou o processo de consulta junto aos colonos para averiguar suas expectativas políticas quanto a viabilização ou não de Cláudia separar-se do Município de Sinop. O professor Vilson foi um dos membros do Movimento e participou da campanha para municipalização, que aconteceu em 1988. Esse fato, relatado pelo professor, aponta ao sentido de participação na política como concernente à posição de professor, diferenciada, porque mais esclarecida do que a do povo em geral.

(52) Vilson: Isso foi, o Movimento de Emancipação Política de Cláudia, em 1986, 87 praticamente, porque a emancipação foi em 1988. Então, a gente trabalhou muito, inclusive, visitando colonos, visitando pessoas, porque o povo ainda ficava nessa, nem sabia se a emancipação de Cláudia era viável ou não.

Durante a década de 90, o Município foi concentrando as escolas em determinadas comunidades e iniciou o processo de extinção de outras. Isso foi possível quando a Secretaria de Educação passou a oferecer o transporte escolar gratuito, garantindo que todas as crianças estivessem em sala de aula. Permaneceram ainda as escolas rurais Basílio Bastos dos Santos, Rohdenorte, Catarina Canozo, Gladys⁶⁷, Gladys I⁶⁸ e a escola Iracema, e foi inaugurada a Escola Municipal Daniel Titton, localizada na sede da cidade⁶⁹. A Escola Daniel Titton se configurou como a grande aglutinadora das crianças em idade escolar, possuindo o maior

⁶⁷ **Gladys.** Escola Municipal Rural. Distante da sede 6 km Na Estrada MT-423.

⁶⁸ **Gladys I.** Escola Municipal Rural. Distante da sede 2 km Na Estrada Gladys.

⁶⁹ **Dalila Colman; Rosângela Ferreira e Alessandra Lopes.** “Planejamento anual de I a IV”. Secretaria de Educação e Cultura. Assessoria Pedagógica. Cláudia. 2003.

número de alunos e professores. Por estar no centro da cidade e próxima da Secretaria de Educação, as principais reuniões pedagógicas, propostas de atividades e decisões sobre o ensino municipal são ali tomadas.

Conforme indica o quadro síntese, em 2007, os dados numéricos referentes à educação escolar no Município, entre escolas públicas e privadas, são os seguintes:

MATRÍCULAS	DOCENTES	ESCOLAS
ENSINO FUNDAMENTAL	ENSINO FUNDAMENTAL	ENSINO FUNDAMENTAL
Estadual _____ 725	Estadual _____ 37	Estadual _____ 01
Municipal _____ 1.510	Municipal _____ 53	Municipal _____ 04
Privada _____ 97	Privada _____ 12	Privada _____ 01
TOTAL _____ 2.332	TOTAL _____ 102	TOTAL _____ 06
ENSINO MÉDIO	ENSINO MÉDIO	ENSINO MÉDIO
Estadual _____ 333	Estadual _____ 24	Estadual _____ 01
Privada _____ 26	Privada _____ 08	Privada _____ 01
TOTAL _____ 359	TOTAL _____ 32	TOTAL _____ 02
ENSINO PRÉ-ESCOLAR	ENSINO PRÉ-ESCOLAR	ENSINO PRÉ-ESCOLAR
Municipal _____ 242	Municipal _____ 14	Municipal _____ 06
Privada _____ 27	Privada _____ 02	Privada _____ 01
TOTAL _____ 269	TOTAL _____ 16	TOTAL _____ 07

Quadro 2 – Ensino: matrículas, docentes e rede escolar 2007 – Cláudia-MT. Total entre as Unidades Escolares Públicas (estadual e municipal) e Privada.

Fonte: IBGE - Cidades. Cláudia-MT.

Organização: TOMÉ, Cristinne Leus; 2008.

Assim, o quadro atual das escolas na cidade nos mostra que apenas uma Escola Estadual se mantém como suficiente para atender a demanda de alunos. O Município enxugou suas ramificações para o ensino fundamental, concentrando sua atuação no centro urbano, e ampliou suas escolas de ensino pré-escolar. A Escola Estadual permanece como a principal canalizadora da demanda para o ensino médio, e divide com as escolas municipais a grande parcela das matrículas existentes para o ensino fundamental. A única escola privada existente tem uma representação pouco significativa em consideração ao número de matrículas e professores, mas vem se configurando como uma nova possibilidade de ensino em Cláudia.

Dentro do número de habitantes de Cláudia, 10.648 habitantes (em 2007), a cidade apresenta escolas suficientes para atender a todos os alunos. A professora Maria Benedita Palharin, que começou a trabalhar na Escola Estadual em 1988 e foi Secretária de Educação, Cultura e Desporto do Município de Cláudia⁷⁰ entre os anos de 1997 e 2003, nos fala sobre a preocupação do Município, voltada para que todas as crianças estivessem em sala de aula, uma vez que a evasão escolar tinha como grande propulsor a constante flutuação dos operários (pais) de uma firma madeireira a outra, em busca de salários mais atrativos:

(53) Benedita: De uma forma ou de outra nós estamos sempre procurando, quando não sabemos o Conselho⁷¹ nos informa, se tem uma criança fora da sala de aula. Nós vamos conversar com os pais e trazer essa criança para a escola. E se for necessário, falta de material, a gente dá material para essa criança, roupa para essa criança, para que ele possa vir para a escola.

Assim como, por um lado, as famílias foram incentivadas a terem seus filhos frequentando a escola, por outro lado, os professores tiveram a oportunidade de graduarem-se em universidades conveniadas com o Município, sendo convidados a participarem. A Chefe do Gabinete da Prefeitura⁷² em 2004, Sra. Maria Ângela Bachini Campana nos explicou a determinação do Município em qualificar seu corpo docente, em cumprimento da LDB 9.394 de 1996:

(54) Maria Ângela: Eu acho que Cláudia teve essa preocupação, logo que saiu a LDB de 96 já iniciamos curso da graduação no Município. Tinha pouquíssimos professores com graduação, hoje nós temos poucos atuando sem graduação. Então, é um avanço muito grande [...].

⁷⁰ **Na administração** do Prefeito Vilmar Giachini (PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro), em dois mandatos. De 1997 a 2000, como quinta Secretária de Educação, Cultura e Desporto do Município de Cláudia, e de 2001 e 10/02/2003, como sexta Secretária de Educação.

⁷¹ **Conselho Tutelar da Criança e do Adolescente.**

⁷² **Na administração** do Prefeito Vilmar Giachini (PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro), de 2001 a 2004.

O professor Luís Antônio Coelho Campana, que foi Secretário de Educação⁷³, nos descreve os quatro convênios firmados pela Prefeitura e os cursos de licenciatura ofertados⁷⁴. As vagas eram oferecidas para todos os professores da rede pública, da Escola Estadual e das Escolas Municipais:

(55) Luís: [...] aconteceu na administração do prefeito Nelson Corá, a primeira turma fazia em Sorriso, Pedagogia⁷⁵, porque no Município não tinha professores graduados. [...] Depois, na outra etapa, aí já foram abertas duas turmas⁷⁶, aqui no Município de Cláudia, ainda na gestão do prefeito Nelson Corá. Duas de Pedagogia. [...] ainda, na administração do prefeito Nelson Corá, eu não lembro, agora, como te precisar o ano, mas ainda uma outra turma entrou para fazer, mas daí, não no Município de Cláudia. Era um convênio do Município, mas eles faziam lá na UNEMAT [Pedagogia, Matemática e Letras], em período de férias, iam pra lá, ficavam hospedados na UNEMAT mesmo. Até eles se formaram, em 2003⁷⁷. [...] Daí veio a nossa⁷⁸ turma [Pedagogia], que é a quarta turma, que começou em outubro de 2000, e finda, agora, em 2004.

Com a qualificação profissional do corpo de professores realizada por convênios da Prefeitura, e o Estatuto do Magistério reformulado, o salário passou a ter um diferencial de acordo com cada nível e classe atingido. A Sra. Maria Ângela, em 2004, passou os seguintes valores para os professores do Município:

(56) Maria Ângela: É R\$ 447,00 [Nível 1], se não me engano. [...] É R\$ 957,00, o inicial [Nível 2], para quarenta horas. [...] Então nós temos professores aqui ganhando R\$ 1.300,00,

⁷³ **Na administração** do Prefeito Vilmar Giachini (PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro). Foi o sétimo Secretário de Educação, Cultura e Desporto do Município de Cláudia, de 01/05/2003 a 2004.

⁷⁴ **A progressão dos estudos** dos professores entrevistado, em cursos de 3º. grau e em pós-graduação, ocorreram nos anos que se seguiram depois da municipalização de Cláudia. Este período não é abordado na Tese.

⁷⁵ **O primeiro** convênio foi com a UFMT para cinco vagas na rede pública municipal, entre 1995 e 1999. Dez professores concorreram às vagas e somente três completaram a graduação. Os alunos (professores) tinham que deslocar-se para o Município de Sorriso.

⁷⁶ **O convênio** com a UNEMAT, de 1996 a 1999, previa apenas uma turma para alunos da rede pública municipal e estadual, mas pelo número de inscritos ela foi dividida em duas. As aulas eram no próprio Município. As informações sobre o número de alunos que cursaram são contrárias: A Secretária de Educação Edna aponta sessenta e dois alunos ingressantes para cinquenta e cinco graduados, o professor Vilson lembra que entraram sessenta e oito para completarem sessenta e dois.

⁷⁷ **Iniciou** em 1999.

⁷⁸ **O professor Luís** era aluno de Pedagogia na época da entrevista.

R\$ 1.500,00, que daí não é só o salário base, já compõe vantagens para o cargo. Então nós temos professores que estão na faixa de R\$ 1.300,00, R\$ 1.400,00. O inicial é R\$ 1.096,00 para quem tem pós-graduação⁷⁹.

Em 2004, quando foram realizadas as entrevistas, o professor Luís planejava novos convênios para atender agora, não somente aos professores da rede pública, mas também a todos os estudantes e moradores de Cláudia.

(57) Luís: E, mas estamos pensando, também, naqueles jovens que hoje terminam o 2º. grau em Cláudia, e que acho que nem 5% conseguem sair do Município, para fazer uma faculdade. Seja ela qual for, ou Sinop, ou em Cuiabá, ou em outro Estado.

Por ser distante dos centros universitários, a Prefeitura de Cláudia tinha que buscar maneiras de qualificação dos próximos profissionais para atuarem na cidade. Iniciou priorizando as licenciaturas, qualificando o corpo de professores, a base da educação. A pretensão, agora, era qualificar outros setores da cidade, investindo no crescimento econômico da região. Como ressalta o professor Luís, nem 5% dos jovens em idade de graduar conseguem sair para estudar em uma faculdade, e trazer a faculdade ao encontro desses jovens foi a solução encontrada pela Prefeitura.

Terminamos aqui este capítulo, no qual focalizamos o modo como construímos o tema da pesquisa, ressaltando as características do espaço escolar como condições determinantes da realização do trabalho de professor, bem como do próprio modo de constituição do sujeito e do sentido de professor no contexto de Cláudia. A seguir, no próximo capítulo, estudaremos sobre os primeiros professores – Quem veio?

⁷⁹ **A professora Dalila**, nos apresenta outros valores: - Professor com Magistério, vinte horas, R\$ 234,00; - Professor Graduado, vinte horas, R\$ 477,00. Nesta mesma época, o salário médio em uma madeireira era de R\$ 450,00 a R\$ 600,00. “Acho que até, nos dias de hoje, a maioria das mulheres, as professoras, ganham mais que os seus maridos”. A saber: em 2004, o salário mínimo brasileiro era de R\$ 240,00 reais (Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccIVIL_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.888.htm>. Acesso em: 26 jan. 2009).

3 QUEM VEIO? OS SUJEITOS-PRIMEIROS

A pergunta que fazemos ao iniciar este capítulo é: como nossos sujeitos se autodefinem, como eles se mostram na língua, como eles se representam ao construírem suas narrativas sobre si mesmos? E, ao propormos esta linha de análise, fazemos isso buscando mostrar efeitos de sentidos que apontam ao discurso do sujeito-pioneiro, selecionando quatro das entrevistas realizadas para esta Tese. E, ao propormos esta linha de análise buscamos mostrar efeitos de sentidos sobre sujeito-pioneiro, selecionando quatro das entrevistas realizadas para esta Tese. O enfoque da designação sujeitos-primeiros, no título deste item, aponta à delimitação temporal deste estudo: o período entre 1978 e 1980, que foi crucial para o processo de colonização da cidade de Cláudia.

O primeiro mapa da então comarca de Sinop nos dá um traçado urbanístico do povoamento que se inicia (CIDADE CLÁUDIA, Comarca de Sinop, [1978?]). Nessa época, as pessoas que chegavam a Cláudia tiveram que aprender a conquistar a terra, a conhecer o clima, a conviver com os outros migrantes, a delimitar territórios, aprender a suportar necessidades físicas e psicológicas, questões possíveis num período de colonização.

Estes imigrantes, que chegaram de diferentes Estados do Brasil, passaram a atuar nas áreas econômicas que a cidade compreendia, como na aquisição da terra, no ramo madeireiro, como profissionais liberais, funcionários públicos e autônomos. A posição-sujeito do imigrante foi ressignificada ao se estabelecer em Cláudia. O pequeno proprietário de terra passou a ser 'o' proprietário de terra, o pequeno empresário passou a ser 'o' empresário; quando em seus lugares de origem, estas pessoas eram apenas mais 'um' dos membros da localidade que realizavam alguma atividade econômica como tantos outros, agora, em Cláudia, passaram a ser os 'pioneiros', os primeiros protagonistas de um projeto de colonização. O discurso desse sujeito mudou: de indivíduo-migrante para sujeito-pioneiro. Essa mudança apontava à exclusão social sofrida com a perda da terra para a Usina Hidrelétrica Itaipu na década de 70 do século passado ou à concorrência opressora dos empresários no Sul, por exemplo, que determinavam a emigração.

Ao reiterar esta posição do sujeito-pioneiro, que saiu de uma condição excludente e muitas vezes humilhante para buscar prosperar economicamente, encontramos nas

manifestações discursivas as mais diversas relações que se estabelecem entre discurso e sujeito; e é nestas manifestações discursivas que percebemos o sujeito emaranhado no seu dizer, nas redes discursivas. Sujeito que assume uma posição com o seu dizer, que se identifica com tal dizer e que interpreta tal dizer com sentido válido para todos. Posição discursiva garantida pela memória, por entre inúmeras repetições dos (próprios) dizeres, participada e compartilhada com aqueles que estão nesta mesma posição: o dizer de ‘eu’ é referência para o dizer de ‘outro’, e o de ‘outro’ para ‘aquele’, num interminável corredor labiríntico. Desse modo, “[...] o sujeito tem a ilusão de controle do dizer e, por sua vez, do sentido, sob o efeito de um lugar social, construído pela ‘norma identificadora’ da sociedade para cada indivíduo” (GRIGOLETTO, 2005, p. 64). O sentido do ‘meu’ dizer passa a ser referência para o ‘teu’ dizer que passa a ser pré-conceitual para o dizer ‘dele’ e que, dentro de infinitas possibilidades na brincadeira de telefone sem-fio, os dizeres se enunciam, os sentidos se multiplicam, as interpretações caem na ordem dos deslizos e a frágil estrutura do discurso se renova a partir de novos gestos de interpretação (ORLANDI, 2001b), nascidos da própria compreensão que nós, sujeitos, temos da língua – essa que já nasce afetada pelo equívoco, produto social à mercê dos processos históricos que a contradizem constantemente, reavaliada, assassinada e ressuscitada, significada e ressignificada, tornada viva para, novamente, ser acometida pela imprecisão do uso que dela se faz.

Esses sujeitos que chegaram, ao se assumirem como sujeitos-primeiros na região, que sentidos produziram? Referendando Pêcheux (1997a, p.82), é possível compreender que os sujeitos, dentro de processos discursivos de significação,

[...] designam lugares determinados na estrutura de uma formação social [...] assim, por exemplo, no interior da esfera da produção econômica, os lugares do ‘patrão’ [...], do funcionário de repartição, do contramestre, do operário, são marcados por propriedades diferenciais determináveis.

Ocupar um lugar determinado na estrutura social significa que “[...] esses lugares estão representados nos processos discursivos em que são colocados em jogo” o sujeito “[...] se encontra representado, isto é, *presente, mas transformado* [...] o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que [entre eles] se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro”. (Ibid., grifo do autor). Do meu lugar eu atribuo uma imagem de mim

mesma, desse meu lugar eu atribuo uma imagem do outro, do meu lugar eu faço uma imagem do meu próprio lugar e, ao mesmo tempo, do outro, situações em que parâmetros entre si e o outro são imagens constituídas para autointerpretar-se.

Na obra **Semântica e Discurso**, Pêcheux acrescenta a essa concepção do sujeito, constituído nas relações sociais com ênfase no imaginário, uma articulação teórica entre inconsciente e ideologia, que chamou de “uma teoria não-subjetivista da subjetividade”. Esta

[...] designa os processos de “imposição/dissimulação” que constituem o sujeito, “situando-o” (significando para ele *o que ele é*) e, ao mesmo tempo, dissimulando para ele essa “situação” (esse *assujeitamento*) pela ilusão de autonomia constitutiva do sujeito, de modo que o sujeito “funcione por si mesmo” [...]. (PÊCHEUX, 1995, p. 133, grifo do autor).

Ao simular uma significação de si mesmo sobre “o que ele é”, ao significar esse real, o sujeito se coloca em uma posição, posição do seu dizer, posição de pertença a uma memória de enunciados. Não significa que o indivíduo nasça e morra permanecendo numa mesma posição manifestada no seu dizer, ao contrário, o sujeito assume diversas posições, diversos lugares de fala. “Indivíduo interpelado pela ideologia em sujeito” (PÊCHEUX, 1995, p. 154), o sujeito navega por entre redes discursivas, por entre saberes, deslizando entre formações discursivas nas quais se inscreve como se fosse dono do seu dizer. Ao mesmo tempo em que o sujeito se identifica com uma determinada formação discursiva, pode, em outro momento, se não-identificar. Em Pêcheux (Ibid., p. 266), é na “[...] forma-sujeito do discurso, na qual coexistem, indissociavelmente, interpelação, identificação e produção de sentido [...]”, que o sujeito, interpelado pelo sentido já-lá, identifica-se com ele, produzindo novo sentido a partir de outras interpelações por outros sentidos já pré-existentes.

Ao definir forma-sujeito, Pêcheux (Ibid., p. 167) o faz da seguinte maneira:

[...] diremos que a forma-sujeito (pela qual o ‘sujeito do discurso’ se identifica com a formação discursiva que o constitui) tende a absorver-esquecer o interdiscurso no intradiscurso, isto é, ela simula o interdiscurso no intradiscurso, de modo que o interdiscurso aparece como o puro ‘já-dito’ do intradiscurso, no qual ele se articula por ‘co-referência’.

O sujeito usa/é interpelado pelos sentidos dos outros, já-dados, como seus. Como um ator, representa os sentidos interpretando-os constantemente, como um mesmo ato diferente a

cada apresentação. O texto é o mesmo, a linguagem é a mesma, as palavras são as mesmas e até o cenário pode ser o mesmo, mas cada ator significa a sua maneira. E neste falar ele enuncia o seu pré-construído, a sua co-referência, mesmo quando anuncia uma nova versão sobre a sua peça.

No posicionamento desta forma-sujeito entrelaçada em redes discursivas, e brincando com a alegoria do labirinto, é que tentamos posicionar os critérios que nortearão este capítulo.

[...] não se trata mais de uma forma-sujeito dotada de unicidade; estamos diante de um conjunto de diferentes posições de sujeito, que evidenciam diferentes formas de se relacionar com a ideologia, e é esse elenco de posições-sujeito que vai dar conta da forma-sujeito. (INDURSKY, 2000, p.76).

Estudar esta forma-sujeito, dentro da limitação e da posição de sujeito-pioneiro, suas interpretações deste real-mundo-novo que se abria a sua frente, que se mostrava e necessitava de uma nova ressignificação conceitual. Interpretar os conceitos reelaborados por eles e como eles atuaram dentro deste novo real-conceitual vivido.

O discurso do sujeito-pioneiro será abordado a partir do contexto do processo de colonização e de migração em uma cidade brasileira no Século XX, Cláudia – um discurso acalentado pelo desconhecido, pelo medo, pelo novo, pelo projetar-se ao diferente, esperando não desmoronar-se de uma vida dita comum. O sujeito-primeiro é apresentado como o sujeito-pioneiro, e estudaremos aqui estas posições-sujeito que irão “dar conta da forma-sujeito”.

3.1 AS PROFESSORAS-PRIMEIRAS

Em nossa análise priorizaremos as entrevistas realizadas com as quatro primeiras professoras de Cláudia, que trabalharam na Escola Estadual: professora Roseli, professora Aleixa, professora Aurora e professora Eunice. Elas chegaram entre 1978 e 1980, quando as

primeiras instituições públicas e privadas, as casas e as aberturas de vias urbanas eram realizadas. Iniciamos com uma pequena biografia das professoras⁸⁰, estabelecida com base nos seus depoimentos, a fim de destacar o contexto profissional de origem, antes de chegarem a Cláudia:

A primeira professora foi Roseli de Moura Maldonado (nascida em 11/06/1945). Chegou no dia 06 de dezembro de 1978, vinda da cidade de Peabirú-PR. No Paraná concluiu os cursos Primário, Curso Normal Ginásial e a Escola Normal⁸¹. Na década de 70 fez a Faculdade de Pedagogia em Campo Mourão, com habilitação para Supervisão, Orientação e Administração Escolar. Fez o primeiro concurso público do Estado do Paraná para professores e foi aprovada. Além de professora, trabalhou também como Inspetora em um Grupo Escolar Rural e como Secretária de Educação. Estava trabalhando quando o marido vendeu a serraria no Paraná e veio montar uma nova serraria no Mato Grosso, em associação com os irmãos. Ao chegar a Cláudia, providenciou a inauguração da Sala Escolar Nilza de Oliveira Pipino, Extensão da Escola Estadual Nilza de Oliveira Pipino de Sinop, no dia 5 de março de 1979.

A segunda professora foi Aleixa Kowal de Prá (nascida em 08/11/1957). Chegou no dia 30 de maio de 1979, vinda da cidade de Apucarana-PR tendo cursado o Primário e o Ginásio. Foi em Cláudia que completou o 2º. grau pelo Projeto LOGOS II, na década de 80. Cursou a faculdade de Pedagogia pela UNEMAT-Sinop, turma especial em Cláudia, na década de 90⁸². No Paraná trabalhava como técnica de enfermagem quando o marido decidiu mudar para Cláudia com o objetivo de plantar café. Começou a lecionar em 10 de agosto de 1979, na Sala Escolar Nilza de Oliveira Pipino, extensão da Escola Estadual Nilza de Oliveira Pipino de Sinop, a convite da professora Roseli.

A terceira professora foi Aurora Custódio Bregolatto (nascida em 05/06/1952). Chegou no dia 19 de dezembro de 1979, vinda da cidade de Assis Chateaubriand-PR. Fez o Primário, o Ginásio e o Normal no Paraná. Fez o Curso de Pedagogia pela UNEMAT-Sinop, turma especial em Cláudia, em 1996. No Paraná, trabalhou durante quatro anos em uma Escola Municipal multisseriada da zona rural, chamada São Jorge. O marido resolveu mudar

⁸⁰ **Contextualização** a partir dos depoimentos orais das professoras Roseli, Aleixa, Aurora e Eunice e do artigo de Maldonado (2007).

⁸¹ **Primário** equivale hoje às séries de 1ª. a 4ª. séries do Ensino Fundamental; **Ginásio** às séries de 5ª. a 8ª. séries do Ensino Fundamental e **Normal** equivale ao Ensino Médio, profissionalizante para o Magistério de 1ª. a 4ª. séries.

⁸² **A qualificação** em nível de graduação da professora ocorreu posteriormente ao recorte temporal percorrido nesta Tese. Esta contextualização também será estendida a outros professores.

para o Mato Grosso com o objetivo de trabalhar na lavoura. Na Extensão da Escola Nilza de Oliveira Pipino começou a trabalhar no dia 23 de março de 1980 com uma turma de 1ª. série do 1º. grau e uma turma da 2ª. série do 1º. grau. Começava às 10 horas, no período intermediário, e terminava às 17 horas.

A quarta professora foi Eunice Schirmer (nascida em 07/01/1957). Chegou em maio de 1980. Nasceu em Arroio do Meio-RS, onde cursou do Primário até a 3ª. série. Mudou para Marechal Rondon, no Paraná, onde terminou a 4ª. série do Ensino Primário e o Ginásio. Terminou o 2º. grau por meio do LOGOS II, na década de 80, no Mato Grosso. Fez o Curso de Pedagogia pela UNEMAT-Sinop, turma especial em Cláudia, em 1996. No Paraná, em Belmonte, interior de Marechal Rondon, trabalhou durante quatro anos em uma Escola Municipal multisseriada da zona rural, em duas turmas de 1ª. a 4ª. séries. Com a indenização das terras pela Usina de Itaipu, o marido comprou terras em Cláudia, com o objetivo de trabalhar com a agricultura. Na Extensão da Escola Nilza de Oliveira Pipino começou a lecionar em 1980 com uma turma de Supletivo à noite.

A seguir, a partir dos depoimentos das professoras, focalizaremos o tema da vinda, quem veio, com quem veio, de onde veio, o que inspirou a mudança, o que encontraram quando chegaram e o que as motivou a permanecer.

3.2 O DISCURSO DAS PROFESSORAS-PRIMEIRAS SOBRE A VINDA

(58) ...a gente quis **vir** para cá...

(59) **Vimos** trabalhar...

(60; 62) Meu marido **veio**...

(61) Meu esposo **veio** na frente...

(62) E daí nós **viemos** pra cá ... Eu **vim** em dezembro...

Começamos com a indagação “Quem veio?” – se estamos estudando um processo de colonização, fomentado pela migração, alguém sai de algum lugar e se dirige a outro lugar, com propósito de permanecer e habitar ou, numa segunda opção, conhecer e, caso não estiver de acordo com suas ambições particulares, seguir adiante até encontrar um lugar que apresente as características do ideal para si projetado.

Trazemos um exemplo da expectativa da mudança pela professora Lídia Mercedes Titon, para introduzir as falas das quatro professoras selecionadas para este capítulo. Quando indagada do motivo de saírem de suas residências, ela menciona:

(58) Lídia: Olha, um pouquinho, aventura, porque turismo de pobre é mudança. [risos] Então, a gente quis vir para cá. Para lidar com a serraria.

“Turismo de pobre é mudança”, diz ela, ao constituir os sentidos que levaram a família a esse passo tão importante. Quando ela nos conta sobre a chegada da família ao Mato Grosso, destaca as opções de cidades que seus irmãos desejavam conhecer e considerar as possibilidades para fixar residência, antes de fixar residência em um lugar. E para isso, cita várias cidades mais ao norte de Cláudia, como Colíder, Terra Nova do Norte e Matupá, em que seus irmãos chegaram a morar. A ideia de seguir adiante “não deu certo”, e ela acabou estabelecendo-se definitivamente em Cláudia.

(59) Lídia: Não trabalhávamos com madeira [no Sul]. Vimos trabalhar com madeira aqui. Mas a intenção da gente era bem diferente. Só que, não deu certo. A gente tinha plano de ir adiante, avançar para o Mato Grosso. Mas não deu certo.

Cristinne: Ir adiante para outras cidades?

Lídia: É, ir para outras cidades, mais adiante. Tinha Colíder, meu irmão falava muito bem, e... cidades novas. Inclusive eu tive uma irmã que morou vários anos em Terra Nova do Norte, e tenho um irmão, Artemio, em Matupá. Esse irmão era sócio da gente aqui, que foi... morar pra Matupá. Montou uma, uma laminadora em Cláudia, depois foi para Matupá. A gente era bem estruturado. A gente foi bem, vários anos. Mas depois, parece que não deu mais

certo, mais dois irmãos, o Luiz e o Melchior, saíram da sociedade. Aconteceu a separação, que é uma coisa que... talvez nem era para ter acontecido, mas aconteceu...

Na formulação acima temos que “A gente era bem estruturado”; assim avalia a professora Lídia a situação da família quando resolveram migrar para o Mato Grosso, e a professora cita o exemplo de um irmão que “montou uma laminadora”, da qual todos os irmãos eram “sócios”. Mesmo que na formulação anterior ela tenha colocado que foi “um pouquinho” de “aventura”, e que “turismo de pobre é mudança”, ser o motivo da mudança, “aventurar” e melhorar a situação econômica da família, ela continua com “a gente era bem estruturado”. Aqui, o peso do ser “bem estruturado” recai sobre o nós, o “a gente”. Era a família inteira, todos, que unidos, conseguiam manter-se em “bem estruturado”. E assim foi por um tempo: “A gente foi bem, vários anos”, até que “aconteceu a separação” da sociedade, o todo se desfez, a unidade que era o “bem estruturado”, ruiu. Mas o plano inicial da família, em mudar, não era estabelecer residência em Cláudia, e sim “A gente tinha plano de ir adiante, avançar para o Mato Grosso”. Neste momento da entrevista, a professora explica que “a gente”, a unidade, não conseguiu “avançar”, que apenas alguns irmãos persistiram na proposta inicial da família, do todo, e seguiram sua jornada mais ao norte do Estado.

Nesta parte estudaremos como essa unidade familiar veio ao Mato Grosso, que a exemplo da professora Lídia, recorre ao uso do “a gente”, comum na linguagem oral, em substituição ao pronome reto “nós”. Para a análise das formulações das professoras, tomaremos os pronomes como marcas linguísticas, conforme os procedimentos da AD, ressaltando os efeitos de sentidos vinculados aos pronomes.

Quem veio? – aqui a constante que se apresenta nos depoimentos das professoras, como vamos demonstrar – é que a chegada a Cláudia foi no plural – ninguém chegou sozinho. Um NÓS constituído por vários pronomes retos na primeira, segunda e terceira pessoa do singular, em que o EU é apenas mais uma unidade formadora de um conjunto, junto com o TU, ELE, ELES, etc. Um NÓS em que o EU assume seu papel como parte formadora desse conjunto chamado de NÓS, mas sem esquecer de que o TU, o ELE, são, também, parte formadora de como EU me vejo neste conjunto de NÓS. Da mesma maneira, o TU e o ELE se veem na participação do EU.

Um NÓS entendido dentro da forma-sujeito que o identifica como pertencendo a um contexto social; nós que fomos os primeiros a chegar a Cláudia, nós que fomos os pioneiros

de Cláudia, nós que fazíamos festa na Escola para angariar fundos, nós que viemos para cá. Althusser (1978 apud PÊCHEUX, 1995, p. 183, grifo do autor), ao conceituar forma-sujeito nos apresenta que “Todo indivíduo humano, isto é, social, só pode ser agente de uma prática se se revestir da *forma de sujeito*. A ‘forma-sujeito’, de fato, é a forma de existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais.” Estudar este NÓS como agente de práticas sociais é estudá-lo em um contexto histórico, inserido em um conjunto de produção de condições linguísticas que lhe permitiram posicionar-se enquanto sujeito, é estudar as posições deste sujeito, neste caso, o sujeito-pioneiro.

As condições de produção deste discurso sobre o NÓS é a história da cidade de Cláudia, na década de 70 do século passado. Período particularmente importante para o Mato Grosso, um momento em que o Estado foi dividido em dois grandes-pequenos territórios e esses, divididos novamente em regiões menores e disponibilizados às empresas colonizadoras. Esta prática entre governo e empresas já havia ocorrido ainda durante o período do governo Getúlio Vargas, em uma tentativa de equilibrar o crescimento populacional nos grandes centros urbanos no Brasil. A campanha da “Marcha para o Oeste”, com os conhecidos Soldados da Borracha e os pequenos agricultores, incluía populações descrentes em seus Estados de origem que almejavam encontrar-se com o destino da fartura. Se por um lado tínhamos um exército de mão-de-obra de baixa renda e de poucas condições econômicas, o Estado tinha como lema a proposta de “integrar para não entregar”, não apenas uma questão econômica, mas geopolítica, impulsionada pelos militares (CATAIA, 2006). Em um país com tantos espaços geográficos desconhecidos ou pouco conhecidos, principalmente no interior centro-oeste, e com uma concentração humana essencialmente litorânea centro-leste, fomentaram-se atividades empresariais de colonização em direção a esse interior ignorado.

Nos anos 70, pode-se estudar o processo de colonização no Mato Grosso, destacando-se algumas questões, como: a) fator de segurança territorial – com brasileiros se firmando em todos os recantos do território; b) distribuição de renda – uma vez que a posse de um pedaço de terra era propagandeada como acessível a todos; c) questão de controle da colonização – na tentativa de evitar a invasão de terras, por posseiros e colonos que se embrenhavam na mata, como também a documentação, algumas vezes forjada, por empresas que lá se estabeleciam (PICOLI, 2004a). O professor PicoLi (2004b, p. 43) segue descrevendo a situação de realocamento da população brasileira, no período “[...] sob a ditadura do Estado brasileiro, abriram-se as fronteiras da Amazônia ao capital, com a imagem de estar realizando

a reforma agrária, via assentamentos agropecuários aos povos marginalizados e despossuídos do País.”

Paralelo ao movimento colonizatório, com seus objetivos definidos pela política de ocupação territorial, aliou-se também o processo de urbanização deste território, isto é, a elaboração de um programa para o modelo de produção desejado para um determinado espaço regional. E será este modelo o elemento organizador do sistema de povoamento, que definirá a estrutura, o seu conteúdo e a evolução deste sistema (MACHADO, 1999).

É nesse quadro que entra o grupo econômico Sociedade Imobiliária do Noroeste do Paraná (SINOP)⁸³, de propriedade de Ênio Pipino (Diretor) e João Pedro Moreira de Carvalho (Diretor Superintendente). De empreendedores e colonizadores no noroeste do Paraná, vislumbraram a possibilidade de saltos maiores e compraram uma área de terras no Mato Grosso, conhecida por Gleba Celeste, para iniciar um novo projeto de colonização, constituindo uma nova empresa, a Colonizadora SINOP S.A.

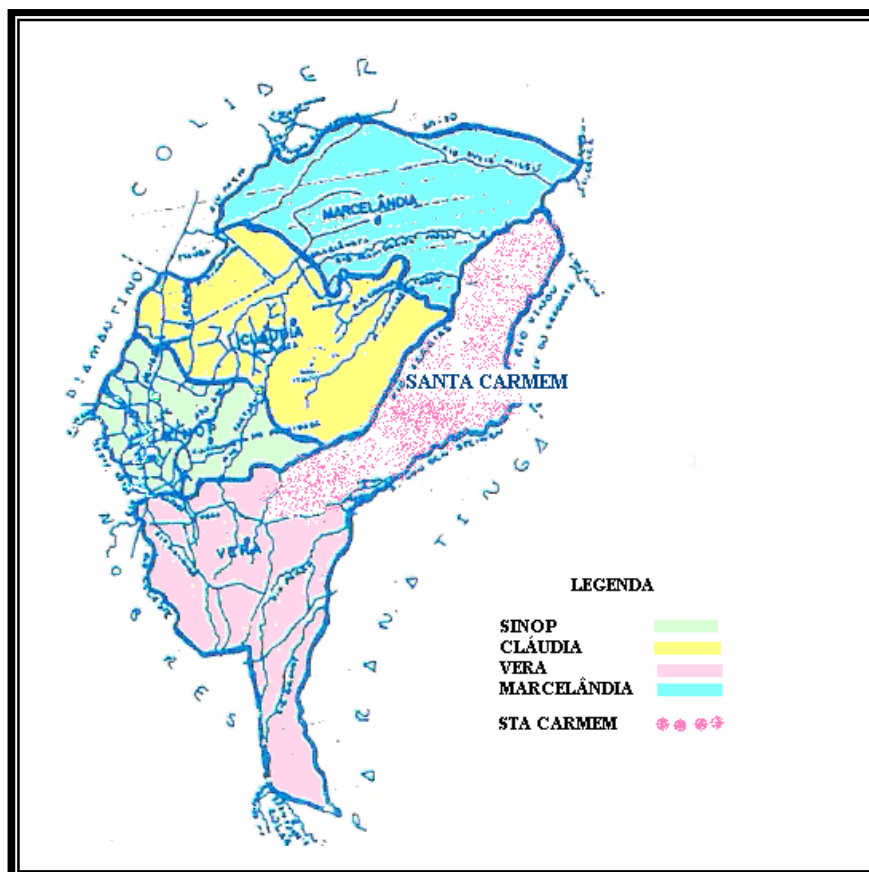
Inicialmente a Gleba Celeste dividia-se em seis partes, são elas: 1ª. parte Glebas Marta e Rosa, próximas à cidade de Vera, com 67.000 ha; 2ª. parte Glebas Kátia, Patrícia e Angélica, próximas à cidade de Santa Carmem, com 71.000 ha; 3ª. parte Gleba Sinop, próxima à cidade de Sinop, com 71.000 ha; 4ª. parte Glebas Nilza, Mônica e Lídia, com 197.000 ha; 5ª. parte Gleba Cláudia, próxima à cidade de Cláudia, com 113.000 ha; 6ª. parte Gleba Grande Alvorada, com 29.000 ha. (SOUZA, 2004, p. 125).

Este empreendimento da referida Colonizadora foi financiado pela Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM), Banco do Brasil e Programa de Redistribuição de Terras (PROTERRA), sendo, por sua vez, dividida em quatro núcleos urbanos, Cláudia, Vera, Santa Carmem e Sinop (CATAIA, 2006). O total de terras dessa área seria de 645 mil hectares⁸⁴, mas as informações ainda são desconstruídas⁸⁵. Vejamos o mapa a seguir:

⁸³ **SINOP** – constituído por seis empresas associadas: Colonizadora SINOP S.A.; SINOP Terras S.A.; SINOP Agro-química S.A.; Imobiliária e Construção Maringá S.A.; Agropastoril Celeste Ltda.; Becker Consultoria de Empreendimentos Industriais Ltda. (PICOLI, 2004a, p. 83).

⁸⁴ **Material** de Publicidade da Colonizadora SINOP S.A. – A saber: 1 hectare é 10.000 m² (100 ares).

⁸⁵ “Em 1972, o GRUPO SINOP, com a criação e organização da empresa COLONIZADORA SINOP S.A., transferiu o peso de uma experiência de um quarto de século de ‘COLONIZAÇÃO’ para o Mato Grosso Amazônico. A COLONIZADORA SINOP S.A., foi adquirindo gradativamente, de terceiros, uma área de aproximadamente 500 mil hectares, situados a 500 km de Cuiabá na BR-163 – Cuiabá-Santarém. E, na implantação e execução do projeto da ‘GLEBA CELESTE’, foram usados recursos exclusivos do GRUPO SINOP.” (BREVE HISTÓRICO DO GRUPO SINOP. Disponível em: <http://www.sub100.com.br/empresas/imob/gruposinop2/h_empresa.php>. Acesso em: 13 nov. 2005.).



Mapa 3: Área geográfica inicial do município de Sinop 1979: Sinop, Vera, Marcelândia e Cláudia.

Fonte: SANTOS, 2007, p. 82.

Adaptação: TOMÉ, Cristinne Leus; 2008.

Obs: O mapa original não situava a localidade de Santa Carmem (área de fronteira aproximada).

Uma imensa área de terra nas mãos de uma Colonizadora – um grupo de empresários para administrar este pequeno estado dentro do Mato Grosso. O povoamento desses núcleos urbanos se fez por meio da propaganda, em cidades principalmente da Região Sul do Brasil. Em zonas rurais, onde pequenos proprietários encontravam dificuldades para manter suas propriedades, a Colonizadora SINOP S.A. apresentou-lhes a oportunidade de trocarem suas pequenas propriedades por grandes extensões de terra, pequenas produções caseiras por colheitas de grandes safras. A terra do Mato Grosso foi noticiada como excelente para o plantio, e grandes lucros eram colocados como certos (PICOLI, 2004a). Depois da derrubada da mata, da demarcação e do traçado da cidade, foi dado o nome da empresa Colonizadora para esta primeira localidade, Sinop, que se tornou o polo urbano-administrativo dessa nova região.

“NÓS viemos”, casais e famílias chegaram a Cláudia, como colonizadores no final da década de 70 e início de 80, para comprarem seus terrenos e iniciarem suas atividades econômicas. O escritório da Colonizadora SINOP S.A. de Cláudia era o local para onde esses imigrantes se dirigiam a fim de comprarem suas propriedades e conversarem com Seu Duílio⁸⁶ sobre tudo o que se fazia necessário nesses primeiros meses em um novo local. A cidade Cláudia, como constava em seu plano urbanístico, ficava somente no mapa, pois as máquinas ainda estavam abrindo os espaços para as construções.

A Colonizadora era proprietária de 4.400.980,00 m² (440,098 hectares) de área total para loteamento (CIDADE CLÁUDIA, Comarca de Sinop, [1978?]). A área total é confirmada na Certidão, Registro Geral de Imóveis, Cartório do Sexto Ofício, de Cuiabá na data de 18 de junho de 1984, “A FIRMA COLONIZADORA SINOP S.A., é proprietária de uma área de terras com 4.400.980,00 MTS2., situado no MUNICÍPIO DE SINOP-MT., que foi loteada com a denominação de CIDADE CLÁUDIA, localizada na GLEBA CELESTE, 5ª. PARTE, [...]”.⁸⁷

Deste total, o projeto de colonização denominado Gleba Celeste – 5ª. parte, disponibilizava 715 lotes rurais e 1.014 chácaras, numa área de 113.146,8470 hectares (INCRA/DP/Nº. 15 de 19 de maio de 1981). Na sede urbana estava demarcado um total de 3.515 lotes comerciais e residenciais numa área de 2.116.198,00 m² e 140 lotes industriais com uma área de 258.286,70 m²; entre ruas e avenidas somavam-se 1.127.518,87 m² (CIDADE CLÁUDIA, Comarca de Sinop, [1978?]).⁸⁸ Sobre o projeto de urbanização, encontramos:

O partido urbanístico, que adotamos, foi o de concepção simples, subdivididas Quadras e Datas, de formas retangulares. No zoneamento da Cidade foram previstas as áreas para atender as quatro funções básicas urbanas: Morar, trabalhar, Recrear e Circular. [...] DATAS com área média de 600,00 m²; RUAS, com largura mínima de 16,00 m e duas AVENIDAS (Espinhas Dorsais), com 50,00 m de largura. (PLANO DE Loteamento Cláudia, 1983, fl. 06).

⁸⁶ Seu Duílio tomava conta da Colonizadora SINOP S.A. em Cláudia. Conforme depoimento da professora Roseli.

⁸⁷ De acordo com Souza (2004, p.116) a aquisição da terra foi se dando gradualmente: “Em 1970, o Grupo Sinop, motivado pelos incentivos fiscais concedidos pelo Governo Federal aos empresários que pretendessem ocupar áreas localizadas na Amazônia Legal, adquiriu uma grande extensão de terras na pré-amazônia mato-grossense, no município de Chapada dos Guimarães (à época maior município em extensão do Estado) e, em 1972, deu início à colonização do ‘Núcleo Colonial Celeste’, primeiro Distrito de Chapada dos Guimarães. Este núcleo, mais tarde denominado ‘Gleba Celeste’, através de novas aquisições chegou a 645.000 hectares”.

⁸⁸ Completando o quadro de RESUMO DE ÁREAS do Plano de Loteamento temos: Tipo R com 861.354,96 m² e Tipo P com 37.620,57 m².

Morar, trabalhar, Recrear e Circular: são funções-chave do território urbano defendido na Carta de Atenas de novembro de 1933 pela CIAM (Congresso Internacional de Arquitetura Moderna) e que aparecem mencionados no plano urbanístico para o Loteamento de Cláudia. Os arquitetos modernos, na década de 30, defendiam que

“(77) O urbanismo tem quatro funções principais, que são: primeiramente, assegurar aos homens moradias saudáveis, isto é, locais onde o espaço, o ar puro e o sol, essas três, condições essenciais da natureza lhe sejam largamente asseguradas; em segundo lugar, organizar os locais de trabalho, de tal modo que, ao invés de serem uma sujeição penosa, eles retomem seu caráter de atividade humana natural; em terceiro lugar, prever as instalações necessárias à boa utilização das horas livres, tornando-as benéficas e fecundas; em quarto lugar, estabelecer o contato entre essas diversas organizações mediante uma rede circulatória que assegure as trocas, respeitando as prerrogativas de cada uma.” (CARTA DE ATENAS, 1933).

As funções-chave defendidas na Carta, incorporando o que de mais atual se projetava nas cidades fabricadas, a partir de meados do século passado, como o projeto de Lúcio Costa para Brasília, não foram contempladas em sua totalidade pela Colonizadora. “Espaço, ar puro e sol” eram assegurados pela própria natureza, mas “moradias saudáveis” nem sempre eram avistadas, casas de madeira conviviam lado a lado com barracas de lona provisórias. “Organizar os locais de trabalho” resumiu-se a divisão gradual das áreas em datas, sítios, fazendas, conforme a distância do centro da cidade. As “instalações necessárias” à recreação resumiam-se às atividades caseiras e particulares de lazer ou caça e pesca nas proximidades com amigos. As únicas instalações de recreação que havia ficavam no parquinho e no espaço recreativo das escolas, isso quando estas apresentavam. E quanto à “rede circulatória”, esta apresentava deficiências que não correspondiam ao seu propósito, devido ao não calçamento, que dificultava a circulação na época da chuva.

Com esta incursão nas possíveis condições sócio-históricas de produção do discurso relacionado ao “NÓS”, salientando o contexto histórico e urbanístico da realidade que este imigrante encontraria no momento de sua chegada, passamos agora a investigar quem são estes tantos EUs, TUs, ELEs que constituíram este NÓS. Começamos por desenredar um “NÓS” formado por vários nós, entrelaçamentos de fios, laços que se enredam, vozes estreitamente emaranhadas que constituem o discurso sobre as pessoas que chegaram.

3.2.1 O primeiro “NÓS” = o desejo de “ELE”

Que queres?⁸⁹ Que desejas? Na busca de respostas à nossa existência, o desejo do Outro, o desejo d'ELE, vem antes, nos antecede e nos guia. “O desejo do homem é o desejo do Outro” (LACAN, 1998, p.829), nossa existência está na razão de sermos desejado, projetamos nosso desejo no desejo do Outro. Mas nunca satisfeito, pois o desejo pode se realizar com dado objeto, mas não se satisfaz com ele. O objeto do desejo é simbólico. O colono que passa dificuldades de transporte, de comida, de doenças, de trabalho, não está desejando um papel timbrado com a posse da terra, mas o objeto de desejo do Outro. Ele tem o papel. O Outro deseja o papel. Ele deseja a partir do desejo do Outro. Ele deseja que o Outro o deseje. O sujeito-pioneiro passa dificuldades, mas é ele o pioneiro, e essa posição de sujeito falta ao Outro. Pioneiro é uma palavra, uma palavra que gera o desejo. O que você deseja? Desejo algo que está na publicidade da Colonizadora SINOP S.A.. Desejo o objeto que me falta. Pela linguagem manifesto minha falta, meu desejo.

Pela palavra desejamos o que o outro deseja. Enfim desejamos desejar. Esta é uma das relações da linguagem com o desejo. Então, se o objeto "a"⁹⁰ é o objeto causa do desejo, ele o é na medida em que ele pode ser qualquer coisa desde que mantenha o desejo, ou seja, que não o satisfaça de um todo. (HARTMANN, 2007, p. 37).

Para entendermos como esse “objeto a” aparece nas práticas discursivas, devemos sempre entender esse sujeito como marcado pelo espaço e pelo tempo, como um sujeito histórico.

Dessa forma, como ser projetado num espaço e num tempo e orientado socialmente, o sujeito situa o seu discurso em relação aos discursos do outro. Outro que envolve não só o seu destinatário para quem planeja, ajusta a sua fala (nível intradiscursivo), mas que também envolve outros discursos historicamente já constituídos e que emergem na sua fala (nível interdiscursivo). (BRANDÃO, 1995, p. 49).

⁸⁹ **Che Vuoi?** Lacan trabalha essa questão no seminário O Desejo e sua Interpretação (1958-1959). Pergunta retirada do romance “Diabo Amoroso” de Jacques Cazotte.

⁹⁰ **Objeto “a”:** objeto causa do desejo, que se manifesta pela linguagem. Pela linguagem manifestamos uma perda, e esta se torna o objeto desejante.

O sujeito não como representante do todo-poderoso uno, mas como um sujeito que divide o seu espaço com o outro, que vive no tempo com o outro, que se significa historicamente com/pelo outro. A posição discursiva do sujeito é concebida heterogênea, a linguagem não particular do indivíduo, mas construção de uma prática social na interação entre os homens. Na relação dialógica o Outro é essencial na constituição do sujeito, uma vez que representa o outro discurso, “que emerge em sua fala”, originário de outro contexto, sob outras condições de produção históricas.

Authier-Revuz (2004, p. 12, grifo do autor) elabora a noção de heterogeneidade ao trabalhar as rupturas no fio do discurso, e nos apresenta que é “fio do discurso que, real e materialmente, um *locutor* único produz um certo número de formas, linguisticamente detectáveis no nível da frase ou do discurso, inscrevem em sua linearidade, o *outro*”. Dentre as formas heterogêneas discursivas⁹¹, a “heterogeneidade constitutiva” fundamenta-se no postulado de que o outro está presente sempre e em todos os lugares, mediada pelo interdiscurso. Não há, como na “heterogeneidade mostrada”, uma ancoragem necessária, nem como recortá-la explicitamente. Neste momento Authier-Revuz (2004, p.22) propõe “[...] duas abordagens não-linguísticas da heterogeneidade constitutiva da fala e do discurso: o dialogismo de Bakhtin e a psicanálise (através da leitura de Freud, marcada por Lacan) para compreender como o sujeito é constituído pelo Outro, mesmo quando não se identifica o linguisticamente descritível.

Pelo dialogismo, Bakhtin propõe a que o discurso tem uma “[...] dupla orientação: uma voltada para os ‘outros discursos’ como processos constitutivos do discurso, outra voltada para o outro da interlocução – o destinatário” (BRANDÃO, 1995, p. 53). Considera-se a palavra ideológica, carregada de história, dada a interferência entre os discursos, o dialogismo é uma condição de constituição do sentido, e o sentido se constitui dentro e pelo entrecruzamento dos discursos. (AUTHIER-REVUZ, 2004).

Conforme Brandão (1995, p. 50), “[...] a noção de subjetividade não está mais centrada na transferência do EGO, mas relativizada no par EU-TU, incorporando o Outro como constitutivo do sujeito”; um sujeito histórico, que se filia a outros discursos ao constituir sua fala.

⁹¹ **Formas de heterogeneidade:** a) discurso relatado (direto e indireto); b) formas marcadas de conotação autonímica; c) formas em que a presença do outro não é explicitada por marcas unívocas.

Da psicanálise nos vem outra concepção para questionar a homogeneidade discursiva, que se faz pelo sujeito dividido entre o consciente e o inconsciente, o sujeito como efeito de linguagem que procura constituir-se na diversidade, na fala heterogênea. “O sujeito não é uma entidade homogênea, exterior à língua, que lhe serviria para ‘traduzir’ em palavras um sentido do qual seria fonte consciente” (AUTHIER-REVUZ, apud BRANDÃO, 1995, p. 55).

Atravessado pelo discurso do Outro, quando nas palavras do Um (o eu para o sujeito) outras palavras são ditas, as palavras do Outro. Conforme Authier-Revuz, a noção de um sujeito descentrado, efeito de linguagem, é articulada na concepção de um discurso atravessado pelo inconsciente. O sujeito é uma representação concebida por meio de uma rede de significantes que o constituiu como Um. A partir do Outro é que emerge a subjetividade, lugar de onde emana o discurso, e o inconsciente é o discurso desse Outro; constitutivamente no sujeito está o Outro.

Todo discurso se mostra constitutivamente atravessado pelos “outros discursos” e pelo “discurso do Outro”. O outro não é um objeto (exterior, do qual se fala), mas uma condição (constitutiva, para que se fale) do discurso de um sujeito falante que não é fonte-primeira desse discurso. (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 69).

Por meio das marcas da heterogeneidade constitutiva e da mostrada é que Authier-Revuz apresenta o falante como heterogêneo, histórico e incompleto e, “[...] ao explicitar a presença do outro através das marcas da heterogeneidade mostrada, expressa no fundo seu desejo de dominância, [...] o falante pontua o seu discurso, numa tentativa de ‘circunscrever e afirmar o um’” (BRANDÃO, 1994, p. 57). A completude é o desejo deste sujeito clivado pelo simbólico.

Com base no conceito de desejo lacaniano, Fink (1998) inicia expondo que a falta e o desejo são coextensivos: “o sujeito instalou sua falta a ser naquele ‘lugar’ onde o Outro estava faltando” (Ibid., p. 76) e, a partir de enunciados como: “o desejo do homem é o desejo do Outro”, “O desejo do homem é o mesmo que o desejo do Outro”, e “O homem deseja o que o Outro deseja”, sintetiza: “Pois o homem não somente deseja *o que* o Outro deseja, mas deseja *da mesma forma*; em outras palavras, seu desejo é estruturado exatamente como o do Outro. O homem aprende a desejar *como um outro*, como se ele fosse alguma outra pessoa.” (Ibid., p.

77, grifo do autor). E é pela linguagem que vamos apreender como se manifesta esta falta pelo objeto, este desejo em relação “a”.

Na interpretação lacaniana, é nas palavras do Um que outras palavras são ditas: as palavras do Outro. Como sujeito-desejante, o sujeito (Um) assujeita-se à ilusão de ser o centro de onde emanam os sentidos, mas que são as palavras do Outro. Authier-Revuz discorre em que não há como tomar uma posição de exterioridade em relação à linguagem pelo sujeito falante, mas que pela heterogeneidade mostrada, o sujeito procura limitar a sua fala (a fala do Um) da do Outro:

Assim, as marcas explícitas de heterogeneidade respondem à ameaça que representa, para o desejo de domínio do sujeito falante, o fato de que ele não pode escapar ao domínio de uma fala que, fundamentalmente, é heterogêneo. Através dessas marcas, designando o outro localizadamente, o sujeito empenha-se em fortalecer o estatuto do um. (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 73).

É na interação com o outro que o sujeito se constrói, o sujeito se constitui no discurso, não é sua fonte de origem, mas interpretante de seus discursos; um sujeito descentralizado, atravessado pela subjetividade, determinado pelo inconsciente e pela ideologia (o sujeito se ilude criando uma realidade discursiva em que ele é o criador de seu discurso).

O sujeito construiu o seu “eu” sujeito-pioneiro, a partir da construção do desejo do Outro, manifesto pela linguagem, tornado discurso. É, a partir do desejo do Outro, e de tantos Outros (nível intradiscurso e interdiscurso), que vamos compor o NÓS.

Neste conjunto de pronomes formadores do NÓS, o ELE (gênero masculino) se sobressai na ordem de importância, relevância e hierarquia na tomada de decisão sobre o “NÓS viemos”. As professoras entrevistadas chegaram com suas famílias, com seus maridos, e se tivessem, seus filhos. Elas vieram acompanhando seus maridos; um ELA na posição assumida de esposa. O NÓS que encobre o que está em questão, o desejo de um ELE, o esposo – uma vez em que, nas quatro falas, a posição-sujeito-esposo toma a decisão de mudar, sair do Paraná em direção ao Mato Grosso, e traz a família.

Nas entrevistas realizadas, podemos notar que os esposos são, na posição patriarcal que representam, apresentados como sujeitos cujos desejos preponderaram sobre o coletivo-familiar. Por um lado, o esposo nos é apresentado como a unidade do NÓS que manifesta o

propósito de ir, de mudar, de construir uma vida economicamente mais favorável para sua família, por outro lado, a esposa é apresentada como a unidade do NÓS que acompanha o ELE, esta sequência de ações nos leva a supor que a ordem social nesta dinâmica é sequencial-linear, não dando abertura para outra opção.

Já a unidade ELE(s)/ELA(s), como substituto do substantivo filho(s)/filha(s), não são priorizados. Apresentados como sem-fala, não aparecem como sujeitos manifestos de posicionamento discursivo, apenas são conhecidos como as crianças que vieram junto.

No recorte abaixo, a migração, tematizada pelas esposas, situam o ELE, o esposo, que, preocupado com o bem-estar familiar, pondera a possibilidade de migrar a outra região, assumindo a posição-sujeito de pioneiro:

(60) Aleixa: Bem, em busca de uma vida melhor. Nós esperávamos. Meu marido veio, assim, naquela esperança de plantar café. [...] 10 de agosto de 1979.

O ELE é quem faz acontecer a “busca de uma vida melhor” para o “NÓS” que “esperávamos”.

(61) Aurora: Eu e a minha família, meu esposo e minha filha. [...] Meu esposo veio na frente com a mudança, mês de outubro, e eu fiquei até dezembro. [...] 19 de dezembro de 1979, às duas horas da tarde.

O EU esposa sabe de cor a data em que veio se reunir ao esposo que “veio na frente com a mudança”!

(62) Roseli: Ah, Cláudia. Meu marido vendeu, ele tinha serraria lá, ele vendeu e era sócio com os meus cunhados e resolveu vir pra cá. E daí nós viemos pra cá, e o meu marido veio antes, em maio de 78. Eu vim em dezembro.

“Meu marido” executa a ação de vender sua parte na sociedade familiar anterior e de “resolver vir”, preparando as condições para que o “NÓS”: esposa e filhos, viessem.

(63) Eunice: Eu vim pra cá, acompanhar meu marido que era agricultor. A gente morava na região de Itaipu, que foi indenizada. Então ele veio pra cá, gostou e comprou terras para trabalhar.

A professora Eunice também indica as ações d’ELE: “veio”, “gostou e comprou terras para trabalhar”, o marido era “agricultor”, provedor da família, a esposa veio para acompanhá-lo.

Uma das filiações discursivas à qual o esposo, forma-sujeito, se assujeitou, foi a do discurso da propaganda oficial promovido durante o Regime Militar cujo objetivo era desbravar e colonizar extensas áreas verdes ainda não povoadas. A posição-sujeito do pioneiro começou a se constituir por meio de uma campanha publicitária agressiva, somada a uma propaganda boca-a-boca. Uma mudança tão drástica, como sair do Paraná, do seu lar, para chegar ao Mato Grosso, um local desconhecido, requeria um preparativo prévio familiar. O marido, juntamente com a família, teve que organizar a sua vida social e econômica no local de partida para novamente reorganizá-la no local de chegada. E esta mudança não aconteceu de uma hora para outra, mas foi construída passo a passo com a propaganda que circulava no Brasil naquele momento. Mesmo quando escutamos a fala da professora Roseli, sobre aventureiros que chegavam à região, nos contando que a maioria das famílias vinha de mudança, programadas para permanecer no novo local.

(64) Roseli: [...] o Dr. Hitoschi era um médico muito competente, ele era japonês, mas japonês do Japão, sabe. Ele fez curso no Rio de Janeiro... eu acho que para aventurar, não sei, para aprender mais, ele veio pra cá, né.

Um médico, um peão, um empresário, as histórias sobre a migração ao Centro-Oeste brasileiro estão repletas de Fulano “decidiu”, “quis aventurar”, “mudou”, dando a impressão de que foi uma decisão tomada repentinamente. As condições de produção desse discurso

apontam para uma publicidade oficial ufanista e de euforia com os acontecimentos, com *slogans* como “Brasil: ame-o ou deixe-o”, “Ninguém mais segura este país”. A seleção brasileira de futebol havia conquistado o tricampeonato mundial no México em 1970, o prefixo tri passou a ser usado cotidianamente como aumentativo, principalmente pelos jovens, como, por exemplo, a Transamazônica era tri-grande, a escola era tri-bona, entre outros. No rádio escutávamos músicas como “Eu te amo meu Brasil” cantada pela banda “Os Incríveis” e “País Tropical” de Jorge Ben, os pais sentavam para assistir ao Jornal Nacional, apresentado por Sérgio Chapelin e Cid Moreira, e as mães esperavam pela novela das 8, Selva de Pedra⁹².

A adesão ao discurso econômico do país que vai para frente, ao discurso religioso em que “A mão de Deus abençoou, / Em terras brasileiras vou plantar amor”⁹³, ao discurso político quando “Parece que todo Brasil deu a mão”⁹⁴, discursos formadores de opinião tão propagados em nossa mídia no início dos anos 70, foi fundamental para os interesses do governo na colonização do interior brasileiro. Assim como o povo escolhido por Deus havia fugido das dificuldades que os sobrecarregavam no Egito, o povo brasileiro iria em busca de sua terra prometida em regiões distantes. Indivíduos se sujeitaram, em algum momento, a um ou vários discursos circulantes; e isto foi se constituindo, dia a dia, até a tomada de decisão de fazer acontecer, tornar um acontecimento, o que vemos, discursivamente, quando temos falas como “Fulano mudou”, “quis aventurar”, “decidiu ir”. E a mídia teve um papel importante ao mediar os interesses do governo em colonização.

Ora, a mídia, ao mesmo tempo em que é um lugar de onde várias instituições e sujeitos falam – como veículo de divulgação e circulação dos discursos considerados “verdadeiros” em nossa sociedade –, também se impõe como criadora de um discurso próprio. [...] Poderíamos dizer que hoje praticamente todos os discursos sofrem uma mediação ou um reprocessamento através dos meios de comunicação. [...] Um dos campos que mais explicitamente expõe a luta entre discursos é o da publicidade; e é nele que se torna bem visível a importância da multiplicação tanto

⁹² **Eu Te Amo Meu Brasil.** Música e Letra de Dom e Ravel, 1970. (MARCHINHA da Discórdia. Disponível em: < <http://www.censuramusical.com/includes/entrevistas/Nene.pdf> >. Acesso em: 19 fev. 2008). **País Tropical.** Faixa do disco “Jorge Bem” de 1969, gravado pela Universal Music. (JORGE BENJOR. Disponível em: < <http://www.benjanor.com.br/> >. Acesso em: 19 fev. 2008). **1972.** Ano em que Sérgio Chapelin iniciou a apresentação do Jornal Nacional. (GLOBO. Jornalismo. 1972. Disponível em: < <http://www.globo.com/Java/jornalismo/jn/img/linhadotempo.swf> >. Acesso em: 15 fev. 2008). **Novela das 8** – Novela das 20 h. **Selva de Pedra** foi ao ar em 1972. (GLOBO. Arquivo G1 relembra Regina Duarte em vídeos. Disponível em: < <http://g1.globo.com/Noticias/PopArte/0,,MUL4140-7084,00.html> >. Acesso em: 15 fev. 2008).

⁹³ **Eu te amo meu Brasil.** Trecho.

⁹⁴ **Pra frente, Brasil.** 1970. Música de Miguel Gustavo Werneck de Sousa Martins. (DICIONÁRIO Cravo Albin da Música Popular Brasileira. Disponível em: < http://www.dicionariompb.com.br/detalhe.asp?nome=Miguel+Gustavo&tabela=T_FORM_A&qdetalhe=art >. Acesso em: 20 fev. 2008).

de sujeitos quanto de discursos: na busca permanente da adesão de novos sujeitos, o discurso publicitário reprocessa enunciados de fontes variadas; porém, como os indivíduos podem ser sujeitos de vários discursos, produz-se a fragilidade de cada um desses campos, considerados isoladamente.” (FISCHER, R., 1996, p.114).

