

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Regiane Cristina Custódio

**Memórias da migração, memórias da profissão:
Narrativas de professoras sobre suas vivências nas décadas de 1960 a 1980
(Tangará da Serra – MT)**

Porto Alegre
2014

REGIANE CRISTINA CUSTÓDIO

**Memórias da migração, memórias da profissão:
Narrativas de professoras sobre suas vivências nas décadas de 1960 a 1980
(Tangará da Serra – MT)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, como requisito parcial para obtenção do título de doutora em Educação.

Orientadora Profa. Dra. Maria Stephanou

Linha de pesquisa: História, Memória e Educação

Porto Alegre

2014

CIP - Catalogação na Publicação

Custódio, Regiane Cristina

Memórias da migração, memórias da profissão:
Narrativas de professoras sobre suas vivências nas
décadas de 1960 a 1980 (Tangará da Serra - MT) /
Regiane Cristina Custódio. -- 2014.
209 f.

Orientadora: Maria Stephanou .

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

1. Narrativas de memórias. 2. Narrativas de
professoras. 3. Educação. 4. Migração. I. Stephanou ,
Maria , orient. II. Título.

REGIANE CRISTINA CUSTÓDIO

**Memórias da migração, memórias da profissão:
Narrativas de professoras sobre suas vivências nas décadas de 1960 a 1980
(Tangará da Serra – MT)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, como requisito parcial para obtenção do título de doutora em Educação.

Aprovada em 13 de maio de 2014.

Profa. Dra. Maria Stephanou (PPGEdu/UFRGS – Orientadora)

Profa. Dra. Dóris Bittencourt Almeida (PPGEdu/UFRGS)

Profa. Dra. Nidia Kieffer (UFRGS)

Prof. Dr. Carlos Edinei de Oliveira (UNEMAT/Barra do Bugres/MT)

RESUMO¹

Trata-se de investigação sobre narrativas de memórias de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, aposentadas, que viveram em Mato Grosso o processo histórico de formação e consolidação de Tangará da Serra, município no qual tiveram suas experiências profissionais. Inscreve-se no campo de estudos da História da Educação e se inspira na História Cultural. A atenção volta-se, entre outros aspectos, à análise das relações entre a experiência profissional e as formas de representação do mundo social das professoras, expressas em suas narrativas sobre a experiência de migração e os diversos aspectos do exercício da profissão docente no contexto histórico específico. O problema de pesquisa indaga como esse processo é narrado pelas entrevistadas, decorrido quase meio século, considerando a década de 1960 do século XX (período de chegada das famílias das primeiras professoras entrevistadas). Juntamente com o município que se constituía, também foram constituindo-se professoras. Para a história cultural, trata-se de pensar os modos como uma realidade é historicamente construída, pensada, narrada. A metodologia da história oral possibilitou a produção dos dados da pesquisa, assim como demandou a explicitação do conceito de memória e a compreensão de como as professoras reconstroem suas reminiscências instadas pelo evento enunciativo da entrevista, momento em que elaboraram suas narrativas, atravessadas pelas experiências do presente. As narrativas são concebidas como exercício de produção de identidades passadas e presentes e expressam representações da realidade, os modos como as professoras narram a si mesmas e como são narradas pelos outros. Em se tratando dos temas migração e colonização, destacam-se autores como João Carlos Barrozo, Regina Beatriz Guimarães Neto e Octavio Ianni. Da história cultural, autores como Roger Chartier e Sandra Pesavento foram centrais. Para pensar a memória, destacam-se Alistair Thomson, Antonio Torres Montenegro, Alessandro Portelli, Maria Stephanou e Maria Helena Bastos. No que diz respeito à história da educação, em regiões de colonização recente, a tese valeu-se dos estudos de Carlos E. Oliveira e Josiane B. Rohden. O *corpus* empírico da pesquisa constitui-se de narrativas de memórias das professoras, concebidas como documentos orais. Foram entrevistadas cinco professoras e colhidos quatorze depoimentos que integram o Acervo de Memórias de Professores da Sala de Memória de Tangará da Serra. Também foram utilizadas fotografias do Acervo da Sala de Memória de Tangará da Serra e artigos de jornais que constam no Acervo de Documentação do Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional – UFMT/Cuiabá. As professoras narradoras, após a experiência da migração, fixaram-se em Tangará da Serra. Frequentaram o Curso de Magistério, casaram-se, constituíram suas próprias famílias e, juntamente com o lugar que se transformava, foram também elas transformando-se ao ocupar uma multiplicidade de lugares: filhas, irmãs, esposas, mães, profissionais professoras, definidas e subjetivadas por múltiplas identidades. Suas memórias reconstruídas no presente apresentam-se como composição.

Palavras-chave: Narrativas de memórias. Narrativas de professoras. Educação. Migração.

¹ CUSTÓDIO, Regiane Cristina. **Memórias da migração, memórias da profissão: Narrativas de professoras sobre suas vivências nas décadas de 1960 a 1980 (Tangará da Serra, MT)**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

ABSTRACT²

This is a research on narratives of retired teachers' memories in the early years of elementary school, who lived in Mato Grosso during the historical process of formation and consolidation of Tangara da Serra, the town in which they had their professional experiences. It falls within the field of studies of the History of Education and it is inspired by the Cultural History. The attention is focused, among other aspects, on the analysis of the relation between work experience and the forms of representation of the teachers' social world/environment expressed in their narratives about the experience of migration and the different aspects of the teaching practice in their specific historical context. The research problem is placed on how this process is narrated by the interviewees, after almost half a century, considering the 1960's, in the twentieth century (arrival time of the first families of the interviewed teachers). Together with the town which was being constituted, the teachers were also constituted. For the Cultural History it is about thinking modes by which a reality is historically constructed, designed, narrated. The methodology of oral history allowed the production of research data, and demanded the clarification of the concept of memory and understanding how teachers reconstruct their reminiscences encouraged by the enunciation event interview, time in which they developed their narratives, traversed by the experiences of present. Narratives are conceived as an exercise in producing past and present identities and express representations of reality, the ways teachers narrate themselves and how they are narrated by others. In terms of migration and colonization topics include authors such as John Carlos Barrozo, Regina Beatriz Guimarães Neto and Octavio Ianni. Cultural history, authors such as Roger Chartier and Sandra Pesavento were central. Thinking about the memory, Alistair Thomson, Antonio Torres Montenegro, Alessandro Portelli, Maria Stephanou and Maria Helena Bastos are highlighted. With regard to the history of education in regions of recent settlement thesis drew on the studies of Charles E. Oliveira and Josiane B. Rohden. The empirical research corpus consists of narratives of the teachers' memories, designed as oral documents. Five teachers were interviewed and fourteen statements were collected, that comprise the Collection of Memories of Teachers Living Memory of Tangara da Serra. UFMT / Cuiabá - Collection of photographs of the Living Memory of Tangara da Serra and newspaper articles appearing in the Collection of Documentation Center of Documentation and Historical Regional Information were also used. The narrating teachers, after the experience of migration, settled in Tangara da Serra. They attended the Teaching Course (Teaching Degree), married, formed their own families and, together with the place which was transforming, they were also being transformed to occupy a multitude of "places": daughters, sisters, wives, mothers, professionals, teachers, defined and identified by multiple identities. The memories reconstructed in the present are presented as composition.

Keywords: Narratives of memories. Teachers' Narratives. Education. Migration.

² CUSTÓDIO, Regiane Cristina. **Memories of Migration, memories of the profession: teachers' narratives about their experiences in the decades from 1960 to 1980 (Tangara da Serra, MT)**. Thesis (Doctor of Education) – Education College, Federal University of Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

AGRADECIMENTOS

Ao finalizar esta tese, agradeço a Deus, a oportunidade de concluir esta fase.

Agradeço, em especial, à minha orientadora, professora Dra. Maria Stephanou, por sua inesgotável paciência e pelo estímulo ao desenvolvimento da pesquisa. Pelo profissionalismo com que conduziu a orientação, expresse meu reconhecimento.

Ao professor Dr. Carlos Edinei de Oliveira, um amigo que Tangará da Serra me proporcionou, agradeço por ter indicado as pistas, apresentando-me o Acervo de Narrativas originadas do projeto Memórias de Professores, e por ter disponibilizado o Acervo da Sala de Memória do município de Tangará da Serra.

Aos professores que participaram do projeto Memórias de Professores e concederam entrevistas, agradeço por tornarem possível, através das narrativas de suas experiências relacionadas à profissão docente, a construção de parte da história da Educação de Tangará da Serra. Aos acadêmicos entrevistadores, também agradeço.

Aos professores Antônio de Mello, Amélia Balbina Ramos, Edineia Semenço, Elza Castilho e Maria Tereza Sanches Oliveira, agradeço pela generosidade com que me receberam e concordaram em partilhar suas experiências constituidoras da história da educação de Tangará da Serra.

Agradeço às instituições envolvidas no Convênio – Doutorado Interinstitucional/DINTER em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS e Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT e, também, aos professores coordenadores do DINTER, Dr. Cláudio Baptista e Dr. Aumeri Carlos Bampi. Agradeço, ainda, aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Aprendi muito durante o período de permanência em Porto Alegre, com a finalidade de cumprir os créditos. Nesse período, o apoio da CAPES (bolsa) foi bem importante, e à CAPES, também agradeço.

Agradeço aos amigos do DINTER, Albina, Ailon, Egeslaine, Estela, Irene, Josete, José Luiz, Leonir, Loriége, Luciene, Maria Ivonete, Rebeca e Waldineia, pela amizade. E aos companheiros do doutorado, irmãos, Lina Márcia, Osmar Quim, Cláudia, Roseli. Que bom que a vida nos aproximou.

Às professoras da banca examinadora do projeto de tese, agradeço pelas contribuições: Dra. Dóris Bittencourt Almeida, Dra. Zita Rosane Possamai, Dra. Beatriz T. Daudt Fischer. À professora Dra. Nidia Kieffer e Dr. Carlos Edinei de Oliveira, bem como à Dra. Dóris Bittencourt Almeida, agradeço a disponibilidade e atenção na leitura da tese.

Aos colegas da linha de pesquisa, agradeço o convívio e o aprendizado. Obrigada Carine, Carol, Patrícia, Roberta, Letícia, Andrea, Mariana, Larissa, Vinícius, Cassiano, Edison e Maurício...

À Elza, Marisa e Eduardo da secretaria do PPGEdU e à Melina, da secretaria do DINTER, agradeço a atenção sempre dispensada.

Agradeço o apoio e o amor incondicional de minha família, minha base. Minha mãe, Ruthe (minha inspiração), irmãs Rosiane e Leig Mara, “ermão” Ronan, pela amizade, confiança e respeito que nos une. Estão sempre a torcer por mim e por meus projetos.

Ao Gilson, companheiro, amigo, amor, sou muito grata por sua compreensão, incentivo e, principalmente, pelo carinho que a mim dedica, cotidianamente. Ao Sr. Levino Morais e Sra. Terezinha Morais, agradeço as palavras afetuosas e encorajadoras.

Às amigas queridas, Maria Lúcia, Lilian, Denise e Rosângela, meu reconhecimento ao apoio durante esses quatro anos investidos neste projeto profissional. Sou muito grata pela amizade e cumplicidade.

Carinho especial àqueles/as que torceram por mim e que conferem alegria à minha vida. O meu agradecimento, Bárbara, Elinez, Raimundo, Álvaro, Ivana, Luciane, Flávia, Rejane, Luciana, Gisele, Marta, Maria Helena, Isaías, Elizete, Flávio, Rafael, Añez, Liz, Edenir, Celice, Mônica Cidele, Ana Paula, Elaine e Luiz Carlos...

Eu agradeço ter sido escolhida e poder colaborar com o projeto, quero parabenizar pelo trabalho que só tem a valorizar, porque tem gente que acha que o professor aposentou, o professor morreu. (Professora Clara. Acervo de Memória de Tangará da Serra/MT – Entrevista realizada em 12/06/2009).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa do Brasil – Estado de Mato Grosso.....	155
Figura 2: Mapa de Mato Grosso – Município de Tangará da Serra.....	155
Figura 3: Tangará da Serra – anos 1960.....	433
Figura 4: Tangará da Serra – anos 1970.....	444
Figura 5: Tangará da Serra – anos 1980.....	444
Figura 6: Imagem s/d.....	455
Figura 7: Caminhões de tora.....	455
Figura 8: Tangará da Serra – Anos 1960.....	466
Figura 9: Tangará da Serra – Anos 1960.....	466
Figura 10: Primeira turma do Magistério – 1973/1975.....	477
Figura 11: Tangará da Serra – Anos 1980.....	477
Figura 12: Tangará da Serra – Anos 1980.....	488
Figura 13: Tangará da Serra – Anos 1990.....	488
Figura 14: Tangará da Serra – Anos 1990.....	49
Figura 15: Tangará da Serra – Anos 1990.....	49
Figura 16: Tangará da Serra – Anos 1990.....	500
Figura 17: Tangará da Serra – Anos 1990.....	500
Figura 18: Tangará da Serra – 1995.....	511
Figura 19: Tangará da Serra – 1995.....	511
Figura 20: Tangará da Serra – 1995.....	522
Figura 21: Tangará da Serra – 1995.....	522
Figura 22: Quadro síntese – Constituição do <i>Corpus</i> empírico da pesquisa.....	87
Figura 23: Acervo de Memórias da Sala de Memória de Tangará da Serra.....	97
Figura 24: Entrevistas realizadas.....	104
Figura 25: Sala de aula – Professora e seus alunos.....	107
Figura 26: Escola – Professora e seus alunos.....	108
Figura 27: Escola – Alunos à frente da escola.....	108

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDIHR – Acervo do Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BASA – Banco da Amazônia

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

ICHS – Instituto de Ciências Humanas e Sociais

NDIHR – Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional

PIN – Plano de Integração Nacional

SBHE – Sociedade Brasileira de História da Educação

SEMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura

SITA – Sociedade Imobiliária Comercial Tupã para Agricultura

SUDAM – Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia

SUDENE – Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1 SOBRE ESTA TESE	13
1.1 O contexto do estudo	22
1.2 A identidade docente, as memórias e o contexto de (re)ocupação	34
2 OS CONCEITOS E A INDAGAÇÃO PRINCIPAL DO ESTUDO	53
2.1 História Cultural e História da Educação	53
2.2 Memória e história oral	59
2.3 Narrativas de professoras	64
3 CAMINHOS DA PESQUISA	68
3.1 Aproximações e singularidades: a tese e outros estudos sobre o tema	69
3.1.1 <i>Design</i> da investigação	80
3.1.2 Das escolhas.....	81
3.1.3 Delimitação do corpus empírico	86
3.1.4 Os procedimentos	94
4 MEMÓRIAS DE PROFESSORAS: RECOMPOSIÇÕES DO PASSADO	114
4.1 Migrar e se apropriar de um novo lugar	115
4.2 Tornar-se ou se ressignificar como professora em Tangará da Serra: o ingresso na profissão docente	131
4.2.1 A escolha como algo natural, vocação ou predestinação	132
4.2.2 A escolha estimulada pela família	135
4.2.3 Inspiração em outros professores.....	136
4.2.4 Limitações nas opções possíveis ou falta de opção	138
4.2.5 A inserção na docência como possibilidade de ascensão social.....	142
5 O PRIMEIRO ENCONTRO COM A SALA DE AULA: MEMÓRIAS DE UMA EXPERIÊNCIA INAUGURAL.....	148
5.1 Considerações acerca dos trabalhos, recursos didático-pedagógicos e a avaliação	163
5.2 O acesso à escola: um desafio cotidiano	176
6 REFLEXÕES ACERCA DA PESQUISA E DAS NARRATIVAS	182
7 REFERÊNCIAS.....	189
APÊNDICE A – Ficha de Identificação do Entrevistado	206
APÊNDICE B – Migração e Educação	207
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Informado e Esclarecido	208

Algumas palavras primeiras...

Este texto consiste na tese de doutorado em Educação, construída a partir de memórias de sujeitos da educação. Esses sujeitos são professoras de ensino fundamental (1ª a 4ª séries)³ de Tangará da Serra, Mato Grosso. O *corpus* empírico da pesquisa é composto, substancialmente, pelas narrativas de memórias dessas professoras.

Entre outras questões, a atenção voltou-se à análise das relações entre a experiência profissional e as formas de representação do mundo social das professoras, que expressaram em suas narrativas diversos aspectos do exercício da profissão docente no contexto histórico específico. A maioria delas encontra-se aposentada.

Considerando o contexto específico da investigação, as narrativas de memória são concebidas como documentos da História da Educação. Em outras palavras, uma história da educação a partir de memórias, levando-se em conta o contexto de migração e (re)ocupação em que o município de Tangará da Serra insere-se.

A partir das narrativas de professoras, a investigação busca, dentre outros aspectos, compreender como se constituiu o processo identitário do trabalho docente em Tangará da Serra. Assim, em “Sobre esta tese” apresento uma introdução geral que situa o tema e a questão de pesquisa, além das escolhas, motivações, justificativas e o contexto do estudo, onde coloco em relevo o trabalho docente no contexto de (re)ocupação do território de Mato Grosso.

Ao discorrer sobre “Os conceitos e a indagação principal do estudo”, retomo a questão de pesquisa e, a partir dela, menciono a contribuição da história cultural como corrente teórica que propõe a análise dos modos como uma realidade é historicamente construída, pensada, narrada. Coloco também em evidência a metodologia da história oral que permite analisar o processo de produção das memórias para compreender como os sujeitos constroem suas reminiscências no momento mesmo de realização de uma entrevista, quando narram suas experiências. A história oral instrumentaliza e permite observar como os discursos

³ Terminologia de acordo com as diretrizes da Lei 5692/1971 que orientava a divisão do ensino em 1º e 2º graus. As séries iniciais correspondem às quatro primeiras séries do ensino fundamental, pertencentes ao 1º grau.

os conteúdos de verdade de um dado período histórico podem incidir sobre os modos de pensar, fazer e dizer.

Em “Caminhos da pesquisa”, realizo uma revisão de estudos sobre o tema, comentando as aproximações e as singularidades existentes entre a tese e os outros estudos arrolados. Trato da delimitação do *corpus* empírico e dos procedimentos adotados na operacionalização da pesquisa.

Em “Memórias de professoras: recomposições do passado” procedo à apresentação das narrativas de professoras que se apropriaram de um lugar e nele construíram suas vidas. Destaco que o trabalho de ouvir atentamente as vozes das professoras inclui prestar atenção às pausas, aos silêncios mais longos e à euforia presentes na voz. Nas narrativas, alguns aspectos relacionados às motivações, ao ingresso na profissão, aos fatores que levaram à migração, às representações sobre “ser professora”, as relações sociais estabelecidas no espaço escolar e em outros espaços, são examinados. Além disso, abordo também como essas mulheres tornaram-se ou se ressignificaram como professoras no contexto de Tangará da Serra.

E, por último, realizo uma reflexão acerca das narrativas. Retomo o que dizem as professoras narradoras sobre o lugar e sobre si, sobre estar nesse lugar, permanecer nele, interrompendo, assim, uma trajetória de migração e constituindo-se como professoras que se fixaram nesse lugar.

1 SOBRE ESTA TESE

Todas as narrativas são narrativas de identidades. [...] elas são representações da realidade nas quais os narradores também comunicam como eles vêem a si mesmos e como são vistos pelos outros. (ERRANTE, 2000, p. 142)

Narrativas integram a tessitura desta tese de doutorado em Educação que tem como foco central memórias de professoras que viveram em Mato Grosso o processo histórico de formação e consolidação de Tangará da Serra, município e região deste Estado. A atenção volta-se, entre outros aspectos, em analisar as relações entre a experiência profissional e as formas de representação do mundo social de professoras, expressas em suas narrativas sobre os diversos aspectos do exercício da profissão docente⁴ no contexto histórico específico.

Não se pode desconsiderar no contexto desta tese, a política de integração nacional que tomou forma em Mato Grosso, especificamente, durante o período compreendido entre 1964 e 1985, em que as políticas públicas conduziram ações em direção à integração social e econômica da Amazônia, e as práticas governamentais empreendidas promoveram um tipo de migração, que se pretendia controlada, para as novas frentes de expansão do interior do Brasil. Assim, Tangará da Serra emerge como parte integrante de um processo de (re)ocupação que teve ligação direta com o movimento de expansão da fronteira, considerada a frente de expansão da sociedade nacional sobre territórios já ocupados por povos indígenas e por atores sociais diversos (MARTINS, 1997). Nesse movimento, a fronteira se expande e surgem núcleos populacionais urbanos, cidades formadas por mulheres e homens procedentes de diferentes lugares do Brasil, que migraram em busca de um mesmo objetivo: o sonho de se emancipar socialmente e garantir mais que suas subsistências, suas existências. Nesse contexto plural, transformaram-se as relações sociais, os sujeitos superaram necessidades e (re)criaram modos de manutenção e de reprodução familiares.

⁴ Ao utilizar o termo profissão docente ao longo desta tese, tenho como referência o estudo de Antônio Nóvoa (1999), em que o autor reúne uma pluralidade de pontos de vista sobre a profissão docente, através das contribuições de autores de vários países. Apesar de discorrerem sobre o trabalho docente, levando em conta a situação dos professores portugueses, os autores oferecem elementos para pensar sobre o processo histórico de profissionalização, bem como sobre o trabalho docente em si, em diferentes contextos.

Assim, Tangará da Serra⁵, município de Mato Grosso, tem sua criação atrelada à implantação de um projeto de colonização particular que recebeu nos anos 1960/1980, mulheres e homens, famílias, grupos sociais distintos, de diferentes regiões do Brasil. Na condição de migrantes, alguns chegaram antes da emancipação político administrativa, que aconteceu em 1976; outros chegaram depois, com objetivos os mais variados e acompanharam de perto as transformações pelas quais passou o estado de Mato Grosso após a criação (pelo Decreto-lei nº 1.106/1970) do Plano de Integração Nacional (PIN), de junho de 1970⁶.

Diante desse quadro, a tese busca problematizar vivências de mulheres que se tornaram professoras em Tangará da Serra e daquelas que, tendo adquirido formação para o exercício da profissão docente em outros estados do Brasil, compartilharam com as primeiras experiências ligadas à condição de migração nos anos iniciais de constituição do núcleo populacional.

A seguir, com o objetivo de informar a localização do estado de Mato Grosso e a região em que Tangará da Serra está situada, apresento os mapas do Brasil e de Mato Grosso.

⁵ Nos primeiros tempos de constituição do núcleo, as primeiras famílias que migraram para Tangará da Serra eram originárias de Minas Gerais, São Paulo, Paraná e alguns estados da região Nordeste do Brasil, sendo de Minas Gerais o maior fluxo populacional nos primeiros dez anos de colonização (OLIVEIRA, 2004). Em 2010 a população de Tangará da Serra, segundo o IBGE, era de 83.431 habitantes. Em 2013, ainda segundo o IBGE, a população foi estimada em 90.252 habitantes. A migração continua a acontecer.

⁶ O Decreto-lei n. 1.106/1970 cria o Programa de Integração Nacional, altera a legislação do imposto de renda das pessoas jurídicas na parte referente a incentivos fiscais e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del1106.htm> Acesso em: 04 abr. 2014. A responsabilidade específica do Plano de Integração Nacional (PIN) era “financiar o plano de obras de infraestrutura nas regiões compreendidas nas áreas de atuação da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) e da Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM) e promover sua rápida integração à economia nacional” (CARDOSO & MÜLLER, 1977, p. 124). A primeira etapa do PIN esteve responsável pela construção de rodovias com vistas a possibilitar o acesso às áreas mencionadas nos programas, sendo as rodovias Transamazônica e a Cuiabá-Santarém (BR 163), (que recorta todo o estado de Mato Grosso) destacadas como as principais. A colonização e a exploração econômica de áreas desapropriadas ao longo destas rodovias deveriam ser efetuadas com recursos do PIN.



Figura 1: Mapa do Brasil – Estado de Mato Grosso

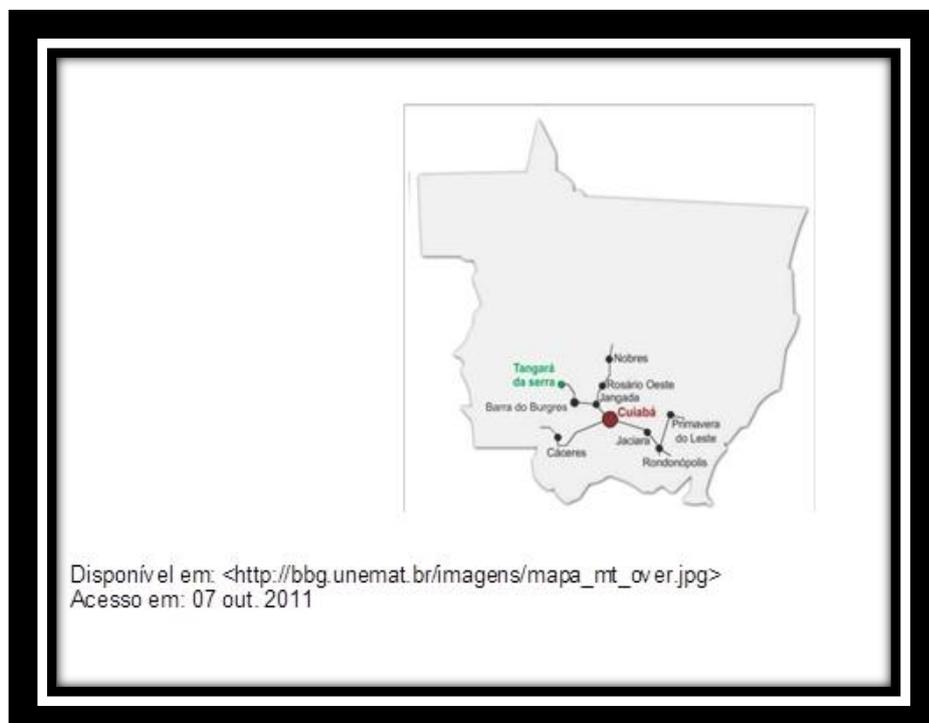


Figura 2: Mapa de Mato Grosso – Município de Tangará da Serra

Relacionado às dimensões sociais mais amplas que vão desde as motivações que possibilitaram que as famílias se deslocassem até as condições que permitiram a escolha por se fixarem nesse lugar em formação e não em outro, a tese indaga acerca de como as professoras construíram a relação com um lugar que não o de suas origens, além de também problematizar as motivações que desencadearam a inserção na profissão docente. Ou seja, a partir das narrativas de memórias das professoras, busca-se compreender como se constituiu o processo identitário do trabalho docente em Tangará da Serra.