Foi durante a presidência do General Emílio Garrastazu Médici (1969-1974), momento em que vivíamos neste clima de (aparente) *belle époque*, de carnaval, de tranquilidade, de segurança, alardeado nos meios de comunicação, que foi anunciado o I Plano Nacional de Desenvolvimento (I PND – 1972-1974). Elaborado pelos ministros João Paulo dos Reis Velloso⁹⁵, Ministro de Estado do Planejamento Coordenação Geral, e Delfim Neto, Ministro da Fazenda, o projeto dos ministros consistia em promover o crescimento do Brasil, colocando-o no mesmo nível que as grandes potências mundiais. O I PND previa ações

[...] tais como: a integração nacional, como estratégia de desenvolvimento regional; a Transamazônica, via o Programa de Integração Nacional – PIN e PROTERRA; ampliação das importações para atender às necessidades, principalmente, de bens de capital e de matérias-primas industriais, uma perspectiva de crescimento das importações acima de 8%; aumento das receitas de exportações superiores a 10% ao ano, diversificando a pauta de exportações; aumento da participação da empresa estrangeira no que Médici chamou de “esforço nacional de conquista de mercados externos” [...]. (FREITAS, 2005, p. 4).

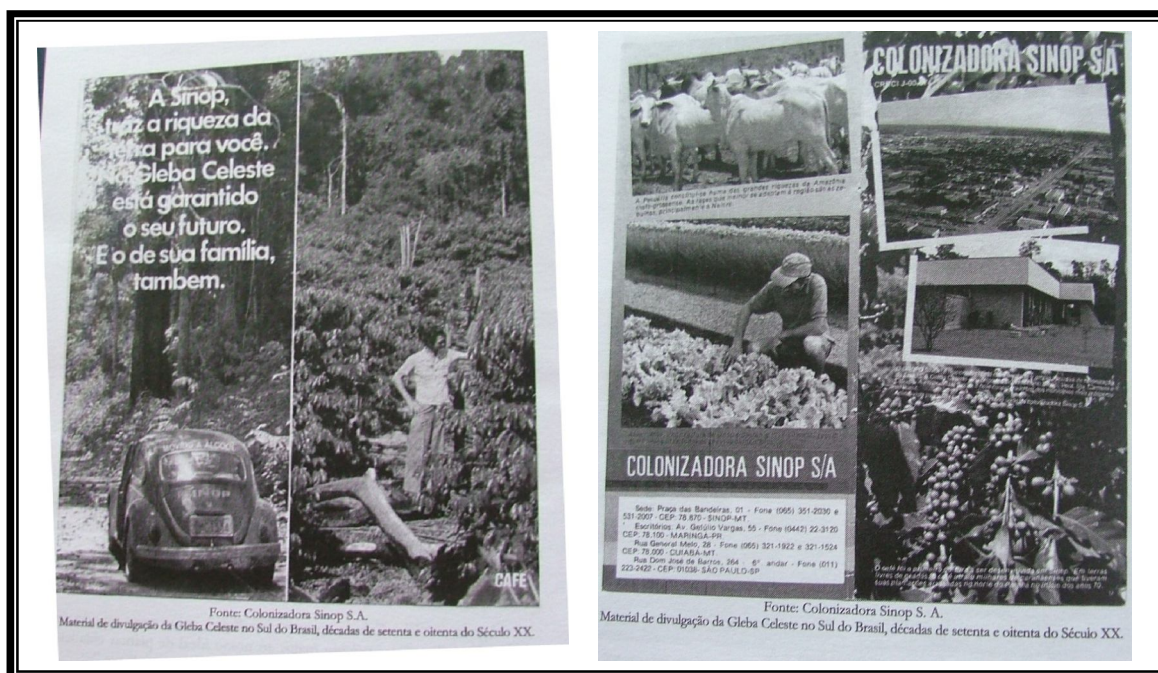
E, naquele constante uníssono do quão bom o Brasil é, a ideia de mudar para uma região no Centro-Oeste brasileiro era uma opção. Se o governo tinha um plano para colonizar uma região despovoada, com terras baratas, por que não se mudar? É neste contexto, que as primeiras famílias começam a chegar em Sinop em 1972, Olímpio João Pissinati Guerra instala a primeira máquina de arroz, Antonio Sechi é o primeiro borracheiro, Mauri Weirich abre um armazém de secos e molhados, Benedito Andrade abre um bar, entre tantos outros que chegaram (SANTOS, 2007).

Com os resultados positivos alcançados com o I PND, um novo projeto foi elaborado para os próximos cinco anos. O II PND foi lançado em dezembro de 1974 pelo presidente General Ernesto Geisel (1974-1979), em que “[...] propunha uma ‘fuga para frente’, assumindo os riscos de aumentar provisoriamente os déficits comerciais e a dívida externa, mas construindo uma estrutura industrial avançada que permitiria superar a crise e o

⁹⁵ **HISTÓRICO** - relação dos ex-ministros do planejamento. (Disponível em: < http://www.planejamento.gov.br/conheca_mp/conteudo/historico.htm >. Acesso em: 10 fev. 2008).

subdesenvolvimento.” (ALMEIDA, 2004). Entre as Estratégias para a Integração Nacional, estava a POLAMAZÔNIA, Programa de Polos Agropecuários e Agrominerais da Amazônia, em setembro de 1974. Este era um programa “[...] 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, Lei nº. 6.151).

O reflexo da propaganda oficial se dava, por pareceria, pelas propagandas da Colonizadora SINOP S.A. vinculadas nas décadas de 70 e 80, que trazem como chamariz a qualidade da terra e a certeza de um futuro melhor: “A Sinop, traz a riqueza da terra para você. Na Gleba Celeste está garantido o seu futuro. E o de sua família, também.”⁹⁶.



Panfleto 01 – Frente e verso. Década de setenta e oitenta.

Fonte. Colonizadora SINOP S.A., Acervo Particular, s.d.

Neste primeiro exemplo, a Colonizadora SINOP é apresentada como aquela que “traz” a riqueza para todos aqueles que a aceitarem como provedora de um futuro melhor. Neste panfleto, as pessoas representadas são todas do gênero masculino, homens, não aparecendo mulheres ou crianças, sendo uma propaganda dirigida exclusivamente a um público específico, ao cabeça da família, ao provedor. Para a composição da publicidade são

⁹⁶ **Panfletos 1 e 2.** Fotos reproduzidas pela jornalista sinopense Maria da Paz Cavalcante Sabino para a sua monografia de Especialização sobre a propaganda na Gleba Celeste (2006).

mostradas fotografias de plantações de café, verduras, corte de madeira, criação de gado, e um Volkswagen com os dizeres “Movido a álcool – Sinop”. O discurso de riqueza eminente, produzido por um enunciado em que a Colonizadora tem este poder de “trazer” aos sujeitos filiados a ela perspectivas melhores de vida, tange o discurso religioso no aspecto que retoma a simbologia da grande-entidade-superior que cuida / zela / guarda / olha / protege a pequena-criatura-inferior no caminho do bem, do melhor, para si e sua família.

“Na Gleba Celeste está garantido o seu futuro” discorre o Panfleto, em uma tentativa de influenciar o sujeito com um discurso que desperta o desejo e seduz. O bem-estar, a fartura, a abundância, o horizonte a perder de vista, a terra produzindo, são eternas presenças do desejo de todo o proprietário rural. E este imaginário de que “em se plantando tudo dá”⁹⁷, volta a rondar os sonhos do agricultor e pecuarista da Região Sul e Sudeste, para onde esta propaganda era direcionada (principalmente o Paraná). A imagem da plantação de café, do gado no cercado, das verduras, nos lembra que

[...] a mídia produz sentido por meio de um insistente retorno de figuras, de sínteses-narrativas, de representações que constituem o imaginário social. Fazendo circular essas figuras, ela constrói uma “história do presente”, simulando acontecimentos-em-curso que vêm eivados de signos do passado. (GREGOLIN, 2003, p. 96).

O segundo panfleto é um exemplo de como uma prática discursiva, de como a propaganda cria o desejo do objeto “a”, na busca de bens simbólicos que faltam à felicidade. “A Sinop nos caminhos do futuro. Um passo de conquista na Amazônia.” Outro panfleto que apresenta, de um lado, a fotografia do espaço urbano Sinop recém aberto e, ao outro, uma plantação de café com os dizeres: “Em terra livre de geada.” Uma típica referência ao clima inóspito da Região Sul do Brasil, onde a geada matinal queima plantações inteiras sem que o agricultor tenha meios de uma proteção eficaz. Uma terra apresentada como livre de geada, induz o agricultor a sonhar com a possibilidade de acordar pela manhã e não ver sua lavoura queimada, essa promessa por si só foi uma grande incentivadora para a migração rumo ao Oeste. O caminho do melhor. Entre as tantas possibilidades de rumos para esses caminhos que o levassem ao futuro, Sinop era apresentada como uma terra de garantia de prosperidade para todos. “O que os textos da mídia oferecem não é a realidade, mas uma construção que permite

⁹⁷ “Em tal maneira é graciosa que, querendo-a aproveitar, dar-se-á nela tudo; por causa das águas que tem!” Trecho da Carta de Pero Vaz de Caminha, Porto Seguro, Ilha de Vera Cruz, sexta-feira, primeiro de maio de 1500. (ORLANDI, 1993, p.12).

ao leitor produzir formas simbólicas de representação da sua relação com a realidade concreta.” (GREGOLIN, 2003, p. 97).



Panfleto 02 – Frente e verso. Década de setenta e oitenta.

Fonte. Colonizadora SINOP S.A., Acervo Particular, s.d.

Os colonos que ali chegaram para investir na compra de terras para a agropecuária eram, em sua maioria, da região Oeste do Estado do Paraná. Uma característica comum entre eles era o fato de terem suas propriedades de terras no Paraná compradas pelo Governo Federal para a construção da Usina Hidrelétrica Itaipu. Em suas localidades de origem, eles eram classificados economicamente como pequenos agricultores, possuindo pequena extensão de terras. O modelo econômico agrícola destas famílias era praticamente o de subsistência. Como característica social, essas famílias tinham um número grande de filhos, pouca terra para distribuir entre eles e, às vezes, o trabalho realizado por empreitada em outras lavouras da região. Entre os alimentos plantados, os animais criados e os trabalhos ocasionais em outras propriedades rurais ou mesmo nas cidades, estas famílias conseguiam sobreviver economicamente. De pequenos agricultores no Paraná, muitos aumentaram a extensão territorial de suas propriedades ou mesmo passaram a uma posição de médios agricultores quando mudaram para Cláudia. Passou a ser uma constante nas entrevistas a fala sobre a

aquisição de “mais terra” (formulação 65), como uma maneira de reafirmar que o poder de posse territorial estava aliado ao prestígio dado pela nomenclatura do título de dono de terras. Era a ascensão social conquistada longe de casa.

As diferenças entre os conceitos referentes a questões da terra passaram a fazer parte da aprendizagem destes colonos, agricultores que iriam povoar e trabalhar nas novas terras. Conceitos antes tidos como presentes e incontestáveis passaram a ser redimensionados. O ‘pequeno’, o ‘médio’ e o ‘grande’, ao se referir à delimitação territorial de uma colônia ou fazenda, eram ressignificados em outros parâmetros linguísticos fronteiriços – um novo horizonte interpretativo.

No Rio Grande do Sul o tamanho médio da pequena propriedade era de 2,5 hectares. É o que a Federação da Agricultura do Mato Grosso classifica de “migração por reserva de valor”, ou seja, com o dinheiro obtido com a venda das terras no sul, os agricultores podiam comprar extensões até 100 vezes maiores no centro-oeste. [...] Ou seja, enquanto uma propriedade média em São Paulo ou no Rio Grande do Sul não passa de 200 hectares, a propriedade pequena no Mato Grosso chega a quase 400 hectares. (HISTÓRICO da ocupação do entorno do Xingu. Disponível em: <<http://www.socioambiental.org/esp/soja/8.shtm>>. Acesso em: 13 nov. 2005).

As pessoas que migraram a Cláudia apresentavam como características sócio-econômicas pertencerem a famílias de pequenos proprietários de terras; ao se estabelecerem, tinham metas definidas para os investimentos econômicos que iriam realizar. E o primeiro investimento desses agricultores foi o de tentar plantar do modo como estavam acostumados, com as mesmas sementes, com os mesmos produtos agrícolas já conhecidos no Sul do país, muitos deles trazidos na mudança.

A primeira experiência com o plantio foi desastrosa para os novos colonizadores, como nos relata a professora Maria Aparecida Rocha Figueiredo.

(65) Maria Aparecida: Ah, pra adquirir mais terra, né, que lá nos só tínhamos três alqueires, e com o dinheiro que ele vendeu três alqueires lá, aqui, aqui ele comprou é, doze alqueires. Então por isso, né, na ilusão de ter mais terra, né, porque nós éramos em vários irmãos, em sete irmãos, ele queria mais terra, né, para toda a família trabalhar, e na ilusão que a terra era boa também. Porque quando nós chegamos aqui, a gente viu que não era isso, né. Lá no Paraná tudo o que a gente plantava, colhia sem precisar necessitar de adubo, né. E aqui,

quando nós chegamos, a gente notou que era ilusão, porque não era a mesma coisa. A gente plantava e não dava como no Paraná, teria que estar colocando o adubo.

Ela chegou em 29 de junho de 1979, com oito anos de idade, vinda de Boa Esperança, no Paraná, com os irmãos e os pais. O pai “vendeu três alqueires” e “comprou doze alqueires” em Cláudia, “para toda a família trabalhar”. E a professora explica o motivo da mudança: “na ilusão que a terra era boa também”. Depois desta introdução, a professora inicia um processo comparativo, entre as terras no Paraná e em Cláudia: enquanto “Lá tudo o que a gente plantava, colhia sem precisar necessitar de adubo”, “aqui não era a mesma coisa. A gente plantava e não dava como no Paraná, teria que estar colocando o adubo.” E finaliza: “a gente notou que era ilusão”; um momento de desesperança na família, que agora teria que investir na terra, corrigindo o solo, antes de iniciar o plantio; um investimento a mais que não tinha sido previsto pelo pai.

Quando os colonizadores se referem ao adubo necessário para a correção do solo, devemos ter em mente que este se fazia necessário tanto para pequenas hortas caseiras quanto para grandes extensões de monocultura. As lembranças dos moradores nos descrevem uma época em que verdura e legumes vinham de outros Estados. Essa prática continuou por muitas décadas, uma vez que, no custo final do produto, era mais vantajoso importar do que plantar. Mesmo em 2004, última informação sobre o assunto, um caminhão de legumes e verduras abastecia semanalmente Cláudia com mantimentos vindos da Central de Abastecimento de Curitiba-PR (CEASA/PR). Entre as poucas raízes que vingavam estava a mandioca, base alimentícia de muitas famílias e que também podia ser comercializada, propiciando retorno financeiro do investimento na plantação.

Os colonos que investiram na agricultura se depararam com uma terra arenosa que necessitava de controle de acidez do solo, de adubos especiais e que aceitava apenas algumas poucas sementes sem o preparo da terra. Além do solo, o clima foi outro fator desconhecido pelos colonos do Sul. No Centro-Oeste do país, o período de chuvas e de seca é dividido em dois momentos, que são bem definidos cronologicamente: o período das chuvas ocorre de outubro a abril, enquanto o da seca se estende de maio a setembro. Dias quentes, com uma média de 24° diários o ano inteiro (PLANO DE Loteamento de Cidade Cláudia), sem o ‘inverno’ ou ‘verão’ como ocorre na Região Sul. A sequência de dias de calor, com pouca

variação de temperatura, fez com que as pessoas tivessem que se adaptar rapidamente a esse novo modelo de plantação para sobreviver economicamente.

Em material publicitário fornecido pela Colonizadora SINOP, após estudo do solo do Município de Cláudia, levantou-se uma série de limitações para o plantio na região:

- Solos ácidos, com problema de toxidez de alumínio,
- Baixos teores de fósforo, cálcio, magnésio e zinco,
- Baixa troca de cátions,
- Facilidade de compactação, necessitando aração profunda,
- Reduzido teor de matéria orgânica,
- Déficit hídrico na seca, etc.

(CLÁUDIA. Colonizadora SINOP S.A. [1997?]).

Além do adubo, que acrescentaria um custo maior ao produto final, havia também a questão da altitude da região. Na época de colonização, quando ainda se observavam as possibilidades de cultura na região, uma das tentativas dos agricultores foi investir na plantação de café.

Na implantação do projeto, para facilitar a especulação imobiliária da terra, a Colonizadora Sinop S.A. tentou atrair os migrantes através do plantio do café. Porém, este plano não deu resultados, pois o terreno é muito ácido, agravado por desconhecimentos técnicos a respeito do solo. Outros fatores que contribuíram para que os moradores não obtivessem bons resultados foram a falta de tecnologia adequada e os poucos recursos financeiros por parte dos assentados. Por outro lado, as colonizadoras e o Estado não tinham interesse algum em colocar técnicos para orientação, muito menos produzir estudos sobre a região. (PICOLI, 2004a, p. 83).

A experiência resultou em fracasso, como nos relata o professor Luís sobre as primeiras experiências no plantio do café, indicando que o único alimento produzido com facilidade era a mandioca:

(66) Luís: Esses agricultores começaram o plantio de arroz, alguns que entendiam de café, plantaram um pouco de café, outros plantaram, com o incentivo da Usina Agroquímica⁹⁸,

⁹⁸ **SINOP AGROQUÍMICA INDUSTRIAL** – presidido por Enio Pipino, a Usina se destinava à produção de álcool feito da mandioca. Conforme Souza (2004, p. 161), “Entre os argumentos de Enio Pipino, destacava-se a finalidade social do projeto da Sinop Agroquímica, afirmando que a mandioca, cultura de pequena propriedade, assentaria o camponês, ao invés de expulsá-lo do campo. Esta matéria prima farta e de fácil cultivo teria mercado garantido, viabilizando a sua industrialização através da usina.”

plantaram mandioca. O café, por estar numa altitude, nós sabemos que a cafeicultura exige uma altitude de, no mínimo, 380 m, 350 m e nós estamos a mais ou menos 300 m de altitude, em relação ao nível do mar. Então, as variedades [de café], ainda, elas não têm um bom desempenho nesse sentido.

O desejo d'ELE de plantar café não alcançou de imediato a meta estabelecida ao sair do Paraná, os resultados econômicos da mudança não foram satisfatórios nestes primeiros anos de colonização. A posição-sujeito do pioneiro apontou ao sentido de proprietário de terras, mas sem condições econômicas e tecnológicas para grandes plantações ou criação de gado, que fosse um reflexo da ambição do pequeno proprietário manifestado no desejo d'Ele.

Começamos agora a segunda interpretação do "NÓS". Se o desejo d'ELE era mudar de posição social, tornando-se um proprietário de terras, o que desejava ELA, a esposa e professora?

3.2.2 O segundo "NÓS" = o desejo do "EU" no desejo do "ELE"

Em alguns momentos podemos observar uma abertura do desejo do EU (eu-mesma), essa unidade múltipla de EUS que são/estão manifestas por entre o NÓS e que quer fazer frente ao NÓS-ELE (posição-sujeito pioneiro). Mas sim, a concretude desses múltiplos EUS formadores da forma-sujeito e, dentre eles, um que estudaremos, o sujeito-professora. Esse EU (eu-mesma), forma-sujeito, deseja, sempre dentro do desejo da posição-sujeito pioneiro, também alçar novos voos profissionais. O discurso se torna uníssono neste NÓS = ELE+EU quando o desejo de visualizar uma nova profissão/trabalho se torna possível e alcançável. Mas se o marido tinha por objetivo alcançar uma situação econômica mais favorável para si e sua família, em outras palavras, crescer profissionalmente, como poderia a mulher, a esposa e mãe, crescer profissionalmente em Cláudia?

Entramos, agora, em um campo de divisão social, trabalhista e de gênero. Os homens, quando se mudavam para Cláudia, tinham como perspectiva instalar uma serraria,

trabalhar na terra, ou mesmo de peão em alguma firma ou propriedade rural. Diferente da situação das mulheres: algumas migravam para seguir seus maridos e trabalhar na terra, outras já chegavam a Cláudia sabendo que seriam professoras e, uma grande maioria, donas-de-casa com atividade econômica adicional esporádica. As famílias já instaladas em Cláudia nestes anos iniciais, ao se comunicarem com parentes e amigos de outras regiões, costumavam informar sobre as atividades profissionais que havia na região e, inclusive, sobre a falta de professores, o que dificultava a educação das crianças.

Pergunta: Como o EU, posição-sujeito pioneira se comporta ao lado deste ELE, posição-sujeito pioneiro ao compor este NÓS? Este EU, quem era? O que desejava? Que futuro pretendia alcançar?

A professora Aurora nos conta a sua história nos dias que antecedeu a sua chegada a Cláudia e descreve como a professora Roseli entrou em contato com o esposo dela, o qual a incentivou a que viesse o mais rápido possível.

(67) Aurora: Já antes, [Roseli] tinha conversado com meu esposo e falado que precisava de professor e que eu viesse o quanto antes, porque precisavam urgente de professores.

A professora Aurora possuía o Curso Normal e trabalhava como professora em uma escola multisseriada. Tinha uma vida profissional estabelecida, no Paraná, um Estado que proporcionava possibilidades de educação continuada, com novos cursos e faculdades, não obstante, ao final do ano de 1979, encerrou suas atividades e foi para Cláudia. Na sequência acima, notamos que a posição-sujeito da professora Aurora se identifica com os saberes das mulheres que se encontravam incluídas no mercado de trabalho. Ela estava sendo esperada para trabalhar na docência, inclusive com o esposo alertando à possibilidade de que havia escola em Cláudia, que ela assim teria emprego garantido, o que seria mais um motivo para partir do Paraná. “Precisava de professor” no masculino, na forma que envolve o gênero masculino e feminino. Desta mesma maneira ela se lembra dos(as) professores(as) que teve, da seriedade com que levava os estudos na época de criança e adolescente, de como gostava de estudar, gostava da escola e do desejo de ser professora.

(68) Aurora: Olha, era ótimo, porque era uma coisa que eu gostava, então, a gente levou a sério. Desde pequena eu sonhava em ser professora, talvez seja isso, também, que... levou-me a optar por esta profissão. Então eu gostava muito, tinha professores bons. Parece que o estudo, naquela época, era mais puxado do que hoje, ou não sei se é que a gente levava mais a sério, também. Enfim, foi muito bom.

“Talvez seja isso”, ela “sonhava em ser professora”, mas não tem certeza qual o motivo que a levou a exercer esta profissão. “Gostava muito”, “professores bons”, ajudaram a fortalecer o vínculo com a docência, pelo exemplo, pela dedicação, a formação desta profissão-professora deu-se desde criança. A posição-sujeito professora identificada na posição-sujeito das professoras que teve na escola, vinculada à formação discursiva da educação, de uma época em que “a gente levava mais a sério” e que o estudo “era mais puxado”. Se “era mais puxado” quando ela era aluna, agora que é professora, não é? “A gente levava mais a sério”, hoje não leva?, - o que provoca essa polaridade entre os dizeres de uma mesma formação discursiva é a sua própria heterogeneidade em seus próprios saberes. Assim, “[...] da mesma forma que a formação discursiva é heterogênea, o sujeito também o é, pois a forma-sujeito mostra-se fragmentada, em virtude da dispersão das posições de sujeito em que a forma-sujeito se divide, revelando-se bastante desigual a si mesma.” (INDURSKY, 2000, p. 76). A posição-sujeito da aluna nos traça um discurso da dedicação, no entanto a posição-sujeito da professora nos apresenta um discurso sem uma retribuição a essa dedicação.

Da mesma maneira que se dedicou quando em idade escolar, também se dedicou enquanto trabalhava, através do aperfeiçoamento em cursos, e manteve-se filiada à posição-sujeito da professora concordante de uma qualidade na educação.

(69) Aurora: [...] foram feito alguns cursos no Paraná, mesmo eu fiz um curso de reciclagem, leitura e alfabetização.

E a faculdade? A posição-sujeito da professora dedicada a se qualificar continuamente, perde para a posição-sujeito esposa. As diferentes posições assumidas pela professora Aurora, e pelos sujeitos, pertencem a um mesmo real, esse que está aí. É no interior desse real, que a tensão entre as diversas posições-sujeito entra em ebulição.

(70) Aurora: Não estudei porque nasci em Arapongas, mas fui criada lá no norte do Paraná, cidade de Colorado. Lá, eu fiz até à 7ª. série. Aí, a 8ª. série e o 2º. grau, eu fiz em Assis Chateaubriand, e quando eu ia começar a faculdade, eu vim pra Mato Grosso, vim pra Cláudia, em 79.

Quando ela ia começar a faculdade, o esposo decidiu mudar para o Mato Grosso. A faculdade de Pedagogia ficou para um segundo lugar nas prioridades da família, naquele momento, ela mudou-se para Cláudia. A aparente adesão ao desejo d'ELE. O desejo d'ELA ficou para depois. A posição-sujeito professora se assujeita ao dizer "foi muito fácil", e a situação tranquilizadora se estabeleceu entre as diversas posições da forma-sujeito. A professora Roseli, responsável pela Sala Escolar Extensão da Escola Estadual Nilza de Oliveira Pipino entrou em contato, e a professora Aurora passou a fazer parte do corpo de professoras de Cláudia. A posição-sujeito pioneira, de redefinir os parâmetros sobre as necessidades mais urgentes para si e sua família, de interpretar esta cidade e este novo momento, posição aliada à de esposa, de suporte do esposo, de compromisso com os filhos, falou mais alto do que o desejo de qualificação profissional da posição-sujeito professora.

(71) Aurora: Daqui foi o seguinte: como vinha aumentando bastante o número, a população, a professora Roseli me procurou. [...] Eu cheguei, foi muito fácil. Cheguei, já, ela veio na minha casa, conversou comigo. [...] tinha umas 30 famílias.

Se o desejo dela era ser professora, consegui realizá-lo parcialmente no Paraná, pois o Curso Normal era específico para o primário. Faltava o curso de Pedagogia, que não havia nem em Cláudia, Sinop ou mesmo em toda a Gleba Celeste⁹⁹. Mas enquanto trabalhava, continuava a fazer cursos de aperfeiçoamento. O desejo de continuar estudando, se dedicando como nos tempos escolares, foi mais forte do que a distância ou as inconveniências de sair para estudar:

⁹⁹ O Curso de Pedagogia, *Campus* Universitário de Sinop, UNEMAT, foi criado em 1990.

(72) Aurora: E depois, aqui, foi feito vários cursos. Em Sinop, a gente fez. Aqui mesmo [Cláudia], aquela época não vinha, a gente tinha que se deslocar, para Sinop. [...] teve sobre Língua Portuguesa, teve sobre Matemática, Geografia e História.

Enfim, cursou a faculdade de Pedagogia em 1996. O desejo d'ELA de titular-se demorou dezessete anos para tornar-se acontecimento. No entanto, o ingresso na profissão “foi muito fácil” (formulação 71).

(73) Aurora: E, aí, quando surgiu a primeira oportunidade, que foi a faculdade de extensão da UNEMAT, aqui em Cláudia, em 96, aí, então, eu comecei o curso de Pedagogia.

“A primeira oportunidade” “surgiu” e ela participou. Foi um curso de extensão, com a seleção feita por meio de vestibular, em que a turma foi dividida em duas, A e B, formando-se ao todo 58 alunos.

Quando pergunto sobre a pós-graduação, ela responde:

(74) Aurora: Não fiz. Não fiz pelo seguinte, pensei em descansar um ano. Depois você perde o pique. Aí acabei não fazendo. Aí saiu minha aposentadoria, eu falei: agora não vou fazer. E estou assim, não sei, de repente, ainda, quem sabe. Surge uma oportunidade aí, a gente entra. Mas, por enquanto, estou parada.

Apesar de algumas mulheres chegarem a Cláudia sabendo que seriam professoras, em nenhuma entrevista encontramos como motivo da migração o de trabalhar em uma escola, nem para homens nem para mulheres. O motivo da migração pertence ao gênero masculino. Na “ordem das sucessões”, “[...] em nossas sociedades, encarna a linhagem, ou seja, o pai, e o que constitui, sem dúvida, o essencial da herança paterna, ou seja, essa espécie de ‘tendência a perseverar no ser’, perpetuar a posição social” (BOURDIEU, 2008, p. 231). O pai, como aquele que “encarna a linhagem”, que, como filho trabalhou a terra com seu pai, que recebeu de herança a terra de seus antepassados, se vê obrigado a sair de seu local com a construção da Usina Itaipu, por exemplo. Com o valor restituído pela terra, consegue superar o seu pai e

compra uma quantidade maior de terra em outro Estado, “[...] é preciso, muitas vezes, distinguir-se dele [o pai], superá-lo e, em certo sentido, negá-lo” (BOURDIEU, 2008, p. 231). O pai migra com sua família, o filho solteiro migra, em ambas as situações a ação de migrar é pensada como uma ruptura na condição social dada em vista de um retorno econômico para si e sua família maior.

A ruptura de sair de um lugar e dirigir-se a outro, de sair de seu local de origem com proventos suficientes para adquirir mais terras, se manifestou no desejo de superar o passado e projetar um futuro com mais condições de bem-estar. O pai jovem que migrou com sua família, com sua jovem esposa e filhos pequenos, as famílias constituídas de avôs, pais e filhos, o filho solteiro, todos rompendo com este modelo de assujeitamento ao Outro (às suas circunstâncias nas cidades de origem) e desejando o assujeitamento ao Outro-Cláudia, em um local onde mais terras significava mais comida, mais roupa, mais carro, mais escola, mais vida. A família estaria mais estável, e o pai permaneceria como o principal provedor desta.

Para a grande maioria das mulheres, a proposta de trabalho nas escolas se dava quando lá chegavam, tendo ou não escolaridade para exercer a profissão de professora. Uma ruptura em seu modelo de donas-de-casa: trabalhar fora. Para as mulheres que nunca tinham exercido uma profissão, foi a oportunidade de trabalhar como professoras que rompeu com a condição da mulher da casa e da roça: agora ela superava essa condição trazendo o seu salário para dentro de suas casas e participando politicamente nas decisões das escolas.

Outras professoras já atuavam antes de emigrarem, como a professora Aurora e a professora Roseli. Inclusive, a professora Roseli tinha graduação em Pedagogia, era concursada pelo Estado do Paraná, mas, por motivos de novas perspectivas econômicas do marido, ela mudou-se para o Mato Grosso. Como em 1978 ela estava em sala de aula no Paraná, esperou terminar o ano letivo para, em dezembro, mudar-se para Cláudia. Preocupada com o propósito do marido em instalar uma serraria em Cláudia, com as incertezas que poderiam decorrer durante este processo de mudança, preferiu primeiro esperar, para ver se era possível a conquista deste desafio, para depois embarcar na viagem de ida.

(75) Roseli: Depois eu vim no final do ano, que quando eu fui autorizada a sair [da escola], que deram a minha licença, lá no Paraná. Daí eu cheguei aqui e eu não pedi demissão lá, porque pensei, talvez não dê certo e eu possa voltar, né. E fomos [a Cláudia] pensando em montar uma livraria. [...] Eu já tinha feito todas as experiências que eu precisava, né. Tinha

sido professora, secretária, tudo, tudo, tudo, é. Então, estava satisfeita, eu queria montar uma livraria, sabe.

Nesta sequência, várias posições cruzam-se, a da EU-esposa preocupada com a família, a da EU-esposa preocupada com o esposo, a da EU-professora preocupada com seus alunos, a da EU-mesma preocupada com si mesma. O desejo de EU-mesma: abrir uma livraria¹⁰⁰. O discurso do EU independente economicamente, com um trabalho conquistado com o próprio estudo é reforçado com o “eu não pedi demissão lá”. O discurso do EU independente no relacionamento familiar, assumindo que “talvez não dê certo”, não se filiando cegamente ao discurso da propaganda oficial de colonização do interior brasileiro ou interesses de cunhados em abrir uma nova serraria. Dois “nãos” seguidos que permitem analisá-los dentro de uma posição uníssona: a da incerteza. Caso não desse certo, o marido voltaria sem a serraria, pois tinha vendido a do Paraná, mas ela teria como sustentar a família, uma vez que estaria empregada. O discurso da responsabilidade do EU-esposa, da mulher zeladora de sua família, provedora, companheira.

Diferente situação foi a vivida pela professora Aleixa. Ela exercia outra profissão, técnica de enfermagem.

(76) Aleixa: Eu trabalhava [como] técnica de enfermagem. Eu trabalhava no hospital [...] da Providência. Trabalhei cinco anos. [...] Não, não porque eu já vim com o objetivo de não continuar esse trabalho, porque é um trabalho, assim, que não tem momento, não tem hora, e aqui, pior ainda. [...] Chegando em Cláudia, como morava numa barraca, e não tinha o que fazer e, entre umas conversas de senhoras, [...] que havia, hã, necessidade de alguém que tivesse, um estudo pra poder estar ministrando umas aulas. [...] E aí eu falei pra ela [Roseli] que eu tava disposta a ajudá-la, né, mas que eu não tinha experiência nenhuma, nenhuma.

Para Aleixa, a posição-sujeito pioneira, que em um primeiro momento se unificava em torno do desejo do marido, como esposa, ficando em “casa” (barraca), em outro momento se “cansou” da situação apresentada – antes de migrar já era uma esposa que trabalhava fora – e traçou as possibilidades de romper com a situação, conseguindo emprego. Entre suas metas,

¹⁰⁰ Até março de 2008, a cidade de Cláudia não dispunha de livraria.

sabia que não queria seguir com a profissão exercida antes da migração e encontrava-se aberta a novos desafios. Sem muitos afazeres para o papel feminino que não estivessem ligados à terra, como carpir, plantar, criar animais domésticos, além dos papéis de esposa de limpar, cozinhar, lavar, a colona Aleixa preferiu seguir o convite de ministrar aulas. A posição-sujeito professora era um reconhecimento maior do que outras posições assumidas por outras colonas, que tinham suas vidas traçadas a um trabalho considerado pesado, como os ligados à terra. Mesmo leiga, sem os conhecimentos específicos necessários para exercer a profissão de professora, ela confiou na ajuda das outras professoras que trabalhavam na escola para ter êxito em um desafio que ela própria se impunha.

A posição-sujeito da professora pioneira apresenta, como característica, o apego à oportunidade de obter uma garantia salarial, mensal, fixa, por meio da profissão exercida, ao mesmo tempo em que aponta à necessidade de empenhar-se para enfrentar desafios do exercício da profissão, inclusive o de qualificar-se constantemente, buscando crescer dentro da profissão.

3.2.3 O terceiro “NÓS” = EU + OS OUTROS

Nesta parte veremos como o EU associado a OS OUTROS, compondo o NÓS, funciona no discurso das professoras em alguns momentos do depoimento. Como este EU se aproxima e se confunde ao OUTRO, descrevendo um momento de uma história. Na tentativa de aproximar-se deste OUTRO, ou mesmo de pertencer à formação discursiva deste OUTRO, de se submeter aos sentidos dados pelo OUTRO, o EU deseja o uno, deseja “pertencer a”, deseja identificar-se no OUTRO, o EU busca uma unidade de sentidos. Nas formulações das professoras vemos as filiações identificatórias que realizam, estabelecendo pontos de identidade com o outro. “Todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação [...]” nos fala Pêcheux (2002, 56), e somos levados a isso desde nossa infância, na nossa relação com o outro, imaginária ou simbólica, que se fortalece no processo de constituição de nossa identidade.

Coracini (2003, p. 203) situa a identidade como naturalizada, sempre em formação, e que:

O sujeito é, assim, fruto de múltiplas identificações – imaginárias e/ou simbólicas – com traços do outro que, como fios que se tecem e se entrecruzam para formar outros fios, vão se entrelaçando e construindo a rede complexa e híbrida do inconsciente e, portanto, da subjetividade. Rede essa que resulta da falta constitutiva do sujeito que, em vão, deseja preenchê-la, supri-la ao longo da vida, supri-la com o outro, objeto do seu desejo. Mas como o seu desejo é preencher a sua falta e o desejo do outro é também preencher a sua falta, o que o sujeito deseja é o desejo do outro, ou seja, que o outro o deseje.

O discurso da professora-pioneira tem sua existência na construção de vários discursos circulantes, como o da publicidade da Colonizadora, o da propaganda oficial brasileira de povoamento do interior, e ela constitui sua imagem a partir deste labirinto de discursos; e, por dentro tal “agitação nas filiações”, estudaremos, a seguir, algumas interpretações que mostram como as professoras manifestaram esse desejo, com as marca linguísticas “meu”, “nós”, “a gente”.

As professoras Roseli e Aleixa narram a chegada a Cláudia, destacando a importância de parentes (OS OUTROS), tanto no momento de partida de sua cidade natal quanto no momento de fixação da residência em Cláudia.

(77) Roseli: Ah, Cláudia. Meu marido vendeu, ele tinha serraria lá [no Paraná], ele vendeu e era sócio com os meus cunhados e resolveu vir pra cá, que estava começando, e meu cunhado morava em Maringá e conhecia seu Enio Pipino, né, que incentivou muito a vir pra cá, né, e não adianta.

Na formulação acima, não aparece ao pronome NÓS; esse NÓS fica implícito em “meu marido”, “meus cunhados”; “meu cunhado e seu Enio Pipino”, que no discurso da professora funcionam como os OUTROS que estão juntos com ela, o grupo do NÓS ao qual ela pertence.

(78) **Aleixa:** Nós ficamos trinta dias acampados, né, na barraca e, até que veio a nossa mudança [...]. Nós tínhamos um prazo pra desocupar as barracas, porque eles iam queimar [...]. Então, onde a gente fez uma casa, rápido e mudou, né, cada um [das pessoas acampadas] mudou pra um espaço, até inclusive eu fiquei morando com o meu sogro, porque não dava tempo de fazer todas as casas, né. Foi feito com meu cunhado, uma casa pequena, depois para o meu sogro, e eu fiquei morando, um certo tempo, com o meu sogro, até que a minha casa saísse.

“O meu” cunhado, “O meu” sogro – ainda temos o gênero masculino predominante ao gênero feminino. Não era a “casa da sogra”, a professora Aleixa morou um tempo com o “sogro”, já a professora Roseli retoma a ideia de sua mudança a partir da vontade de “meu cunhado”, e não da “minha cunhada”. As mulheres reproduzem o discurso circulante em Cláudia, o discurso do colonizador, que veio estabelecer-se em uma terra nova, no gênero masculino (a terra sem geada, o carro movido a álcool, a fartura da terra, entre outros), e que irá perpassar as entrevistas realizadas para esta Tese – a de que “algum parente (masculino) incentivou a mudança”.

O meu marido, o meu cunhado, o meu sogro, o pronome possessivo meu indicando mais que um momento de parentesco, mas destacando a intimidade, a proximidade ou mesmo o sentido de respeito. Cabe ressaltar o depósito de confiança neste “meu”. Uma vida foi alterada espacialmente baseada na segurança do EU no OUTRO, da esposa no esposo; mudou-se para um lugar distante em média 2.000 km, entre o lugar de partida e o lugar de chegada, de uma cidade para um povoado. A posição de esposa e de pertencimento a um tronco familiar foi condição para assumir a posição de pioneiro.

O conceito ideal-imaginário de família como o de filiação linear – avôs, pais, filhos – não abarca o sentido manifesto pelas professoras ao descrever as suas relações interfamiliares; o sentido adotado é o de uma família estendida, que está constituído com a participação de sogros, irmãos do marido, outros familiares. O conceito de família encontrado nestes tempos de início colonizatório tende mais para o antigo conceito grego de *pater*, o de ter um ancestral comum e de todos estarem filiados a este parente. Este *pater* seria a base na construção deste novo lar que se estabelecia. A mão forte, a raiz de um novo núcleo familiar formado a partir destes poucos familiares que migraram para Cláudia. A formação discursiva patriarcal, em que a família é construída com base no pai (figura masculina forte) e que, na posição

hierárquica desta estrutura, assume a posição maior neste laço de afinidades entre as pessoas. Este pai (ou figura forte, podendo ser o esposo ou o cunhado) é o responsável por prover o futuro de sua prole, esposa e filhos, assim como os que estão sob sua tutela ou responsabilidade. Poderíamos encontrar aqui o discurso da segurança: o primeiro de, EU, mulher, estou segura nesta família à qual pertença por casamento, e eles (OS OUTROS), os homens, são provedores das necessidades essenciais à subsistência e cuidarão de mim, uma mulher, nos momentos de dificuldades; o segundo de, EU, homem, estou seguro por pertencer a uma família que tem este *pater* que organiza, determina e delibera as ações a serem tomadas.

Sentidos heterolinguísticos que se constroem para as figuras do homem e da mulher, são alimentados nas falas das professoras, a partir de uma prática social assumida como sujeito. A necessidade do sujeito, no caso uma mulher, de se colocar na posição de ter que obedecer/seguir a alguém. Essa crença é representativa da posição que assumem enquanto sujeitos, em um determinado contexto social-histórico com o qual se identificam. As posições dos sujeitos estão dadas: esposa cuidada pelo esposo, esposa/esposo pelos parentes, em uma sucessão hierárquica; o discurso de papéis de homem e mulher que identificam estas mulheres professoras dentro de uma formação discursiva da condição da mulher neste início de colonização.

A posição discursiva destes sujeitos que se significam e que, por sua vez, são significados no discurso a partir da relação entre o contexto histórico-social e o já-dito, a memória, nos permite compreender que o sujeito que produz linguagem também se reproduz nela, acreditando ser ele a fonte do seu dizer. A ilusão do sujeito fonte de sentido, que ocupa seu lugar em determinada classe social, que se enuncia a partir deste lugar empírico, que se posiciona discursivamente em uma formação social. Esta ilusão em que se encontra o sujeito faz parte da formação ideológica como uma força de uma formação social em dado momento: “[...] cada formação ideológica constitui um conjunto de complexo de atitudes e representações que não são nem ‘individuais’ nem ‘universais’ mas se relacionam mais ou menos diretamente a *posições de classe* em conflito umas com as outras.” (PÊCHEUX; FUCHS, 1997, p. 166, grifos dos autores). E é dessas formações ideológicas que comportam necessariamente uma ou várias formações discursivas. Quando Pêcheux (1995, p. 160, grifo do autor) conceitua formação discursiva, o faz articulando a posição do sujeito ao seu dizer, à questão do sentido:

Chamaremos, então, *formação discursiva* aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.).

A noção de formação discursiva foi sendo reescrita ao longo da década de 80, como um eclipse não explicitado no dizer de Guilhaumou, quando Pêcheux se utiliza da expressão “deslocamento tendencioso do sujeito enunciador” na abertura do Colóquio “Matérialités discursives” em 1981. Para Guilhaumou (2005, p. 110), os historiadores do discurso criticam a noção de formação discursiva por ela deixar:

[...] um grande espaço para a tentação taxionômica, tipológica, [em que] reproduz uma aproximação totalitária e extrema da formação discursiva dominante. [...] Não é possível [...] se apoiar na caracterização das formações discursivas como sistemas de representação que somente fazem sentido no discurso dominante.

Com as discussões ocorridas após 1975 com o lançamento do livro **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**, Pêcheux reformula a noção de formação discursiva. No México, em 1977, em um Congresso cujo tema era “O discurso político: teoria e análises”, Pêcheux apresenta seu artigo intitulado **Remontemos de Foucault a Spinoza** em que defende que a ideologia “não pode, de maneira nenhuma, ser compreendida como um bloco homogêneo, idêntico a si mesmo, com seu núcleo, sua essência, sua forma típica” (apud GREGOLIN, 2007, p. 134).

Segundo Guilhaumou (2005, p. 110), a noção de formação discursiva deixou de ser um “bloco homogêneo relacionado a uma ideologia dominante”, ao trazer para a concepção a heterogeneidade. “A descrição do deslocamento dos sujeitos, da passagem de um lugar enunciativo a outro se torna primordial”, o deslocamento tendencioso, referido acima (Ibid.). Esta nova noção para formação discursiva dá lugar para o sujeito empírico, “ancorado em blocos de realidade e tomado em seus efeitos discursivos transversos”. Enquanto formação discursivas, podemos analisar a articulação “com uma história das práticas languageiras, evitando, assim a taxionomia a priori dos discursos X, Y, Z” (Ibid., p. 112). Não pensar mais o discurso em si, fechado e homogêneo, mas como discursividades não reducionistas.

No texto **Só há causa do que falha**, de 1978, Pêcheux retoma o tema da interpelação ideológica na abordagem da forma-sujeito do discurso e esboça uma autocrítica. Segundo Maldidier (2003, p.69, grifo do autor):

[...] no *Semântica e Discurso*, o “sujeito funciona bem demais”, só encontramos interpelações bem sucedidas, assujeitamentos realizados: “nada falha af”. Acreditando cercar o sujeito, Michel Pêcheux apreendeu só o eu imaginário; ele, de algum modo, re-produziu a ilusão do “eu-sujeito-pleno”, não clivado.

A partir deste texto, a tese da interpelação ideológica pelo sujeito é resignificada, “Apreender até o fim a interpelação ideológica como ritual supõe reconhecer que não há ritual sem falhas, desfalecimentos e fendas.”, nos traz Pêcheux (apud MALDIDIÉ, 2003, p. 69-70), asseverando, assim, que o sujeito é interpelado nas falhas em que se inscrevem os traços de resistência e de revolta.

Em 1983, com **Discurso: estrutura ou acontecimento**, Pêcheux (2002) retoma a heterogeneidade ao considerar o equívoco, na língua, como constitutivo, a língua como sujeita a falha, e ao mesmo tempo nos traz que todo o enunciado é um lugar que se abre à interpretação. A ideologia deixa de ser determinante para o efeito de sentido e passa a ser condição de possibilidade, isto é, pontos de deriva. Nesta obra Pêcheux ressalta que a formação discursiva é constituída de maneira heterogênea e instável, dado que o sentido é possibilidade de deslizamento; não mais a regularidade do sentido, mas sua ruptura. Para Gregolin (2007, p. 165-166), “Entendendo que o discurso é um fenômeno ao mesmo tempo ligado à estrutura e ao acontecimento [...] torna-se insustentável a defesa tanto do ‘assujeitamento radical’ quanto o de ‘máquina discursiva’.

A noção de “formação discursiva” emprestada a Foucault pela análise de discurso derivou muitas vezes para a idéia de uma máquina discursiva de assujeitamento dotada de uma estrutura semiótica interna e por isso mesmo voltada à repetição: no limite, esta concepção estrutural da discursividade desembocaria em um apagamento do acontecimento, através de sua absorção em uma sobre-interpretação antecipadora. (PÊCHEUX, 1990, p. 56)

A partir deste momento, o discurso passa a marcar “possibilidades de uma desestruturação-reestruturação” nas redes de memória e trajetos sociais que o produziram (Ibid.). Neste livro Pêcheux nos mostra que é pela repetição que os enunciados ganham a

aparência de já terem nascidos colados ao acontecimento. Aparente porque é uma ilusão do sujeito histórico, social, que se utiliza da língua como um instrumento de interpretação, entre o dizer e a realidade que está aí. A linguagem não se fecha na homogeneidade, mas no abrir espaços ao equívoco.

O sujeito, como falante, portador, representante e dominado pela formação discursiva que o constitui como tal, se filia aos sentidos já dados (sempre já-lá), é interpelado por estes sentidos; simbolicamente mergulhado ao sentido pré-existente. Em novas conjunturas, novos sentidos são explorados pelos sujeitos, que poderão permanecer na memória discursiva caso haja identificação do sujeito a este novo sentido. A posição-sujeito da pioneira no início de colonização se mostra quando ela adere ao sentido novo como se fosse a fonte do seu dizer. A mulher que não aparece na propaganda da Colonizadora; a mulher que não é a provedora do lar; a mulher que não é a cabeça da casa – a mulher é apresentada dentro da posição-sujeito que assume dentro da família, na posição-sujeito esposa ou mãe, posição-sujeito que se sobressai entre tantas outras posições, a mulher não é uma protagonista apresentada como representante oficial da colonização. O lugar da mulher aponta à infraestrutura familiar, necessária, imprescindível que se mantenha como tal.

O sujeito, atravessado por uma formação discursiva dominante, seleciona os seus enunciados, ocupando, assim, sua posição de sujeito. Um sujeito que se relaciona com outros sujeitos, estes outros que podem ser pertencentes às outras mais diversas formações discursivas, e que irá se relacionar sempre dentro de uma posição. Posição esta que pode ser de mandar, obedecer, compartilhar, ou outras, mas que em todas elas se colocará o sujeito frente a uma situação. O “meu cunhado”, o “meu sogro”, “os irmãos do meu marido”, o desejo deles em mudarem de cidade e procurarem novas alternativas econômicas para as famílias, o compromisso deles em levantar uma casa para as “suas cunhadas”, “suas noras” morarem, a responsabilidade deles em proporcionar condições de sobrevivência, sentidos que perpassam o discurso da mulher neste início da colonização, que se perpetuam e se estabelecem nesta formação discursiva dada.

A mesma mulher silenciada, na publicidade da Colonizadora é lembrada (permite-se que ela tenha uma participação aparente refletida em placas comemorativas) no momento de nomear os novos pontos urbanísticos da Gleba Celeste, como a seguir, no texto que manifesta as ideias de Enio Pipino e de João Pedro Moreira de Carvalho:

[...] que todo o loteamento da GLEBA CELESTE, as cidades, estradas, córregos, ribeirões, e os bairros, recebessem nomes de mulheres e que passariam fazer parte integrante da história do trabalho colonizatório da COLONIZADORA SINOP S.A.; isto, em homenagem a MULHER que, anonimamente prestam grandes serviços às comunidades rurais brasileiras. As MULHERES, dentro da pureza de sua criação, são a fonte de vitalidade na organização do Bem Familiar, contribuem, dão significado e tornam possível a visão de um futuro de paz e progresso. (COLONIZADORA SINOP S.A. Histórico da Gleba Celeste, 5ª. Parte, Cidade Cláudia, s.d., fl. 04, grifo do autor).

Quem é que torna a mulher anônima durante o processo de colonização? Quem é que diz que a mulher é anônima? Quem é que silencia o papel da mulher? O que é que pode ser dito? – o chamado colonizatório era para o homem, em que ele iria colonizar o sertão brasileiro. O que é que deve ser dito? – que o homem é o sujeito do processo/que a mulher é anônima neste contexto. Ela só pertence ao contexto colonizatório na posição-sujeito esposa de colono. Estamos num contexto de luta de gêneros, dentro de uma classe, uma luta ideológica explícita. O discurso do colonizador, machista, diz que a mulher “é pura” (o homem não o é?), propõe o “Bem Familiar” (o homem não propõe?), visiona a “paz e progresso”. O lugar enunciativo de quem fala, no caso os próprios proprietários da Gleba Celeste, nos remete a uma construção discursiva de saberes possíveis, de sentidos já-dados, formados a partir de sua historicidade, em que a mulher é vista em uma posição-sujeito de ser meiga, frágil, importante na constituição da família e que contribui para o progresso de todos.

O próprio texto que diz que o papel da mulher foi anônimo, ao mesmo tempo enfatiza o papel dela para o bem familiar – um bem familiar não por si próprio, mas um bem familiar a serviço da colonização, uma família organizada e estruturada era necessária para o estabelecimento do projeto colonizatório. A Colonizadora SINOP S.A, ao destacar esse papel nos mostra, justamente, como ele foi silenciado. Ao mesmo tempo em que lemos essa citação pertencente à década de 70, as professoras enfatizam a marca discursiva do “meu”, destacando o papel masculino sobre o feminino. Os saberes circulantes, aos quais se assujeitaram essas professoras, privilegiam o papel da mulher na posição-sujeito esposa, dentro de casa, no lar, constituindo família. Desta mesma posição, as professoras nos contam que moraram com “meu sogro”, a personalidade mais importante dessa família, ou que vieram influenciados pelos “cunhados”, até que a sua casa fosse construída. A posição-sujeito dessa mulher colona englobava que ela tivesse sua casa, tivesse suas responsabilidades domésticas, sendo suporte ao seu marido. Desta posição ela manteria o bem familiar, o bem estar de todos, atitudes esperadas delas pela Colonizadora e pelos maridos.

Em outros momentos, este OS OUTROS são representantes de um grupo de pessoas dotadas de características comuns, mas não necessariamente laços sanguíneos. As quatro professoras selecionadas, enquanto protagonistas dos discursos analisados na pesquisa, ao construírem suas narrativas, o fazem com certas imagens que corporificam um grupo maior de personagens. O NÓS, como pronome de pertencimento a um grupo local, perpassa todo o texto. No caso, como estamos estudando o recorte de 1978/80, durante a chegada das primeiras famílias, o NÓS toma direções com características particulares. É um NÓS que assume um compromisso entre EU e TU, EU e ELE, entre TODOS (A GENTE), cuja adição de todos os personagens envolvidos constitui os sentidos que são formados pelo NÓS. Na chegada dessas professoras, vimos que elas não explicitam que vieram a Cláudia porque tiveram o desejo de mudar de local, mas vieram porque os esposos vieram.

Cláudia não era um local que apresentasse atrativos de habitação ou de vivência, ao contrário, as professoras relatam as dificuldades encontradas em todos os momentos, desde trazer a mudança, conseguir comida, locomover-se de uma cidade a outra até questões de saneamento básico. E, nesses momentos, podemos observar o funcionamento do interdiscurso, quando temos que a produção de um discurso pelo sujeito-falante que se apropria de um produto dado – o discurso –, e se submete a ele, para segui-lo, para fazer parte de um grupo de pessoas, de um grupo de ideais, procurando a sensação de pertença. O sujeito se constitui como mulher-pioneira, junto com o pioneiro-homem; para se tornar esse sujeito pioneiro, foi necessário que assumisse radicalmente o sentido de mulher-companheira, disposta a apoiar de fato o homem, cabeça da família, verdadeira companheira, atualizando a posição tradicional do contexto da migração do Sul para o Centro-Oeste brasileiro.

No interdiscurso, coexistem diferentes posições antagônicas de sujeito, numa relação de contradição, desigualdade e dominação, pois as formações discursivas não são homogêneas, em sua constituição, retratando uma luta de poder. É aí que se originam os sentidos; não obstante, o sujeito da enunciação tem a impressão – e a ilusão – de que é ele mesmo que cria o que diz, quando, na realidade, nada mais é do que um suporte, um porta-voz dos sentidos formados no interdiscurso, representando posições de sujeito marcadas ideologicamente. (MUTTI, 1993, p.53).

Para essas quatro mulheres, precisava haver um momento de identificação com o local, um sentido para permanecer ali, com seus familiares e participar das esperanças dos maridos por uma vida econômica mais fácil. Mesmo que o que elas vissem e presenciassem não fosse nada fácil, elas permaneceram e conseguiram se identificar com essa Cláudia que

construíram, e assim, de uma formação discursiva que foi sendo também constituída sobre essa cidade. E então a dimensão profissional – sujeito-professora – poderia ser entendida como uma resistência feminina à condição de esposa acompanhante do marido no desafio pioneiro; a posição de professora poderia significar maior protagonismo da mulher. Uma posição, não obstante, exercida apenas como complementação ao atendimento das necessidades que concernem ao papel de provedor destinado ao homem.

(79) Eunice: Então a gente chegou aqui, e eu acho que nós ficamos sem comer carne de frango, pelo menos uns dois anos [...] era só carne de caça, sabe. [...] Então, pra mim a maior dificuldade foi isso, essa distância, o medo de alguma, que pudesse acontecer alguma doença, assim, a gente não tinha comunicação, não tinha telefone. Então, eu me sentia, assim, muito distante. E daí a questão da alimentação, também, de não ter luz, de não ter água, sabe.

“A gente”, “nós”, “Eu” (mim), demonstra a posição-sujeito assumida pela professora Eunice, evidenciando alianças de sentidos homogêneos e universais ao retratar um conjunto de forças antagônicas sociais (carne/não-carne, água/não-água, luz/não-luz, comunicação/não-comunicação, saúde/não-saúde) como pertencentes a todos. A professora Eunice, ao enunciar, se incorpora de todos OS OUTROS, e dá, a si mesma, a palavra dos sujeitos OS OUTROS.

(80) Eunice: [...] mas, por outro lado, assim, era bom de viver, a gente conversava muito. Não tinha televisão, que toma muito tempo da gente. [...] e a gente conversava muito. A gente... tinha sempre um ou outro que tocava violão e cantava, e a gente, sabe, fazia serenata, e a gente se divertia, também, sabe. Tinha aquele lado muito bom, muito, muito gostoso, assim. [...] Eu acho que foi assim próprio do início, das dificuldades, né, porque, era, assim, como uma grande família, no começo, sabe.

Momentos de alegria que aparecem neste recorte, intercalados com outros tantos momentos de privações. A construção no discurso da imagem de esposa colonizadora pioneira, que junto com a sua família, junto com as outras famílias, todas elas formam um conjunto de pessoas amigas, cujo discurso surte efeito de sentido de alegria compartilhada no pertencimento ao grupo no qual ocupa um lugar. Dessa maneira, a construção de posição

discursiva possibilitou acalmar o desejo de sair daquele lugar inóspito, de retornar à origem, uma vez que, parafraseando, tinham dificuldades, mas tinham, também, bons momentos, e “agora eu não penso em sair daqui”, pois pertencem a esta grande família, aqui somos felizes.

(81) Aleixa: Dava o que, uns 50 habitantes, né, na época, quando nós chegamos. [...] Então, o início mesmo foi em 80, que aí os habitantes começaram... vir e derrubar. Os colonos vieram, e derrubaram as suas terras, e aonde, trouxeram as suas famílias, porque nessa época vinham famílias. [...] Tinha um poço só. [...] A gente buscava pra tudo, a água. [...] A gente usava baldes, até carrinhos, né. A gente... Eu puxava numa bicicleta, eu tinha dois tambores, colocava na garupeira da bicicleta e ia, [...] onde a população toda se reunia ali, em volta daquele poço, para poder abastecer sua casa, para tomar banho, fazer a comida, tudo. [...] Para lavar roupa, a gente lavava a roupa no riozinho ali, onde todas as mulheres levavam seus tanques pra beira do rio para lavar, porque era impossível lavar em casa. [...] Lembro, assim, com carinho, agora, com aquela época de dificuldade ou, de repente, nem era uma dificuldade, mas era um prazer, que a gente hoje...

As pequenas vitórias frente aos desafios davam prazer – e é desse lugar de vitoriosa que o sujeito fala, quando narra a sua história. Neste momento, aquela época, distanciada, “era um prazer”, “nem era uma dificuldade”.

A professora Aleixa, ela mesma, se convence de que não foi totalmente ruim passar por todos esses momentos que ela, no sentido de EU, passou, pois todos OS OUTROS ao seu redor também tiveram as mesmas dificuldades e vivenciaram momentos similares, uma vez que os mesmos não foram vividos no singular, mas na coletividade. Todos participaram das mesmas ações que ela participou. Assim, os outros interlocutores estão envolvidos em seu discurso, estão presentes. São efeitos de sentidos compartilhados entre todos. Benjamin (1994, p. 201) discorre que “O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes.” E isso acontece quando a professora Aleixa narra sua experiência como se fora apenas sua; alternando os protagonistas de sua história, ora ela utiliza o NÓS como os colonos, aqueles que chegavam, ora o A GENTE, como todos aqueles que iam buscar água, incluindo toda a população, ora era A GENTE como todas as mulheres que lavavam a roupa.

Nesta cena construída pela professora, ela reporta às falas das outras mulheres, das outras pessoas que englobam a população ao se incorporar ao NÓS como um todo, ela fala em nome de todos OS OUTROS, ao mesmo tempo que é falada como EU por todos OS OUTROS. Como nos apresenta o autor, a professora Aleixa nos narra o que possa ter uma “dimensão utilitária”, isto é, o “narrador é um homem que sabe dar conselhos” (BENJAMIN, 1994, p. 200). A vida da história contada pela professora é que essa experiência serve para alguma coisa/serve para alguém, uma vez que ela tem utilidade, que apesar da roupa lavada no rio e não em casa, apesar da água ser buscada no poço e de tantas outras coisas, ela lembra com carinho essa época. O perigo do desafio, da dificuldade passou, a professora ultrapassou essa fase, e esses momentos serviram de experiências para outras fases da vida, e agora, com o êxito obtido, ela revive esses momentos todos, pela narrativa, como lembranças agradáveis, uma vez que os significa como momentos úteis.

(82) Roseli: Naquela época... olha, tanto que os médicos de Cláudia foram embora, porque ninguém ficava doente. E nós tivemos dois médicos excelentes, o Dr. Hitoshi e o Dr. Shiguero¹⁰¹, eram médicos muito bons mesmo, né. E moraram aqui um tempão. Até, nós tínhamos construído um lugar, ali onde hoje é o hospital do Dr. Petrucci¹⁰², se fez um barracão pra pôr um mercadinho, e depois, como tinha urgência de ter médico, a gente cedeu pra eles, [...].

A professora Roseli nos relata a história dos primeiros médicos em Cláudia e de como o NÓS se comportou para que eles (os médicos) se sentissem confortáveis, bem recebidos, na cidade. Mostra-se a construção da imagem de aliado, no discurso deste sujeito-pioneiro. Este NÓS, sem uma definição posta (quem sabe a Colonizadora SINOP S.A., ou a própria serraria do marido da professora Roseli, ou mesmo toda a população), referenciado como particular e como universal ao mesmo tempo, deve ser entendido como um NÓS que nomeia as pessoas que se importavam com o crescimento de Cláudia.

O tratamento muda ao se citar os médicos, eles são os doutores. O barracão, que se levantou para o mercado, passa a ser destinado ao consultório médico, uma vez que “a gente” (quem?) achou mais importante assim do que para o comerciante. A posição-sujeito doutor se

¹⁰¹ Nome não confirmado na revisão da entrevista.

¹⁰² Nome não confirmado na revisão da entrevista.

sobressai à posição-sujeito comerciante, como também à posição-sujeito professora. Mas, apesar de ser uma posição relevada, ELES (os médicos) chegaram depois do NÓS (“a gente”), e era o NÓS quem decidia o que fazer com o barraco para o mercadinho. Até porque “ninguém ficava doente”. Mas uma sociedade não poderia ser desenvolvida sem médicos. Os médicos tiveram seu consultório, ao mesmo tempo em que participaram ativamente da vida social e cultural de Cláudia. A professora Roseli nos conta que eles exerciam também a atividade de professores e ajudavam nas atividades da escola. A forma de tratamento muda, neste caso, mais por uma convenção social, estabelecida historicamente, de titular o profissional médico de doutor, do que por alguma tentativa de distanciamento entre os locutores.

Quem disse que um consultório médico é mais necessário do que um mercado? Ao enunciar a fala sobre a urgência de um consultório médico, a professora Roseli, indivíduo interpelado em sujeito pela ideologia, “[...] traz necessariamente o apagamento da inscrição da língua na história para que ela signifique produzindo o efeito de evidência do sentido (o sentido-lá) e a impressão do sujeito ser a origem do que diz.” (ORLANDI, 1999, p. 48). O sentido de que consultórios médicos são mais necessários do que mercados se perdeu na história, é um sentido já-dado, que a professora Roseli reproduz, como origem de um dizer de um indefinido “a gente”. Pensemos o sujeito discursivo representado pela professora Roseli como uma posição, um lugar; é deste lugar que ocupa para ser sujeito que produz o seu dizer. A Professora Roseli fala de um lugar, do qual derivará o sentido, em relação a uma formação discursiva. A posição de mãe (talvez), e falando em nome de todas as mães (“a gente”), diga que consultórios médicos são mais urgentes que mercados e armazéns.

[...] o próprio de toda formação discursiva é dissimular, na transparência do sentido que nela se forma, a objetividade material contraditória do interdiscurso, que determina essa formação discursiva como tal, objetividade material essa que reside no fato de que ‘algo fala’ (ça parle) sempre ‘antes, em outro lugar e independentemente’, isto é, sob a dominação do complexo das formações ideológicas. (PÊCHEUX, 1995, p. 120).

A posição de mãe, pertencente à formação discursiva social dos colonos, tende a primar pela necessidade de estabelecer um lugar apropriado para os médicos atuarem. E o corpo de colonos concordaram (“a gente”), ressaltando a urgência de um consultório médico,

uma vez que faz parte do ideário de um centro urbano haver médicos estabelecidos, mesmo com a contradição entre “urgência” do consultório e o fato de que “ninguém ficava doente”.

“Um sujeito [...] que, ao representar-se no discurso, pode fazê-lo de várias formas, assumindo diferentes *posições-sujeito* e projetando diversos *efeitos de sujeito*, mostrando-se, por conseguinte, fragmentado, heterogêneo, disperso.” (INDURSKY, 2000, p.80, grifo do autor). O sujeito-pioneiro, representante da formação discursiva dos colonizadores, não é um, ou uno, ou unitário, um indivíduo (indivisível), mas uma posição afetada pelas formas de subjetivação, pela ideologia e pelo inconsciente. O sujeito-pioneiro não é um indivíduo concreto “fisicamente observável” (PÊCHEUX, 1995, p. 139), antes uma posição assumida à forma-sujeito.

A formação discursiva dos colonos, atribuída ao gênero masculino nos coloca frente a, pelo menos, duas diferentes posições-sujeito até aqui: o homem, na posição-sujeito pioneiro, e a mulher, na posição-sujeito pioneira. A primeira, que se identifica com a propaganda oficial de migrar para prosperar economicamente, envolvendo também a condição de provedor familiar (posição-sujeito esposo), o que não deixa de apontar também à participação da esposa, e a segunda, que se inscreve como posição-sujeito esposa, assujeitada aos dizeres do “meu marido decidiu mudar”, as professoras, do lugar de esposa, creditam a eles o desejo de migrar. Mesmo sendo posições assumidas e inscritas aos saberes circulantes, a “imposição/dissimulação” é constante. Ambas as posições-sujeito se tensionam em si mesmas, iludindo-se ao interpretarem esse real, ideologicamente, mas que lhes permitem, enquanto sujeitos, “funcionarem por si mesmos”. (PÊCHEUX, 1995).

Nosso(s) sujeito(s), seccionado entre suas várias posições assumidas,

ao se filiar a esse sentido, é acometido por dois tipos de “esquecimentos”, uma “ilusão” do sujeito de não ser assujeitado: na ordem do interdiscurso, “[...] o ‘esquecimento n.º 1’, que dá conta do fato de que o sujeito-falante não pode, por definição se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina.”; na ordem do intradiscurso, “[...] o ‘esquecimento n.º 2’ pelo qual todo sujeito-falante ‘seleciona’ no interior da formação discursiva que o domina, isto é, no sistema de enunciados, formas e sequências que ela se encontram em relação de paráfrase [...]” (PÊCHEUX, 1995, p. 173).

Na posição-sujeito de pioneiro e de pioneira, nosso sujeito coloca-se na fonte e no controle dos efeitos de sentido que o seu dizer provoca, não percebendo o outro que habita no seu discurso, assim, iludindo-se de que não permite sentidos outros a infiltrarem-se no seu

dizer. O seu desejo é o de apagar, inconscientemente, os dizeres fora da sua formação discursiva, projetando-se na ilusão de criador e dono absoluto de seu discurso. Nossos sujeitos, transpassados ideológica e historicamente, encontram-se inseridos em um lugar e tempo determinado. Sua posição determina o seu discurso em relação ao dos outros, e os sentidos observados durante o capítulo, são resultantes deste movimento do sujeito na história.

O desejo, que de forma inconsciente nossas professoras manifestaram em suas falas, é refletido, também, por suas práticas. Suas experiências são constituídas a partir dos esquecimentos mencionados, sejam elas pessoais, familiares ou profissionais, e que determinaram os seus dizeres e os seus fazeres nas posições assumidas.

4 A MEMÓRIA DAQUELA IMAGEM QUE VOCÊ VIU NO ESPELHO

Com o propósito de promover um diálogo sobre o papel da memória tendo em vista a interpretação do sujeito, conforme a Análise de Discurso, tentaremos aproximar relações que nos permitam compreender alguns funcionamentos discursivos, relacionados às condições em que os sujeitos desta pesquisa passaram a exercer o trabalho de professor: sua chegada a Cláudia, seu ingresso na docência, o cotidiano de suas salas, a maneira como suas aulas eram ministradas, e seu envolvimento com os outros sujeitos, tais como: alunos, pais, gestores da educação e comunidade. Nosso *corpus* para esta análise serão três entrevistas realizadas com as professoras Leila Aparecida dos Santos e Lídia Mercedes Titon e o professor João Olegário dos Santos.

Começamos apresentando os três professores:

A professora Leila, que era quase uma criança quando começou a trabalhar como professora em Cláudia, nos conta que nasceu em 20 de setembro de 1970, na cidade de Alto Piquiri-PR e, mais tarde, mudou-se para o Estado de São Paulo, no Município de Itapevi. Ali estudou em uma Escola Municipal, onde ingressou aos oito anos, na 1ª. série, e permaneceu até a 6ª. série, quando sua família mudou-se para Cláudia¹⁰³. Neste mesmo ano começou a trabalhar como professora na Escola Rural Magali, com a idade de treze para quatorze anos. Ela e seus familiares permaneceram em Cláudia por quase dois anos e, depois, retornaram para São Paulo, em Carapicuíba, cidade onde a professora Leila estudou Magistério até o 2º. ano. Regressaram novamente para Cláudia, e a professora Leila voltou a lecionar no Município, na Escola Rural Marilda. Trabalhou nessa Escola por seis meses. Neste período, recebeu proposta para trabalhar na Escola Estadual Manoel Soares Campos e aceitou, uma vez que já estudava na mesma, cursando o 2º. grau. Em 2001, entrou no Curso de Pedagogia, pelo PIQD da UNEMAT-Campus Universitário de Sinop.

A professora Lídia nasceu em 24 de setembro de 1943, em Ponte Serrada-SC, e iniciou ali seus estudos na 1ª. série do primário. Sua família mudou-se para Salgado Filho-PR, quando tinha dez anos, e lá continuou o Primário e se formou no Ginásio em 1973. Começou a cursar o 2º. grau em 1975, mas não o concluiu. Iniciou o LOGOS II e também não o

¹⁰³ **Apesar** de a professora Leila não se lembrar da data de chegada a Cláudia, podemos supor que ela começou a trabalhar em 1983, uma vez que temos a data de implantação da Escola Magali em 1982.

concluiu. Foi terminar o Ensino Médio através do Programa Alfa (Programa de Alfabetização) mais tarde em Cláudia, pois neste período casou e tinha os filhos pequenos para cuidar. Sua família mudou-se para Cláudia em 1980, os pais, os irmãos, e ela com marido e filhos. Em 1982 trabalhou um ano e meio na Escola Municipal Rural Dilma. Atualmente trabalha de merendeira na Escola Municipal Daniel Tilton, desde o Concurso Público de 1998.

O professor João Olegário dos Santos nasceu em 19 de abril de 1960, fez o Ensino Fundamental em Alvorada do Sul-PR e terminou seus estudos em 1981, mesmo ano em que se mudou para Cláudia. Na década de 80 completou o Ensino Médio, cursando o LOGOS II. Começou a trabalhar na Escola Municipal Elizabeth em 1982. Em 1984 atuou em dois turnos na Escola Municipal Dilma até 1988. Como concursado, atuou na Escola Manoel Soares Campos em 1988, com as disciplinas de Educação Física e Matemática, além de trabalhar como funcionário na Secretaria. Em 1990 mudou-se para Sinop e continuou trabalhando como profissional da educação. No momento da entrevista, em 12 de março de 2004, o professor João Olegário cursava Matemática na UNEMAT, Campus Universitário de Sinop.

Para compreender o funcionamento do discurso dos professores em início de carreira, trazemos como título a “memória daquela imagem que você viu no espelho”, como metáfora de ressignificação do já-dito. Os professores narram sobre seus primeiros passos na nova profissão, interpretando-a. “Fatos vividos reclamam sentidos e os sujeitos se movem entre o real da língua e o da história, entre o acaso e a necessidade, o jogo e a regra, produzindo gestos de interpretação”, nos coloca Orlandi (1999, p. 68).

Henry (1997, p. 51-52) nos explica que ao estudar os “fatos vividos”, os estudamos enquanto produtores de sentidos, e não como uma sequência cronológica. Assim,

[...] não há “fato” ou “evento” histórico que não faça sentido, que não peça interpretação, que não reclame que lhe achemos causas e consequências. É nisso que consiste para nós a história; nesse fazer sentido, mesmo que possamos divergir sobre esse sentido em cada caso. Isso vale para nossa história pessoal, assim como para a outra, a grande História.

Neste momento, ao estudarmos a “história pessoal” dos professores, estudaremos estes “fatos” e “eventos” enquanto acontecimento discursivo, que nos ajudarão a compreender como foi significada a educação escolar em Cláudia, sob a perspectiva desses professores.

Seus pronunciamentos, que se caracterizam como narrativas das experiências que vivenciaram, agora retomadas na memória, pois o vivido não retorna enquanto tal, está perdido, a não ser o que dele restou como memorizado, serão analisados a fim de levantarmos os efeitos de sentidos produzidos, buscando mostrar o modo como a história de ensinar do professor faz parte de sua constituição como sujeito.

A noção de acontecimento discursivo com Pêcheux (2002), como ponto de encontro de uma atualidade e uma memória, gera o estudo do acontecimento como um “evento” capaz de produzir uma série de discursividades a respeito. É a partir dessa noção que buscamos compreender os “eventos” que se abriram ao espaço do dizer, do enunciável. Na enunciação encontramos a intervenção da história no sujeito, momento em que a língua significa. Para Canguilhem (apud Pêcheux 1997c, p. 62), “O sentido escapa a toda redução que tenta alojá-lo numa configuração orgânica ou mecânica. [...] Porque o sentido é relação a, o homem pode jogar com o sentido, desviá-lo, mentir, armar uma cilada.” O sujeito, como enunciador, é constituído por seus enunciados, por seu arquivo (“bancos de dados”, memória do dizer), e produz constantemente efeitos de sentidos a partir dele. “E Canguilhem deixa entender que se o homem é assim capaz de jogar sobre o sentido, é porque, por essência, a própria língua encobre esse ‘jogo’, quer dizer o impulso metafórico interno da discursividade, pelo qual a língua se inscreve na história” (Ibid.). Entendemos que acontecimento discursivo, “[...] não se confunde nem com a notícia, nem com o fato designado pelo poder, nem mesmo com o acontecimento construído pelo historiador”, mas nos dispositivos de arquivo, como organização de enunciados, “[...] que se entrecruzam em um dado momento” (GUILHAUMOU; MALDIDIER, 1997, p.166).

Sujeitos e sentidos se constituem, são constituídos concomitantemente, uma vez que é no encontro da língua com a história que temos o imaginário e a ideologia. “Não há, aliás, realidade sem ideologia. Enquanto prática significante, a ideologia aparece como efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história para que haja sentido” (ORLANDI, 1999, p. 48). O sujeito, interpretante, se constitui enquanto efeito ideológico, momento em que “pela interpretação ideológica do indivíduo em sujeito inaugura-se a discursividade” (ORLANDI, 1999, p. 48). Aqui, a noção de acontecimento discursivo, momento interpretativo de um sujeito discursivo, é constituída entre o encontro da língua com a história, em dado contexto discursivo.

Compreender a história do professor nos seus primeiros contatos em sala de aula na cidade de Cláudia, de um migrante que se tornou professor-pioneiro em sua nova moradia, nos permite estudar este momento como um dado acontecimento discursivo. Para isso, abordaremos a noção de memória, este espelho-memória cujo sujeito interpretante produz sentidos a esta imagem refletida, num processo de ressignificação constante.

Para Pêcheux (1999, p. 49-50) o papel da memória se apresenta como uma questão em que temas diferentes, como a história e a sociologia, se encontram. Aqui temos o ponto de partida em que a questão do papel da memória “[...] conduziu a abordar as condições (mecanismos, processos...) nas quais um acontecimento histórico (um elemento histórico descontínuo e exterior) é suscetível de vir a se inscrever na continuidade interna, no espaço potencial de coerência próprio a uma memória.” Como problemática, nos propomos a levantar aspectos discursivos que indicam essa inscrição na memória social dos professores em Cláudia, num processo de tensões e disputas em suas interpretações que abarcava a consolidação dos efeitos de sentidos concernentes à posição professor-pioneiro.

A inscrição do acontecimento no espaço da memória, segundo Pêcheux (Ibid., p. 50) no mesmo artigo, é um processo frágil. Retoma que devemos entender a memória “[...] nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador”. Na afloração de sentidos ao percorrer tantos cruzamentos, o autor levanta que aquilo que é memorizável, isto é, a inscrição do acontecimento, passa por uma tensão: “– o acontecimento que escapa à inscrição, que não chega a se inscrever; [e] – o acontecimento que é absorvido na memória, como se não tivesse ocorrido”. Essa “dupla forma-limite” percorre as narrativas dos professores ao darem sentidos às suas participações durante o início das primeiras escolas em Cláudia. O que apresentamos aqui, enquanto acontecimento que se inscreveu, é o que ficou lembrável discursivamente, dentre tantos outros. Nossa investigação visa analisar a forma como esses processos ocorreram, estabelecendo sentidos que se tornaram hegemônicos.

Iniciamos com o estudo no momento em que os professores discorrem sobre eles mesmos, estabelecendo um diálogo entre o eu hoje, ocasião da entrevista, e o eu passado, momento do fato narrado. Este deslocamento temporal aponta à rede de pré-construídos que caracterizam a memória e seu funcionamento no discurso, a cargo dos sujeitos que enunciam. O professor, durante o tempo do eu hoje, relativo à enunciação da entrevista, vai construindo um imaginário discursivo sobre o tempo do eu passado, que faz emergir da memória sob a

forma de narrativa da experiência, na posição de protagonista. Visibiliza sua identificação com os sentidos de professor-pioneiro, representado a partir da oportunidade que teve de trabalhar (em um período em que não havia muitas opções de emprego), da oportunidade de ter um lugar socialmente privilegiado, político, e de tomada de posição social. De Nardi (2003, p. 79), ao explicar o processo de identificação embasado no imaginário, o faz assim:

Há [...] uma inegável e forte ligação entre identidade, imaginário e memória. Se a identidade se faz por meio de processos de identificação, tal processo se dá com base no imaginário, aqui entendido como uma matriz de dizeres que antecedem a identificação do sujeito e que se materializarão pela intervenção do simbólico. O imaginário pode ser entendido como uma série de discursos anteriores pelos quais se cria para o sujeito tanto a imagem da língua com a qual se relaciona, quanto a sua própria imagem. Assim entendido, ele aparece como uma forma de conhecimento que determinará o modo como o sujeito apreende a realidade.

O processo de identificação de nossos professores com a formação discursiva do docente foi uma construção gradativa. Na relação do sujeito com a linguagem é que se produz o efeito da identificação, é pela repetição que o enunciado se constitui, e acaba por produzir o efeito aparente de nascido junto com o acontecimento. Pêcheux (2002, p. 51-52) nos fala sobre essa aparência, ilusão entre o dizer e a realidade quando nos aponta ao espaço do equívoco, provocado pela/na própria língua:

O objeto da linguística [...] aparece assim atravessado por uma divisão discursiva entre dois espaços: o da manipulação de significações estabilizadas [...] e o de transformações do sentido, escapando a qualquer norma estabelecida a priori [...]. Essa fronteira entre os dois espaços é tanto mais difícil de determinar [...] nesta região discursiva intermediária, as propriedades lógicas dos objetos deixam de funcionar: os objetos têm e não têm esta ou aquela propriedade, os acontecimentos têm ou não têm lugar [...].

Sujeitos interpretam de maneira particular as leituras que fazem do que há de linguisticamente disponível, imputando sentidos possíveis. Entre o dizer e a realidade, há este espaço do equívoco, e nós, sujeitos, construímos nossos discursos sempre a partir das formações discursivas às quais nos filiamos. Dentro da impossibilidade de termos sentidos únicos, globais, uma língua clara e transparente, o sujeito se constrói constantemente nesta tentativa de explicar o real que se apresenta a sua frente.

Os sentidos escorregam por entre as enunciações, as formações discursivas transformam-se em labirintos, o sujeito, como se fosse a fonte do dizer, explica-se continuamente buscando dominar a palavra certa para dizer e, ao mesmo tempo, se preocupa com o que o outro esteja pensando, qual compreensão que o outro esteja fazendo. A palavra que lhe parece certa, escolhida no ato do dizer, aquela que num momento dado o outro tem condições de significar, faz parte de uma memória discursiva, o interdiscurso, o já-dito. Explicando esses conceitos, implicados no processo de interlocução empreendido pelos sujeitos, temos o:

[...] interdiscurso como o lugar ao qual o sujeito retorna para produzir o seu dizer. [...] Volta-se o olhar, então, para a rede das formações discursivas em que o discurso em questão está inserido, sendo mister lembrar que esse retorno, no entanto, nunca é pura reprodução, como se o discurso fosse a imagem no espelho desse dizer anterior que retoma, mas antes re-significação do já-dito que apontará tanto para o sentido já-posto, quanto para novas possibilidades de produção de sentidos. (DE NARDI, 2003, p. 77)

Como De Nardi apresenta acima, “a imagem no espelho”, metáfora que inspirou o título deste capítulo da Tese, não é uma reprodução do dizer, mas um ponto de deriva, podendo ou não trazer o sentido já-posto. No campo do interdiscurso, nesta conjuntura de saberes já constituídos, de sentidos já-dados, de memórias do que “pode e deve ser dito”¹⁰⁴, discursivo, é que se vislumbra a afinidade entre este conceito e o de memória social, coletiva – por estar representada por um grupo de pessoas, e histórica – por significar o passado dentro de um sentido coletivo. Quando conceituamos memória social, devemos considerar que não se trata da mesma memória, igual, clara e transparente para todos os que são, por ela, interpelados; memória, enquanto efeito discursivo mantém o seu referencial gerado pelo sentido de natureza privado. A memória social não como uma evolução cronológica no tempo, mas como um movimento que constantemente constrói e reconstrói o passado por meio de um jogo de forças entre esquecimentos, ressignificações e tensões entre os sentidos.

O sujeito se constrói pela memória, nesta tensão entre o esquecimento e a ressignificação, e se identifica com ela, com o discurso que cria sobre si e com os sentidos que constituem. Não há sujeito sem memória, pois: “Considerando a linguagem como prática – isto é, como mediação necessária entre o homem e a sua realidade natural e/ou social – [...]”

¹⁰⁴ **Citação de** Pêcheux (1995), que se refere a uma formação discursiva como aquilo “que pode e que deve ser dito” numa conjuntura dada, como já foi comentado na p. 143.

não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia. [...] Há, pois práticas simbólicas significando (produzindo) o social” (ORLANDI, 2001a, p. 63). O discurso concebido nas práticas simbólicas, em uma dinâmica entre o sujeito e a linguagem, entre a construção e o apagamento, o lugar da memória é o espaço formado pelos já-ditos, pelo interdiscurso.

Temos aqui o domínio da memória, como apresenta Orlandi, (2007a, p. 87-88) “O interdiscurso é o conjunto do dizível, história e linguisticamente definido. [...] Ele se apresenta como séries de formulações que derivam de enunciações distintas e dispersas que formam em seu conjunto o domínio da memória.” O sujeito, em suas diversas posições assumidas, se apropriarão de dizeres já-dados, e irão, constantemente, constituir o lugar da memória. Lugar construído com o outro, como nos mostra Fentress e Wickham (1992, p. 20):

Em si e por si, a memória é simplesmente subjectiva. Ao mesmo tempo, porém, a memória é estruturada pela linguagem, pelo ensino e observação, pelas ideias colectivamente assumidas e por experiências partilhadas com os outros. Também isto constrói uma memória social. Qualquer tentativa de usar a memória, de uma maneira sagaz, como fonte histórica, tem que se confrontar à partida com o carácter subjectivo, embora social, da memória.

As ideias assumidas, as experiências, a linguagem partilhada, o dizer a respeito de, torna instalado o ato de fazer circular as interpretações de dada realidade, circular a compreensão da leitura de mundo já posta. Neste carrossel de sentidos, o conceito de memória que trabalharemos neste capítulo comporta o discurso, a materialização de uma memória social e histórica por meio da enunciação; o sujeito, ao produzir um discurso o faz relacionando-o com o interdiscurso, a memória discursiva, momento em que, de fato, os dizeres já estão postos, já foram ditos. A memória discursiva sobre seu trabalho de professor em Cláudia, que se manifesta a partir de um acontecimento inscrito em um momento histórico vivido, em um campo social dado, em uma formação discursiva estabelecida.

Ao analisarmos os dizeres dos professores, na relação do discurso formulado com o interdiscurso, entramos em um laboratório onde “O dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar, também significa nas ‘nossas’ palavras.” (ORLANDI, 1999, p. 32). Palavras já soterradas por sentidos ao longo da construção linguística humana, que mudaram de sentidos várias vezes ao longo da História, que foram marcadas por significados representantes de relações sociais entre as quais passaram, e assim, permite sempre, ao olhar do investigador,

remeter às diversas possibilidades de diferente interpretação sobre estes significados já-dados. A memória compreendida a partir das formações discursivas, atravessadas pela ideologia, transitando no interdiscurso constantemente, e assim, os sentidos formados passam a significar.

Tendo em vista realizar a análise discursiva, entendemos: por um lado temos o interdiscurso, a memória do dizer, por outro temos o intradiscurso, e é aqui que se encontra a materialidade linguística, o fio discursivo, onde temos acesso às marcas discursivas – lugar materializado da memória social. Caracteriza-se por ser o “Simulacro material do interdiscurso, na medida em que fornece-impõe a ‘realidade’ ao sujeito, matéria-prima na qual o indivíduo se constitui como sujeito falante numa determinada formação discursiva que o assujeita. (FERREIRA, 2001¹⁰⁵). Ao estudar o discurso produzido sobre suas lembranças do início de carreira dos professores em Cláudia, estaremos estudando este discurso como “[...] acontecimento, no ponto de encontro de uma atualidade e uma memória” do dizer (PÊCHEUX, 2002, p. 17).

Na formação destes saberes discursivos que remontam aos fatos ocorridos em 1980 em Cláudia, entendemos que a retomada narrativa, pelos sujeitos, funciona como um acontecimento discursivo, o qual atualiza o acontecimento que foi, para os sujeitos professores, ser um professor-pioneiro da educação escolar. Tal acontecimento nos possibilita uma maneira de compreender, de interpretar a realidade, de ler esta época; desse modo é que nos moveremos por dentro o conceito de memória discursiva em Pêcheux (1999, p. 52):

[...] memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível.

Um sentido torna-se legível quando deixa de ser instável, sendo um sentido que se estabiliza, sendo dominante. No jogo de forças da memória sob o choque do acontecimento, Pêcheux (1999, p. 53) aponta dois movimentos: “um jogo de forças que visa manter uma regulamentação pré-existente com os implícitos que ela veicula [...]. [...] o jogo de forças de uma ‘desregulação’ que vem perturbar a rede dos implícitos.” Um jogo que se propõe a

¹⁰⁵ FERREIRA (2001). **Glossário de termos do discurso**. Intradiscurso. Disponível em: < www.discurso.ufrgs.br/glossario.html >. Acesso em: 29 jan. 2009.

manter a regularização dos enunciados, de uma memória discursiva, mas ao mesmo tempo pode colidir com a rede de implícitos. A memória está implícita às práticas sociais dos sujeitos, ao qual ela se inscreve. Quando, por meio da repetição e da regularidade, a memória reafirma os implícitos que irão elencar os pré-construídos de dado campo social, temos o espaço da afirmação de um sentido, temos a memória imprimindo significação a uma determinada materialidade discursiva. A memória discursiva está em tudo o que estabelece e re-estabelece os implícitos necessários para ler um texto, para dizer uma fala. A todo o momento, nosso arquivo discursivo, formado por sentidos possíveis, nos mantém sob um olhar interpretativo em que implícitos estabelecidos constituem nossa memória discursiva.

E como encontrar os implícitos? Achard, referido no texto, argumenta que estes nunca seriam encontrados como forma estável e sedimentada, de maneira explícita, mas, sob a repetição que permitiria uma “regularização”, “[...] sob a forma de remissões, de retomadas e de efeitos de paráfrase (que podem a meu ver conduzir à questão da construção dos estereótipos).” (PÊCHEUX, 1999, p. 52). Assim, é ao compreendermos o modo como funcionam esses implícitos, os pré-construídos, que poderemos observar a regularização, a constância com que um acontecimento se estabelecerá. “A série do legível”, o acontecimento discursivo, se repetirá até que uma “[...] interrupção, pode desmanchar essa ‘regularização’ e reproduzir retrospectivamente uma outra série sobre a primeira” (Ibid.).

Pensando nesta “série do legível”, estudaremos o que as lembranças dos professores manifestadas nas entrevistas significam no discurso do pioneirismo, que imagem que estes professores têm deles mesmos.

4.1 A PROFESSORA LEILA

Começando com a professora Leila, abordaremos a questão da memória discursiva em quatro recortes, buscando compreender como os sentidos se movem, deslocam, geram conflitos, estabelecem polêmicas, dando origem ao equívoco. Veremos como a professora Leila significa e ressignifica o que está dado ao recordar em seus pronunciamentos as

experiências vividas, mostrando como se desdobram os sentidos. Analisaremos o movimento dos sentidos no seu relacionamento com o interdiscurso, com o já-dito, que em dadas condições de produção histórico-social tornaram estes sentidos possíveis. Em relação a cada um desses temas indicados, destacaremos os seguintes efeitos de sentidos:

- Memória discursiva sobre a Infância – em casa (família) e na escola.
- Memória discursiva sobre a Família – da obediência ao pai, da preocupação do pai com o bem-estar da filha.
- Memória discursiva sobre as Atividades Econômicas – trabalhar na roça, trabalhar na escola.
- Memória discursiva sobre Ser Professor – a resistência com a nova profissão.

Primeiro: efeitos de sentidos da Infância. Neste texto abordaremos a infância da professora Leila em duas formulações onde ela nos apresenta situações vividas na escola. A primeira, sobre sua “dificuldade”, como ela mesma fala, em aprender, e a segunda, sobre a não presença dos pais nas atividades da escola. Duas situações, acontecimentos, que geraram pré-construídos com os quais teve que lidar mais tarde, quando se tornou professora:

(83) Leila: Por exemplo, da 1ª. série eu lembro, porque é, são professores que marcam, né. Eu lembro até o nome dela, é Benedita, era um doce de pessoa. [...] [risos] Eu me lembro que tinha aquelas três fileirinhas: o bom, o médio e o ruim. Eu sempre tava no ruim, do médio para o ruim [risos]. Eu lembro que a professora falava: “Vamos Leila, você consegue, que coisa, fica, tem que ir lá pro bom”. Mas eu tinha muita dificuldade, não sei se porque era a idade, eu já comecei atrasada, né. E meus pais eram muito... são leigos. Hoje em dia os pais já ensinam desde pequenos. Então, eu lembro que fui ter contato mesmo com lápis, caderno, com oito anos.

(84) Leila: A minha mãe era doméstica, e meu pai era mecânico de manutenção. [...] Então, essa 1ª. série foi muito difícil, porque meus pais trabalhavam fora, né, eles ficavam o dia todo fora, e além de eu estudar esse período de manhã, eu tinha dois irmãos mais novos pra cuidar, né. E, foi assim uma fase muito triste, marcou muito. Porque a gente, quando é criança, a

gente quer a presença da mãe, quer a presença do pai, quer a presença da mãe numa reunião de escola, quer a presença da mãe... Houve uma época que eu lembro que iam dar vacina na gente, e eu falei pra mãe que a minha mãe era obrigada a ir [risos], para ela poder ir, e ela faltou o emprego... Então, é uma fase muito difícil para mim. Hoje eu entendo, mas a gente quando é criança, a gente não entende isso, né.

“Uma fase muito triste”, “uma fase muito difícil” são enunciações de onde podemos analisar que “muito”, advérbio de intensidade, acentua os adjetivos “triste” e “difícil”. No discurso da infância difícil, a professora Leila, pela repetição, assujeita-se ao dizer do “muito”, acentuando a relação entre origem familiar humilde e dificuldade de acesso ao mundo letrado (escola).

Buscando compreender teoricamente as relações entre o fio do discurso e os sentidos interdiscursivos, que atuam na produção de sentidos pelos sujeitos, destacamos a seguir o que descreve Courtine (1999, p.18):

[...] pensar o assujeitamento do sujeito falante na ordem do discurso é necessariamente dissociar e articular dois níveis de descrição: 1) o nível da enunciação, por um sujeito enunciador em uma situação de enunciação dada (o “eu”, o “aqui” e o “agora” dos discursos); 2) o nível do enunciado, no qual se verá, num espaço vertical, estratificado e desnivelado dos discursos, que eu chamaria de interdiscurso; séries de formulações marcando, cada uma, enunciações distintas e dispersas, articulando-se entre elas em formas linguísticas determinadas (citando-se, repetindo-se, parafraçando-se, opondo-se entre si, transformando-se...).

Desse modo, na situação da entrevista, temos: eu-Leila que fala para tu-Cristinne, ‘aqui, agora’, situando-se numa narrativa que envolve o eu-Leila, a professora-de Leila e os pais-de Leila, ‘citando-os’. O acontecimento marcado pelo fato de Eu, Leila na escola, estar sempre no “ruim”, nos remete a perguntar: Em quê? Qual dificuldade? Por que atrasada? Dentro da formação discursiva pedagógica, podemos entender as palavras “ruim”, “dificuldade” e “atrasada” e interpretá-las como enunciados que abarcam o ensino-aprendizado. O comportamento da professora em incentivar Leila a ir para o “bom” reafirmava o fato de ela ser “ruim”, “atrasada”, que estava em “dificuldade”.

As mesmas palavras, dentro do discurso do trabalhador braçal leigo, como a professora Leila se refere a seus pais, causava outro efeito de sentido. “Hoje em dia os pais já

ensinam desde pequenos. Então, eu lembro que fui ter contato mesmo com lápis, caderno, com oito anos”, nos explica a professora Leila. Nas formulações “hoje os pais ensinam” e “fui ter contato com oito anos” com o material escolar, ela demonstra que os sentidos produzidos pelos pais para o contexto escolar dos filhos eram nulos. “Hoje os pais ensinam”, ela generaliza como se todos os pais, hoje, ensinassem seus filhos, e nos reporta à sua infância onde ‘ontem, no passado de Leila, os pais leigos (seguindo a ideia da generalização) não ensinavam’. “Fui ter contato com lápis, caderno, com oito anos”, nos leva a um ontem, quando os pais leigos (generalizando) não apresentavam o material escolar para as crianças antes de elas entrarem na escola. A criança Leila, dentro dos saberes enunciados pertencentes à escola, se assujeitava ao discurso do “ruim”, do “médio” e do “bom”, a “carreirinha” em que eram divididos os alunos conforme suas habilidades durante o aprendizado.

Para a professora Leila, como criança na escola, as palavras “ruim”, “atrasada”, “dificuldade”, somadas às palavras que utiliza ao apresentar os pais, como criança em casa, “leigos”, “trabalhavam fora”, “dois irmãos para cuidar”, “o dia todo fora”, totalizam como “triste”, lembrança de uma infância “triste”. Uma tristeza adjetivada diferentemente nos dois lugares de sua infância: na escola, a professora “Benedita, era um doce de pessoa”, em casa, “E meus pais eram muito... são leigos”. A professora Benedita foi uma pessoa que “marcou”, como diz a professora Leila, destacando a importância de uma pessoa especial em sua vida, o que nos remete ao efeito de sentido de que a pessoa do professor é que é marcante, as relações humanas importam mais do que o puro conhecimento. Quanto aos seus pais, “eram muito...”, com a frase finalizada com uma omissão, um silêncio enquanto procura pela palavra certa, ela completa: “são leigos”, uma maneira que a professora Leila, graduada, encontrou para descrever a situação vivida em casa: os pais não tinham estudos e não podiam auxiliá-la nas lições escolares. “Então, é uma fase muito difícil para mim”, diz a professora Leila, tendo na escola uma professora que era “um doce de pessoa”, em casa pais “leigos”, seu início do campo da escolarização foi “difícil”, a falta de suporte na família deixou “marcas” por seu caráter “triste”.

Os sentidos produzidos pelas palavras da professora Benedita em sala de aula (“Vamos Leila, você consegue, que coisa, fica, tem que ir lá pro bom”), pelas não-palavras dos pais em casa (a professora Leila silencia esse momento), pelas ações da professora, presente, apoiando, conferindo o seu aprendizado (“Vamos Leila”) e pelas ações dos pais, a ausência (“eles ficavam o dia todo fora”), a não-presença na escola (“e eu falei pra mãe que a

minha mãe era obrigada a ir”), a falta de atividades pedagógicas em casa (“fui ter contato mesmo com lápis, caderno, com oito anos”), construíram a infância da “dificuldade”, da “tristeza”. “Então, é uma fase muito difícil pra mim. Hoje eu entendo, mas a gente quando é criança, a gente não entende isso, né”; hoje, a professora Leila, já graduada em Pedagogia, compreende as falas e ações da professora e dos pais, mas no passado, quando “a gente” (novamente generalizando) “é criança, não entende isso”. “Isso”; com este pronome demonstrativo, ela resume todos os itens que tornaram a sua infância “uma fase muito difícil para mim”, mas destaca que foi apenas “uma fase”.

Segundo: efeitos de sentidos sobre a Família – da obediência ao pai, da preocupação do pai com o bem-estar da filha. Neste texto, abordaremos duas formulações; a primeira, quando o pai autoriza a filha menor de idade a exercer a atividade de professora, e a segunda, sobre a sala de aula com trinta alunos.

(85) Leila: Onde eu morava, a única pessoa que poderia assumir essas aulas era eu, porque eu estava estudando. E, as professoras da época, que Cláudia nem pertencia a Sinop, ainda, foram em casa, pedir para o meu pai, porque eu tinha treze ou quatorze anos, na época, né, era de menor, conversaram, ver se o pai autorizava. Eu lembro que o pai falou: “Mas não tem uma outra pessoa, ela é muito nova, porque ela estuda de manhã, pedala 24 km...”

“Onde eu morava”, fala a professora Leila nesta pequena narrativa, que, usando o verbo no passado, inicia sua retrospectiva sobre o tempo vivido em um espaço definido. A questão do tempo, definida por um espaço social, articulada com a memória, nos promove os elementos que irão definir a historicidade do sujeito. Por entre as “inscrições” e os “esquecimentos”, salvam-se alguns acontecimentos, registram-se e permanecem no presente, constituindo-nos enquanto sujeito. A professora Leila, como sujeito histórico e ideológico, fala de um determinado tempo histórico e espaço social.

Na formulação acima, temos uma narrativa de um modo de vida, particular à família de Leila, que podemos perceber por meio das evidências marcadas. No recorte “Eu lembro que o pai falou”, inicia a construção valendo-se de uma lembrança textual de um enunciado atribuído por ela ao seu pai, sugerindo também que dentro da hierarquia familiar o pai é

aquele que tem direito à palavra (a fala da mãe é silenciada): “Mas não tem uma outra pessoa, ela é muito nova, porque ela estuda de manhã, pedala 24 km...”. Permaneceu inscrita, como memória da professora Leila, a série de marcas como “muito nova”, “estuda de manhã”, “pedala 24 km”, que são expressões que compõem o universo de menina que vivia naquele espaço social. Da argumentação de seu pai “às professoras da época”, o que ficou como inscrição foram posições significativas para uma criança.

Para Pêcheux (1999, p. 56), a

[...] memória não poderia ser concebida como uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório: é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização... Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contradiscursos.

No presente, a professora Leila, adulta, fala de um tempo histórico diferente, e continua a valorizar essas marcas, apresentando um contraponto com o seu espaço atual. A memória como um espaço de polêmicas e contradiscursos, citando Pêcheux, é apresentado por Leila quando ela se representa no lugar de criança, com as tarefas e as atividades próprias a ela imputadas, se colocando em um lugar nesta representação. Ao projetar-se ao passado, ela desperta um sentimento de afeto e tristeza sobre esse sujeito de quem fala, ela mesma, que “pedala 24 km...” e que teve uma vida com responsabilidades de adulto deste a infância.

Nesta formulação: “Onde eu morava, a única pessoa que poderia assumir essas aulas era eu, porque eu estava estudando”, observamos que a professora Leila tem a ilusão de que esse discurso é exclusivo dela. De natureza ideológica, o esquecimento nº. 1, conforme Pêcheux (1995), postula que o sujeito tem a ilusão de não estar reproduzindo nenhum discurso, no caso, o discurso das professoras que “foram em casa, pedir para o meu pai”. A professora Leila assumiu o discurso do “era eu” “a única pessoa”, a marca do “eu”, expressão da individualidade, em um tempo e espaço definidos na história; manifestação do desejo de estar conscientemente sendo “a única pessoa”. Neste discurso, a professora Leila se analisa sobre o seu tempo, no espaço social constituído a partir de seu olhar hoje.

Na formulação “as professoras da época, que Cláudia nem pertencia a Sinop”, temos a manifestação presente do que Pêcheux conceituou como esquecimento nº. 2, momento em que o sujeito deseja tornar sua fala clara, fazendo as escolhas necessárias para explicar o que

quer contar. Ao explicar ao ‘tu’, pessoa com quem dialoga, que naquele tempo “Cláudia nem pertencia a Sinop”, a professora Leila tenta controlar a dispersão de sentidos de seu discurso, tentando delimitar suas fronteiras linearmente, indicando apenas um sentido, único. Momento este em que o

[...] interlocutor – visado a fazer, por exemplo, com que o sujeito indique com precisão “o que queria dizer” - que o fazem reformular as fronteiras e re-investigar essa zona. [...] de identificar aí a fonte de impressão de realidade do pensamento para o sujeito (“eu sei o que digo”, “eu sei do que falo”). (PÊCHEUX; FUCHS, 1997, p. 176).

(86) Leila: Foram lá na casa do meu pai. Na época, as Secretárias de Educação eram muito mais... eles conviviam muito mais com os professores, sabe, eles apoiavam, eu acho, muito mais. Porque eu lembro, que, eu assumi essas aulas, eram multisseriadas, tinha quase TRINTA CRIANÇAS¹⁰⁶, professora¹⁰⁷. Eu acho... Eu não sei...

Por dentre as sequências discursivas acima iremos percorrer estes dois recortes sobre o tema da família. Primeiramente, temos o espaço social de uma criança em Cláudia, a adolescente Leila, que é construído a partir de um determinado lugar e posição. Estes, tanto lugar quanto posição, já estavam demarcados por uma ordem social que se estabelecia em Cláudia: às crianças, lhes eram atribuídos e destinados papéis representantes da vida adulta. A ela lhe era imposto o trabalho para ajudar nas despesas da casa e no bem-estar de todos.

Em outro momento, temos o enunciado “TRINTA CRIANÇAS”, enfatizado na sua fala. Para uma professora de escola multisseriada, com 13 ou 14 anos, o número trinta era um indicativo numérico alto. Os implícitos, fomentados neste recorte, nos indicam que o sentido sobre “TRINTA CRIANÇAS” retoma a um espaço temporal em que “trinta”, representa um peso, trinta é um número pesado, é um número de uma época pesada, difícil. Mas ao falar nessa dificuldade, suscita também, por outro lado, o sentido de ter feito uma proeza, saiu como vencedora.

A fala “TRINTA CRIANÇAS” tem seu sentido inscrito na memória, demonstração de uma época em que as condições sociais para algumas crianças se davam de uma maneira

¹⁰⁶ **TRINTA CRIANÇAS:** a professora Leila realça esta parte da frase.

¹⁰⁷ **Como fui** professora de Pesquisa Educacional do Curso de Pedagogia da UNEMAT-Sinop pelo PIQD de Cláudia e, portanto, professora da Leila, ela utilizou-se desta forma de tratamento quando se referiu a mim.

tensa. As questões econômicas em que se encontravam os familiares da professora Leila, precárias, permitiam que a prática do trabalho infantil existisse. O espaço de dizer e poder ser criança para a professora Leila cedia lugar para o espaço de dizer e subjugar-se ao ser professora. O sentido dado para o trabalho, já dominante na família da professora Leila, era o de que ela iria trabalhar na roça, como os outros membros da família. Ela conseguiu romper com este já-dado quando aceitou, e de certa maneira se fez entender, que queria esse emprego na escola, quando o pai ponderou sobre as opções da filha. Um novo sentido para o trabalho surgia a partir dessa decisão, não mais o sentido do trabalho associado à roça, mas deslocando do eixo rural-roça para o rural-escola.

Terceiro: efeitos de sentidos sobre as atividades econômicas – trabalhar na roça, trabalhar na escola, dificuldades econômicas. Abaixo, analisaremos duas formulações, do ponto de vista de uma adolescente e já tendo atividades e atitudes de adulta: a primeira, em que a professora Leila nos conta o ato de escolher entre duas profissões, uma associada à terra e outra à educação, e a segunda, quando a família tem condições econômicas, mas a cidade não disponibiliza condições alimentícias de sobrevivência:

(87) Leila: Não, eu fui numa felicidade danada, porque entre optar em dar aula e você ir pra roça arrancar mandioca e carpir e... arroz, eu preferia mil vezes estar na sala de aula, né. Apesar, professora, que era muito mais sofrido, sabe, mas como eu nunca gostei muito de roça... [risos].

“Fui numa felicidade danada” trabalhar como professora *versus* “eu nunca gostei muito de roça”, dois recortes que nos indicam um divisor de águas nas atividades econômicas realizadas pela professora Leila. Memória discursiva sobre um acontecimento que alterou o sentido da palavra trabalhar. “Eu nunca gostei muito de roça” nos indica um saber discursivo em que as palavras ditas remetam a sentidos negativos aos implícitos sobre “roça”, “fui numa felicidade danada” para a escola. A “felicidade danada”, sentido produzido a partir da posição-sujeito filha roceira, desloca-se para a posição-sujeito filha professora. A professora Leila, em sua fala, assume a posição discursiva de uma professora, que, dentro de um contexto sócio-histórico em que os sentidos sobre as opções de trabalho resumiam-se a um

grande leque de trabalho na terra, trabalho na indústria madeireira e pouquíssimo trabalho no comércio e na educação. A professora Leila, ao ser convidada a ser professora na Escola Municipal, foi premiada a executar um trabalho ao qual apenas um grupo seletivo de pessoas tinha acesso. “Eu nunca gostei muito de roça”, Leila retoma palavras já-ditas que a continuam afetando.

Trabalhar na roça, até os treze anos, antes de ser professora, regularizou sentidos de que o trabalho na roça não é gostoso, é ruim. A imagem do trabalho na roça, da criança-roceira exposta às intempéries, sol demais, chuva demais, pó, lama, cansaço, mãos calejadas, hematomas pelo corpo, sede, fome, se contrapõe com a imagem da escola, da adolescente-professora que permanece dentro de um prédio escolar, com cadeiras e mesas, com cozinha e banheiro, com comida e água, com quadro, giz, cadernos e livros. O sentido para trabalho na escola foi construído em oposição ao sentido de trabalho na roça. Mesmo sem nunca ter trabalhado antes como professora, e sem ter compreensão de todas as atividades e responsabilidades que envolviam a profissão de professora, ela foi “numa felicidade danada”.

Em outro momento, ela nos conta como os alimentos chegavam até Cláudia:

(88) Leila: Dificuldade do caminhão, chegar, e o povo, [...] chegar a mercadoria em cima do caminhão, e não dá tempo de descarregar, professora, não dá tempo de descarregar a mercadoria. Vendia em cima do caminhão mesmo. Sabe, meu avô contava que o feijão, o feijãozinho botava na água e já subia todos os carunchinhos para cima e você tinha que comer ele daquele jeito, porque você tinha que comer feijão, e não tinha outro. Até na minha época isso acontecia. Verdura não existia. Eu tenho um tio que teve que ir para São Paulo onde meu pai estava na época, logo que meu avô chegou. Porque ele tinha duas meninas, uma de dois e uma de quatro [anos], ficava passando fome, mas não por não ter dinheiro, passando fome porque NÃO TINHA¹⁰⁸, não tinha condições de vir mercadoria até Cláudia. Não tinha jeito.

A professora Leila interpreta, a partir de um gesto de leitura de uma adolescente de treze ou quatorze anos que vê seus parentes passando fome, o horror de um acontecimento passado, quando assim se manifesta: “NÃO TINHA” comida. Ela reafirma e endossa, não tinha jeito de ter comida, tinha que ir embora. A leitura da professora Leila sobre este fato do

¹⁰⁸ **NÃO TINHA:** a professora Leila realça esta parte da frase.

passado nos leva a um efeito de sentido retomado, reconstruído a partir da posição que ela ocupa hoje. Durante a entrevista ela frisa que os parentes partiram de Cláudia porque não havia comida, que eles estavam “passando fome”. Para a adolescente Leila, a falta de comida é representada pelo feijão com caruncho que boiava na panela. Sua interpretação, agora, adulta, faz com que ligue os pontos desta memória distante para reafirmar sentidos dados à falta de comida, à necessidade de adquirir alimento, à saída de Cláudia, à permanência da família dela.

Depois do enfoque dos sentidos sobre a infância, a família e as atividades econômicas, trataremos, a seguir, o quarto recorte, dos efeitos de sentidos sobre ser professor e a resistência à nova profissão, enfocando, também, as marcas de interlocução no momento da entrevista.

Começamos lembrando que Pêcheux (1999), ao definir memória discursiva, o faz compreendendo que ela é a união de um acontecimento e do sentido que se associa a ele. A professora Leila, ao retornar discursivamente ao tempo em que iniciou seu trabalho como docente, nos dá como exemplo o processo de enunciados que designam/foram designados por gestos de interpretação, produzidos sobre aquela época. O acontecimento do que foi a mudança para Cláudia é manifestado assim:

(89) Leila: ... de a gente passar dificuldade, né. E ele [pai] falou: “Então vamos para lá [Cláudia].” Mas foi uma época, professora, terrível, porque, a gente acostumada na cidade, escola perto de casa, [agora em Cláudia] tinha que pedalar 12 km para ir, 12 km para vir. Então, quando nós mudamos para o sítio, a professora que dava aula nessa zona rural, a regente da sala... ela ia casar e ia embora pra Juara.

A mudança para Cláudia está associada às dificuldades econômicas familiares vividas em São Paulo. E mudar para Cláudia parecia ser uma opção viável para os pais da professora Leila, uma vez que tinham parentes que viviam lá. Da dificuldade relacionada no âmbito familiar, o geral, ela passa para o particular, a dificuldade presenciada dentro dos limites de uma criança em idade escolar.

Na formulação “A gente [ela e os irmãos?] acostumada na cidade, escola perto de casa” a professora Leila aponta ao lugar valendo-se de sua característica urbana, o ‘longe’ ou o ‘perto’ dentro de uma cidade, com calçamento, sistema de transporte, itens que permitam o ir-e-vir facilmente, sentido contraposto em “tinha que pedalar 12 km para ir, 12 km para vir”, com a bicicleta de transporte, muitas vezes levando o irmão menor na garupa, por estradas empoeiradas na época da seca e lamacentas na época da chuva.

O discurso da professora Leila, neste momento histórico, é construído sob a ótica da dificuldade, fazendo referência aos momentos que antecederam a sua iniciação no trabalho de professor, assim como durante suas atividades de classe.

(90) Cristinne: Eles [os alunos] te chamavam de senhora?

Leila: Chamavam! Bem mais velhos que eu. Então era assim, tinha sempre... E é, e não era fácil lecionar lá... não era fácil porque, sitiante sabe como é as fofquinhas, né.

Cristinne: Hum.

Leila: Que eu era muito nova. Quantas vezes o pessoal de Sinop foi lá fazer reunião, e eu colocava meu cargo a disposição, “só quem quiser pode pegar, tá aí”.

Cristinne: Hum. Quem é que tinha, eu não entendi. Quem é que fazia as fofquinhas? Os outros professores?

Leila: Os sítiantes, porque não tinha outro professor. Porque primeiro, eu não era de lá, eu tinha chegado há pouco tempo, né.

A sequência discursiva acima (formulação 90) possibilitou voltar a reflexão para a própria interlocução na situação da entrevista. No processo de constituição de um discurso (efeito de sentidos), é necessário que haja certos fatores que possibilitem o seu funcionamento. Orlandi (1999, p. 39) aponta três: o primeiro, relação de sentidos. “[...] não há discurso que não se relacione com outros. Em outras palavras, os sentidos resultam de relações: um discurso aponta para outros que o sustentam, assim como para dizeres futuros.”

Ao procurar compreender a situação apresentada, demonstro, ao dizer “eu não entendi”, que ficou dúvida, para mim, em relação a quem diz o quê. Seria o grupo dos alunos, dos professores de Sinop ou de Cláudia, ou dos sítiantes? Por não compreender a

contextualização, não possuía em meu arquivo algum já-dito que sustentasse a possibilidade do dizer, e assim manifesto a minha dúvida.

(91) Cristinne: Ah...

Leila: Era vista como metida, como uma menina que veio de São Paulo. Ainda chego, ainda pego a sala de aula do sítio! Imagina o fuzuê.

Eu, Cristinne, balbucio um “Ah...”, tentando entender a situação descrita, quando a professora Leila antecipa-se, explicando como ela, “menina” professora, era vista pelos moradores do local: “como metida”, “de São Paulo”, “pego a sala” e ainda fala em colocar o cargo à “disposição, ‘só quem quiser pode pegar, tá aí’.”

Orlandi nos apresenta o segundo fator para que o discurso funcione, que é o mecanismo da antecipação. “Ele antecipa-se assim a seu interlocutor quanto ao sentido que suas palavras produzem. Esse mecanismo regula a argumentação, de tal forma que o sujeito dirá de um modo, ou de outro, segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte.” (Ibid.) Ao enumerar três interpretações sobre si mesma, a partir do modo como imaginava que os sítiantes a viam, a professora Leila estabelece um momento de cumplicidade comigo, interlocutora. Ela me aponta três efeitos de sentidos diferentes que caracterizam a posição de sujeito assumida naquele momento: era uma “menina metida”, diferente das meninas dos sítios ao redor que não assumiam posição de metida, mas de passividade; era uma “menina de São Paulo”, de um grande centro urbano, referência estadual em todo o Brasil, o que aponta para a possibilidade de que as outras famílias não teriam migrado de São Paulo, mas de outros Estados; por fim, uma “menina professora” e tem uma “sala”, inteligente e responsável o suficiente para assumir uma sala de aula, trabalho intelectual de adulto.

A terceira forma para o funcionamento do discurso é a relação de forças. Conforme Orlandi (1999, p. 39), “[...] podemos dizer que o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz. Assim, se o sujeito fala a partir do lugar de professor, suas palavras significam de modo diferente do que se falasse do lugar do aluno.” As relações de força estão hierarquizadas na nossa sociedade e, por meio de nossa fala, sustentamos o poder de nosso lugar.

No momento da entrevista, a professora Leila estava sendo entrevistada pelo motivo de ter sido uma das primeiras professoras de Cláudia. Estávamos na cidade de Sinop e, quando ela se posiciona discursivamente, o faz na posição do sujeito urbano. Ela não se coloca no lugar ou na posição de sitiante, nem durante a entrevista, nem ao contar sobre a época em que foi professora. Ela era de “São Paulo”, pegou “sala”, era “vista como metida”, não se inseria na comunidade. Era estranha a eles. “Eu não era de lá, tinha chegado há pouco tempo.”

Eu, Cristinne, ainda sem entender quem é que fazia fofocas da professora Leila, se dentre os sitiantes também se encontravam professores de Cláudia que estavam descontentes com o cargo que ela assumia, retomei minha dúvida:

(92) Cristinne: As próprias pessoas do sítio ou os outros professores?

Leila: É. Os próprios do sítio, professora... eu comi o pão que o diabo amassou, só meu pai contando. Se meu pai contar você ri, sabe, nossa! Eles [Departamento Municipal de Educação] faziam reunião lá direto, daí eles falavam: “Ó gente, vocês têm que ficar feliz que alguém que está aqui dando aula para os teus filhos.” Porque, hoje em dia, vai buscar na porta, na época não, né. E, tem ônibus hoje, tem *van* que pega, na época não. Mas a inveja, que eles falam, né professora, que eles queriam estar ali, eu acho, não sei. Então...

Da posição de sujeito urbano, a professora Leila nos esclarece que eram os próprios vizinhos dos sítios em volta da escola que questionavam o lugar ocupado por uma menina “metida e paulista”. Não eram os professores da cidade de Cláudia nem os responsáveis pela educação no Município de Sinop, que a apoiavam juntamente com seus familiares, mas os pais dos alunos. A professora Leila era considerada uma “hostil” por eles. Orlandi (2004, p. 34) trabalha a ideia de que “[...] há uma sobreposição do urbano sobre a cidade de tal modo que o que eu [a autora] tenho chamado discurso do urbano silencia o real da cidade (e o social que o acompanha).” A cidade, com suas relações sociais horizontais, na ordem do discurso urbano passa pelo processo de verticalização do espaço social. Nas relações que se estabelecem, uma dicotomia se forma: o “socius” é o sujeito considerado aliado dentro da organização urbana, enquanto o “hostis” é o inimigo. A organização social hierarquizada, vertical, que aponta à segregação, separa regiões, determina fronteiras, “[...] que nem sempre

são da ordem do visível concreto mas funcionam no imaginário sensível.” (ORLANDI, 2004, p.35).

A professora Leila, considerada uma não-aliada ao modo de vida dos sitiantes, ressignifica a possibilidade de assumir outra posição que não seja a de roceira para as meninas do sítio. Ela, ao assumir outra posição, não esperada, diferente, que é a posição de professora, passa a ser a inimiga ao modo de vida estabelecido pelos sujeitos daquele local, que predizia para as meninas o trabalho braçal na lavoura. Ela personifica uma posição de sujeito que se contradiz ao esperado numa região de migração para se trabalhar a terra.

Com o tempo, e o trabalho diário da professora Leila com seus alunos em sala de aula, do trabalho das Secretárias de Educação junto com a comunidade, a situação de não-aliada foi sendo construída na posição de aliada, de “hostis” a “socius”. Isso se deu tanto pela capacidade demonstrada para ensinar da professora Leila quanto das suas ações exercidas fora da sala de aula.

Em uma dessas ações, a professora Leila nos conta que, ao presenciar um aluno doente em sala de aula, ela mesma, adolescente, o levava ao médico. E os pais dela apoiavam a decisão da filha-professora.

(93) Cristinne: Teus pais apoiavam isso?

Leila: Apoiavam porque [risos]. Quantas aluninhas minhas, alunas eu trouxe porque eu via que não estava bem, os pais não se ligavam muito, né. Eu falava: “Eu vou levar eles, eles vão ficar em casa, amanhã eu trago de volta.” Como eles [os alunos] eram do sítio, os médicos me atendiam logo, né, não precisava fila, já medicavam. E no outro dia eu levava de volta.

A professora Leila já tinha o pré-construído, o já-dado, sobre os sentidos que envolvem a participação dos pais na escola e no acompanhamento da vida escolar de seus filhos. A experiência de infância, quando os pais da professora Leila trabalhavam fora e não havia tempo para participarem mais cotidianamente dos compromissos escolares, gerou e constituiu o jogo de sentidos do que compõe essa relação pais e escola. A interpretação sobre essa experiência passada se refletiu em novas experiências presentes. “Eu vou levar eles, eles vão ficar em casa, amanhã eu trago de volta”, dizia a professora Leila com propriedade, como alguém que é dona de seu dizer, que sabe do lugar do qual está falando, o lugar de professora.

E o apoio recebido se firmava em mais um grupo de sujeitos da cidade, os médicos que trabalhavam no Posto de Saúde. Durante o atendimento, como Leila estava naquele local na posição de professora, responsável por uma criança, que por sua vez estava naquele local como aluna-doente, e todos naquele recinto reconheciam que estavam diante de uma professora de uma Escola Municipal Rural e com responsabilidades e horários a serem cumpridos, o fato de que para ela “não precisava fila” reforça o reconhecimento dos outros pelo trabalho por ela exercido.

Mais tarde¹⁰⁹, lecionando na Escola Estadual, a professora Leila nos conta sobre suas disciplinas e seu relacionamento com os colegas professores e com seus alunos, desta maneira:

(94) Leila: Eu dava Ensino Religioso, Educação Artística, Programa de Saúde, Ciências, na época tinha OSPB¹¹⁰. Eram umas seis ou sete matérias, professora. Essas matérias que tem menos aulas na semana, eles me davam todas [risos]. Então, eu trabalhava com todas as séries, de 5^a. a 8^a.. Eu conhecia todos os alunos, sabe, eu ensinava dança para as meninas menores, sabe, eu fiz uma revolução na escola. Eu lembro, eu me lembro, que as professoras mais antigas, ficavam morrendo de ódio porque... dava a hora do intervalo as crianças ficavam tudo na porta [da Sala dos Professores], me chamando, sabe.

O exemplo da professora Benedita, sua professora da infância, seu apoio nos momentos difíceis, os sentidos estabelecidos a partir destas experiências, são retomados quando a professora Leila nos conta que “dava a hora do intervalo as crianças ficavam tudo na porta, me chamando”. Ao textualizar este momento, a professora inicia enumerando as várias disciplinas com as quais trabalhava, todas as “matérias que tem menos aulas na semana, eles me davam todas”. A posição-sujeito professora, de Leila, era contraposta com a posição-sujeito professoras “mais antigas”; neste duelo de posições, percebemos que a ‘escolha’ das disciplinas seguia alguns critérios e, não sabemos quais, mas percebemos que a professora Leila, adolescente e leiga, ficava com as “matérias que tem menos aulas na semana”. A reação da professora Leila a essa situação foi a de assumir uma postura de contravenção à ordem estabelecida: “eu fiz uma revolução na escola”.

¹⁰⁹ A professora Leila não estava certa do ano, 1986 ou 1987.

¹¹⁰ OSPB – Organização Social e Política Brasileira.

A identificação dos alunos com a professora Leila deu-se de maneira que “ficavam tudo na porta”, ao seu redor, querendo estar junto, enquanto as outras professoras “mais antigas” “ficavam morrendo de ódio” pela quebra do padrão no relacionamento professor e aluno já posto. A cena da Sala dos Professores, com os alunos batendo na porta para falarem/ficarem com a professora Leila, acabava por incomodar os momentos de intervalo das professoras “mais antigas”. As outras professoras não queriam os alunos naquele momento, durante o intervalo, momento de descanso e confraternização entre os professores.

A professora Leila, ao fazer a “revolução na escola”, a fez em duas frentes: a primeira, em sala de aula, quando partia do princípio de que ela “conhecia todos os alunos”, tinha bom relacionamento com todos, e lecionava conteúdos alternativos, como quando fala que “ensinava dança para as meninas menores”; e a segunda, quando deu novos sentidos ao momento “intervalo”, que passou a ser um momento em que “as crianças ficavam tudo na porta”.

Dentro da organização social escolar, já dado, a professora Leila remexeu com alguns pontos estabelecidos. Não chegou a alterar a sua situação de posição-sujeito professora ‘menos antiga’, uma vez que tínhamos as professoras “mais antigas”, mas conseguiu estabelecer princípios de identificação mais próximos entre alunos e professora (ela), fundando novos sentidos.

“Eles gostavam muito de mim”, assim termina esse pequeno momento na história da professora Leila. E para embasar essa formulação, a professora Leila nos dá o exemplo da ex-aluna Sheila, que a imitava no uso de roupas e penteados.

(95) Leila: ...tinha que ficar lá fora com eles, porque... Eles gostavam muito de mim. Inclusive eu tenho uma aluninha, que esses dias eu encontrei no mercado... Que as mães tinham um ciúmes de mim, professora, porque as meninas... Eu tinha uns cabelão, eu lembro até hoje, eu amarrava de rabo de lado de cavalo, as meninhas iam tudo de rabo de cavalo de lado, sabe. Eu puxava o cabelo, não sei que jeito, assim, e elas puxavam igual, sabe, faziam. Se vestiam igual, eu era um espelho, eu nunca vi, tudinho. Aí eu tenho uma aluninha que esses dias eu encontrei no mercado, a Sheila¹¹¹, disse assim: “Ah, professora, que época boa!” Daí a mãe dela disse assim: “Mas eu tinha um ciúme de você, Leila, danado! Porque minha

¹¹¹ Nome não confirmado na revisão da entrevista.

filha era professora Leila pra cá, professora Leila pra lá. E levava chocolate, levava bicho de pelúcia sabe...” Eu vivia ganhando, eles me adoravam. Então, de vez em quando eu encontro um ou outro aluno já casado, com filho, sabe, cumprimenta, mas foi muito bom essa época. Eu lecionei até, lecionei uns quatro anos na Estadual, de 5^a. a 8^a., eu lembro que teve um ano que eu peguei um 1^o. ano de 2^o. grau, em Artes, não tinha professor.

No mercado, a mãe da aluna lembra com carinho da época em que “eu [a mãe] tinha um ciúme de você [professora Leila]”. A filha, Sheila, em vez de identificar-se com a mãe, identificava-se com a professora, “era professora Leila pra cá, professora Leila pra lá”. A conversa em casa era uma extensão das atividades realizadas em aula, agora relatadas aos outros, na figura da mãe, convergindo para a pessoa da professora Leila. A conversa em casa trazia estranhamento para a mãe, ela não pertencia ao mundo da escola, ela estava de fora da escola; as fronteiras dela era a casa. Diferente da professora Leila, que transitava entre as fronteiras de casa e escola, ela não era mãe, ela era professora e podia circular pelos lugares. O sentido do que é ser professor, na fala da mãe, se altera ao sentir “ciúmes”, porque passa a compreender, também, que professor é um “espelho” em que os filhos copiavam o modo de vestir e pentear: “eu amarrava de rabo de lado de cavalo, as meninas iam tudo de rabo de cavalo”.

Ser professora era também ganhar presentes dos alunos, “e levava chocolate, levava bicho de pelúcia”. Os presentes eram muitos, e isso, para os outros, os pais, era uma maneira de perceberem o quanto seus filhos se identificavam com a professora. Tal comportamento poderia gerar um modo de distanciamento, o pai/mãe com “ciúme” da relação de seu filho/filha com sua professora.