Desse modo, o objetivo principal é examinar narrativas de memórias de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental de Tangará da Serra, buscando a partir das mesmas, concentrar a atenção em torno de dois eixos específicos: 1) as representações sobre o que significava ser professor, a partir da condição de migração, no início da (re)ocupação do núcleo populacional que, em 1976, tornou-se o município Tangará da Serra; 2) o que afirmam sobre o que significa ser professor na atualidade nesse mesmo contexto. Os pontos fundamentais destacados não se separam, mas se encontram-entrelaçados. A escolha por mencioná-los separadamente relaciona-se apenas à organização da análise e didatização da escrita.

Considerando as escolhas, as narrativas de memória são concebidas como documento para a História da Educação. Em outras palavras, uma história da educação a partir de narrativas de memórias de sujeitos da educação, em contexto de migração.

Parece oportuno dizer, desde já, que considero “colonização” uma categoria historicamente construída nas e pelas representações que dizem sobre ela. Assim, seu significado circunscreve-se à especificidade de cada situação (lugar e momento específicos sobre o qual se fala) e em consonância com os interesses de grupos que dela fazem uso. Trata-se de uma categoria presente em diversos estudos, no contexto da ocupação de Mato Grosso, na segunda metade do século XX e, via de regra, comparece ligada à constituição de uma “fronteira agrícola” e os atores sociais em foco são, geralmente, colonos, pequenos produtores, empresas de colonização, agricultores com condições econômicas que lhes permitiam adquirir áreas de terra. Muitos destes, por força dos incentivos fiscais e linhas de crédito, atualmente se reconhecem como “empresários agrícolas”. A colonização comparece, atrelada à migração, ou seja, para que um núcleo de colonização

implantado se expandisse a ponto de emancipar-se, era necessária a presença de pessoas, era necessário trabalho, mão-de-obra, escolas, hospitais, circulação de mercadorias e serviços.

A “limpeza das áreas”, expressão corrente nos discursos da colonização, traria o “desenvolvimento” e o “progresso” do ponto de vista econômico. A “política de colonização” de Mato Grosso aparece nessa discursividade, centrada na “incorporação da fronteira agrícola da região à economia nacional” (CASTRO *et al*, 2002, p. 62). De outra parte, a colonização é também analisada, como estratégia adotada pelo governo militar para ampliação do capital, que desconsiderava questões ligadas à preservação da fauna e flora, bem como, a integridade dos biomas da região e a integridade ecológica dos rios, repercutindo na destruição do cerrado. Geralmente não há uma preocupação com os povos indígenas presentes na região.

Quando o termo “colonização” é referido nesta tese, têm-se em mente os dois aspectos acima mencionados, como duas faces de uma mesma moeda: o “progresso” que amplia o capital através da circulação de mercadorias, pessoas e serviços, movimenta a economia e, também, ocasiona a devastação.

A partir da criação da Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia⁷ e de outros órgãos federais, os territórios dos povos indígenas foram atravessados por rodovias federais e estaduais desencadeando um acelerado e violento processo de expropriação. A implantação de rodovias, previstas pelo Plano de Integração Nacional, assinalou uma nova fase no discurso “desenvolvimentista” das políticas implementadas na região (IANNI, 1979).

Tendo como inspiração o estudo de Nelson Tomazi (1997), acerca da representação sobre a região Norte do Paraná, considero o termo (re)ocupação oportuno e faço opção por ele para caracterizar o processo de povoamento de Tangará da Serra que é, efetivamente, um (re)povoamento. Valho-me do estudo de Tomazi para pensar o meu estudo, mas antes, é preciso dizer, especificamente, o que o autor entende por ocupação e por (re)ocupação no contexto que investiga. Nas palavras do autor:

⁷ A Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia/SUDAM foi criada através da Lei nº 5.173, de 27/10/1966, tendo como principal função coordenar a ação federal na Amazônia, sendo a principal encarregada da elaboração e execução do Plano de Valorização, diretamente ou mediante convênios com entidades públicas ou privadas, utilizando como agente financeiro o Banco da Amazônia/BASA (CARDOSO, MULLER, 1977, p. 115).

[...] faço a distinção entre ocupação - o longo caminho percorrido por povos que ocuparam a região, atualmente situada ao norte do Paraná, desde há milhares de anos e que utilizavam todo este território como espaço para o desenvolvimento de suas sociedades, e (re)ocupação, como o processo que se desenvolveu a partir do século XIX, com a preocupação de integrar estas terras consideradas “vazias”, ao processo de valorização do capital ou ao processo de desenvolvimento do capitalismo no Brasil. (TOMAZI, 1997, p. 10, grifos meus)

Apesar dos termos em destaque terem seus sentidos ligados a um período anterior e aos objetivos daquela pesquisa⁸, faço uma releitura do termo (re)ocupação por considerá-lo de maior amplitude para designar o (re)povoamento e a formação do núcleo populacional de Tangará da Serra no contexto da ação governamental e das políticas de valorização da Amazônia e Centro-Oeste brasileiros, desde os anos 1940. Considero a presença de grupos sociais diversos: posseiros, grileiros, comerciantes de terras, agricultores descapitalizados e agricultores cujo perfil se adequava aos critérios das políticas públicas para a concessão de créditos e financiamentos, além da presença de povos indígenas⁹. Diferentes grupos, diferentes interesses que se transformam ao longo da história. Assim, na perspectiva de José de Souza Martins (1997), a fronteira apresenta-se como a frente de expansão da sociedade nacional sobre territórios ocupados. Sob esta perspectiva, a fronteira é um lugar de conflitos. Ou seja, a fronteira é movimento de diferentes interesses de grupos. A expressão “espaços vazios” usual no discurso oficial do Estado, liga-se aos interesses do grande capital.

Tangará da Serra, nesta tese, constitui-se como observatório que permite compreender, por meio das vozes de professoras, diversos aspectos das experiências de processos de migração. Por isso, o estudo justifica-se por trazer à cena histórias de vida de professoras em contexto de migração e por *ouvir suas vozes*. Como sugere Sarmiento,

Contar histórias é uma forma que os seres humanos utilizam para dar corpo a ideias, assunções, crenças e valores, que se entretecem nas intrigas

⁸ Tomazi estuda a representação sobre a região Norte do Paraná, até pelo menos a década de 1930, como “pouco explorada”, “vazia”, “sertão” e seu objetivo é analisar como estas representações serviram na construção de uma “fantasmagoria” chamada “Norte do Paraná”.

⁹ Segundo o IBGE (estimativa 2005), a extensão territorial de Tangará da Serra é de 11.556 km², sendo 53% do território (6.124 km²) ocupado por reservas indígenas. A população indígena de Tangará da Serra é composta por 950 índios da etnia Paresi. Disponível em: <http://www.tangaradaserra.mt.gov.br/cidade.asp>. Acesso em 04 jul. 2011.

narrativas e se sintetizam na moralidade final que todas as boas histórias apresentam [...] quem conta histórias organiza um mundo, dá-lhe sentido, comunica-o de tal forma que, pelo confronto com o mundo, que está fora ou para além da história, este é transformado, ganhando novos sentidos e interpretações. (1994, p. 123)

A partir do que afirma o autor, considero que *ouvir* atentamente histórias contadas por professoras de Tangará da Serra possibilita que sejam compreendidos elementos importantes do processo de (re)ocupação da região Centro-Oeste do país, bem como do processo que neste contexto, as constituiu professoras, o que destacam como elementos marcantes em suas narrativas em relação à sua inserção no mundo e a atuação na profissão docente. *Ouvir a voz* das professoras que narram, possibilita a valorização do professor como sujeito da/na história da educação de Tangará da Serra.

As narrativas de memórias, como exercício de produção de identidades passadas e presentes, oferecem uma compreensão acerca de como as professoras concebem o trabalho docente e sua inserção nele. A história oral como suporte metodológico que produz documentos orais, permite compreender os diferentes significados que as narradoras reconstroem para suas vidas.

Mas por que estudar a história da educação de Tangará da Serra, a partir das memórias de professoras? O interesse em investigar narrativas de memória se dá com o objetivo de compreender como essas mulheres tornaram-se ou ressignificaram-se como professoras. Estudar memórias de professoras no contexto anunciado tem a ver com a minha própria trajetória.

Pensando com Maurice Halbwachs (2006), que é na história vivida que nossas memórias apoiam-se, destaco alguns aspectos relacionados a minha trajetória pessoal, acentuadamente marcada por movimentos migratórios para diferentes regiões e estados do Brasil. Tais movimentos, em parte, integraram o conjunto de motivações da investigação que empreendi. As vivências ao longo dos deslocamentos de um lugar a outro, de uma cidade a outra, de uma escola a outra, a imprevisibilidade dos acontecimentos e, em especial, as direções percorridas em função das necessidades específicas de minha família foram fundamentais e funcionaram como estímulo à realização da pesquisa.

Tais direções desdobraram-se em quatro momentos distintos: 1) minha trajetória de vida, vivida na condição de migração; 2) a formação profissional no

curso de História, realizado na Universidade Federal de Mato Grosso, em Cuiabá; 3) a atuação como professora na Universidade do Estado de Mato Grosso, em Tangará da Serra, desde 2006; 4) os estudos de Mestrado e a inserção no Doutorado Interinstitucional convênio UNEMAT/UFRGS, desde 2010. Discorro sobre cada um desses momentos a seguir.

Nasci em Marialva, região norte do Paraná e ainda criança minha família migrou para Mato Grosso, no final da década de 1970. Em meados da década de 1980, por motivo de trabalho dos meus pais, houve nova migração, desta vez em direção ao estado de Rondônia, onde permaneci por aproximadamente uma década. Recordo-me de que a escola foi o contexto que mais me marcou, seus desafios, desencontros e as incertezas que enfrentei. Retornamos a Mato Grosso no início dos anos 1990. Em Mato Grosso, morei em diferentes cidades.

Fui alfabetizada em Cuiabá, realizei parte dos estudos em Rondônia, finalizei o ensino médio em Sinop, Mato Grosso, em 1993. Anos depois, em 1998, ingressei na Universidade Federal de Mato Grosso, em Cuiabá, como acadêmica do curso de História, concluindo o curso em junho de 2002. Em março de 2003, ingressei no Mestrado em História da mesma instituição, curso que finalizei em março de 2005.

Após a realização de concurso público, em 2006 tornei-me professora da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus Universitário de Tangará da Serra, onde passei a atuar em cursos de formação de professores, Letras e Ciências Biológicas, além de atuar também no curso de Administração.

Tanto na graduação quanto no mestrado, as questões de pesquisa que possibilitaram a realização da monografia e da dissertação, respectivamente, giraram em torno da formação de um município localizado ao norte do estado de Mato Grosso que, como Tangará da Serra, também originou de um projeto de colonização particular no contexto de expansão da fronteira agrícola da Amazônia nos anos 1970¹⁰.

Já nesses estudos, os aspectos relacionados ao processo de escolarização na região despertaram minha atenção, mas uma investigação nesta direção foi reservada para outro momento, talvez mais oportuno. O momento do Doutorado na

¹⁰ A colonização do município foi objeto de estudo de minha dissertação de mestrado defendida no PPGHIST/UFMT, sob o título: *Sorriso de tantas faces: a cidade (re)inventada. Mato Grosso – Pós 1970* (CUSTÓDIO, 2005).

Universidade Federal do Rio Grande do Sul¹¹ trouxe a oportunidade para pensar a pesquisa em Educação no campo de estudos da História da Educação.

A investigação, assim, está diretamente relacionada à minha história de vida e à minha formação acadêmico-profissional.

As opções realizadas na elaboração da pesquisa direcionaram para horizontes diferentes no que diz respeito aos temas migração e colonização, já estudados no mestrado (CUSTÓDIO, 2005), em que o objetivo foi analisar a constituição do município de Sorriso. Migração e colonização como assuntos antes abordados adquirem aqui novos matizes porque se ligam à discussão a respeito da Educação, mais, especificamente, às narrativas de memórias da Educação abordadas sob a perspectiva da História da Educação.

Assim, no Curso de Doutorado, a redefinição do objeto, do campo de estudos e do referencial teórico provocou um aprendizado definidor desta tese: o deslocamento da perspectiva de compreensão dos temas migração e colonização, pois tê-los estudado antes não significa que, como objeto de estudo, estivessem por si só já definidos.

Diversos movimentos de reflexão foram necessários para a delimitação do estudo, que ficou assim definido: narrativas de memórias de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental em contexto de migração.

Delimitar a periodização neste estudo não é tarefa simples. Nos municípios brasileiros criados em áreas de fronteira agrícola nos anos 1970, esses marcos são imprecisos. Embora haja uma data oficial de criação dos municípios matogrossenses, esses espaços já eram, em grande parte, como já foi dito, habitados por povos indígenas e outros grupos sociais, algumas ou muitas décadas antes. Havia movimentação intensa nessas áreas antes da emancipação política. Mesmo assim, uma delimitação é necessária. Nesta tese, o período eleito está diretamente relacionado à problemática investigada, ligando-se às memórias dos sujeitos da pesquisa e à educação.

As memórias de professoras mostram-se ligadas a lugares, espaços e tempos. Assim, o estudo situa-se no período que compreende os anos de 1965-1984. O primeiro se justifica tendo em vista a chegada em Tangará da Serra no ano de 1965 das famílias das primeiras professoras que entrevistei. O segundo período,

¹¹ Doutorado Interinstitucional/DINTER em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS e Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT, 2010/2014.

1984, marca o momento em que a educação em Tangará da Serra consolida-se, considerando, inclusive, o papel do curso de formação de professores: o Magistério, ofertado pela Escola Estadual “29 de Novembro”.

Inscrita no âmbito da história da educação, esta pesquisa visa contribuir para a historiografia da educação de Mato Grosso, especialmente, com a história da educação de Tangará da Serra, município instituído após o intenso movimento migratório ocorrido em Mato Grosso, nos anos 1970¹².

Entendo que pesquisar memórias de professoras¹³, a entrada na profissão docente, as vivências em Tangará da Serra, desde o momento inicial de formação do lugar (que se tornou município anos depois), permitem compreender a própria constituição do município que se erigia contando com experiências de trabalho, de educação e de vida, de atores sociais vindos de várias regiões do Brasil num importante movimento migratório acontecido na História do Brasil.

Para investigar como as vivências são rememoradas, foi importante conhecer como a profissão docente foi produzida em área de fronteira e em que medida os discursos que circulavam nesse universo subjetivaram os sujeitos envolvidos diretamente no processo de migração. Nesse sentido, passo a discutir a constituição do lugar sobre o qual falo, o *lócus* de investigação para, em seguida, discorrer sobre uma história de professoras, a partir de suas memórias, nesse lugar.

1.1 O contexto do estudo

Sob uma perspectiva contextual, inspirando-se nos estudos de Haesbaert (1997), Turra Neto (2000) afirma que o espaço é multidimensional e sua multidimensionalidade percorre práticas concretas, pelas representações sociais e pelos símbolos e imagens do e no espaço, dando-se “numa relação dialética entre espaço vivido, concebido e percebido [...] apropriado não apenas como objeto

¹² Nesse período, o estado de Mato Grosso do Sul ainda não existia. Somente em 11 de outubro de 1977, o então presidente Ernesto Geisel assinou a Lei Complementar 31, que criou o Mato Grosso do Sul, pelo desmembramento de área do estado de Mato Grosso, ficando Campo Grande como capital do estado de Mato Grosso do Sul e Cuiabá, como capital do estado de Mato Grosso. Informações disponíveis em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/Lcp31.htm> Acesso em: 09 jul. 2013

¹³ Mesmo tendo alguns professores dentre os entrevistados, as entrevistas são quase exclusivamente de mulheres, por isso optou-se na escrita pela utilização do gênero feminino.

material, mas também como símbolo” (TURRA NETO, 2000, p. 92). Tangará da Serra é então espaço de múltiplas experiências sociais de sujeitos históricos diferentes entre si, que se apropriaram de um dado espaço geográfico tornando-o espaço social, político e cultural, vivido, experienciado, praticado, narrado.

Está em relevo o Brasil dos anos 1970, período de ditadura militar que teve início no ano de 1964 com o Golpe que depôs João Goulart e instaurou no país, além de um sistema de repressão e controle, uma excessiva preocupação com o civismo e com a anexação de novas áreas territoriais ao processo produtivo e à integração econômica. O surgimento de novas cidades em áreas consideradas de (re)ocupação recente na Amazônia Brasileira (em que a ênfase consistia na reterritorialização dos espaços amazônicos) se deu nesse contexto.

Durante os anos 1960 a 1980, o Estado brasileiro investiu mais significativamente recursos financeiros na colonização particular. Esta seria a alternativa para “integrar” as regiões consideradas isoladas e tornar habitados os espaços “vazios”. A fiscalização e a responsabilidade de viabilizar os projetos ficaram sob a competência do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA¹⁴. A iniciativa privada foi quem mais diretamente beneficiou-se com as terras abundantes e baratas através do crédito facilitado, dos incentivos fiscais e créditos subsidiados por intermédio de diversos programas (BARROZO, 2008).

As professoras foram indispensáveis no contexto de Tangará da Serra. Elas partilham elementos que são comuns: inicialmente a migração de suas famílias, em alguns casos ainda quando eram crianças, para esse lugar. E, se for possível pensar com Zygmunt Bauman (1999), que a ambivalência apresenta-se como duas faces de uma mesma moeda, esse lugar representado como acolhedor e que abrigou as famílias migrantes que buscavam um futuro próspero e promissor é também representado como de difícil acesso, lugar de sofrimento, considerando a falta de estradas e de infraestrutura mínima para abrigar os recém chegados ainda nos anos

¹⁴ O INCRA nasceu tanto da necessidade de simplificação administrativa quanto da reformulação de políticas de colonização no Brasil. Em 1970, o então presidente Emílio G. Médici em uma viagem realizada ao nordeste do Brasil observou os problemas gerados pela devastadora seca acontecida naquele ano. Tentando resolver os problemas de tensões sociais existentes naquela área, decidiu-se pela abertura de estradas na Amazônia, com o aproveitamento de mão-de-obra de trabalhadores do nordeste e sua subsequente fixação ao longo delas. Conforme declaração do então presidente do INCRA à época, José Francisco Cavalcante: “Damos uma ênfase maior à colonização, principalmente da Transamazônica, porque não compreendemos como num mesmo país possa constituir problema de inquietação o excedente demográfico de determinadas áreas e o vazio de outras” (Jornal *O Estado de São Paulo*, 25 de julho de 1970. Citado por CARDOSO, MULLER, 1977, p. 121-122).

1960. As famílias migradas para Tangará da Serra, durante os anos 1960 – 1970 foram interpeladas pelos discursos de progresso e expansão agrícola do estado de Mato Grosso.

A migração que se dá sobre o espaço físico geográfico é motivada por aspectos distintos, destacando-se na literatura investigada (CASTRO et al, 2002; BARROZO, 2004, 2008, 2010; OLIVEIRA, 2004; SANTOS, 1993), o trabalho ligado à terra, ao agrário, como motivação principal. É importante mencionar que a migração para Mato Grosso está ligada também à organização jurídica das terras brasileiras, pois a luta pela terra apresentou-se como fator que impulsionou o deslocamento populacional¹⁵.

Na revisão de literatura específica, sobre os temas colonização/migração/(re)ocupação, destacam-se autores como Santos (1978); Santos (1998); Ianni (1979); Swain (1988); Moreno (1993); Silva (1996); Barrozo (2008, 2010); Tomazi (1997), Guimarães Neto (2000, 2002, 2003), dentre outros.

A história da migração, segundo destaca Alistair Thomson (2002, p. 342), tem se voltado para os processos através dos quais os migrantes (individual e coletivamente) se estabelecem no local de destino e também “pelas maneiras em que as redes de trabalho e os estilos de vida do local de origem são recriados e modificados”. E é neste ponto que as memórias orais das professoras que migraram e suas experiências de migração são partes importantes da história da educação. Como recriaram e em que modificaram o fazer docente? Quais suas redes de trabalho? Vale destacar que no âmbito desta tese, as professoras narradoras não são consideradas como professoras migrantes. Elas fizeram parte de um movimento migratório importante, mas não mais se deslocaram de um lugar a outro desde a chegada a Tangará da Serra. Suas famílias fixaram-se neste local e elas se estabeleceram.

¹⁵ Adoto o conceito de migração que a compreende como o movimento da população pelo espaço físico-geográfico, relacionado às transformações econômicas, sociais e políticas que ocorrem (e ocorrem) em diferentes lugares (SANTOS, 1998). Em outra perspectiva, a de Alistair Thomson (2002) a migração pode ser considerada internacional, quanto intranacional. A passagem física da migração de um lugar a outro é considerada apenas um evento em uma experiência migratória. Embora Thomson (2002) tenha examinado a migração internacional, após inserir-se num projeto de história oral sobre a migração pós-guerra entre a Grã-Bretanha e a Austrália, faz uma revisão da contribuição dada pela história oral nos últimos anos e apresenta a migração como um dos temas de significativa importância em pesquisas de história oral. Alguns elementos por ele observados, de alguma maneira, podem ser pensados para o caso do Brasil, em especial, nesta tese, a partir de alguns relatos colhidos em que o tema for migração.

Tangará da Serra (assim, como Rondônia e o Mato Grosso em seu conjunto) integra o território brasileiro que, desde o Estado Novo, foi objeto de diversas políticas de (re)ocupação e povoamento.

Em Rondônia, tanto quanto aconteceu em Mato Grosso, considerando o preço irrisório das propriedades devido ao difícil acesso, algumas áreas de terras eram vendidas sem qualquer documentação, outras, vendidas mais de uma vez. Em ambas as regiões, no período em estudo, esboçavam-se os aspectos contraditórios das frentes pioneiras no Brasil, em relação às quais, José de Souza Martins (1997) afirma:

[...] a fronteira é essencialmente o lugar da alteridade. É isso que faz dela uma realidade singular. À primeira vista é o lugar do encontro dos que por diferentes razões são diferentes entre si, como os índios de um lado e os civilizados de outro; como os grandes proprietários de terra, de um lado, e os camponeses pobres de outro [...]. (MARTINS, 1997, p. 150)

De outra parte, o desencontro, segundo Martins (1997), ocorre, não apenas pela divergência de interesses econômicos, mas, principalmente, pelos interesses diversificados em contextos históricos distintos que separam os diversos grupos sociais envolvidos na dinâmica da (re)ocupação territorial. Para o autor, a fronteira é um espaço dinâmico e contraditório devido aos conflitos causados entre os diversos grupos sociais étnicos que a ocuparam, movidos por interesses específicos.

Martins (1997) lança à fronteira um olhar diferenciado. Ele a considera um lugar privilegiado de observação e de conhecimento sobre os conflitos e dificuldades próprios da constituição do humano no encontro de sociedades que vivem no limite e no limiar da História, pois a fronteira é o lugar onde se torna possível observar melhor como as sociedades se formam, organizam-se, (des)organizam-se ou se (re)produzem. É na fronteira que se veem melhor quais são as concepções que asseguram esses processos e lhes dão sentido (MARTINS, 1997).

E a fronteira, considerada como um lugar privilegiado de observação e de conhecimento de conflitos e dificuldades próprios da constituição humana, permite que se construa sobre ela uma história que busca, segundo sugere Jacques Le Goff (2011), apreender o homem na sociedade e no tempo, uma história que se interessa

“pelo homem integral, com seu corpo, sua sensibilidade, sua mentalidade e não apenas suas ideias e atos” (LE GOFF, 2001, p. 20).

Durante o processo de (re)territorialização dos espaços amazônicos, a partir dos anos 70 do século XX, o estado de Mato Grosso ganhou destaque na imprensa através de notícias que falavam de “seu solo rico e fértil” e, por isso, poderia ser considerado como “celeiro do mundo”, por reunir “todas as condições essenciais a um estado que pertence a um grande país em desenvolvimento” (REVISTA EVOLUÇÃO DE MATO GROSSO. 1976)¹⁶.

Em alguns estudos realizados em Mato Grosso, tais como Oliveira (2004); Custódio (2005); Souza (2001), dentre outros, sobretudo, aqueles que tratam das políticas de (re)ocupação, notadamente os que enfocam a formação de municípios constituídos a partir dos anos 1970, destaca-se a presença da imprensa como tendo um importante papel ao tornar públicos os investimentos financeiros que eram destinados à região Centro-Oeste, fomentando a ideia de progresso, oportunidades e vida próspera¹⁷.

Dentre esses estudos, pode-se destacar a dissertação de Heliana da Silva Jatene (1983) sobre a colonização particular dirigida do município de Alta Floresta, que enfoca a reabertura da fronteira sob o controle do Estado. Também a dissertação de João Mariano de Oliveira (1983), cujo objeto de estudo é a pequena produção agrícola no município de Sinop, assim como o estudo de Edson Antônio de Souza (2001), que teve como foco a colonização de Sinop. A pesquisa de José

¹⁶ O discurso corrente naquele período assentou-se num regime de verdade que propagava o “progresso” e o “crescimento econômico” acima de quaisquer interesses. Uma nova ordem política estava instaurada. Os homens e mulheres que, pelas mais diferentes razões e especificidades, fizeram parte do movimento migratório dos anos 1970, deixaram seus lugares de origem em direção a um lugar que era representado como “promissor”, como destacou Oliveira (2004, p. 27), “lugar de medo e esperança, de lágrimas e de certezas, lugar de sonho de futuro e da busca de um porto seguro”.

¹⁷ Nos anos 1970 e 1980, eram recorrentes na imprensa de Mato Grosso as notícias sobre as somas destinadas ao estado de Mato Grosso e à região Centro-Oeste, em seu conjunto de estados. Em Cuiabá, o **Jornal do Dia**, de 5 de setembro de 1980, ano I, nº 149. p. 5, noticiava: *Programa “Centro-Oeste a Nova Fronteira é Lançado”*. Na edição de 17 de setembro de 1980, Ano I nº 160, p. 9, destacou: *“Centro-Oeste tem novas perspectivas para investimentos”*. Ainda da capital Cuiabá, o **Jornal O Estado de Mato Grosso** na edição de 06 de junho de 1979. p. 1, dava destaque à *“Colonização da Amazônia por Brasileiros”*, referindo-se à participação de empresas nacionais no processo de colonização da Amazônia. Ainda **O Estado de Mato Grosso**, noticiou em 11 de maio de 1979, na primeira página, a notícia de *“Incorporação do Cerrado ao Processo Produtivo”* e, em 4 de julho de 1979. p. 1, destacava os investimentos viabilizados pela Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia: *“SUDAM já investiu mais de 5 bilhões em Mato Grosso”* e em 05 de março de 1980. p. 1, estampava: *“SUDECO anuncia Cr\$ 4 bilhões para Mato Grosso em 1980”*. Os jornais referidos nesta nota fazem parte do acervo de documentação do Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional – ANDIHR/NDIHR/ICHS/UFMT/Cuiabá.

Donizetti Ribeiro (2001) aborda a questão de terras e garimpos em Mato Grosso, com ênfase à violência na consolidação do espaço de colonização no município de Alta Floresta. Acresce o estudo de Regina Beatriz Guimarães Neto (2002), destacando o lugar de Mato Grosso na política de colonização do Brasil contemporâneo, e o estudo de Carlos Edinei de Oliveira (2004), sobre as relações entre famílias e ambiente na colonização de Tangará da Serra. Enfim, todos eles mencionam, com maior ou menor ênfase, o papel da imprensa e da propaganda sobre essas terras, imprensa que incentivou os deslocamentos populacionais e, de certa forma, atraiu agentes sociais diversos: grandes proprietários, empresários capitalizados, agricultores empobrecidos, trabalhadores rurais, mulheres e homens, crianças e velhos. Esses agentes, ao longo do século XX, movimentaram-se pelo espaço geográfico do Brasil até chegarem ao estado de Mato Grosso.

No caso do Centro Oeste do Brasil e, mais especificamente em se tratando de Mato Grosso, o desenvolvimento anunciado do país pode ser pensado articulado à implantação de vários projetos de colonização, destacando-se a colonização do tipo empresarial, que consistia na concessão de vastas extensões de terras, através “de processos licitatórios para grandes empresas que estivessem dispostas a dar início a empreendimentos agropecuários”, segundo afirma Gislaene Moreno (2007, p. 164).

De alguma maneira, o discurso oficial circulava através das publicações dos jornais de Mato Grosso, fazendo proliferar a ideia de um estado que era orgulhosamente colonizado por brasileiros e que teria sucesso econômico garantido aos migrantes que aí se fixassem devido aos investimentos do Governo Federal para assegurar o sucesso dos empreendimentos que estavam sendo implantados.

A ideia de progresso da região Centro-Oeste do Brasil foi constantemente associada à expansão da fronteira agrícola, conforme aponta o Jornal “O Estado de Mato Grosso”, de fevereiro de 1978:

[...] a região Centro-Oeste está vivendo agora o seu período áureo, com um progresso muito acima do que se possa imaginar. [...] está surgindo uma nova fronteira agrícola. No caso específico de Mato Grosso, apontado como a “Canaã brasileira”, este progresso chega a ser mais do que espetacular. (O ESTADO DE MATO GROSSO, 09/02/1978, p. 6).

Não há neutralidade alguma em representações dessa natureza presentes nos jornais e revistas que circularam na época, pois se considerada como expressão de relações sociais, como alude Laura Antunes Maciel (2004, p. 15), “a imprensa assimila interesses e projetos de diferentes forças que se opõem em uma dada sociedade e conjuntura”. Os interesses são, então, articulados segundo a ótica e a lógica de financiadores, proprietários, leitores, e dos grupos sociais por ela representados¹⁸.

Essas representações que circularam pelo Brasil, expressavam interesses bem definidos de grupos sociais, políticos, econômicos e educacionais que buscavam pôr em prática intenções de redefinição do espaço em função de um “plano de valorização econômica”¹⁹. As reportagens veiculadas através da imprensa enfatizavam apenas os aspectos positivos desse lugar, jamais fazendo alguma referência às contradições, tendendo, assim, à generalização de posições e interpretações ao apresentarem um ambiente homogêneo e livre de conflitos.

Além da imprensa escrita, como os jornais que circularam por algumas regiões do Brasil disseminando notícias sobre os avanços da fronteira agrícola do Centro-Oeste do Brasil, o rádio também cumpriu um papel de destaque, pois as distâncias ficavam encurtadas através das “ondas do rádio” que, de alguma maneira, promoviam a integração entre as capitais e as localidades distantes no interior do Brasil, sobretudo, na primeira metade do século XX, quando eram ligadas por vias fluviais (CUSTÓDIO, 2010)²⁰.

O lugar concebido como “nova fronteira agrícola”, segundo o discurso oficial, deveria oferecer ao país inteiro, novas perspectivas, como crescimento econômico, soluções de problemas sociais e domínio do território, daí que com frequência, segundo Catherine Aubertin (1998), tenha sido representada como substituta da reforma agrária.

¹⁸ Para aqueles que lidam com a imprensa em suas práticas de pesquisa, Maciel (2004) alerta que é importante refletir sobre os procedimentos utilizados para não tomá-la como espelho, nem de realidades presentes, nem de realidades passadas.

¹⁹ O artigo nº 199 da Constituinte de 1946 dispõe sobre o plano de valorização econômica da Amazônia.

²⁰ O rádio serviu como instrumento considerável de dominação e controle político antes e depois do Estado Novo. Como uma novidade do início do século XX, enquanto os jornais impressos se concentraram mais nas zonas urbanas, a área rural permanecia em isolamento. “As ondas do rádio chegavam até os vilarejos mais distantes, na beira do rio, nos garimpos, nos seringais, nas fazendas, nas roças, dentro das canoas, dos barcos, dos navios e dos caminhões tipo pau-de-arara” (FERREIRA, 2009, s/p).

Disponível em: <<http://www.redealcar.jornalismo.ufsc.br/cd3/sonora/paulorobertoferreira.doc>>. Acesso em: 06 dez. 2009.

As contradições logo mostram suas feições e as considerações acerca da fronteira como substituto da reforma agrária são combatidas por alguns sociólogos brasileiros, como Octávio Ianni (1979) que caracterizou a ocupação da fronteira por empresas agropecuárias, mineradoras, madeireiras e colonizadoras, como uma “contra-reforma agrária”.

Ianni (1979), ao analisar as novas frentes de expansão que foram pensadas pelas políticas de “ocupação e valorização da Amazônia”, observa a intensa movimentação de atores sociais diversos pela região da Amazônia Legal²¹. Em se tratando da “colonização” em Mato Grosso, o autor combate a ideia de que a (re)ocupação do estado serviu como reforma agrária. Esse movimento para Ianni, nos moldes em que ocorreu neste estado, funcionou como uma contra-reforma agrária, pelo fato de que o INCRA (como Instituto de Reforma Agrária), órgão oficial responsável pela organização fundiária do país, atuou mais intensamente com a preocupação de atender aos projetos das empresas colonizadoras. As áreas não eram “doadas”, eram “comercializadas”.

Guimarães Neto (2002, p. 87) compartilha o posicionamento adotado por Ianni (1979) e destaca que o estímulo concedido pelo Estado à iniciativa privada para (re)ocupar as terras da Amazônia, significava muito mais que estratégia de desenvolvimento econômico com vistas à modernização. Tratava-se, sobretudo, de uma estratégia militar de controle do espaço amazônico. Assim, a colonização não deveria ser somente *privada*, mas, fundamentalmente, *controlada e disciplinada*.

Pelas características específicas da colonização de Mato Grosso, após os anos 1970 e, considerando as políticas governamentais que incentivaram o (re)povoamento desse estado brasileiro, Guimarães Neto (2003, p. 52) considera que o termo “colonização” e sua utilização pelos meios oficiais e pelas empresas que atuaram em extensas áreas nos estados que compõem a Amazônia foi utilizado,

²¹ Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), “a Amazônia Legal é uma área que corresponde a 59% do território brasileiro e engloba a totalidade de oito estados (Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins) e parte do Estado do Maranhão (a oeste do meridiano de 44°W), perfazendo 5,0 milhões de km². Nela residem 56% da população indígena brasileira. O conceito de Amazônia Legal foi instituído em 1953 e seus limites territoriais decorrem da necessidade de planejar o desenvolvimento econômico da região e, por isso, não se resumem ao ecossistema de selva úmida, que ocupa 49% do território nacional e se estende também pelo território de oito países vizinhos. Os limites da Amazônia Legal foram alterados várias vezes em consequência de mudanças na divisão política do país”. IPEA, 2008. Ano 5. Edição 44 – 08/06/2008. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/desafios>>. Acesso em: 21 fev. 2014

indiscriminadamente, para narrar as ações, em geral, representadas como positivas, das empresas colonizadoras.

Ao longo dos anos 1970 e nas décadas que se seguiram, a (re)ocupação do estado de Mato Grosso, a instituição de vários municípios e o movimento migratório ocorrido, alterou as feições do estado, transformando substancialmente as relações sociais, econômicas, políticas, educacionais, familiares, de gênero, de trabalho e de vida.

Tangará da Serra constituiu-se em meio a esse movimento de “expansão da fronteira agrícola”. Na região, dois fluxos migratórios foram identificados. O primeiro ocorreu em 1959 e o segundo, por volta de 1979, a partir da chegada de migrantes oriundos do Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina (OLIVEIRA, 2004, p. 12). Mas o vaivém era constante e várias famílias chegavam a todo o momento.

As famílias que migraram para Tangará da Serra nos primeiros tempos de constituição do lugar podem ser caracterizadas como proprietárias e não proprietárias de terras. No caso das famílias proprietárias, elas já o eram em sua região de origem, embora tivessem uma área menor, àquela adquirida em Tangará da Serra. Para estas, a terra foi a principal motivação para a migração (OLIVEIRA, 2012). As não proprietárias, em geral, pouco possuíam além de sua força de trabalho, mas de algum modo, o sonho da terra também as mobilizava a migrar. Algumas professoras narradoras apontaram o cultivo da terra como motivação principal de atração de suas famílias a Tangará da Serra.

Para melhor contextualizar o movimento migratório que se desdobrou num maciço processo de urbanização no Brasil dos anos 1970, identifiquei alguns estudos que tratam do tema da migração em Mato Grosso, diretamente ligada à questão agrária.

Segundo aponta o estudo de João Carlos Barrozo (2010), entre as empresas que foram adquirindo áreas para realizar a colonização, várias mantiveram os latifúndios como reserva de valor, procedendo à especulação fundiária até o final dos anos 1970, momento em que Mato Grosso “passou a receber um intenso fluxo migratório, aumentando com isso a demanda por terras por parte dos migrantes e, em consequência, valorizando significativamente o preço da terra” (BARROZO, 2010, p. 13)²².

²² O Brasil ocupa uma área territorial de 8.514.876,599 km². O Rio Grande do Sul ocupa dessa área total, 281.748,538 km². O Estado de Mato Grosso, 903.357,908 km², da área territorial total.

Ainda segundo Barrozo (2010), a expansão demográfica e econômica de Mato Grosso, como de todo o Centro-Oeste, esteve diretamente ligada à política de “interiorização” e “desenvolvimento” dos anos 40 e 50 do século XX. A primeira é baseada principalmente na construção de Brasília, e a segunda, nos incentivos aos grandes projetos agropecuários, e de extrativismo, além dos investimentos em infraestrutura, hidrelétricas e estradas. Com esses recursos, o estado desenvolveu-se e atraiu milhares de migrantes. Sua população saltou de 430 mil para 1,6 milhão de habitantes entre os anos de 1940 e 1970²³.

Toda essa expressividade populacional apontava para a necessidade de escolarização, uma vez que as empresas interessadas em se lançar à implantação de núcleos populacionais em Mato Grosso, deveriam também atender às exigências específicas das políticas de ocupação e valorização da Amazônia. A educação e o ensino, de alguma maneira, estavam previstos.

Desde 1953, no governo de Getúlio Vargas, a Lei 1.806 (que dispõe sobre o plano de valorização econômica da Amazônia) definia dentre os seus objetivos principais:

Estabelecer uma política demográfica que compreenda a regeneração física e social das populações da região, pela alimentação, a assistência à saúde, o saneamento, a educação e o ensino, a imigração de correntes de população que mais convenham aos interesses da região e do país, e o agrupamento dos elementos humanos da região ou de outros Estados em áreas escolhidas, onde possam constituir núcleos rurais permanentes e desenvolver a produção econômica. (LEI 1.806/1953. ARTIGO 7º)²⁴.

Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/areaterritorial/principal.shtm>>. Acesso em: 28 set. 2011.

²³ O governo federal decretou a divisão do estado em 1977, alegando dificuldade em desenvolver a região diante da grande extensão e diversidade. No sul, mais próspero e mais populoso, foi criado o Mato Grosso do Sul. No norte, menos populoso, mais pobre, sustentado pela agropecuária extensiva e às voltas com graves problemas fundiários, ficou Mato Grosso. Disponível em: http://www.portalbrasil.net/estados_mt.htm. Acesso em: 20 set. 2011. A expressão "dificuldade em desenvolver a região diante da grande extensão e diversidade" foi muito utilizada pelos grupos políticos favoráveis à separação para justificar a partição do estado de Mato Grosso em dois. Tal divisão foi um longo processo em que foram levados em consideração aspectos socioeconômicos, culturais, e, sobretudo, políticos. Sobre esta questão cf.: SIQUEIRA (1997).

²⁴ Lei nº 1.806, de 6 de janeiro de 1953. Dispõe sobre o plano de valorização econômica da Amazônia, cria a superintendência da sua execução e dá outras providências. Informações disponíveis em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1806-6-janeiro-1953-367342-publicacaooriginal-1-pl.html>> acesso em: 24 mar. 2014.

O texto da Lei 1.806 de 1953, ao definir os principais objetivos da política demográfica, menciona em seu teor: “estabelecer uma política demográfica que compreenda a regeneração física e social das populações da região”. A partir desse excerto é possível observar que se admitia a existência de uma população, mas esta deveria ser alvo de “regeneração física e social”. Nesse sentido, as colonizadoras aderiram à representação que os narrava como responsáveis pela implantação da modernidade nos núcleos através da educação e do ensino, e que deveriam envolver-se inteiramente na implantação das escolas (OLIVEIRA, 2009).

As propostas das empresas colonizadoras deveriam alinhar-se ao que estava previsto nas políticas de ocupação e valorização da Amazônia. Havia um planejamento do governo federal com exigências pontuais que as empresas colonizadoras teriam de observar. A educação e o ensino constavam dentre elas. Daí as representações que narram o professor como alguém que poderia contribuir para a comunidade, alguém que, por ocupar o lugar de sujeito professor, destacava-se e era prestigiado.

Segundo a discursividade da época, uma dinâmica desenvolvimentista não mais poderia admitir o “atraso”. Do ponto de vista político nacional, era urgente que a transformação atingisse o interior do Brasil e que a modernidade e a civilidade substituíssem a paisagem, antes tomada pelo cerrado, por outra que pudesse aproveitar o solo para a produção agrícola, conforme previsto na já referida Lei 1.806 de 1953, que dispõe sobre o plano de valorização econômica da Amazônia. Para tanto, uma população laboriosa que pudesse contribuir para o “desenvolvimento” do estado, era muito bem vinda. Neste caso, “população laboriosa”, bem como o discurso do pioneirismo integram uma forte representação utilizada para designar os atores sociais que passaram a viver nos núcleos populacionais formados em Mato Grosso no período em estudo.

Os deslocamentos populacionais ocorridos, a partir dos anos 1970, aparecem em grande medida associados às políticas de colonização e (re)ocupação de espaços considerados “vazios” do ponto de vista do Estado. Alguns estudos detectaram um discurso oficial que destacava as frentes de expansão do Centro-Oeste do Brasil, como espaços vazios, desconsiderando as populações anteriores²⁵.

²⁵ Martins (1997) considera que a frente de expansão, conceito utilizado em estudos no campo da antropologia, se diferencia do conceito de frente pioneira, utilizado em estudos no campo da geografia. A designação de frente de expansão para Martins é aquela sugerida por Darcy Ribeiro.

O termo colonização quando é utilizado nesta tese, designa a atuação das empresas colonizadoras, interessadas em expandir seus negócios a partir das condições oferecidas pelas “políticas de ocupação e valorização da Amazônia”, que não se limitaram apenas ao que dispõe a Lei 1.806 de 1953. Esta passou por alterações e revisões, mas o objetivo se manteve: a criação de “condições para o capital privado atuar naquele espaço brasileiro”, segundo apontam Cardoso e Müller (1977, p. 109) ao analisarem a expansão do capitalismo na Amazônia.

Segundo Castro (*et al*, 2002), o Brasil dos anos 1970 apresentou duas categorias de projetos que representaram aspectos diferenciados de uma mesma política governamental: os projetos de colonização executados pela iniciativa privada e os de colonização oficial executados pelo Estado.

Ainda segundo os autores, foram praticados três tipos de colonização: a) a colonização espontânea, realizada pelos próprios camponeses; b) a colonização dirigida ou oficial, de competência do Governo Federal, através do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária/INCRA; c) e aquela que o Estado deixou a cargo das empresas particulares de colonização, ou seja, da iniciativa privada.

Mato Grosso, em especial, é o estado que mais contou com a presença de projetos de colonização privada no Brasil na segunda metade do século XX (CASTRO *et al*, 2002). O núcleo populacional que se tornou o município de Tangará da Serra teve início a partir de um projeto de colonização privada, executado pela empresa: Sociedade Imobiliária Comercial Tupã para Agricultura (SITA).

Assim, a história da formação de Tangará da Serra insere-se nesse movimento de expansão diretamente ligado à questão agrária²⁶. E a tese examina narrativas de memórias de professoras que construíram suas trajetórias em meio a esse universo plural, atravessado por diversidades étnicas, diferentes visões de mundo, circulação de discursos oficiais e de empresas de colonização que apregoavam o desenvolvimento e o progresso, pouco importando “a violência e o custo social que esse modelo de desenvolvimento significou para as diversas etnias

“Ela expressa a concepção de ocupação do espaço de quem tem como referência as populações indígenas, enquanto a concepção de frente pioneira não leva em conta os índios e tem como referência o empresário, o fazendeiro, o comerciante e o pequeno agricultor moderno e empreendedor” (MARTINS, 1997, p. 152).

²⁶ De outra parte, antes mesmo dos anos 70 e 80 do século XX, conforme discutem José Vicente Tavares dos Santos (1993) e Alcir Lenharo (1986), a campanha da “Marcha para o Oeste”, empreendida durante o Estado Novo, indica que a prioridade da política de Getúlio Vargas²⁶ foi a constituição de “trabalhadores nacionais”, em substituição aos imigrantes estrangeiros, para a realização de assentamentos nas áreas de colonização.

indígenas e segmentos camponeses”, conforme destaca Guimarães Neto (2003, p. 54).

As professoras foram ouvidas nesse cenário anunciado, nesse espaço-tempo, a partir da trama de suas memórias. Memórias da migração, memórias da profissão, aquelas mais marcantes desse tempo.

Esta tese é um esforço de compreensão para alguém que, como os sujeitos desta pesquisa, também migrou para Tangará da Serra, embora com uma diferença: num tempo distinto daquele que é narrado por meio das memórias das participantes da pesquisa. As motivações que me trouxeram a Tangará da Serra, em 2006, foram bem diferentes daquelas das famílias das professoras narradoras da pesquisa. Ainda assim, suas narrativas trazem elementos que não me soam estranhos, devido a minha trajetória.

Na subseção seguinte, discorro sobre o trabalho docente no contexto anunciado.

1.2 A identidade docente, as memórias e o contexto de (re)ocupação

Pautados na reflexão histórica, sobretudo, no campo educativo, colocamo-nos diante de um patrimônio de ideias, de projetos e de experiências. O percurso profissional, que se dá, também considerando o percurso pessoal, permite-nos uma compreensão crítica de “quem fomos” e de “como somos”. E Nóvoa (2009) nos ensina que “não há mudança sem história”. Sob essa perspectiva, o trabalho histórico assemelha-se ao trabalho pedagógico. O importante é que seja possível situarmos a “nossa própria existência na narrativa histórica e compreendermos que a mudança se faz [...] a partir de pessoas e de lugares concretos” (NÓVOA, 2009, p. 11).

Tendo em vista o trabalho docente em contexto de (re)ocupação, faz-se necessário dizer que é cara a esta tese uma discussão que contemple, dentre outros pontos, questões acerca da história e da memória (LE GOFF, 1996), que aborde as diferenças e complementaridades havidas entre memória e história (RICOEUR, 2007), que examine questões ligadas à constituição das identidades (SILVA, 2000; HALL, 2003) e que verse, especificamente, sobre a identidade docente como um

“lugar de lutas e de conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (NÓVOA, 1995, 1999, 2000). Desse modo, segundo o autor, é mais adequado falar em processo identitário. Tendo como referência Diamond (1991), Nóvoa afirma que:

a construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido de sua história pessoal e profissional. É um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças. (NÓVOA, 2000, p. 16)

O tempo necessário a que Nóvoa refere-se para que a assimilação aconteça, de alguma maneira, remete à relação que os sujeitos professores como sujeitos das memórias da educação de Tangará da Serra estabelecem entre o presente e o passado. O tempo produz uma ação sobre as memórias individuais e coletivas, afirmam Stephanou e Bastos (2009, p. 421). E sob este aspecto interessa identificar o efeito da ação do tempo sobre as memórias das professoras narradoras. A memória composta de lembranças e esquecimentos, como enfatizam as autoras, permite ancorar uma vida a seus pertencimentos. Em suas palavras:

O que os sujeitos das memórias da educação pensam de suas vivências presentes, o que fazem, como vêem a si mesmos e o mundo, é disso que extraem suas memórias. (STEPHANOU, BASTOS, 2009, p.420)

Em Tangará da Serra, município incorporado à política de integração nacional através da colonização privada, a educação comparece como elemento importante, como foi referido antes, uma vez que deveria auxiliar a empresa de colonização em seu objetivo de que as famílias fixassem-se na região e, também, pudesse servir como estímulo para atrair novos migrantes que adquiririam terras dos projetos imobiliários.

A escola constituiu um dispositivo importante na implantação de um projeto de colonização, e os proprietários das empresas colonizadoras estavam cientes da condição prevista em lei como a 1.806 de 1953, antes mencionada, que se referia à

educação e ao ensino. Pode-se inferir, a partir daí, que a atenção de algumas empresas colonizadoras com a construção de escolas em seu núcleo de colonização se deu como parte da exigência para a implantação do projeto.

De outra parte, a presença da escola nos núcleos de colonização era fundamental para garantir a fixação das pessoas que chegavam e atrair contingentes populacionais de outras regiões do Brasil, por sua própria presença (OLIVEIRA, 2009). O sujeito professor teve aí um papel fundamental. Ao atuar como “colaborador”, ajudava a construir o lugar, e a sua “contribuição” não estava circunscrita apenas à escola, mas, também ao “crescimento” e “desenvolvimento econômico” da “comunidade”, que então estava se formando. Daí que as representações que dizem sobre o sujeito professor contribuem decisivamente para construir uma imagem a qual o sujeito professor deveria corresponder.

As narrativas das professoras possibilitam observar em que medida as representações que narram o sujeito professor as alcançaram de modo a identificar a adesão ou não adesão.

Ao discutir o passado e o presente dos professores, António Nóvoa (1995), no contexto da situação educacional dos professores portugueses, afirma que o movimento de secularização e estatização do ensino na história da educação e da profissão docente na Europa do século XVIII procurou esboçar o perfil do professor ideal. A intencionalidade educativa da Era Moderna trouxe um conjunto de saberes e técnicas organizado, principalmente, em torno de princípios e estratégias de ensino.

A gênese da profissão, ao longo dos séculos XVII e XVIII, teve lugar no seio de algumas congregações religiosas. Nas décadas de transição do século XIX para o século XX, muitas transformações ocorreram em torno da profissão docente, no entanto, perpetuou-se o ideário coletivo que guarda as origens religiosas do ofício de professor. “[...] Apesar de se terem desencadeado no seio das congregações docentes, estas transformações extravasam o campo religioso, abrangendo o conjunto de indivíduos que se dedicam ao ensino” (NÓVOA, 1995, p. 16). Nóvoa destaca a segunda metade do século XIX como decisiva para se compreender o estatuto dos professores. Segundo o autor,

Fixa-se neste período uma imagem *intermédia* dos professores, que são vistos como indivíduos *entre* várias situações: não são burgueses, mas também não são povo; não devem ser intelectuais, mas têm de possuir um

bom acervo de conhecimentos, não são notáveis locais, mas têm uma influência importante nas comunidades, devem manter relações com todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum deles; não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar toda a ostentação; não exercem seu trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia; [...]. (NÓVOA, 1995, p. 18)

Na emergência de uma identidade profissional, o século XIX trouxe, segundo o autor, um movimento associativo docente bastante importante pela tomada de consciência dos interesses desse grupo como profissionais. No início do século XX, Nóvoa (1995, p. 19) destaca a ação levada a cabo pelas associações de professores que lhes conferiram prestígio profissional, sendo então “investidos de um importante poder simbólico”.

Pode-se inferir, a partir de Saviani (2007), que representações que narram o professor na contemporaneidade como alguém investido da missão, vocação ou sacerdócio para ensinar, inspiram-se no passado colonial e, ao mesmo tempo, ao dizer sobre o professor, ou ao narrar o professor, contribuem diretamente para a construção de um lugar de sujeito professor. Assim, em meio às narrativas de professoras em contexto de (re)ocupação em Tangará da Serra, busca-se compreender como o trabalho docente é representado pelos sujeitos das memórias da educação, em sua maioria, mulheres, uma vez que a ideia de missão associada à migração também parece estar presente.

Alguns estudos apontam que desde a segunda metade do século XX, as sucessivas transformações sociais, econômicas, culturais, permitiram de maneira gradual e gradativa a inserção das mulheres em sala de aula, inicialmente, como alunas, e logo depois, como professoras. Essa inserção, segundo discute Guacira Lopes Louro (1998), foi se estabelecendo ao longo de um processo de urbanização e industrialização que ocorreu em diversas regiões do Brasil, ampliando as oportunidades de trabalho aos homens, que ao (i)migrarem, levavam consigo as esposas e filhas. Em Tangará da Serra a docência apresentou-se, em princípio, como oportunidade de trabalho, experiência vivida por mulheres e homens especificamente em virtude da condição de migração nos anos iniciais. Mas o que tem os sujeitos das memórias da educação a dizer sobre sua experiência?