Para terminar este texto sobre a professora Leila, trazemos um recorte em que ela assume o lugar de quem está terminando o último ano da graduação de Pedagogia e avalia o seu trabalho de professora na época. Começamos quando ela iniciou o seu trabalho de professora e teve que passar pelo teste da aprovação dos pais:

(96) Cristinne: Eu acho porque tu eras menina, moça ainda.

Leila: Muito nova, eu acho que eles [os pais] achavam que eu não era capaz E hoje eu fico imaginando... Ainda esses dias eu estava conversando com a mãe. Professora, eu fazia tudo

certinho, lecionava bonitinho, as crianças aprendiam. Os meus cadernos de planejamento, dava gosto de ver. Como que pode, né, e estudava de manhã e dava aula de tarde, preparava as aulas bonitinho, fazia merenda...

“Fui numa felicidade danada” ser professora na escola, disse ao ser convidada, e encontrou a resistência da comunidade local para sua nova profissão, “eu comi o pão que o diabo amassou”. “Daí eles falavam”, quem? O Departamento de Educação de Sinop, a autoridade. “Faziam reuniões lá direto”, onde? Na escola em que trabalhava. “Era vista como metida”, por quê? Porque era uma adolescente vinda de São Paulo, estado parâmetro no Brasil, com estudo, e inteligente o suficiente para ministrar aulas. “Eu acho que eles achavam que eu não era capaz”, justifica simplesmente a professora Leila, em um momento de contextualização dos fatos.

No início de sua carreira, a professora Leila nos fala, na formulação 90, que: “Que eu era muito nova. Quantas vezes o pessoal de Sinop foi lá fazer reunião, e eu colocava meu cargo à disposição, ‘só quem quiser pode pegar, tá aí’.” Momento em que escutamos a voz da menina-professora que se manifesta entre o “quem quiser pode pegar” e o “fui numa felicidade danada”. Outras seis vozes são mencionadas no contexto de construção que a levou a assumir-se enquanto professora: Primeiro, para “eles”, do Departamento de Educação, que tentavam intermediar a situação entre os pais e a professora. Para o pai, “se meu pai contar você ri, sabe, nossa!”, que figura como a pessoa presente durante todo o processo de inserção de Leila na Escola, uma vez que foi ele quem deu permissão para ela trabalhar. Terceiro, para a mãe, “eu estava conversando com a mãe”, em um momento de 2004¹¹² quando mãe e filha recordavam momentos do passado. Quarto, “vocês”, os sitiante, que aparece dentro da voz de “eles” [Departamento], “vocês têm que ficar feliz que alguém que está aqui [está] dando aula para os teus filhos” e na voz da professora Leila “sitiante, sabe como é as fofquinhas”, que aparece nominados como os contestadores. Quinto, os alunos, na voz da professora Leila “eles gostavam muito de mim”, uma construção de amizade que permeou o trabalho de professora entre a Escola Municipal e a Estadual, e último, os pais dos alunos: “Apoiavam porque [ela levava ao médico]”, que também aparecem na voz da professora Leila, e também como uma construção de confiança entre o querer outra professora para seus filhos (na sua

¹¹² Ano de realização da entrevista.

primeira escola) e o aceitá-la como mais uma professora do quadro de Cláudia (na Municipal e na Estadual).

Ao mesmo tempo em que “colocava meu cargo à disposição”, a professora Leila preferia o trabalho docente (“Fui numa felicidade danada”), ao de roceira (“eu nunca gostei muito de roça”). Os momentos de “fofoquinhas” que desestabilizaram o desejo da professora Leila em seguir na profissão (“colocava meu cargo à disposição”) eram superados pelo trabalho em sala de aula, com seus alunos que a chamavam de Senhora, demonstrando respeito por ela e por sua profissão (“Chamavam! Bem mais velhos que eu.”), pelo progressivo apoio dos pais de seus alunos (que primeiramente apareceram na fala das “fofoquinhas” para terminarem com a fala do “ciúme”) e do Departamento de Educação, que sempre a orientou para que permanecesse na escola. No seu processo em constituir-se professora, a professora Leila foi cercada por falas de apoio ao seu trabalho, confirmando a qualidade de aprovação que tinha junto a seus alunos. As falas das “fofoquinhas” pertenciam a um grupo específico, os sitiantes, pais dos alunos, que a viam como uma diferente, uma “metida”. Ser professora, assumir um papel adulto e intelectual de trabalho remunerado, era um exemplo pessoal diferente daqueles assumidos por seus próprios filhos, que eram roceiros em suas terras, papel adulto braçal e não-remunerado, o que pode manifestar um sentido de estranhamento.

A partir dessa resignificação inicial do trabalho de professor, entre o ir “numa felicidade danada” e o “colocar o cargo à disposição”, momento em que as condições circunstanciais poderiam ter motivado sua desistência da docência, a voz da professora Leila silencia, enquanto paráfrase de suas próprias falas quando professora, e toma outro modo para se mostrar: por meio do contar sobre suas experiências em sala. Ela resistiu em colocar o seu “cargo à disposição”, e aproxima a fala das pessoas envolvidas na educação em apoio ao seu trabalho.

A professora anterior da escola, adulta, “ela ia casar”, mudou de cidade. “Os sitiantes” viram a professora Leila como uma criança diferente ao padrão encontrado entre eles: “eu não era de lá”, era de São Paulo, uma “menina” urbana. “Eu tinha chegado há pouco tempo”, ainda não tinha vínculos de amizade com seus vizinhos. Assume aulas, não se enquadrava aos padrões esperados para uma menina do sítio e, “eu fazia tudo certinho”, diz ela. E enumera, como que para comprovar a si mesma que seu pai e os representantes do Departamento de Educação estavam certos em defenderem a permanência dela na posição de

professora, e os sitiantes errados em querer tirá-la: 1 – “lecionava bonitinho”, 2 – “as crianças aprendiam”, 3 – “os meus cadernos de planejamento, dava gosto de ver”, 4 – “preparava as aulas bonitinho”, e, 5 – “fazia merenda”.

Além de tudo isso, “estudava de manhã e dava aula de tarde”. Não podemos esquecer que o trabalho da professora Leila era remunerado, ela recebia um salário, o que pode ter sido um agravante na estranheza que causava: uma “menina” urbana, com profissão de adulto, com salário de adulto.

“Eu comi o pão que o diabo amassou”, nos fala a professora Leila ao contextualizar as dificuldades pelas quais passou ao assumir sua primeira sala de aula, que sua família passava fome, porque “NÃO TINHA condições de vir mercadoria até Cláudia”, em que contextualiza a dificuldade para se alimentar. São momentos como estes que aparecem o enunciado das “dificuldades” encontradas quando foi para Cláudia. E não é só a professora Leila, as “dificuldades” encontradas apresentam-se como uma constante nas falas dos primeiros professores. ‘Era muito difícil’ aponta para um sentido grafado junto com o lugar assumido de professor em início de colonização. Trago uma fala da professora Eunice, contemplada no capítulo anterior, em que, durante a entrevista, eu, como interlocutora, buscava entender o que de tão difícil existia nessa época.

Conversávamos sobre a Escola, e a professora Eunice coloca que o tripé que possibilitou a criação e a permanência da Escola Estadual nos anos iniciais, quando ainda era extensão da Nilza Pipino, foi o empenho da direção da Escola em Sinop, do corpo docente e discente e da própria comunidade. A professora acentua “Todos PRECISAVAM da escola”. Neste “todos” temos a representatividade da comunidade central urbana de Cláudia, que era os interessados diretos pelo seu funcionamento. Como “todos” estavam interessados, as dificuldades que ocorriam em seu espaço eram administradas para serem contornáveis.

(97) Eunice: [...] E a gente tinha também, muita colaboração, dos pais, né. Tinha dificuldade, mas os pais colaboravam, os alunos se empenhavam, eles, sabe, aquela coisa assim de a comunidade participar, porque todos tinham vontade que a escola funcionasse, que funcionasse bem, que todos PRECISAVAM da escola. Então, isso dava uma sustentação muito boa. E, na época, também tinha a Diretora de Sinop, era a Irmã Xaveris, ela também era uma pessoa, assim, que gostava, acho que Cláudia era a menina dos olhos de ouro dela, sabe. Ela gostava muito daqui, também, se empenhava muito pra que as coisas dessem certo.

Depois a Escola foi caminhando com as próprias pernas. Se desmembrou, ficou, foi Escola mesmo daqui, daí a Escola Manoel Soares Campos, também não lembro a data que isso aconteceu.

A professora Eunice pressupõe que a Irmã Xaveris, uma das Diretoras da Escola Estadual em Sinop, tinha pela extensão de Cláudia um carinho especial: “acho que Cláudia era a menina dos olhos de ouro dela”. Receber essa dedicação especial no início, quando todos os professores, alunos e pais tentavam se estabelecer em Cláudia, foi um fator diferenciador para os que ali estavam. “Ela gostava muito daqui, também, se empenhava muito pra que as coisas dessem certo.” A Diretora da Escola apostava no seu corpo docente e mantinha orientação permanente para diminuir qualquer dificuldade. “Um pequeno buraco numa imensidão verde”, nos apresenta a professora Eunice na fala abaixo, “com tudo para fazer”. Quando tudo está para ser feito, com poucas pessoas qualificadas para desempenhar tantas funções, torna-se compreensível a atitude de empenho da Diretora Xaveris. A seguir, tento compreender melhor quais eram as dificuldades, e pergunto:

(98) Cristinne: Tu me falaste, assim, tinha muitas dificuldades. Daria para enumerar algumas das dificuldades e diferenças entre aqui e o Sul, que tu comparaste com o Sul?

Eunice: A distância até uma cidade maior, no caso Sinop. Falta de energia elétrica e água encanada. Falta de alimentos que estamos acostumados como verduras, frutas, leite de vaca e derivados, ovos... A diferença é que aqui era um pequeno buraco numa imensidão verde, com tudo para fazer, e de onde viemos tínhamos todo o conforto que uma cidade pode oferecer.

A professora Eunice, assim como a professora Leila, enumeram as dificuldades encontradas no seu trabalho como professoras e na própria sobrevivência como moradoras em Cláudia. Na AD, para que as palavras façam sentido, a repetição é fator que irá assegurar a estabilidade de um sentido regularizado, “é uma dificuldade”, por exemplo. As palavras, historicizadas pelo dito, que em vários contextos continuaram a ser ditas, significadas, novamente ditas e novamente significadas, constantemente, tornam-se enunciados possíveis de serem analisadas a partir dos sentidos e significados que tiveram em relação às condições

de produção de sentidos que as viram nascer. Busca, na repetição, o sentido estabelecido para essa materialidade.

Os enunciados resultam de enunciações concretas dos sujeitos no mundo, e por isso é importante destacar que a memória não está isenta do “real histórico”, a contradição, e ao mesmo tempo do “real da língua”, a equivocidade. Toda retomada dá-se em condições de produção históricas específicas e atesta também que a língua que o sujeito usa para dar sentido não é um produto pronto e acabado, mas se amolda para a constituição dos referentes do discurso, levando-se em conta que a realidade reclama sempre sentido. (MUTTI, 2007, p. 266).

É por meio da enunciação que o sujeito movimenta as redes de memória já construídas coletivamente, abrindo um espaço para registro do sentido historicizado. A realidade inóspita encontrada na região onde surgiu a cidade de Cláudia demandou um sentido peculiar para a palavra dificuldade. Como significar esta realidade a partir de uma memória sobre a(s) dificuldade(s) no trabalho de professora, tal qual se constituiu em outras condições de produção? Esses sentidos, porém, não se esquecem simplesmente; eles retornam, mas sua retomada é diferente.

Ao pensar a língua como ‘condição de possibilidade’ do discurso¹¹³, temos que nos lembrar que esta ‘condição de possibilidade’ está condicionada à rede de memória do sujeito professor, ao modo como interpretou este real que está dado e como manifestou um gesto de sentido para ele. A Análise de Discurso, ao tratar o discurso como objeto de estudo, está interessada em levantar “[...] os modos como os sentidos são produzidos e circulam.” (ORLANDI, 1994a, p. 58) e não numa evolução histórico-cronológica de um discurso. Ao interpretar, “atribuição de sentido ao enunciado” (ORLANDI, 2007a, p.50), o período de “dificuldades”, as professoras o fazem comparando-o com o lugar de partida; Cláudia era uma cidade “com tudo para fazer”, diferente do lugar de origem, “onde tínhamos todo o conforto”. Os sentidos para dificuldade eram construídos a partir do já-dado, isto é, dos sentidos estabelecidos para aquele modelo de cidade conhecido antes da emigração.

4.2 A PROFESSORA LÍDIA

¹¹³ ORLANDI (2001b, p. 108), coloca o conceito de *língua* segundo a obra de Pêcheux – conforme referência do livro: “PÊCHEUX, M. *et alii* – ‘Analyse du Discours, Langue et Idéologia’, *Langages*, no. 37. Paris, 1975.”

Agora estudaremos os vários discursos que se atravessam na fala da professora Lídia, como o discurso da mãe e da professora, na época de colonização, assim como o discurso da atual merendeira, estabelecendo analogias entre as relações com a época em que atuava como professora.

Pensar a língua como “condição de possibilidade”, também é considerar que a língua apresenta como características a opacidade, a falta de clareza, as possibilidades de sentidos, que ela não permite a mesma sistematização de significados por todas as pessoas, nem a mesma compreensão vocabular, sendo um instrumento sujeito a falhas ao ser utilizado para produzir sentidos na interlocução entre os sujeitos.

Na sequência discursiva abaixo, temos um momento da entrevista em que eu, Cristinne, ao perguntar quem eram os alunos da professora Lídia, mudo a palavra alunos por crianças. A professora não entende o que eu quero saber, e devolve a minha pergunta com outra, atestando a condição de deslocamento de sentidos no uso das palavras pelos sujeitos.

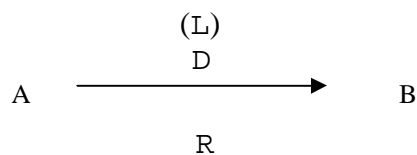
(99) Cristinne: E quem eram as crianças da Senhora?

Lídia: Como?

Cristinne: Quem eram os alunos da Senhora? Quem eram eles?

Lídia: Eram os...

Somente após refazer a pergunta, em que utilizo a palavra alunos e não crianças é que me faço entender, estabelecendo-se então o sentido, e a professora Lídia entende o que quero perguntar, começando a responder. Esse exemplo suscita compreender por que Pêcheux (1997a, p. 79) criticou o “[...] ‘esquema ‘informacional’ derivado das teorias sociológicas e psicossociológicas da comunicação (esquema ‘emissor-mensagem-receptor’)”, compreendido como capaz de possibilitar que nos apropriemos da língua como um instrumento de transmissão, com base no qual todos teriam clareza de compreensão. Para esclarecimento, transcrevemos o esquema a seguir:



Com, respectivamente:

A: o 'destinador',

B: o 'destinatário',

R: o 'referente',

(L): o código linguístico comum a A e a B,

→ : o 'contacto' estabelecido entre A e B,

D: a sequência verbal emitida por A em direção a B. (PÊCHEUX, 1997a, p. 81-82).

Com base nesse esquema, depreende-se que Pêcheux interpreta este movimento entre A e B sob um novo olhar, não mais como mensagem, mas como discurso, “[...] que implica que não se trata necessariamente de uma transmissão de informação entre A e B, mas de um ‘efeito de sentidos’ entre os pontos A e B.” (PÊCHEUX, 1997a, p. 81). Haveria discurso, não mais mensagem, entre locutores quando esta enunciação fizesse sentido entre ambos, A e B. Assim, continuando, “[...] o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam.” (ORLANDI, 1999, p. 42-43). Para mim, Cristinne, a palavra criança, quando se fala no contexto escolar, tem também o sentido de aluno, diferente da professora Lídia, em que a palavra criança abriu possibilidades para outras interpretações, além da de aluno, e daí a pergunta “Como?”, manifestando que não havia compreendido a intenção do meu questionamento.

Haver sentido em um ato de enunciação, para que a linguagem funcione, depende de se constituir um conjunto de situações que permitam que este sentido aconteça, sujeitos constituídos socialmente, a língua como um processo histórico.

O discurso é dispersão de textos e a possibilidade de entender o discurso como prática deriva da própria concepção de linguagem marcada pelo conceito de social e histórico com a qual a AD trabalha. É importante ressaltar que essa noção de discurso nada tem a ver com a noção de parole/fala referida por Saussure. (FERREIRA, 2001¹¹⁴).

¹¹⁴ FERREIRA (2001). **Glossário de termos do discurso**. Discurso. Disponível em: < <http://www.discurso.ufrgs.br/glossario.html#D> >. Acesso em: 11 out. 2007.

Pêcheux, ao considerar a língua como ‘condição de possibilidade do discurso’, desloca a dicotomia de Saussure entre língua/fala para língua-fala/discurso (ORLANDI, 2001b). Como condição de possibilidade de discurso, a língua deixa de ser um sistema de códigos sistemático que paira como uma entidade igualitária a todos. Particularizando uma maneira de significar a linguagem, destacando o discurso, a Análise do Discurso se autoconstitui dos princípios de movimento, de *mobile*, de curso, de *trans*. Orlandi (1999, p. 15) discorre: “Na análise de discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história.” A língua como uma mediação entre o homem e a realidade natural e social. O discurso, momento de efeito de sentidos, vai depender das condições de produção, isto é, “[...] tudo o que, fora a linguagem, faz que um discurso seja o que é: o tecido histórico-social que o constitui.” (MALDIDIER, 2003, p. 23). Pêcheux (1997a, p. 75) define condições de produção como “[...] o estudo da ligação entre as ‘circunstâncias’ de um discurso e o seu processo de produção.” Ao considerar as condições de produção, Pêcheux destaca que os locutores não são apenas dois objetos nomeados de A e B em um esquema comunicativo, mas destaca que as condições de um discurso pressupõem um tempo histórico, uma situação social, um espaço geográfico específico, uma linguagem comum a todos.

Iniciamos com a fala que aponta ao discurso da dificuldade existente no ano de instalação da Escola Rural Dilma, em 1982, onde a professora Lídia trabalhou por um ano e meio.

(100) Lídia: Ah, era muito sofrido. E depois, eu acho que eu já vinha, tendo contrariedades, porque a gente era como professora, merendeira, zeladora, diretora, secretária, tinha que fazer tudo! Somente trazia o programa de Sinop. Então, uma vez por mês tinha que ficar dois dias em Sinop, como eu tinha três crianças [filhos], na época, era muito sofrido. Meu marido trabalhava no mato. Nem sempre era possível uma situação favorável pra gente. Era bastante difícil. Por isso que eu deixei de dar aula.

As dificuldades mencionadas direcionam-se a dois caminhos: a posição de professora e a posição de mãe. “A gente era como professora, merendeira, zeladora, diretora, secretária”, diz a professora, referindo-se à sobreposição de afazeres que, no seu entendimento, não fazia parte do trabalho de professor. Essa crítica negativa é manifestada pela administração

exercida pelo Departamento Municipal de Educação de Sinop, que apresentava o “programa”, mas não dava condições de trabalho. Se na Escola ela não tinha condições de exercer a contento o seu trabalho, como mãe, ela também não conseguia administrar o trato com os filhos da maneira como gostaria. O marido trabalhava “no mato”, fora da cidade, não lhe sendo possível ajudar a cuidar das “três crianças” em casa. “Era muito sofrido”, uma vez que tinha que ser mãe, dona de casa, esposa, sem poder contar com o marido, e, também, “professora, merendeira, zeladora, diretora, secretária” e ir para Sinop passar o fim de semana uma vez por mês, deixando as crianças. Eram muitas as tarefas que ela própria tinha se destinado.

As dificuldades citadas na posição de professora também são apresentadas dentro da sala de aula, quando ministrava as disciplinas:

(101) Lídia: Eu não teria tido dificuldades se a diretora das escolas municipais de Sinop ou secretária não tivesse tirado minha experiência que eu tinha no Paraná. [...] Ela exigia coisas, que eu, não tinha experiência no caso, ela exigia muita coisa, que para classe seriada, não tem condições de uma pessoa só. Como ensinar a cantar, coisas assim, não tem como fazer. E tudo isso eu procurava fazer e aí não deu certo. Eu mesmo... entrei em *stress*.

No seu trabalho docente, a professora Lídia aponta: “Eu não teria tido dificuldades” e explica que, na sua atividade de professora, anterior a Cláudia, pois ela fora professora, não teve dificuldades para trabalhar da 1^a. a 4^a. série. Mas passou a ter dificuldades em Cláudia, porque a diretora ou secretária do Município de Sinop exigia “coisas”, “muita coisa”, ou seja, muitas atividades em sala de aula, além da de ensinar. A professora Lídia achava essas atividades incompatíveis com a realidade de uma “classe seriada”, regime no qual “uma pessoa só” atua como regente, atendendo a alunos de níveis diferentes. O exemplo de dificuldade “em ensinar a cantar” parece estranho, mas de qualquer modo pode significar que as tarefas não eram desempenhadas como ela gostaria.

A professora Lídia, como falante, pertence a um tempo histórico, situa-se em uma cidade que utiliza um sistema linguístico, ocupa seu lugar na conjuntura histórica, e este lugar que ocupa está permeado por filtros, que estabelecem fronteiras ao seu discurso, as formações

discursivas. A princípio, formação discursiva é um conceito reformulado por Pêcheux a partir de Foucault (1997a, p. 43) que o designa como:

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva [...].”

Dentro da formação discursiva sobre a educação, sobre o trabalho de professor, às atividades competentes ao papel do professor não correspondia trabalhar como “professora, merendeira, zeladora, diretora, secretária”, tudo junto. Na sua experiência anterior, professora era aquela que tinha atividades de alfabetização em sala de aula e não precisava exercer outras atividades. Quando a professora Lídia assumiu a responsabilidade de ser professora em Cláudia, definiu o sentido para professor dentro do contexto que conhecia anteriormente, diferente do sentido do que era um professor para o Município de Sinop, que exigia desse profissional outros trabalhos além de ministrar aulas. E o conflito se estabeleceu por dentro os diversos sentidos dados para a palavra professor, diferenças essas devidas aos dois contextos: no Paraná e Cláudia; o primeiro, tradicional, o segundo, emergente.

Essa dispersão do sentido, explicamos teoricamente com Pêcheux (1995, p. 160), no momento em que este redefiniu o conceito de ‘formação discursiva’ foucaultiano a partir das posições políticas e ideológicas dentro da formação social, com base no quadro teórico de Althusser. A ideologia como fornecedora de evidências para uma linguagem transparente e uníssona, como se um enunciado dissesse o que realmente diz, com possibilidade de gerenciar uma única apreensão de sentido, o “caráter material do sentido – mascarado por sua evidência transparente para o sujeito.” A palavra professor era a mesma utilizada por ambos os lados, pela professora Lídia e pelos responsáveis pela educação em Sinop, mas os sentidos eram diferentes. Da mesma maneira, é possível entender que a palavra ‘criança’ pertença à formação discursiva familiar, ligada aos filhos, para a professora Lídia, mas que migre para a formação discursiva escolar, em se tratando de alunos pequenos.

Assim postula Pêcheux (1995, p. 160):

[...] o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe ‘em si mesmo’ (isto é, na sua relação transparente com a literalidade do significante), mas é determinado pelas posições ideológicas postas em jogo no processo sócio-histórico em que palavras, expressões e proposições são produzidas (quer dizer, reproduzidas).

A condição de as palavras conterem posições ideológicas é ressaltada pelo autor. Explica que é a partir de uma formação ideológica dada que é formado o conceito de formação discursiva¹¹⁵, “[...] a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, [que] determina o que pode e deve ser dito”.

Pêcheux, ao estudar a ideologia como condições materiais da vida social, aborda a linguagem como lugar onde a ideologia se materializa, observando as condições de produção do discurso e discorre:

É a ideologia que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” e que mascaram, assim, sob a “transparência da linguagem”, aquilo que chamaremos o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados (PÊCHEUX, 1995, p. 160).

“Todo mundo sabe” o que é um professor, seguindo a frase de Pêcheux, e os enunciados possíveis a partir disso, como por exemplo: que o professor é aquele que deve ensinar. Entretanto, esse “caráter material do sentido” não circula sem barreiras de entendimento, sempre há possibilidade de entendimentos outros.

Como enunciados que estão presentes na formação discursiva que envolve a escola, a professora Lídia, ao questionar as suas funções de professora em 1982 também critica os professores de hoje, que se habilitaram no Magistério e fizeram curso de Pedagogia, mas não aplicam as teorias pedagógicas estudadas:

(102) Lídia: Eu fico, assim... um pouquinho abismada de ver professores, o jeito deles querer que as crianças sejam. Coisas que os professores, hoje, que fizeram aquele curso GerAção¹¹⁶,

¹¹⁵ Citado na página 143.

¹¹⁶ GERAÇÃO – “Mais de 800 professores, de 47 municípios mato-grossenses, se habilitaram para o Magistério, de 1995 a 2000, através do projeto GerAção. O GerAção é um programa de formação em serviço, que enfatiza o processo de ação-reflexão-ação, ou seja, a prática do professor em sala de aula é ponto de partida

que é o Magistério, fizeram Pedagogia, eles não têm a consciência do por que um aluno pode estar mais agitado, hoje a criança está revoltada... Por que que o filho do pobre anda sempre revoltado? Eles querem que o filho do... coitado, até analfabeto, seja do nível do filho deles. Tem muito professor que é assim mesmo! E eu fico abismada. Eles não... não sei se é a falta de orientação ou falta de capricho deles. Uma coisa que podia existir mais a, como é que vou dizer, uma vez até uma palestra fora do que eles estudam, conscientizando o professor de como é o aluno.

A posição de professora assumida pela professora Lídia neste início de implantação das escolas municipais rurais encontrava-se em um impasse de identificações. Em primeiro, as condições de produção do discurso apresentado nos remetem a uma fala produzida em 2004, de uma senhora que atualmente trabalha de merendeira da Escola Municipal Daniel Tilton, é militante no Partido dos Trabalhadores e participa de grupos de estudos sobre questões da educação e da escola no Município de Cláudia. A sua identificação com a Escola hoje, onde o papel do professor é delimitado pelos afazeres da docência, sem acúmulos de função de limpeza, alimentação e administração (a não ser em casos especiais), é o ponto de partida para emitir parâmetros para significar o modo como se constituía como professora, em 1982. O processo de significação sobre o seu papel de professora na época assinala a tensão entre o mesmo e o diferente. “Se toda vez que falamos, ao tomar a palavra, produzimos uma mexida na rede de filiação dos sentidos, no entanto, falamos com palavras já ditas”. (ORLANDI, 1999, p. 36).

Sob o olhar da formação ideológica, o sentido desloca-se de seu ambiente de pertencimento e circula por entremeios às possibilidades de sentidos múltiplos. O sujeito discursivo, conceito chave na Análise de Discurso, tal como foi teorizado por Pêcheux (1995), diferente do conceito de indivíduo ou sujeito empírico, está inserido em uma formação social, identificado a partir de uma formação ideológica que se faz representar em uma formação

e ponto de chegada da teoria abordada. O curso é estruturado em três etapas: → De Formação e Planejamento; → Intensiva, que ocorre nas férias, com aulas presenciais nas sedes dos pólos. Dura de cinco a seis semanas; → Intermediária, quando o professor-cursista, orientado por um monitor, desenvolve a prática pedagógica em sala de aula, de acordo com o a teoria refletida na etapa intensiva. O Projeto GerAção foi financiado pelo Programa de Desenvolvimento Agroambiental - PRODEAGRO, e atendeu professores da rede pública de forma descentralizada, através de treze pólos, em parceria com as Secretarias Municipais de Educação. Sua experiência serviu para a implantação posterior do PROFORMAÇÃO.” Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso. Rita Volpato. (Disponível em: <<http://www.mt.gov.br/redirect.php?url=http%3A%2F%2Fwww.seduc.mt.gov.br%2Fcatalogo.asp>>. Acesso em: 28 set. 04).

discursiva. Ao enunciar, o sujeito discursivo o faz em um momento histórico dado, ao qual pertence como filiação, e não em outro. Teoricamente não é possível não pertencer a uma formação social, não apresentar marcas do social, marcas históricas, de natureza ideológica, uma vez que:

[...] a ideologia interpela os indivíduos enquanto sujeitos. Sendo a ideologia eterna, devemos agora suprimir a temporalidade em que apresentamos o funcionamento da ideologia e dizer: a ideologia sempre/já interpelou os indivíduos como sujeitos, o que quer dizer que os indivíduos foram sempre/já interpelados pela ideologia como sujeitos, o que necessariamente nos leva a uma última formulação: os indivíduos são sempre/já sujeitos. Os indivíduos são portanto “abstratos” em relação aos sujeitos que existem desde sempre. Esta formulação pode parecer um paradoxo. (ALTHUSSER, 1985, p. 98).

Althusser propõe o estudo da ideologia não como ideias (“[...] forjada por Cabanis, Destutt de Tracy e seus amigos, e que designava por objeto a teorias (genérica) das ideias.” (ALTHUSSER, 1985, p. 81), mas como práticas sociais pertencentes às relações de produção, isto é, a influência da infraestrutura do modo de produção capitalista de produção sobre a superestrutura, as produções político-ideológicas da sociedade. A ideologia, para Althusser, é material, e existe em instituições sociais que ele denomina de “Aparelhos Ideológicos do Estado”, cujo propósito é: “[...] a reprodução das relações de produção, isto é, das relações de exploração capitalistas” (1985, p. 78). Os sujeitos, em sua vivência nesta materialidade, não estão conscientes de que a ideologia determina a posição que ocupam determinadas formações discursivas. Defesa da Tese 1 de Althusser: A Ideologia é uma “representação” da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência, sendo constitutiva da noção de discurso.

A teorização do discurso, ressaltou-se, foi-se transformando em direção a considerar a heterogeneidade do sujeito e do sentido, e assim a concepção de formação discursiva foi-se abrindo, principalmente com Courtine. Os sentidos constituídos nas formações discursivas não são fechados, assim como a própria formação discursiva, que já nascem heterogêneas. Para Indursky (1997, p. 35):

O autor [Courtine] entende que, ao invés de caracterizar isoladamente cada FD, deve-se salientar o contato existente entre diferentes FD provenientes da mesma FI, a qual, ao mesmo tempo, é una e dividida, apresentando uma contradição desigual. Para tanto, é preciso pôr em evidência as formas pelas quais elementos

preconstruídos, produzidos no exterior da FD, são interiorizados, acolhidos, absorvidos, reconfigurados, denegados ou ignorados por uma FD determinada.

O discurso da escola produzido pela professora Lídia é heterogêneo também porque se apropria de um discurso de ‘hoje’, do papel da professora hoje, para relacioná-lo com o discurso sobre o papel de professora dos anos 80, tratando-se, pois, de contextos históricos diferentes. A interpretação sobre o seu trabalho de professora na história do início da cidade, nessa alternância entre o presente e o passado, faz com que ela transfira sentidos entre os dois polos, ligando os dois extremos e se identificando enquanto sujeito. “E é porque há essa ligação que as filiações históricas podem-se organizar em memórias, e as relações sociais em redes de significantes.” (PÊCHEUX, 2002, p.54).

“E eu fico abismada”, diz a ex-professora que fala agora da sua posição-sujeito merendeira da maior Escola Municipal de Cláudia. Ela se coloca em um lugar de observadora do que está acontecendo na Escola e avalia a atuação dos professores. Ao fazer menção ao que considera falta de tato dos professores ao lidarem com os alunos, ela descreve que mesmo aqueles com “o Magistério, [que] fizeram Pedagogia, eles não têm a consciência do por que um aluno pode estar mais agitado”. Mesmo sendo atualmente merendeira, ela fala como alguém que já esteve à frente de uma sala de aula, e fala assim da posição de professora. “Não sei se é a falta de orientação ou falta de capricho deles”, fala indignada a ex-professora, que agora, distante, observa o tratamento dispensado aos alunos, interpretando esta situação. No jogo do *outro*, outros sentidos, é que se abre a “possibilidade de interpretar” (PÊCHEUX, 2002, p.54, grifo do autor). O sentido de professora de hoje que não “têm a consciência”, “a orientação” ou o “capricho” para realizar o seu trabalho, quando ela, ex-professora e merendeira, consegue acompanhar todas essas questões relevantes à educação. Esse sentido se contrapõe ao sentido de professora de antigamente, quando ela atuava, em uma época em que “a gente era como professora, merendeira, zeladora, diretora, secretária”, com as dificuldades encontradas de exercer várias atividades juntas.

A palavra professor, no depoimento em questão, remete a sentidos diferentes, atestando a mobilidade da língua no discurso. Professora, como ela entendia, era quem era ‘professora’ e ainda mais “merendeira, zeladora, secretária”. A flexibilidade dos sentidos dados às palavras pelos sujeitos atesta que a língua não é um objeto que se apresente intacto e fixo ao se deparar com a sequência dos anos ou ao se infiltrar por entre as pessoas ou mesmo ao ser traduzida e adaptada a outros povos. Não há como manter o sentido da língua intacto e

inviolado ao deslocá-lo do lugar que o viu nascer. E, na maioria das vezes, não sabemos nem a origem de uma palavra nem os empregos que ela já teve antes de nós. Pêcheux (2002, p. 53), destaca que a língua é equívoca:

A consequência do que precede é que toda descrição – quer se trate da descrição de objetos ou de acontecimentos ou de um arranjo discursivo-textual não muda nada, a partir do momento em que nos prendemos firmemente ao fato de que ‘não há metalinguagem’ – está intrinsecamente exposta ao equívoco da língua: todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro [...]. Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (lexico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise de discurso.

As dificuldades citadas na posição de mãe também são apresentadas dentro da sua casa. Os pontos de deriva, em que os sentidos são múltiplos, retratam um momento de incertezas, que a professora menciona como “*stress*”, conforme a sequência discursiva a seguir. Vários “Aí” situam o locutor para acompanhar a narrativa da história, em sequência; o papel da mãe, ideológico, é marcado como aquele pertencente ao discurso do cuidado ao filho (ao outro), que ela não estava contemplando como o esperado. A posição de mãe se incompatibiliza com a da professora, como vemos a seguir:

(103) Lídia: Eu entrei mais em *stress* porque... aquele menino que faleceu me cobrava muito. Porque ele dizia assim: “De manhã o mano vai com a mãe [para a escola] e eu de tarde, eu sempre fico longe da mãe.” [...] Aí eu tinha dois meninos, um ia de manhã comigo e o outro ficava. O outro ia à tarde. [...] Aí ele só se queixava que o mano ficava de manhã, ia à escola com a mãe e ele ficava, e de tarde o mano ficava com a mãe e ele tinha que ir pra escola. E eu, sabe, aquilo... não... não consegui superar. Aí onde que eu pedi afastamento. Aí, depois, no ano seguinte... era para retornar no ano seguinte, mas eles... sei lá, fizeram, nem sei se eles fizeram bem ou mal, porque eu... acho que muito mal não fizeram [risos]. Porque assim eu fiquei afastada vários anos da escola.

É no “jogo entre a paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente, entre o já-dito e o a se dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, (se)

significam” (ORLANDI, 1999, p. 36). Na fala acima, temos um exemplo em que a professora Lídia se significa, e significa a sua posição de mãe. O processo de significação como mexida nas redes de filiação discursiva, entre a repetição e o deslocamento. A mãe-professora que está em casa apenas um turno; a mãe-professora que cuida apenas de um filho durante os dois turnos; a mãe-professora que vivencia a morte de um filho que cobrava a presença dela em casa; a mãe-professora que tem um segundo filho que cobra a presença dela em casa; a mãe-professora que não superou a dor; sequências que desencadeiam duas ações: primeira, a professora que pede afastamento e, segunda, a mãe que fica em casa com os filhos. Como professora, o afastamento por *stress* torna-se motivo para não renovação do contrato junto ao Departamento de Educação.

O constante repetir do discurso da cobrança dos filhos, “eu sempre fico longe da mãe” acabou por constituir a unidade da mãe-não-presente-em-casa (o pai também não estava em casa, mas este é silenciado). O repetir da formulação sobre o filho que morreu, o repetir sobre o filho vivo, a lembrança da não-presença quando o(s) filho(s) solicitava(m), o afastamento da casa, local de afeto entre a mãe e os filhos, ocorria por que ela tinha que estar em outro lugar. E o outro local era a escola, onde ela tinha que desenvolver várias atividades paralelamente, e onde havia a cobrança por parte do Departamento: “ela exigia coisas, que eu não tinha experiência no caso, ela exigia muita coisa”. A mãe-professora Lídia era cobrada em casa e na escola. O sentido de cobrança acabou sendo o mesmo para os dois casos: Lígia não conseguiu separar o que é cobrança para a sua posição de mãe e para a de professora.

Orlandi (1999, p.40), retoma que “[...] todos os mecanismos de funcionamento do discurso [relações de força, relações de sentidos e antecipação] repousam no que chamamos formações imaginárias.” No discurso, o que funciona é a imagem que resulta da projeção que fazemos dos sujeitos físicos e de seus lugares empíricos. A projeção dessa imagem que fazemos do outro é que diferencia o lugar (situação empírica) ocupado pelo sujeito da posição (que significa no discurso). Por entre imagens que resultam de projeções, e a posição do sujeito no discurso, lembro de uma passagem literária interessante:

Secretum finis Africae manus supra idolum age et septimum de quatuor, – a mão sobre o ídolo opera sobre o primeiro e sobre o sétimo dos quatro – é uma frase-chave, um enigma proposto no livro “O Nome da Rosa” de Umberto Eco. No romance, em uma grande biblioteca de um mosteiro da Idade Média, dividida em setores, *finis Africae* seria o local secreto onde se localizariam os livros considerados profanos e infiéis, inacessível. Os dois

personagens principais do romance, Guilherme e Adso, devem decifrar o enigma situado acima do espelho-porta *manus supra idolum age et septimum de quatuor* para entrarem neste local secreto.

Ao lembrar esta passagem de Umberto Eco, retomo a ideia proporcionada por seus personagens que, na escuridão da noite, iluminados por velas, veem seus reflexos no espelho enquanto discorrem possibilidades para decifrar o enigma. O personagem Guilherme exclama: "- Mas decerto! O *idolum* é a imagem do espelho! Venâncio pensava em grego, e, naquela língua, mais do que na nossa, *eidolon* é tanto imagem como espectro, e o espelho nos devolve a imagem deformada que nós mesmos, à noite passada, confundimos com um espectro!" (ECO, 2008, p. 242).

O espelho era a porta para entrar no local secreto, e a imagem refletida fazia parte do próprio enigma. Para passar ao outro lado, proibido, antes o personagem, 'você', deveria se olhar, se admirar, vislumbrar sua imagem, para seguir sua viagem ao outro lado. E a imagem que o espelho devolve é uma imagem deformada. Um espectro. Imagem sujeita a falhas, assim como nossa memória, sujeita a falhas, pelos esquecimentos. 'Você', sujeito à frente do espelho, em um momento de leitura dessa imagem deformada, é que vai interpretá-la, em algum momento em um dado contexto.

Como vimos, as condições de produção compreendem um contexto histórico-social, geográfico e com uma linguagem comum, lugar de onde falam. Os sujeitos, em uma situação dada, têm como referente, memória e imagem que um faz do outro, pontos constitutivos da instância verbal de produção do discurso. Neste momento, o conceito de condições de produção nos remete a outro dispositivo do discurso, as formações imaginárias. Durante o discurso, efeitos de sentidos entre os sujeitos, imagens são constituídas entre os mesmos, permitindo que o sujeito passe de situações empíricas (os lugares dos sujeitos) às posições no discurso, representações dessas situações. São as imagens que constituem as diferentes posições dos sujeitos e o imaginário é essencial para o funcionamento da linguagem, a imagem do lugar que cada um atribui a si e ao outro: "[...] existem nos mecanismos de qualquer formação social regras de projeção, que estabelecem as relações entre as *situações* (objetivamente definíveis) e as *posições* (representações dessas situações)." (PÊCHEUX, 1997a, p.82, grifo do autor).

Durante a produção do discurso, conforme o autor, as diferentes posições dos protagonistas são indicadas como decorrentes das seguintes questões:

– “Quem sou eu para lhe falar assim?” – “Quem é ele para que eu lhe fale assim?” – “Quem sou eu para que ele me fale assim?” – “Quem é ele para que me fale assim?” (Ibid., p. 83).

Transpondo para a situação dos professores que falam de si, contando sua história:

– Quem é você (eu-presente) para que me fale assim (eu-passado)?

O professor João Olegário, este ‘você’ frente ao espelho, espelho-memória, sujeito interpretante, toma posição de professor, aquele que professa, que sabe, que avalia, o seu eu-passado, e nos conta sobre esta imagem no espelho, a seguir.

4.3 O PROFESSOR JOÃO OLEGÁRIO

O professor João Olegário, quando usa a palavra ‘dificuldade’, o faz relacionando-a a dois momentos distintos dentro da escola, mas esses dois momentos convergindo para o lugar assumido de professor. Do lugar de professor, o primeiro exemplo nos aponta à posição de filho na atividade econômica de agricultor e professor, e o segundo exemplo, à posição de professor na atividade de docência:

Na fala a seguir, o professor João Olegário apresenta as dificuldades encontradas no trabalho de professor fora da sala de aula:

(104) João Olegário: Aí eu comecei, hum, aquela carreira de professor e, nossa, uma dificuldade imensa, porque eu andava, aproximadamente, 12 km, que era 6 [km] para ir e 6 [km] para voltar, 12 km, de bicicleta, para ir à escola. E, então, dava minhas aulas, e voltava, retornava pra casa. E, depois dali, ia exercer outra função, que era na agricultura, trabalhar na roça, puxar madeira, que era uma outra atividade que a gente executava na época. Então, trabalhava como professor de manhã, e de tarde eu fazia outras atividades.

Quando o professor indica que “a gente executava” outra atividade, está se referindo às pessoas que moravam com ele, no sítio da família. O motivo da migração para Cláudia foi a aquisição da terra, possuir a terra e nela trabalhar. A atividade de professor, exercida pelo professor João Olegário, era uma atividade extraterra. “A gente executava na época” atividades na “agricultura, trabalhar na roça, puxar madeira”, nos explica.

O professor João Olegário, ao olhar-se no espelho, lembra-se do rapaz que ele era, que trabalhava em duas atividades econômicas distintas, entre a sala de aula e a terra, com o agravante de ter uma distância de 6 km de traslado em bicicleta entre a casa e a escola. E a dificuldade deste membro da família, o filho professor e agricultor, era a locomoção até à escola. A “dificuldade imensa” era vencer os 12 km diários para trabalhar na escola e, depois, exercer as atividades de agricultor.

Outro momento em que aparece a palavra “dificuldade” na fala do professor João Olegário é quando se refere ao seu trabalho de docência, no enfoque da aprendizagem dos alunos. Ao acompanhar as leituras realizadas por seus alunos, notou que havia “dificuldade” por parte de uma aluna, o que o deixava angustiado, uma vez que desconhecia aquela situação, próprio da sua inexperiência na profissão.

É a história da Zezé, que foi contada pelo professor em detalhes, como dizendo a si mesmo: ‘Aquele professor cuja imagem guardei na memória proporcionou-me momentos de alegria. Hoje, fazendo o Curso de Licenciatura em Matemática, tenho orgulho daquele professor que preparava suas aulas utilizando-se dos cadernos que tinha em casa, vindos com a mudança, que não tinha qualificação e, mesmo assim, cumpriu bem o seu papel de professor’.

A história é dividida em dois momentos: a primeira e a segunda parte são divididas por um “mas” – que separa o antes e o depois da aluna aprender a ler. O professor João Olegário inicia com uma descrição da aluna, “uma garotinha”, como ele a chamou carinhosamente:

(105) João Olegário: Eu tinha uma garotinha, que estudava comigo, ela devia ter uns doze anos. Ela era apelidada de Zezé, mas o nome dela era Maria José.

A “Zezé”, apelido de sua “garotinha”, aluna que não “não sabia” ler, e aqui estava o motivo de sua dificuldade, como o professor concebe:

(106) João Olegário: [...] Todo mundo aprendia a ler, na metade do ano, todo mundo sabia ler, a Zezé não sabia.

Afirma que seus alunos aprendiam a ler já na “metade do ano”, destacando que não era necessário utilizar todo o ano para esse fim, enquanto que sua “garotinha Zezé” “não sabia”. E, na fala a seguir, ele descreve a postura da aluna frente à turma, nos momentos em que tentava ler:

(107) João Olegário: [...] e eu colocava ela para ler, ela ficava nervosa e jogava a apostila no chão, e chorava. Nossa, que coisa mais horrível que eu via!

A “garotinha Zezé” “ficava nervosa”, o que deixava o professor numa situação embaraçosa. Ele não tinha qualificação, nem teórica nem de estágio, para estar no lugar de professor, mas a sua posição, hoje, de aluno de licenciatura, o faz afirmar “nossa, que coisa mais horrível que eu via!” A atitude do professor, ao acalmá-la e incentivá-la, lembra a fala de um pai com um filho:

(108) João Olegário: E eu falava assim: “Mas Zezé, você vai aprender, calma que você aprende.”

O professor João Olegário emprega o apelido “Zezé” para aproximar-se da aluna, estabelecendo um elo de ligação em que ele professor não é o opositor, mas está ali como um familiar. Ao dizer, “mas Zezé”, inicia com a conjunção indicativa de oposição “mas”, ressaltando que haveria um antes e, também, um depois dessa situação. Por duas vezes reforça que “você aprende”. Apresenta para a aluna que na situação atual ela não sabia ler, “mas” que haveria um depois, em que ela saberia.

Aquela situação era tão “horrível” para o professor, que ele “comentou” sobre a aluna Maria José, nas reuniões pedagógicas com os outros professores, momento em que recebia o acompanhamento pelo Departamento de Educação:

(109) João Olegário: Aí, eu comentava isso aqui [em Sinop], nas reuniões [pedagógicas]. “Não, João, você vai com calma, tem gente que tem dificuldade, é mais lento.”

Apesar de conversar com a aluna e convencê-la de que um dia iria ler, isso o deixava inseguro. Foi preciso compartilhar suas angústias com outros professores para acalmar-se e convencer-se, a ele mesmo, que a aluna iria ler com certeza, que ela apenas tinha “dificuldade”, e que alguns alunos poderiam ser mais “lentos”.

Novamente ele retoma, na fala abaixo, à posição do aluno de licenciatura e fala para si mesmo. A angústia do professor em presenciar essa atitude da aluna todos os dias, momentos de horror, é reforçada:

(110) João Olegário: Nossa, eu tinha um pavor daquilo.

“Horror” e “pavor” são os dois verbos utilizados na fala do aluno de licenciatura ao lembrar a cena vivida pelo professor antigamente. Um professor que exercia atividades na agricultura, trabalhava com toras, jovem recém formado no 2º. grau, aproximadamente com vinte e três anos, e que presenciava, diariamente, uma aluna sua chorar e derrubar objetos quando era chamada a ler. O jovem professor não se sentia seguro com aquela situação que se repetia regularmente.

Passamos agora ao segundo momento da história da “garotinha Zezé”. A menina aprende a ler no fim-de-semana, conta eufórica para o professor e ele a convida a ler para a turma:

(111) João Olegário: Aí me lembro um dia... No final de semana, retorna na segunda-feira à escola, a Zezé me encontra, chegando na escola, ela grudou na minha bicicleta, e falou:

“Professor, eu aprendi ler. Eu aprendi ler.” E falei: “Bah! Maria, se você aprendeu ler, então, agora vai ser beleza! Nós vamos fazer duas lições todo dia, para você acompanhar os outros.” “Eu sei, professor eu sei ler, eu estou dizendo para você!” “Então vamos embora!”

O professor destaca, como que seriando os fatos, dada a importância do que aconteceu, 1 – a data, “retorno na segunda-feira”, 2 – o momento da aproximação, “a Zezé me encontra, chegando na escola”, 3 – o momento da abordagem, “ela grudou na minha bicicleta”, 4 – o momento da comunicação, “e falou”. A partir daqui, vem o ápice da história: “Professor, eu aprendi a ler.” O momento, tão esperado por ela, se realizava. E ele, como professor e incentivando-a, promete que ela irá ler “duas lições”.

A aula inicia, e a aluna insiste para que a leitura comece logo, antes das outras matérias, e cobra por isso duas vezes:

(112) João Olegário: Aí, comecei minha aula. “Professor, nós não vamos ler?” “Não, calma Maria, nós já vamos ler, fique calma.” Aí peguei na leitura e falei: “A Zezé vai ser a primeira que vai ler hoje, que a Zezé está ansiosa para ler.” Aí ela pegou aquela lição, assim, e leu de cabo a rabo. Aí eu falei: “Bom!” “O Senhor não falou que a gente ia ler duas?” Eu falei: “Vai, agora você vai ler a outra lição que a turma está lendo.” Coloquei ela para ler, ela leu.

O professor João Olegário nunca tinha visto o que acontecia na sua frente. Uma aluna que, na sexta-feira, sai da sala de aula angustiada por não saber ler e retorna na segunda-feira lendo de “cabo a rabo”! Isso era novidade para ele. A inexperiência do professor João Olegário, na perspectiva acentuada por ele, o faz levantar a possibilidade de que a aluna tinha decorado as duas lições. Ele promove um teste, solicitando a leitura de uma terceira lição:

(113) João Olegário: Falei: “Ela decorou, ela decorou essa lição, porque ela deve, provavelmente, ela ficou em cima disso aí, ela sabe de cor.” Eu falei: “Zezé, vamos fazer o seguinte, vamos ler outra?” “Pode professor?” “Pode.” Aí dei outra para ela ler, ela leu.

Na fala do professor, acima, ele utiliza duas vezes o verbo falar: a primeira vez, falando consigo mesmo, e a segunda vez, para conversar com sua aluna. Ao falar consigo mesmo, ele levanta a possibilidade de que “ela decorou essa lição”, que “ela sabe de cor”. Momento em que parece demonstrar falta de orientação teórica para conhecer o que se passava com a aluna. Ele chegou a uma conclusão, dentro do universo do senso comum: de que para saber alguma coisa em um curto espaço de tempo, se decorava. A segunda vez que se utiliza do verbo falar, é para dizer à aluna que ela podia ler outra lição, e acontece o diferencial: “ela leu”. No seu mundo de professor iniciante, e de aluno que talvez tenha decorado algumas lições, não era possível decorar tantas lições em um fim-de-semana.

Quem o ajudou a entender o que estava acontecendo, foi a professora Olga Gomes Ribeiro, do Departamento Municipal de Educação, de Sinop, com a explicação dada sobre o processo de aquisição da leitura que acontece durante a alfabetização:

(114) João Olegário: Daí eu entendi que ela tinha, realmente, aprendido a ler, e foi assim, hum, que aquele foi um clique. Até a Olga chegou a falar para mim: “João, esse é o chamado clique, o despertar, ela despertou e aprendeu juntar.”

“Ela despertou e aprendeu a juntar” foi a explicação da professora Olga. O que tranquilizou o professor João Olegário. Ele aprendeu, com a experiência vivida em sala de aula, que alguns alunos são “mais lentos”, demoram mais para entender alguns conteúdos, que nem todos os alunos têm o mesmo tempo de aprendizagem. Mas que todos “despertam” em algum momento, “aquele foi um clique”. A aluna Maria José, naquela segunda-feira, tinha mostrado que sabia “juntar” as letras, as sílabas, as palavras, as frases e os parágrafos, e lido a lição inteira, e foram três no total.

Em sua narrativa, João Olegário posiciona-se como um professor atento e afetivo; embora despreparado para ser professor, mas que contava, para enfrentar o desafio, com o apoio da supervisão oficial, que era quem teorizava as suas experiências práticas. Aparece, assim, a teoria do “clique” da alfabetização, na fala do professor.

O professor João Olegário avalia a sua postura de professor naquela época, frente a um “desafio” que desconhecia:

(115) João Olegário: Então, eu achei assim, foi um dos acontecimentos, dentro da escola, quando eu fui professor, que para mim era um desafio e, de uma hora para outra, foi resolvido através da própria criança. Porque ela tinha vontade de aprender, só que aquela ansiedade dela, não deixava ela aprender. Então, foi uma coisa muito legal que aconteceu. E aquilo acabou me incentivando aos outros trabalhos, os outros alunos que tinham dificuldade, a não bater em cima, e falar prá eles, e contava sempre essa história lá. Até hoje eu conto essa história da Zezé, conto para alguns colegas, conto em sala de aula, do que tinha acontecido. Então, acho que, que tem que ser persistente naquilo que a gente quer.

Ao avaliar o seu trabalho em sala de aula, o professor João Olegário, assim como a avaliação realizada pela professora Leila e pela professora Lídia, nos traz o discurso da “dificuldade”, como constituição de um novo sentido para o trabalho de professor, em que havia momentos de incertezas em seu cotidiano escolar, mas estes eram superados e os assuntos em sala de aula iam bem.

Os professores se identificam historicamente a esta instituição escolar do início da colonização, produzindo enunciados para construir o passado, na enunciação atual da entrevista. As experiências marcantes formam cada história de ser professor, traduzindo-se como sentidos “que ecoam e reverberam efeitos de nossa história em nosso dia-a-dia, em nossa reconstrução cotidiana de nossos laços sociais, em nossa identidade histórica” (ORLANDI, 1993, p. 12). Eles fundam, assim, uma nova identidade histórica, memória temporalizada, atribuindo sentido para o antes, para o passado, estabelecendo e elaborando a memória da história desses primeiros anos.

Antes de emigrarem ao Mato Grosso, o professor João Olegário e a professora Leila eram estudantes e a professora Lídia trabalhava em uma escola multisseriada. A comparação com o passado é a característica do momento de estabelecer o motivo, o porquê de haver dificuldades. Neste momento os sentidos filiam-se ao novo (o que era novidade para eles em comparação ao conhecido anteriormente): atribuem novos sentidos para o que é uma “estrada”, uma “sala de aula”, uma “merenda”, um “diário de classe”, um corpo de “alunos”, um grupo de “pais”, entre outros. O discurso da “dificuldade” superada é um dos que funcionam como “referência básica no imaginário” (ORLANDI, 1993, p.7) constitutivo de Cláudia.

Essa é também uma das características do discurso fundador: a sua relação particular com a “filiação”. Cria tradição de sentidos projetando-se para a frente e para trás, trazendo o novo para o efeito do permanente. Instala-se irrevogavelmente. É talvez esse efeito que o identifica como fundador: a eficácia em produzir o efeito do novo que se arraiga no entanto na memória permanente (sem limite). Produz desse modo o efeito do familiar, do evidente, do que só pode ser assim. (ORLANDI, 1993, p 13-14).

A professora Leila afirma que foi reconhecida pela comunidade por seu trabalho, apesar de todo o contexto em que trabalhou na sua primeira escola, quando os pais de seus alunos estavam em desacordo com o Departamento de Educação em mantê-la como professora.

(116) Leila: Uh! Eu avalio, eu cheguei aqui, né professora. É um negócio que eu comecei, meio que sem querer, e gostei, e estou aqui. E, nos tempos que lecionei, sempre me elogiaram, diz que eu sou uma boa professora. Se não, não tinha pegado aula tantos anos.

O mesmo acontece com o professor João Olegário, que teve um passado de construtor de escolas, indo e vindo entre as escolas e a comunidade, ao significar o seu passado o faz reforçando as “coisas boas” que usufruiu a partir dos “problemas”:

(117) João Olegário: Então, nós tivemos muitas coisas boas, alguns problemas, mas eu acho assim, que a maioria das coisas foram boas, foi mais coisas boas, do que ruim. [...] E até hoje, quando alguns me encontram, nossa, eles fazem questão de vir até mim, porque a gente era amigo mesmo. Realmente, eu era muito amigo deles. Então a gente tinha uma convivência muito gostosa. Acho que essa experiência minha, continuo professor, e já está fazendo vinte e tantos anos e continuo professor, estou dentro da área, como professor. E acredito que morro professor porque gosto da função que faço.

Por entre o vaivém de “coisas boas” e “problemas”, o sentido para “dificuldade” abarca as relações estabelecidas entre os professores e os alunos. A “convivência gostosa”, o professor “amigo deles [os alunos]”. No relacionamento entre professor e alunos, a amizade é destacada como fator importante para relevar as dificuldades encontradas.

Já a ex-professora Lídia, que hoje exerce a profissão de merendeira, refaz o papel do professor antes, agora e como deveria ser. Na fala abaixo, inicia temporalizando os momentos do aluno dentro da escola, o tempo anterior ao intervalo do recreio, duas horas, e o tempo posterior, de uma hora e meia, uma vez que ela trabalha diretamente com o aluno somente durante o intervalo. Mesmo observando as relações pessoais existentes dentro da escola, na condição de merendeira, ela sabe “o tipo que são os alunos hoje”, conforme se segue:

(118) Lídia: Olha, eu não posso criticar o professor porque vendo, duas horas antes do recreio e uma hora e meia depois, dentro de uma sala de aula, o tipo que são os alunos hoje.

Quando a ex-professora Lídia coloca que os alunos são assim “hoje”, ela inicia a construção do significado um sentido para o que é o “aluno”. Ela desloca o sentido anterior, o outro, estabelecido pelo já-dito, o aluno de antes, do passado, para fundar um novo sentido para o aluno de “hoje”, aderindo ao senso comum de que o aluno da atualidade é pior do que o aluno de outrora:

(119) Lídia: Que são muito agitados, muita contrariedade, tanto por parte do aluno, por parte do pai, professores, diretores, existe muita diferença.

O sentido para o aluno de “hoje” é que ele é “muito agitado”. O fato de ele ser assim repercute em um movimento regular que aponta para a “contrariedade”, os conflitos existentes entre as pessoas que circulam na escola: “pais, professores, diretores”, o que explicaria esta “agitação”. “Existe muita diferença” entre o aluno “hoje”, agitado, e o aluno ‘antes de hoje’, cujo sentido foi deslocado, e que está em construção. No sentido saudosista, diz a ex-professora Lídia: “Porque, a gente até pensa que podia ser como era antigamente.”

“A gente”, aqui, vai reforçar, junto com ela própria, o outro (pais? professores? diretores?), um sujeito indefinido que se filia ao seu discurso sobre o “antigamente”. A ex-professora Lídia resiste ao sentido de “aluno hoje”, retornando ao sentido de aluno de antes de hoje, “a gente até pensa que podia ser como era antigamente”. E o que seria que não permite o retorno do sentido como “antigamente”?

(120) Lídia: Já... o Conselho Tutelar, a Justiça, a Lei do Menor, não permite que seja tratado o aluno dessa forma.

Paira sobre a escola, e suas relações interpessoais entre o corpo docente, discente e administrativo, um regimento legal superior ao estatuto escolar e que “não permite que seja tratado o aluno dessa forma”. Qual forma? Mesmo ainda não tendo apontado como seria, a professora remete ao tratamento dado ao aluno “antigamente”. A professora segue sua fala contrapondo a relação existente entre professores e alunos, tentando entender o motivo da “agitação” por parte dos alunos. Inicia apresentando que existem alunos conhecedores das leis de proteção infantil, segue com a postura do professor ao relacionar-se com os alunos:

(121) Lídia: Então tem alunos que eu acredito que até se prevalecem. Ao mesmo tempo tem professor que não é tão compreensivo. Então é muito estressante. Porque precisava, o professor, eu não sei, se falta de interesse ou falta de condição ou ter mais monitores.

A ex-professora Lídia destaca aquilo que está faltando, na sua percepção. Parece endossar o senso comum de que o difícil na profissão de professor é enfrentar os alunos. Os alunos podem ser “agitados” e manterem-se assim para, na disputa de poder com os professores, “prevalecerem”, e, desta maneira, vencerem. No outro lado, os professores nem sempre são “compreensivos”, e isto pode ser um dos motivos para despertar a “agitação” por parte dos alunos. Destaca que pode ser por “falta de interesse”, “falta de condição”, falta de “monitores”. “Falta de interesse” pelo professor é o sentido já-lá para reconhecer o docente não preocupado em mudar a relação existente com o aluno, em mudar seu comportamento, em procurar novas possibilidades teóricas e práticas para resolver a situação. “Falta de condição” pelo professor sustenta o sentido de não condição teórica e prática, teórica por motivos de incapacidade do professor em qualificar-se e prática quando, na sala de aula, há uma incompatibilidade e um número de atividades discrepantes que são destinadas ao papel do professor e ao papel dos alunos. A própria ex-professora apresenta como uma possível solução para dentro da sala de aula a existência de “monitores”, cuja falta seria uma das condicionantes para a “agitação” dos alunos de modo geral. E, ao mesmo tempo em que ela

lista possibilidades que precisem os motivos da “agitação” pelos alunos, ela se coloca como uma espectadora sobre este assunto, se afasta da responsabilidade de ter que saber como resolver esta questão, e diz: “eu não sei”.

A seguir, ela destaca a “paciência” e a “dedicação” que deve ter a “gente” (os educadores?), ao trabalhar com o aluno. Como merendeira, ela se coloca na posição de educadora, “porque a merenda também faz parte da educação”, reforçando que, ao contrário de alguns professores, relacionados a “falta de interesse”, “falta de condição”, falta de “monitores”, ela consegue estabelecer uma relação com os alunos diferente da encontrada em sala de aula.

(122) Lídia: Até na hora do recreio, porque a merenda também faz parte da educação. E a gente tem que ter muita... muita paciência, dedicação, sei lá.

A ex-professora termina a frase com “sei lá”, novamente tirando de si a responsabilidade do saber, como que dizendo: é só a minha opinião, que pode ser aceita ou não. No momento seguinte a ex-professora aponta para o que seria o aluno de “antigamente” quando se apresenta como aquela que “tem jeito para lidar com as crianças”, sendo ao mesmo tempo “a mais rigorosa” e a que está “sempre sorrindo, sempre alegre”. A ex-professora observa que a “agitação”, a “contrariedade”, o “*stress*” criado a partir da relação pessoal com o aluno seria contornado com um modelo de “antigamente”, quando se tem “rigor”, quando se exige de alguém outra postura, mas sem perder a educação no trato pessoal, ser gentil, sorrir, tendo “jeito para lidar com as crianças”. Diz ela:

(123) Lídia: Modéstia a parte, mas falam... como eu sou a mais rigorosa lá dentro, é a que mais tem jeito para lidar com as crianças. [risos] Todo mundo fala isto. Muita gente fala isso, né. E sempre sorrindo, sempre alegre com os colegas, com os professores, com os alunos.

Quando a ex-professora Lídia apresenta as suas qualidades no tratar com as crianças, se apoia na opinião, também, dos outros. Ela usa o verbo na 3ª. pessoa de plural, eles “falam”, ou se apropriando do pronome indefinido plural em “todo mundo”, muitas pessoas, “muita

gente”, reforçando a ideia do substantivo “gente” que por si só já indica a pluralidade. E, para falar de si, ela deixa a “modéstia à parte”, não é uma opinião formada por ela, mas o sentido de que os outros falam que ela “tem jeito” e que saberia tratar com as crianças como “antigamente”. O sentido para o aluno de “antigamente” é o de alguém tratado com rigor, com respeito e cordialidade; associado ao sentido de aluno, está o sentido para o professor, que deve ter “interesse”, “condição”, assistência (“monitoria”), “alegria” e saber “lidar” com o outro, travar relações de cordialidade. O sentido de “antigamente”, para o aluno, está diretamente associado ao sentido de professor, também de antigamente.