Diante do aspecto apontado acima, faz-se necessário destacar o que se entende por experiência nesta tese, não apenas como palavra, em sentido lato, mas

como constructo teórico que permite compreender as experiências de migração e profissão docente em cenário de (re)ocupação.

As experiências são formadoras na força do que nos sobrevém, atinge-nos, causa-nos impacto e nos transforma. Inscritas na memória podem retornar como narrativa, regressar nas palavras da narrativa, pois nossos modos de viver se dão na palavra e como palavra, segundo afirma Jorge Larossa (2002). Para o autor, há força e poder nas palavras e através delas damos sentido ao mundo e o mundo faz algum sentido para nós, pensamos a partir de nossas palavras e através delas expressamos o que sentimos, representamos para nós e para os outros as leituras que fazemos. Assim:

[...] o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E [...] também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso. (LAROSSA, 2002, p. 21)

O nosso modo de viver, então, é todo ele atravessado por palavras. Por isso, o autor explica que é importante considerar que não são meros palavrórios as atividades como criticar as palavras, elegê-las, cuidá-las, inventá-las, jogar com elas, impô-las, proibi-las, transformá-las, (re)criá-las, (re)organizá-las, substituí-las, dispensá-las, conferir-lhes (re)arranjos, ou seja, estas não são atividades vazias. A partir de Michel Foucault, Larossa afirma que quando fazemos coisas com as palavras, estamos dando sentido ao que somos, ao que nos tornamos e ao que nos advém. Quando fazemos coisas com as palavras, “[...] do que se trata é de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como sentimos e vemos o que nomeamos” (LAROSSA, 2002, p. 21). As palavras, em sua função narrativa, instituem mundos possíveis de habitar, como alude Stephanou (2011):

O que lembramos / esquecemos, valendo-nos da espessura das palavras, não é uma realidade passada e ainda tangível, tampouco acessível na imediatez da narrativa. Dizemos o que pensamos ter vivido, o que pensamos ter sentido, o que imaginamos ter experimentado. Pensamos isso

no torrencial do momento em que nos dispomos a narrar e a dizer quem vimos sendo. (STEPHANOU, 2011, p. 11)

Valemo-nos de palavras para evocar lembranças e narramos lembranças por meio de palavras. Assim, as narrativas são pensadas como práticas que se manifestam por meio da escolha de palavras enunciadoras no momento de realização da entrevista, evento que segundo Errante (2000) faz emergir a voz e as identidades dos narradores, a partir da interação entre o entrevistador e o narrador. Ademais, as narrativas são um “contexto no qual a identidade é praticada” (FRIEDMAM, 1992, *apud* ERRANTE, 2000, p. 143).

Ainda segundo Errante (2000), a opção pela metodologia da história oral leva a duas implicações: uma de ordem metodológica e outra epistemológica. Inspirada em Portelli (1981) a autora afirma que as ações de lembrar e narrar não são apenas descrições de eventos, mas eventos em si mesmos. Nas palavras da autora:

Quando distinguimos história oral de outros tipos de entrevistas ou narrativas orais, é que esta dinâmica é também e, principalmente mediada pela natureza e pelo contexto da rememoração. Memória não é simplesmente um exercício de lembranças; há muitas formas de lembrar e diferentes razões por que nós queremos (ou não queremos) lembrar. (ERRANTE, 2000, p. 143, grifo da autora)

Pude perceber, a partir de Errante, que há memórias e vozes que, muitas vezes, não é possível coletar, pois o historiador pode não fazer parte do contexto de rememoração. No caso explícito de minha investigação, pude constatar que uma coisa era o que eu queria saber e, outra, o que as professoras estavam dispostas a contar. Mesmo assim, a metodologia em questão permite que o historiador e o narrador possam “negociar uma história” (2000, p. 144). Esta tese foi construída a partir das memórias que as narradoras puderam narrar.

O conceito de memória é central nesta tese, tem uma função operatória para fins de análise. A Memória é compreendida como “documento de que se serve o historiador para produzir leituras do passado, do vivido, do sentido, do experimentado pelos indivíduos”, segundo definem Stephanou & Bastos (2009, p. 418). Assim, as vivências são ressignificadas através de atos de lembrar e esquecer, que acontecem a um só tempo, a partir das evocações do presente, afirmam as

autoras numa discussão realizada sobre as relações entre História, Memória e História da Educação no contexto das pesquisas realizadas em História da Educação no Brasil.

As memórias são tomadas como construção psíquica e intelectual que produz uma representação seletiva dos acontecimentos vivenciados por um sujeito, portanto, não trazem as representações do indivíduo como “[...] uma entidade existindo em completo isolamento [...]” (ELIAS, 1994, p. 7), mas de um indivíduo inserido num contexto nacional, social, familiar, educacional, religioso e cultural.

A construção do passado é relativa e condicionada pelo presente, logo, é no presente que acontece a seleção daquilo que é principal e daquilo que é secundário, trata-se, então, de uma interpretação (BASTOS, 2003, p. 169). Assim, pode ser possível encontrar em meio às narrativas das professoras de Tangará da Serra, elementos que possibilitam apreender de maneira ampliada o universo social atual no que se refere à educação, às práticas educativas, os elementos do movimento migratório que tornaram possíveis a formação plural do município de Tangará da Serra, pois segundo Bastos (2003) “[...] é quando emergem os efeitos que se podem avaliar os acontecimentos” (p.170).

De outra parte, a inspiração na metodologia da história oral possibilita que se identifiquem “histórias dentro da História”, conforme afirma Verena Alberti (2005, p. 155), sobretudo, permite que se identifique a história das mulheres. E, como argumenta Mary Del Priore (2000, p. 9), se alguém indagar: “para que serve a história das mulheres?” não seria difícil responder: “para fazê-las existir, viver e ser”. Segundo a autora, seria anacronismo insistir na noção de mártires ou heroínas, pois o que interessa, de fato, é compreender como em diferentes épocas, as mulheres vivenciaram situações as mais diversas, ligadas a tensões e contradições, tanto entre elas e seu tempo, quanto entre elas e as sociedades nas quais se inseriram. O que importa é compreender “[...] as intrincadas relações entre a mulher, o grupo e o fato, mostrando como o ser social, que ela é, articula-se com o fato social que ela fabrica e do qual faz parte”. (DEL PRIORE, 2000, p. 9).

É possível inferir que as relações sociais que constroem e as sociabilidades que estabelecem ao longo de suas vidas, nos ambientes sociais aonde transitam, permitem às mulheres, aqui explicitamente as professoras, compartilhar experiências, sonhos, dificuldades, anseios e alegrias. Assim, as interações permitem o diálogo e as trocas mútuas e, de algum modo nesse debate, as

identidades também são colocadas sob os holofotes. Segundo sugere Joan Scott (1992, p. 76), “As mulheres estão ao mesmo tempo adicionadas à história e provocam sua reescrita; elas proporcionam algo extra e são [...] indispensáveis”.

Nesse percurso, algumas indagações estão postas com o objetivo de compreender como os sujeitos constroem o contexto de suas memórias. Como as professoras narradoras falam a respeito de suas inserções na profissão? O que consideram componente decisivo na escolha profissional? Que gestos acompanham suas memórias? Como narram suas trajetórias? Quais elementos aparecem como recorrentes em suas narrativas? Em que medida suas narrativas se aproximam? Em que medida se distanciam? Como veem a si e como pensam que eram vistas pelos outros, no processo de (re)ocupação e constituição do município de Tangará da Serra?

A questão principal desta tese segue a direção de buscar compreender: como esse processo é narrado, decorrido quase meio século, considerando o ano de 1965 (período de chegada das famílias das primeiras professoras que entrevistei), por esses sujeitos que, juntamente com o município que se constituía, também foram se constituindo como professoras. Como essas professoras reconstroem sua inserção no movimento de constituição do lugar e de si? Como se tornaram professoras? O que as motivou a assumirem a profissão de professora em Tangará da Serra?

Em outras palavras, como as professoras entrevistadas se vêem e como veem o processo pessoal e social da migração e da identidade docente em Tangará da Serra e a história da educação aí empreendida?

A produção do conhecimento histórico acontece tendo em vista as relações entre metodologia, prática e teoria. A história oral inscreve-se em uma reflexão de natureza historiográfica na contemporaneidade. Sendo metodologia, orienta como proceder na produção dos documentos empíricos, suscita perguntas, estabelece e ordena procedimentos de trabalho, segundo argumentam Ferreira e Amado (2002, p. xvi). Mas é a teoria que oferece os meios para refletir sobre esse conhecimento, é a teoria que embasa e orienta o trabalho do pesquisador. Como metodologia, a história oral carece de instrumentos que permitam refletir sobre o objeto de estudo.

As teorias são indispensáveis e será sobre as escolhas teóricas que discorrerei no capítulo 2. Antes, porém, apresento uma galeria de imagens organizada com o objetivo de oferecer ao leitor uma perspectiva da transformação pela qual passou o espaço físico e geográfico do município de Tangará da Serra no

período referido nas narrativas. Comparecem nas fotografias, dentre outros, os temas da migração e da educação. As fotografias que constam na galeria de imagens pertencem ao Acervo de Fotografias da Sala de Memória do município de Tangará da Serra.

GALERIA DE IMAGENS
ACERVO: SALA DE MEMÓRIA DE TANGARÁ DA SERRA/MT²⁷



Figura 3: Tangará da Serra – anos 1960

²⁷ Nota metodológica: A ideia de selecionar fotografias para constar nesse momento da tese tem como objetivo oferecer ao leitor uma noção da transformação pela qual passou o espaço físico geográfico do município de Tangará da Serra, no período referido pelas entrevistadas. Com essa finalidade, selecionei (junto ao Acervo da Sala de Memória de Tangará da Serra) fotografias aéreas do município considerando décadas diferentes, além daquelas que representam a intervenção humana sobre o ambiente, e também, fotos de desfiles cívicos organizados pelas escolas. Estas últimas representam, dentre outros, os temas da migração, da educação, mostram as cartas como meio de comunicação existente entre aqueles que migravam para Tangará da Serra e os parentes e amigos que permaneceram nos lugares de origem, destacam a presença de professoras. Enfim, para constar nesta galeria de imagens, selecionei aquelas que alcançam até os anos 1990, por considerá-las ligadas aos temas que aqui são tratados.



Figura 4: Tangará da Serra – anos 1970



Figura 5: Tangará da Serra – anos 1980



Figura 6: Imagem s/d



Figura 7: Caminhões de tora
Tangará da Serra – Anos 1970



Figura 8: Tangará da Serra – Anos 1960²⁸



Figura 9: Tangará da Serra – Anos 1960

²⁸ Na imagem, a presença de alunas, acompanhadas pela professora.



Figura 10: Primeira turma do Magistério – 1973/1975



Figura 11: Tangará da Serra – Anos 1980



Figura 12: Tangará da Serra – Anos 1980



Figura 13: Tangará da Serra – Anos 1990
Parte central da cidade



Figura 14: Tangará da Serra – Anos 1990



Figura 15: Tangará da Serra – Anos 1990



Figura 16: Tangará da Serra – Anos 1990



Figura 17: Tangará da Serra – Anos 1990



Figura 18: Tangará da Serra – 1995

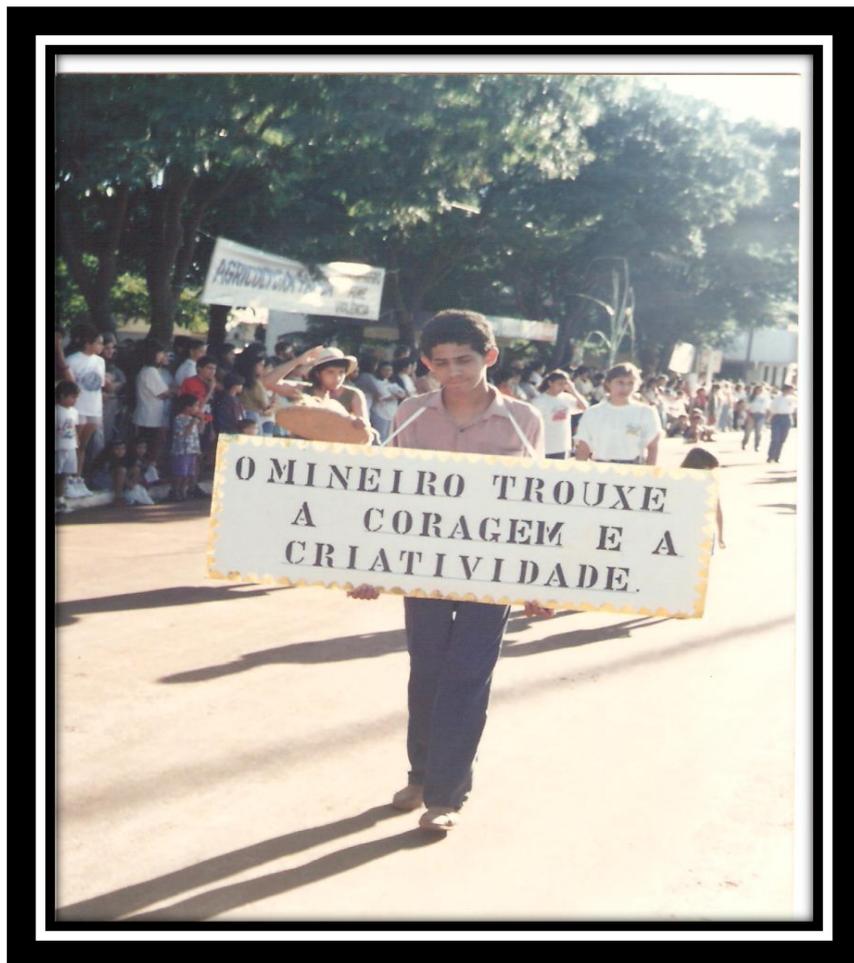


Figura 19: Tangará da Serra – 1995



Figura 20: Tangará da Serra – 1995



Figura 21: Tangará da Serra – 1995

2 OS CONCEITOS E A INDAGAÇÃO PRINCIPAL DO ESTUDO

Neste capítulo, retomo a questão principal desta tese que é compreender como as professoras narradoras, sujeitos das memórias da educação de Tangará da Serra, reconstroem sua inserção no processo de constituição do lugar e de si. Ou seja, indago como esse processo é narrado, decorrido quase meio século, considerando o ano de 1965 (período de chegada das famílias das primeiras professoras que entrevistei), por esses sujeitos que juntamente com o município que se constituía, também foram se constituindo como professoras? Como se tornaram professoras? O que as motivou a assumirem a profissão de professora?

Em outras palavras, decorrido quase meio século, como as professoras entrevistadas se veem e como veem o processo pessoal e social da migração, da identidade docente e da história da educação aí empreendida?

A questão principal é retomada porque, a partir dela, apresento os conceitos e as ideias principais no campo da pesquisa em história da educação, dos quais me sirvo para compreender o trabalho docente em contexto de (re)ocupação, contexto este sobre o qual realizo a pesquisa.

Discuto aqui o delineamento teórico e alguns conceitos operatórios para a realização da análise das narrativas. E é sobre a história cultural e a história da educação que começo a exposição dos fundamentos e ideias centrais que adotei.

2.1 História Cultural e História da Educação

O termo *história* inclui tanto o que é escrito pelos historiadores quanto aquilo que passou antes em tempos e espaços históricos diversos. Assim, o passado é o objeto de atenção dos historiadores e a historiografia pode ser pensada como uma prática intelectual através da qual os historiadores produzem uma abordagem do passado. Assim, reserva-se ao termo *História* o sentido de campo de produção de conhecimentos.

Para fins operatórios, nesta tese, a história é compreendida como,

um trabalho de pensamento que supõe o estranhamento da análise, da produção de argumentos que possam validar, no presente, determinadas leituras da realidade passada, uma vez que o conhecimento histórico é uma operação intelectual que se esforça por produzir determinadas inteligibilidades do passado e não sua cópia. (STEPHANOU, BASTOS, 2009, p. 417)

Produzir conhecimento no campo da História e, por conseguinte, também no campo da História da Educação, é não perder de vista que o que se produz, ao modo como discutem Stephanou e Bastos (2009), são determinadas inteligibilidades do passado. Talvez ainda inteligibilidades sobre um aspecto do passado. Nessa perspectiva, compreendo a não possibilidade de resgatar o passado, de reproduzir sua cópia, ou encontrar reflexos²⁹.

A história apresenta-se como “[...] uma atividade intelectual que opera uma constante crítica de seus parâmetros analíticos voltados para o presente e para o futuro” (MONTENEGRO, 2008, p. 11). Atendendo a desafios e preocupações da contemporaneidade, a história não é uma contemplação descomprometida. É, portanto, para responder ao presente que ela é constantemente reescrita.

Ao adotar o posicionamento de Beatriz Fischer (2011, p. 10), de que o que se pretende, além de compreender o trabalho docente em contexto de (re)ocupação, é também *salvar arquivos*, esta tese busca contribuir para melhor compreensão dos contextos do cotidiano do exercício da docência das professoras narradoras, na perspectiva do que elas consideram importante.

As professoras narradoras, por mais que tenham empreendido esforços para compartilhar muito do que foi vivido outrora, não lembraram tudo e nem narraram tudo. Mesmo se esforçando em “assegurar permanências”, como esclarece Stephanou (2009, p. 420), a memória é tecida de lembranças e esquecimentos.

A estrutura desta tese tem lugar, então, no âmbito teórico da História Cultural, entendida como novo paradigma de pesquisa que tem sua ascensão nos anos 1970. Segundo Peter Burke (2008, p. 71-76), os teóricos que se alinham a esta corrente de pensamento preocupam-se com questões variadas e distintas, donde destaca o estudo das *práticas*, o estudo das *representações*, a *História da memória*, o estudo

²⁹ Segundo Roger Chartier (1991), os princípios de inteligibilidade que governaram a história foram abalados progressivamente, abrindo caminho para uma pluralidade de abordagens e de compreensões. Para o autor, mais do que uma crise das ciências sociais ou uma mudança de paradigmas, as mutações do trabalho histórico “[...] estão ligadas a distância tomada, nas próprias práticas de pesquisa, em relação aos princípios de inteligibilidade que governaram o procedimento do historiador” (CHARTIER, 1991, p.176).

da *cultura material* e também a *história do corpo* como domínios desta corrente teórica.

A *História Cultural*, fortalecendo-se como campo historiográfico a partir das últimas décadas do século XX, contribuiu e contribui enormemente ao possibilitar a abertura a estudos que elegem os mais diversificados objetos como a “cultura popular”, a “cultura letrada”, as “práticas” e as “representações”, as diversas “formações culturais”, as práticas discursivas compartilhadas por diferentes grupos sociais, sistemas educativos, enfim, o interesse sob o viés epistemológico da *História Cultural* repousa sobre os *sujeitos* produtores e receptores de cultura. Esta *História Cultural* não tem o seu domínio circunscrito “[...] a analisar apenas a produção cultural literária e artística, oficialmente reconhecidas [...]”, segundo indica José D’ Assunção Barros (2004, p. 56), pois “[...] toda a vida cotidiana está inquestionavelmente mergulhada no mundo da cultura” (BARROS, 2004, p. 57).

A contribuição da História Cultural consiste em sensibilizar o olhar para o/s modo/s *como*, em diferentes lugares e momentos, uma realidade social é construída, pensada, dada a ler (CHARTIER, 1990). Ela repercute na noção de documento.

Nesta tese, para fins de análise dos documentos empíricos, valho-me das contribuições da História Cultural, principalmente, das reflexões de Roger Chartier, que é um de seus expoentes. Para Chartier (2009), traçar os limites da história cultural como corrente historiográfica não é algo que se pode considerar como simples. Há um risco a ser assumido ao tentar delimitar suas fronteiras em relação a outras histórias, como “a história das ideias, a história da literatura, a história da arte, a história da educação, a história dos meios de comunicação, a história das ciências, etc.” (p. 33). Nessa perspectiva, o autor indaga se a saída seria mudar de perspectiva e considerar que toda e qualquer história (seja econômica ou social, demográfica ou política) é cultural “na medida em que todos os fenômenos objetivamente mensuráveis, sempre são o resultado das significações que os indivíduos atribuem às coisas, às palavras, e às ações?”(p. 33-34). Segundo afirma o autor, há uma dificuldade em responder a tal questão, sobretudo, considerando as múltiplas acepções que recebe o termo “cultura”.

Conforme diferentes heranças e tradições, a história cultural, segundo Chartier (2009), privilegiou objetos de estudo diversos, âmbitos e métodos os mais diferentes, o que contribui para tornar impossível a tarefa de enumerá-los.

Ao realizar uma discussão sobre os discursos eruditos e as práticas populares, o autor coloca como maior desafio da história cultural a indagação: “como pensar a articulação entre os discursos e as práticas?” (p. 47).

O questionamento das velhas certezas adotou a forma do “giro lingüístico”, que se baseia em duas ideias fundamentais: a de que a língua é um sistema de signos cujas relações produzem, por si mesmas, significados múltiplos e instáveis, fora de toda intenção ou de qualquer controle subjetivo; e de que a “realidade” não é uma referência objetiva externa ao discurso, mas é sempre construída na e pela linguagem. (CHARTIER, 2009, p. 47-48).

Na perspectiva acima apontada, os interesses sociais não são “pré-existentes”, mas se dão como o “resultado de uma construção simbólica e lingüística e considera que toda prática, seja qual for, situa-se na ordem do discurso”. Chartier, no entanto, argumenta que as posições sociais que marcam, em suas diferenças, os distintos grupos, não são apenas “um efeito do discurso, mas, antes, também designam as condições de possibilidade” (p. 49). E essas condições estão ligadas ao repertório de cada ator social, às maneiras como percebe o contexto em que se situa, às capacidades inventivas e, de outra parte, não se pode perder de vista, as restrições e as convenções que limitam o que se pode pensar, dizer e fazer (CHARTIER, 2009, p. 49).

Para a história cultural, o conceito de representação, como uma releitura elaborada pelos historiadores dos autores clássicos da sociologia, a designa por si mesmo³⁰. Segundo afirma Chartier, “essa noção permite vincular estreitamente as posições e as relações sociais com a maneira como os indivíduos e os grupos se percebem e percebem os demais” (p. 49). É uma maneira de trabalhar, tendo em mente as construções culturais.

Há uma exigência que habita toda prática histórica que é, segundo Chartier,

Compreender, ao mesmo tempo, como as representações e os discursos constroem as relações de dominação e como eles próprios dependem dos recursos desiguais e dos interesses contrários que separam aqueles cuja

³⁰ Segundo Chartier (2009), o conceito de representação do modo como é utilizado na nova história cultural, é uma releitura elaborada pelos historiadores a partir de autores clássicos das ciências sociais. Ele cita Norbert Elias, Max Weber, Émile Durkheim, Marcel Mauss e Maurice Halbwachs.

potência legitimam daqueles ou daquelas cuja submissão asseguram (ou devem assegurar). Entendida dessa maneira, a noção de representação não nos afasta nem do real nem do social. Ajuda os historiadores a se desfazerem da “ideia muito magra do real”, como escrevia Foucault, que durante muito tempo foi a sua, insistindo na força das representações, sejam elas interiorizadas ou objetivadas. As representações não são simples imagens, verdadeiras ou falsas de uma realidade que lhes seria externa; elas possuem uma energia própria que leva a crer que o mundo ou o passado, é efetivamente, o que dizem que é. Nesse sentido, produzem as brechas que rompem as sociedades e as incorporam nos indivíduos. (CHARTIER, 2009, p. 51-52)

A pesquisa vale-se da História Cultural como paradigma, na medida em que seus pressupostos ajudam a compreender o desdobramento da relação que os indivíduos – aqui explicitamente as professoras – estabelecem com o meio do qual fazem parte. Através das narrativas das professoras, sujeitos das memórias da educação, em meio aos seus “modos de dizer”, podem ser encontrados elementos que traduzem seus envolvimento e suas formas de atuação em diferentes esferas da vida social, de modo a aliar as relações estabelecidas entre elas, com a família e com a escola.

Ao buscar reconhecer a maneira como as professoras dão sentido às suas práticas docentes, considero a perspectiva apontada por Chartier (2009, p. 49) de que “os diferentes grupos sociais não são apenas um efeito do discurso, mas antes, também designam as condições de possibilidades”³¹.

Nesta tese, é possível observar como se dão as condições de possibilidade daquilo que é possível “pensar e dizer”, por exemplo, a ideia de dominar a natureza num ambiente caracterizado como aterrorizante, de floresta selvagem e mosquitos, a espera do “progresso” por volta dos anos 1961 em Tangará da Serra (OLIVEIRA, 2004, p. 59).

O momento da chegada de muitos homens e mulheres no início dos anos 1960 exigia dos grupos sociais movimentos de sobrevivência, no sentido de tornar o lugar habitável. Na “vida difícil” dos primeiros tempos, era necessário desmatar, a

³¹ Chartier (2009) em “A história ou a leitura do tempo” adota o seguinte posicionamento em relação a produção do conhecimento em história: “O objeto de uma história que se propõe reconhecer a maneira como os atores sociais dão sentido a suas práticas e a seus enunciados se situa, portanto, na tensão, entre, por um lado, as capacidades inventivas dos indivíduos ou das comunidades e, por outro, as restrições e as convenções que limitam – de maneira mais ou menos clara conforme a posição que ocupam nas relações de dominação – o que lhes é possível pensar, dizer e fazer”. Essa observação dirá o autor, “é válida para as obras letradas e as criações estéticas, sempre inscritas nas heranças e nas referências que as fazem concebíveis, comunicáveis e compreensíveis. E é válida, desse modo, para as práticas ordinárias, disseminadas e silenciosas, que inventam o cotidiano” (CHARTIER, 2009, p. 49).

caça era uma prática necessária porque faltavam alimentos, os mais básicos. A própria condição inicial de vida exigia ações como essas que eram, inclusive, estimuladas. A figura do pioneiro, então, comparece como aquele que vem e abre o caminho, que torna habitável o que era antes inabitável.

No entanto, o que no passado, no tempo da chegada, poderia ser visto como ato heroico e louvável (devido às próprias necessidades e especificidades daquele momento vivido), a partir das condições do presente, das convenções e das restrições que, através de alguns discursos cotidianos que estimulam iniciativas que preconizam o cuidado com a natureza e, portanto, contra o desmatamento de florestas, a poluição das cidades, do ar e de recursos hídricos como rios, lagos, lagoas e oceanos, que clama pela preservação do bioma do cerrado, que lança campanhas contra a caça e a pesca predatória, estes discursos que interpelam os sujeitos no presente provocam uma tensão. Outros regimes de verdade estão instaurados, produzindo, de algum modo, outros modos de dizer, instituindo, assim, uma espécie de vigilância sobre o que é possível “dizer” daquele passado.

Nessa discussão, sobre os regimes de verdade instaurados em tempos históricos distintos e, considerando a memória como documento que nutre a história, evoco Jacques Le Goff (1996) quando discute acerca do documento/monumento. O autor destaca a importância de se compreender e analisar as condições de produção de um documento, não para torná-lo sem efeito, mas para desmitificá-lo, num esforço de reflexão que permita desnaturalizar os discursos e problematizar o contexto em que sua produção circunscreve-se (p. 547-548).

Relativamente aos depoimentos orais, deve-se também considerar o contexto de produção desses documentos eleitos para uma tese em história da educação, e que consistem em duas situações que desencadearam as condições de produção dos documentos. Uma delas é o trabalho sobre um acervo já constituído. As condições de produção desses documentos empíricos deram-se a partir das entrevistas realizadas por estudantes em vias de se tornarem professores. Envolvidos em uma atividade de iniciação científica, os estudantes estabeleceram uma relação distinta daquela construída por mim, outro sujeito, que com objetivos de pesquisa diferentes, sendo já professora, realizava atividades investigativas com a finalidade de produzir uma tese.

São contextos de produção de documentos diferentes e me parece oportuno, sob o posicionamento de Jacques Le Goff (1996), ter em mente as especificidades

de cada um desses contextos, considerando as narrativas de sujeitos das memórias da educação de Tangará da Serra. Nesse movimento, a história oral tem um papel importante, pois como indicam Ferreira e Amado (2002, p. xv), “na história oral o objeto de estudo do historiador é recuperado e recriado por intermédio da memória dos informantes [...]”. E é sobre questões ligadas à memória e à história oral, que passo a tratar em seguida.

2.2 Memória e história oral

O alargamento da noção de documento levou a um rompimento com a hierarquização das fontes e com uma história tradicional que outorga como válidos apenas os documentos escritos. Stephanou e Bastos (2009) afirmam que se o estatuto de verdade dos documentos for deixado em suspenso, problemas de veracidade ou contágio, ou até mesmo de tendenciosidade já não serão um *a priori* que venham a invalidar ou secundarizar documentos orais e os seus usos por uma pretensa história menor. Assim, “Há espaço de aceitação e de criação da História a partir das memórias plurais, incoerentes, movediças, indomáveis” (STEPHANOU & BASTOS, 2009, p. 419). Segundo afirmam as autoras, trata-se de: “vestígios de memórias que são produzidos diferentemente, como são diversas as experiências vividas e as interpelações discursivas individuais e coletivas” (STEPHANOU & BASTOS, 2009, p. 419).

Não sendo cópia do passado, nem seu reflexo ou resgate, o acesso ao passado se dá, através de documentos empíricos representados por narrativas de memórias de professoras. Estas representam no presente aquilo que foi vivido no passado e que se encontra, agora, ausente.

A história oral como metodologia de pesquisa nos conduz, inescapavelmente, ao terreno dos debates sobre memória, tanto em nível individual, como em nível coletivo, segundo propõe Thomson (1997, p. 70).

Um novo caminho é aberto a partir dos estudos que consideram questões ligadas à memória coletiva e às memórias individuais. De seu estudo, ocuparam-se vários campos de saber, como a sociologia, a psicologia, a psicofisiologia, a biologia,

e no que se refere às perturbações da memória, dentre as quais se pode destacar a amnésia, a psiquiatria também manifestou seu interesse (LE GOFF, 1996).

Le Goff (1996) lembra que os conhecimentos produzidos acerca da memória nestes diferentes campos de saber fazem evocar de forma metafórica ou concreta aspectos ligados aos traços e problemas presentes em discussões, seja acerca da memória histórica, seja acerca da memória social. Então, em diferentes áreas de conhecimento coexistem concepções as mais diversas em torno da memória, dos fenômenos da memória, tanto no que diz respeito aos aspectos biológicos, como também aos aspectos psicológicos, levando estudiosos de diferentes campos do conhecimento a aproximarem a memória de fenômenos ligados diretamente à esfera das ciências humanas e sociais.

Inspirado por Pierre Janet, Le Goff (1996, p. 424) destaca que o ato mnemônico fundamental é o “comportamento narrativo”, que se caracteriza por sua função social, uma vez que a comunicação de uma informação a outrem incide na ausência do acontecimento ou do objeto que constitui o seu motivo. Isto de algum modo remete à ideia de que a memória busca representar no presente, ausências do passado, como escreve Certeau (2006).

A *memória*, tanto quanto a história, envolve ampla discussão e traz em torno de si concepções antagônicas. Platão a considerava como um bloco de cera em que as impressões ficariam gravadas e quando fosse necessário, essas impressões seriam retomadas, bastando evocá-las. Já foi considerada como um fato puramente biológico, “[...] um modo de funcionamento das células do cérebro que registram e gravam percepções e ideias, gestos e palavras” (CHAUÍ, 2002, p. 128). Nesse caso, a memória estaria reduzida à gravação automática pelo cérebro, de fatos, acontecimentos, pessoas e relatos. Sob tal perspectiva seria apenas mero “registro”.

Ainda esta autora realça que o modo de lembrar é social/coletivo, mas é também individual. Apesar de o grupo transmitir e reforçar as lembranças, o recordador ou narrador, ao trabalhar as memórias na progressão do tempo, as reconstrói e, assim, as transforma. Nesse movimento, a memória coletiva assume uma dimensão individual e o recordador / narrador, no *que* lembra e no *como* lembra, ressignifica aquilo que lhe faz sentido. O posicionamento adotado por Chauí aproxima-se, em alguma medida, do que propõe Jean Duvignaud (2006) acerca da memória individual. Para este autor:

[...] A rememoração pessoal está situada nas redes de solidariedades múltiplas em que estamos envolvidos. Nada escapa à trama sincrônica da existência *social* atual, é da combinação desses diversos elementos que pode emergir aquela forma que chamamos lembrança, porque a traduzimos em uma linguagem. (DUVIGNAUD, 2006, p. 12)

A linguagem constitui o quadro social principal da memória coletiva, ela é a possibilidade de contato entre o presente e o passado e possibilita que se estabeleçam laços de solidariedade, expressão de sentimentos e experiências consideradas satisfatórias ou insatisfatórias. A linguagem é prática interlocutiva e pode ser pensada como processo de constituição de sujeitos (BAKHTIN, 1995). Assim, as linguagens verbais e não verbais disponíveis na cultura possibilitam a identificação, de modo a haver adesão a algumas histórias públicas (que podem ser entendidas aqui como uma memória coletiva) ou resistência.

As memórias das professoras narradoras de Tangará da Serra manifestam-se através da linguagem, e o evento da entrevista possibilita aos sujeitos das memórias da educação, a construção de sentido em relação ao que se viveu junto ao grupo, constituído como comunidade de memória, do qual o sujeito que narra fez/faz parte.

Compartilho da compreensão de Eclea Bosi (1983), de que a memória não é sonho, é trabalho, pois é uma operação realizada no presente que lança ao passado as indagações, como já dito. Ao ser representado através da linguagem por meio da narrativa das professoras, o passado não se presentifica como de fato aconteceu, contudo, tendo como inspiração o conceito de representação de Chartier (2009), ao ser representado permite “vincular estreitamente as posições e as relações sociais com a maneira como os indivíduos e os grupos se percebem e percebem os demais” (p.49).

Para Hugo Lovisolo (1989, p. 16), a memória validada é a que comumente reconhecemos como histórica e coletiva, pois se repete e é de significativa importância para o sentimento nacional, para a consciência de classe, para a consciência étnica ou das minorias. A memória coletiva, segundo o autor, firma-se como leitura seletiva pelo fato de esquecer e lembrar no mesmo movimento. Desse modo, o autor afirma que a memória histórica apresenta-se idealmente como âncora e plataforma:

Como âncora, possibilita que, diante do turbilhão da mudança e da

modernidade, não nos desmanchemos no ar. E, na condição de plataforma, permite que nos lancemos para o futuro com os pés solidamente plantados no passado criado, recriado ou inventado como tradição. (LOVISOLO, 1989, p. 16-17)

Maurice Halbwachs (2006), por sua vez, identifica na memória a função de reforçar a coesão social, não pela coerção, mas pela “adesão afetiva”, pois proporciona ao indivíduo o sentimento de pertencimento a um determinado grupo, com quem compartilha memórias, o que ele chamou de “comunidade afetiva”. Essa coesão é obtida, pelos quadros sociais da memória e de mecanismos através dos quais os valores são compartilhados pelos diversos grupos sociais.

Um ponto em destaque das pesquisas históricas que se ocupam do estudo da memória diz respeito à compreensão de que embora estejam sensivelmente imbricadas, história e memória possuem características bastante específicas, guardando cada uma delas suas idiossincrasias. A memória pode ser considerada, segundo Montenegro (2008, p. 12) como um conjunto amplo de discursos, de rituais e de práticas, que, através da crítica histórica se constitui uma constante recomposição do passado.

Conforme Thomson (1997, p. 57), a memória envolve um processo contínuo de reconstrução, e constante transformação das experiências lembradas. Para este autor, as mudanças ocorridas nos relatos públicos que narram o passado, incidem diretamente na escolha das memórias a serem relatadas e nos modos como atribuímos sentido a elas, com o passar do tempo, pois também se transformam. É aí que tem lugar o conceito de *composição*.

A *composição*, na perspectiva de Thomson (1997) e com a qual eu compartilho, é a maneira pela qual os sujeitos dão sentidos à vida passada e presente. A *composição* é pensada pelo autor para se referir ao processo de “construção” de reminiscências. Estas são compostas ou construídas, tendo em vista os significados e as linguagens conhecidas de nossa cultura e variam dependendo das alterações sofridas pela identidade pessoal. Essas alterações levam a um segundo sentido, que pode ser considerado mais psicológico da *composição*: “a necessidade de compor um passado com o qual possamos conviver”. Nas palavras do autor:

Nossa identidade (ou “identidades”, termo mais apropriado para indicar a natureza multifacetada e contraditória da subjetividade) é a consciência do eu que, com o passar do tempo, construímos através da interação com outras pessoas e com nossa própria vivência. Construímos nossa identidade através do processo de contar histórias para nós mesmos – como histórias secretas ou fantasias – ou para outras pessoas, no convívio social. (THOMSON, 1997, p. 57)

É por isso que o processo de recordar é, segundo este autor, uma das formas mais importantes de o indivíduo identificar-se quando narra uma história. É no momento da narrativa que o narrador expressa como pensa que era no passado, quem pensa que é no presente e o que gostaria de ser. Do mesmo modo, as histórias lembradas não são representações exatas do passado, mas trazem aspectos desse passado. Esses aspectos são moldados de modo a se ajustarem às identidades e aspirações atuais. É por pensar desta maneira que o autor defende a ideia de que,

nossa identidade molda nossas reminiscências; quem acreditamos que somos no momento e o que queremos ser afetam o que julgamos ter sido. Reminiscências são *passados importantes* que compomos para dar um sentido mais satisfatório à nossa vida, à medida que o tempo passa, e para que exista maior consonância entre identidades passadas e presentes. (THOMSON, 1997, p. 57)

Isto quer dizer que existem diversas maneiras, segundo as quais, as reminiscências (tanto de um passado imediato quanto de um passado mais distante) acontecem e, em alguns momentos, podem desordenar-se e colocar em xeque nossa identidade. A *composição* é importante porque através dela é possível construir uma certa harmonia entre elas. O conceito de *composição* é central nesta tese.

A história oral, segundo Paul Thomson, pode ser pensada como a “interpretação da história e das mutáveis sociedades e culturas através da escuta das pessoas e do registro de suas lembranças e experiências.” (THOMSON, 2002, p. 9). Como uma metodologia, possibilita àqueles e àquelas que não teriam oportunidade de se expressar em outros contextos, uma ocasião para *falar de si e sobre si*. Por ocasião da entrevista têm-se a oportunidade de pensar as relações

estabelecidas com os outros constituindo o processo identitário, tal como o concebe Nóvoa (2000) e também Pollak (1992, p. 204).

Vale registrar que partilho do posicionamento de Ferreira & Amado (2002), que ressaltam que em tal metodologia “o testemunho oral representa o núcleo da investigação, nunca a sua parte acessória” (FERREIRA & AMADO, 2002, p. xiv). Daí que as narrativas (originadas da conversação entre entrevistador e entrevistado) se constituem como *corpus* documental por excelência nesta tese.

Na pesquisa que originou esta tese, a história oral instrumentalizou para diversas ações, a começar pela apresentação da pesquisa, e à minha própria, aos participantes da pesquisa. Foi um auxílio importante para que se estabelecessem os procedimentos de trabalho, dentre eles, a elaboração do roteiro de entrevistas e a realização da transcrição, mas não se restringiu a dimensão técnica. Como um método de pesquisa interdisciplinar, ofereceu-se como uma forma fundamental de interação humana (THOMSON, 2002, ERRANTE, 2000).

2.3 Narrativas de professoras

Meu foco nesta subseção é pensar nos diferentes elementos em jogo na abordagem das narrativas como exercícios de identidade. Há, efetivamente, diversos aspectos a considerar, desde aqueles mais explicitamente ligados à dimensão social das narrativas, até aqueles que jogam com as dimensões individuais e subjetivas ou a imbricação de ambas. Por exemplo, Pierre Ansart (2004) lança mão de elementos da psicanálise para compreender a dinâmica social e confere importância ao aspecto de que ao longo da experiência humana, as ações (e reações) empreendidas pelos sujeitos ligam-se diretamente aos seus desejos, seus medos, seus ódios, seus amores, enfim, suas paixões e convicções.

Assim, pode-se inferir que o sentido que o indivíduo atribui a sua vida liga-se diretamente às emoções que vivenciou e vivencia ao longo de sua história e a narrativa de si por sua vez, poderá sofrer influência direta ou indireta das emoções sentidas/cultivadas pelos/as narradores/as.

O conceito de narrativa é aqui entendido como a exposição oral que é realizada por mulheres e homens que desenvolvem um relato com o objetivo de

transmitir informações. A palavra originou-se do latim e quer dizer “conhecer”, conhecer a si mesmo e aos outros, compreender-se e compreender o meio em que se vive (HOUAISS, 2001, p. 308). Narrativas são composições que podem advir entretecidas de elementos os mais diversos, presentes em histórias que são ouvidas ou lidas. No emaranhado de discursos que interpelam os sujeitos aqui, especificamente, as professoras, aprendem, fazem, refazem, modificam suas narrativas de vida e suas sensibilidades se mostram em constante atividade quando falam de si, daquilo que lembram e como lembram, podendo comparecer a presença da intertextualidade.

A propósito da intertextualidade da narrativa, sugiro uma aproximação com o que afirma Chartier (1998) acerca da história da leitura. Para o autor, trata-se de considerar o ato efêmero e misterioso que envolve as apropriações de um texto, pois na perspectiva dos usos sociais, a leitura supõe uma elaboração de significados que não estão apenas nas palavras escritas, mas são construídos pelo leitor. Assim, me ocorre que se o sujeito que narra é alguém que constrói seus textos (como autor de si mesmo), tal qual o leitor, o narrador toma de empréstimo em outros textos o que considera conveniente para falar de si. Desse modo, pode acontecer de elaborar uma narração de si mesmo como alguém que gostaria de ser (ou de ter sido), mesclando memórias de suas vivências do passado com as narrativas de outras histórias, ativando sua imaginação (e os movimentos de lembrar e esquecer), o que possibilita uma série de representações no presente. É o que também afirmam Thomson (1997) e Errante (2000).

Ao recompor vivências do passado, homens e mulheres vão atribuindo lógicas de sentido às suas narrativas, segundo seus pertencimentos a momentos/épocas precisos, bem ao modo que observa Pesavento (2003, p. 91) ao tratar da elaboração dos mitos de origens das identidades nacionais que compõem conjuntos de referências. As identidades se dão como, “ficções criativas, que situam o indivíduo no espaço, no tempo, no social, mesmo no mundo”. Dessa maneira, as representações identitárias podem ser entendidas como matrizes de práticas sociais que se traduzem em discursos, pautam apreciações de valor e inspiram ações.

A migração para Tangará da Serra foi uma alternativa encontrada por muitas famílias, pessoas em situações diversas, que vão desde a venda de suas áreas em seus lugares de origens e que foram atraídos pelo preço da terra em Mato Grosso, até pessoas que não contavam com recursos financeiros para adquirir terras. Alguns

contavam apenas com sua força de trabalho. As ações planejadas pelo Estado, através de políticas públicas que visavam estimular o povoamento, tendo em vista a ocupação e a valorização econômica da Amazônia, que intencionavam apaziguar conflitos ligados às questões agrárias em vários estados do Brasil, de alguma maneira, encontraram terreno fértil nas necessidades de cada um daqueles que decidiram migrar.

Os que migraram e continuaram em Tangará da Serra (porque houve também aqueles que retornaram aos seus lugares de origem ou prosseguiram em sua trajetória migratória), testemunharam a transformação do espaço e, de alguma forma, sentem-se responsáveis por tal transformação, porque ficaram e construíram nesse lugar as suas vidas e nele se estabeleceram. Ao narrarem suas experiências, pensando-a desde o momento inicial, desde sua chegada, a imaginação é imediatamente ativada. Nos movimentos de lembrar e esquecer, compõem nas narrativas as ações (e reações), as expectativas construídas antes da viagem, as realizações que foram possíveis no lugar, os medos enfrentados e a construção de suas vidas. Em Tangará da Serra, as professoras viveram suas vidas e construíram suas histórias. Há um envolvimento afetivo com esse lugar que não pode ser desconsiderado. Ele simboliza muito.

A partir das narrativas de professoras aqui examinadas, busquei analisar aspectos relacionados ao processo identitário da profissão docente em contexto de migração e (re)ocupação e observar a combinação de elementos diversos relacionados às dimensões pessoais e profissionais, as maneiras como cada uma afirma o que consiste ser professora na atualidade. Esse *dizer* está relacionado às representações passadas e presentes da identidade de professora.

Ao buscar as representações sobre o que significava ser professora em Tangará da Serra, nos anos iniciais de constituição do município, segundo as narrativas examinadas, voltei o olhar para importância atribuída às professoras, isto é, como as narradoras pensam que eram vistas naquele momento pelos outros, especialmente, no que se refere à função social da professora: autoridade, reconhecimento e prestígio.

Diante do exposto, algumas indagações antes postas podem ser retomadas: o que dizer acerca do momento inicial de inserção como professoras em Tangará da Serra? Há implicações do processo migratório na escolha pela profissão docente?

Em outras circunstâncias, distintas da migração, teriam se tornado professoras? O que significava ser professor/a num município em formação?

À medida que acontecia a reconfiguração do lugar também ia sendo construído o lugar de sujeito daquelas que se foram produzindo professoras no processo de constituição do município, e esta é uma premissa central da tese, demonstrada nos depoimentos. Como indiquei antes, as narrativas de professoras de anos iniciais do ensino fundamental de Tangará da Serra possibilitam refletir sobre a história da educação do município, que está imbricada com suas próprias histórias de vida.

No capítulo seguinte, que chamei de “Caminhos da pesquisa”, apresento os procedimentos que realizei desde a delimitação do *corpus* empírico até a sua organização para análise. Além disso, apresento aproximações e singularidades havidas entre a tese e outros estudos sobre o tema.

3 CAMINHOS DA PESQUISA

Paul Veyne (1998) afirma que a pesquisa é composta de ações diversas como separar, recolher, recortar, compreender, interpretar, selecionar, analisar, pois essa operação é necessária tendo em vista oferecer alguma inteligibilidade, talvez de uma pequena parte do todo. O autor apresenta argumentos que fazem pensar, dentre outros pontos, a respeito da organização metodológica imprescindível na pesquisa científica.

Este é o capítulo metodológico da tese. Nele apresento os caminhos percorridos durante a realização da pesquisa, os procedimentos adotados e as escolhas feitas, com o objetivo de contribuir com, ao menos, um aspecto da história da educação de Tangará da Serra.

Com a preocupação de situar o problema proposto no contexto mais amplo da discussão acadêmica sobre o tema, realizei uma busca e consulta junto ao Banco de Teses da CAPES³² e em repositórios de teses e dissertações de algumas universidades do Brasil. À medida que anuncio um estudo localizado, indico também o endereço em que se encontra disponível.

Para essa busca, inicialmente me vali dos descritores educação e migração, narrativas de memórias de professoras, educação e memórias de professores, educação e memórias de professoras, memórias de professores, memórias de professoras, professores migrantes, professoras migrantes. As consultas foram realizadas também em *sites* da Anped e da SBHE e outros que indico quando referencio alguns artigos, cujos assuntos já haviam sido identificados em estudos de autoria do mesmo autor.

Ao discutir o impacto da pesquisa educacional sobre as práticas escolares, Alda Judith Alves-Mazzotti (2003, p. 36) considera importante cotejar, tanto quanto possível, os estudos que realizamos com estudos anteriores sobre temas semelhantes. Ou ainda, que utilizaram referencial teórico análogo, em busca de identificar as desarmonias e as validações, semelhanças e (des) semelhanças entre o estudo que ora se realiza, com os já existentes sobre o assunto, com vistas a evitar que a questão estudada seja reduzida ao próprio recorte do estudo que então se realiza.

³² Disponível em: <<http://www1.capes.gov.br/bdteses/>> Acesso em: 15 a 22 set. 2013

As considerações de Alves-Mazzotti (2003) podem ser aproximadas do que considera Michel de Certeau (2002), quando se refere à pesquisa científica no interior da operação historiográfica. Em suas palavras:

[...] um estudo particular será definido pela relação que mantém com outros, contemporâneos, com um “estado da questão”, com as problemáticas exploradas pelo grupo e os pontos estratégicos que constituem, com os postos avançados e os vazios determinados como tais ou tornados pertinentes com relação a uma pesquisa em andamento. Cada resultado individual se inscreve numa rede cujos elementos dependem estritamente uns dos outros, e cuja combinação dinâmica forma a história num momento dado. (CERTEAU, 2002, p.72)

Tal operação é necessária, tendo em vista situar as pesquisas que estão sendo produzidas num conjunto operatório, de modo a identificar nelas uma contribuição em relação ao já existente, efetivando-se, assim, o avanço do conhecimento. Apresento em seguida, os estudos por mim arrolados.

3.1 Aproximações e singularidades: a tese e outros estudos sobre o tema

Na consulta que realizei junto ao Banco de Teses da CAPES, como referi anteriormente, valendo-me dos descritores já mencionados, considerei também questões de gênero, em razão de as narrativas que investigo serem compostas predominantemente por mulheres professoras.

Durante a consulta para fins de revisão de literatura, vários trabalhos foram inventariados. Dentre eles, merecem destaque: Almeida (2007), Assis (2007), Borges (2009), Cunha (2010), Grazziotin (2008), Gomes (s/d)³³, Maccari (1999), Peripolli (2002), Schlickmann (2002, 2003), Schüssler (2002), Sertório (2010) e Souza (2012). Esses trabalhos foram considerados de caráter, digamos, mais geral, importantes porque contribuíram para a compreensão do tema, sob uma dimensão mais ampla. No entanto, após uma seleção dos trabalhos identificados, escolhi para

³³ GOMES, Alberto Albuquerque. *A construção da identidade profissional do professor: uma análise de egressos do curso de Pedagogia*. Disponível em: <<http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/590.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2014

constar nesta tese aqueles cujas pesquisas foram realizadas, tendo Mato Grosso como *locus* de investigação e, então, adotei como critério geral a seleção daqueles estudos, cujas temáticas mais se aproximam daquelas investigadas nesta tese. Orientando-me pelos descritores, considere também dois estudos com *locus* de investigação em outros estados do Brasil. Não se trata, portanto, de negar a riqueza e a contribuição de outros trabalhos para o campo de estudo em que foram produzidos, o que pretendo é tão somente identificar neles aproximações e singularidades em relação a esta tese. Este é o propósito da apresentação dos estudos arrolados.

A tese de doutorado em Educação, *Professoras em Peixoto de Azevedo/Mato Grosso: das vicissitudes de ser mulher, uma história por contar*, de Maria Augusta Rondas Speller (2002), guarda aproximações com esta tese no sentido de que a pesquisa foi desenvolvida também com professoras num município de Mato Grosso, o município de Peixoto de Azevedo. Situado no extremo norte do Estado, tem uma história diferente de Tangará da Serra. O cultivo do café foi a mola propulsora de atração dos migrantes no início da constituição de Tangará, como núcleo populacional, enquanto Peixoto teve a mineração como principal atividade econômica nos anos 1980 que, em grande medida, foi responsável pela migração ocorrida. Trata-se também de investigação com professoras e suas histórias de vida para a qual a autora fez uso de entrevistas semi-estruturadas, com análise dos dados orientada pela teoria psicanalítica, o que a distingue de meu estudo que se situa no âmbito teórico da história cultural e da história da educação.

No livro *Vou buscar a sorte: relatos de vida de professoras migrantes de Campo Verde*, em Mato Grosso, Maria das Graças Campos (2011) realiza um estudo com professoras em um município que tem algumas similitudes com Tangará da Serra, no sentido de que aquele município também teve início a partir da comercialização de lotes desde 1974. Otávio Eckert, natural de Carazinho/RS, adquiriu uma extensa área de terras e fundou a fazenda Campo Real³⁴. A partir de então se intensificou o povoamento daquela localidade. Em 4 de julho de 1988, Campo Verde tornou-se município através de emancipação político-administrativa³⁵.

³⁴ O primeiro grupo de loteamentos de Campo Verde chamou-se Campo Real I, II, Ipanema, Chácara das Uvas e Belvedere (CAMPOS, 2011, p. 44).

³⁵ Para Campos (2011) a história da ocupação de Campo Verde pode ser dividida em duas etapas. A primeira delas, ainda durante o século XIX, quando chegaram os primeiros habitantes do Triângulo Mineiro. Várias famílias se fixaram naquela localidade conhecida como Buriti dos Borges, podendo

Ao apresentar o *locus* de sua pesquisa, a autora considera que no processo de ocupação do município de Campo Verde, tanto na área urbana quanto na área rural, é possível observar as relações de conflito entre homem e ambiente, especialmente, no que se refere à quase extinção dos povos indígenas, em virtude da ocupação indevida. No presente, a exploração e a ocupação provocam ainda sérios danos ao equilíbrio ambiental.