E, por apresentar essas características,

(124) Lídia: Que eu creio que é uma qualidade mesmo que eu tenho. Então, já muita gente fala que eu poderia ter uma sala de aula. Mas, eu nem pensei em fazer um novo concurso... Teve o outro concurso e eu podia pegar o Nível 2. Mas não interessei, está bom como merendeira.

“Muita gente” reforça os adjetivos pessoais que seriam úteis para exercer a profissão de professora, como “antigamente”. Apesar da influência exercida para que assuma uma sala de aula, a ex-professora prefere continuar assim, “está bom como merendeira”, as responsabilidades como merendeira já são suficientes para começar a cogitar uma mudança em sua vida.

Para finalizar, os modos de produção dos sentidos sobre a imagem que o sujeito professor enuncia sobre si mesmo, a partir dos recortes utilizados, são realizados nos movimentos de vaivém, rupturas e deslocamentos, enfrentamentos entre os saberes de “hoje” e do “passado”. Os enunciados sobre a “dificuldade” no passado, substantivo feminino que abarca várias situações diferentes: atividade física custosa (como andar de bicicleta na lama, com criança na garupa); atividade mental difícil (como ficar na carreirinha dos ruins na sala de aula); situação econômica aflitiva (os pais não tinham condições); obstáculos a superar (como a falta de luz elétrica e de comida) são expostos como “fases”. A vida desses professores é apresentada em etapas, e os anos iniciais em Cláudia pertence à “fase” em que havia “dificuldade”.

No acesso ao interdiscurso, nos saberes já-dados, lugar da memória, os professores interpretam e constroem os sentidos dentro do contexto sócio-histórico em que vivem e viveram. Em suas narrativas, isso aparece em enunciados como ‘antes da migração EU vivia/fazia assim’, ‘depois da migração, em Cláudia, Eu tive que viver assim’, e ‘já hoje A GENTE sabe que é assim’. Quando os professores trazem na sua enunciação o plural na pessoa do discurso, “a gente, nós”, se aproximam dos saberes que, se supõe, essas pessoas possuem. Convocam o interlocutor a participar e a concordar com o sentido dado por ele naquele momento.

A palavra “dificuldade”, por si só, não possui significado algum, fora de suas condições discursivas de produção. O sentido é produzido no conjunto formado pelas formações discursivas, imaginárias, ideológicas que se atravessam por entre os discursos. O sentido se repete e se modifica constantemente, os exemplos sobre a “dificuldade” encontrada são iguais e diferentes, são os mesmos e também são outros, ele é dinâmico, ressignificado constantemente. Este ‘você’ lembrado no espelho, este professor que formula sentidos sobre as “fases” de sua vida, é as várias imagens que ele enuncia; as lembranças que ele evoca do passado ao ver-se. Os sentidos que ele enuncia sobre si, esse assujeitamento à memória do dizer, é o espelho. A imagem que ele se vê hoje no espelho são os sentidos de si.

5 EFEITOS DE SENTIDO ENTRE O ESTAR E O SER PROFESSOR

Neste capítulo abordaremos o processo do posicionamento do professor no discurso pedagógico nas condições de professor pioneiro em Cláudia, salientando o entrelaçamento do professor-pioneiro com o seu entorno: os pais (de alunos), os filhos (os alunos), a comunidade e as relações que surgem a partir de sua posição de professor. O que nos impulsiona a este delineamento faz-se na tentativa de compreender a(s) discursividade(s) sobre este sujeito professor-pioneiro, como os sentidos fazem sentido entre os locutores e como eles funcionam nas falas dos professores.

O texto resultante das entrevistas, materialidade linguística utilizada por nós para esta análise discursiva, será repartido em pequenas sequências, ou mesmo palavras, que venham a significar um discurso dado. Buscamos fazer a relação necessária e indissociável, conforme a teoria da Análise de Discurso, entre o intradiscurso e os saberes interdiscursivos. A palavra não por si só, mas com uma memória que a envolve, ou mesmo memórias que lhe permitam multiplicar-se em manifestações possíveis de sentidos; efeitos interpretativos do acontecimento que torna possível a eclosão de sentidos. Momento em que, como já destacamos anteriormente, os enunciados são descritos como pontos de deriva possíveis, dando lugar à interpretação (PÊCHEUX, 2002). A instabilidade motivada pela “desestruturação-reestruturação discursiva”, pela “agitação nas filiações sócio-históricas de identificação”, promove que todo discurso tenha um “trabalho de deslocamento no seu espaço”. O discurso é marcado por uma “ligação sócio-histórica” afetada por uma “‘infelicidade’ sobre o *outro*, objeto da identificação”. (PÊCHEUX, 2002, p. 56-57, grifo do autor). Com isso, postula que o sentido que o sujeito produz sobre o objeto sempre tem algo de diferente, embora se relacione ao já-dito.

Ao trabalharmos com recortes, pertencentes às mais diversas formações discursivas, estaremos afetados por uma corda bamba entre a “felicidade” e a “infelicidade”. Momento este que traremos ao processo de realização da nossa análise questões como:

O que faz com que textos e sequências orais venham, em tal momento preciso, entrecruzar-se, reunir-se ou dissociar-se? Como reconstruir, através desses entrecruzamentos, conjunções e dissociações, o espaço de memória de um corpo

sócio-histórico de traços discursivos, atravessado de divisões heterogêneas de rupturas e de contradições? [...] O que é que faz, desse modo, o encontro entre um espaço de interlocução, um espaço de memória e uma rede de questões? (PÊCHEUX, 1997b, p. 317-318).

Com estas questões orientadoras da análise, investigaremos as particularidades que são possíveis de observar nos enunciados, heterogêneos e dispersos, de nosso *corpus*, que manifestem este instante da prática do professor-pioneiro, nosso acontecimento discursivo, momento de cruzamento entre o enunciado e a história. E, para dialogar durante a análise, por entre desestruturações-reestruturações, estaremos aproximando estes enunciados às posições sócio-históricas de sua enunciação. Iniciamos identificando dois enunciados que pareceram marcantes do posicionamento do professor no discurso pedagógico, marcando perspectivas diferentes da significação dada à sua prática docente, que variou progressivamente à medida que a instituição escola se afirmava na comunidade e o professor também, com o seu trabalho.

O primeiro enunciado nos remete ao início do processo de colonização, momento em que o professor teve que participar diretamente nas atividades de construir a escola e na organização dos meios para fazê-las funcionar: “a gente montou [uma escola]” (formulação 125). Este enunciado reaparece em paráfrases como “a agente criou uma escola” (formulação 125), “nós fundamos [uma escola]” (formulações 126 e 127), “nós criamos [uma escola]” (formulação 127), “nós construímos [uma sala]” (formulação 128). Vejamos a seguir.

Nas Escolas Municipais Rurais, temos na fala do professor João Olegário exemplos da organização da comunidade para as construções das salas de aula:

(125) João Olegário: Aí, arrumei um professor, o professor Orlando, e, que atuou nessa Escola [Magali], durante um bom tempo [...]. Ele já estava atuando na Rohdenorte, uma Escola, onde a gente montou, também, uma Escolinha através da Rohdenorte, que era uma madeireira. Então, junto com os madeireiros, a gente criou uma Escola lá, e arrumamos esse professor Orlando, que era um menino que tinha chegado de São Paulo [...]. [Com] o 1º. grau [...].

(126) João Olegário: Em 83 abrimos uma outra Escola que fundamos, e eu visitei os pais, tinha bastante criança, junto com os pais ali, e nós montamos mais uma escolinha nessa

região. [...] a Escola chamava Magali. Eu comecei a dar aula nessa Escola, também, até que arrumasse um outro professor.

(127) João Olegário: Interior de Cláudia, aproximadamente, 6 ou 8 km dentro do mato. Aí, nós criamos uma escolinha e, como tinha, um grupo de alunos, e dava pra formar uma escola, eu vim até Sinop, conversei com, com a Diretora Pedagógica, na época, era a Dona Olga Ribeiro Gomes, e nós fundamos uma Escola na estrada Santa Elizabeth. E eu fiquei sendo professor, porque não tinha, ninguém que se interessava para pegar as aulas, e achei, assim, por bem, que tinha que fazer alguma coisa, pela comunidade.

Na Escola Estadual, a professora Roseli nos conta que, junto com a participação da APM, organizaram uma festa que visava à construção das primeiras salas:

(128) Roseli: Daí mais no fundo [do terreno], no ano de 80, nós construímos, a APM da Escola construiu uma sala para o pré-escolar, sabe. [...] nós fizemos uma festa, em 80.

O segundo enunciado aparece em associação ao primeiro, “a gente construiu”, quando tinha que nomear algum professor para estar trabalhando na escola. Depois de construir o prédio, quem iria trabalhar? “Aí eu peguei”, como na sequência discursiva a seguir:

(129) Orlando: Aí, tinha uma mulher, chamada Sônia, que mora perto da escola, aqui, hoje, e falou: “Tem uma escola parada, o Senhor podia pegar para dar aula, né? O Senhor tem o 2º grau. Aqui é muito estudo, aqui pra nós.” Aí, eu peguei e entrei nessa escola, e aí, trabalhei dois anos.

A professora Leila também repete “eu peguei” (formulação 95), quando elenca as disciplinas que eram destinadas a ela para lecionar. Paráfrases de “eu peguei” também são

mencionadas nas formulações já apresentadas anteriormente, como “Eu comecei a dar aula nessa Escola” (formulação 126) e “E eu fiquei sendo professor” (formulação 127).

Analisar estes enunciados é compreendê-los dentre certas circunstâncias histórico-sociais em que podemos apreendê-los como um acontecimento, em dado lugar e tempo. Estudá-los enquanto acontecimento é que nos permitirá entendê-los como pertencentes à formação discursiva pedagógica.

Apoiando-se na teoria de Foucault sobre a função do enunciado, a professora Rosa Maria Bueno Fischer (2001, p. 202) pontua que existem quatro condições básicas, a saber:

um referente (ou seja, um princípio de diferenciação), um sujeito (no sentido de posição a ser ocupada), um campo associado (isto é, coexistir com outros enunciados) e uma materialidade específica por tratar de coisas efetivamente ditas, escritas, gravadas em algum tipo de material, passíveis de repetição ou reprodução, ativadas através de técnicas, práticas e relações sociais.

Nos enunciados propostos para análise por nós, teríamos a seguinte constituição: 1 – um referente, no caso uma escola que é fruto de uma organização das pessoas para construí-la e ministrá-la; 2 – o fato de ter um sujeito, alguém que pode efetivamente afirmar aquilo, no caso, os professores que assumiram o lugar de sujeito desses enunciados; 3 – o fato de o enunciado não existir isolado, mas sempre em associação e correlação com outros enunciados, do mesmo discurso (no caso, o discurso pedagógico) ou de outros discursos (por exemplo, o discurso do pioneiro); 4 – a materialidade do enunciado, em falas de professores, nas mais diferentes situações, em diferentes épocas (Ibid.).

Nas formulações acima percorremos os sentidos entre o ‘estar e o ser’ professor, isto é, o processo em que os professores foram se constituindo ‘professor’; construindo escolas e desempenhando atividades de docência: preparando e ministrando suas aulas, bem como estudando e qualificando-se por meio do LOGOS II. Veremos que nesse percurso abarca-se uma série enunciativa que envolve sentidos sobre essa nova posição do professor frente às condições de implantação da escola na comunidade rural e a escolha do professor para atuar ali.

5.1 “EU NÃO SOU PROFESSOR, NÃO”

Nosso estudo consistirá em identificar esses dois efeitos de sentido, o estar e o ser professor, que em dadas condições de produção do discurso se caracterizam por uma diferença quando ao modo de filiação à posição de professor: o estar professor se aproxima do sentido de pioneiro-desbravador que para sobreviver aproveita a oportunidade de trabalho que aparece; o ser professor aponta à identificação assumida do sujeito à posição de professor, sem deixar de ser pioneiro, tornando-se um professor-pioneiro.

Inicialmente, por dentre os caminhos percorridos pelo professor durante sua prática profissional, outras atividades econômicas eram cogitadas como possibilidade para se trabalhar, gerando outros objetivos profissionais. A dúvida entre estar trabalhando de professor e estar trabalhando em outra profissão era uma constante. E, no itinerário desta prática docente entre o estar professor e o ser professor, estaremos interpretando as marcas discursivas sobre a construção da identidade de professor.

Ao nos propormos investigar qual o sentido de educação que emerge discursivamente durante o povoamento de Cláudia e como seus professores constroem a história do sistema educacional, estaremos observando nos seus depoimentos diversas posições destes sujeitos que produzem sentidos sobre o seu papel no processo colonizatório. Buscamos constatar na análise as posições que estes professores assumiram, como eles se colocaram discursivamente no seu dizer, como eles se significam neste processo histórico e como eles elaboram um gesto interpretativo sobre este existir.

Dentro da definição posição-sujeito de professor-pioneiro constituída nesta pesquisa, destacamos os diversos tipos de enunciados que nos colocam dentro do campo político-econômico que delimitou as fronteiras do campo pedagógico neste território da Gleba Celeste 5^a. parte.

O primeiro enunciado, “a gente montou uma escola” (não havia escola – uma constatação em forma de desabafo, surpresa e indignação – como poderia um lugar não ter escola?) chamou a atenção. Existe um silenciamento sobre a inclusão de escolas no projeto de colonização, nas falas dos professores. Diferente de outros lugares em que o projeto de

colonização previa a construção de escolas, como em Alta Floresta¹¹⁷, ou que era motivo de publicidade a divulgação de “uma escola com qualidade similar à dos grandes centros urbanos”¹¹⁸ como em Sorriso; em Cláudia, os professores são unânimes em afirmar que a construção das escolas foi uma iniciativa que partiu deles próprios. Após a manifestação da comunidade é que os órgãos interessados se associavam aos moradores em suas propostas e, juntos, concretizavam a construção das escolas: exemplo da Colonizadora SINOP S.A., que ajudou na Escola Estadual, como apresentado pela professora Roseli, ou da Prefeitura Municipal de Sinop, como os casos das Escolas Municipais Rurais apresentados pelo professor João Olegário.

O professor João Olegário é um dos exemplos que apontam ao sentido de ser professor como aquele que planeja ações de extensão para serem executadas junto à comunidade, ultrapassando as esferas de uma política interna em sala de aula. Antes de a escola existir, o professor promove uma ação política exterior com a comunidade, visando à construção da escola, que, depois de construída e em funcionamento, promove uma troca constante entre as ações políticas internas e externas. Diz ele:

(130) João Olegário: Aí, arrumei um professor, o professor Orlando, e, que atuou nessa escola [Magali], durante um bom tempo [...]. Ele já estava atuando na Rohdenorte, uma Escola, onde a gente montou, também, uma Escolinha através da Rohdenorte, que era uma madeireira. Então, junto com os madeireiros, a gente criou uma Escola lá, e arrumamos esse professor Orlando, que era um menino que tinha chegado de São Paulo [...]. [Com] o 1º. grau [...].

Este rapaz, “menino”, Orlando de Alcício, não era professor. Nascido em 06 de setembro de 1958, em Aurifloma, no Estado de São Paulo, fez os seus primeiros estudos

¹¹⁷ **O Projeto** de Colonização de Alta Floresta foi realizado pela Colonizadora INDECO S.A. - Integração, Desenvolvimento e Colonização, que previa a construção de escolas como prioridade já no projeto e era assunto da publicidade realizada no Paraná, para atrair colonos. Na frase do colonizador Ariosto da Riva, proprietário da INDECO, “Afiml temos trabalho, escola e tudo o que precisar para toda a família.” (ROSA; PERIN; ROSA. 2003, p. 78.)

¹¹⁸ **Em Sorriso**, a implantação do Centro de Educação Básica São José em 1985, entidade mantida pela Fundação Educacional Papa João Paulo I, foi fundamental e determinante para a migração de colonos à cidade, como diz o colonizador Claudino Francio, da Colonizadora Feliz Ltda., e responsável pela Fundação. (FACEM - Faculdade Centro Mato-Grossense. Disponível em: < <http://www.facem.com.br:2878/facemSite/mantenedora.html> > . Acesso em: 31 ago. 2008.

escolares em Pereira Barreto, próximo à sua cidade. Ali estudou na Escola Estadual de 1º. e 2º. graus Coronel Francisco Schmidt, onde realizou as primeiras quatro séries do primário, depois as quatro séries do Ginásio, finalizando com a 1ª. e 2ª. séries do 2º. grau, somando dez anos ao total, cálculo que ele mesmo faz durante a entrevista. Sua família morava em um sítio e, para sustento de todos, seus pais e irmãos trabalhavam para outros proprietários de terra. Quando cresceu, seus pais se separaram e Orlando passou a trabalhar em uma cooperativa, mas o que ganhava não dava para ajudar a manter a família. Seu objetivo era estudar e buscar um emprego melhor. Como já tinha o 2º. ano do 2º. grau, conseguiu trabalho na Usina de Itaipu, como operador de instalações industriais. Mudou-se de São Paulo para o Paraná, e ali ficou de 1978 a 1982. Trabalhando em Itaipu juntou dinheiro suficiente para comprar um sítio em Cláudia e mudou-se. Já em Cláudia ele realizou o seu sonho de juventude, que era o de ter um sítio, ter um carro, “ter... aliás, ter o que eu tenho hoje” e não mais trabalhar nas terras dos outros.

Como efeito de sentido, na formulação do professor João Olegário, surge a característica de ser uma pessoa que monta/cria/constrói/funda escolas. Ao investigarmos como se deu a construção do sistema educacional na cidade de Cláudia, nos deparamos com uma série de narrativas de professores que, à época, olhando ao seu redor, observaram que havia a falta de escolas para as crianças, e que era necessário construí-las. A participação política da população local é fundamental neste momento, pressionando os órgãos públicos gestores da educação; desse modo, numa composição de interesses, a construção da escola se realizava. Muitas vezes, neste binômio, tínhamos um terceiro integrante: o setor madeireiro, que também, por interesses de manutenção de seus empregados, oferecia o terreno e a construção da escola para os filhos dos funcionários. A participação dos professores, sua união, junto aos órgãos oficiais e a comunidade (pessoas interessadas e empresários do ramo madeireiro) é que desencadeou uma frente de interesses com objetivos em comum, iniciando o sistema educacional em Cláudia, Municipal e Estadual.

A professora Lídia nos esclarece, conforme a formulação que se segue, que, na época, os filhos dos proprietários das madeiras e os filhos dos funcionários estudavam juntos, assim como os filhos de sitiantes e os filhos dos moradores da cidade. Não havia outra escola que não fosse pública, Estadual ou Municipal. Decorrente desta situação, o envolvimento com a cobrança para que a escola funcionasse, e funcionasse com qualidade,

era um compromisso assumido por toda a população, e não apenas por parte de alguns dos colonizadores:

(131) Cristinne: Quem eram os alunos da Senhora? Quem eram eles?

Lídia: Eram os... filhos do Zeninho Dellani, industrial influente da época e hoje vice-prefeito, um tal De Marco, um pai de alunas, filhos do Basílio Bastos... A vizinhança aí. Inclusive filhos de agricultor que vinham do sítio, filhos dos empregados de serrarias e laminador, etc. Maia, pai de alunos.

Fundar escolas não parava na ação de construção do espaço físico, também significava providenciar o corpo docente. Depois da mobilização dos órgãos públicos e da comunidade para a implantação das escolas, passava-se à segunda etapa, que era a contratação de professores.

Nesta etapa, a dificuldade encontrada era a de alocar os professores, combinando endereço de moradia do professor com o endereço da escola. Havia poucos professores e havia poucas escolas, mas a localização da escola era fator determinante na opção do professor. Com a falta de profissionais, os próprios moradores tiveram que resolver (e solucionar) esta questão para que a escola funcionasse. Na zona rural, onde se localizavam as escolas municipais, os moradores “montavam” as escolas e “arrumavam” os professores para seus filhos, como na formulação 125 do professor João Olegário.

Chama a atenção que, para convidar os moradores da comunidade a participarem da fundação da escola, muitas vezes não se fazia necessário ter alguma relação de amizade ou conhecê-los mais intimamente. Os convites partiam das pessoas engajadas no projeto da criação e se estendiam aos vizinhos mais próximos; ao convidar, buscava-se conhecer a escolaridade do candidato, como referência básica. O professor Orlando, recém chegado, foi abordado por sua vizinha, e esta o incentivou a aceitar o trabalho de professor:

(132) Orlando: Aí, tinha uma mulher, chamada Sônia¹¹⁹, que mora perto da escola, aqui, hoje, e falou: “Tem uma escola parada, o Senhor podia pegar para dar aula, né? O Senhor tem

¹¹⁹ Nome completo não confirmado na revisão da entrevista.

o 2º. grau. Aqui é muito estudo, aqui prá nós.” Aí, eu peguei e entrei nessa escola, e aí, trabalhei dois anos.

O professor Orlando, que não tinha o 2º. grau completo, pois cursou o LOGOS II para completar os estudos nos anos seguintes, foi convidado por uma vizinha para ser o professor de uma escola, sem conferência de documentos, nem a necessidade de alguma competência especial para ministrar aulas. E, como característica encontrada nos professores, não importando o grau de estudo que apresentavam, ressalta-se aquela em que o sujeito observa a vida ao seu redor, esta vida que se abre ao seu encontro, seja de natureza física ou humana, e faz a ação de transformar esta realidade onde pretende construir a sua vida. “Aí eu peguei”, diz o professor, nosso segundo enunciado. É neste momento que o professor dá um sentido a essa nova possibilidade de moradia que se apresentava, e inicia sua participação, trabalhando em uma atividade fora do desejado por ele, no caso, a docência. Para o bem da comunidade e das pessoas que compõem esta comunidade, seus moradores constroem escolas trabalhando como construtores, e também lecionam, trabalhando como professores. Realizaram uma atividade que estava fora do propósito inicial de sua migração ao Mato Grosso.

O desejo do trabalho com a terra, plantando e criando gado, ou em uma serraria cortando a madeira, um trabalho que exige conhecimentos da terra, do clima, das sementes, da vegetação, entre outros, um trabalho associado ao ar livre, que exige força física, destreza, movimentos muitas vezes brutos ao lidar com animais ou puxando troncos de árvores, era substituído por uma atividade em uma sala fechada, com crianças dentro, com um quadro a giz, com preparação de refeições em um fogão a lenha, com um pano e sabão para a limpeza ao final do dia, com exercícios escolares a serem corrigidos. Fora do propósito pessoal inicial, mas dentro do propósito comunitário, a opção por ministrar aulas foi decidida em um momento plural, eram várias as vozes que buscavam por um professor. Ao ser questionado por um garoto de madeira se ele era o novo professor da escola, Orlando reagiu dizendo: “Não dou aulas não, não sou professor, não.” O desejo dele era trabalhar no sítio e em uma madeira. Não se encontrava em seus planos futuros a atividade docente. Vejamos:

(133) Cristinne: Tu chegaste a pensar “Um dia vou ser professor”?

Orlando: Não, nunca pensei.

Cristinne: Não. O que tu querias ser?

Orlando: A princípio, tinha um sonho, assim, de ter terras. Eu sempre trabalhei em terra dos outros, né? E tinha vontade de ter um sítio, ter um carro, ter... aliás, ter o que eu tenho hoje, né? E ter uma profissão boa. Mas, como era muito pobre, não chegava a achar que seria professor, seria muito, naquele tempo.

Mesmo não ‘sendo’ professor (verbo ser) ele ‘esteve’ (verbo estar) professor por alguns anos. “Seria muito, naquele tempo” para um moço acostumado de sol a sol com a enxada e as rédeas. A formação discursiva à qual pertencia lhe permitia dizer que o ‘ser’ professor estava em um patamar não acessível à pessoa “muito pobre”. Permitia-lhe dizer que poderia ter “uma profissão boa”, um trabalho contínuo e remunerado que lhe permitisse adquirir “um carro”, “um sítio”, entre outras coisas, sem as constantes oscilações que permeiam o trabalho de peão, ligado à pobreza, experiência adquirida na adolescência. ‘Ser’ professor seria ainda mais do que ter “uma profissão boa”, não alcançável a alguém “muito pobre”.

Novos sentidos sobre o que é ‘ser/estar’ professor ocorreram em 1983, quando o dinheiro juntado durante o contrato em Itaipu acabou, e o professor Orlando foi procurar emprego na Madeireira Rohdenorte, próxima ao seu sítio. Momento em que é convidado para dar aula na Escola da Madeireira; ele aceita e, durante dois anos exerceu a profissão. Em um primeiro momento, o ‘estar’ professor prevaleceu. A situação fronteiriça de pertencer à formação discursiva do pequeno agricultor, pobre, trabalhador em sítios vizinhos, operário de Usina, não lhe autorizava a falar do lugar de professor, com o título de professor. Ele não se ‘sentia’ professor, como suscita sua formulação destacada a seguir:

(134) Cristinne: Em 83, quando tu entraste em sala de aula, no primeiro dia, em fevereiro, ali, que que é que tu fez? [risos]

Orlando: [risos] Primeiro, eu não conseguia, ainda, achar que eu era um professor, né, puxa! Porque em São Paulo, um professor era aquele, era aquilo tudo, né.

Aquele adolescente que dizia que “seria muito” ser professor, quando entrou em uma sala de aula, ainda se encontrava assujeitado ao sentido de professor que é “tudo aquilo”. O que significa ser “tudo aquilo” a um menino sitiante cujos pais, exemplo de adultos, trabalhavam em atividade braçal, cujos empregadores eram mal-pagadores, em tarefas fatigantes, com dificuldades de sustentar a si próprio e aos seus filhos? A profissão de professor que é “tudo aquilo” envereda pelo sentido de atividade intelectual, com um empregador que atente aos direitos de seus funcionários, com tarefas menos fatigantes e que possa, ao final do mês, sustentar a sua família. ‘Ser’ um adulto professor, era ser “tudo aquilo” que os adultos sitiante não eram. E no seu primeiro dia de aula, ele ainda não se sentia “tudo aquilo”, mas somente um sitiante que foi procurar emprego de cortador de madeira e aceitou trabalhar em uma sala de aula.

Mesmo não sendo “tudo aquilo”, o professor Orlando traçou argumentos para ‘estar’ professor, convencendo-se a si mesmo da nova atividade que iniciava: “todo mundo estava com sede de Escola”. Era uma justificativa à participação:

(135) Orlando: E eu pensei, bom, como a Escola estava parada já, acho que há dois anos, ou um pouco menos, todo mundo estava com sede de Escola, né. Aí foi bom, porque todo mundo queria aprender e eu estava lá para ensinar.

A Escola precisava de um professor e ele “estava lá para ensinar”, fazer o papel do professor que ensina, enquanto os alunos, com “sede de Escola”, queriam aprender. A falta de um professor para assumir a Escola, há dois anos construída, promovia uma situação constrangedora. Depois de tantas reuniões na comunidade, junto às autoridades municipais, com a edificação da obra, depois de tantos empecilhos resolvidos e contentos, a Escola não tem professor. Ela não funciona. Pais e mães olhando uma escola fechada e crianças sem estudo. A “sede de Escola” era geral, não apenas dos alunos, das crianças a quem ela tinha sido erguida, mas também dos pais, dirigentes e de todos os que circulavam pelas proximidades. Uma Escola fechada dá “sede”, uma indisposição física, sensação de necessidade, um desejo ardente. O seu trabalho como professor iria contribuir com todos os envolvidos na comunidade, mesmo ele não sendo “tudo aquilo”, as pessoas estavam com “sede”, e, afinal, ele “estava lá para ensinar”.

A posição de ‘estar’ professor, papel que contribui, daquele que ensina, foi abalado em dois anos. Por mais que o professor Orlando endossasse o discurso do professor que participa e ajuda na construção da comunidade, a falta de proventos se fez falar mais alto no momento em que se encontrou na bifurcação entre continuar a ‘estar’ professor e a ‘estar’ funcionário de madeireira.

(136) Orlando: Se bem que o salário [de professor] era, na época era bem menor do que em madeireira.

Depois de dois anos na Escola Rural, o professor Olegário se demite e passa a trabalhar no seu sítio, com a lavoura. Em seu lugar, assumiram a Escola a professora Leolina¹²⁰ durante um mês e depois o professor João Toninato, por quatro ou cinco meses. Quando o dinheiro da lavoura acabou, o professor Orlando buscou emprego na Madeireira e assumiu como funcionário por uma semana. Nesses dias, foi convidado novamente para assumir a sala de aula pela Secretária de Educação e Cultura, professora Regina Helena Bongiovani Moscatto, e pelos diretores da Madeireira, Sr. João Alcir e Sr. Genésio, em uma reunião, com todos os interessados. O motivo da escolha do professor Orlando para que assumisse a Escola novamente incidia no fato de que ele era o morador mais próximo à Madeireira, o que não era o caso dos outros dois professores, e já estava habituado com o trabalho de docência.

(137) Orlando: Aí, disseram assim: “Olha, a Escola está parada, vai parar e você poderia pegar.” Falei: “Mas o salário não compensa.” Porque, na época, eles iam me pagar 1.800,00, não sei que dinheiro que era, porque foi em 1985¹²¹, 1986, e eu ganhava 2.500,00 na firma. Aí foi quando a Rohdenorte, o Senhor João Alcir falou assim: “A gente propõe, então, inteirar o que falta pra Escola.” Aí eu ganhava da Prefeitura e ganhava, também, da Rohdenorte. Até que ela fechou. Aí eu trabalhei, até a firma fechar [1998].

¹²⁰ Nome completo não confirmado na revisão da entrevista.

¹²¹ **Cruzeiro** → Cr\$ 15.05.1970 a 27.02.1986. → 1,00 cruzeiro novo = 1,00 cruzeiro.
Cruzado → Cz\$ 28.02.1986 a 15.01.1989. → 1.000 cruzeiros = 1,00 cruzado.

A encruzilhada nos dois caminhos entre ‘estar’ professor e ‘estar’ funcionário se manifesta na negociação entre as três partes envolvidas diretamente: a Secretaria, a Madeireira e o ora professor/ora funcionário Orlando. Durante a reunião, o enunciado “Mas o salário não compensa” nos reporta ao momento em que estava se negociando o estar professor e o estar funcionário. A conjunção adversativa “mas” indica uma restrição à direção que estava tomando a conversa entre os diretores (Eu poderia pegar, mas não estou interessado no que posso ou não pegar, estou interessado no que posso receber em dinheiro). “Mas” aponta a uma posição da existência, que é de ter um salário baixo para o trabalho a ser realizado. Com “mas”, Orlando inicia um protesto quanto ao tratamento dado ao professor, que exige um serviço qualificado mas não indica um retorno econômico compensatório (Obrigado, mas não, o salário não paga as minhas contas). “Mas” que declara uma opinião de quem tem conhecimento do assunto, sobre o trabalho considerado pesado, braçal, em uma madeireira e o trabalho considerado leve, intelectual, em uma escola, e o retorno no contracheque que cada um destes apresenta (O trabalho na escola, em comparação com o outro, pode ser mais leve, ser mais limpo, ter mais dias de férias, mas não compensa, de acordo com a posição assumida pelo sujeito).

Após a decisão dos donos da Madeireira em completar o salário, o ‘estar’ funcionário/professor esvaiu-se. Seguir como ‘estar’ professor foi a decisão do momento. Passar para ‘ser’ professor foi uma caminhada ao longo dos anos em sala de aula, que vamos apresentar agora.

Nos dois primeiros anos trabalhando como professor, enquanto ainda permeavam outras possibilidades em atividades ligadas à madeira ou ao sítio que ele poderia realizar, a docência é lembrada:

(138) Orlando: Eu comecei a usar o que eu também aprendi, quando eu estudava. Me lembrei tudo o que eu passei na Escola e fui trabalhando em sala de aula. E a gente conseguiu fazer assim, cada vez melhor, claro que no começo, a gente sabe, que o trabalho foi nem tão bom, pros alunos, nem pra gente, porque faltava conhecimento e experiência, né. Mas se fez o possível e sempre, sempre teve sucesso.

Inicia a formulação na primeira pessoa do singular, com “Eu comecei”, seguindo para uma nova ideia com “a gente”, expressão comumente utilizada para substituir a primeira pessoa do plural, o “nós”, em que chama outras pessoas para validar a sua ideia, “a gente sabe”, terminando o parágrafo com “se fez”, o impessoal.

“Eu comecei” nos coloca ao início de suas atividades docentes, ao início do ‘estar’ professor, ou início de um novo papel que assumia neste novo local que escolheu para viver. Um sujeito de ação, que começa sua atividade a partir de uma experiência sofrida, suscitando sentido de improvisação do fazer pedagógico, diz: “Me lembrei” dos conteúdos estudados durante a infância e adolescência, e que “fui trabalhando” ao longo do semestre, numa atividade contínua. Começa definindo duas ações que se fecham em si mesmas, para terminar com um verbo no gerúndio, indicando uma ação que está em andamento. O trabalho na docência é um trabalho contínuo, que não se fecha ao tocar o sino.

A sequência do parágrafo indica uma avaliação para este sujeito de ação, que começou, que lembrou, e que foi trabalhando. Ocasão em que o professor Olegário traz a forma nominal “a gente”, como variante do pronome pessoal nós. A gente/nós que inclui o próprio Olegário, um olhar de si sobre si, na cruzada de uma avaliação que tende, ora de um lado ora de outro. “A gente sabe”, quem estaria incluso neste “a gente”? Outros professores da cidade? Os pais? Os alunos? Não parece ser um “a gente” sinônimo do pronome nós, como aparenta em um primeiro momento, mas uma variação do nós de modéstia; nessa variação, por meio de “a gente”, estende-se ao outro o mérito e também a responsabilização que poderia ser atribuída somente ao eu. Continuando, na formulação, depois que ele aponta que trabalhou em sala de aula com suas lembranças do tempo de aluno, temos o momento em que ele retoma com uma avaliação desse seu início de professor: “E a gente conseguiu fazer assim, cada vez melhor, claro que no começo, a gente sabe, que o trabalho foi nem tão bom, pros alunos, nem pra gente, porque faltava conhecimento e experiência, né.” O professor Olegário manifestou uma autoavaliação sobre o resultado do trabalho produzido em sala de aula, considerando-o “nem tão bom”, com a ressalva de que foi o que ele e seus colegas conseguiram fazer.

No final de sua fala, observamos o uso da voz passiva com a partícula apassivadora “se”, em “se fez o possível”, ou seja: “o possível foi feito”; o fato de que o agente da passiva não é explicitado, nessa construção: quem fez o possível? “Mas se fez o possível e sempre, sempre teve sucesso.” Novamente o professor remete a um subterfúgio para não mencionar o

sujeito que fala, silenciando o próprio “eu”, a favor de uma indeterminação, que surte o efeito de falsa modéstia, como é apontado a seguir: “Mas eu fiz o possível e sempre, sempre tive sucesso” fica a frase na primeira pessoa do singular. Não querendo aparecer como orgulhoso, soberbo, emprega uma construção sintática que diminui um pouco o sentido de que se achou bem sucedido. Se a profissão de professor é ser “tudo aquilo”, praticamente inalcançável para um “muito pobre”, como é que ele, sitiante e operador elétrico, poderia ter “sucesso” na profissão que ele não tinha escolhido para seguir, em que ele apenas ‘estava’ trabalhando?

O “sucesso” de seu trabalho deveu-se ao sentido de “eu fiz sempre o possível”, à sua persistência no trabalho do dia a dia. Endossa a força da vontade, da boa intenção, acreditando que “sempre, sempre teve sucesso”. O professor Orlando nos fala da importância de sua própria experiência como estudante para, a partir dela, compor/redigir seus parâmetros educacionais para ministrar em sala de aula:

(139) Orlando: Como eu trabalhava assim, com a 1^a. a 4^a. [série], eu sempre tentava, assim, focalizar a professora minha da 1^a. série, né. Porque eu vi sempre a 1^a. série como uma base. Então eu tentava usar os métodos que ela usava, pra poder atingir, para as crianças aprenderem.

Na falta de formação pedagógica profissional, o professor Orlando buscava apoio na sua própria vivência no lugar de aluno, apoiando-se na tradição. Ao considerar a “1^a. série como uma base”, a fundação, em que se alicerça a formação educacional da pessoa, a seleção dos procedimentos didático-pedagógicos a serem utilizados em sala de aula era, para ele, motivo de estudo. Dentre tais procedimentos, usava músicas infantis, para desinibição dos alunos no grupo, sempre pautado em suas lembranças de aluno da 1^a. série.

(140) Orlando: Com as musiquinhas, eu voltei pra trás da fita, né, pra lembrar como era o trabalho dela e fui utilizando em sala de aula. [...] Ah, eu cantava essas musiquinhas igual, de 1^a. série, porque as crianças eram muito tímidas, né.

Ao mesmo tempo em que as músicas infantis eram motivos de descontração, desinibição e de aproximação entre as crianças, o professor aproveitava para trabalhar a parte textual, as letras das canções, como instrumento para alfabetização.

(141) Orlando: [...] Então, essas musiquinhas que a gente cantava, né, pra eles poderem aprender, né. “Olha aqui seu Serafim que essa letrinha faz assim. E aí, B com A, já faz BA.” E aí usava com... Outros iam na frente porque, quando eu estudava também lá, muitos iam cantar na frente da sala, né. “Quem quer vir cantar aqui na frente?” E aí, sempre um destacava pra ir, né. Aí cantava aquelas músicas de viola.

Enquanto o professor organizava sua sequência de ações a serem desenvolvidas junto aos alunos, a sua ‘cartilha’, os objetivos a serem atingidos com tais ações iam sendo construídos. A princípio, estas ações, que se davam de maneira intuitiva, uma vez que retomadas de experiências antigas como aluno na escola, posteriormente passaram a ser ações formuladas a partir da própria experiência como professor.

(142) Cristinne: E como é que tu trabalhavas na alfabetização, com eles?

Orlando: É sempre aquele tradicional, mesmo, o silábico, né, o BA, BE, BI, BO, BU.

O professor avalia o método que adotava como “aquele tradicional”, reforçando essa posição com as palavras “sempre” e “mesmo”, sugerindo que essa metodologia de ensino era circulante entre os professores da época, no seu contexto, e elabora uma apreciação sobre esse momento histórico. Ao descrever o passado, recorda os resultados positivos alcançados no ensino e no aprendizado de seus alunos. Ao enunciar sua experiência sobre pedagogia da alfabetização, designá-la como “aquele tradicional” implica o sentido particular que o professor dava ao método indicado, que se supõe seja conhecido de todos que se vinculam a esse discurso: “[...] as palavras não significam em si. É o texto que significa. Quando uma palavra significa é porque ela tem textualidade, ou seja, porque a sua interpretação deriva de um discurso que a sustenta, que a provê de realidade significativa” nos apresenta Orlandi (2007b, p. 52).

Na formulação “É sempre aquele tradicional, mesmo, o silábico”, a palavra “tradicional” é sustentada dentro do discurso pedagógico. No momento de sua enunciação, o professor Orlando já era graduado e tinha especialização, conhecia os conceitos pertencentes a esse discurso. Ao descrever sua metodologia de ensino utilizada na época de professor iniciante, ele a descreve da posição-sujeito de professor graduado, de professor que se encontra filiado ao discurso pedagógico e assim pode avaliá-la como sendo “tradicional”. A interpretação, os sentidos sobre o conceito de “tradicional”, deu-se a partir do conhecimento circulante nas aulas de graduação, ao qual significou a sua prática nos anos iniciais de professor.

Na sequência, trabalharemos com o efeito de sentido de reconhecimento social, que inicia pelo reconhecimento ao trabalho exercido, e que impulsionou o professor Orlando a assumir a sua posição de professor, de protagonista, e não de substituto esporádico de uma profissão. Quando a ideia manifestada pelo reconhecimento de seu trabalho acaba impulsionando seu desejo em ‘ser’ professor e não mais ‘estar’ professor.

O discurso do reconhecimento social é realizado por uma série de protagonistas coadjuvantes que estabelecem suporte para que o protagonista principal assuma posição-sujeito de professor. Quem manifesta o reconhecimento é aquele que está autorizado a falar sobre; neste caso, compreende-se que seja: a comunidade, representada pelo conjunto de pais dos alunos e os donos da madeireira. Começamos com o reconhecimento que a comunidade conferia aos alunos do professor Orlando:

(143) Orlando: Inclusive, aluno meu que terminava o 4º. ano, que fazia a 1ª. série comigo, ia até à 4ª., e que iam para o Ginásio aqui, sempre foram muito elogiados, porque iam sabendo bastante, né.

Sem identificar os sujeitos que elogiavam os alunos do professor, neste primeiro momento, sabemos apenas que os alunos “iam sabendo bastante” quando passavam de série e “iam para o Ginásio”, para cursar de 5ª. até a 8ª. série. O reconhecimento do trabalho do professor estava diretamente associado ao elogio que o aluno recebia; no discurso do professor, o orgulho pelo trabalho realizado com os alunos fica claro quando diz: “aluno

meu”, os meus alunos “sempre foram muito elogiados, porque iam sabendo bastante” para as demais etapas da escolaridade.

A seguir, encontramos referência ao reconhecimento social recebido por parte dos pais, que “ficavam contentes” quando o filho sabia ler e escrever, atividades que “eles não sabiam fazer”. A opinião expressa pelos outros, aqueles que se responsabilizam pela opinião que emitem, não aparentam demonstrar neutralidade em suas declarações, mas, ao contrário, elas são nominais, são seguidas por identificações de quem as nomina, a opinião vem entre aspas.

(144) Cristinne: E as crianças, gostavam das tuas aulas?

Orlando: Gostavam, os pais também gostavam. Porque eles diziam: “Puxa, mas a minha filha tá conseguindo...” Às vezes os pais me falavam: “Mas minha filha já conseguiu fazer a lista de compras, escreveu tomate, escreveu batata, escreveu...” Quer dizer... Então, eles ficavam assim, porque eles não sabiam fazer isso, né, e ficavam contentes porque o filho estava aprendendo e o filho estava parado. Então, não sei como, mas o trem funcionava. [risos]

“Porque eles diziam”, “os pais me falavam”, remetem a duas ações “dizer/falar” que tem o propósito em comum de comunicar ao professor Orlando a aprovação deles ao seu trabalho em sala de aula. O que, para um rapaz que ainda manifestava o desejo de dedicar-se a um trabalho direcionado a adquirir, possuir a sua terra, o elogio era um sinal de que o leque de profissões que ele poderia exercer ia além dos limites da terra. A voz dos pais passa a ter o caráter da voz da autoridade. No momento em que o discurso da aprovação de seu trabalho, da sua competência enquanto professor ocorre, é que o sentido se estabelece (PÊCHEUX, 2002). O professor Orlando, que estava professor por questões financeiras e não por desejo próprio, começa a introduzir em seus limites fronteiriços discursivos o discurso de que seu trabalho como professor era importante para as famílias de seus alunos, “que a minha filha já conseguiu fazer a lista de compras”, que “o filho está aprendendo”. Pequenas situações cotidianas, mas que fizeram toda a diferença. O professor Orlando menciona de como “ficavam contentes” os pais ao ver seus filhos escrever “batata” ou “tomate”, uma vez que “eles não sabiam fazer isso”. Situações cotidianas como essa somaram na caminhada em

direção à filiação ao discurso do ‘ser’ professor, e não permanecer filiado ao discurso do ‘estar’ professor.

Outro elemento que marca o discurso do reconhecimento social é a representação dos donos da madeireira onde estava a Escola, uma vez que a Madeireira completava o salário do professor. O professor correspondia às exigências e expectativas esperadas pelos donos da firma. Na formulação abaixo observamos que, embora o professor Orlando esteja trabalhando como professor (verbo estar), ele ainda se apresenta como pertencente à formação discursiva do trabalhador braçal de Madeireira. Mesmo exercendo a profissão de professor, ele ainda se posiciona como funcionário da Madeireira, uma vez que o salário de professor era somado a um percentual de salário extra fornecido pela empresa. A fonte de renda do professor, na época, era provida por dois lugares, “eu ganhava o que o pessoal ganhava da Prefeitura e ganhava mais dois terços da firma”.

(145) Cristinne: E os pais gostavam. E o dono da firma gostava?

Orlando: Gostava, porque eles me pagavam, até para dar aula, né. Já que eles pagavam isso, poderia trocar por outra pessoa, porque o salário meu ficou, assim, um dos maiores daqui. Porque eu ganhava o que o pessoal ganhava da Prefeitura e ganhava mais dois terços da firma.

O professor Orlando considera que os donos da firma gostavam do seu trabalho como professor: “eles até [me pagavam] para dar aula”. Vamos nos deter um pouco no sentido vinculado ao emprego de “até”.

O enunciado se apresenta sempre como repetição de uma memória, mas não podemos esquecer que vem acrescida de algo a mais, uma vez que a “interpretação está presente em dois níveis: o de quem fala e o de quem analisa, e a incompletude é característica de todo processo de significação” (ORLANDI, 2001a, p. 19). Quando o professor Orlando fala “até [pagavam] para dar aula”, remete à memória do trabalhador melhor remunerado, exemplo de atividade profissional que ele buscava desde criança e adolescência, quando observava as dificuldades econômicas encontradas por seus pais e familiares. Para Orlandi (2007b, p. 10), a interpretação é “um trabalho contínuo [do homem] na sua relação com o simbólico. A vida é função da significação e de gestos de interpretação cotidianos.”

Quando o professor Orlando analisa o enunciado “até [pagavam] para dar aula”, nos remete ao fato de que não era compromisso dos donos da firma pagar o salário de um professor. Mas no caso específico de Orlando, para ele trabalhar com os alunos da Escola dentro da Madeireira, os donos da firma se comprometiam a fornecer um acréscimo de “dois terços” ao salário de professor já pago pela Prefeitura. Isso igualaria o seu salário ao mesmo patamar salarial de funcionário da firma, que era a função que Orlando desejava quando foi buscar emprego na Madeireira.

Para o professor Orlando, o fato de alguém pagar a mais para ele trabalhar de professor era entendido como uma maneira de demonstrar satisfação pela atividade por ele desempenhada. Enquanto na formulação anterior, o apoio dos pais era dado a partir das demonstrações de conhecimento dos filhos em atividades domésticas cotidianas, como fazer a lista de compras, no caso da Madeireira, o professor Orlando se apega a um recurso simbólico proveniente do universo da atividade empresarial, que é o salário. “Porque o salário meu ficou, assim, um dos maiores daqui”. O fato de o professor Orlando trabalhar dentro da Madeireira possibilitou a existência de uma situação singular: um professor que tinha uma renda mensal no final do mês maior do que a de seus colegas professores. E o professor acrescenta que os donos da firma “poderia[m] trocar por outra pessoa”, mas não o fizeram, ao contrário, eles o mantiveram e acordaram em complementar-lhe o salário, nivelando-o com o de praxe na firma.

Com os elogios recebidos da comunidade, o reconhecimento manifesto na voz dos pais dos alunos e dos donos da Madeireira, o professor Orlando começa a qualificar-se, e inicia o movimento em direção a tornar-se professor de fato e de direito, e não apenas como um afazer econômico.

Nos anos 80, foi promovida pela Secretaria de Educação do Mato Grosso a qualificação profissional a distância dos professores da rede pública, por meio do programa LOGOS II, com certificado para 2º. grau e Magistério. Os professores estudavam as matérias, divididas em módulos, e prestavam as provas em Sinop. Cada professor era responsável por seu cronograma de estudo, por sua aprendizagem, por prestar as provas. Um orientador era disponibilizado para solucionar dúvidas quanto às matérias estudadas, mas a responsabilidade pelos estudos era do próprio professor. Em Cláudia, organizaram-se grupos de estudos entre os professores, para conseguirem solucionar dúvidas e vencer todas as etapas de provas, que tinham por média a nota 7,0.

A Secretária de Educação e Cultura de Sinop, Regina Moscatto, incentiva o professor Orlando a investir na profissão de professor. O Município de Sinop estava qualificando sua rede de docentes, oferecendo a formação em nível de Magistério, e era indispensável que todos os professores leigos que quisessem seguir carreira fizessem esse curso. O professor Orlando, por entre a possibilidade de ser agricultor e professor, precisou de um incentivo para decidir-se a cursar o LOGOS II.

(146) Orlando: É bem antes. Foi antes de Cláudia se emancipar, durante o tempo que a Regina falou: “Agora você tem que fazer”. A Regina falou: “Agora você tem que fazer o LOGOS, até porque se você não fizer o LOGOS, você vai perder a escola, com o tempo, né.”

Cristinne: Hum.

Orlando: Ela me deu uma força para fazer o LOGOS. Eu devo muito a ela, por chegar aonde cheguei, porque, ela falou: “Se não, você pode perder a escola. E você não é bobo, ora, que você está ganhando bem.” Então, eu fiz.

Ele iniciou o referido curso de formação em 1986 e terminou em 1991, começando quando ainda Cláudia pertencia a Sinop e terminando depois da emancipação política de Cláudia.

(147) Orlando: Eu fiz foi de 86 para frente. Eu lembro quando eu terminei, foi no ano de 1991, assim, bem longo.

Quando pergunto por que ele demorou tanto para concluir apenas um ano letivo, uma vez que tinha cursado até o 2º. ano do 2º. grau, ele enumera uma série de dificuldades para conseguir estudar. Ao compor oralmente o discurso da dificuldade em cursar o LOGOS, o professor Orlando remete a um conjunto de situações que lhe foram desagradáveis para terminar com uma justificativa que lhe permitisse tornar válido o compromisso assumido: “mas valeu”.

(148) Cristinne: Te lembra de mais alguma coisa, que aconteceu nesse LOGOS?

Orlando: Só as dificuldades que teve, mas valeu.

Na formulação “Só as dificuldades que teve, mas valeu”, ele remete a um período de tempo cronológico, entre 1986 e 1991, que somaram seis anos. Neste espaço temporal e físico, como veremos, ele contextualiza o discurso da dificuldade, não como particular, a dificuldade encontrada não aconteceu apenas com ele, mas era uma característica comum a todos. Ao narrá-la, ele se apropria das experiências de aqueles com quem convivia. “A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores,” nos explica Benjamin (1994, p. 198), momento em que as histórias do sitiante que se tornou professor rompem as fronteiras do eu para incluir as histórias de tantos outros moradores com experiências similares. “Só as dificuldades que teve, mas valeu”, fala o professor Orlando, em um momento em que sintetizou seus anos de LOGOS como uma experiência permeada por “dificuldades”.

Como veremos nas formulações a seguir, o professor trará para o contexto do discurso da dificuldade, as experiências que ele presenciou com seus familiares, com sua escola, com seus colegas de profissão. E constrói a sua narrativa sobre os anos de qualificação para o Magistério “historicizando o seu dizer”, interpretando o momento vivido dentro de condições sócio-históricas em que foi produzido o discurso.

Mainueneau (2005, p. 54), ao discorrer sobre o gênero da conversa e da entrevista, o faz destacando a interação, características essenciais, como as que ocorrem entre os participantes, em que eles “[...] coordenam suas enunciações, enunciam em função da atitude do outro e percebem imediatamente o efeito de suas palavras sobre o outro.” A interação em análise de discurso, implica em um “[...] *discurso dialogado oral*, tal como ele se realiza nas diversas situações da vida cotidiana” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2006, p. 283, grifo dos autores), momento em que, tanto entrevistado quanto entrevistador, manifestam efeitos de sentidos sobre dada situação. Em dado momento da entrevista, retomo a questão ‘tempo’, que não parecia coerente para mim, e pergunto:

(149) Cristinne: Por que, se só faltava um ano?

Orlando: Porque a gente fazia em Sinop, e dependia de ir pra Sinop. Dependia de, às vezes, pousar lá; você ia, fazia duas, três provas, né. Então, não era assim, tão facinho, foi tudo em Sinop, né. Então, a gente tinha que ir, ir de Cláudia pra Sinop. [...] devido à distância, e algumas vezes que o curso foi interrompido. [...] Porque a gente ia pouco pra Sinop, também, e o curso teve algumas interrupções.

As associações realizadas na formulação acima seriam a princípio: → “dependia” do traslado Cláudia-Sinop-Cláudia → “pousar” em Sinop → “fazer” as provas. Logo após o professor sintetiza as ações apresentadas em: “distância” e “curso interrompido”. Desta maneira o professor Orlando inicia a sua história, organizando os fatos ocorridos em um determinado contexto, somando à sua voz a de colegas seus que passaram por situações parecidas e mesmo vividas.

Na construção do texto sobre as dificuldades ocorridas durante os estudos no LOGOS, eu, como interlocutora, faço referência a uma terceira pessoa, o professor Vilson, que, na época em que se passa a história contada, possuía uma caminhonete e levava os colegas de Cláudia para Sinop para assistirem às aulas.

(150) Cristinne: Tu era um dos que iam na caminhonete do Vilson?

Orlando: Atrás. Até lá. Tomando pó e alguma chuvinha de vez em quando. [risos] Só que era gostoso, né, porque a gente estava buscando alguma coisa.

O professor Orlando relembra as viagens com o professor Vilson, em que ia sentado “atrás” [na carroceria?], “tomando pó”, referindo-se à época da seca, e “alguma chuvinha”, na época da chuva, nos descrevendo uma situação de viagem sem conforto algum, podendo ser considerada perigosa, estabelecendo uma relação com as condições físicas próprias do local. Logo após esta descrição, ele ri, lembrando dessas situações, e reverte a finalização de sua história, representativa de alguém que sofria desconforto no próprio corpo, dizendo: “Só que era gostoso”. O que era gostoso? Sentar no chão da caminhonete, pó e chuva? Não, o professor justifica, era gostoso “porque a gente estava buscando alguma coisa”. Ele analisa a situação de dificuldade corporal sofrida como uma etapa que passou, menor, uma vez que “a gente”, com os outros colegas, “estava buscando alguma coisa”, algo maior. Não seria pó,

chuva ou sentar-se no chão que iriam fazê-lo desistir de buscar “alguma coisa”. Isso era gostoso, não ficar parado mas ir em busca de “alguma coisa” para a sua vida – profissional e pessoal.

Durante a entrevista, retomo o sentido anterior, “Só as dificuldades que teve”, e pergunto:

(151) Cristinne: A dificuldade de ir e vir, que tu diz?

Neste momento o professor, como aparece a seguir (formulação 152), passa a justificar seu atraso no LOGOS, fazendo menção a tudo que ele tinha que deixar quando viajava, sugerindo que não gostava de se afastar de seus compromissos no local. Ao dizer que “tinha” tantos apegos, ele também demonstra toda a responsabilidade e afeto para com as pessoas, a família, os alunos, o local onde vivia.

(152) Orlando: É, de ir e vir. Tinha família, tinha que deixar a família aqui, pra ir pra Sinop, às vezes tinha que posar lá, né. E depois, também, tinha a sala de aula, tinha os alunos, né, que sempre tinha que deixar. E o trabalho sempre ficava, assim... Ficava preocupado, na questão de não estar em sala de aula, né. De estar lá, para fazer prova. Só isso.

O professor Orlando inscreve-se nas entrelinhas de seu texto, e traça o perfil de sua identidade, entre o dito e o não dito, “[...] o sujeito está, de alguma forma, inscrito no texto que produz” (ORLANDI, 2006, p. 76). Ele diz “tinha a família”, “tinha os alunos”, pessoas que “tinha que deixar”, mesmo que fosse por poucos dias para “estar lá, para fazer prova”. Mas não havia outra maneira de “fazer a prova” sem “estar lá”, em Sinop. Motivo pelo qual ele “ficava preocupado”. “Tinha que deixar a família aqui [em Cláudia]”, sua responsabilidade maior como esposo, de estar presente em casa, era rompida quando chegava a época das provas em Sinop. Seus alunos, “que sempre tinha que deixar”, sua responsabilidade trabalhista, também era rompida durante as provas do LOGOS. “E o trabalho sempre ficava, assim...”, interrompido, a continuidade dos assuntos tratados em aula, os temas de casa, as atividades cotidianas em sala de aula ficavam paradas durante as provas.

Entre o dito e o não-dito, ele não diz, ‘as provas poderiam ser levadas para Cláudia, assim eu não iria deixar minha família, não iria deixar os alunos, nem o meu trabalho ficaria interrompido’. O professor relata que eram muitas situações importantes que iriam ficar descobertas para que a sua presença, física, em outra cidade fazendo provas, se fizesse. “Só isso”, assim ele termina esta parte de sua história, se não fosse assim, as dificuldades não seriam tantas.

Em outro momento da entrevista, o professor Orlando acrescenta que,

(153) Orlando: A gente estava dando aula, não podia estar saindo sempre, né. Então, vinha, estudava as apostilas e depois ia fazer as provas.

Em alguns momentos do curso do LOGOS, entre o “tinha a família” e o “tinha os alunos” em Cláudia, e o “fazer as provas” em Sinop, prevaleceu o “não podia estar saindo sempre”. Suas responsabilidades assumidas com a sua esposa e com os seus alunos estavam acima do LOGOS. Nesta formulação, aparece o papel desse sujeito-professor Orlando identificado aos compromissos atinentes à profissão de professor tal qual vigora hoje na sociedade: “A gente estava dando aula, não podia estar saindo sempre, né”. Não obstante, o professor que enuncia hoje se manifesta como aprovando as ações que tomou na época.

Desde que iniciou o LOGOS, queria completar o curso para se tornar um professor legitimado (formulação 146 – em que conversa com a professora Regina). E exercer situações que o desviassem da presença na escola, como estar em Sinop para “fazer prova”, era entendida como dificuldade para cumprir seu propósito. Mas, ao mesmo tempo, ele precisava do LOGOS para obter a qualificação profissional, a titulação necessária. E aí estava o embate. Ele cursou o LOGOS, mas para fazer um ano de estudos, o que correspondia ao 3º. ano do 2º. grau, ele demorou seis anos. Ele “fazia provas”, mas “tinha a família” e “tinha os alunos” e ele “não podia estar saindo sempre”, justifica-se ele, manifestando o sentido de que podia lecionar sem estar titulado. Podemos dizer que ele produziu um gesto de interpretação, dando sentido ao discurso pedagógico, assumindo – e não negando – as posições que defendeu naquela época e que ainda defende, se orgulha delas, quando as avalia na retomada que a situação de entrevista solicita. Em dada realidade vivida, ele historiciza esta posição, produzindo sentidos de acordo com a sua realidade.

No mesmo texto, assim como se posiciona como o professor preocupado com as aulas, preocupado em deixar seus alunos sozinhos, com os conteúdos, estabelecendo regularidades discursivas comportamentais que representam o professor comprometido, ele também se coloca como um homem que tinha outras preocupações e outros afazeres a serem cumpridos. “O sujeito se representa de maneiras bastante diversas num mesmo espaço textual. Isso nos leva a considerar a heterogeneidade como forte característica do universo discursivo” (ORLANDI, 2006, p. 75-76). Na situação da entrevista, ora é o professor comprometido com o seu trabalho que fala, ora é o professor que não se comprometeu tanto em regularizar a docência por meio da titulação. Momento em que, o professor Orlando enumera outras situações para explicar tantos anos para cumprir com o conteúdo de um ano escolar.

(154) Orlando: Às vezes quando ia para Sinop, também, tinha que ir no banco e outras coisas particulares, aproveitava a viagem, né. E, às vezes, o LOGOS ficava até para depois. [risos].

Nesta fala temos um momento em que se reforça o sentido de que a formação profissional que dependia da titulação não era tão importante para o professor, a regularidade no espaço do discurso do professor comprometido é atravessada por um momento de dispersão do sujeito. Há uma ruptura quando o professor Orlando nos diz que “às vezes, o LOGOS ficava até para depois”; uma descontinuidade é apresentada. O sujeito-narrador mostra que o sujeito-professor “tinha outras coisas particulares” com que se preocupar, tinha família, tinha casa, “coisas” que pertencem ao mundo do “particular”, colocando-se como alguém responsável por outras atividades, tão importantes como as de professor.

Levar seis anos para cumprir com um ano de qualificação docente é um tempo significativo em que podemos identificar certa resistência em possuir o Diploma de Professor. Bourdieu e Champagne (2008, p. 221) ao discorrer sobre o valor econômico e simbólico do diploma, levanta o “fenômeno da desvalorização”, dada a multiplicação dos diplomas. “Os alunos ou estudantes provenientes das famílias mais desprovidas culturalmente têm todas as chances de obter, ao fim de uma longa escolaridade, muitas vezes paga com pesados sacrifícios, um diploma desvalorizado”. O professor Orlando se encontra obrigado a terminar o LOGOS se quiser continuar trabalhando como professor, mas que diploma ele irá encontrar ao final do curso? Uma possibilidade é a de encontrar um diploma desvalorizado, como valor econômico, o diploma representava um salário de professor não atrativo e como valor

simbólico – o que lhe traria em benefício? Por outro lado, ele já se sentia reconhecido como professor, então para que precisaria do diploma? O propósito da ida dele a Cláudia tinha sido a terra, e não a escola; ter diploma de professor de 1^a. a 4^a. série não lhe garantia uma ocupação com retorno salarial condizente com essa primeira expectativa, que ainda não tinha sido afastada de seus planos.

Ao terminar o texto de sua narrativa oral sobre os anos de estudo no LOGOS, o professor mantém com a entrevistadora um diálogo de respostas curtas para contar que o problema maior para estudar era a distância. O professor considerava difícil o traslado Cláudia-Sinop-Cláudia, e não o fato de ter que realizar os módulos e responder as provas, pois omite esse enfoque.

(155) Cristinne: E como é que tu te saístes nas provas?

Orlando: Ah, eu saí bem. Tive alguma dificuldade, mas não assim, de desanimar. A gente conseguia, sempre, superar as dificuldades.

Cristinne: E os módulos eram fáceis de serem vencidos?

Orlando: Como eu já tinha feito um pedaço do 2^o. grau, né, então, não era, assim, tão difícil.

Cristinne: Não era difícil, então?

Orlando: Não, não. Não achava dificuldade. Mais era para ir fazer as provas.

No recorte acima, o professor Orlando, apresenta-se como um professor que teve “alguma dificuldade, mas não assim, de desanimar”, mas que persistiu em seu propósito de ‘ser’ professor; constata-se que o sujeito não faz referência especificamente às questões dos conteúdos programáticos do curso de formação. A seguir, não usando somente as suas palavras, mas trazendo os outros professores para junto de si, ele completa “a gente conseguia, sempre, superar as dificuldades”. Falando do lugar de quem sabe, ele diz que “Como eu já tinha feito um pedaço do 2^o. grau, né, então, não era, assim, tão difícil”. Ao mesmo tempo em que se constituía como sujeito professor, era também aluno. E como professor, hoje, ele avalia o aluno Orlando como alguém que conseguiu “superar as dificuldades”. Emerge o sentido de que o induziram a estudar para titular-se, se quisesse exercer a profissão de professor: “agora você tem que fazer”, e ele cumpriu: “então eu fiz”

(formulação 146), mas do modo como ele achou que poderia fazer: “às vezes ficava para depois” (formulação 154).