Ao relacionar o trabalho da autora a esta tese, observa-se que nas narrativas das professoras de Tangará da Serra não houve qualquer menção aos povos indígenas que já viviam na Região quando da chegada dos movimentos migratórios. É como se a presença deles fosse ignorada no território de Tangará da Serra, município que possui 53% de sua área geográfica pertencente ao povo indígena da etnia *Paresi*. Isso permite inferir que a questão indígena não era abordada em sala de aula³⁶.

Campos (2011) estabelece uma analogia entre seu estudo e o estudo realizado pelo sociólogo inglês Norbert Elias e por John L. Scotson (2000), publicado sob o título *Os Estabelecidos e os Outsiders*³⁷. Apesar de seu estudo realizar-se em outro país e em momento histórico distinto, a autora considera ser possível uma aproximação de seu trabalho com a pesquisa de Elias e Scotson (2000), em virtude de ter identificado aproximações entre o que os autores constataram em Winston Parwa e o que ela observou em Campo Verde, principalmente, no que diz respeito à hierarquização presente na configuração do espaço urbano,

datar-se aí o início da colonização, mantida pela pecuária e agricultura de subsistência. Com a chegada de migrantes originários predominantemente da região Sul do Brasil (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul) nos anos 1970, sob o estímulo da política de integração nacional, Campo Verde, que era até então conhecido como Posto Paraná, passou a ter um crescimento populacional acelerado e sua economia transformou-se tendo início a modernização da agricultura, com o cultivo do arroz, e depois, com o cultivo da soja (CAMPOS, 2011, p. 17). A população de Campo Verde segundo o IBGE/2013 era 31.589 habitantes.

³⁶ Não há nenhuma referência aos povos indígenas nos depoimentos; há um silêncio coletivo das narradoras. Também não há qualquer referência a uma cultura mato-grossense existente na Região e com a qual tenham se deparado quando migraram ou na escola através das crianças e suas famílias.

³⁷ O estudo de Elias e Scotson (2000) foi realizado em uma cidade do interior da Inglaterra e os dois pesquisadores deram a ela um nome fictício: Winston Parwa. Inicialmente a pesquisa direcionada por Scotson (que era professor em uma escola naquela cidade) tinha como foco a delinquência juvenil. Depois, com a orientação de Elias, foi ampliada para análise sociológica das composições que compõem a figuração social de modo que pudessem compreender, através do *corpus* empírico analisado (entrevistas, fontes documentais diversas, e principalmente, observação sistemática) a natureza dos laços de interdependência que unem, separam e hierarquizam indivíduos e grupos sociais no espaço urbano.

a diferença entre o tempo de moradia das professoras migrantes e o dos demais habitantes no município repercutiu nas relações sociais, refletindo acerca da forma de organização da cidade e das relações de poder existentes. (CAMPOS, 2011, p. 24)

Embora considere a distinção existente entre Campo Verde, Mato Grosso e a pequena cidade do interior da Inglaterra, a autora analisa que alguns aspectos são coincidentes, principalmente, em relação “à divisão das moradias em três espaços e à visível distinção e hierarquização que são estabelecidas na ocupação do espaço e no convívio entre os moradores” (p. 25). Existe no perímetro urbano de Campo Verde uma configuração diferenciada no que diz respeito à estrutura dos bairros e loteamento. A infraestrutura existente em alguns deles e a carência existente em outros confere ao desenho da cidade hierarquização social e segregação aos moradores, tidos como novos migrantes, por oposição àqueles que migraram nos anos 1970.

Se as aproximações entre o estudo de Campos (2011) e esta tese são marcadas pelo fato de a autora interessar-se pelo tema da migração e entrevistar professoras que migraram em diferentes tempos (algumas até mais recentemente), as singularidades podem ser pensadas no sentido de que as professoras de Tangará da Serra migraram entre 1965 e 1984, sendo que em sua maioria, encontram-se aposentadas. No outro caso, todas as professoras entrevistadas estão em exercício. A perspectiva sociológica sobressai, uma vez que os autores que inspiram a realização da análise são Pierre Bourdieu, José de Souza Martins e Norbert Elias.

No âmbito da produção realizada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação – NEPRE, da Universidade Federal de Mato Grosso, Ivone Jesus Alexandre (2011) no artigo: *Professoras migrantes em Mato Grosso*³⁸ apresenta a pesquisa “construindo novas identidades culturais: educação e mulheres em Mato Grosso”. O propósito do estudo foi conhecer as relações que as mulheres professoras de diferentes origens socioeconômicas, geográficas e étnico-raciais estabelecem entre si nas escolas em que trabalham. Com este objetivo, a pesquisa foi realizada na região do extremo norte de Mato Grosso. Foram

³⁸ Trabalho apresentado no XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais: Diversidades e (Des)Igualdades. Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011. Universidade Federal da Bahia (UFBA) – PAF I e II, Campus de Ondina. Disponível em: <http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1307069606_ARQUIVO_ProfessorasemMatoGrosso.pdf> Acesso em: 16 jul. 2013

entrevistadas professoras de diferentes municípios, dentre eles, Sinop, Alta Floresta, Colíder, Sorriso e Guarantã do Norte. Todos eles, assim como Tangará da Serra, constituídos a partir do movimento migratório intensificado desde os anos 1970 com as políticas de ocupação e valorização da Amazônia.

O estudo de Alexandre (2011) constatou que as professoras ingressaram na carreira, em situação similar ao que ocorreu em Tangará da Serra, devido às circunstâncias específicas do processo de (re) ocupação, sob a égide da colonização particular, no caso dos municípios de Alta Floresta, Colíder, Sinop e Sorriso (à exceção de Guarantã do Norte, cujo planejamento deu-se através de um Projeto de Assentamento Conjunto)³⁹. Assim, a necessidade das crianças que precisavam estudar abriu a possibilidade para muitas mulheres ingressassem na carreira docente.

O estudo de Alexandre (2011) aborda, especialmente, as diferenças vividas por professoras de diferentes regiões do Brasil, com ênfase sobre o Nordeste, em escolas de municípios em que predomina uma população originária da região Sul. O encontro das professoras com os moradores de cada uma das cidades para onde migraram trouxe-lhes situações de estranhamento em relação aos seus modos de falar, e essas mulheres marcaram as diferenças com as quais tiveram de lidar, principalmente, aquelas ligadas ao sotaque, à fala, à comida e aos costumes encontrados⁴⁰. Este estudo contribui, na medida em que mostra que as dificuldades

³⁹ Até 1978 em Mato Grosso, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, não havia implantado nenhum projeto de colonização oficial. As grandes empresas dos setores agropecuário e mineral ocupavam um considerável espaço, beneficiadas, principalmente, pelos programas de créditos e incentivos fiscais, que eram oferecidos pelo governo federal às empresas na Amazônia. O INCRA acompanhava apenas os projetos de colonização privada. A partir daí, foram implantados projetos de colonização oficiais. Castro *et al* (2002) explica que o alto custo financeiro dos projetos de colonização implantados pelo INCRA e a avaliação positiva que se fez dos projetos de colonização particular, levaram o órgão a realizar parcerias com empresas de colonização, criando assim, Projetos de Assentamento Conjunto – PACs, somando as experiências e recursos do órgão colonizador oficial e da iniciativa privada (Cooperativas). No caso do município de Guarantã do Norte, a parceria foi firmada com a Cooperativa Triticola de Erechim Ltda – COTREL. (CASTRO et al, 2002, p. 67).

⁴⁰ Capturei do artigo de Alexandre (2011) excertos de duas entrevistas por considerá-las pertinentes para elucidar o foco de análise da autora em torno das vivências das entrevistadas em suas novas cidades. Optei por trazê-las na tentativa de apontar as diferenças havidas entre esta tese e o estudo em questão. Uma das professoras entrevistadas relatou a Alexandre (2011, p. 6), o seguinte: “Quando eu cheguei aqui um ano, eu ligava pra minha mãe e falava. (...) - mãe eu vou enlouquecer, porque eu chegava do serviço cinco horas da tarde, eu entrava e travava, porque foi tão difícil minha adaptação, que eu não queria nem ouvir a fala das pessoas, (...), porque quando eu vim trabalhar na APAE. Eu trabalhava com médico, com fisioterapeuta, e trabalhava com pessoas da cozinha que o grau de escolaridade era bem baixa, então as pessoas da cozinha, da limpeza, eles criticavam meu modo de falar, porque eu sou nordestina, então criticavam, que aqui é muito grande o preconceito contra nordestinos. Mas é uma coisa tão absurda, que eu falei pra minha filha, que eles acham que

enfrentadas, em virtude das experiências de discriminação narradas por essas mulheres professoras, tanto no âmbito da escola (seus locais de trabalho), quanto no contexto das cidades para as quais migraram, não as paralisaram. As tensões e contradições estabelecidas entre elas e os contextos em que passaram a ocupar colocam-nas em inter[a]ção constante junto ao grupo social que passaram a pertencer e dos quais se tornaram parte integrante.

Lori Hack de Jesus e Maria Lúcia Rodrigues Müller (2012), no artigo *Professoras do Vale do Arinos: trajetórias de migração*, analisam por meio das trajetórias de vida de professoras da região do Vale do Arinos, em Mato Grosso, o processo de migração dessas mulheres originárias, principalmente, das regiões Sul e Nordeste do Brasil. Para as autoras, a história oral como metodologia lhes possibilitou captar histórias de vida e a trajetória de mulheres, professoras, migrantes, negras e brancas, residentes no município de Juara⁴¹, em Mato Grosso. Segundo as palavras das autoras,

Optamos [...] pela história de vida das professoras, na qual tentamos resgatar o processo pelo qual as depoentes construíram suas vidas [...] tornando visíveis os caminhos percorridos por intermédio da educação formal e informal, a sua resistência às dificuldades enfrentadas, o seu processo de conquista de autonomia e a possível abertura para novas experiências na relação interpessoal com outras mulheres, de diferentes procedências étnico-raciais, regionais e culturais. (JESUS & MÜLLER, 2012, p. 172)

nordeste é no Maranhão (risos). Eles acham que todo nordestino se resume em Maranhão. (professora Marta de Alta Floresta)". Ainda uma outra professora manifestou-se da seguinte maneira em seu depoimento: "As comidas então nossa senhora! Era diferente demais, eu não gostei, pra mim não era boa. Teve uma vez que eu passei por uma experiência que eu fui final de ano na casa de uns maranhenses. O costume dele lá era diferente do meu, a mulher lá fez um baião de dois em pleno primeiro de ano, pra mim aquilo lá foi o cúmulo. Baião de dois é um arroz, feito com feijão de corda, parece que eles falam. Um feijãozinho de corda, é uma coisa assim muito sem graça, porque aquilo pra mim era comida do dia a dia. Dia de festa pra nós era churrasco, cerveja, maionese, salada, aquilo pra mim foi. Nossa! Eu fiquei muito chocada aquele dia, que eu fui nessa, porque era companheiro de garimpo do meu marido, que a gente foi passar final de ano com esse colega dele, pra mim foi assim.. diferente, a mulher me deixou na sala e foi lá lavar roupa e eu fiquei lá que nem uma boba (risos). (professora Josefa de Guarantã do Norte)". (ALEXANDRE, 2011, p.7)

⁴¹ Juara, como Sorriso, Sinop e Tangará da Serra, também é resultado de um projeto de colonização particular. A Sociedade Imobiliária da Bacia Amazônica (SIBAL) chegou à atual região de Juara nos anos 1970. Os primeiros migrantes são oriundos da região Sul do Brasil e chegaram a Juara por volta de 1972 atraídos pelos preços irrisórios das áreas de terras (JESUS & MÜLLER, 2012, p. 176-177).

Segundo afirmam Jesus e Muller (2012), um dos aspectos que chamam a atenção nos relatos das professoras que narraram o momento em que saíram de seus lugares de origem até chegarem a Juara, são as referências à família, que é constantemente mencionada. As professoras entrevistadas são originárias dos estados de Pernambuco, Minas Gerais, São Paulo, Mato Grosso do Sul e Mato Grosso. Os fatores econômicos são os mais citados como motivação principal que desencadeou a migração. O estudo contribui para a tese, na medida em que dá a ver a história dessas mulheres e as transformações sociais e econômicas conquistadas desde que saíram de seus lugares de origem. A inserção na carreira docente garantiu-lhes, tanto quanto às professoras de Tangará da Serra, a conquista de suas autonomias.

No livro *Aventuras e sacrifícios pela educação: histórias das professoras migrantes de Sorriso (MT)*, Márcia Regina Boni (2011) discute a trajetória de vida de professoras do município de Sorriso, ao Norte de Mato Grosso que, como Tangará da Serra, tem sua história ligada à colonização particular e também se constituiu como núcleo populacional durante a política de integração nacional dos anos 1970. Segundo Boni (2011), a motivação do estudo veio da constatação de um considerável número de professoras provenientes de vários estados e da “riqueza cultural” que esse movimento migratório representou. O estudo, então, guarda aproximações com esta tese no que se refere ao foco nas professoras que migraram de diferentes regiões do Brasil, em um dado momento de suas vidas, para um município de Mato Grosso, constituído por colonização privada e, também, no que se refere à metodologia utilizada pela autora na construção do *corpus* empírico de análise. Como em Tangará da Serra, em Sorriso, as mulheres são maioria no exercício profissional do magistério o que, segundo a autora, estimulou a realização da pesquisa.

No que se refere às experiências das professoras, Boni (2011) destacou situações de preconceito e discriminação vividas por elas na escola e na cidade como um todo. Apesar dessas vivências, segundo a autora, as professoras consideram que a escola pode ser um caminho viável para desmistificar, senão combater, o preconceito e a discriminação. O exercício da profissão docente representou para as professoras a independência econômica. Algumas dessas mulheres declararam ter ingressado no trabalho docente, em virtude de necessidades pessoais de trabalho e, como as professoras de Tangará da Serra, as

demandas por professores para atuar em contexto de migração foram também citadas como oportunidade para assumir o exercício do trabalho docente de modo a conquistarem o objetivo de alcançar melhor condição de vida para si e seus familiares.

De alguma maneira, o estudo de Boni (2011) no que se refere à segregação e à hierarquização do espaço urbano de Sorriso, permite uma associação com o estudo realizado em Campo Verde, por Campos (2011). Doações de lotes pela prefeitura do município de Sorriso, em locais muito distantes do centro principal da cidade e a comercialização de lotes em bairros com infraestrutura diferenciada daquela encontrada nos lotes que são doados e os preços elevados, selecionam os futuros moradores. Como Campos (2011), para analisar os depoimentos das professoras de Campo Verde, Boni (2011), para analisar os relatos das professoras de Sorriso, inspira-se, também, em Pierre Bourdieu, José de Souza Martins e Norbert Elias. O estudo das autoras constitui-se uma rica contribuição no âmbito da sociologia da educação, considerando o contexto de (re)ocupação em Mato Grosso, na segunda metade do século XX.

Cristinne Léus Tomé (2009), em sua tese de doutorado em Educação que tem como título: *“Eu não sou professor não”: a presença do professor na cidade de Cláudia entre 1978 e 1998*, estudou a posição discursiva de professor-pioneiro, na Escola Estadual e Escolas Municipais Rurais naquele município.

Situada ao Norte de Mato Grosso, a cidade de Cláudia possui algumas aproximações com Tangará da Serra devido à sua história estar ligada a uma colonização privada, por meio da colonizadora SINOP S.A. A colonizadora, como aconteceu em Tangará da Serra, Alta Floresta, Sorriso, dentre outras, no contexto da colonização privada, deveria encarregar-se de construir a infraestrutura básica para os moradores, bem como, promover uma propaganda convincente para atrair novos grupos sociais para habitar as novas áreas. O propósito, como nos demais municípios surgidos durante os anos 1970 e 1980, era estimular o povoamento.

Tomé (2009) explica que o início da vida escolar deu-se nesse contexto, quando, para implantar projetos econômicos de extração de madeira, pastagens para a pecuária ou preparação da terra para o plantio, era também imprescindível a presença de escolas para os filhos dos novos habitantes daquele lugar. A implantação da escola, também, no início da história de Cláudia, seria uma referência positiva e atrativa para manter as famílias migradas e para que se

fixassem. Para compor o *corpus* de análise, a autora realizou entrevistas com os professores-pioneiros de Cláudia, reuniu panfletos, mapas e fotografias, além de jornais escritos e virtuais e trabalhos acadêmicos, cujos objetos de investigação são aquele município. O objetivo da autora é mostrar efeitos de sentidos que apontaram o modo como o sujeito-professor inscreveu-se no discurso pedagógico, frente à realidade encontrada e o significou.

O estudo de Tomé é uma contribuição importante a esta tese pelas semelhanças encontradas em seu estudo com a história da educação de Tangará da Serra. A autora constatou, em relação à primeira década da constituição da cidade de Cláudia, uma prática discursiva que considerava a atuação de professores leigos (como aconteceu em Tangará da Serra e em outros municípios já mencionados antes, no período inicial de formação), devido à falta de profissionais com formação na área e a construção de prédios escolares como uma parceria entre a comunidade e o poder público. O que de algum modo, também se aproxima do que ocorreu em Tangará da Serra, conforme analisa Oliveira (2009); as responsabilidades do professor dentro e fora da sala de aula; a adaptação dos professores, desde os primeiros tempos, dos conteúdos estipulados pelo sistema de ensino às condições da prática.

Na dissertação de mestrado em Educação de Elisa Cléia Pinheiro Rodrigues Nobre (2009), *Histórias de vida de professores migrantes: culturas e contextos de Mato Grosso do Sul*⁴², encontrei algumas aproximações com o estudo desta tese.

Através da metodologia de história de vida, Nobre (2009) desenvolve estudo sobre as vivências de professores caracterizados como migrantes, que atuaram na Educação Básica de Mato Grosso do Sul. Busca compreender, através do percurso biográfico, como se processa a identidade dos professores que, em algum momento de suas vidas, deslocaram-se de outros estados do Brasil e passaram a residir em Mato Grosso do Sul. Seu objetivo consiste em identificar as marcas que essa “pluralidade” insere nas trajetórias dos professores.

Nobre (2009) discute a ligação entre a memória e o processo de constituição identitária, como “elemento essencial para o processo de identificação pessoal e profissional do sujeito professor” (NOBRE, 2009, p. 10). Segundo a autora, a narrativa dos professores entrevistados avivam a memória e, assim, mostram as

⁴²Disponível em: <<http://repositorio.cbc.ufms.br>>. Acesso em: 13 jul. 2013.

marcas que fazem parte de sua trajetória de formação pessoal e profissional. Segundo suas palavras,

[...] os resgates da memória refletem as nuances de maneira intensa sobre as trajetórias de professores que, como personagens de uma história viva, se transformam, trocam de papéis, mudam a roupagem, constroem e marcam o seu tempo com suas vivências. (NOBRE, 2009, p. 11)⁴³.

Embora possa haver semelhança entre pensar a memória e o processo de constituição identitária do sujeito professor, observei que há diferença em relação à concepção de memória adotada pela autora. Se os professores como sujeitos da educação extraem suas memórias do que pensam, a partir de suas vivências presentes, conforme Stephanou e Bastos (2009), não é possível realizar um resgate da memória. A memória é construção ativa. A memória é do presente.

Outro ponto que identifiquei como distinto refere-se à maneira que compreendo as professoras, não como “personagens que trocam de papéis”, mas como sujeitos, sob um processo permanente de atualização, não como uma identidade em essência, tampouco autônomo ou coerente (REVEL, 2011), o que torna inviável a ideia de comportar uma identidade no singular.

Carlos Edinei de Oliveira (2009), na tese de doutorado em Educação intitulada *Migração e Escolarização: história de instituições escolares de Tangará da Serra – Mato Grosso – Brasil (1964-1976)*, responde ao problema de pesquisa: “Como foi tratada a questão educacional durante o estímulo à ocupação territorial em Mato Grosso a partir de 1960?”. O autor analisa as relações entre migração e escolarização em Mato Grosso e analisa como categorias históricas os termos “tempo”, “espaço”, “aluno” e “professor”, de quatro instituições escolares de Tangará da Serra, priorizando a cultura escolar produzida nessas instituições no período de 1964 a 1976.

⁴³ Em 2008, a autora já havia apresentado um trabalho na 31ª Reunião Anual da ANPEd realizada em Caxambu, de 19 a 22 de outubro de 2008, sob o título: “Constituições identitárias reveladas em histórias de vida de professores migrantes”. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/pdf_programacao/programacao_gt08.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2013

O estudo de Oliveira (2009) traz uma contribuição importante a esta tese. Oferece informações a respeito de como se deu, inicialmente, em Tangará da Serra o processo de escolarização das crianças migrantes. Informa a respeito dos movimentos realizados pelas famílias migrantes que buscaram apoio junto às lideranças políticas e religiosas da localidade para que o ensino institucional fosse implantado. Mostra o envolvimento da empresa de colonização na fundação de escolas, de modo a fazer vingar seu projeto. As empresas particulares de colonização em Mato Grosso, em geral, lançavam mão da presença da escola para incentivar a prática migratória e para incentivar a fixação das famílias que haviam migrado⁴⁴. Em Tangará da Serra, esta prática também esteve presente, conforme discute Oliveira (2009). O autor examina os temas educação, migração e escolarização e trata, especificamente, da história de instituições escolares de Tangará da Serra entre os anos de 1964 e 1976, sem focar as narrativas de memórias de professoras.

Alves-Mazzotti, ao discutir questões ligadas a pesquisa educacional a partir de narrativas, considera importante situar o problema de pesquisa em um contexto mais amplo, algo como oferecer um “pano de fundo” para alocar as questões focalizadas na pesquisa. Assim, problematizar as condições sociais em que foram produzidas as subjetividades pode ampliar a compreensão acerca dessas subjetividades. No entanto, recomenda que o pesquisador esteja atento para um aspecto crucial na pesquisa educacional, a partir de narrativas. Segundo suas palavras,

A crescente valorização da subjetividade parece estar levando a uma reificação do sujeito, em detrimento da teorização e do diálogo com os autores que já se ocuparam do tema. Aparentemente, para fugir ao equívoco de encarar a teoria como verdade, cai-se no equívoco de transferir para os sujeitos a posse da verdade. (ALVES-MAZZOTTI, 2003, p. 37)

Assim, para esta autora, como para Stephanou e Bastos (2009), a compreensão das narrativas de memórias implica em relacioná-las às condições sociais e ao contexto em que foram produzidas, de modo a irmos além da mera

⁴⁴ Embora a educação e o ensino estivessem previstos em lei, como é o caso da lei nº 1.806 de 1953, mencionada anteriormente, as empresas colonizadoras, no entanto, atuavam de modo a construir uma imagem de parceiras das famílias, como se suas ações fossem benesses.

descrição. Ao pesquisador é necessário um esforço de compreensão e interpretação que ajude a evitar a “sacralização do indivíduo”.

Esta tese, então, a partir das entrevistas das professoras de anos iniciais que constam em um acervo já constituído (de qual trato na seção seguinte), juntamente com as entrevistas que realizei, instituídas conjuntamente como *corpus* empírico de análise, pretende ser uma contribuição à história da educação de Mato Grosso, a partir de memórias da educação de Tangará da Serra. Trata-se de compreender como se deu a inserção dessas mulheres professoras na carreira docente e posteriormente, considerando estarem, em sua maioria aposentadas, buscar compreender como narram suas trajetórias como sujeito professoras.

A opção por trabalhar com narrativas de memórias de professoras, sob inspiração da história oral como metodologia de pesquisa em história da educação, exige que se tenha atenção a procedimentos que têm repercussões na produção e análise dos achados da pesquisa. Sobre esse assunto, discorro a seguir.

3.1.1 *Design* da investigação

Abordo aqui as configurações realizadas em torno da organização do *corpus* empírico. No que se refere ao delineamento metodológico, destaco *como* a pesquisa estruturou-se em seu itinerário, esclarecendo acerca do acervo de narrativas de professores já existente na cidade de Tangará da Serra e que foram o ponto de partida para a realização da pesquisa que originou esta tese, bem como, sobre as entrevistas que realizei com algumas professoras remanescentes das duas primeiras turmas do curso de magistério de Tangará da Serra, que teve início em 1973.

Nesta tese, as memórias orais, narrativas de professoras, que em comum compartilharam a experiência de migração para um espaço físico e geográfico com os objetivos os mais diversificados, foram transformadas em documentos de pesquisa. E é sobre a maneira como lidei com estes documentos que discorro a partir de agora.

3.1.2 Das escolhas

A ideia inicial de realização desta pesquisa se deu a partir do conhecimento da existência de um Acervo de memórias orais de professores e professoras, composto de diversas entrevistas gravadas, muitas delas já transcritas. Esse acervo de documentos orais iniciou em 2007, a partir de um projeto que recebeu o nome de Memórias de professores. A ideia de sua constituição surgiu como atividade de pesquisa para alunos de um Curso de Pedagogia de uma instituição de ensino superior de Tangará da Serra⁴⁵.

O objetivo do projeto Memórias de Professores era que os alunos, futuros pedagogos, pudessem conhecer a história oral como metodologia de pesquisa, constituindo, eles próprios, um acervo de narrativas a partir da experiência de gravar entrevistas. O passo inicial nesse projeto foi o contato com leituras relacionadas à metodologia da história oral que os acadêmicos entrevistadores tiveram e, em seguida, aconteceu a realização das entrevistas.

Ao manusear as entrevistas do Acervo de Memórias, percebi o quanto foram momentos importantes na formação dos estudantes envolvidos na sua realização, sujeitos ativos da pesquisa, orientados por um projeto previamente elaborado pelo professor coordenador e com objetivos bem delimitados. Vejo que a participação dos estudantes no projeto que desencadeou as entrevistas oportunizou-lhes diferentes e importantes aprendizados, tanto no que se refere à iniciação científica, quanto no que diz respeito à formação como professores.

A proposta inicial desta tese estava, então, ligada em analisar as entrevistas disponíveis no banco de dados do Acervo. No entanto, a banca de exame do projeto de tese apontou para a necessidade de feitura de novas entrevistas, desta vez realizadas diretamente pela pesquisadora, tendo como diretrizes os objetivos de

⁴⁵ A partir de um projeto ligado à história oral, o professor da Disciplina: *História da Educação*, Carlos Edinei de Oliveira, juntamente com os alunos envolvidos na atividade de entrevistar, deram vida à primeira edição do projeto. As narrativas produzidas constituíram um acervo que foi doado pelo professor e encontram-se disponíveis para consulta no Acervo de Documentação da Sala de Memória de Tangará da Serra. Esta foi criada pela Lei Municipal nº 3.103 de 14 de abril de 2009 e está vinculada à Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC). A Sala de Memória é composta por diferentes acervos e nela há objetos que foram doados pelos colonizadores e primeiros moradores de Tangará da Serra, anos 1960 aos anos 1980. Na Sala de Memória constam também documentos escritos e um considerável acervo iconográfico ligado às gestões municipais desde 1976. Informações disponíveis em: <<http://semectangara.blogspot.com.br/2012/07/venha-conhecer-sala-de-memoria.html>> Acesso em: 18 fev. 2014.

pesquisa da tese e destacando dois aspectos: o acervo existente, embora de valor inestimável, foi constituído a partir de interesses alheios à investigação desta tese e seguiu um roteiro de questões que se relacionam com os objetivos de pesquisa com outros propósitos. Embora houvesse um roteiro comum de questões que orientaram as entrevistas, as indagações presentes nos roteiros, ainda que tecnicamente organizados, relacionam-se diretamente aos objetivos daquela pesquisa.

Naquela pesquisa, os critérios de seleção dos entrevistados, cujas entrevistas comporiam o acervo de narrativas, ligavam-se ao fato de estes professores terem em comum a migração para Tangará da Serra nos primeiros anos de constituição do lugar⁴⁶; serem professores dos anos iniciais, serem professores dos anos iniciais aposentados; ou ainda, terem vivido a infância ou a juventude em Tangará da Serra⁴⁷. O acervo é constituído por mais de cinquenta entrevistas e a maior parte dos professores, cujos depoimentos compõem o acervo, estão aposentados e foram professores dos anos iniciais. Daí a opção pela realização da pesquisa dirigir-se a estes professores.

No exame de qualificação, uma alternativa foi apontada considerando principalmente, a opção feita pela história oral. Sugeriu-se não perder de vista um ponto considerado crucial: o foco de atenção, pois em se tratando da história oral, volta-se, especialmente, para a geração de documentos que possuem uma característica bastante peculiar devido ao fato de resultarem de uma conversação entre entrevistador e entrevistado.

No meu caso, tratava-se de gerar a documentação através do diálogo com os atores sociais implicados na pesquisa. Compreendi desde aquele momento a necessidade de me envolver mais diretamente com o contexto investigado e com os atores sociais que dele fazem parte, colocar-me em imersão e sair à procura de vestígios que me auxiliassem a compreender as memórias da educação de Tangará de Serra.

⁴⁶ O convite para participar do projeto era feito por escrito, ou, em alguns casos, até mesmo verbalmente, e, caso houvesse concordância uma carta de cessão de direitos de entrevista era assinada e a data e o local de realização da entrevista era sugerida pelo próprio convidado. Grande parte dos entrevistados/as sugeriu suas residências como locais para receberem os acadêmicos entrevistadores.

⁴⁷ O projeto que nasceu em 2007 teve sua finalização em 2011 e o acervo, que está sendo reorganizado, atualmente faz parte da Sala de Memória do município de Tangará da Serra. Desde o princípio, os entrevistadores tiveram contato com leituras relacionadas à metodologia da História Oral e a realização das entrevistas foram concebidas com a intencionalidade de operacionalizar as leituras trabalhadas em sala de aula.

Assim, iniciei a realização de algumas entrevistas, propondo-me a aproximar-me o mais possível daquelas professoras. Envolver-me diretamente na investigação, no encontro com as entrevistadas.

A decisão pela realização de novas entrevistas levou em conta que uma relação diferente se constituiria estando eu própria envolvida com os eventos de entrevistas e, portanto, não mais limitar-me àquelas selecionadas no Acervo antes mencionado, colhidas pelos estudantes de um curso de pedagogia na condição de entrevistadores. Vi-me diante de uma relação efetivamente diferente. Somente envolvida na produção dos dados empíricos e dos documentos orais, a partir das narrativas dos atores sociais que concordassem em participar da pesquisa, seria possível elaborar um conhecimento sensível, a partir dos depoimentos de vidas, sob minha escuta. Assim, aqueles/as a quem eu entrevistaria dariam a conhecer uma espécie de tradução de suas experiências vividas no contexto social investigado.

Errante (2000)⁴⁸ que concebe a entrevista como evento de enunciação, afirma que é importante que entre o historiador e o narrador se estabeleça uma ponte interpessoal, que torne possível o fluxo da narrativa. Quando não há oportunidade para estabelecer uma relação de confiança entre o narrador e o historiador antes da entrevista, “o evento da história oral em si mesmo deve fomentar esse senso de confiança, de respeito e validação à medida que a rememoração, o ato de contar, a audição e a investigação se desenvolvem” (ERRANTE, 2000, p. 153). A autora observa que tanto o narrador quanto o historiador podem construir essa ponte.

O narrador, ao falar de suas memórias, muitas vezes, irrompe em caminhos de dor, de fracassos, de prazer, de lutas, de encontros, desencontros, perdas, conquistas, frustrações, alegrias. O pesquisador precisa saber ouvir para compreender a produção de sentidos que as narradoras constroem no momento da entrevista. A linguagem verbal, acompanhada dos gestos, ou linguagem não verbal, acrescenta, informa, oferece pistas.

O pesquisador que trabalha com memórias, problematizando-as, analisando-as, lida com a vida em sua mais significativa pulsão, descobre que o/a depoente que narra não revive o passado, trazendo intactas as memórias de um acontecimento,

⁴⁸ Ao escrever: “Mas afinal, a memória é de quem? Histórias orais e modos de lembrar e contar”, Antoinette Errante (2000) fala sobre a narrativa pessoal como uma articulação da experiência individual e coletiva com os mundos social, político e cultural da educação. A autora estudou a história da educação de Moçambique, uma antiga colônia portuguesa que foi colonizada entre 1930 e 1974. Errante realizou em Moçambique sua dissertação e examinou o papel socializador da escola primária colonial e pós-colonial em Portugal e Moçambique.

mas reconstrói, (re)elabora suas vivências do passado. Ou, conforme foi dito antes, o passado é construído, a partir de preocupações e situações presentes.

Ao pesquisador é necessário o exercício sensível do olhar para perceber que ao narrar acontece um refazer-se e em entrevistas realizadas mais de uma vez, enfocando um mesmo evento, pode-se observar que as narrativas não são iguais. Os lugares, os tempos, as percepções e os sentimentos, bem como, os sentidos que os sujeitos atribuem às suas vivências modificam-se com o passar dos tempos, em virtude de serem as narrativas construídas socialmente; ao longo de vivências coletivas, de inserções em grupos sociais diversos e de experiências: de trabalho, familiares, de alegrias, dores, insucessos, vitórias, aspirações, medos e esperanças. Os narradores selecionam o que julgam merecer ser mencionado e o que deve ser ocultado, ou não revelado.

Observei, durante o percurso de identificação dos professores e de conseqüente apresentação, que não é simples construir a ponte interpessoal referida por Errante (2000, p.153), e me parece, também que o historiador precisa estar bastante empenhado em edificá-la, posto não ser tarefa simples.

Nem todos aqueles que procurei concordaram em me receber, e houve ainda quem conversou e não autorizou a gravação de seu depoimento. Mesmo assim, as contribuições foram / são valiosas porque ajudam a compreender a pluralidade das vivências, além de auxiliarem na composição de uma representação de aspectos da história da educação de Tangará da Serra.

Eu me sentia ansiosa antes de cada entrevista. Imagino que algumas das resistências que encontrei e boa parte das negativas em me receber, sob as mais diferentes escusas, podem ser explicadas pelo fato de ser alguém “de fora” que convidava. Sob essa perspectiva, notei haver um ponto de vulnerabilidade. Entretanto, ao receber um aceite, um misto de curiosidade me invadia.

Errante (2000) tem em meu processo de realização de entrevistas com as professoras de Tangará da Serra uma contribuição fundamental. A autora ensina que é importante “ouvir a pessoa toda”. E faz toda a diferença porque os narradores sentem que tem um público apreciador e respeitador.

A aproximação com os professores que concordaram em me receber e partilhar suas mais diferentes vivências da vida social e profissional em Tangará da Serra, foi de primordial importância para que esta pesquisa se efetivasse para além do acervo de narrativas já existente. Embora, de uma certa maneira, tenha sentido

que já conhecia, de alguma forma, as professoras entrevistadas, devido ao trabalho realizado junto ao acervo de narrativas (quando ouvi suas vozes gravadas), estar diante dos sujeitos professores mudou minha relação com eles, com o próprio Acervo e comigo mesma.

Encontrar o momento oportuno para ouvir memórias, obter o consentimento informado daqueles que se dispuseram a compartilhar suas vivências, tornou a experiência de estar junto, de estar diante do *outro*, transformadora. Sendo eu própria alguém que vive em Tangará da Serra há menos de uma década, sou considerada pessoa “de fora”, o que de alguma maneira causou uma preocupação inicial. Por outro lado, ser também professora e ter sido apresentada por alguém da cidade de Tangará da Serra, foi algo que contribuiu para o bom andamento da pesquisa e para que fosse recebida pelas professoras. De todo modo, após a finalização de cada entrevista, solicitava à entrevistada que indicasse uma outra pessoa que pudesse também me conceder uma entrevista. E foi dessa maneira que as entrevistas foram realizadas.

As professoras que concordaram em me receber o fizeram com uma gentileza digna de nota. Em um dos casos, telefonei pela manhã para me apresentar e fazer o convite e a entrevista aconteceu no mesmo dia, no período vespertino e por sugestão da convidada. Confesso que sendo eu própria *outsider*, para lembrar Norbert Elias (2000), temia não encontrar receptividade. Assim, mesmo como recém-chegada, com sete anos em Tangará da Serra, em todas as entrevistas realizadas fui acolhida de maneira muito generosa e entusiástica.

Quanto às entrevistas, o passo inicial esteve ligado a identificar as professoras e convidá-las a participar da pesquisa concedendo uma entrevista.

Assim, de posse de um roteiro previamente elaborado, mas que ao mesmo tempo não guardava em si uma estrutura rígida, conforme sugere Nadir Zago (2003), e munida de um equipamento de gravação parti em busca de elementos que me permitissem a partir das memórias de professoras aposentadas dos anos iniciais “construir uma forma de conhecimento sobre o passado” de Tangará da Serra e sobre suas constituições como professoras, a partir delas mesmas.

Do ponto de vista metodológico, concorda-se com Janaína Amado (1997), que afirma que as narrativas, mediadas pela memória, permitem que os informantes reelaborem suas vivências individuais e coletivas dando a ver em suas representações um movimento constante de transformação.

Durante o evento da entrevista, foram atentamente observados os gestos das entrevistadas, suas atitudes, de modo a compreender os indícios que elas oferecem como pistas a serem seguidas no processo de investigação: as exclamações, o volume da voz aumentado ou reduzido, os silêncios, a euforia, o riso alto, a lágrima, a expressão facial que permitia ler uma certa apreensão, tristeza, ou até mesmo deixando antever experiências de discriminação reveladas, como confidências conforme sugerem Bosi (1983) e Errante (2000), após o equipamento de gravação ser desligado.

Observei, quando da realização das entrevistas, que as lembranças das professoras entrevistadas estão, de algum modo, relacionadas às lembranças do grupo de professoras como um todo, especialmente, entre aquelas que cursaram o magistério na mesma turma.

Além das entrevistas do Acervo da Sala de Memória e das entrevistas que realizei, faço uso de outros documentos. Sobre a delimitação do *corpus* empírico, passo a expor a seguir.

3.1.3 Delimitação do *corpus* empírico

Com vistas a organizar os dados da pesquisa, denominei o conjunto das entrevistas de narrativas do Acervo já constituído, de primeiro grupo e o conjunto das entrevistas que realizei, pessoalmente, de segundo grupo. Assim, a pesquisa foi dividida em dois movimentos.

No primeiro movimento, junto ao Acervo, como ponto de partida, selecionei entrevistas de professoras que migraram para Tangará da Serra, considerando o período de que trata a pesquisa e tendo em vista seus objetivos.

O trabalho no Acervo da Sala de Memória colocou-me em contato com entrevistas de professores que estudaram tanto em Tangará da Serra, quanto em em outros estados. Diante da necessidade de definir um critério para realização de novas entrevistas, ocorreu-me escolher professores que haviam estudado em Tangará da Serra, tendo iniciado a carreira docente neste município por terem realizado o curso de formação para se tornarem professores em Tangará da Serra. Ao saber a respeito do curso de Magistério, como segundo grau profissionalizante que começou a funcionar em 1973, ocorreu-me a ideia de entrevistar os professores

que estudaram em Tangará, preferencialmente, os remanescentes das primeiras turmas.

Embora tenha definido o critério de entrevistar professores remanescentes da primeira turma (1973 / 1975) desse curso de magistério, isso não foi inteiramente possível. Vários ex-alunos da primeira turma não puderam ser localizados ou não se dispuseram a narrar suas vivências. As razões foram diversas: desde a mudança de cidade ou de estado, até problemas de saúde que se tornaram empecilhos para o aceite de realização de entrevista, o que obrigou a uma redefinição. Retomarei este assunto no tópico seguinte, quando trato dos procedimentos adotados, desde a seleção das entrevistas gravadas até a organização delas para análise. Abaixo, apresento um quadro síntese, com o objetivo de informar a respeito da constituição do *corpus* empírico da pesquisa.

<p>1º Movimento</p> <p>Ponto de partida</p> <p>Antecedendo a defesa do projeto</p> <p>Memórias de professores – Acervo SALA DE MEMÓRIA DE TANGARÁ DA SERRA/MT</p> <p>14 entrevistas selecionadas:</p> <p>13 professoras 01 professor</p>	<p>Critério de seleção das narrativas</p> <p>(1º grupo)</p> <p><u>Memórias da Educação considerando o contexto de migração</u></p> <p>Foram selecionadas as narrativas de professoras que migraram para Tangará da Serra, considerando o período de que trata a pesquisa, tendo em vista seus objetivos.</p> <p>1) investigar a constituição de um processo identitário do trabalho docente em Tangará da Serra;</p> <p>2) buscar as representações sobre o/a professor/a, ou seja, sobre o que significava ser professora, a partir da condição de migração, em Tangará da Serra, nos primeiros anos de constituição do lugar e o que significa ser professora atualmente em Tangará da Serra.</p>
<p>2º Movimento</p> <p>Após a defesa do projeto</p> <p>Produção de novos documentos. Gravação de entrevistas sob inspiração da História Oral. 06 entrevistas realizadas</p> <p>04 professoras 02 professores</p>	<p>Critério de seleção dos professores/narradores</p> <p>(2º grupo)</p> <p>Professoras que migraram para Tangará da Serra, que participaram da história da educação do lugar (ao estudarem e se tornarem professoras em Tangará da Serra). Realizaram o curso de Magistério no município. A trajetória profissional começou nesse lugar que em 1976 tornou-se município. Mas suas atuações como professoras são anteriores.</p>

Figura 22: Quadro síntese – Constituição do *Corpus* empírico da pesquisa

Além das narrativas orais como, *corpus* empírico principal, alguns documentos escolares foram consultados na Escola “29 de Novembro”⁴⁹, tais como livros de atas, cadastros e termo de posse de professores, boletins, diários de classe, pastas individuais de alunos, registro de provas orais e escritas. Esse conjunto documental foi parte integrante do trabalho de compreensão do problema de pesquisa.

As narrativas permitem construir uma história de professoras, a partir de suas memórias e, analisando-as, o objetivo é compreender o processo de atribuição de significados ligados: a) à experiência de migração, e; b) à experiência de produção da identidade de professora em contexto de migração.

Existe um diferencial nessa opção metodológica em adotar as narrativas como documentos de análise: os documentos são produzidos intencionalmente, pois estão ligados às problemáticas de investigação, “tendo como mediadores as subjetividades, os referenciais teóricos escolhidos e a cultura na qual foram constituídos”, como afirmam Almeida, Grazziotin (2012, p. 31-32).

As narrativas têm sua própria historicidade, constituem uma prática social, conforme destacou Yara Aun Khoury (2001). Algumas das professoras que entrevistei chegaram a Tangará da Serra ainda quando eram crianças, e quando começavam a falar sobre si, localizavam quase que imediatamente o momento de chegada ao lugar. Sob esse aspecto, suas memórias aproximam-se consideravelmente. Mencionam a precariedade das estradas de chão e, quando chovia, tornava-se um desafio ainda maior, quase intransponível. Rememoram a mudança completa acomodada em caminhões de mudanças, dividindo espaço com os animais de estimação, como gatos e cachorros, além de galinhas e até uma vaca, trazida por uma das famílias para fornecer leite às crianças da comunidade. Estimuladas pela sequencia de pontos elencados no roteiro, buscaram memórias ligadas ao momento de chegada, ao modo como eram recebidos pelas demais

⁴⁹ A Escola Estadual “29 de Novembro” nasceu da integração de duas unidades escolares. Oliveira (2009, p. 253) explica que havia antes o Ginásio Estadual de Tangará da Serra, criado em 29 de novembro de 1968. Em 1973, através do decreto nº 1.542 de 10 de julho, em conformidade com os novos princípios da Lei 5.692/1971, elevou-se o Ginásio Estadual de Tangará da Serra, em nível de 2º Grau e sua denominação foi alterada para Escola Estadual de 1º e 2º Graus de Tangará da Serra. Em 26 de outubro de 1976, através do Decreto nº 768 houve a integração física do Grupo Escolar “Dr. Ataliba Antônio de Oliveira Neto” com a Escola Estadual de 1º e 2º Graus de Tangará da Serra, considerando a proximidade. As duas unidades escolares ocupavam a quadra 129 da planta urbana geral do município. Com a integração, transformaram-se em apenas uma unidade escolar, denominada Escola Estadual de 1º e 2º Graus “29 de Novembro”. Localizada na parte central da cidade, é uma das escolas mais antigas de Tangará da Serra.

famílias que já estavam no lugar, rememoraram como se deu a escolha por Tangará da Serra e não por outro lugar, relataram as lembranças mais marcantes dos primeiros tempos. Só então, falaram em educação, ligada à instituição escolar e à constituição como professoras.

As professoras de ensino fundamental por mim entrevistadas adquiriram a profissão em Tangará da Serra, por isso, não há como falar sobre experiência profissional fora desse ambiente. E somente devido à formação desse ambiente múltiplo, plural e diverso é possível falar sobre as histórias de suas vidas e suas experiências profissionais / pessoais.

Optar pela entrevista como abordagem metodológica e adotar uma de suas concepções, conforme propõe Nadir Zago (2003), uma prática de pesquisa na perspectiva da abordagem compreensiva exige um contínuo exercício das sensibilidades e das alteridades e, essa maneira de olhar as narrativas, a partir das proposições da autora, constituiu para mim uma descoberta. A entrevista, segundo Zago, distingue-se dos demais instrumentos de coleta de dados (questionários, formulários, dentre outros), por seus objetivos, pois uma de suas características “é assegurar informações em maior profundidade do que poderia garantir um instrumento com questões fechadas” (ZAGO, 2003, p. 297- 298). O que não significa dizer ausência de rigor, mas, que nenhum instrumento que busca “captar” a realidade investigada possa tornar-se uma “camisa de força”.

Durante a pesquisa no Acervo de narrativas da Sala de Memória de Tangará da Serra, localizei também um considerável acervo fotográfico. Nele constam imagens diversas que foram produzidas em ocasiões de desfiles cívicos acontecidos em datas comemorativas, em diferentes tempos, por fotógrafos oficiais do município. Além dessas fotografias, constam no acervo muitas outras realizadas por moradores desde a formação inicial da cidade e que foram doadas para somarem-se ao acervo existente.

O acervo fotográfico da Sala de Memória de Tangará da Serra possibilita que tenhamos uma noção da transformação pela qual passou esse município de Mato Grosso ao longo de quase meio século. Diante das fotografias, então, ocorreu-me selecionar algumas para constar nesta tese, com o único objetivo de oferecer ao leitor uma ideia a respeito do lugar sobre o qual falo e sobre algumas atividades realizadas pelas escolas, considerando, principalmente, ocasiões de desfiles cívicos.

Assim, selecionei imagens que nomeei como “galeria de imagens” e as agrupei antes de dar início à análise das narrativas de professoras.

Embora ciente que trabalhar com fotografias (como documento) exige metodologia específica e referencial teórico adequado, destaco que não é minha intenção enveredar pela análise dessas imagens, uma vez que as narrativas de memória constituem-se como documentação privilegiada para a configuração da trama desta pesquisa em história da educação, recaindo sobre as memórias orais o foco do estudo.

O critério de seleção das fotografias deu-se, inicialmente, tendo como objetivo oferecer ao leitor uma ideia da transformação do espaço físico geográfico. Com essa finalidade, selecionei imagens aéreas da cidade em diferentes décadas, entre outras imagens.

Além disso, para oferecer ao leitor uma noção a respeito das atividades organizadas pelas escolas por ocasião de datas comemorativas, selecionei imagens de desfiles cívicos organizados pelas escolas. Estas imagens representam, dentre outros, os temas da migração, da educação, a presença de professoras, as cartas, importante meio de comunicação entre aqueles que migravam para Tangará da Serra e os parentes e amigos que permaneceram nos lugares de origem. Para constar na galeria de imagens, selecionei aquelas que alcançam até os anos 1990, por considerá-las ligadas aos temas que aqui são tratados.

Vale mencionar, ainda, as consultas aos jornais que compõem o Acervo de documentação do Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional – ANDIHR/NDIHR⁵⁰/ICHS/UFMT/Cuiabá. Esses jornais, expressão da imprensa mato-grossense, possibilitaram conhecer os movimentos realizados pelo Estado na destinação de verbas expressivas ao Mato Grosso, bem como, ao Centro-Oeste brasileiro em seu conjunto, com vistas a viabilizar a anexação de áreas ao processo produtivo, o que me possibilitou estabelecer uma vinculação com as políticas de valorização da Amazônia, desde a Constituinte de 1946.

Em cada fase do itinerário da investigação, busquei indícios e tive atenção às pistas oferecidas pelas narrativas das professoras e pela documentação escrita e iconográfica (jornais, fotos) reunida, de modo a compreender as trajetórias

⁵⁰ O NDIHR nasceu após três anos da fundação da UFMT (dez/1970) com o objetivo de se constituir em um espaço de pesquisa e investigação. Como laboratório do curso de licenciatura em História dessa Instituição, o NDIHR é um espaço de divulgação da documentação histórica referente a Mato Grosso.

profissionais entrelaçadas às histórias de vidas e, em que medida a representação que narra os sujeitos age sobre eles. Observar a maneira como as professoras dão sentido às suas práticas e como, a partir do lugar de sujeito professor, pensam e narram.

A partir de Nóvoa (2000), busquei compreender como cada professor produz intimamente e a seu modo a sua maneira de *ser professor*. Para o autor, é indispensável “[...] recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas de investigação” (NÓVOA, 2000, p. 15). Nesse sentido, partir de narrativas de memórias dos próprios professores, sujeitos das memórias da educação, é enveredar pelo caminho que conduz ao processo identitário do professor (NÓVOA, 2000, p. 15). Neste aspecto, a assertiva de Nóvoa aproxima-se de Antoinette Errante (2000) quando esta afirma que todas as narrativas (orais ou escritas, pessoais ou coletivas) são narrativas de identidades.

As narrativas das professoras que entrevistei, embora colhidas individualmente, logo fizeram emergir a dimensão coletiva, espécie de comunidade de memória, formada por um grupo que, além de ter em comum o mesmo espaço-geográfico, ou seja, Tangará da Serra, compartilharam de sua formação na mesma sala de aula como alunas do curso de Magistério.

A partir dos objetivos da pesquisa, um procedimento decisivo da coleta de dados foi definir os temas que seriam contemplados nas entrevistas. Embora a elaboração de um roteiro não signifique congelar ou engessar o diálogo, algumas questões foram pensadas de modo a funcionar como incentivo para que os entrevistados pudessem revisitar suas lembranças de outros tempos: dos tempos da infância, dos tempos em que a escolha de uma profissão foi crucial, dos tempos em que o exercício profissional tornou-se imperativo. Organizar cuidadosamente um roteiro de entrevistas é um ponto que não pode ser ignorado, sobretudo, se temos em vista a entrevista compreensiva (ZAGO, 2003).

O diálogo, embora assuma a feição de uma conversa espontânea, precisa ser metodologicamente estruturado (de modo a contemplar elementos que abordem a questão principal de pesquisa), assim como, as questões complementares a ela diretamente ligadas.

Observei, durante o percurso de investigação, que mesmo organizando cuidadosamente um roteiro que contemple indagações acerca de diferentes questões que levariam a rememorar aspectos das vivências daquele tempo que

consideraram significativas, há coisas que talvez os entrevistados não possam ou não desejam mencionar. Talvez haja coisas que nem queiram rememorar por haver um conjunto de motivos, que fogem ao conhecimento do pesquisador, condições de possibilidades, regimes de verdade instituídos no presente, que não permitem falar. Esses aspectos são melhor compreendidos na prática, no percurso de realização da pesquisa.

Por um lado, o roteiro de entrevistas ofereceu a nota inicial, elegeu os temas (sob a perspectiva da entrevista compreensiva) e auxiliou a composição do objeto de estudo. Por outro, a realização de cada entrevista, em si, não se deu como algo mecânico e meramente técnico. Busquei conduzir as entrevistas de modo que se tornassem um momento de comunicação afável e não um momento de constrangimentos para os entrevistados. Como identificou Zago (2003), a literatura voltada para os trabalhos que se ocupam de narrativas orais, memórias orais e/ou entrevistas destacam essa preocupação que não se deve perder de vista na agenda de todo pesquisador que tem nas narrativas o *corpus* privilegiado de análise. O caminho aberto à reinvenção que essa metodologia possibilita permitiu que o trabalho de gravar entrevistas com os professores de Tangará da Serra se desenvolvesse através de uma relação que levou em conta a tríade constante entre os sujeitos narradores, a pesquisadora e as teorias que, posteriormente, orientaram a análise.