5.2 SENTIDOS DO DISCURSO PEDAGÓGICO

Como estudamos nos capítulos anteriores, no início da cidade de Cláudia a Colonizadora SINOP S.A. e o Município de Sinop não tinham como fornecer uma equipe constante de marceneiros para a construção das casas, de operários para a pavimentação das ruas, ou de outros profissionais qualificados, mas a cidade foi construída por seus próprios moradores, valendo-se de suas qualificações pessoais. O discurso político do ‘construir por si mesmo’ se estendeu também para as escolas. Na cidade eram marceneiros leigos erguendo escolas (que caíam, como contou a professora Aleixa na formulação 26), nas escolas eram professores leigos lecionando. O discurso sobre o ‘construir uma escola’ nos anos iniciais refletia a situação encontrada nas próprias relações profissionais da cidade, “Eu sei fazer” dizia o marceneiro de Aleixa, e os professores repetiam que também sabiam fazer.

Com a chegada de novos profissionais para habitarem e trabalharem na cidade, o discurso do trabalhador, aos poucos, passa do leigo para o qualificado, e o mesmo acontece com a escola. A professora Roseli nos contou sobre os bacharéis que atuaram como professores na Escola Estadual, o que possibilitou que esta ofertasse o 2º. Grau em Cláudia; apesar de não serem professores, eles tinham “bastante boa vontade”:

(156) Roseli: Depois, ainda, chegou a Angélica¹²², que passou a lecionar Ciências, que era Bioquímica, né. E, olha, depois quando nós criamos o 2º. grau, teve o Antônio Passos, ele é Engenheiro, o Antonio Carlos Canozo, que era Arquiteto e, esse pessoal, assim, sabe, com Curso Superior e bastante boa vontade, que eu considero mais importante.

¹²² Nome não confirmado na revisão da entrevista.

Assim como nas demais ofertas de trabalho na cidade, dirigidas sem muita exigência tanto a profissionais leigos quanto aos qualificados para determinados trabalhos, a escola em Cláudia também apresentou essa característica. Nem todos os profissionais da educação eram qualificados para tal. Assim como nem todo profissional que se dizia marceneiro sabia erguer o prédio de uma escola, nem todo o profissional professor sabia exercer a profissão. As pessoas da cidade, aos poucos, iniciaram o processo de selecionar quem sabia ou não fazer, fosse o prédio de uma escola, fosse ministrar uma aula. Na formulação 08, o ex-professor Kurt se lembra do início do 2º. grau na Escola Estadual quando nomeia os professores bacharéis “[...] o Dr. Hitoshi, de Felício Valério, de Jamil Amin e tantos outros colegas que fizeram das suas aulas verdadeiros seminários de conscientização e aprendizado para a vida.”

“Bastante boa vontade” nos diz a professora Roseli, era do que precisava uma professora para trabalhar os conteúdos em sala de aula, buscando reforço “em seminários de conscientização e aprendizado para a vida”. A qualificação profissional desses bacharéis e seu interesse na escolarização dos alunos da cidade, as relações pessoais e profissionais construídas na Escola Estadual possibilitaram que, naquele momento específico, naquela condição, o discurso pedagógico tendesse para novas significações, com novas posições dos sujeitos, com novas imagens dos sujeitos de si mesmos. Em um “seminário”, todos pertencem ao grupo dos “quem”, e os sentidos podem ser múltiplos.

Como os professores-pioneiros de Cláudia significaram o discurso pedagógico, participando da construção do processo de escolarização, concernente às especificidades desse lugar? Esta pergunta, umas das questões norteadoras da Tese, é agora destacada nesta análise, em que nos centraremos no que diz um de nossos entrevistados sobre práticas pedagógicas e os sentidos brotados durante a construção do sistema educacional. Estabelecemos como critério estudar o discurso pedagógico ao longo da carreira entre o ‘estar e o ser’ professor quando, aos poucos, o professor se insere no discurso pedagógico e passa a enunciar a partir deste, passa a se apropriar destes saberes circulantes, passa a interpretar sua prática pedagógica produzindo os seus sentidos na posição de professor que foi assumindo. Neste processo, estudaremos como, no dizer do professor, ele efetivou seu trabalho pedagógico, nas condições da realidade onde atuou, dando sentido a sua posição-sujeito professor.

Cabe trazer à reflexão a teorização formulada por Orlandi (2001b, p. 153) sobre o discurso pedagógico, apresentada com a proposição de uma tipologia do discurso. Para estabelecer essa tipologia, a autora destaca o critério de ‘funcionamento discursivo’, isto é,

“[...] a atividade estruturante de um discurso determinado, para um interlocutor determinado, por um falante determinado, com finalidades específicas”. Apresenta três classificações possíveis: lúdico, polêmico e autoritário.

Essa tipologia deriva de características como interação e polissemia. Na interação temos o “modo como os interlocutores se consideram” o que nos leva ao critério da ‘reversibilidade’, isto é, “[...] o que determina a dinâmica da interlocução: segundo o grau de reversibilidade haverá uma maior ou menor troca de papéis entre locutor e ouvinte, no discurso” (ORLANDI, 2001b, p. 154).

Do critério para o uso do discurso ‘reversibilidade’, “[...] deriva o critério da polissemia: haverá uma maior ou menor carga de polissemia de acordo com essa forma de relação” (Ibid.), as múltiplas possibilidades de darmos sentido a um mesmo discurso. É por meio destes critérios que Orlandi propõe a tipologia para o discurso: o discurso lúdico, o polêmico e o autoritário, e sua tensão entre a polissemia e a paráfrase:

Em relação à tensão entre os dois grandes processos – a paráfrase (o mesmo) e a polissemia (o diferente) – que consideramos ser fundamento da linguagem, diríamos que o discurso lúdico é o pólo da polissemia (a multiplicidade dos sentidos), o autoritário é o da paráfrase (a permanência do sentido único ainda que nas diferentes formas) e o polêmico é aquele que melhor se observa o jogo entre o mesmo e o diferente, entre um e outro sentido, entre paráfrase e polissemia. (Ibid., p. 155).

Ao conceituar o discurso pedagógico, Orlandi (Ibid., p.16) o apresenta como discurso autoritário. Em sua descrição, o professor é postulado como o conhecedor, aquele autorizado para falar. “A opinião assumida pela autoridade professoral torna-se definitiva (e definitiva)” e o aluno é colocado como “[...] o que não sabe e está na escola para aprender” (Ibid., p. 21). O ato de ensinar resume-se a “Mais do que informar, explicar, influenciar ou mesmo persuadir, ensinar aparece como *inculcar*.” (Ibid., p. 17, grifo do autor). Para essa descrição, a autora salienta que devemos entender a escola como representante de uma prática discursiva enquanto Aparelho Ideológico de Estado, que “[...] atua através da convenção: o costume que, dentro de um grupo, se considera como válido e está garantido pela reprovação da conduta discordante” (Ibid., p. 23).

Na prática discursiva ideológica, “onde” se constitui um campo chamado escola, temos a imagem que se projeta ao professor, por um lado, e ao aluno, por outro: um, o início do saber, aquele a “quem” se dá o poder da palavra, o outro “para quem” se destina essa

palavra. Nessa relação, o processo do “ensino” se manifesta como um preencher depositário, “inculcar”, na imagem de um aluno a ser preenchido de conhecimentos e o saber apresentado como “o quê”, a metalinguagem, a imagem da ciência, aquilo que trará o aluno ao saber (ORLANDI, 2001b, p. 23).

No discurso pedagógico, como acima representado, supõe-se o sujeito, posição-sujeito aluno e posição-sujeito professor, e instituição, na posição-escola. É neste cenário que a posição-sujeito professor é entendida, como a de detentor do saber, visto como aquele que sabe como “inculcar” os saberes, levando o aluno, na sua posição-sujeito de aluno, a aprender; o professor resolve sobre a escolha dos conhecimentos necessários que interessa ao aluno. Se a posição aluno se apresenta como *tabula rasa*, e a posição professor como enciclopédia, temos apenas a passagem, entre emissor e receptor, de uma mensagem clara, transparente, em que os conteúdos conversados circulam por entre um e outro.

Buscando analisar a resposta do professor Orlando à pergunta sobre como trabalhava a alfabetização com seus alunos quando era professor leigo: “É sempre aquele tradicional, mesmo, né, o silábico, né, o BA, BE, BI, BO, BU.” (formulação 142), parece de imediato que se trata de uma manifestação do discurso autoritário. Mas o “tradicional” seria autoritário? No caso do professor Orlando, “tradicional” parece ser uma palavra polissêmica.

No momento em que temos o discurso como efeito de sentidos, o discurso pedagógico se faz entre o estabelecimento de sentidos entre um e outro interlocutor. Neste ponto, o aluno, mesmo em uma proposta pedagógica em que ele é colocado frente à paráfrase e ao silenciamento dos sentidos por ele formulados, como no discurso tradicional, no qual deve seguir a indicação do professor, haverá, também, o momento em que ele não concorde com a regra estabelecida com o já-dado. Sua fala pode ser silenciada e condicionada ao repetir o mesmo, mas quando o aluno – e o professor também – são estimulados a enunciar a sua significação, observa-se que o processo de significar o discurso pedagógico está em aberto; os sentidos das mesmas palavras podem variar para os sujeitos que aprendem/ensinam. O sentido de “tradicional” seria variável.

Conforme Mutti (2005, p. única): “O professor não pode ficar sempre no lugar do saber e o aluno no lugar do não-saber. Isso representa ter de conviver com o heterogêneo, com as diferenças que caracterizam as histórias dos alunos onde a língua se inscreve, revelando culturas diferentes.” Retomando: o professor Orlando trabalhou com o método tradicional,

com a proposta dos questionários a serem respondidos, dos desenhos a serem coloridos, das atividades prontas a serem completadas, como ele nos fala a seguir:

(157) Orlando: E aí tinha, depois criava um desenho, pra eles colocar nome, e tal, né, mas sempre era, tradicional que... Não sei, parece que funcionou até bem. [risos].

Mesmo que o professor Orlando defina suas aulas dentro do modo “tradicional, mesmo” (formulação 142), e apresente o exemplo repetitivo do modelo “silábico, né: o BA, BE, BI, BO, BU”, podemos levantar a hipótese de que houve possibilidades de pensar o outro sentido, fazer um trabalho de ensino e aprendizagem diferente, mudar posicionamentos, na sua trajetória. Pensamos, pois, a partir da análise, em mostrar que poderia o termo “tradicional” significar, e a reafirmação feita pelo professor: “tradicional, mesmo”. O professor Orlando se posicionou como “tradicional” no discurso pedagógico, uma vez que se identificava e se anunciava como deste lugar assumido. E isso se dava pelas vivências que teve, pelos sentidos que deu a essas vivências, pelo modo como se interpretou professor naquele momento dado.

Quando resolveu cumprir com a exigência da Secretaria de Educação em cursar o LOGOS II, para seguir trabalhando de professor, esperou-se que o debate junto aos colegas de profissão sobre o objeto de ensino, passasse a ser mais constante e mais teórico, ressignificando sua caminhada na formação de um elenco de saberes próprios para aplicação em sala de aula. Este debate abria duas frentes de ações, uma pela mudança do professor em relação a sua postura teórica e outra de resistência às novas práticas dele esperadas. O professor, assim como seus colegas, expôs-se às novas possibilidades de efeitos de sentidos ao qualificar-se, conforme objetivava a política de qualificação dos professores.

(158) Cristinne: Hum. Daí quando tu fizeste o LOGOS e terminaste o LOGOS, o que é que mudou na tua sala de aula?

Orlando: Ah, a gente já tinha mais noção de como trabalhar, né. Aí já... Já tinha um pouco mais de Psicologia, já dá pra ser mais tolerante com os alunos. Já tinha outras maneiras de poder ensinar. Quando tinha dificuldade, a gente buscava outros meios, trocava ideia com o pessoal, né. Então, cada vez melhorava mais.

Nessa direção, Mutti (2004, p.69) destaca que o professor pode buscar, com seu trabalho na escola, que

novos lugares de dizer sejam forjados aos poucos. Pequenas mudanças nas práticas pedagógicas que fazem diferença, atingindo as bordas, as fronteiras do território que, afinal, surge com outra forma. Tais alterações se viabilizam mediante as interrogações que os sujeitos se colocam, frente à realidade contraditória que se apresenta, se interpõe, reclamando sentido.

O professor Orlando nos diz que passou a compreender mais sobre o processo de ensino/aprendizagem e a acompanhar o crescimento cognitivo do aluno em perspectiva teórica, para manter uma postura em aula que visasse sanar as dificuldades de aprendizado como diz: “cada vez melhorava mais”. A ciência da Psicologia é destacada neste momento dentre os tantos conhecimentos que compunham os módulos do LOGOS II. Com referência na Psicologia, indica o predicativo “tolerante”, “ser mais tolerante com os alunos”, em acréscimo ao aumento do domínio das práticas didáticas: “mais noção de como ensinar”, “tinha outras maneiras de poder ensinar”. Alude também ao costume que circulava dentre os professores que era o de se consultarem mutuamente: “a gente buscava outros meios, trocava ideia com o pessoal”. O sentido de que aprendeu a trabalhar aos poucos, com a prática, na dimensão do tempo, se traduz no emprego que faz da palavra “mais”, um comparativo de superioridade: “mais noção de como trabalhar”, “um pouco mais de Psicologia”, “mais tolerante com os alunos”, enfim: “cada vez melhorava mais” (formulação 158).

No dizer de Mutti (2004, p. 69) “O referencial teórico da Análise de Discurso permite entender o discurso pedagógico – objeto de análise – como heterogêneo, porque capaz de abrigar, em seu interior posições divergentes.” O professor Orlando, que se identifica em uma posição “mais tolerante”, que “buscava outros meios” além do “desenho, pra eles colocar nome”, faz da sua sala de aula um lugar de “melhor[ia]”.

O professor Orlando repete diversas vezes a palavra “já”, funcionando no discurso como uma alternativa entre o “já agora” e o antes do agora. A partir do LOGOS II, “a gente já tinha mais noção de como trabalhar”, “Aí já...”, “Já tinha um pouco mais de Psicologia”, “já dá para ser mais tolerante”, “Já tinha outras maneiras de poder ensinar”, o professor constrói uma série de afirmações de como foi adaptada a sua postura enquanto professor que seguia o

método tradicional, que parece significar um método espontâneo, e não calcado no científico, e o que ele modificou em sua prática.

A imagem que o professor Orlando faz de si mesmo, como professor qualificado pelo LOGOS, seria diferente da imagem anterior? Agora, nesta etapa, o professor tem o certificado que lhe atribui a posse do conhecimento qualificado reconhecido pelo sistema de ensino, pelos órgãos estaduais, ele é reconhecido como o detentor deste conhecimento. Ele se apropria de alguns discursos estudados no LOGOS, cita-os, fala em seu nome. O professor cientista, como nos coloca Orlandi, é o resultado desta imagem que o professor se coloca, com a autoridade que possui, regulamentada pelo Estado e presente na escola, local fonte do discurso pedagógico, onde a imagem do transmissor de informação é constituída.

A imagem que o professor faz do aluno passa pelo olhar do cientista. A imagem de que “já dá pra ser mais tolerante com os alunos”, é uma construção gerada a partir da apropriação dos saberes pedagógicos. O professor Orlando retoma o discurso do aluno que está na escola para aprender, mas compreende que o processo de aprendizagem passa por caminhos em que o professor assume uma postura “tolerante com os alunos”, envolvendo-se com os alunos para que a aprendizagem aconteça.

A autoridade que caracteriza a atuação do professor Orlando em sala de aula é garantida e ao mesmo tempo desafiada pelos contextos históricos e sociais onde se concretiza, se encena, levando em conta as regulamentações impostas/sugeridas pela Secretaria de Educação quanto à qualificação profissional, a especificidade das condições físicas e materiais da escola, dos encontros com os colegas, das vivências na comunidade. O professor Orlando destaca a importância de ser “tolerante”. No recorte abaixo, o professor explica que ser tolerante é acompanhar o aprendizado da criança, no tempo da criança, buscando meios para que se concretize a aprendizagem.

(159) Cristinne: Hum. Então tu aprendeste a ser mais tolerante com os alunos?

Orlando: É, cada vez ser mais tolerante.

Cristinne: Que que é ser mais tolerante com os alunos?

Orlando: Porque, às vezes, a criança não está aprendendo, né. A gente pensa, quer que ela aprende. A gente ficava preocupado, pensando que era... Por que que a criança não está aprendendo, né? Se eu estou fazendo tão bem e ela não aprende, né. Achava que ele não

queria aprender, né. E não é porque ele não tinha pegado, ainda, né. Até a gente trocou ideia assim, pedir pra quem sabia, ensinar a quem não sabe, porque, às vezes, a criança fala na linguagem dele, também, né.

O professor Olegário se preocupava com o motivo do não aprender pelo aluno (“Por que que a criança não está aprendendo”). Sua preocupação com o “aprender” se justifica nas regras estabelecidas pela escola: aquele que não aprende, está fadado à reprovação (“A gente pensa, quer que ela aprenda”). A escola, em sua convenção, como Aparelho Ideológico do Estado, distingue os alunos entre os aprovados e os reprovados ao final do ano letivo. O professor Orlando, como autoridade na escola representante deste Aparelho, preocupa-se com seus alunos, pois sabe o que acontecerá com o aluno que não aprender.

Com o quadro do não aprender a sua frente e com a afirmativa de que os procedimentos dele em relação ao ato de ensinar estavam corretos, retoma aos estudos sobre as crianças que aprendem umas com as outras, uma vez que:

(160) Orlando: [...] entende muito mais fácil.

Cristinne: Hum. Uma criança ensinando outra criança.

Orlando: É. Quem sabe mais ensina aquele que sabe menos. E foi assim que a gente conseguiu, tirar muitas dificuldades que eles tinham, né.

Pela linguagem comum entre elas, utiliza-se desta proposta, em “pedir pra quem sabia, ensinar quem não sabe”. Neste momento, o professor Orlando distribui a autoridade do poder ensinar a outras crianças para que elas ensinem a aquelas que não sabem. O próprio professor se possibilitou à abertura de novos sentidos, aos poucos, “Então, cada vez melhorava mais”, como na formulação 158. Neste “cada vez”, como em um processo, o discurso pedagógico do professor Orlando foi se configurando, por exemplo, numa prática pedagógica em que ele apresentava uma proposta para que o aluno manifestasse os sentidos por ele construído e os apresentasse aos colegas. “Quem sabe mais ensina aquele que sabe menos”, os sentidos produzidos por um aluno circulava entre os outros, até que houvesse o compartilhamento de sentidos.

O professor, neste momento com mais conhecimento de como o aprendizado se dava, ainda está na posição daquele que sabe, e se relacionava com aquele que não-sabe. Mas a abertura para efeitos de sentidos heterogêneos torna-se maior. O aluno, na sua posição, daquele que está para aprender, no momento em que um sentido se estabelece, assume o papel daquele que sabe, não de posição-sujeito professor, mas desde a sua posição-sujeito aluno se permite ensinar ao colega que não-sabe.

A posição-escola, como Aparelho Ideológico do Estado, local em que o Estado investiu com a qualificação de seu corpo docente, continua a ser o centro do saber, aquela com legitimidade de ensinar que “Aparece, pois como *algo que deve ser*” (ORLANDI, 2001b, p.23, grifo do autor). O professor Orlando não muda as regras da escola, ele apenas desloca, sob sua autoridade de posição-sujeito professor, a posição daquele que não sabe para que assuma, por alguns momentos, a posição daquele que sabe e ensina. Não há mudança na reversibilidade entre os locutores, apenas ela ocorre sobre algumas condições específicas, com tempo para iniciar e terminar. Entretanto, a reversibilidade se torna visibilizada quando o aluno, parcialmente, se coloca na posição de ensinar. “E foi assim que a gente conseguiu, tirar muitas dificuldades que eles tinham, né.”

O professor Orlando, em 2004, contextualiza as suas aulas no início de carreira como pertencentes ao modelo “tradicional”. O sentido estabelecido inicialmente para “tradicional”, quando o professor ‘estava’ nesta profissão, era o da prática da imitação das aulas de seus antigos professores; sua teoria do que era uma aula, de como trabalhar os conteúdos com os alunos, de como tratar os alunos, fazer exercícios e corrigi-los, se sustentava na sua experiência de aluno. Quando o professor Orlando iniciou sua trajetória de professor, ‘sendo’ professor, o sentido para “tradicional” se abre a novas possibilidades: diferente da imitação, a mudança se dá em que o discurso do tradicional fazia sentido para ele como um modelo de ensino-aprendizagem; não era apenas o repetir (efeito papagaio) das aulas que tivera em sua infância, mas reproduzir as aulas dentro de um modelo teórico que ele acreditara ser o melhor para que o aprendizado se fizesse. A prática docente forjada na tentativa de reprodução tanto na experiência como estudante na infância quanto na própria atuação docente, ajudaram a construir esta memória de saberes pré-existentes e que o assujeitaram enquanto tal, “continuou o tradicional, ainda”.

(161) Cristinne: Hum, o teu ensino antes do LOGOS, tu chamaste ele de tradicional. E depois, tu chamaste... como é que foi depois do ensino do LOGOS?

Orlando: Continuou o tradicional, ainda, né. O tradicional é aquele do B-A-BA, tradicional, né? E eu sempre usei isso aí até, até quando eu tava na faculdade, né.

Cristinne: É, o ensino tradicional na Matemática. Como é que é o ensino tradicional na Matemática?

Orlando: Não usava, tanto, o material concreto, né. Mas o giz, mesmo, a lousa, ali, a continhas, pra fazer, assim, tudo você passa na lousa, né. E o pessoal, e eles... pra mim o tradicional é isso aí. Hoje já usa mais o concreto, né, os materiais que manipulam eles, né.

Mesmo conhecedor das possibilidades de aprendizagem dos alunos com base em outros materiais utilizados em sala de aula, além do quadro e giz, além das sequências de exercícios e suas continhas, a cópia de “tudo você passa na lousa”, o desejo do professor era permanecer no modelo tradicional. Esta memória reflete materializada na postura do professor em resistir a um novo modelo que discorde do seu ideal. Ele compreendeu que o discurso tradicional era o melhor para a posição de professor. O modelo tradicional de acompanhar os alunos em suas atividades, com sua sequência de exercícios a serem feitos e corrigidos e refeitos novamente, pela repetição de consonantes e vogais formando sílabas, tomando a tabuada visando a memorização, aulas expositivas e o uso do quadro, lhe deram embasamento para interpretar este modelo como o mais adequado para a sala de aula, “eu sempre usei [o tradicional] até quando eu tava na faculdade”.

O discurso pedagógico do professor se mostra na prática do professor, quando ao uso do material concreto, por exemplo, ele nos fala que “não usava”, e logo atenua essa negação por meio da palavra “tanto”, abrindo para o sentido de que ele usava o material concreto em sala de aula, mas não muito. “Tanto” nos indica que o professor, rompendo com o tradicional já-dado, ainda que timidamente, passa a incluir novas possibilidades de ensinar em suas aulas “tradicionais”.

O professor tinha conhecimento das possibilidades de aprendizagem com base em um novo modelo de material didático, mas na sua posição de professor, daquele que “*diz que, e logo, sabe que*” (ORLANDI, 2001b, p. 21, grifo do autor), ele sabia que o modelo tradicional era bom para seus alunos, e manteve-se nesta proposta de ensino, “Não sei, parece

que funcionou até bem” (formulação 156). A preocupação demonstrada para que seus alunos aprendessem fez com que ele estabelecesse as alterações ao modelo tradicional com muita parcimônia: quando “a gente já tinha mais noção de como trabalhar”, “já tinha outras maneiras de poder ensinar”; e depois com os seus alunos ensinando uns aos outros “quem sabia, ensinar a quem não sabe, porque, às vezes, a criança fala na linguagem dele”.

O saber, o objeto do discurso, “o quê?”, se estendia a todos os momentos que compunham o período cotidiano escolar. Inclusive, no momento de ir para a cozinha e preparar a merenda do dia, o professor também é aquele que detém o conhecimento, aquele tem o poder, “[...] uma voz segura e auto-suficiente.” (ORLANDI, 2001b, p. 17):

(162) Orlando: Sempre pegava alguns alunos, sempre, é, de dois em dois. “Vão, vai vocês dois, vão hoje, amanhã vai vocês dois.” Aí uns fazia, outros arrumavam a cozinha.

Quando diz que: “pegava alguns alunos”, isto é, escolhia e delegava os trabalhos a serem realizados, determinava uma ‘escala’ de afazeres: “vocês dois, vão hoje, amanhã vai vocês dois”, o professor parece abrir a possibilidade de circular novos sentidos sobre o modo de ensinar. Ou seja, ele está na busca do seu próprio modo de ensinar, à medida em que aproveita uma situação do cotidiano – a necessidade de providenciar a merenda – para não somente praticar a cooperação entre seus alunos como também tomar o conteúdo “merenda” como objeto de estudos a ela relacionados.

Quanto à escolha da refeição elaborada para a classe, o professor Orlando se posiciona como aquele que está aberto à participação de seus alunos na composição de seus ingredientes, além dos já fornecidos pela Secretaria de Educação e Cultura de Sinop:

(163) Orlando: Vinha charque, vinha arroz, vinha muita coisa boa pra gente fazer. Então, a gente procurava, assim, não desperdiçar para não faltar. Inclusive, pedia, porque, quando eu estudava no Estado de São Paulo, também era assim, eles pediam: “Traga alguma coisa para a escola, né. Assim, uma cebola, um pedacinho de mandioca, um pedacinho de batata, para que sua comida fica mais, mais reforçada, né.” Eu dizia: “Quem tiver em casa, alguma coisinha assim, um cheiro verde, uma, um pedacinho de abóbora que tiver fazendo, um pedaço de

alguma coisa, que quiser trazer também, serve pra se colocar na sopa.” E sempre foi aquele sopão, assim, bem gostoso. [risos]

No discurso pedagógico assumido pelo professor Orlando, o aproveitamento da prática de fornecer um lanche aos alunos promove o estabelecimento do “o quê” vai ser ensinado, ou seja, o referente do discurso; temos assim várias ações a serem trabalhadas com os alunos, a serem discutidas: receber alimentos, guardá-los, buscar a lenha (formulação 50), acender o fogo (formulação 50), buscar água no poço (formulação 49), cozinhá-los (formulação 50), distribuí-los entre todos e, após todos terem comido, limpar a cozinha, lavar, secar e guardar todos os utensílios utilizados (formulação 49), e isso também era aprendizagem (formulação 50).

O professor inicia listando os alimentos que a Secretaria de Educação e Cultura enviava. Toda a escola dispunha de cozinha, de dispensa, e os alimentos deveriam ser guardados de maneira a durarem até a próxima remessa. “Vinha muita coisa boa pra gente fazer”, ele e os alunos apreciavam a comida que chegava, e “a gente procurava, não desperdiçar para não faltar”. Nesta formulação, compreende-se que o professor chama para o grupo do “quem” os alunos, divide com eles uma parte do ‘quem é que ensina’, junto do ‘quem é que se responsabiliza’, enfatizando junto aos alunos que todos seriam responsáveis pela comida de todos, “para não faltar”, pois isso seria uma penalidade para todos.

O professor segue nos trazendo um depoimento do seu tempo de estudante, quando seus professores “pediam: ‘Traga alguma coisa para a escola, né. Assim, uma cebola, um pedacinho de mandioca, um pedacinho de batata, para que sua comida fica mais, mais reforçada, né.’” Pela sua própria experiência, ressaltando a preocupação com uma necessidade básica, a alimentação, tinha interesse para que o lanche servido fosse “reforçado”, e, para isso, a contribuição de todos os alunos era importante, outros alimentos que plantavam em casa para contribuir com a merenda escolar.

“E sempre foi aquele sopão, assim, bem gostoso”, o referente, o conteúdo estudado, a elaboração do “sopão”, é o resultado de um composto de imagens que circularam: a imagem do professor que incorpora seus alunos, a imagem dos alunos que participam dos sentidos para “o quê”, podendo até direcionar o “o quê” queriam aprender/comer, saber e saborear. A imagem do professor “tradicional” se dissimula nesta formulação (o professor como aquele que sabe, que domina o saber, que “inculca” o conhecimento), à medida que traz para a

construção da merenda os saberes de seus alunos, com todos participando. Mais adiante, conforme o professor Orlando, ao estudar as teorias de aprendizagem, ele promoverá mais ações pedagógicas em que todos estarão participando da aula, e não apenas no momento da preparação da merenda.

Conforme Mutti (2005) o professor, ao ser capaz de significar a sua experiência, é sujeito-interpretante, assim como também é interpretante o aluno que dá sentido aos conteúdos e ao modo de ser aluno. Interpretar demanda que se historicize o discurso pedagógico, e assim se contribua para movimentar esse discurso, participar da construção dessa memória, que costuma se manifestar com tendência cristalizada, mas pode abrir-se, a cada enunciação significativa do sujeito.

O professor significa a sua posição, historicizando o discurso pedagógico a partir de sua perspectiva. Ele produz sentidos seus sobre como ensinar. Isso requer que interprete os referenciais teórico-metodológicos de sua área, adaptando-os ao planejamento, à implementação e à avaliação do ensino e da aprendizagem, condizente com a realidade de suas classes. (MUTTI, 2005, p. única).

Concluindo, ao organizarmos como o professor destacou pontos de análise, teremos traçado como ele próprio constituiu – e teorizou – sua posição-sujeito. Temos aqui o princípio de uma manifestação de sentidos para a educação assentada sobre a posição-sujeito do professor-pioneiro, durante um longo processo de qualificação profissional; sentidos manifestos em dado momento enunciativo do dizer. Notamos que o primeiro sentido para “ensinar”, no capítulo “Eu não sou professor, não”, não se forma em um sentido unicamente particular, de uma memória privada. As práticas que envolvem e compõem este sentido estão no imaginário social; sentidos que se constituíram pela prática social realizada, e que agora somam a ordem do pré-construído, do já-dito – do interdiscurso. Quando nos recortes memoriais utilizados temos marcas temporais como “na época”, “a gente construiu [ou outro verbo no passado]”, “há [número de] anos”, estamos presenciando um momento de “atualidade” (a enunciação é do tempo presente) em que se vislumbra um momento de “significância” (o sentido é dado no tempo presente) para um momento vivido, com possibilidade de sentido(s) outro(s) no passado. A construção desses sentidos de hoje foi sendo constituída ao longo de uma trajetória discursiva, social e histórica, por entre “esquecimentos”, entre “ilusões” de um sujeito que se acredita proprietário de um sentido acabado.

Neste capítulo abordamos os múltiplos sentidos para a palavra “tradicional” na fala do professor Orlando. Ele considera como tradicional a metodologia de ensino que utilizou em todos os momentos de sua carreira, mas a teoriza de diferentes maneiras. Quando repetia as aulas de seus professores em sua sala de aula, ele a menciona como “tradicional”; quando elaborava atividades de integração entre os alunos visando a aprendizagem também é nomeada como “tradicional”, quando apresenta a sistemática de uma atividade educativa alimentícia, quando procura intercalar suas aulas com materiais concretos ele se auto-refere como um professor que segue o “tradicional”.

O professor construiu uma metodologia de ensino durante sua prática pedagógica em que se apropriou de alguns pontos de diversos modelos educativos, aprendidos durante os cursos realizados ou de suas experiências com os colegas, e selecionou aqueles com os quais se sentisse seguro para exercer sua profissão. E essa segurança vinha do seu trabalho diário, quando os alunos, pais e a comunidade reconheciam nele um professor, um profissional que sempre buscou o melhor para si e para os outros. Que nunca iludiu aos demais, e nem a si mesmo, se apresentando como professor no início de sua carreira, mas que, mesmo assim, sempre exerceu sua profissão ensinando da maneira como ele achava a mais apropriada. E quando ele se moveu no sentido de ser professor, ele cumpriu com as exigências legais necessárias, mesmo com resistência, e continuou em sua prática diária de trabalhar “cada vez melhor”.

Por entre gestos interpretativos sobre este olhar ao passado, num sentido já-posto manifesto com os instrumentos de uma língua opaca e dissonante é que sintetizamos, valendo-nos de nosso próprio gesto dado pela posição-sujeito de pesquisador, um recorte do discurso do professor Orlando, sobre o tema de um rapaz que pretendia trabalhar na terra, no seu próprio sítio, e acabou compondo o quadro dos professores nos primeiros anos de colonização. Em continuação, trataremos da escola constituída por estes tantos rapazes e moças, pais e mães, adolescentes que iniciaram o sistema educacional de Cláudia.

5.3 A ESCOLA DO PROFESSOR-PIONEIRO

No início desta pesquisa nos propomos a investigar como os professores de Cláudia constroem a história do sistema educacional em suas práticas pedagógicas e que sentidos dão à educação, sendo um dos objetivos “Mostrar efeitos de sentidos concernentes à posição de professor-pioneiro, a partir do enfoque da escolarização na cidade de Cláudia MT, região Centro-Oeste brasileira, na primeira década (1978-1988) de colonização, na análise do discurso dos professores que relatam em entrevista as experiências protagonizadas nesses primórdios”. Nosso interesse era mapear discursivamente o como se deu o estabelecimento deste sistema educacional em relação ao contexto de colonização e que sentidos surgiram e se estabeleceram. Para isso, no capítulo 2, levantamos efeitos de sentido sobre o ensino público, considerando a Escola Estadual e as Escolas Municipais, onde apresentamos o trabalho dos professores como protagonistas na construção de um campo de escolarização para seus moradores. E, no capítulo 5, abordamos os sentidos produzidos entre o estar e o ser professor e a prática do professor em sua posição-sujeito. Nesta seção, nossa proposta está em evidenciar efeitos de sentidos com enfoque na escola do professor-pioneiro.

Estudamos no capítulo 3 que o processo educacional de Cláudia ocorreu de maneira vinculada ao contexto em que se encontrava a cidade, primeiro como pertencente ao Município de Chapada dos Guimarães, posteriormente ao Município de Sinop até a sua emancipação. Estamos em uma época em que o contexto político da região está em processo inicial de fundação, isto é, os Municípios eram recém-formados, estabelecidos com base em políticas públicas econômicas que tinham por objetivo a colonização no interior do Brasil na década de 70. O Projeto da Gleba Celeste se insere neste contexto, “[...] a área de colonização aí instalada se constituiu de quatro núcleos coloniais: a Cidade de Vera (instalada em 27 de julho de 1972); a Cidade de Sinop (instalada em 14 de setembro de 1974); a Cidade de Santa Carmem (instalada em 15 de setembro de 1974) e a Cidade de Cláudia (instalada em 1978)” (SOUZA, 2004, p. 124). A Colonizadora SINOP S.A., proprietária das terras, mantém um programa de colonização, incentivando a vinda de imigrantes a partir de 1972. As terras são cortadas, os centros urbanos são mapeados e as pessoas chegam de maneira constante. A construção das escolas passa a ser mais uma das tantas prioridades nestes centros urbanos em que os prédios estão sendo construídos.

Este pequeno resumo histórico do início de Cláudia é importante para contextualizarmos o momento em que se deu, por um lado, o processo colonizatório Projeto

Gleba Celeste pela Colonizadora SINOP S.A., como também o processo civilizatório (ELIAS, 1994), cujo desenvolvimento esteve nas mãos dos moradores.

O projeto da Colonizadora era formado por lotes urbanos e rurais, cuja venda era efetivada pelo pagamento à vista ou a prazo; o Banco do Brasil era a instituição financiadora do crédito necessário ao colono, que tinha de seis meses a dois anos para saldar sua dívida. O projeto foi autorizado pelo INCRA, pelo Decreto nº. 18, em 1972, mesmo ano em que se inicia a venda das terras para colonização. (SOUZA, 2004). Em Cláudia, especificamente, a estrutura urbana foi dividida em setores, com a área residencial e comercial, e a área industrial. O Documento **Plano de Loteamento** de 1983 (Colonizadora SINOP S.A.), época que a cidade de Cláudia pertencia ao Município de Sinop e aprovado pela Prefeitura Municipal, configura-se em um memorial descritivo da Cidade, em que, resumidamente expõem-se suas singularidades sob os seguintes títulos: **Características Geográficas da Área, Plano de Conjunto, Planejamento Urbano, Memorial Descritivo do Perímetro Urbano, Planta da Cidade, Memorial Descritivo dos Imóveis, Certidão de Título de Domínio e Responsabilidades Técnicas.**

Iremos aqui destacar dois pontos do **Plano de Loteamento**, o primeiro sobre a população e o segundo sobre a economia e a educação. Em primeiro lugar, sob o título **Plano de Conjunto: Fator Humano** (1983, p. 3) está indicado que “Igualmente às outras Cidades da Gleba Celeste, a população predominante é da Região Sul do País, tanto no meio rural quanto urbano, trazendo experiência e cultura suficientes para se fixar à nova terra. A população estimada, em 2.300 habitantes”. Segundo, o título **Plano de Conjunto: Atividades Agropecuárias, Comerciais, Industriais e Sociais**, introduz o seguinte texto:

A agropecuária está desenvolvida, destacando-se a atividade hortigranjeira. Cidade CLÁUDIA, de porte médio, prevista para abrigar população de 23.000 almas, vive de produtos agrícolas, de indústrias de madeira e pequeno comércio. Os aspectos cultural e social têm ultrapassado as nossas previsões. As escolas encontram-se em plena atividade e a orientação do ensino segue, rigorosamente, a moderna programação.

Nestes pontos selecionados do **Plano de Loteamento**, são destacadas as características da população de Cláudia, em relação à procedência: “predominante é da Região Sul do País”. Neste ponto cabe lembrar os Panfletos 1 e 2 que vimos no capítulo 3, cuja publicidade se fazia principalmente na e para a Região Sul, com imagens de lavouras que

se mostravam como objetos de desejo ao alcance de todos os que para lá migrassem. São esses colonos que, “trazendo experiência e cultura suficientes para se fixar à nova terra”, serão os novos “desbravadores” do sertão.

Os efeitos de sentido que compreendemos em “trazendo experiência e cultura suficientes para se fixar à nova terra”, nos apontam que esta população da Região Sul era formada por pessoas ligadas à terra já em seu lugar de origem; “experiência” do que seja o trabalho na “terra”, “cultura” como os saberes necessários para exercer a atividade como um proprietário de terra. E, na escola do professor-pioneiro, o aluno que se fará presente, será o filho desta população predominante sulista que, em casa, tem pais com “experiência” e “cultura” na lida com a terra.

Num segundo momento, a “agropecuária está desenvolvida”, nas mãos da população sulista, em que se destaca a produção “hortigranjeira”, com “comércio” para a circulação dos produtos nativos e importados, e a “indústria da madeira”, serrarias e madeireiras para beneficiamento. O aluno que frequentava a escola do professor-pioneiro participava de uma sociedade que lhe propunha uma abertura de possibilidades de empregos futuros restrita: ele teria emprego junto a terra, como seus pais, em pequenos comércios, uma possibilidade, ou como funcionário na indústria madeireira, a indústria que mais trabalhadores empregava. Este era o futuro que se mostrava como possibilidade. Para “Os aspectos cultural e social” da cidade de Cláudia, o único exemplo de vida cultural e social, é a “escola”. E, agora, temos a expressão “cultura” não no sentido de conhecimentos para a lida na terra, mas como possibilidades de conhecimentos outros, de ampliação dos horizontes com vistas às “‘coisas-a-saber’, conhecimentos a gerir e a transmitir socialmente” (PÊCHEUX, 2002, p. 34). O **Plano de Loteamento** coloca que, neste aspecto, “têm ultrapassado as nossas previsões”, uma vez que, “As escolas encontram-se em plena atividade e a orientação do ensino segue, rigorosamente, a moderna programação”. Esse texto é de 1983, quando tínhamos a Escola Estadual e sete Escolas Municipais Rurais. O que significa “rigorosamente a moderna programação”? Por que é destacado o adjetivo ‘rigoroso’, ao mencionar a programação escolar, situando-a como moderna?

Ter uma “moderna programação” escolar em uma cidade de 2.300 habitantes, espalhados em uma extensão territorial de 113.146,8470 hectares, nos leva a refletir sobre a importância de se ter o mais moderno, mesmo quando distante de um centro cultural. Elias (1994, p. 23) ao definir o conceito de civilização o faz assim:

[...] refere-se a uma grande variedade de fatos: ao nível da tecnologia, ao tipo de maneiras, ao desenvolvimento dos conhecimentos científicos, às idéias religiosas e aos costumes. Pode-se referir ao tipo de habitações ou à maneira como homens e mulheres vivem juntos, à forma de punição determinada pelo sistema judiciário ou ao modo como são preparados os alimentos. Rigorosamente falando, nada há que não possa ser feito de forma “civilizada” ou “incivilizada”. Daí ser sempre difícil sumariar em algumas palavras tudo o que se pode descrever como civilização.

O autor destaca que civilização é um conceito que está associado a diferentes fatores e atividades do cotidiano humano, como técnicas, costumes, ideias, que apontam ao modo como a sociedade se organiza para a vida em comum. Quando o autor analisa o conceito de civilização em sua função, ele vai apresentar que este se encontra em “[...] descrever o que lhe constitui o caráter especial e aquilo de que se orgulha: o nível de *sua* tecnologia, a natureza de *suas* maneiras, o desenvolvimento de *sua* cultura científica ou visão do mundo, e muito mais.” (Ibid., grifo do autor).¹²³ Cada nação partiu do seu ponto de vista para reconhecer no outro a forma civilizada ou incivilizada; assim, a medida de considerar algo como civilizado ou não está na dependência do ponto de vista de quem nomeia.

Quando mencionamos o texto do **Plano de Loteamento** em que a população de Cláudia era composta por sulistas que traziam “experiência e cultura suficientes para se fixar à nova terra”, temos aqui os sentidos de que a experiência e a cultura deles eram “suficientes” para a tarefa desejada, o “nível de tecnologia” deles era “suficiente”, eram civilizados para serem donos das terras. Quando foram trabalhar na terra e fazê-la produzir, tiveram que se adaptar às novas condições de solo e se adequar às novas tecnologias para plantar. Não era mais a maneira antiga de plantar que faria a terra produzir, mas a nova maneira, a *sua*, no dizer de Elias.

E a escola também seguia a *sua* “programação moderna”. “Rigorosamente”, se promovia a inserção de Cláudia como uma cidade moderna, cultural e com uma população educada. A escola como fonte de cultura e conhecimento, como envolvimento social, promove a ideia do “moderno”, do novo, do progresso, ampliando as possibilidades de coisas-

¹²³ **Elias** analisa o conceito de civilização partindo “de uma descoberta muito simples: esse conceito expressa a consciência que o Ocidente tem de si mesmo.” A seguir, o autor apresenta as diferentes maneiras que este conceito significou em diferentes países, como a Alemanha, a França, a Inglaterra, por exemplo, “qual é, realmente, a nossa identidade?” discorrendo sobre as diferenças entre os povos e as características que são associadas a eles. Dentre os tantos temas abordados, o autor também se refere a como, o conceito de civilização do modelo Ocidental Europeu, se estendeu às terras de colonização além-mar, como instrumento de dominação econômica.

a-fazer para os moradores, alargando os horizontes de coisas-a-pensar. O processo civilizatório em Cláudia, em que se refere à produção de conhecimentos, à manufatura de materiais, ao aprendizado de artes diversas, teve na escola uma instituição importante, um aliado. No dizer de Mutti (2005, p. única), sobre as práticas discursivas escolarizadas manifestas na escola, discorre que:

A sociedade legitimou essa instituição para tratar da educação sistematizada e hierarquizada. Na instituição escola, desenvolvem-se práticas discursivas que são protagonizadas por sujeitos, tendo como um objetivo primordial a conservação do acervo de conhecimentos. Esses conhecimentos, que fazem parte dos currículos, ali constam porque já sofreram um processo de validação, o que significa que sempre existem conhecimentos excluídos desse conjunto.

Uma escola “moderna”, com currículo validado, foi o palco de trabalho de nossos professores. Neste ponto levantamos a questão: que sentidos os professores-pioneiros dão para esta escola; como era a escola do professor-pioneiro? Para responder a esta questão, estaremos revisitando o *corpus* desta Tese, as suas entrevistas, mapas e as fotografias distribuídas dentre os capítulos, momentos em que se mostram no funcionamento do discurso pedagógico.

Como vimos, a cidade de Cláudia recebeu seus primeiros imigrantes em 1978, ano da chegada da primeira professora, Roseli. “Daí chegou o mês de março de 79, e não aparecia ninguém pra ser professora” (formulação 20). Ela iniciou uma proposta de implantação de escolarização para as crianças que se encontravam na região, estabelecendo o germe da Escola Estadual. A educação, a partir deste momento, teve sempre como fronteiras as condições sociais, econômicas, culturais das pessoas que para ali imigraram. A escola do professor-pioneiro se insere neste contexto. A imagem que o colono pioneiro tem de si mesmo é refletida, posteriormente, quando assume a profissão de professor.

Na fotografia 4 temos a professora Roseli datada no ano de 2008, sorridente, na área de sua casa, com roupas de quem estava em afazeres domésticos, e com o cabelo penteado para trás terminando em um coque. Trazemos esta imagem para compararmos com a fotografia 6, em que temos o início da Escola Estadual, ainda como Sala Escolar, em 1979, e encontramos a professora Roseli com o mesmo penteado, com o cabelo preso na nuca. Na fotografia 9, datada em 1982, a professora Roseli aparece novamente com o penteado para trás, da mesma maneira. A Irmã Maria Editha, que aparece na fotografia 5, também aparenta

estar como os cabelos penteados para trás¹²⁴. Ambas encontram-se entre as primeiras educadoras que realizaram seu trabalho em Cláudia, uma como Diretora e outra como professora. A imagem da professora Roseli nas fotografias, cabelos bem penteados, roupa alinhada, fechada e abotoada, reflete a sua postura tanto como professora em sala de aula (formulação 33, em que a professora Roseli conversava com a professora Leila tentando convencê-la a lecionar mais “discreta”) quanto como diretora ou coordenadora (formulação 31, em que a professora Roseli é considerada pela professora Eunice como uma pessoa “que passava energia positiva”). Ao mesmo tempo, a Irmã Editha, fotografada em seu hábito, reflete a postura ética, moral e religiosa, sorridente mas rigorosa, confortante mas metódica (formulação 21, em que a professora Roseli reproduz uma fala da Irmã Editha, em que esta argumenta que “o diploma não dá capacidade pra ninguém”). O fato de frequentar a cidade de Cláudia, nos anos de 1980 e 1981, fazia desta presença um momento disciplinar, em que a religião, por meio da Irmã, se fazia presente na cidade que nascia.

A professora-pioneira disputa o seu lugar em um espaço de colonização em que se reproduz o discurso do desbravador, destocador, plantador e criador, pertencentes ao gênero masculino por excelência. As fotografias sugerem a disciplina, e a professora Roseli se manifesta nas fotografias disciplinadamente. Na fotografia 6, os alunos estão posicionados em pé e distribuídos em duas fileiras, de maneira a que todos apareçam. A professora encontra-se à direita, com as mãos para trás, e alguns alunos a imitam em sua postura, todos orgulhosos em frente a sua Sala Escolar. Em seus sorrisos vemos a valorização que eles próprios faziam de seu espaço escolar. Não há calçamento, os alunos pisam na terra; não há janela na Sala, e há uma tábua solta indicando que o prédio está em construção (formulação 22). Mas a professora se veste com alinho. As meninas vestem saias, os meninos, calças ou bermudas, uma camiseta branca com uma palavra em vermelho parece ter sido o ‘uniforme’ naquela ocasião, uma vez que muitos a trazem posta.

A ordem também é representada na fotografia 9 quando temos a distribuição dos alunos em três filas, sendo duas com os alunos em pé e uma com os alunos agachados. A professora posiciona-se à esquerda, em pé, com as mãos para trás. Os alunos, corpos

¹²⁴ **Foucault**, no livro “Vigiar e Punir”, Terceira Parte Disciplina, Capítulo 1 Os Corpos Dóceis, traça a trajetória da disciplina corporal nos séculos XVII e XVIII. Citamos uma passagem (1987, p. 119): “O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa [...] a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. [...] A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência).”

saudáveis, que estão em pé também, se colocam com as mãos para baixo, sendo livre a postura das mãos para os alunos agachados, uma vez que estavam equilibrando-se na posição. As roupas que os alunos vestem refletem a uniformidade; em 1982 eles tinham o uniforme (formulação 35), e todos vestem camiseta ou camisa branca e saia azul para as meninas ou calça azul para os meninos. No espaço físico em que foi tirada a fotografia, mais uma vez vemos a sala de aula atrás, mas agora o prédio está acabado, vemos as janelas colocadas, e o piso continua de terra batida (podemos ver que os meninos que estão agachados evitam colocar as mãos no chão, assim como sentar-se; só o gênero masculino compõe esta primeira fila).

Na década de 80, a situação financeira no Município de Sinop não lhe possibilitava dar conta do compromisso de assumir sozinho as despesas de construção das Escolas Municipais e de sua manutenção, devido às grandes distâncias.¹²⁵ Em Cláudia, a solução encontrada foi o sistema de parcerias entre a Prefeitura e as comunidades espalhadas na zona rural: a parte de fornecimento de materiais ficaria a cargo da Prefeitura, e a mão-de-obra seria a contrapartida da comunidade. Aqui temos a comunidade incorporando para si a representação da instituição pública escola.

Logo de início notamos certa resistência do poder público em viabilizar o funcionamento pleno da escola. Isto é, dentre as condições sociais que permitiriam o início dos trabalhos na escola, os professores disseram em uníssono, afirmaram que, se quisessem escola, teriam que “correr atrás” (formulação 39). A participação das instâncias públicas deu-se a partir das cobranças de seus moradores para a instalação das escolas. Foi uma disputa política de acordos entre as partes, pois para a Prefeitura era interessante a permanência dos imigrantes, que fortaleciam com seu trabalho o próprio Município, e para a comunidade era um facilitador ter uma escola próxima para educação de seus filhos.

Os sentidos que os professores manifestam dessa época, constituídos a partir das lembranças vividas, era de reproduzir neste novo local situações similares ao local de partida. Reproduzir o mesmo foi uma das atitudes desse colonizador pioneiro manifesta em suas práticas discursivas. O imigrante colonizador que adquiriu terras em Cláudia reproduziu o mesmo cultivando as mesmas plantas de sua terra natal; o imigrante colonizador que montou uma madeireira buscava mão-de-obra em sua região de origem; a nova comunidade formada buscava maneiras de identificar-se com a sua comunidade antiga, e a presença da escola foi

¹²⁵ **Conforme Mapa 1.** O Município de Sinop era formado por Sinop, Vera, Santa Carmen, Marcelândia e Vera.

uma dessas maneiras. Como estudamos no capítulo 2, ao manifestar o gesto de reproduzir o mesmo, os pioneiros resistiam ao significar o novo, resistiam a separar-se de sua imagem antes da partida.

A posição-sujeito pioneiro se encontra entre o identificar-se com o presente (situação presente, o novo real que se apresenta) e desidentificar-se com o passado (situação passada, o antigo modelo de vida), em um efeito pendular que busca o equilíbrio, uma vez que a nova posição-sujeito estabelece um confronto entre as duas situações, entre o identificar-se e o desidentificar-se. Sobre a identificação/desidentificação do sujeito, Pêcheux aborda a relação do sujeito em suas Formações Discursivas, teorizando que a interpelação do indivíduo em sujeito mobiliza, heterogeneamente, confronto de posições e sentidos diferentes que afloram ao sujeito no momento da interpelação. Supõe-se assim que a identificação do sujeito ao discurso promova um:

[...] desdobramento, que pode assumir diferentes modalidades: a primeira consiste ‘uma superposição entre o sujeito da enunciação e o sujeito universal [...] (o interdiscurso determina a formação discursiva com a qual o sujeito, em seu discurso, se identifica, sendo que o sujeito sofre cegamente essa determinação, isto é, ele realiza seus efeitos ‘em plena liberdade’), [...] discurso do ‘bom sujeito’; [...] a segunda modalidade caracteriza o discurso do ‘mau sujeito’, discurso no qual o sujeito da enunciação ‘se volta’ contra o sujeito universal por meio de uma ‘tomada de posição’, que consiste em ‘uma separação (distanciamento, dúvida, questionamento, contestação, revolta...)’, [...] o ‘mau sujeito’ se contra-identifica com a formação discursiva que lhe é imposta pelo ‘interdiscurso’ como determinação exterior de sua interioridade subjetiva, [...] o que produz o contradiscurso. Estas modalidades levam a uma terceira, a desidentificação, que constitui um trabalho (transformação-deslocamento) da forma-sujeito. (PÊCHEUX, 1995, p. 213-217).

Com base nessa citação, temos um sujeito dividido, em que, “por meio de uma tomada de posição” ele se desloca, se movimenta dentre as formações discursivas às quais assume. Na primeira modalidade, discurso do bom sujeito, há “uma superposição” “em plena liberdade”, em que o sujeito do discurso se identifica com a forma-sujeito da formação discursiva que o constitui. Na segunda modalidade, discurso do mau sujeito, há uma reviravolta, o sujeito do discurso de “distancia”, “se volta” contra a formação discursiva que o afeta, “questiona” os saberes impostos pelo interdiscurso.

Entendemos que sujeito-pioneiro, sujeito do discurso, é conduzido a contra-identificar-se com os saberes da formação discursiva que o afetava antes de imigrarem a

Cláudia. Ao reproduzirem o mesmo nas novas terras e não colherem os mesmos frutos, foram se “distanciando” dos saberes já-dados e impelidos a significar novos olhares sobre esta nova exterioridade.

Para permanecer na nova posição, o sujeito deve romper e desidentificar-se, isto é, não com o apagamento dos saberes já-dados, que o assujeitavam na forma-sujeito antiga, mas entender o desidentificar-se aos sentidos, quando o sujeito tem que produzir novos sentidos. A desidentificação do sujeito, de sua forma-sujeito e, portanto, também de sua formação discursiva, é deslocada para identificar-se a uma nova forma-sujeito e formação discursiva, no caso, a forma-sujeito professor-pioneiro. Entre um e outro, entre a resistência de identificar-se/desidentificar-se, há a reprodução quando se desloca uma determinada prática para outro contexto.

O “mau sujeito” rompe e se desidentifica com os sentidos já-dados, já estabelecidos quando pequeno proprietário de terra no Paraná, por exemplo, dentro da formação discursiva do agricultor. Ainda dentro da mesma formação discursiva, como agricultor em Cláudia, este sujeito teve que ressignificar sentidos. Não houve deslocamento da formação discursiva. Os novos sentidos, a “dúvida”, o “questionamento”, entre a identificação e o contra-identificar-se acontece no interior da formação discursiva. “Isto é: a contra-identificação é um trabalho do sujeito do discurso sobre os dizeres e os sentidos que são próprios à FD que o afeta e, por conseguinte, se institui como forma de resistência à forma-sujeito e ao domínio de saberes que ela organiza” (INDURSKY, 2005, p.6).

Na terceira modalidade, temos a desidentificação, “trabalho da forma-sujeito”, movimento de transformação e deslocamento. A desidentificação do sujeito, de sua forma-sujeito e, portanto, também de sua formação discursiva, é deslocada para identificar-se a uma nova forma-sujeito e formação discursiva, no caso, a forma-sujeito designada como professor-pioneiro. Entre a resistência de identificar-se/desidentificar-se, há a reprodução quando se desloca uma determinada prática para outro contexto: os imigrantes chegaram, identificados com determinados saberes, afetados por determinadas formações discursivas, e movimentaram-se por entre estes já-ditos nos momentos iniciais de sua permanência em Cláudia (formulação 60, em que o marido da professora Aleixa veio para plantar café); por meio de uma tomada de posição, foram impelidos a ressignificar seus sentidos (como citado por Picoli na página 130, o plantio de café não foi possível). Por motivos econômicos, estes sujeitos tiveram que se deslocar da posição de agricultor e, na realidade de Cláudia, abarcar

outra posição possível que era a de professor. Nem todos os sujeitos imigrantes pertenciam à formação discursiva do professor, e desconheciam seus saberes, mas foram afetados, assujeitados por ela, e se assumiram na nova posição de professor (formulação 12, em que a professora Inês conta que foi chamada a trabalhar de professora). O sujeito, quando fala, adere à sua formação discursiva, se assujeita; é na prática discursiva que esse momento se mostra.

Quando falamos em formação discursiva, pensamos na associação à noção de forma-sujeito e sua dispersão nas diversas posições-sujeito, isto é, seus lugares sociais. Na prática discursiva deste sujeito, por dentre seus lugares sociais ocupados, é que se constitui como o momento em que o sujeito se inscreve no “[...] complexo contraditório-desigual-sobredeterminado das formações discursivas que caracteriza a instância ideológica em condições históricas dadas.” (PÊCHEUX, 1995, p. 213). Neste “complexo contraditório-desigual-sobredeterminado” o efeito da contradição acontece nas posições do sujeito, seus lugares sociais ocupados, quando do seu relacionamento com sua forma-sujeito, isto é, o sujeito histórico. Na relação entre o intradiscorso e o interdiscorso, na relação entre a língua e a formação discursiva, se realizam as práticas discursivas e neste processo é que se produzem os sentidos históricos como efeitos deste sujeito histórico. Para Pêcheux (1995, p. 213-214, grifo do autor):

[...] a questão do *discurso na forma-sujeito*: uma vez que não existe prática sem sujeito [...] a questão da prática discursiva levará necessariamente à questão do efeito do complexo das formações discursivas na forma-sujeito. Não se trata de dizer, porém, que uma prática (discursiva ou não) seja a *prática do sujeito* [...] mas sim de constatar que todo sujeito é constitutivamente *colocado como* autor de e responsável por seus atos (por suas “condutas” e por suas “palavras”) em cada prática que se inscreve [...].

Ao ser “colocado como autor”, ao “responsável por seus atos”, “em cada prática”, nos seus atos cotidianos, o sujeito parte da posição imaginária em que se encontra, que são definidas pelas condições de produção do discurso. É desta posição que o sujeito se coloca como se fosse autor, fonte e origem de seu dizer. É na prática discursiva que ele vai ser “responsável por seus atos”, vai buscar dar sentidos ao que se mostra e filiar-se aos discursos já-dados.

O professor-pioneiro se filia a sentidos heterogêneos, que vêm de discursos sociais ligados à prosperidade econômica, ao trabalho para sobreviver nas dificuldades e vencer na

vida, aos princípios familiares tradicionais, à união para atingir um objetivo comum, entre outros. Nesse complexo de filiações produz o seu gesto de interpretação no discurso pedagógico, caracterizando a sua posição de professor, na sala de aula e na comunidade. O sujeito está sempre paradoxalmente sendo “colocado *como autor* de e responsável por”; isto é, nosso sujeito como pertencente a um contexto histórico, em que, por meio de paráfrases e polissemias ele repete/desloca esses sentidos, buscando controlar, mas também criar sentidos “como autor”, e “sendo responsável” quando coloca em funcionamento seu discurso. A partir de sua posição de professor ele se apresenta em condição de significar. O professor-pioneiro se filia ao discurso pedagógico e se sujeita a ele, se filia/é filiado aos sentidos que constitui/é constituído, passando a significar o seu dizer a partir da posição dada.

Para estudarmos a posição de sujeito-pioneiro, nos movemos por procedimentos analíticos em que cabe “detectar os momentos de interpretação”, “através das descrições das “montagens discursivas”; são, pois, dois movimentos: a) descrição e b) interpretação, os quais, embora distintos, são muito próximos. Segundo Pêcheux (1990, p. 57):

[...] supõe somente que, através das descrições regulares de montagens discursivas se possam detectar os momentos de interpretações enquanto atos que surgem como tomadas de posição, reconhecidas como tais, isto é, como efeitos de identificação assumidos e não negados.

Entre o identificar-se e o desidentificar-se, a posição de sujeito assumida por esse pioneiro poderia ser indicada como: trabalhador-pioneiro; seria uma posição de certo modo aberta a trabalhos vários, que abrigou também a possibilidade de trabalhar como professor.

Tendo em vista o sentido de improvisação que veio junto com o posicionamento como sujeito-professor, esse professor-pioneiro não se isentou de caracterizar-se como um trabalhador pouco qualificado para exercer a função. Restou-lhe a condição de aprender a ser professor a partir do enfrentamento dos desafios da prática, cheia de carências bem acentuadas. Cabe lembrar as precariedades relacionadas ao espaço físico-geográfico inóspito, à falta de infraestrutura institucional, à falta de formação dos profissionais para o trabalho de professor, às dificuldades das famílias-pioneiras para conseguir proporcionar estudo aos filhos.

O sujeito trabalhador-pioneiro passou a constituir-se como professor-pioneiro, tomou essa posição e ao assumi-la, a ela se identificando, nas condições do contexto de Cláudia

interpretou esta “tomada de posição”. Essa filiação surge como “efeito de identificação” ao lugar de professor no discurso pedagógico. De imigrante que queria tornar-se proprietário de terra a professor, este pioneiro, ao assumir-se como professor, se desloca também para se aprimorar para bem desempenhar os encargos da nova posição, ou pelo menos para cumprir a obrigatoriedade de ser formado para trabalhar como professor.

Ao chegar a Cláudia ele tornou-se um estudante desta nova realidade, ressignificou este mundo novo e buscou o seu trabalho, o seu lugar. “Detectar os momentos de interpretações enquanto atos que surgem como tomadas de posição”, citado anteriormente, demandam um movimento simbólico de identificação: o sujeito, de dentro da formação discursiva, ou da rede de sentidos socialmente constituída, assume a sua identificação como professor-pioneiro e responsável por suas condutas na sua escola.

A escola do professor-pioneiro partiu do desejo manifestado em recriar na nova moradia, em Cláudia, uma situação similar à antiga, ponto de ressignificações entre os sentidos: antigos e novos chocam-se, alguns se mantêm enquanto outros são construídos, em um gesto de “tomada de posição”. Momento em que os moradores disputam seus interesses com o poder público e organizam-se para estabelecer a escola entre eles. Dentre as tantas práticas cotidianas, a instituição escolar é representativa desde o início da colonização de Cláudia. Para ela converge a organização social para seu estabelecimento, a organização espacial de construção, a organização das atividades que nela serão desenvolvidas, como as pessoas que ocuparão a posição de professor, a posição de aluno, a função de cada uma e o seu lugar.

As primeiras Escolas Municipais, a princípio, foram construídas e mantidas pelos moradores. A fotografia 12, em que aparecem as primeiras construções em Cláudia, armações de varas cobertas com lona ou com folhas, sob o chão batido, nos proporciona o sentido manifesto na fala do professor Wilson (formulação 43) ao descrever a escola em que trabalhou sua esposa, a professora Íris. Uma escola “fechada com ripas de coqueiros. Era uma escola totalmente coberta por lâmina e lona plástica.” Os professores pioneiros se sujeitaram ao trabalho em condições físicas irregulares, e até perigosas, porque já tinham vivido essa experiência com suas famílias, pessoalmente ou por meio de conhecidos. As professoras Íris (formulação 01) e Aleixa (formulação 78) narram momentos em que tiveram que morar em barracas improvisadas enquanto aguardavam a mudança para a casa. Morar em habitações provisórias era parte das “dificuldades” encontradas pelos imigrantes, e para o professor-

pioneiro não seria diferente: dentre as primeiras escolas também houve as que tiveram um início mais “difícil” que outras, e não era motivo para a desistência da defesa na constituição da Escola Municipal Rural. Ao contrário, os professores permanecem unidos, para reivindicar melhores condições para o fazer pedagógico¹²⁶.

A cobrança para o fornecimento de materiais de construção junto ao Departamento de Educação ou à Secretaria de Educação, para a construção das escolas municipais era uma constante, e o fornecimento era repassado (a Escola Municipal Rural Dilma é um exemplo desta prática, retratada nas fotografias 11 e 14). O mesmo ocorria com a Escola Estadual, em que o apoio recebido vinha da Colonizadora SINOP S.A., em forma de terreno e edificação. A comunidade se reuniu para angariar fundos visando à construção de novas salas de aula.

A fotografia 7 mostra os primeiros três prédios para salas de aula e administração da Escola Estadual construídos em um espaço que tinha por limites urbanos a floresta, e dois deles estão limitados por uma cerca de madeira, aparentando ripas. Na imagem vemos logo após as três construções uma muralha verde. A mesma floresta limitava e cercava a cidade, como nos mostra a fotografia 3. A professora Eunice (formulação 98) nos fala que Cláudia “era um pequeno buraco numa imensidão verde, com tudo para fazer”. E a construção das salas de aulas era uma das tantas coisas a se “fazer”. E foram feitas. No pequeno centro urbano em que estava localizada a Escola Estadual, os professores públicos influenciavam não só aos seus alunos, mas a todos os que se beneficiavam com o funcionamento da Escola. Na hierarquia social da cidade, ter a profissão de professor era portar a responsabilidade de exercer o poder. Não podemos esquecer que muitos professores da Estadual eram graduados bacharéis e exerciam sua profissão em períodos alternativos aos da sala de aula, como o exemplo do médico, do arquiteto, da bioquímica. Os professores licenciados ou normalistas eram apoiados pelos professores bacharéis em sua luta para melhorar as condições de ensino dos alunos. Na Escola Estadual, todos eram professores, como apresenta o professor Kurt (formulação 08), “Era um excelente grupo de trabalho, que não visava tanto o salário no fim do mês, mas a construção de Cláudia.”

¹²⁶ **Não queremos** generalizar. Nas entrevistas os professores descrevem as reivindicações que realizavam junto aos órgãos oficiais para criar as escolas e mantê-las. Mas como todo movimento social, existem representantes que falam em nome de outro (como o caso do professor João Olegário, que se utiliza da primeira pessoa no singular “eu” ao criar uma escola, mas contextualiza que era a comunidade que a desejava), assim como há pessoas menos engajadas. Quero destacar que, os professores permaneceram unidos no sentido de que só a presença deles em sala de aula, diariamente, já determinava o estabelecimento de um poder territorial: a sala de aula estava edificada, o professor era disponibilizado, os alunos frequentavam. O fato de existir já era um enfrentamento.

Quando estabelecemos o sentido de que as escolas foram construídas e mantidas pela comunidade, referimo-nos à luta travada entre a população e as instâncias públicas e privada, no caso da Escola Estadual, para que a prática da escolarização se estabelecesse. Entendemos que os sentidos, quando estabelecidos, são constituídos a partir das constantes disputas pelos grupos sociais, que quando no poder, ora os estabelecem, ora os excluem. Construir e manter uma escola não é apenas visualizar o ato de contratar pedreiros para a construção e quando há um defeito ir reparar, mas é um processo que requer a participação de todos, desde a planta até a entrega da chave, desde o Decreto de Funcionamento até os professores e alunos. E neste processo, estabelecia-se, dentro do próprio grupo social, um mutirão de participantes para construir, um mutirão para contratar o professor, um mutirão para colocar em funcionamento, para assim, se fazer a educação. A escola do professor-pioneiro é o resultado de uma prática discursiva política movida pela comunidade, materializada em um prédio, com os dizeres ‘Escola’ pintados na frente.

As Escolas Municipais Rurais foram criadas na modalidade educacional multisseriada e, a partir disso, possibilidades de seriação foram implantadas conforme o número de matrículas realizadas e a disponibilidade de espaço para a sala de aula. Tinham como característica serem construídas em núcleos de povoamento rural, geralmente em encruzilhada, em área de sítios, ou em firma madeireira. As Escolas Municipais ligadas às madeiras, núcleo de pioneiros industriais, existiram tomando por base duas características fundamentais: para a fixação do empregado à firma e por ser uma exigência legal. A escola construída nestes locais resolvia o problema da evasão de funcionários (evasão por motivo de não haver escola para seus filhos), e ao mesmo tempo, disponibilização do acesso à escolarização dos filhos dos proprietários das firmas. Apesar de estarem dentro dos domínios das fábricas, as escolas eram abertas a toda a comunidade.

A escola do professor-pioneiro era uma representante da discursividade sobre o poder. A presença do Estado, por meio das Secretarias de Educação, Municipal e Estadual, pela presença dos supervisores de ensino, que constantemente visitavam seus professores, verificava as condições de ensino, a capacidade de ensinar dos professores, a qualidade da educação (formulação 47). A sala de aula do professor-pioneiro, em que se encontrava sobrecarregado de funções, era uma maneira de o afetar, e assim, comprometer-se com as relações interpessoais e com o processo de significações ideológicas. Como nos diz a formulação abaixo, em que Leila nos fala sobre a “solidariedade”:

(164) Leila: É. Mas isso a gente releva, né professora, porque isso foi mais no início. Mas sempre tem solidariedade porque você fala em fazer alguma coisa... Hoje em dia não sei como está, mas na época, você falava de fazer uma coisa, todo mundo ajudava. Uma festa pra escola, todo mundo ajudava. Um ajudava o outro. Uma pessoa estava doente, ia a família INTEIRA¹²⁷ na casa do outro, sabe. [...] Um aluno com problema, sabe, ia lá, ia saber o que acontecia, eu não sei se porque a cidade era menor, mais pequena, né. Então, a gente tratava todo mundo como parente, entre aspas, né. Então, se um ficava doente lá, vamos todo mundo lá, ou qualquer outro problema, ou até mesmo pra visitar, sabe, nesse ponto sim, é muito solidário.

Em sua prática docente, os professores recebiam seu material diretamente do Departamento ou Secretaria de Educação, os conteúdos a serem ministrados, e os alunos tinham seus conhecimentos cobrados bimestralmente e ao final do ano letivo, para aprovação à série seguinte. O professor dividia sua turma única em quatro séries, e tinha como atividades diárias ministrar as aulas, limpar a sala e cozinhar para os alunos. Periodicamente os supervisores escolares circulavam pelas escolas municipais para verificarem e avaliarem o trabalho do professor junto aos alunos. Quando, por algum motivo levantado pela comunidade, pelos alunos ou pelo professor a supervisão era chamada, um debate era formado avaliando a situação a fim de reverter o quadro. Fazia-se necessária essa verificação das informações para que a supervisão pudesse tomar as decisões imediatamente. A escola era formada por quatro forças sociais (pais/comunidade, alunos, professores e supervisão) em constante necessidade de apaziguamento, de onde advinha a necessidade de avaliações periódicas, momento em que eram levantados os questionamentos, pontos eram revistos e repensados, e novas ações eram estabelecidas com o objetivo de fortalecer os interesses de todos.

O controle da supervisão era esperado pelos professores. É apresentado como algo positivo as visitas que a Secretaria de Educação fazia aos professores. É apontado como uma preocupação que eles, os supervisores, tinham para com os professores. As visitas eram esperadas, principalmente para suprir com materiais e alimentos as escolas e, quando necessário, explicar algum procedimento didático-pedagógico para um professor inexperiente.

¹²⁷ **INTEIRA:** a professora Leila realça esta parte da frase.

Como vimos, a escola, como Aparelho Ideológico do Estado, em uma sociedade de controle, é um local em que a supervisão envolve a todos, Secretaria, professores, alunos, comunidade. E este controle torna-se um fator positivo porque é motivo de uma avaliação pelo outro, momento em que o “quem fala” fala do lugar que lhe é permitido. O professor aguarda o controle da supervisão, esta lhe dirá como estão as suas aulas, avaliará, apontará o que está certo, o que tem que mudar, lhe tirará as dúvidas. O professor controla a sua sala de aula, na função de professor, zelador, cozinheiro, secretário e supervisionará os alunos em seu aprendizado. A comunidade supervisionará professores e Secretaria, para que a escola se mantenha e seus filhos aprendam.

Como vimos na formulação 101, a professora Lídia foi a única professora que manifestou “dificuldades” nas distribuições entre as constantes avaliações. “Eu não teria tido dificuldades se a diretora das escolas municipais de Sinop ou secretária não tivesse tirado minha experiência que eu tinha no Paraná”, diz ela, acentuando as diversas atividades cobradas pela supervisão e a falta de condições para exercer a profissão de professora. A professora Lídia não estabeleceu uma relação de que a supervisão exercida pela Secretaria de Educação serviria como aliada, mas levantou as constantes intervenções que acabavam prejudicando o exercício de seu papel de professora.

Diferente do professor João Olegário, que estabeleceu desde o início uma relação de compromisso dele, pessoalmente, e também compromisso como representante da comunidade. Ele, como representante da comunidade, assumiu o compromisso de conseguir estabelecer escolas na zona rural para seus moradores, e como professor, conseguia material para seus alunos e apoio pedagógico para preparar suas aulas.

(165) João Olegário: Eu, na verdade, trabalhei nessa Escola, em 82 e 83, como professor, nessa Escola. [...] Aí, no final do mês, eu vim pra Sinop, aí consegui mais alguns livros, com, com a professora Olga, e ela me repassou esses livros. [...] Aí, em 82 e 83, eu atuei como professor ali. Aí, a professora Olga, passou a acompanhar. [...] eu terminei aquele ano, em 84, que eu me transferi pra essa Escola Dilma, já, também, a pedido da direção da Escola, aqui em Sinop, ainda no comando da professora Olga, que era a Diretora Pedagógica e, depois, naquele ano, ela já tinha transformado como Secretaria de Educação. Ela passou a ser Secretária de Educação. E, a Olga gostou muito do meu trabalho, segundo ela dizia, são palavras dela, ela dizia, assim, que, ela chegou até a falar uma vez pra mim: “João, tem gente

que faz professor, tem gente que nasce professor, você nasceu professor. E, e eu acho, assim, que o seu trabalho é muito bom.” Ela usava muito, às vezes, em reunião, nossa! Exemplos da forma que eu resolvia os problemas na escola. Porque sempre se tem probleminha com aluno, probleminha com pai, e eu contornava. Então, jamais eu trazia problema para ela, para cá [em Sinop, onde ficava a Secretaria de Educação], eu resolvia, eu chegava aqui e falava: “Ó, Olga, aconteceu isso, isso, e isso na escola e eu resolvi dessa forma.” “Ah, muito bem, João, é assim mesmo, é assim que você tem que fazer.” Aí, eu passei a atuar na Dilma [...].

Nosso olhar analítico, ao procurar investigar as práticas discursivas do professor-pioneiro neste contexto, levanta este exemplo de controle na repetição em paráfrase das frases da professora Olga: “João, tem gente que faz professor, tem gente que nasce professor, você nasceu professor. E, e eu acho, assim, que o seu trabalho é muito bom.” A professora Olga, como responsável e autoridade na Secretaria de Educação, tinha, em analogia entre um e outro, o controle e o poder de/sobre seus professores. Como responsável, o controle para averiguar a falta de suprimentos alimentícios, produtos de limpeza, materiais de uso diário para o professor, como giz, como livros, por exemplo. Como autoridade, ela detinha o poder para julgar as ações de seus professores em suas atividades na sala de aula, “o seu trabalho é muito bom”, dizia ela ao professor João Olegário. Ela era a responsável para que esta instituição escola se firmasse no local e cumprisse com o seu papel de qualificação dos alunos.

Na concepção da supervisão escolar, o objetivo era estabelecer um princípio possível de ensino com base em um quadro de imigrantes não qualificados para exercer essa atividade. A partir dessa premissa, as instâncias que envolviam seu corpo docente eram todas acompanhadas, famílias dos alunos e a escola. Conseguir pessoas para atuarem como professores, qualificar esses professores provendo-os com um mínimo de material e de apoio cognitivo a princípio e com o programa do LOGOS II, posteriormente, foram buscas permanentes.

No discurso pedagógico da escola do professor-pioneiro, os sentidos manifestos para o ato de avaliar a si e ao outro movimentam-se entre a comunidade, a primeira interessada e aquela que promoveu a escola, a Prefeitura que autorizou o seu funcionamento, os filhos da comunidade e o professor da comunidade. Todos têm o seu momento de avaliador e avaliado.

Os professores que trabalhavam nas Escolas Municipais, em sua grande maioria, eram leigos, alguns adolescentes, do próprio grupo de imigrantes, com alguma escolarização básica. A professora Íris lembra-se de sua época escolar e nos apresenta alguns sentidos já-dados que nos ajudam a entender a prática pedagógica do professor na escola do professor-pioneiro:

(166) Íris: Aí nós mudamos daquele local e fomos para um outro distrito, que era distrito de Porto Britânia. E, lá, então, eu tive uma professora, aí eu achava isso muito engraçado, uma professora no lugar de um professor. Só que, uma coisa, também, que me marcou, naquela escola foi eu, eu já estava na 3^a. série e meu pai, como eu era a filha mais velha e, nós somos uma, uma turma de onze irmãos, eu a mais velha, meu pai não quis mais que eu estudasse. Porque eu tinha que ficar em casa, ajudar no serviço da casa e, ainda, ajudar na roça. Eu tinha que trabalhar por eu ser a mais velha. [...] eu tinha 10 anos, 10, 11 anos.

Ela inicia sua formulação narrando uma situação nova; em “Porto Britânia” ela teve uma “professora” na 3^a. série, ressalta que era mulher, “uma professora no lugar de um professor”. Este foi o primeiro momento que “marcou naquela época”, foi a primeira vez que ela significou a possibilidade de uma mulher ter como profissão professora. O que era novidade. Na mesma formulação, ela segue dizendo que, ela própria, mulher, tinha que largar os estudos e “ajudar no serviço da casa e, ainda, ajudar na roça”, porque ela “era a filha mais velha” e continua com “meu pai não quis mais que eu estudasse”. Sua família era composta pelo pai, mãe e “uma turma de onze irmãos, eu a mais velha”.

Nas tradições culturais familiares da professora Íris, uma menina de 10 ou 11 anos deixava de lado os estudos para trabalhar em casa, e na extensão da casa, a roça. “Meu pai não quis”, a autoridade paternal representada em uma frase, inquestionável, era obedecida. O pai era a autoridade na casa sob sua responsabilidade, e todos os que ali estavam, e por isso respeitado. Essa presença da autoridade, manifestada naquela imagem do responsável pelo lugar, é, mais tarde, reproduzida na escola do professor-pioneiro. A presença da autoridade é deslocada, passa da casa para a escola, quando perde o caráter de inquestionável, com o sentido de fechado, mas conserva o caráter de respeito e obediência.

Na ordem hierárquica, as normas são produzidas em casa, e seguidas pelos professores nas escolas. A experiência que os professores leigos tinham do que era ensinar era a deles próprios em suas casas (quando estudantes, nas escolas, e quando adultos com seus filhos). É da casa, da família que parte o conjunto de regras que orientou a escola. Quando há discórdia sobre algum procedimento na escola, os pais supervisores vão à escola para conversar com o professor e com a Secretaria (como o caso da professora Leila apresentado). Os pais, como representantes da comunidade, vão à escola para participar junto, e os professores reconhecem que a participação dos pais antigamente se fazia presente nas escolas.

O professor, do seu lugar de supervisor, chamava o aluno para conversar quando ocorria algum desentendimento. Mas na escola do professor-pioneiro, o professor também era chamado pelo pai para conversar. Uma situação em que ambos tinham que se explicar.

Na escola do professor-pioneiro, o respeito que os alunos têm pelos professores, é significado nas relações pessoais existentes na comunidade, as proximidades, as vizinhanças, o contato direto entre professores e pais. O professor Vilson, ao falar da posição de professor circula pela posição de pai para significar o trabalho realizado pelo aluno em casa e na escola. Ele, como professor e pai, inicia falando sobre sua preferência em trabalhar na escola rural, uma vez que o aluno “tem mais vivência”. Os sentidos que o professor estabelece para “vivência” estão relacionados à moradia no sítio, a uma pessoa que mora e conhece a terra. A “vivência” de alguém que saiba “fazer um serviço”, no exemplo, o lanche da escola. Vem de “berço”, diz o professor, para reforçar que essas experiências de vida vêm de casa, local que os pais educam.

(167) Vilson: [...] sempre trabalhei em escola rural, gosto das escolas dos sítios, principalmente porque parece que a criança tem mais vivência. [A criança] Entende, ela trabalha, ela tem uma ocupação. Só que, por incrível que pareça, hoje em dia, conforme as leis, que se você vai verificar, o pai pede para um filho fazer um serviço, e existe a lei que diz que é serviço pesado, que esse serviço que não é compatível com a criança. Então, naquela época, já existia até algumas restrições da lei. Mas a criança já sabia, ela já vinha... aquilo ela trazia de berço. Então, ainda mais com o sistema que a gente montou, dentro da própria cozinha da Escola, que os maiores faziam [o lanche], os pequenininhos somente acompanhavam visualmente.

Esse mesmo princípio de que a criança deve ajudar em casa, limpar, cozinhar, lavar, é levado para a escola do professor-pioneiro. Todos os alunos, na escola, ajudavam nessas tarefas. “Entende, ela trabalha, ela tem uma ocupação”, a criança do sítio sabe trabalhar com o balde e o sabão, com o arroz e a panela. Na escola do professor-pioneiro, os alunos iam para a escola, meninos e meninas, e faziam as mesmas atividades de casa na escola. Significavam-se na escola os mesmos sentidos para o trabalho realizado em casa.

(168) Leila: Eu e as crianças [risos]. A gente se dividia, e a sala era nós que lavava, né. Na sexta-feira a gente, eu dava aula até as três horas, a daí, depois, a gente ia lavar a escola, deixar limpinha para segunda-feira.

No discurso das práticas pedagógicas o trabalho braçal é visto como o momento em que o aluno e o professor devem posicionar-se, inclusive com força física. Não há resistência ao repetir funções realizadas em casa, de limpar ou cozinhar. Tanto a professora Leila quanto os alunos conheciam o discurso de casa em “que a criança tem mais vivência”, “tem uma ocupação” e que esses saberes “ela trazia de berço”, ambos tinham mais ou menos a mesma idade. O discurso pedagógico está atravessado pelo discurso do trabalho de casa, e não se apresenta como novidade realizar essas atividades na escola, uma vez que faz parte dos sentidos já-dados.

No discurso do trabalho infantil dentro de casa e na roça, na divisão das tarefas, meninos e meninas eram solicitados indistintamente. A interrupção dos estudos para exercer ocupações em casa fez com que muitos de nossos professores somente retornassem aos estudos mais tarde, quando jovens ou mesmo adultos. Na época em que se mudaram para Cláudia, e iniciaram seu trabalho como professores, a grande maioria só tinha o 1º. grau completo¹²⁸. Esta separação entre estudo e trabalho em casa, quando o pai julgava e priorizava de acordo com o momento vivido em casa, com as quebras cronológicas no currículo escolar, fazia parte das práticas pedagógicas dos professores na escola do professor-pioneiro. Eles traziam essa experiência, quando não por experiência própria por conhecer esse contexto, e

¹²⁸ **A escolaridade** dos professores era a seguinte: Aleixa Kowal de Prá – 1º. grau; Aurora Custódio Bregolatto – 2º. grau; Eunice Schirmer – 1º. grau; Iris Gujahr Vollbrecht – 1º. grau; João Olegário dos Santos – 1º. grau; João Toninato – 1º. grau; Leila Aparecida dos Santos – cursava o 1º. e o 2º. grau enquanto lecionava; Lídia Mercedes Titon – 1º. grau; Maria Benedita Palharim – Curso de Pedagogia; Maria Cândida Antunes de Souza – 1º. grau; Orlando de Alécio – 1º. grau; Roseli de Moura Maldonado – Curso de Pedagogia e Vilson Vollbrecht – 2º. grau.

sabiam das consequências para o estudo que estas interrupções causavam. Conversar com os pais e empresários da região era uma prática dos professores, que faziam reuniões numa tentativa de reverter a evasão escolar investindo na qualificação dos alunos.

(169) Cristinne: Pedir opinião, pedir ajuda... Era fácil isso? Hoje em dia é meio difícil trazer os pais para dentro da escola, mas era...

Roseli: Mas era muito... e depois a gente não perdia a oportunidade, que você ia lá na casa e conversava, e eles iam mesmo, sabe. [...] Olha, nós chegamos numa época que os alunos... tinha muito... e estava muito rebelde, assim muito terríveis de trabalhar. Porque teve um tempo que as serraria pegavam as crianças para trabalhar. Podia menor [de idade] trabalhar, eu não sei até que ano que foi, mas... E a escola tinha muita dificuldade, que tinha evasão escolar, né, eles deixavam de ir na escola para ir trabalhar, porque ganhava dinheiro, né. Então tinha [que pedir ajuda] dos pais, dos madeireiros, para evitar, um pouco, a evasão.

Cristinne: Os pais eram analfabetos? Ou eram alfabetizados?

Roseli: A maioria [dos pais eram] analfabetos.

Na escola do professor pioneiro, a convivência com a realidade da evasão escolar gerou outro discurso que influenciou na constituição das práticas pedagógicas dentro e fora da escola, “você ia lá na casa e conversava”. Não bastava conversar somente com o aluno, era importante “ir na casa” do aluno, e conversar diretamente com “os pais. Essa prática envolvia outros sujeitos além dos constituídos no espaço institucional da escola, envolvia os pais e os donos das madeiras. Os pais e madeireiros também se viam envolvidos na relação com os sujeitos do processo educacional, de ensino e aprendizagem, com os alunos e professores da escola. “Porque teve um tempo que as serrarias pegavam as crianças para trabalhar”, e o trabalho das crianças era resultado da permissão dos pais e de uma proposta de inclusão infantil no trabalho das empresas.

Os alunos que saíam da escola para trabalhar nas firmas madeireiras tinham como chamariz o salário ao final do mês. Entre o espaço escolar e a qualificação, por um lado, e o espaço industrial e o salário, por outro, a história da evasão se relaciona com os pré-construídos dos próprios professores que, em suas infâncias, tinham abandonado os estudos para trabalharem. A professora Roseli, “não perdia a oportunidade” e, valorizando a

qualificação de seus alunos, propunha um acordo para reverter a situação. Na discursividade sobre a evasão, a professora Roseli fala da posição-sujeito de professora, ela ‘pode’ falar. No discurso da evasão, as regras e rituais de dispositivos da educação escolar funcionam como dispositivos para regular os que estão dentro ou fora da escola, e a busca da inclusão daqueles que estão fora é uma constante, muitas vezes, como no relato da professora, entrando em contraste com os interesses dos madeireiros.

No mesmo recorte, a professora Roseli comenta que a maioria dos pais era analfabeta. Mesmo nestas condições, os pais participavam das atividades da escola e acompanhavam seus filhos durante seu aprendizado, principalmente conversando com os professores. É significativo que os pais não delegavam totalmente à escola a educação de seus filhos, uma vez que, nas entrevistas realizadas, os pais controlavam seus filhos em casa e esperavam dos professores a mesma atitude. “Vem de berço” diz o professor Vilson, que reproduz na escola as mesmas atitudes de um pai com seu filho. Diferente de “hoje”, em que a escola “virou mais uma questão assistencial”, explica o professor:

(170) Vilson: A sociedade toda se envolvia mais com a escola do que hoje. Porque hoje parece que a escola já perdeu aquele... aquele vínculo de trabalho dela. Ela virou mais uma questão assistencial [...]. [...] isso nos deixa bastante entristecidos, porque, a sociedade, o pai e a mãe, praticamente enfim, eles não se preocupam mais com a escola.

Se agora os pais “não se preocupam mais com a escola”, na escola do professor pioneiro, a proximidade entre eles era constante e se fazia pelo próprio enclausuramento em que as pessoas de Cláudia estavam, “um aluno com problema, sabe, ia lá, ia saber o que acontecia, eu não sei se por que a cidade era menor, mais pequena”, como fala a professora Leila acima. A maioria dos professores entrevistados veio do Estado do Paraná¹²⁹, das áreas agrícolas e tinha experiências de vida em comum. E essas experiências geravam temas para as aulas, como nos conta a professora Aleixa:

¹²⁹ **Os professores entrevistados** são naturais dos seguintes Estados: Aleixa Kowal de Prá – Paraná; Aurora Custódio Bregolatto – Paraná; Eunice Schirmer – Rio Grande do Sul; Iris Gujahr Vollbrecht – Santa Catarina; João Olegário dos Santos – Paraná; João Toninato – Paraná; Leila Aparecida dos Santos – Paraná; Lídia Mercedes Titon - Santa Catarina; Maria Benedita Palharim – Paraná; Maria Cândida Antunes de Souza – Paraná; Orlando de Alécio – São Paulo; Roseli de Moura Maldonado – Paraná e Vilson Vollbrecht – Rio Grande do Sul. Ao total, temos oito professores do Paraná, dois do Rio Grande do Sul, dois de Santa Catarina e um de São Paulo.

(171) Aleixa: Mas não foi assim tão difícil, porque a maioria daqui veio do Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, né, e nós éramos muito próximos aos pais [dos alunos], né. Esse contato da proximidade dos pais era muito bom. Porque a gente sentava para um cafezinho e aí, aonde a gente conseguia registrar, nas falas dos pais, né, ou do que eles gostavam, do que... e a forma em que eles viviam. Então, a gente ia readaptando as nossas, os nossos trabalhos [na escola], e foi assim, sabe.

Vimos anteriormente que, para Pêcheux, o sujeito é “colocado como autor em cada prática que se inscreve”, o sujeito responde enquanto autor e se constitui como resultado de uma prática. Manter uma escola significava também ter um professor permanente. E a falta de professores era uma constante. Isso tinha como características não somente o não encontrar professor disponível, mas também a inconveniência das distâncias e do traçado das estradas, que não permitiam o acesso à escola, agravado durante o período de chuvas.

Quem construía a escola, escolhia o professor. No início, a própria comunidade tinha seus critérios para a posse de um professor. Como a maioria das pessoas tinha chegado há pouco tempo, e se conheciam apenas por vizinhança, a comunidade tentava estabelecer algumas prioridades, como o tempo de estudo do candidato, o ser responsável, o saber ministrar aulas, ter autoridade, ser uma pessoa participante da vida da comunidade. No discurso pedagógico, ser professor era uma função que gerava o prestígio social. Os adolescentes que assumiram o papel de professores na escola do professor-pioneiro foram reconhecidos pela importância de seu trabalho. Ser professor, exercer o papel de professor, era projetar-se na pirâmide social, movendo-se ao alto. Numa sociedade em que a economia estava baseada no extrativismo vegetal com o corte e venda da tora, na indústria representada pelo beneficiamento da madeira, pelo setor agrícola e pecuário, exercer atividade de professor era vista como alternativa por uma colocação melhor.

Nas Escolas Municipais, os professores exerciam atividades ligadas à madeira ou à terra, e trabalhavam como professores por necessidade. “Eu não sou professor, não”, diz o professor Orlando, acentuando o seu distanciamento à profissão de professor. Na Escola Estadual, a presença de professores graduados, licenciados e bacharéis, fez o diferencial. Os professores licenciados atuavam por profissão, e os bacharéis, atuavam para contribuírem com o ensino da cidade, conciliando a sua profissão com a da escola.

O professor Orlando carrega a palavra “professor” com sentidos que apontam a uma similaridade entre o homem-culto e o homem de bem. Na escola do professor pioneiro, os professores que lecionavam reportavam a sentidos do que era a profissão professor para aquela imagem que tiveram como exemplo. E o professor Orlando, ao enfatizar que não é professor, está estranhando que o vejam na imagem de professor, uma vez que ele se via na imagem de funcionário de madeira. O professor-pioneiro teve que mudar as relações estabelecidas entre as imagens construídas sobre o que era o profissional professor e ressignificar, avaliando que ele próprio (mesmo com profissão de caráter braçal) se assujeitasse aos novos sentidos do que é ser professor, expandindo assim suas definições pré-concebidas.

Podemos visibilizar o trabalho dos professores na escola em duas fotografias, em que eles aparecem posicionados em duas situações iguais, mas os efeitos de sentidos presentes são diferentes. Na fotografia 11, temos um professor adulto e na fotografia 14 temos uma professora adolescente, em ambas os professores aparecem com suas respectivas turmas na frente da sala de aula. O diferente são os sentidos manifestos na postura dos corpos dos professores e alunos: na primeira fotografia vemos a posição de sentido, o corpo regrado; na segunda, a posição livre, a quebra das regras.

Na fotografia 11, temos a Escola Municipal Rural Dilma com a turma do professor Adeir Anderle. A turma de alunos e seu professor estão posicionados na frente da Escola, um local de chão batido, em posição de sentido, corpo ereto, braços para baixo, e o professor coloca-se atrás de seus alunos. Meninos e meninas misturam-se entre as quatro fileiras, e o número de alunos masculinos é maior do que o feminino. Em suas roupas vemos os meninos com camiseta e calção, alguns com sapatos outros com chinelos e nas meninas temos blusas ou camisetas com saias ou calças. Não há o uniforme na Escola Municipal, os alunos se mostram com as roupas que usariam em suas casas no seu cotidiano. A ordem é percebida nos corpos alinhados, olhando fixo em algum ponto (seria uma data cívica?).

Na fotografia 14 vemos cinco crianças em pé na frente de um prédio. Quando lemos a nota que acompanha a fotografia, temos a seguinte informação: “Escola Municipal Dilma, com os alunos da 2ª. Série, Alexandro, Alexandre, Vera e Marcelo. Junho/1988”, feita pela professora Claudevânia em seu álbum de fotografias. A partir da inscrição ficamos sabendo que o prédio é uma Escola, e que os alunos nomeados pertencem à 2ª. série. E quem seria a professora? A mais alta. Nesta fotografia temos a irreverência no discurso pedagógico. A

professora está com cabelos soltos, bermudão e camiseta, de tamanho maior ao que seria esperado para sua estatura física corporal. Ela se apoia em um aluno com o braço, uma criança maior se apoiando em uma menor, e este se mantém em posição ereta, com os braços para baixo. A esquerda da professora, vemos um casal de crianças abraçados, ele com camiseta branca, calção azul, meia azul e tênis, ela com vestido azul claro com detalhes em azul escuro e uma fita rosa na cintura, chinelo de dedo nos pés. O quarto aluno, mais atrás, com camiseta e calção pretos, está sem sapatos, com os braços cruzados. Todos demonstram felicidade naquela ocasião.

A imagem da adolescente professora-pioneira em 1988 nos mostra que ela pode sorrir, seus gestos demonstram a alegria da indisciplina, os cabelos ajeitados com a mão (e não com o pente ou com a escova), o ousar na postura em pé sem compromisso com a rigidez. A adolescente professora-pioneira dialoga com a ludicidade no momento de tirar a fotografia, deixa seus alunos a vontade, sem impor regras de conduta, como se comemorassem o fato de tirar a fotografia, uma novidade que rompeu com a sequência de conteúdos em sala de aula. A regra do professor adulto, em sua postura ereta, é rompida. O corpo da professora e de seus alunos é um corpo livre, para fazer o que quiser, permanecer parado ou em movimento. Não há aqui a seriedade das fotografias dos professores com suas turmas apresentadas anteriormente. A irreverência também é apresentada na Escola do professor-pioneiro.

A Escola Estadual, representante única no centro urbano de Cláudia até a emancipação em 1988, teve perspectivas maiores de desenvolvimento. Ali se estabeleceram os serviços públicos, as atividades comerciais, facilitadores para a manutenção da escola. O grupo de pioneiros que se instalou na cidade era constituído principalmente por comerciantes, industriais, trabalhadores dos serviços ofertados, funcionários públicos. E os filhos desses imigrantes eram os alunos na Escola Estadual. Em suas modalidades de ensino, a Escola Estadual ofertava a pré-escola, o 1º. grau, o 2º. grau, e a Educação de Jovens e Adultos. A estruturação das séries e sua consolidação deram-se gradativamente, até formarem o quadro completo. Nas quatro séries iniciais do 1º. grau exigia-se Magistério, e as mesmas podiam ser ministradas por um único professor. Nas outras quatro séries do 1º. grau e no 2º. grau, as disciplinas eram ministradas por diferentes professores, em que se exigia nível superior. Manter o quadro de professores com as qualificações exigidas era uma busca da supervisão da Escola, mas muitas vezes isso não foi possível, devido à falta de profissionais na região. A

escola do professor-pioneiro era uma escola que, ela própria tinha que resolver seus problemas junto com a parceria da comunidade.

A professora Maria Cândida, que começou com uma turma de pré-escola em 1986, na Escola Estadual, nos fala sobre a sua prática em sala de aula quando iniciou sua profissão de professora. Notamos como ela se constitui como autora de e responsável por suas condutas (PÊCHEUX, 1995) e se inscreve na formação discursiva do professor tradicional, com metodologia de ensino tradicional, “mecânico”, e da professora que buscava “ensinar o melhor que podia para [que] eles aprendessem”:

(172) Cândida: Eu sempre preparava assim, era mecânico, sabe. Sempre preparava. Sempre gostei, gostava dos meus alunos, e eles gostavam de mim. Eu brigava muito com eles, sempre tem um ou dois, na turma, que dão mais trabalho. Eu brigava, no bom sentido, com eles, mas, eu tentava, da minha maneira, ensinar o melhor que podia para eles, queria que eles aprendessem. [...] Eu explicava para eles, passava no quadro, tomava leitura. Nunca deixei de incentivá-los.

A função do professor tradicional, no discurso acima, era orientar seu aluno no caminho do aprendizado. Aqueles alunos, “um ou dois que dão mais trabalho” para aprender, eram ‘trabalhados’ com mais afinco, “da minha maneira”. A professora se via como em uma ‘briga’ contra o não-aprender, e se dedicava a “ensinar o melhor que podia para eles, queria que eles aprendessem”. E sempre “incentivando-os” nos estudos.

(173) Cristinne: Tinha material didático pra você distribuir para eles?

Cândida: Olha... eu sempre tinha, porque sempre trabalhei com crianças, hã, de classe social baixa. Eu nunca me importava se o meu aluno tinha só um caderninho. Às vezes eu levava folha de sulfite dentro da sacola e emprestava folhas para eles escreverem, eles não tinham lápis. [...] naquela época, a escola não dava material igual hoje. [...] Mas, naquela época, nós não tínhamos materiais suficientes. Cola, fita, essas fitas que a gente colava cartaz, não tinha, pincel, etc. Eu fazia os meus materiais, comprava, eu colocava carbono dentro de uma latinha com álcool e colocava os pincéis dentro. Ele absorvia aquele líquido, e ficava ótimo para escrever. Fazia fichas de leitura, os alunos das outras salas, vinham na minha [sala] para ler os

cartazes, leituras e historinhas. [...] Papel pardo. Caixinha de sapato, caixinha de camisa, eu não jogava, não desperdiçava nenhum papelzinho. Agora que eu perdi o costume. Se ia jogar fora uma caixinha de sapato, eu recortava e fazia o alfabeto. [...] Fazia o alfabeto com papelão, passava o pincel em volta e dava para cada um. Os alunos tinham um alfabeto, inteirinho.

A professora Cândida assume as palavras que diz: “eu levava”, “eu fazia”, “eu não jogava, não desperdiçava”, “eu recortava”, “dava”, ações em que destaca sua posição de professora, autoridade na sala de aula. O sujeito é produzido ao mesmo tempo em que produz seu discurso, por entre as relações de poder em que está inserido. A professora Cândida, enquanto sujeito-autora de seus materiais didáticos se assujeita a este discurso, o professor-pioneiro fabricava seus materiais didáticos, enunciado que circulava nas reuniões escolares e na comunidade.

“Eu fazia os meus materiais, comprava, eu colocava carbono dentro de uma latinha com álcool e colocava os pincéis dentro. Ele absorvia aquele líquido, e ficava ótimo para escrever.” A professora comprava os materiais, álcool e papel carbono para fazer um similar de pincel atômico. Como sujeito-autora, ela se apropriava dos saberes sobre sua confecção e os aplicava conforme a necessidade do uso dos mesmos com a sua classe. Ela recebia sua lista de conteúdos a serem ministrados durante o ano letivo, e estabelecia uma relação com esta lista que lhe permitia ser autora de sua prática em sala de aula, ou seja, produzir seus próprios sentidos pedagógicos. O modo como conduzia as atividades era por ela traçado. “Ser autor, [...], não significa, de modo algum, criar algo de novo, mas sim, interpretar o que é repetível” (FEDATO; MACHADO, 2007, p. 10), e a professora Cândida interpreta o já-dado modelo de materiais didáticos, este “[...] mediador entre o aluno e o conhecimento, um fator determinante na relação dos alunos e professores com o que deve ser aprendido e ensinado” (FEDATO; MACHADO, 2007, p. 12), a partir de sua prática discursiva de professora, repetir é dizer o novo, de outras maneiras.

“Fazia fichas de leitura, os alunos das outras salas, vinham na minha [sala] para ler os cartazes, leituras e historinhas.” A professora criava suas aulas, não havia livros fechados, ela fazia os “cartazes, as fichas de leituras” e lia as “historinhas”, sem precisar ater-se às instruções expressas em livros de leitura ou manuais de aprendizado. “Se ia jogar fora uma caixinha de sapato, eu recortava e fazia o alfabeto. [...] Fazia o alfabeto com papelão, passava

o pincel em volta e dava para cada um. Os alunos tinham um alfabeto, inteirinho”. Previamente a professora refletia sobre suas atividades em sala de aula, e destinava ações para sua prática docente. Nos momentos anteriores a sua aula, ela separava o material necessário para fabricar o instrumental de recursos de apoio que seriam utilizados com seus alunos, numa relação pedagógica. Ao confeccionar seu material didático, ela estabelecia uma escolha sobre o que faria, como faria e como lecionaria a partir dele, a partir dos sentidos que ela tinha estabelecido sobre eles.

(174) Cândida: Era a época do Ciclo Básico de Alfabetização. No final do ano ficou uns quatro, cinco [alunos]. Aprenderam o alfabeto, aprenderam o nome, etc. Não passaram de ano, mas aprenderam alguma coisa. Eu fazia, assim, ficha de leitura todos os dias. Primeira coisa quando chegava na sala, era um ditado, mas eu tinha uma fichinha para cada um. Cada um pegava [a sua ficha] e eu fazia chantagem: cada dia [dizia] que não era para mostrar aquela fichinha para ninguém. Cada um tinha a sua. Automaticamente, eles mostravam [risos], eles mostravam um para outro, aprendiam ler rapidamente. Eles iam no quadro, escreviam, copiavam no caderno. Em maio por aí eles já estavam lendo. Eles copiavam, completavam, etc. [...] Quadro, caderno, gostava de brincar muito, com eles, também. Sempre fazia chantagem, sempre fui chantagista. [risos] “Vamos fazer isso que depois eu faço aquilo.”

Este depoimento nos ajuda a compreender as práticas do professor-pioneiro na escola do professor-pioneiro em relação ao trabalho da compensação. Os métodos utilizados na escola como um instrumento para atingir o saber e o conhecimento apontam ao sentido de jogo entre professora e alunos. “Sempre fazia chantagem, sempre fui chantagista. [risos] ‘Vamos fazer isso que depois eu faço aquilo’.”, dizia a professora ao estabelecer um princípio de troca: os alunos faziam alguma atividade pedagógica dentro da sala de aula para depois dedicar-se a alguma atividade pedagógica fora da sala de aula.

Quando a professora se apresenta como “chantagista” ela o inicia com o seguinte discurso: “Cada um pegava [a sua ficha] e eu fazia chantagem: cada dia [dizia] que não era para mostrar aquela fichinha para ninguém. Cada um tinha a sua. Automaticamente, eles mostravam [risos], eles mostravam um para outro, aprendiam ler rapidamente.” A chantagem consistia em cada aluno pegar a sua ficha, lê-la e não mostrá-la a ninguém. Mas os alunos

demonstravam que sabiam o que a professora queria: era para fazer justamente o que ela não mandou, isto é, todos se mostravam as fichas. “Automaticamente, eles mostravam um para outro, aprendiam a ler rapidamente”. A professora conta essa história rindo, lembrando com alegria dessa época. Ao lerem as fichas entre si, cada um a do seu colega, eles estavam exercendo a ação de ler sem serem convidados a ler, mas liam porque queriam, e faziam o que a professora desejava e que era uma “briga”, fazer que seus alunos aprendessem os conteúdos.

(175) Cristinne: Fazia chantagem?

Cândida: [risos] Sim! Eu levava eles para brincar e... [...] No pátio. [...] Eu não sei se a minha infância foi muito sofrida, [quando comecei a trabalhar de professora] brincava bastante. Até hoje, se eu puder, fico junto com eles brincando. Não faço, não tenho mais tempo para isso, mas é um *show!* Pular corda, vich!, eu adorava pular corda, queimadas, etc. [...] eu brincava de corrida, apostava de dois em dois.

Atividades fora da sala de aula eram atividades vistas pelos alunos como uma sequência dos trabalhos de dentro da sala; sabiam que iriam para fora da sala assim que terminassem suas tarefas dentro da sala. Os alunos não tinham medo de ler, a brincadeira era justamente ler quando era solicitado a eles que não lessem. No discurso pedagógico da escola do professor-pioneiro, os alunos eram ensinados a ler como uma tarefa que, para eles, não era para ser realizada, mas para brincar com a professora de que ela fazia de conta que não via que eles estavam lendo. Ler, para os alunos, não era algo penoso, ao contrário, era divertido, principalmente por enganar a professora! Tinha sentido para os alunos lerem escondidos, eles produziam sentidos para as fichas de leituras, eles se mostravam coautores daquela atividade.

Os professores da escola do professor-pioneiro eram autores em suas aulas, não estavam condicionados a livros didáticos (mesmo porque os livros didáticos não trazem exercícios de como cozinhar alimentos, limpar a sala, e nem a brincadeira do não ler para enganar a professora). Ao não estar condicionado, a coautoria com os alunos era uma manifestação que podia ocorrer com mais frequência: os alunos participando das atividades da sala de aula. O aluno inscreve-se no espaço interpretativo do professor, e constrói sentidos para a posição do professor e o seu lugar de autoridade do ensino.

O aluno da escola do professor-pioneiro era um aluno que participava de uma escola onde esta era um dos poderes que avaliava a situação e construía sentidos a partir disso. A escola, além de um espaço a mais para a criança, além de sua casa, igreja, roça, era um local onde a criança falava e agia, tinha direito a fala, tinha direito ao agir. O professor não iria limpar a sala sozinho, buscava apoio de seus alunos. E eles tinham direito à fala e ao agir, podiam dizer não como dizer sim. Os professores são unânimes em dizer que os alunos ajudavam. Eles eram os autores daquele fazer, e para eles não era diferente de outra ação que o professor pedisse. Em casa eles limpavam, e na escola também. A escola não era apenas um espaço de ensino-aprendizagem, mas um resultado de uma luta política entre a comunidade e o poder público, pois os alunos conheciam a história de sua escola e eram convidados a participar do mutirão para seu estabelecimento. Todo esse movimento de gerar uma escola *sua*, que os deixasse orgulhosos, como nos fala Elias, com um programa “moderno”, que era o mesmo de todas as escolas municipais da Gleba Celeste, com as mesmas disciplinas, promovendo a educação pública acessível a todos, qualificando seus professores, permitiu o aprimoramento social e cultural dos moradores. “Moderno” para as possibilidades deles, naquele momento. Por pequena que fosse a população, por extensa que fosse a cidade, entre zona urbana e rural, por distante que fosse das outras cidades, Cláudia recebia as mesmas condições das outras escolas. E aqui temos o princípio que concerne à identidade do sujeito claudiense.

6 CONCLUSÃO

Considerando a posição de analista de discurso, ao interpretar o *corpus* desta Tese, formado pelo discurso dos professores que protagonizaram a educação no início da cidade de Cláudia, lembramos Santos (2004, p. 109), que assim resume o trabalho do analista: “Se constituir na dialética sujeitos-sentidos e nela embrenhar-se na tarefa de perceber ‘os efeitos de sentidos entre locutores’”. Nosso olhar de sujeito-analista se fixou no enfoque do discurso circulante entre os professores e seu funcionamento. Construimos nossos objetivos tendo em vista interpretar os sentidos produzidos pelos próprios professores que atuaram nesse contexto, buscando configurar, com base em seus pronunciamentos, o modo como o sujeito-professor se fez presente no contexto colonizatório de Cláudia, situada na região Centro-Oeste brasileira, na primeira década da fundação – entre 1978 e 1988. Ao trabalharmos com as narrativas dos professores entrevistados sobre as suas experiências, e com elas dialogando, no desenvolvimento da análise, mostramos efeitos de sentidos relativos ao modo como foi se constituindo, na realidade de Cláudia, uma memória discursiva sobre a posição de professor na educação escolarizada, instituída em Cláudia; nesse processo de efetivação das análises das formulações dos sujeitos-professores por nós entrevistados, buscamos compreender também o modo de funcionamento da memória discursiva, ou seja, o movimento dos sujeitos que significam o discurso, à medida que a ele se identificam, supondo-se assim que um campo do saber está sempre em aberto, em formação. No dizer de Mutti (2007, p. 265) “[...] no processo de constituição de uma nova posição enunciativa no discurso pedagógico, torne-se possível apreender a atuação da memória, implicada no “gesto de interpretação” do sujeito-professor.

A partir destas metas, estabelecemos questões norteadoras do estudo, as quais incidiram no modo como se instituiu o sujeito-professor no processo colonizatório em questão, quais os sentidos de professor-pioneiro concernentes com o povoado que estava em processo inicial de formação, para compreender como os seus professores foram tecendo a sua história e a história da escolarização em Cláudia, integrando-se no sistema educacional, por meio das suas práticas pedagógicas e modo de participação na comunidade.

Iniciamos nossa pesquisa com a seleção dos professores, que concordaram em participar da Tese por meio de suas entrevistas e permitiram a utilização de seus nomes nas

citações. A escolha dos sujeitos para a pesquisa foi elaborada a partir das informações obtidas junto aos moradores de Cláudia. As sugestões sobre quais seriam as pessoas pioneiras é que acabaram influenciando a definição dos sujeitos da pesquisa. Quando o contato era estabelecido e as apresentações feitas, explicava os motivos para a realização da entrevista e as perguntas e temas que abrangeeria. Terminada a entrevista, vinha a etapa da transcrição da mesma, para, a seguir, obter a autorização do entrevistado para utilizar a entrevista no estudo.

Santos, acima citado, nos apresenta que “na dialética sujeito-sentidos” é que os sentidos são percebidos. Neste processo de ‘percepção’ temos que destacar que, ao compor o seu objetivo de pesquisa e a partir dele seu *corpus*, o analista o faz de uma posição-sujeito, em um tempo e espaço social, ideológica e historicamente constituído. Na posição-sujeito analista, interpretamos os processos de significação dos sentidos, dialogando, dentre o olhar do sujeito-analista (eu) e a produção narrativa oral do entrevistador (ele), por entre o ‘meu’ tempo e o ‘dele’, o ‘meu’ espaço e o ‘dele’, numa relação entre o ‘eu’ e o ‘outro’.

Interpretar como esses professores, que atuaram nos primórdios de Cláudia e ainda atuam no magistério na região, como dão sentido ao ‘seu’ tempo, ao ‘seu’ espaço, como eles significam essa pequena microssociedade que se chama escola. Isto é, constituir uma perspectiva do funcionamento e da organização da sociedade e de suas formações e transformações, por entre os modos como as pessoas ali circulam e se relacionam. Destacando os sujeitos professores-pioneiros, levantamos algumas possibilidades interpretativas de como os professores se significam como profissionais e qual a sua participação na sociedade.

Parte dos professores já chegava a Cláudia com o diploma de Magistério ou de curso superior associado ou não à educação. E a Escola Estadual foi um exemplo disso: professores que lecionavam e carregavam em sua bagagem diplomas de engenheiros, médicos, arquitetos e, também, educadores. Junto a eles, colegas de sala de aula que tinham apenas a formação de Magistério. Nas Escolas Municipais Rurais, a qualificação dos professores no seu início era mais precária. Muitos professores que tinham como profissão atividades de agricultor, donas de casa, funcionários de madeireiras, caminhoneiros e mesmo uma não-profissão, no caso das meninas adolescentes que ministravam aulas, mantendo-se nos postos de trabalho que obtiveram desde a fundação da localidade, tiveram oportunidade de qualificar a sua formação profissional em serviço a partir de programas ofertados pelo MEC. O mais destacado, no caso dos professores municipais, foi o LOGOS II, ao qual grande parte dos professores não qualificados e em sala de aula aderiram e se titularam no Magistério. Essa obtenção de

titulação aponta à inserção progressiva do professor da região no sistema de educação oficial. Nesse sentido, constata-se que a instituição da escola, cada vez mais se aproximando do parâmetro preconizado pelo sistema educacional nacional, foi caminhando no sentido de homogeneidade, correspondendo ao propósito integrador da colonização. Mas em que reside a sua especificidade, que efeitos de sentido apontaram à manutenção da regionalidade desse professor, dessa escola?

Ao estudarmos o professor e sua atuação na escola e na comunidade, como morador neste contexto social, estudamos a sua prática discursiva. Iniciamos contemplando as condições que possibilitaram essas manifestações discursivas, os professores e a sua história, lugares e pessoas que eram mencionados no discurso da história de suas vidas, e que de algum modo se apresentavam no discurso do professor de Cláudia. Entender a história desse sujeito-professor, de sua posição de professor-pioneiro, foi condição que antecipou a interpretação de seu discurso de professor. A AD se coloca como condição para significação, e nós, sujeitos, significamos e somos significados no discurso a partir da memória dos dizeres que, como já citado na página 157, conforme Pêcheux (1990, p. 50), se constitui “[...] nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social, inscrita em práticas”.

Inscrita nas práticas discursivas de nossos professores, contemplamos um labirinto de sentidos que perpassavam por dentre pequenas narrativas de acontecimentos. Para Foucault (1997b, p. 12):

As práticas discursivas não são pura e simplesmente modos de fabricação de discursos. Ganham corpo em conjuntos técnicos, em instituições, em esquemas de comportamento, em tipos de transmissão e de difusão, em formas pedagógicas, que ao mesmo tempo as impõem e as mantêm.

Nosso sujeito professor, em um tempo e espaço definidos, inserido no elenco do corpo de docentes de Cláudia, no início da colonização. E neste contexto, nosso sujeito produz sentidos por entre “esquemas de comportamento”, como citado acima. Ao falar de sua sala de aula, das ações que estabelecia, de seus alunos, de sua escola, nosso sujeito se posiciona dentro do sistema de “conjuntos”, “instituições” que promovem a produção e reprodução de seus discursos.

Como pesquisador e analista, percorremos o percurso de práticas discursivas e discutir com essas manifestações, levantando seus cruzamentos e entrecruzamentos, suas

condições e contradições. Ao interpretar o conjunto de narrativas dos professores, interrogamos o seu funcionamento buscando suas regularidades. Momento em que o analista se coloca:

Face a qualquer objeto simbólico, o sujeito se encontra na necessidade de ‘dar’ sentido. O que é dar sentido? Para o sujeito que fala, é construir sítios de significância (delimitar domínios), é tornar possível gestos de interpretação. (ORLANDI, 2007b, p. 64).

Assim como na posição de pesquisador o analista se coloca no papel de interpretar, na posição de sujeito professor-pioneiro, encontramos a mesma situação: ambos estão interpretando. Nas práticas discursivas dos professores encontramos manifestações de interpretações a partir das construções dos “sítios de significância”. Nosso *corpus* é o resultado de vários sítios, domínios delimitados, uma vez que não há sentido sem interpretação. No nosso papel, nos sítios de nossas significâncias, apresentamos algumas interpretações, nas nossas relações com a história e o social. Segundo Pêcheux (2002, p. 54, grifo do autor), “[...] é porque há o *outro* nas sociedades e na história, correspondente a esse outro próprio ao linguajero discursivo, que aí pode haver ligação, identificação ou transferência, isto é, existência de uma relação abrindo a possibilidade de interpretar.”

Ao interpretar o “outro”, os professores pioneiros, iniciamos uma série de novos sentidos abrindo a novos gestos interpretativos. Durante este momento, nosso objetivo buscou levantar as regularidades, aproximações, distanciamentos, deslocamentos na construção da memória da posição-sujeito do professor no discurso do professor-pioneiro. Ao buscar o funcionamento discursivo de ‘como os seus professores constroem a história deste sistema educacional em suas práticas pedagógicas e que sentidos dão à educação’, estudamos alguns procedimentos de controle no discurso escolar, uma vez que, parafraseando Althusser, o indivíduo é social, e assim, agente de uma prática. E ele se torna agente na forma de sujeito. Estudando os professores, os estudamos como agentes de uma prática social, pedagógica, no discurso escolar. No *corpus* de nossa análise, levantamos sentidos vinculados às produções pertencentes ao entorno da escola, regularidades enunciativas de uma época em que os professores estavam associados às instituições escolares e que se estabeleceram como práticas cotidianas.

Ao longo do texto, levantamos alguns enunciados que visibilizaram nosso processo de conhecimento dessas práticas cotidianas. Dentre elas, trabalhamos com a regularidade em que aparece a aprovação e satisfação dos pais em relação aos professores. O professor Orlando, citado no Capítulo 5, nos apresenta que os pais “ficavam contentes porque o filho estava aprendendo”. Em outro momento, na ocasião em que se iniciava a construção da Escola Estadual, como aparece no Capítulo 2, a demonstração de afeto pelos professores se dava por meio do trabalho para aquisição de material de construção e de maneiras alternativas de angariar fundos, como organizar eventos comunitários.

Eram ações e manifestações de carinho como essas, e foi a partir das mesmas que levantamos outra regularidade, o tratamento familiar que perpassava as portas das escolas. As relações familiares tornaram-se extensivas aos outros, fossem professores, alunos, pais de alunos ou comunidade. A professora Leila, na formulação 33, lembra que a professora Roseli referia-se a ela como “minha filha”, a diferença de idade e a posição de respeito conquistada na comunidade permitiam esse tratamento entre as duas. A professora Aurora, na formulação 29, utiliza a denominação “família” para representar o corpo docente da Escola Estadual. A professora Lídia, na formulação 16, lembra que o nome de seu pai, Daniel Titton, deu nome à primeira Escola Municipal de Cláudia, depois da municipalização.

As razões que levaram a este entendimento pelos professores de Cláudia, podem ser explicadas no tipo de relações estabelecidas com o contexto de colonização. Uma série de procedimentos que levam à ilusão de que o sujeito possui o controle de seu dizer, e que se manifestaram durante as falas dos professores. O discurso propagado pela Colonizadora SINOP S.A., da “marcha de brasileiros” e dos “desbravadores”, textos em forma de propagandas, circulavam nas práticas discursivas escolares, tematizadas em sala de aula, por meio de enunciados repetidos pelos professores. Nossos professores leigos eram os “desbravadores” de salas de aula.

Lembramos que a primeira sala de aula, a Sala Escolar Estadual Extensão Nilza de Oliveira Pipino, trazia em si o nome de uma das esposas dos proprietários da Colonizadora. A Escola, como Sala Escolar, era a instituição representativa da ideologia circulante da Colonizadora. A inscrição no discurso da Colonizadora, que por sua vez era pertencente a um discurso maior, governamental de povoamento do interior brasileiro, fez com que os professores assumissem sua posição de pioneiro, nos sentidos apresentados aqui. Assim como o colonizador era um “desbravador”, nosso professor também assume o discurso do

desbravador ao tornar-se professor em zona de colonização. Muitos deles não eram professores de profissão, outros já traziam a profissão de professor de seus Estados de origem. Mas a prática discursiva desses professores, em ambos os casos, se estabelece em Cláudia conforme a tradição de professor e de pioneiro. A prática discursiva do professor-pioneiro estava condicionada à prática discursiva do pioneiro.

Como estudamos, o colono pioneiro é apresentado como alguém que chegou primeiro, solidário com o próximo, afetivo com as famílias do local, pessoas que superaram as dificuldades encontradas, efeitos de sentidos que retomam o caráter de vencedor, corajoso, destemido, que prestou serviços à comunidade e acompanhou as mudanças econômicas. O professor, pioneiro naquele território, em seu discurso de professor-pioneiro se define com base em uma produção discursiva maior, no qual a escola é a materialidade do lugar (ORLANDI; LAGAZZI-RODRIGUES, 2006) local de onde fala. E como instituição ideológica, com princípios de controle, de produção e reprodução de sentidos.

Nosso professor se apresenta como o(s) primeiro(s) a dar aula, a construir ou a trabalhar em uma escola; trabalha nas escolas das madeireiras, que são importantes empresas na época, identificando-se com um dos setores econômicos da cidade; pessoas acostumadas com atividades ligadas à terra ou a profissionais liberais assumem os cargos, sem medo, e enfrentam uma sala de aula, tornando-se professores; como pioneiro, o professor tinha inclusive muitas vezes que construir ele próprio a escola onde iria trabalhar, superando as adversidades do local e, além de construtor, ele também precisava assumir outras tarefas, como cozinheiro, faxineiro, desdobrando-se em vários papéis; a própria Colonizadora se filia ao discurso escolar, e dispõe do terreno e incentivo para a construção de outras salas de aula para a Escola Estadual. O professor Vilson, na formulação 44, define em uma palavra o que era esse professor-pioneiro, “Então você tinha que ser, realmente, um artista”.

Mas ser um “artista” era também ensinar, e era preocupação de todos os envolvidos no contexto escolar. Destacam-se os fatores que envolveram o compromisso dos professores em suas atividades em sala de aula em momentos difíceis para eles. Por exemplo, nos momentos em que se estabelecia um conflito em querer fazer e não saber como nas suas relações com os instrumentos pedagógicos, fosse o livro didático, o caderno, o quadro. O ambiente não era favorável para a consulta a bibliotecas, a outras instituições que não fossem as existentes na própria localidade. O que resultava disso era que as práticas sociais

favoreciam a circulação de material didático entre os próprios professores. Assim como o colono pioneiro era apresentado como amigável, o professor-pioneiro também o era.

Mas, em alguns momentos houve o confronto entre o já-dado e repetível e a nova interpretação do posto, que despertaram outros sentidos para as práticas escolares. A professora Leila é uma das professoras-pioneiras que se opôs à prática social que ditava as ordens estabelecidas do bem vestir dentro da escola e fez prevalecer o seu desejo de decidir ela própria como uma professora deveria vestir-se. Em pequenos momentos de tensão entre a regularidade e o novo, o desafiante também se fazia presente.

Outro efeito de sentido mencionado na Tese relaciona-se à oposição, da professora Lídia, ao papel de professor entendido como aquele que assume atividades várias ao mesmo tempo, “professora, merendeira, zeladora, diretora, secretária” (formulação 100). O desejo da professora, de ser professora, não incluía o pacote completo do que representava ser professor-pioneiro de Escola Municipal, no sentido geral que circulava na época. Assim, o sentido de professor da professora Lídia, centrado em ministrar suas aulas, divergia do sentido de professor-pioneiro, que era obrigado a exercer outras atividades também. Os sentidos de professor, para ela, passavam pelos exemplos de sua experiência, da pessoa encarregada de ministrar aulas, enquanto que os sentidos para a profissão de professor, que agora lhe eram exigidos, não condiziam com os sentidos pré-existentes que tinha. Houve o conflito de sentidos, e a permanência da professora Lídia, como docente nestes anos iniciais de colonização, acabou por ter uma curta duração.

Assim, iniciamos o terceiro capítulo com uma pergunta, afinal, quem veio? Quem foram esses imigrantes, que se filiaram ao discurso da colonização no interior mato-grossense e se mudaram para lugares não conhecidos? Seleccionando, fizemos um recorte para o *corpus* de análise em quatro mulheres; elas, esposas, com ou sem filhos, com ou sem parentes na nova vila que se formava, acompanharam seus maridos, no desejo deles, de promoverem condições de vida mais favoráveis para suas famílias. Que sentidos dão sobre essa mudança? Sair de uma localidade onde moravam, trabalhavam, criavam suas famílias, para empenharem-se em uma viagem a um lugar inóspito, desconhecido, que ainda não apresentava um mínimo de habitabilidade (como luz elétrica, água encanada, distribuição de alimentos regulares, entre outras)? O que deseja a mulher pioneira neste momento?

Para responder as estas perguntas, tivemos como resposta: “Nós viemos”; é o que nos dizem os pioneiros, uma vez que nenhum dos entrevistados chegou sozinho. Casais,

famílias, chegaram a Cláudia para estabelecerem-se, vendendo suas terras ou propriedades da Região Sul para investirem em novas propriedades no Mato Grosso. Os esposos, no papel de colonos, vieram com o propósito de trabalhar nessas novas terras, nela produzir e dispor para suas famílias melhores condições econômicas. As professoras projetaram suas expectativas de acordo com as expectativas de seus maridos. Não aparece em suas falas, se mudar para Cláudia era também vontade delas, é silenciado. Mas o desejo dos maridos é o objeto-propaganda que é publicado pela Colonizadora SINOP S.A., a posse da terra, em grandes extensões, maiores que as do Sul.

As esposas e mulheres que chegaram a Cláudia trabalharam nas atividades que encontraram, muitas eram donas de casa, outras trabalhavam na terra ou realizavam alguma atividade econômica alternativa, outras se mudaram com seus maridos sabendo que teriam emprego de professora quando chegassem. Ali, em sua nova morada, construíram-se como novos sujeitos-pioneiros, mas mantendo basicamente os afazeres tradicionalmente pertinentes à condição feminina na cultura urbana de origem, dentre os quais poderia fazer parte trabalhar como professora, para algumas delas, consideradas mais aptas. Elas iniciaram o seu papel na Escola em consolidar suas atividades de ensino, disponibilizando (construindo) salas de aulas para que todos os alunos tivessem acesso e pudessem participar. Após, as atenções foram voltadas para a qualificação profissional; permanecer em Cláudia sem ter sua formação oficializada pela titulação era prejudicar a Escola pela qual tanto tinham se dedicado. Assim, a qualificação por meio do Curso de Pedagogia foi o objetivo ao qual se propuseram e que conseguiram alcançar.

Estudamos também que ‘outros’ são mencionados juntamente com o grupo que chegou. Ao falarem de suas famílias, em algumas formulações as professoras referem-se aos seus parentes mais próximos como os ‘outros’, momento que ressaltam a importância que os familiares tiveram durante o processo migratório. Os parentes ‘outros’ estiveram presentes, auxiliando e incentivando nos primeiros anos em que as dúvidas e as incertezas sobre o mudar eram muitas.

Os representantes da Colonizadora SINOP S.A., muitas vezes mencionados apenas como ‘a Colonizadora’, também fazem parte da fala dos professores como ‘os outros’; juntamente como eles, temos os vizinhos, os conhecidos e os que estavam ali, mas não faziam parte do seu grupo de amizade, como os ‘outros’ trabalhadores rurais ou funcionários das empresas.

A seguir, construímos nosso olhar interpretativo, estudando a imagem que os professores fazem deles mesmos ao olharem-se no espelho de seu passado. A vida como um espelho dos sentidos que se constituíram. Em especial, fizemos um recorte, destacando aos sentidos sobre a dificuldade. Palavra que compõe as falas dos professores, e que é utilizada para descrever várias situações que cercavam o ambiente familiar e escolar.

E, ao lembrar e narrar este período anterior à chegada a Cláudia, observamos nos entrevistados que a memória do passado é muitas vezes temporalizada como algo muito longínquo, algo que se quer deixar emoldurado no passado, porque o agora, o ‘estar’ em Cláudia, é melhor. O passado é sempre lembrado na sequência: dificuldades econômicas no lugar de origem, a oportunidade de mudar de vida, a mudança da família para outra região, o período de adaptação ao novo lugar e o não querer retornar ao lugar de origem.

No último capítulo de análise, trabalhamos com os efeitos de sentido de professor, constituído no contexto social-histórico de colonização enfocado. Começamos por constatar que a formação discursiva na qual se constitui o professor-primeiro em Cláudia corresponde à de professor-pioneiro. Os outros professores, que chegaram ou que atuaram na profissão de professor mais tarde, se referem aos primeiros professores de Cláudia como “os pioneiros”. Caracterizam esse pioneirismo por meio de enunciados que nos apresentam momentos de tensão e ‘dificuldades’. As formulações dadas como ‘dificuldades’, relacionadas a situações práticas cotidianas, manifestam lembranças de uma época ‘difícil’ mas divertida, como momentos que valeram a pena. Os acontecimentos de sentido dramático parece terem sido colocados temporariamente no esquecimento, à medida que são levantados os novos sentidos, de que foi uma época que passou, difícil mas passou, e que valeu a pena.

Tirando os poucos professores formados, o fato dos imigrantes assumirem o trabalho de professor parece ter sido inicialmente mais uma questão de oportunidade do que de profissão, pois não tinham preparo nem formação específica. A profissionalização representaria a tomada de posição assumida mais adiante, quer com as reflexões pessoais, determinadas pelas necessidades da prática de ensinar, quer a partir dos cursos que teve de fazer para continuar a praticar a docência, pois a sociedade, quanto mais se organizava, mais passou a exigir oficialização do trabalho profissional.

Na nossa última análise, procuramos compreender os modos de constituição da escola do professor-pioneiro, dentro do processo migratório, por meio das práticas discursivas que se estabeleceram, na cidade de Cláudia. A escola do professor-pioneiro que se instaura,

em um novo espaço “onde tudo estava por fazer”, citando a professora Eunice, marca um momento de pertencimento ao local. Uma maneira de resistir em retornar ao seu lugar de origem consistia em dotar o lugar presente com as características de seu lugar de origem. Assim, a cidade de Cláudia foi se construindo com os modelos que seus moradores tinham de antes da chegada, e a escola foi um exemplo disso. O nosso sujeito professor-pioneiro se constituiu durante o processo de colonização, identificando-se como pioneiro, dando sentidos a este novo local em que se estabeleceu para viver e que ajudou a civilizar, por meio da atuação no processo de escolarização da cidade.

Retomando a epígrafe desta Tese, a professora Íris nos fala que pretende se aposentar “nesse ramo”, como professora, sentindo-se “feliz com o trabalho” que faz. Aqui terminamos, reiterando nossos agradecimentos, às tantas outras professoras e professores que, como Íris, estiveram presentes nestes anos iniciais de Cláudia, e que possibilitaram este trabalho.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **História Oral**: a experiência do CPDOC. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea, Fundação Getúlio Vargas, 1990.

ALMEIDA, Paulo Roberto. **A experiência brasileira em planejamento econômico**: uma síntese histórica. 2004. Disponível em: < <http://www.pralmeida.org/05DocsPRA/1277HistorPlanejBrasil.pdf> >. Acesso em: 15 ago. 2007.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ANDERLE, Adacir. **Escola Municipal Rural Dilma**. 1983. 1 fotografia, color. 9,02 cm x 12,01 cm.

ANDERLE, Claudevânia B. **Desfile da Independência da Escola Manoel Soares Campos (09/81)**. 1981. 1 fotografia, color., 10,48 cm x 10,21 cm.

_____. **Turma da 2ª. Série da Escola Municipal Rural Dilma com a professora Claudevânia (06/88)**. 1988. 1 fotografia, color., 10,08 cm x 15,08 cm.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: _____. **Entre a transparência e a opacidade**: um estudo enunciativo do sentido. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 11-80.

BARONAS, Roberto L. Formação Discursiva em Pêcheux e Foucault: uma estranha paternidade. In: SARGENTINI, Vanice; NAVARRO-BARBOSA, Pedro (Orgs.). **Foucault e os domínios da linguagem**: discurso, poder, subjetividade. São Carlos: Claraluz, 2004. p. 45-62.

BENEVOLO, Leonardo. **História da Cidade**. 4.ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, v. 1. p. 197-221.

BOURDIEU, Pierre. As contradições da Herança. In: CATANI, Maria Alice Nogueira Afrânio. **Escritos de Educação**. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 231-237.

_____; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: CATANI, Maria Alice Nogueira Afrânio. **Escritos de Educação**. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 217-227.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à Análise do Discurso**. 4.ed. Campinas: UNICAMP, 1995.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 19 jan. 2006.

_____. **Lei nº. 6.151, de 4 de dezembro de 1974**. Dispõe sobre o Segundo Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), para o período de 1975 a 1979. Disponível em: <http://www.usp.br/fau/docentes/depprojeto/c_deak/CD/5bd/2br/plans/3-II-PND/pdf/II-PND.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2007.

_____. Lei complementar nº. 31, de 11 de outubro de 1977. Cria o Estado de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 out. 1977. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LCP/Lcp31.htm>. Acesso em: 21 jan. 2006.

_____. Lei nº. 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 19 out. 1982. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7044.htm>. Acesso em: 20. jan. 2006.

_____. Lei nº. 10.888, de 24 de junho de 2004. Dispõe sobre o salário mínimo a partir de 1o. de maio de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 jun. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.888.htm>. Acesso em: 25. jan. 2009.

BREVE Histórico do Grupo Sinop. Disponível em: <http://www.sub100.com.br/empresas/imob/gruposinop2/h_empresa.php>. Acesso em: 13 nov. 2005.

CABALHEIRO, Márcio. Várias gerações da família seguindo o mesmo ideal de profissão: farmacêutico. **Jornal Capital**, Sinop, n. 274, 09, 10 e 11 ago. 2003. Sessão Migração, p.16.

_____. Um Cearense faz parte da migração do Nortão. **Jornal Capital**, Sinop, n. 283, 30, 31 de ago. e 1º. set. 2003. Sessão Migração, p.16.

_____. A tia Cleuza do 'rádio e da política'. **Jornal Capital**, Sinop, n. 286, 06, 07 e 08 set. 2003. Sessão Migração, p.16.

_____. Uma família vive há três décadas em Sinop trabalhando a madeira. **Jornal Capital**, Sinop, n. 322, 29 e 30 de nov. e 1º. de dez. 2003. Sessão Migração, p.12.

_____. A história de quem vivenciou o comércio na antiga Sinop. **Jornal Capital**, Sinop, n. 339, 17, 18 e 19 de jan. 2004. Sessão Migração, p.12.

_____. Quando as marcas do passado representam esperanças futuras. **Jornal Capital**, Sinop, n. 349, 14, 15 e 16 fev. 2004. Sessão Migração, p.12.

CARTA DE ATENAS. Assembléia da CIAM. Congresso Internacional de Arquitetura Moderna. nov. 1933. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do;jsessionid=10B7EF62D12EC2DB835394D72C0825B0?id=233>>. Acesso em: 15 fev. 2008.

CATAIA, M. A. A geopolítica das fronteiras internas na constituição do território: o caso da criação de novos municípios na região Centro-Oeste do Brasil durante o Regime Militar. **Scripta Nova**. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1 ago. 2006, vol. X, núm. 218 (22). Disponível em: <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-218-22.htm>>. Acesso em: 15 ago 2007.

CERTIDÃO. Registro Geral de Imóveis. Cartório do Sexto Ofício. Cuiabá 18 de junho de 1984.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2006.

CIDADE CLÁUDIA – Comarca de Sinop. Urbano. Sinop: Colonizadora Sinop S.A.: [1978?]. Escala 1:2.500.

CITY BRASIL – Percorrendo o Brasil de A a Z. **Micro-Região 20: Sinop**. Disponível em: <<http://www.citybrazil.com.br/mt/regioes/sinop/>>. Acesso: 22 jan. 2006.

CLÁUDIA. Colonizadora SINOP S.A. [1997?]. 1 CD-ROM. Material de Publicidade.

COLMAN, Dalila Marques Tributino; FERREIRA, Rosângela Barbon; LOPES, Alessandra Lourenço. **Planejamento anual de I a IV**. Secretaria de Educação e Cultura. Assessoria Pedagógica. Cláudia. 2003.

COLONIZADORA SINOP S.A. **Vista Aérea Cláudia (Anos 80?)**. s.d. 1 fotografia, color., 6,03 cm x 9,19 cm.

_____. **Sala Escolar Extensão da Escola Nilza (30/06/79)**. 1979. 1 fotografia, color., 9,23 cm x 12,38 cm.

_____. **Primeiras construções em Cláudia (30/06/79)**. 1979. 1 fotografia, color., 10,8 cm x 15,03 cm.

_____. **Panfleto 1 – frente e verso**. Década de setenta e oitenta. 2 fotografias, p&b, 8,35 cm x 7,02 cm.

_____. **Panfleto 2 – frente e verso**. Década de setenta e oitenta. 2 fotografias, p&b, 9,94 cm x 8,2 cm.

_____. **Histórico da Gleba Celeste – 5ª. Parte**: Cidade Cláudia. Sinop, s.d. 5fls.

CONVÊNIO de Cooperação Pluripartite – Programa interinstitucional de Qualificação Docente – Licenciaturas Plenas Modulares. **Termo de Convênio entre Secretaria de Estado de Educação – Fundação Universidade do Estado de Mato Grosso – Prefeituras Municipais**. Cuiabá-MT, 20 de dezembro de 1998.

CONVÊNIO de Cooperação do Programa Interinstitucional de Qualificação Docente – Licenciaturas Plenas Modulares – PIQD. **Termo de Convênio entre si celebram, de um lado a Fundação Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, e de outro lado o Município de Cláudia-MT**. Sinop-MT, 10 de junho de 2000.

CORACINI, Maria José R. F. A celebração do outro na constituição da identidade. In: **Organon**. Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, v. 17, n. 35, p.201-220, 2003.

COURTINE, Jean-Jacques. O chapéu de Clémentis. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Orgs.). **Os múltiplos territórios da Análise do Discurso**. Porto Alegre: Sagra Luzzato, 1999. p. 15-22.

DAVALLON, Jean. A imagem, uma arte de memória? In: ACHARD, Pierre, *et al.* **Papel da memória**. Campinas: Pontes, 1999. p. 23-37.

DE NARDI, Fabiele Stockmans. Entre a lembrança e o esquecimento: os trabalhos da memória na relação com a língua e discurso. In: **Organon**. Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, v. 17, n. 35, p. 65-83, 2003.

DICIONÁRIO Cravo Albin da Música Popular Brasileira. Disponível em: < http://www.dicionariompb.com.br/detalhe.asp?nome=Miguel+Gustavo&tabela=T_FORM_A&qdetalhe=art >. Acesso em: 20 fev. 2008.

DICIONÁRIO Houaiss da Língua Portuguesa. Disponível em: < <http://houaiss.uol.com.br/gramatica.jhtm> >. Acesso em: 14 jun. 2008.

DURAND, Jean-Louis. Memória Grega. In: ACHARD, Pierre, *et al.* **Papel da memória**. Campinas: Pontes, 1999. p. 39-44.

ECO, Umberto. **O nome da rosa**. Disponível em: < <http://www.scribd.com/doc/5441508/Umberto-Eco-O-Nome-da-Rosa> >. Acesso em: 18 nov. 2008.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. v.1.

ESCOLA ESTADUAL MANOEL SOARES CAMPOS. **Escola Estadual de 1º. Grau Manoel Soares Campos**. s.d. 1 fotografia, p&b., 8,84 cm x 13,04 cm.

_____. **Turma da 4ª. Série – Professora Roseli, 1982**. 1982. 1 fotografia, p&b., 10,66 cm x 12,07 cm.

FACEM - Faculdade Centro Mato-Grossense. Disponível em: < <http://www.facem.com.br:2878/facemSite/mantenedora.html> > . Acesso em: 31 ago. 2008.

FEDATO, Carolina Padilha; MACHADO, Carolina de Paula. O muro, o pátio e o coral ou os sentidos no/do professor. In: BOLOGNINI, Carmen Zink (Org.). **O cinema na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 9-16.

FENTRESS, James; WICKHAM, Chris. **Memória social**: novas perspectivas sobre o passado. Lisboa: Teorema, 1992.

FERREIRA, João Carlos Vicente. Cláudia. **Mato Grosso e seus Municípios**. Cuiabá: Secretaria de Estado da Cultura, 1997.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Org.). **Glossário de termos do discurso**. Porto Alegre: Gráfica da UFRGS, 2001. Disponível em: < <http://www.discurso.ufrgs.br/glossario.html#D> >. [vários acessos].

FINK, Bruce. **O sujeito lacaniano**: entre a linguagem e o gozo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. Ponto e contraponto: harmonias possíveis no trabalho com histórias de vida. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A aventura (auto)biográfica**: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 531-548.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Adolescência em discurso**: mídia e produção de subjetividade. 1996. 297f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

_____. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 114, nov. 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000300009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 11 ago. 2009.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Edmundo Cordeiro e António Bento. Disponível em: <www.scribd.com/doc/6908810/Foucault-Michel-A-Ordem-do-Discurso>. Acesso em: 22 jan. 2009.

_____. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **A arqueologia do saber**. 5.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997a.

_____. **Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)**. Trad. Andréa Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997b.

FREITAS, Cosme Luiz V.. **As relações da política econômica brasileira de financiamento externo com o “milagre brasileiro”**. 2005. Disponível em : < http://www.unieuro.edu.br/downloads_2005/hegemonia_02_01.pdf >. Acesso em: 10 fev. 2008.

GADET, Françoise; PÊCHEUX, Michel. **A língua inatingível: o discurso na história da linguística**. Campinas: Pontes, 2004.

GALLO, Solange Leda. **Discurso da escrita e ensino**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

GLEBA CELESTE – 5ª. Parte. Cidade: Cláudia. Bairros: Beatriz, Fátima, Irene, Veruska. Chácaras: Cuiabá, Brasília. Município: Chapada dos Guimarães MT. s.d. Escala 1: 50.000.

GLOBO. Arquivo G1 relembra Regina Duarte em vídeos. Disponível em: < <http://g1.globo.com/Noticias/PopArte/0,,MUL4140-7084,00.html> >. Acesso em: 15 fev. 2008.

GLOBO. Jornalismo. Disponível em: < <http://www.globo.com/Java/jornalismo/jn/img/linhadotempo.swf> >. Acesso em: 15 fev. 2008.

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. O acontecimento discursivo na mídia: metáfora de uma breve história do tempo. In: _____. (Org.). **Discurso e mídia: a cultura do espetáculo**. São Carlos: Claraluz, 2003. p. 95 – 110.

_____. **Foucault e Pêcheux na Análise do Discurso: diálogos e duelos**. 3.ed. São Carlos: Claraluz, 2007.

GRIGOLETTO, Evandra. A noção de sujeito em Pêcheux: uma reflexão acerca do Movimento de Desidentificação. In: FONSECA-SILVA, Maria da Conceição; SANTOS, Elmo José (Orgs.). **Estudos da Língua(gem): Michel Pêcheux e a Análise de Discurso**. Vitória da Conquista: Edições Uesb, n.1, jun. 2005. p. 61-67.

GUILHAUMOU, Jacques. Os historiadores do discurso e a noção-conceito de formação discursiva: narrativa de uma transvaliação imanente. In: RODRIGUES, Agnaldo (Coord.) **Revista ECOS** – Literatura: Estudos portugueses e africanos; Linguística: Memória, sujeito e ensino de línguas. Cáceres: Editora UNEMAT, 2005. p. 107-115.

_____. Efeito de sentido e visibilidade social: a co-construção discursiva como espaço de co-produção no trabalho do pesquisador. In: FERREIRA, Maria Cristina; INDURSKY, Freda (Orgs.). **A Análise de Discurso no Brasil**: mapeando conceitos, confrontando limites. São Carlos: Clara Luz, 2007. p. 109-206.

_____; MALDIDIER, Denise. Efeitos do Arquivo: a análise de discurso no lado da história. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.). **Gestos de Leitura**: da História no Discurso. 2.ed. Campinas: UNICAMP, 1997. p. 163-187.

GUIMARÃES, Eduardo. **Semântica do Acontecimento**: um estudo enunciativo da designação. Campinas: Pontes, 2002.

HARTMANN, Fernando. **A voz da escrita**. 2007. 250f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

HENRY, Paul. A História não existe? In: ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.). **Gestos de Leitura**: da História no Discurso. 2.ed. Campinas: UNICAMP, 1997. p. 29-53.

HISTÓRICO da ocupação do entorno do Xingu. Disponível em:
<<http://www.socioambiental.org/esp/soja/8.shtm>>. Acesso em: 13 nov. 2005.

HISTÓRICO - relação dos ex-ministros do planejamento. Disponível em: <
http://www.planejamento.gov.br/conheca_mp/conteudo/historico.htm >. Acesso em: 10 fev. 2008.

IBGE. **Cidades**. Cláudia-MT. Disponível em:
<<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/default.php>>. Acesso em: 20 jan. 2008.

IBGE. **Tabela** - População residente, por sexo e situação do domicílio, população residente de 10 anos ou mais de idade, total, alfabetizada e taxa de alfabetização, segundo os Municípios. Disponível em: <
http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/universo.php?tipo=31o/tabela13_1.shtm&paginaatual=1&uf=51&letra=C >. Acesso em: 31 out. 2008.

IBGE. **Contagem da População 2007**. População Residente, em 1º. de abril de 2007, segundo os municípios. UF: Mato Grosso. Publicada no Diário Oficial da União em 05/10/2007. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/contagem2007/MT.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2008.

INCRA. Portaria INCRA/DP número 15, 19 de maio de 1981. Aprova o projeto de colonização denominado GLEBA CELESTE – 5a. Parte.

INDURSKY, Freda. **A fala dos quartéis e as outras vozes**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

_____. A fragmentação do sujeito em Análise de Discurso. In: _____ ; CAMPOS, Maria do Carmo (Orgs.). **Discurso, Memória, Identidade**. Porto Alegre: Sagra Luzzato, 2000. p.70-81.

_____. **Formação discursiva**: ela ainda merece que lutemos por ela?. In: II Seminário de Estudos em Análise do Discurso: mapeando conceitos, confrontando limites, 2005, Porto Alegre. O campo da Análise do Discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites, 2005. Disponível em: < www.discurso.ufrgs.br/sead2/doc/freda.pdf >. Acesso em: 15 maio 2006.

ITAIPU BINACIONAL. Disponível em: < www.itaipu.gov.br >. Acesso em: 19 abr. 2008.

JORGE BENJOR. Disponível em: < <http://www.benjor.com.br/> >. Acesso em: 19 fev. 2008.

LACAN, Jacques. Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano. In: _____. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p.793-842.

_____. **O Desejo e sua Interpretação, 1958-1959**. Porto Alegre: Associação Psicanalítica de Porto Alegre, 2002.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 5.ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

MACHADO, L.O. Urbanização e Mercado de trabalho na Amazônia Brasileira. In: **Cadernos IPPUR**, Rio de Janeiro, n. 1. p. 109-138. 1999. Disponível em: < <http://www.igeo.ufrj.br/fronteiras/pesquisa/rede/p03pub001.htm> >. Acesso em: 15 maio 2006.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em Análise do Discurso**. 2.ed. Campinas: Pontes, 1993.

_____. **Termos-chave da Análise do Discurso**. Belo Horizonte : UFMG, 1998.

_____. **Gênese dos discursos**. Curitiba: Criar, 2005.

MALDIDIER, Denise. **A Inquietação do Discurso: (re)ler Michel Pêcheux Hoje**. Campinas: Pontes, 2003.

MALDONADO, Roseli de Moura. Uma história de luta, dedicação e muito amor. **O Celeiro do Norte**, Sinop, ano 7, n. 346, 07 dez. 2007. Cláudia: Concurso Literário da 3ª. Idade, p. 06.

MARCHINHA da Discórdia. Disponível em: <
<http://www.censuramusical.com/includes/entrevistas/Nene.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2008.

MATO GROSSO. Lei nº 5.319, de 04 de julho de 1988. Cria O Município de Cláudia, com sede na localidade do mesmo nome, desmembrado dos Municípios de Sinop, Itaúba e Marcelândia. Autor: Deputado José Lacerda. **Diário Oficial [do] Estado do Mato Grosso**, Cuiabá, 04 jul. 1988. Disponível em :
<<http://www.al.mt.gov.br/Raiz%20Estrutura/leis/admin/ssl/frameset.html?page=l5319.htm>>. Acesso em: 21 jan. 2006.

_____. Lei nº 6.701, de 21 de dezembro de 1995. Cria o Município de União do Sul, desmembrado dos Municípios de Cláudia, Marcelândia e Santa Carmem. Autor: Deputado Ricarte de Freitas. **Diário Oficial [do] Estado do Mato Grosso**, Cuiabá, 21 dez. 1995. Disponível em :
<<http://www.al.mt.gov.br/Raiz%20Estrutura/leis/admin/ssl/frameset.html?page=l6701.htm>>. Acesso em: 21 jan. 2006.

_____. Lei nº 6.982, de 28 de janeiro de 1998. Cria o Município de Nova Santa Helena, com área territorial desmembrada dos Municípios de Itaúba e Cláudia. Autor: Deputado Jorge Abreu. **Diário Oficial [do] Estado do Mato Grosso**, Cuiabá, 28 jan. 1998. Disponível em :
<<http://www.al.mt.gov.br/Raiz%20Estrutura/leis/admin/ssl/frameset.html?page=l6982.htm>>. Acesso em: 21 jan. 2006.

_____. **Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso**. Assessoria Pedagógica. Município de Sinop. 2008.

_____. Rita Volpato. Projeto Geração. Disponível em: <<http://www.mt.gov.br/redirect.php?url=http%3A%2F%2Fwww.seduc.mt.gov.br%2Fcatalogo.asp>> Acesso em: 28 set. 2004.

MEC. **Indicadores Demográficos e Educacionais**. Cláudia - MT. Tabela 1. Informações sobre o município. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=8866&Itemid=&stemas=1>. Acesso em: 20 jan. 2008.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. 3.a.ed. São Paulo: Loyola, 1996.

MTNews. **Cláudia**. Disponível em: < www.mtnews.com.br/cidades/claudia.htm >. Acesso em: 24 maio 2004.

_____. **Imagem**: a revista dos municípios. Seções: “Síntese histórica” (Disponível em: < www.mtnews.com.br/imagem/1/claudia.html >), “Investindo nos setores básicos do município” (Disponível em: < www.mtnews.com.br/imagem/1/claudia2.html >), “Assistência Social” (Disponível em: < www.mtnews.com.br/imagem/1/claudia3.html >), “Vice-Prefeito atuante” (Disponível em: < www.mtnews.com.br/imagem/1/claudia4.html >), “Em defesa do Meio Ambiente” (Disponível em: < www.mtnews.com.br/imagem/1/claudia5.html >), “Um pioneiro que acreditou em Cláudia” (Disponível em: < www.mtnews.com.br/imagem/1/claudia6.html >). Acesso em: 24 maio 2004.

MUTTI, Regina Maria Varini. **Do texto ao discurso no ensino crítico de Língua Português no segundo grau e o desenvolvimento cognitivo do adolescente**. 1993. 466 f.il. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras e Artes, Curso de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1993.

_____. **Discurso pedagógico**: efeitos de sentidos de criatividade. In: XIX Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística, 2004, Maceió. ANPOLL - Boletim Informativo n.32. Maceió-AL : ANPOLL/UFA, 2004. v. 01. p. 68-78.

_____. Análise de discurso e ensino de português: o que interessa ao professor. **Entrelinhas** – a revista do curso de Letras. UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, ano II, nº. 1, jan/abr 2005. p. única. Disponível em: < <http://www.entrelinhas.unisinos.br/index.php?e=1&s=9&a=5>>. Acesso em: 16 ago. 2009.

_____. Memória no Discurso Pedagógico. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Orgs.). **Análise do Discurso no Brasil**: mapeando conceitos, confrontando

limites. São Carlos: Claraluz, 2007. p. 265-276. Disponível em: <
<http://www.discurso.ufrgs.br/sead2/doc/reginamutti.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2008.

NUNES, Ivônio Barros. Modalidades educativas e novas demandas por educação: a educação a distância apresenta notáveis vantagens sob o ponto de vista da eficiência e qualidade. **Revista da ABENO** - Associação Brasileira de Ensino Odontológico, São Paulo, v.5, n.1, jan./jun. 2005. p. 52-59. Disponível em:
 <http://www.abeno.org.br/revista/arquivos_pdf/2005/Abeno_5-1.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2008.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Segmentar ou recortar? In: GUIMARÃES, Eduardo (Org.). **Linguística: questões e controvérsias**. Série Estudos 10. Uberaba: Fiube, 1984.

_____. Uma retórica do oprimido: o discurso dos representantes indígenas. In: _____. **Terra à Vista!** Discurso do Confronto: velho e novo mundo. Campinas : Editora da UNICAMP, 1990. p. 209-232.

_____. Vão surgindo sentidos. In: _____. (Org.) **Discurso Fundador**: a formação do país e a construção da identidade nacional. Campinas: Pontes, 1993. p. 11-25.

_____. Discurso, imaginário social e conhecimento. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 14, n. 61, p. 53-59, jan./mar. 1994a.

_____. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

_____. **Discurso e Texto**: formação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes, 2001a.

_____. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4.ed. 2. reimp. Campinas: Pontes, 2001b.

_____. **Cidade dos Sentidos**. Campinas: Pontes, 2004.

_____. **Discurso e Leitura**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6.ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007a.

_____. **Interpretação:** autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5.ed. Campinas: Pontes, 2007b.

ORLANDI, Eni P.; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzi. Introdução. In: **Discurso e Textualidade**. Campinas: Pontes, 2006. p. 13-31.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. 2.ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

_____. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, Tony (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3.ed. Campinas : UNICAMP, 1997a. p. 61-161.

_____. A Análise de Discurso: três épocas (1983). In: GADET, F.; HAK, Tony (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3.ed. Campinas : UNICAMP, 1997b. p. 311-319.

_____. Ler o Arquivo Hoje. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.). **Gestos de Leitura:** da História no Discurso. 2.ed. Campinas: UNICAMP, 1997c. p. 55-66.

_____. Papel da Memória. In: ACHARD, Pierre; *et al.* **Papel da memória**. Campinas: Pontes, 1999. p. 49-57.

_____. **O Discurso:** estrutura ou acontecimento. 3.ed. Campinas: Pontes, 2002.

_____; FUCHS, C. . A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, F.; HAK, Tony (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3.ed. Campinas : UNICAMP, 1997. p. 163-252.

PICOLI, Fiorelo. **Amazônia:** do mel ao sangue. Sinop: Amazônia, 2004a.

_____. **Amazônia:** o silêncio das árvores – uma abordagem sobre a indústria de transformação de madeira. Sinop: Editora Fiorelo, 2004b.

PILAR, Eneci. Sinopense pioneiro da bocha recebe homenagem dos ex-companheiros. **Jornal Capital**, Sinop, n.265, 19, 20 e 21 jul. 2003. Sessão Migração, p.16.

_____. Do sertão pernambucano, num pau-de-arara rumo ao sonho de conquistas. **Jornal Capital**, Sinop, n.262, 12, 13 e 14 jul. 2003. Sessão Migração, p.16.

_____. Como fotógrafo ele revelou a mais pura imagem da esperança de uma nova vida. **Jornal Capital**, Sinop, n. 280, 23, 24 e 25 ago. 2003. Sessão Migração, p.16.

_____. A praça é referência ao pioneiro que dedicou a vida ao progresso de Sinop. **Jornal Capital**, Sinop, n. 289, 13, 14 e 15 set. 2003. Sessão Migração, p.16.

PLANO DE Loteamento de Cidade Cláudia. Colonizadora SINOP S.A. Prefeitura Municipal de Sinop-MT. 10 fev. 1983. 07 fls.

ROSA, Rosane Duarte; PERIN, Clailton Lira; ROSA, Rosalvo Duarte. Colonizador e Colonos: na fronteira da terra o limite dos sonhos de um futuro promissor. **Revista do Programa de Ciências Agro-Ambientais**, Alta Floresta, v.2, n.1, p.71-82, 2003. Disponível em: < ww.unemat.br/revistas/rcaa/docs/vol2/6_comunicacao_v2.pdf > Acesso em: 31 ago. 2008.

SABINO, Maria da Paz Cavalcante. **A comunicação como elemento de persuasão para atrair pessoas ao norte de Mato Grosso, no caso Sinop**. 2006. 49f. Monografia (Especialização *Lato Sensu* em Linguagem)-Instituto de Linguagem, Universidade do Estado de Mato Grosso, Sinop, 2006.

SANTOS, João Bosco Cabral dos. Uma reflexão metodológica sobre análise de discursos. In: FERNANDES, Cleudemar Alves; _____. (Orgs.). **Análise do Discurso: unidade e dispersão**. Uberlândia: EntreMeios, 2004. p. 109-118.

SANTOS, Luiz Erardi Ferreira dos. **Conhecendo nosso Município – Sinop**. Sinop : Grafpel – Editora Gráfica do Mato Grosso, 2003.

_____. **Informações orais sobre a Escola Estadual de 1º. Grau Manoel Soares Campos em 1984**. Sinop, nov. 2007.

_____. **Raízes da História de Sinop**. Sinop : Grafitec, 2007.

_____. **Irmã Maria Editha, 1976. 1976**. 1 fotografia, p&b., 7,24 cm x 4,77 cm.

SANTOS, Sueli Souza dos. **Linguagem e subjetividade do cego na escolaridade inclusiva**. 2007. 202 f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SINOP. Lei no. 075/85. Cria as Secretarias Municipais de Planejamento e Coordenação; Obras Viação e Serviços Urbanos; Educação e Cultura; Administração; Fazenda; Trabalho; Habitação e Assistência Social e dá outras providências. **Legislação**. Sinop, 22 jul. 1985. Disponível em: <
<http://www.prefeituravirtual.com.br/Publicacoes/Leis/Leis%20de%201985/LEI-075.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2008.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. Município de Sinop. 2008.

SOUZA, Edison Antônio de. **Sinop – História, Imagens e Relatos**: um estudo sobre a sua colonização. Cuiabá: EdUFMT, 2004.

TOMÉ, Cristinne Leus (Org.). Relato de Experiência: **A História da Educação de Cláudia pelos alunos do Curso de Pedagogia** – suas trajetórias de vida, trabalhos, estudos e pesquisas. Sinop: UNEMAT, 2001-2004. Fotocópia.

_____. **Entrada da Cidade de Cláudia (30/07/04)**. 2004. 1 fotografia, color., 9,55 cm x 14,84 cm.

_____. **Escola Municipal Rural Catarina Canozo (30/07/04)**. 2004. 1 fotografia, color., 6,06 cm x 15,03 cm.

_____. **Roseli de Moura Maldonado (01/2008)**. 2008. 1 fotografia, color., 6,12 cm x 6,91cm.

_____. **E.E. 1º. E 2º. Graus Manoel Soares Campos 29/07/04**. 2004. 1 fotografia, color., 9,6 cm x 14, 98 cm.

_____. **Vila Madeirerira Canozo – desativada (01/08/04)**. 2004. 1 fotografia, color., 6,91 cm x 14, 91 cm.

_____. Diário de Campo. **Diário de Viagem**. Bauru: Tilibra, s.d.

VOLLBRECHT, Vilson. **Localização da Escola Estadual e Escolas Municipais Rurais do Município de Sinop – Localidade Cláudia.** (Depoimento Oral). Cláudia, jan. 2008.

ENTREVISTAS

ALÉCIO, Orlando de. **Orlando de Alécio:** depoimento. [03 ago. 2004]. Entrevistadora: Cristinne Leus Tomé. Cláudia, MT, 2004. 1 microcassete sonoro (1 h 08 min 13 seg). Regravado em 1 CD-ROM. Entrevista concedida para a Tese de Doutorado sobre a Educação de Cláudia-MT entre 1978 e 1988.

ANTUNES, Inês. **Inês Antunes:** depoimento. [29 fev. 2004]. Entrevistadora: Cristinne Leus Tomé. Cláudia, MT, 2004. 1 microcassete sonoro (17 min 38 seg). Regravado em 1 CD-ROM. Entrevista concedida para a Tese de Doutorado sobre a Educação de Cláudia-MT entre 1978 e 1988.

BAMPI, Aumeri Carlos. **Aumeri Carlos Bampi:** depoimento. [16 mar. 2004]. Entrevistadora: Cristinne Leus Tomé. Sinop, MT, 2004. 1 microcassete sonoro (25 min 31 seg). Regravado em 1 CD-ROM. Entrevista concedida para a Tese de Doutorado sobre a Educação de Cláudia-MT entre 1978 e 1988.

BREGOLATTO, Aurora Custódio. **Aurora Custódio Bregolatto:** depoimento. [29 jul. 2004]. Entrevistadora: Cristinne Leus Tomé. Cláudia, MT, 2004. 1 microcassete sonoro (26 min 23 seg). Regravado em 1 CD-ROM. Entrevista concedida para a Tese de Doutorado sobre a Educação de Cláudia-MT entre 1978 e 1988.

CAMPANA, Luis Antônio Coelho. **Luis Antônio Coelho Campana:** depoimento 1. [18 jan. 2004]. Entrevistadora: Cristinne Leus Tomé. Cláudia, MT, 2004. 1 microcassete sonoro (1 h 07 min 20 seg). Regravado em 1 CD-ROM. Entrevista concedida para a Tese de Doutorado sobre a Educação de Cláudia-MT entre 1978 e 1988.

_____. **Luis Antônio Coelho Campana:** depoimento 2. [29 de fev. 2004]. Entrevistadora: Cristinne Leus Tomé. Cláudia, MT, 2004. 1 microcassete sonoro (33 min 43 seg). Regravado em 1 CD-ROM. Entrevista concedida para a Tese de Doutorado sobre a Educação de Cláudia-MT entre 1978 e 1988.

CAMPANA, Maria Ângela Bachini. **Maria Ângela Bachini Campana:** depoimento. [18 jan. 2004]. Entrevistadora: Cristinne Leus Tomé. Cláudia, MT, 2004. 1 microcassete sonoro (25 min 47 seg). Regravado em 1 CD-ROM. Entrevista concedida para a Tese de Doutorado sobre a Educação de Cláudia-MT entre 1978 e 1988.

CAVENAGHI, Edna Costa. **Edna Costa Cavenaghi**: depoimento. [09 jun. 2004]. Entrevistadora: Cristinne Leus Tomé. Cláudia, MT, 2004. 1 microcassete sonoro (46 min 35 seg). Regravado em 1 CD-ROM. Entrevista concedida para a Tese de Doutorado sobre a Educação de Cláudia-MT entre 1978 e 1988.

COLMAN, Dalila Marques Tributino. **Dalila Marques Tributino Colman**: depoimento. [18 jan. 2004]. Entrevistadora: Cristinne Leus Tomé. Cláudia, MT, 2004. 1 microcassete sonoro (1 h 07 min 46 seg). Regravado em 1 CD-ROM. Entrevista concedida para a Tese de Doutorado sobre a Educação de Cláudia-MT entre 1978 e 1988.

FIGUEIREDO, Maria Aparecida Rocha. **Maria Aparecida Rocha Figueiredo**: depoimento. [06 jun. 2004]. Entrevistadora: Cristinne Leus Tomé. Cláudia, MT, 2004. 1 microcassete sonoro (54 min 02 seg). Regravado em 1 CD-ROM. Entrevista concedida para a Tese de Doutorado sobre a Educação de Cláudia-MT entre 1978 e 1988.

MALDONADO, Roseli de Moura. **Roseli de Moura Maldonado**: depoimento. [06 jun. 2004]. Entrevistadora: Cristinne Leus Tomé. Cláudia, MT, 2004. 1 microcassete sonoro (1 h 41 min 56 seg). Regravado em 1 CD-ROM. Entrevista concedida para a Tese de Doutorado sobre a Educação de Cláudia-MT entre 1978 e 1988.

MÜLLER, José Luiz. **José Luiz Müller**: depoimento. [17 fev. 2004]. Entrevistadora: Cristinne Leus Tomé. Sinop, MT, 2004. 1 microcassete sonoro (26 min 26 seg). Regravado em 1 CD-ROM. Entrevista concedida para a Tese de Doutorado sobre a Educação de Cláudia-MT entre 1978 e 1988.

PALHARIN, Maria Benedita. **Maria Benedita Palharin**: depoimento. [29 fev. 2004]. Entrevistadora: Cristinne Leus Tomé. Cláudia, MT, 2004. 1 microcassete sonoro (1 h 02 min 53 seg). Regravado em 1 CD-ROM. Entrevista concedida para a Tese de Doutorado sobre a Educação de Cláudia-MT entre 1978 e 1988.

PRÁ, Aleixa Kowal de. **Aleixa Kowal de Prá**: depoimento. [06 jun. 2004]. Entrevistadora: Cristinne Leus Tomé. Cláudia, MT, 2004. 1 microcassete sonoro (1 h 41 min 84 seg). Regravado em 1 CD-ROM. Entrevista concedida para a Tese de Doutorado sobre a Educação de Cláudia-MT entre 1978 e 1988.

SANTOS, João Olegário dos. **João Olegário dos Santos**: depoimento. [12 mar. 2004]. Entrevistadora: Cristinne Leus Tomé. Cláudia, MT, 2004. 1 microcassete sonoro (1 h 17 min 15 seg). Regravado em 1 CD-ROM. Entrevista concedida para a Tese de Doutorado sobre a Educação de Cláudia-MT entre 1978 e 1988.

SANTOS, Leandra Inês Seganfredo. **Leandra Inês Seganfredo Santos:** depoimento. [03 mar. 2004]. Entrevistadora: Cristinne Leus Tomé. Sinop, MT, 2004. 1 microcassete sonoro (52 min 13 seg). Regravado em 1 CD-ROM. Entrevista concedida para a Tese de Doutorado sobre a Educação de Cláudia-MT entre 1978 e 1988.

SANTOS, Leila Aparecida dos. **Leila Aparecida dos Santos:** depoimento. [08 jun. 2004]. Entrevistadora: Cristinne Leus Tomé. Sinop, MT, 2004. 1 microcassete sonoro (52 min 13 seg). Regravado em 1 CD-ROM. Entrevista concedida para a Tese de Doutorado sobre a Educação de Cláudia-MT entre 1978 e 1988.

SCHIRMER, Eunice. **Eunice Schirmer:** depoimento. [27 jul. 2004]. Entrevistadora: Cristinne Leus Tomé. Cláudia, MT, 2004. 1 microcassete sonoro (1 h 18 min 39 seg). Regravado em 1 CD-ROM. Entrevista concedida para a Tese de Doutorado sobre a Educação de Cláudia-MT entre 1978 e 1988.

SILVA, Antônio Cândido da. **Antônio Cândido da Silva:** depoimento. [18 jan. 2004]. Entrevistadora: Cristinne Leus Tomé. Cláudia, MT, 2004. 1 microcassete sonoro (53 min 49 seg). Regravado em 1 CD-ROM. Entrevista concedida para a Tese de Doutorado sobre a Educação de Cláudia-MT entre 1978 e 1988.

SOUZA, Maria Cândida Antunes. **Maria Cândida Antunes de Souza:** depoimento. [29 jul. 2004]. Entrevistadora: Cristinne Leus Tomé. Cláudia, MT, 2004. 1 microcassete sonoro (1 h 02 min 08 seg). Regravado em 1 CD-ROM. Entrevista concedida para a Tese de Doutorado sobre a Educação de Cláudia-MT entre 1978 e 1988.

TITON, Lídia Mercedes. **Lídia Mercedes Titon:** depoimento. [29 jul. 2004]. Entrevistadora: Cristinne Leus Tomé. Cláudia, MT, 2004. 1 microcassete sonoro (41 min 21 seg). Regravado em 1 CD-ROM. Entrevista concedida para a Tese de Doutorado sobre a Educação de Cláudia-MT entre 1978 e 1988.

TITTON, Melchior. **Melchior Titton:** depoimento. [29 fev. 2004]. Entrevistadora: Cristinne Leus Tomé. Cláudia, MT, 2004. 1 microcassete sonoro (18 min 08 seg). Regravado em 1 CD-ROM. Entrevista concedida para a Tese de Doutorado sobre a Educação de Cláudia-MT entre 1978 e 1988.

TONINATO, João. **João Toninato:** depoimento. [30 jul. 2004]. Entrevistadora: Cristinne Leus Tomé. Cláudia, MT, 2004. 1 microcassete sonoro (37 min 55 seg). Regravado em 1 CD-ROM. Entrevista concedida para a Tese de Doutorado sobre a Educação de Cláudia-MT entre 1978 e 1988.

WENTZ, Cleni. **Cleni Wentz:** depoimento. [29 fev. 2004]. Entrevistadora: Cristinne Leus Tomé. Cláudia, MT, 2004. 1 microcassete sonoro (21 min 47 seg). Regravado em 1 CD-ROM. Entrevista concedida para a Tese de Doutorado sobre a Educação de Cláudia-MT entre 1978 e 1988.

VOLLBRECHT, Íris Gujahr. **Íris Gujahr Vollbrecht:** depoimento. [27 jul. 2004]. Entrevistadora: Cristinne Leus Tomé. Cláudia, MT, 2004. 1 microcassete sonoro (1 h 09 min 41 seg). Regravado em 1 CD-ROM. Entrevista concedida para a Tese de Doutorado sobre a Educação de Cláudia-MT entre 1978 e 1988.

VOLLBRECHT, Vilson. **Vilson Vollbrecht:** depoimento. [29 fev. 2004]. Entrevistadora: Cristinne Leus Tomé. Cláudia, MT, 2004. 1 microcassete sonoro (1 h 07 min 33 seg). Regravado em 1 CD-ROM. Entrevista concedida para a Tese de Doutorado sobre a Educação de Cláudia-MT entre 1978 e 1988.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Quadro das Entrevistas

ORDEM	NOME	DATA	ATUAÇÃO	CIDADE
1 ^a .	Luís Antônio Coelho Campana	18 jan. 2004 (1 ^a . entrevista)	Secretário de Educação	Cláudia
2 ^a .	Maria Ângela Bachini Campana	18 jan. 2004	Chefe de Gabinete	Cláudia
3 ^a .	Antônio Cândido da Silva	18 jan. 2004	Professor – Diretor da Escola Municipal Daniel Titton	Cláudia
4 ^a .	Dalila Marques Tributino Colman	18 jan. 2004	Assessora Pedagógica da Escola Municipal Daniel Titton	Cláudia
5 ^a .	José Luiz Müller	17 fev. 2004	Coordenador do Programa Interinstitucional de Qualificação Docente (PIQD) – UNEMAT	Sinop
6 ^a .	Inês Antunes	29 fev. 2004	Professora	Cláudia
7 ^a .	Cleni Wentz	29 fev. 2004	Professora	Cláudia
8 ^a .	Luís Antônio Coelho Campana	29 fev. 2004 (2 ^a . entrevista)	Secretário de Educação	Cláudia
9 ^a .	Melchior Titton	29 fev. 2004	Secretário de Educação	Cláudia
10 ^a .	Maria Benedita Palharin	29 fev. 2004	Secretária de Educação	Cláudia
11 ^a .	Vilson Vollbrecht	29 fev. 2004	Secretário de Educação	Cláudia
12 ^a .	Leandra Inês Seganfredo Santos	03 mar. 2004	Professora	Sinop
13 ^a .	João Olegário dos Santos	12 mar. 2004	Professor	Sinop
14 ^a .	Aumeri Carlos Bampi	16 mar. 2004	Coordenador do Campus Universitário de Sinop-UNEMAT	Sinop
15 ^a .	Roseli de Moura Maldonado	06 jun. 2004	Professora	Cláudia
16 ^a .	Aleixa Kowal de Prá	06 jun. 2004	Professora	Cláudia
17 ^a .	Maria Aparecida Rocha Figueiredo	06 jun. 2004	Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil da Escola Municipal Daniel Titton	Cláudia
18 ^a .	Leila Aparecida dos Santos	08 jun. 2004	Professora	Cláudia
19 ^a .	Edna Costa Cavenaghi	09 jun. 2004	Secretária de Educação	Sinop
20 ^a .	Eunice Schirmer	27 jul. 2004	Professora	Cláudia
21 ^a .	Íris Gujahr Vollbrecht	27 jul. 2004	Professora	Cláudia
22 ^a .	Lídia Mercedes Titon	29 jul. 2004	ex-Professora / Merendeira	Cláudia
23 ^a .	Aurora Custódio Bregolatto	29 jul. 2004	Professora	Cláudia
24 ^a .	Maria Cândida Antunes de Souza	29 jul. 2004	Professora – Diretora da Escola Estadual Manoel Soares Campos	Cláudia
25 ^a .	João Toninato	30 jul. 2004	Professor	Cláudia
26 ^a .	Orlando de Alécio	03 ago. 2004	Professor	Cláudia

APÊNDICE B – Bibliografia Específica sobre Cláudia e Região

1º. SEMESTRE 2004

Data	Monografia	Área de Interesse
Mar/2000	Uma visão do Curso de Pedagogia. UNEMAT. Campus Universitário de Sinop. Departamento de Pedagogia. Sinop – MT, agosto de 1999.	Currículo. Essa nova grade curricular foi implantada em Cláudia antes de ser implantada em Sinop.
2002	UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso. S.n.b. Impresso.	Material publicitário sobre a UNEMAT – elaborado pela reitoria anterior – Dr. Arno Rieder.
2003	SANTOS, Luiz E. F. Conhecendo nosso município . Sinop: Grafpel, 2003. manual.	História. Material publicitário sobre Sinop, contendo dados históricos, políticos e econômicos.
2003	ALVES, José L. Porto dos Gaúchos : no coração da selva uma história real. Cuiabá: Unigráfica, s.d.	História. Colonização da Gleba Arinos.
Fev/2004	PICOLI, Fiorelo. Amazônia : do mel ao sangue. Sinop: Ed. Amazônia, 2004.	História da Colonização da Gleba Celeste.
Fev/2004	Catálogo. UNEMAT. Faculdade de Educação. 2004.	Dados sobre a Faculdade de Educação e os Departamentos de Pedagogia distribuídos nos diversos Campi.

Data	Documento em meio eletrônico	Área de Interesse
Fev/2004	Processo Educação Infantil da Rede Municipal. Secretaria Municipal de Educação de Cláudia . 1 Disquete.	Educação. Acesso ao currículo utilizado pelo Município na educação, suas metas e análises.
Fev/2004	Processos da Assessoria Pedagógica . Secretaria Municipal de Educação de Cláudia. 1 Disquete.	Educação. Acesso ao currículo utilizado pelo Município na educação, suas metas e análises.
Fev/2004	Plan POPE de 1ª. A 8ª. Série. Secretaria Municipal de Educação de Cláudia . 1 Disquete.	Educação. Acesso ao currículo utilizado pelo Município na educação, suas metas e análises.
Fev/2004	TEXTOS: Cidade de Cláudia; Enio Pipino; João P. M. de Carvalho; Nilza de Oliveira Pipino. FOTOS: início da colonização. Material Publicitário da Cidade de Cláudia . COLONIZADORA SINOP S.A. / CRECI J-274 19º. REGIÃO. S.n.b. 1 CD-R 80min/700MB	História. Dados do início da colonização.

Data	Imagem em Movimento	Área de Interesse
Fev/2004	CLÁUDIA EM DESENVOLVIMENTO. Direção: Cleomar Diesel. Imagem: Amarildo Chaves. Locações: Cleomar Diesel. Edição: Amarildo Chaves. Sonorização: Músicas de Arquivo. Cláudia-MT: R@TV Produções, 2003. 1 videocassete (04min36seg), son., color., PAL-M.	Publicidade de Cláudia.

Data	Documento Cartográfico	Área de Interesse
Fev/2004	BRASIL. Mapa Turístico e Rodoviário – Atualizado. Porto Alegre: Livraria do Globo, s.d. 1 mapa.	Localização da área de migração.
Fev/2004	MATO GROSSO. Mapa político, Rodoviário e estatístico. [Cuiabá]: Ed. Cartográfica Centro-Oeste, s.d. 1 mapa. Escala: 1:1.500.000.	Localização da área de migração.
Fev/2004	CLAUDIA – Comarca de Sinop. Urbano. Sinop: Colonizadora SINOP S.A. s.d. Escala 1:2.500	Dados sobre os lotes comerciais, residenciais e industriais, sobre os técnicos responsáveis, e anos de fundação da cidade: 05/08/78.

Data	Artigo e/ou matéria de revista em meio eletrônico	Área de Interesse
Mai/2004	Cláudia. Imagem – a revista dos municípios . Disponível em: < http://www.mtnews.com.br/cidades/claudia.htm > Acesso em: 24 maio 2004.	História. Reportagem dividida em: Dados Gerais; Síntese Histórica; Investindo nos setores básicos do município; Assistência Social; Vice-Prefeito atuante; Em defesa do Meio Ambiente; Um pioneiro que acreditou em Cláudia
Mai/2004	Cláudia. Educação em Números. Secretaria de Estado de Mato Grosso . Disponível em: < http://www.seduc.mt.gov.br/numeros_escola_consulta.asp > Acesso em: 24 maio 2004.	Educação. Número de escolas de 2001 e números de alunos matriculados em 2000.
Mai/2004	Relação de mamíferos não voadores – Município de Cláudia-MT. NIEFA . Disponível em: < http://www.ufmt.br/niefa/relmamiferosnaovoa.html > Acesso em: 25 maio 2004.	Animais. Para reconhecer os animais mencionados.
Jul/2004	VIANNEY, João; BARCIA, Ricardo M.; LUZ, Rodolfo J. P. da. Universidade Virtual: oportunidade de crescimento ou ameaça para as instituições de ensino superior? Disponível em: < http://lawi.ucpel.tche.br/abmes/estud26/vianney.htm > Acesso em: 09 jul. 2004.	Dados sobre o Logos II – curso de capacitação para os professores.
Jul/2004	ALONSO, Kátia M. Educação a distância no Brasil : a busca de identidade. Disponível em: < http://www.nead.ufmt.br/documentos/Ident.doc > Acesso em: 09 jul. 2004.	Dados sobre o Logos II – curso de capacitação para os professores

Data	Documento	Área de Interesse
Fev/2004	TITTON, Melchior. Material Didático – 1ª. a 4ª. Série. Mimeo. S.n.b.	Apostila formada pelo Prof. Melchior e utilizada em sala de aula. Na capa aparece a frase “Brincando também se aprende” e o desenho de 3 crianças jogando basquete. A apostila é datilografada.

Data	Artigo e/ou matéria de jornal	Área de Interesse
Jul/2003	PILAR, Eneci. Sinopense pioneiro da bocha recebe homenagem dos ex-companheiros. Jornal Capital , Sinop, 19, 20 e 21 jul. 2003. Sessão Migração, p.16	Dados históricos sobre as famílias pioneiras que habitaram a região da Gleba Celeste, especialmente Sinop.
Jul/2003	PILAR, Eneci. Do sertão pernambucano, num pau-de-arara rumo ao sonho de conquistas. Jornal Capital , Sinop, 12, 13 e 14 jul. 2003. Sessão Migração, p.16	Dados históricos sobre as famílias pioneiras que habitaram a região da Gleba Celeste, especialmente Sinop
Ago/2003	CABALHEIRO, Márcio. Várias gerações da família seguindo o mesmo ideal de profissão: farmacêutico. Jornal Capital , Sinop, 09, 10 e 11 ago. 2003. Sessão Migração, p.16	Dados históricos sobre as famílias pioneiras que habitaram a região da Gleba Celeste, especialmente Sinop.
Ago/2003	PILAR, Eneci. Como fotógrafo ele revelou a mais pura imagem da esperança de uma nova vida. Jornal Capital , Sinop, 23, 24 e 25 ago. 2003. Sessão Migração, p.16	Dados históricos sobre as famílias pioneiras que habitaram a região da Gleba Celeste, especialmente Sinop
Set/2003	CABALHEIRO, Márcio. Um Cearense faz parte da migração do Nortão. Jornal Capital , Sinop, 30, 31 de ago. e 1º. set. 2003. Sessão Migração, p.16	Dados históricos sobre as famílias pioneiras que habitaram a região da Gleba Celeste, especialmente Sinop.
Set/2003	CABALHEIRO, Márcio. A tia Cleuza do 'rádio e da política'. Jornal Capital , Sinop, 06, 07 e 08 set. 2003. Sessão Migração, p.16	Dados históricos sobre as famílias pioneiras que habitaram a região da Gleba Celeste, especialmente Sinop.
Set/2004	MILESKI, Jamerson. ...Sinop! Um bom lugar para se viver. Jornal Capital , Sinop, 14 set. 2003. Caderno Especial. 4 p.	Reportagem que mostra a cidade como potência econômica, acelerado crescimento e diversidade cultural.
Set/2003	PILAR, Eneci. A praça é referência ao pioneiro que dedicou a vida ao progresso de Sinop. Jornal Capital , Sinop, 13, 14 e 15 set. 2003. Sessão Migração, p.16	Dados históricos sobre as famílias pioneiras que habitaram a região da Gleba Celeste, especialmente Sinop
Dez/2003	CABALHEIRO, Márcio. Uma família vive há três décadas em Sinop trabalhando a madeira. Jornal Capital , Sinop, 29 e 30 de nov. e 1º. de dez. 2003. Sessão Migração, p.12	Dados históricos sobre as famílias pioneiras que habitaram a região da Gleba Celeste, especialmente Sinop.
Dez/2004	JUSTO, Riciely. Nova subestação deve aumentar potência em Sinop enquanto empresários em Cláudia pagam caro com apagão. Jornal Capital , Sinop, 11 e 12 dez. 2003. Sessão Geral, p.05.	Descaso com a rede elétrica que liga Sinop-Cláudia, prejudicando a economia da região.
Jan/2004	CABALHEIRO, Márcio. A história de quem vivenciou o comércio na antiga Sinop. Jornal Capital , Sinop, 17, 18 e 19 de jan. 2004. Sessão Migração, p.12	Dados históricos sobre as famílias pioneiras que habitaram a região da Gleba Celeste, especialmente Sinop.
Jan/2004	MILESKI, Jamerson. A mais badalada festa jovem de Cláudia cultiva o Rock'n Roll. Jornal Capital , Sinop, 27, 28 e 29 e 30 jan. 2004. Sessão Variedades, p.12.	O lazer em Cláudia.
Jan/2004	ARAÚJO, José Carlos. Caminhoneiro fica atolado na estrada de Cláudia no fim de semana. Jornal Capital , Sinop, 27, 28 e 29 e 30 jan. 2004. Sessão Cidade Alerta, p.10.	Descaso com a MT 220 que liga Sinop – Cláudia.
Fev/2004	CABALHEIRO, Márcio. Quando as marcas do passado representam esperanças futuras. Jornal Capital , Sinop, 14, 15 e 16 fev. 2004. Sessão Migração, p.12	Dados históricos sobre as famílias pioneiras que habitaram a região da Gleba Celeste, especialmente Sinop.

2º. SEMESTRE 2004

Data	Monografia	Área de Interesse
Ago./2004	FERREIRA, João Carlos Vicente. Cláudia. In: _____. Mato Grosso e seus Municípios . Cuiabá: Secretaria de Estado da Cultura, 1997. p. 337-340.	Dados Histórico-geográficos sobre o município de Cláudia.

Data	Documento em meio eletrônico	Área de Interesse
Fev/2004	Processo Educação Infantil da Rede Municipal. Secretaria Municipal de Educação de Cláudia . 1 Disquete.	A Profa. Dalila, Assessora Pedagógica do Município, autorizou a utilização deste material. Em nota explicativa sobre a autoria do texto, ela disse que foi a realizadora.
Ago/2004	COLMAM, Dalila Marques. Processo de Reconhecimento da Educação Infantil – Rede Municipal . Secretaria Municipal de Educação. Cláudia, 2003/2004.	A Profa. Dalila, Assessora Pedagógica do Município, autorizou a utilização deste material. Em nota explicativa sobre a autoria do texto, ela disse que foi a realizadora.
Fev/2004	Processo da Assessoria Pedagógica . Secretaria Municipal de Educação de Cláudia. 1 Disquete.	A Profa. Dalila, Assessora Pedagógica do Município, autorizou a utilização deste material. Em nota explicativa sobre a autoria do texto, ela disse que foi a realizadora.
Ago/2004	COLMAM, Dalila Marques. Processo da Assessoria Pedagógica . Secretaria Municipal de Educação de Cláudia. Cláudia, 2003/2004.	A Profa. Dalila, Assessora Pedagógica do Município, autorizou a utilização deste material. Em nota explicativa sobre a autoria do texto, ela disse que foi a realizadora.
Fev/2004	Plan POPE de 1 ^a . A 8 ^a . Série. Secretaria Municipal de Educação de Cláudia . 1 Disquete.	O Planejamento Anual I a IV – 2003 – foi embasado neste trabalho realizado pelas acadêmicas. Em nota explicativa dada pela Dalila, Assessora Pedagógica do Município. A mesma emitiu uma
Ago/2004	COLMAM, Dalila Marques; FERREIRA, Rosângela Barbon; LOPES, Alessandra Lourenço. Plano Político Pedagógico de 1^a. a 8^a. Série . Trabalho acadêmico [Problemas Atuais da Educação (?)]. Licenciatura Plena Parcelada em Pedagogia – Polo Sorriso. Universidade Federal do Mato Grosso. 1998.	AUTORIZAÇÃO possibilitando a utilização do material.

APÊNDICE C – Exemplo de Carta de Cessão¹³⁰

CARTA DE CESSÃO

SINOP, MATO GROSSO
(dia) de (mês) de (ano)

À SENHORA
 CRISTINNE LEUS TOMÉ

Eu, _____, RG
 _____, CPF _____ declaro para os
 devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista dada no (dia) de (mês) de
(ano) para CRISTINNE LEUS TOMÉ usá-la integralmente ou em partes, sem
 restrições de prazos e citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso
 de terceiros, que podem ouvi-la e usar o texto final que está sob a guarda de
 CRISTINNE LEUS TOMÉ.

Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente, que
 terá minha firma reconhecida em cartório.

 (NOME)

¹³⁰ Exemplo adaptado a partir de MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. 3.a. São Paulo: Loyola, 1996.

APÊNDICE D – Quadro das Perguntas e Objetivos para os Secretários de Educação de Cláudia

AS PERGUNTAS:	OS OBJETIVOS:
Nome; data de nascimento; naturalidade; profissão/cargo; estudo (Ensino Fundamental, Médio...); endereço; telefone; e-mail.	<u>Dados sobre a pessoa / Local de origem:</u> todas as pessoas de Cláudia nesta pesquisa vieram de outros lugares. Meu interesse nessa pergunta era relacionar a profissão exercida anteriormente e a profissão exercida atualmente. Durante este tema 'origem' aproveitava para levantar informações sobre a família e a situação econômica vivida antes de Cláudia.
Por que veio para Cláudia?	<u>Chegada a Cláudia:</u> é um dos assuntos que mais trazem lembranças dramático/cômicas e os colonizadores sempre apreciam contar essa jornada transformada em epopeia. É um tema interessante a ser tratado depois de indagar sobre a vida de uma pessoa, principalmente no que toca a situação econômica, porque quebra um pouco a pressão inicial.
Como chegou a atuar neste cargo?	<u>Profissão Secretário de Educação:</u> como assumiu este cargo, saber se era professor, saber sobre outros cargos na sociedade.
Como estava a Secretaria antes e como ficou?	<u>Melhorias realizadas:</u> como o secretário recebeu a Secretaria e como deixou.
Número de professores / alunos / escolas?	<u>Escolas / alunos:</u> saber sobre as escolas, principalmente na zona rural, e os seus alunos, professores e funcionários – aspectos físicos da escola.
Como era a qualificação dos professores?	<u>Qualificação:</u> a preocupação na qualificação didática dos professores.
Que avaliação fazia da sua trajetória como Secretário de Educação?	<u>Autoavaliação:</u> uma pergunta em que o próprio entrevistado deveria se posicionar criticamente sobre a sua participação na educação de Cláudia.

APÊNDICE E – Quadro das Perguntas e Objetivos para os Professores de Cláudia

AS PERGUNTAS:	OS OBJETIVOS:
Nome; data de nascimento; naturalidade; profissão/cargo; estudo (Ensino Fundamental, Médio ...); endereço; telefone; e-mail.	<u>Dados sobre a pessoa / Local de origem</u> : todas as pessoas de Cláudia nesta pesquisa vieram de outros lugares. Meu interesse nessa pergunta era relacionar a profissão exercida anteriormente e a profissão exercida atualmente. Durante este tema ‘origem’ aproveitava para levantar informações sobre a família e a situação econômica vivida antes de Cláudia.
Por que veio para Cláudia?	<u>Chegada a Cláudia</u> : é um dos assuntos que mais trazem lembranças dramático/cômicas e os colonizadores sempre apreciam contar essa jornada transformada em epopeia. É um tema interessante a ser tratado depois de indagar sobre a vida de uma pessoa, principalmente no que toca a situação econômica, porque quebra um pouco a pressão inicial.
Como se deu a sua inclusão ao quadro docente?	<u>Profissão Professor (escolas, séries, disciplinas...)</u> : como se deu o enquadramento como docente. Saber se já era ou não professor no local de origem. Saber sobre os cargos exercidos na escola ou na sociedade, se eram ou não decorrência do fato de ser professor.
Quais as disciplinas (séries), escolas em que trabalhou/trabalha?	
Quais os cargos ocupados dentro da escola (sociedade)?	
Como era o seu trabalho de professor? E os colegas? Como era a qualificação?	<u>Relações entre colegas</u> : o interesse no relacionamento interpessoal era obter informações sobre a troca de procedimentos didático-pedagógicos e metodologias de ensino utilizadas em sala de aula, assim como o apoio recebido da secretaria de educação ou órgão responsável. <u>Qualificação</u> : com essa pergunta sobre a formação no ensino médio/graduação deste professor, aproveitava para comparar como ele avaliava o seu trabalho em sala de aula antes e depois de cursar uma faculdade.
Como a sociedade via e vê o trabalho do professor?	<u>Sociedade</u> : a resposta da sociedade ao papel do professor numa cidade de migração constante e qual o <i>status</i> de ser professor numa cidade tipicamente madeireira e sem grandes oportunidades de emprego.
Qual o <i>status</i> de exercer a profissão de professor em Cláudia?	
Qual avaliação da sua trajetória de professor até aqui?	<u>Autoavaliação</u> : uma pergunta em que o próprio entrevistado deveria se posicionar criticamente sobre a sua participação na educação de Cláudia.
Qual a tua participação na construção do sistema educacional de Cláudia?	