Zago (2003) destaca que a entrevista não deve se limitar à escuta e ao registro de informações, como algo mecânico. Não se trata de simples manipulação de técnicas nem de um encontro qualquer desprovido de objetivos concretos e intencionalidades. Estão em questão também as relações que se constrói com aquele que narra o que pode desembocar na discussão de questões éticas para o trabalho do pesquisador. É necessário, afirma a autora, “manter uma escuta atenta, interessada” (ZAGO, 2003. p. 305).

Os temas considerados chave nessa discussão são *migração, educação, memórias*. Eles foram organizados considerando, em princípio, a própria questão de pesquisa. No que diz respeito aos aspectos gerais, conduzem a outros desdobramentos temáticos de ordem específica, o que implica dizer que emergem do *corpus* empírico outros temas a serem discutidos.

Em se tratando do tema migração, considerado de maior amplitude, alguns aspectos que o integram constavam no roteiro, contudo, durante a realização das

entrevistas, os entrevistados tiveram liberdade para narrar sem uma constante intervenção e, desse modo, emergiram desdobramentos temáticos não previstos, e ampliaram as possibilidades de análise das narrativas de memórias de professoras em contexto de migração.

Em se tratando das professoras que entrevistei, no que diz respeito ao tema educação, com destaque ao período em que participaram do curso de formação de professores na condição de estudantes, constou do roteiro de entrevistas aspectos ligados especificamente ao Curso, ao que as professoras consideraram mais significativo, bem como sobre as motivações que as levaram a cursá-lo, assim como o papel desse curso em suas vidas. Contemplou ainda questões relacionadas às sociabilidades construídas neste período de formação.

O tema educação ainda incluiu aspectos que dizem respeito à condição de professores, como: quando começaram a atuar? O que liam? Como produziam seus materiais didáticos? Sobre a experiência de atuação, foi solicitado que falassem sobre o início da profissão e sobre o momento atual de suas vidas. Nesse momento puderam tecer apreciações a respeito do que consideram decisivo em suas vidas para que tenham se tornado professoras. Ao final de cada entrevista, nos moldes da metodologia “*snowball sampling*”⁵¹ ou “bola de neve” solicitava-se ao/a entrevistado/a que indicasse um/a professor/collega para participar da pesquisa e conceder uma entrevista. Adotei esta estratégia por considerar que o trabalho de investigação dos participantes seguintes seria facilitado e, seria eficaz mais do que se eu mesma tentasse identificar outros depoentes. Vale destacar que a indicação realizada por um/a colega professor, um/a amigo/a de muitos anos, funcionou como uma espécie de referência da pesquisadora e facilitou muito o primeiro contato. Tão logo eu pronunciava o nome daquele/a que fez a indicação, um sorriso iluminava a face e em algumas situações as memórias já começavam a ser elaboradas. A percepção foi, em todos os casos, de haver contentamento em poder contribuir para a história da educação de Tangará da Serra, além de satisfação diante da oportunidade de relatar vivências.

⁵¹ A *snowball sampling* ou “bola de neve” possibilita que sucessivas indicações sejam sugeridas entre os participantes. O passo seguinte às indicações dos primeiros participantes é solicitar aos indicados informações acerca de outros membros da população de interesse para a pesquisa (BALDIN, MUNHOZ, 2011).

O aspecto da satisfação em poder contribuir com a história da educação de Tangará também foi visível nas entrevistas do Acervo da Sala de Memória. Uma das professoras comentou:

Eu agradeço ter sido escolhida e poder colaborar com o projeto, quero parabenizar pelo trabalho que só tem a valorizar, porque tem gente que acha que o professor aposentou, o professor morreu. (Clara. Acervo de Memória de Tangará da Serra/MT – Entrevista realizada em: 12/06/2009).

Penso que posso inferir do excerto da narrativa da professora Clara, que a morte adquire, neste contexto, uma dimensão metafórica. O fato de ter sido escolhida para narrar suas memórias da educação, conferiu-lhe evidência e reconhecimento. A possibilidade de narrar sua experiência docente tirou do anonimato a professora e a colocou num plano de visibilidade, além de salvá-la do esquecimento por tornar o passado, através da narrativa, um presente.

Na continuidade, passo a tratar dos procedimentos adotados em relação à seleção das entrevistas do Acervo e a realização de novas entrevistas, além da escolha das professoras a serem entrevistadas, bem como a efetivação das transcrições e organização das entrevistas para análise.

3.1.4 Os procedimentos

No que se refere ao Acervo de documentos orais da Sala de Memória, algumas entrevistas já estão disponíveis em suporte escrito, ou seja, se encontram transcritas⁵²; outras estão disponíveis apenas em suporte de áudio. Foi imprescindível uma escuta atenta para selecionar aquelas narrativas que comporiam o corpus empírico aqui analisado.

Nem todas as entrevistas deste Acervo possuem ficha individual do entrevistado, o que dificulta o trabalho pela ausência de informações detalhadas

⁵² As transcrições das entrevistas foram realizadas pelos alunos entrevistadores, que como parte da atividade de realizar a entrevista, teriam de entregá-las transcritas e em suporte digital. A transcrição estava prevista como parte da atividade. As entrevistas transcritas que utilizo para fins de análise nesta tese estão disponíveis também em arquivo digital.

sobre o/a narrador/a. Nesse caso, a seleção das entrevistas se deu, em alguma medida, considerando aquelas que estão transcritas e que contém informações a respeito do entrevistado a partir da ficha individual.

Das professoras do primeiro grupo, apesar de algumas terem realizado seu primeiro curso de formação estudando o magistério em Tangará da Serra, outras já eram professoras antes de migrarem para o município.

Sob a perspectiva da migração, na escolha das entrevistas do Acervo considerei aquelas em que fosse possível identificar desde o momento da chegada à Tangará e, também, sob o ponto de vista da educação, aquelas em que fosse possível identificar o tempo de exercício da docência, além de informações mínimas sobre o entrevistado: local de nascimento, ano em que nasceu e ano em que começou a carreira, quando se aposentou, enfim. Nesse sentido, a ficha individual dos entrevistados foi de grande valor. No entanto, apesar de optar por entrevistas que apresentavam tanto o áudio quanto a transcrição, adotei o procedimento de ouvir todas aquelas que selecionei com a atenção voltada à entonação da voz.

Depois da seleção das entrevistas no Acervo, num segundo momento, realizei novas entrevistas, agora, com professoras que migraram durante os anos 1960 e 1970 e se tornaram docentes em Tangará da Serra.

Para incluir novas vozes e somá-las às demais, identifiquei vinte professores, segundo o critério de terem realizado seu curso de formação em Tangará da Serra. No entanto, por razões as mais diversas, desde problemas de saúde, incompatibilidade de agendas, até viagens, dentre outras, consegui realizar entrevistas com seis professoras. Quanto aos professores, um deles não aceitou gravar a entrevista, justificando ter exercido a profissão docente por um curto período e por não ter continuado na profissão, assim, em sua opinião, não teria muito a contribuir. Ele se tornou empresário e segundo seu depoimento, não tinha vocação para ser professor. Desse conjunto denominado segundo grupo, quatro professoras foram alunas da primeira turma do magistério de Tangará da Serra (1973/1975) e duas professoras foram alunas da segunda turma. Três professoras e um dos professores receberam-me em suas residências com muita gentileza e disponibilidade para falar, oportunizando, assim, a geração de novos documentos. Uma professora e um professor receberam-me em seus locais de trabalho.

Predomina no grupo da pesquisa desta tese a presença de professoras, sendo que do primeiro grupo (Acervo da Sala de Memória) são treze professoras e

um professor e do segundo grupo (novas entrevistas) são quatro professoras e dois professores. Diante disso, compreendi que não há como me esquivar de pensar questões de gênero ou encarar o quadro como algo “natural” nesse contexto de fronteira. Assim, além de buscar os vínculos da sala de aula com a realidade social em que vivem os indivíduos, segundo sugere Louro (1989), lancei um olhar às questões de gênero incorporando-as às análises.

Dos professores que entrevistei, à exceção de um professor que atuou apenas no ginásio (de 5ª a 8ª séries), todas as professoras, sem exceção, exerceram a profissão nos anos iniciais do ensino fundamental em Tangará da Serra. Embora o professor não tenha atuado nos anos iniciais, ele fez parte da primeira turma do curso de magistério, sendo assim, sua entrevista foi mantida. Assim, o *corpus* empírico da pesquisa foi organizado em dois movimentos, sendo o primeiro anterior à realização do exame de qualificação e o segundo após a qualificação do projeto de tese, como referi antes.

O conjunto das narrativas analisadas no Acervo de Memórias da Sala de Memória de Tangará da Serra ficou, então, constituído de 14 narrativas, conforme o quadro apresentado abaixo.

Nome	Nasc.	Origem	Chegada a TGA	2º grau magistério	Graduação	Atuação I a IV	Ano que começou a carreira	Ano da aposentadoria	Realização da entrevista	Duração aproximada da entrevista
Adriana	1954	MG	1965	X	Pedagogia	X	1978	2005	15/06/2009	40 minutos
Alana	1956	SP	1976	X	História	X	1976	2008	21/06/2009	65 minutos
Denise	Não consta	BA	1969	X	Pedagogia	X	1981	2008	30/06/2009	50 minutos
Clara	1957	SP	1984	X	Letras pedagogia	X	1973	2008	12/06/2009	100 minutos
Ludmila	1958	SP	1969	X *através do logos II	Letras	X	1978	2009	20/06/2009	100 minutos
Gisela	Não consta	PR	1963	X	Pedagogia	X	1973	Não consta	2009	40 minutos
Lúcia	Não consta	RN	1961	X	Pedagogia	X	1969	Não consta	2009	40 minutos
Irene	1955	SP	1977	*Quando começou a lecionar contava com duas graduações	Contabilidade letras pedagogia	X *Atuou também V a VIII e ensino médio (2º grau)	1981	2008	11/06/2009	60 minutos
Juarez	Não consta	SP	1975	Refere-se ao segundo grau mas não menciona ter sido o magistério	Ciências biológicas	X *Na ocasião da entrevista atuava de V a VIII	1977	*Não estava aposentado (na ocasião da entrevista)	21/06/2009	80 minutos
Juliana	1954	CE	1979	*2º grau colegial e complemento com estágio, disciplinas didáticas de metodologias de ensino.	Licenciatura plena (não consta o curso)	X *Atuou também V a VIII	1979	2004	26/06/2009	70 minutos
Márcia	1957	SP	1967	X	Pedagogia	X	1976	2009	16/06/2009	100 minutos
Marilda	Não consta	MG	Não consta	X	Pedagogia	X	1979	2009	18/06/2009	90 minutos
Nadir	1954	PR	1980	*Estudou em princípio no Projeto Hapront	Pedagogia	X	1972	2002	18/06/2009	70 minutos
Irma	1960	PR	1976	X	Pedagogia	X	1984	2009	2009	40 minutos

Figura 23: Acervo de Memórias da Sala de Memória de Tangará da Serra

A seguir, procedo à apresentação das professoras, cujas narrativas compõem o Acervo da Sala de Memória, que chamei de primeiro grupo e, em seguida, apresento outro quadro, que representa o segundo grupo, ou seja, as professoras que concordaram em me receber e participar da pesquisa.

Antes, porém, ressalto que se trata de uma descrição, uma breve menção à história de vida de cada uma delas, que toma como referência as anotações que constam no caderno de campo e que foram realizadas no momento de escuta de cada uma das entrevistas. Algumas entrevistas têm maior duração porque as entrevistadas foram mais falantes e trouxeram, em suas narrativas, variados aspectos das situações vividas. Outras falaram menos, foram mais econômicas nas

respostas, por vezes mesmo mais pontuais, o que impede a referência a maiores detalhes de suas biografias.

Adriana nasceu em 1954, em Minas Gerais. Sua família migrou para Tangará da Serra em 1965. Estudou na segunda turma do Magistério da cidade e iniciou sua carreira de professora em 1978. Atuou no magistério de I a IV. Anos depois, formou-se pedagoga. Aposentou-se em 2005. De Adriana, constam a entrevista do Acervo e a que realizei. Ela foi uma das professoras que concordou em me receber. Na entrevista do Acervo, suas respostas foram mais pontuais e a ênfase de sua narrativa recaiu sobre o exercício da profissão e as reuniões de planejamento. Na entrevista que me concedeu, Adriana falou mais livremente a respeito de seus familiares que migraram para Tangará da Serra, logo após a migração de sua família. O enfoque recaiu sobre a família e sobre a primeira experiência como professora. O destaque que confere a essa experiência a coloca como crucial em sua constituição como professora.

Alana nasceu em 1956, em São Paulo. Sua família migrou para Tangará da Serra em 1976. Nesse mesmo ano, substituiu uma professora que havia saído de licença, embora só considere o início da carreira como professora, no ano seguinte, em 1977, quando assumiu uma sala de aula como professora titular. Ela contou que quando começou a trabalhar como professora fazia o terceiro ano do curso de Magistério, o que indica que ela continuou em Tangará da Serra o curso que fazia antes de se mudar. Atuou no magistério de I a IV. Posteriormente, fez graduação em História. Aposentou-se em 2008. Alana é enfática ao afirmar que aprender a dar aula é algo que está no sangue, é um dom. Para ela o professor tem de ser um bom professor, pois só sendo bom ele conseguirá mostrar ao aluno o caminho correto. Ela discorreu longamente sobre a cooperação existente entre os professores nas reuniões para a elaboração do planejamento. A ênfase de sua narrativa recaiu sobre o momento inicial na carreira docente e o exigente cotidiano do exercício da profissão em salas de aula cujo número de alunos era expressivo.

Denise nasceu na Bahia. Sua família migrou para Tangará da Serra em 1969. Ela contou que começou a fazer o curso de Magistério em 1975 e que finalizou em 1981, o que indica que o curso foi interrompido e ela o retomou, tempos depois. Atuou no magistério de I a IV e, anos depois, fez graduação em Pedagogia. Aposentou-se em 2008. Denise lembrou com nostalgia que os poucos recursos do contexto em que iniciou a carreira como docente não a impediram de dar boas

aulas. Ela contou que é uma desenhista primorosa, então, desenhava na lousa e aproveitava esse seu talento para desenhar em cartolinas que coloria com lápis de cor com o objetivo de “prender a atenção dos alunos”. Devido a um problema de saúde, teve de se afastar da sala de aula e falou sobre isso com pesar. Esse aspecto se sobressaiu em sua narrativa.

Clara nasceu em 1957, em São Paulo. Migrou para Tangará da Serra em 1984. cursou o Magistério e Letras e Pedagogia. Começou a carreira como professora em 1973, quando ainda morava em Minas Gerais. Em Tangará da Serra, atuou no magistério de I a IV. Aposentou-se em 2008. Clara falou amplamente sobre as reuniões de pais que aconteciam na escola quando começou a trabalhar em Tangará da Serra. Para ela, “naquele tempo” os pais eram mais participativos. E hoje, os alunos parecem viver uma carência afetiva muito maior do que viviam antes. A ênfase de sua narrativa recaiu sobre dois pontos sobre os quais ela mais falou: as dificuldades de deslocamento até as escolas das áreas rurais e sobre o exercício da profissão. Em sua entrevista, enfatizou que o professor é “um ourives que lapida vidas”. Considerou também que, mesmo aposentado, o professor “ainda tem muito a contribuir”.

Ludmila nasceu em 1958, em São Paulo. Migrou para Tangará da Serra em 1969. Ela contou que quando começou a atuar como professora, em 1978, tinha a quarta série do ensino fundamental e, em 1979, após a implantação do Lógus II⁵³ na localidade em que morava em Tangará da Serra, concluiu os estudos. Atuou no magistério de I a IV e cursou Letras. Aposentou-se em 2009. Ludmila enfatizou a quase ausência de professores no contexto que iniciou sua carreira. E para que a escola da localidade em que morava não continuasse fechada, ela aceitou o “desafio” que veio com um convite para lecionar. Sua entrevista foi mais extensa no momento em que comparou as características das escolas nas áreas rurais com as escolas da área urbana. Em ambos os casos, havia dificuldade de infraestrutura, mas o deslocamento até as áreas rurais, para ela, consistia quase em “sacrifício”. E os professores e professoras, juntamente com a comunidade, faziam o que podiam para que as aulas acontecessem.

Gisela nasceu no Paraná. Migrou com a família para Tangará da Serra em 1963. Estudou o Magistério em Tangará da Serra, em 1981 e, após dez anos,

⁵³ O Programa Logus II tinha como objetivo habilitar em Magistério, os professores em exercício.

cursou Pedagogia. Ela contou que quando iniciou a carreira de professora em 1973, estava no “ginásio”. Atuou no magistério de I a IV. O Diário Oficial do Estado de Mato Grosso publicou em outubro de 2013 uma licença da professora. Daí se deduz que ela esteja em exercício. Gisela discorreu longamente sobre o talento que nela fora identificado desde as séries iniciais. A ênfase de sua narrativa recaiu sobre boas e duradouras relações sociais que ocorriam dentro e fora da escola. Enfatizou os muitos amigos que conquistou em Tangará da Serra e falou orgulhosa de conseguir criar situações para “chamar os pais para dentro da escola”. Embora tenha destacado os precários recursos didáticos no início de sua carreira como professora, afirmou que conseguia que seus alunos tivessem um considerável nível de aprendizagem. O foco de sua narrativa foi a presença da família em parceria com a escola. Para ela, o aprendizado acontece mais efetivamente quando a família se junta à escola.

Lúcia nasceu no Rio Grande do Norte. Sua família migrou para Tangará da Serra em 1961. Começou a carreira como professora em 1969, quando cursava a 6ª série. Fez curso de Magistério e graduação em Pedagogia. Atuou no magistério de I a IV. Lúcia discorreu longamente sobre o choque do momento da chegada em Tangará. O foco de sua narrativa recaiu sobre a experiência de ter de atuar logo de início em uma sala multi-seriada e sobre a intervenção que realizou dividindo as turmas para que fosse possível ensinar “mais de acordo com as necessidades de cada um”. Ela enfatiza em vários momentos da entrevista que “naquela época os pais exigiam mais de seus filhos”. É muito forte também em seu depoimento a questão religiosa. Para ela, o professor para ser exemplo, tem de ter uma religião.

Irene nasceu em 1955, em São Paulo. Sua família migrou para Tangará da Serra em 1977. Contou que quando iniciou a carreira como professora, em 1981, já havia feito uma graduação e atuava como contadora. Estudou Letras e Pedagogia. Atuou no magistério de I a IV. Atuou também de V a VIII e no Ensino de 2º grau. Aposentou-se em 2008. Irene falou detidamente sobre a defasagem idade e série encontrada em Tangará da Serra quando começou a atuar como professora. Falou de modo pontual sobre vários assuntos, salário, reuniões de planejamento, precário espaço físico da escola. Enfatizou o grande número de alunos que havia e que a escola quase não conseguia comportar, e que o turno intermediário surgiu como alternativa para que pudessem acolher todas as crianças e jovens. O enfoque de sua narrativa recaiu sobre a relação da escola com a comunidade do entorno. Para

ela, a comunidade tem de se sentir responsável pela escola e trabalhar em parceria com os professores.

Juarez é natural de São Paulo. Migrou para Tangará da Serra em 1975. Ele contou que quando começou a carreira de professor, em 1979, não havia concluído o 2º grau. Cursou Ciências Biológicas. Atuou no magistério de I a IV. Na ocasião da entrevista, informou que atuava de V a VIII, e que não estava aposentado. Juarez discorreu longamente sobre as dificuldades de acesso às áreas rurais. Considerou muito satisfatório ser professor e comparou a participação dos pais na escola “daquele tempo” com os pais “atualmente”. “Hoje” os pais se afastaram e delegam à escola a responsabilidade de educar os seus filhos, o que, para ele, sobrecarrega os professores. Esse aspecto se sobressaiu em sua narrativa.

Juliana nasceu em 1954, no Ceará. Migrou para Tangará da Serra em 1979 e começou a trabalhar naquele ano. Formada em Letras, contou que logo que chegou trabalhava com uma turma de “primário” pela manhã e em uma turma de “ginásio” no período vespertino. Aposentou-se em 2004. Juliana discorreu com mais ênfase sobre as ações dos professores para driblar as dificuldades e levar adiante os trabalhos na escola. Mencionou a realização de teatro em que os professores eram os atores, os figurinistas, os diretores e os autores. Eles se preocupavam em trazer novidades para “prender a atenção dos alunos”. “Naquele tempo”, ela relatou, “os professores eram mais criativos”.

Márcia nasceu em 1957, em São Paulo. Sua família migrou para Tangará da Serra em 1967. Cursou o Magistério neste município e, posteriormente, Pedagogia. Começou a carreira em 1976. Atuou no magistério de I a IV. Aposentou-se em 2009. Márcia enfatizou o exercício da profissão no sentido de que tem de haver reconhecimento por parte do diretor da escola do trabalho que é desenvolvido pelo professor. Esse reconhecimento, segundo ela, estimula o professor e pode trazer-lhe motivação para desempenhar melhor suas funções.

Marilda nasceu em Minas Gerais. Iniciou a carreira como professora em 1979, quando cursava o segundo ano do Magistério em Tangará. Ela contou que, naquela ocasião, deu início às atividades trabalhando no curso Mobral. Atuou no magistério de I a IV. Aposentou-se em 2009. Marilda destacou as dificuldades enfrentadas nos primeiros tempos, tanto no que se refere ao povoado, quanto ao que diz respeito à escola. Ao final, discorreu longamente sobre o modo como tratava seus alunos, tendo como referência os professores que teve quando era aluna. Falou sobre a

relação entre professor e aluno com entusiasmo e destacou o respeito que tem de ser construído pelo professor, porque para ela o professor tem de se comportar como uma autoridade e “respeitar para ser respeitado”.

Nadir nasceu em 1954, no Paraná. Ela iniciou sua carreira como professora no Paraná, em 1972. Formou-se em Pedagogia. Migrou para Tangará da Serra em 1981 e começou a trabalhar naquele ano. Atuou no magistério de I a IV. Aposentou-se em 2002. A ênfase da narrativa de Nadir também recaiu sobre a relação entre professores e alunos, que “naquele tempo era bem melhor do que atualmente”. Ela explicou que isso acontece porque os pais eram mais participativos e ofereciam mais atenção aos filhos. “Naquele tempo” os pais eram mais presentes nas reuniões na escola. Falou longamente também sobre os alunos “daquele tempo” como jovens e crianças que “respeitavam os mais velhos”. Com a mudança de valores da “sociedade de hoje está muito difícil ser professor hoje em dia”.

Irma nasceu em 1960, no Paraná. Migrou para Tangará da Serra em 1976. Estudou o Magistério neste município e, anos depois, Pedagogia. Iniciou a carreira de professora em 1984. Atuou no magistério de I a IV. Aposentou-se em 2009. Irma destacou a defasagem idade-série no início de sua atuação. Era uma dificuldade para ela lidar com salas de aula com número expressivo de alunos. Enfatizou que, “naquele tempo”, o medo que os alunos sentiam “porque reprovavam” acabava sendo um ponto positivo na atuação dos professores. Uma lembrança destacada como prática positiva refere-se às reuniões de planejamento, pois para ela, aquelas ocasiões constituíam-se oportunidades para aprender a melhor desempenhar o ofício de professora no exercício cotidiano da docência. A ênfase de sua narrativa concentrou-se aí.

Para a ampliação do *corpus* empírico da pesquisa, além das memórias que compõem o Acervo da Sala de Memória, tive de definir quais sujeitos seriam convidados a narrarem suas experiências de migração e docência.

Embora tenha definido o critério de entrevistar professores remanescentes da primeira turma (1973 / 1975) do curso de Magistério de Tangará, isso não foi inteiramente possível. Vários ex-alunos da primeira turma não puderam ser localizados ou não se dispuseram a narrar suas vivências. As razões foram diversas: viagens (de férias ou para acompanhar pessoas da família em tratamento de saúde), visitas em casa, problemas de saúde que se tornaram empecilhos para o aceite de realização de entrevista. Isso obrigou a uma redefinição dos sujeitos a serem

entrevistados e o critério de seleção dos mesmos, além de repousar sobre a condição de que fossem professores dos anos iniciais, aposentados, passou a considerar que tivessem pertencido às primeiras turmas do curso de formação de professores de Tangará da Serra. Desse modo, o *corpus* empírico foi composto por quatorze depoimentos colhidos junto ao Acervo da Sala de Memória e cinco entrevistas realizadas pessoalmente.

Em se tratando do segundo grupo, as professoras que entrevistei realizaram a formação inicial como professoras em Tangará da Serra. Optei por entrevistar professoras que pertenceram às duas primeiras turmas do Curso de formação de professores de Tangará da Serra. Um Curso que teve início em 1973, conforme já apontado anteriormente e que passou a acontecer com matérias básicas comuns a qualquer curso de “segundo grau” em seu primeiro ano e a habilitação para o magistério decidida a partir do segundo ano. Isso aconteceu porque havia a necessidade de implantação de um curso de “segundo grau” em Tangará da Serra, mas como havia uma divergência de opiniões até o momento de início do curso quanto ao fato de ofertar um curso de contabilidade ou um curso de magistério, seu funcionamento iniciou com um primeiro grupo de disciplinas básicas e, a partir do segundo ano, a definição de uma especificidade, quando então ficou decidido que seria um curso de formação de professores: o magistério⁵⁴.

As professoras e professores entrevistados foram em número de cinco, sendo quatro professoras e um professor. As entrevistas foram realizadas em suas residências de acordo com suas próprias escolhas, à exceção de uma professora que me recebeu na empresa da família. O tempo de duração das entrevistas variou entre 70 e 100 minutos. O roteiro de questões abertas incluiu aspectos relacionados aos temas educação e migração, mas a conversa fluiu livremente de modo que as entrevistadas ficaram à vontade para falar. Procurei não interrompê-los durante suas falas tendo como direcionamento o que sugere Montenegro (1994) quando afirma que todo profissional que se disponha a trabalhar com entrevistas exercita a sensibilidade de modo a aprender a ouvir e respeitar, inteiramente, o que dizem os entrevistados.

⁵⁴ O curso de magistério de Tangará da Serra iniciou em conformidade ao que dispõe a Lei 5.692 de 1971. A Lei fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus (e dá outras providências) dispõe o seguinte em seu Art. 4º: “Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos de ensino e às diferenças individuais dos alunos”.

Ao entrevistador restam duas obrigações: uma de caráter profissional; e outra, de caráter ético, que culminam num compromisso único: ouvir o que o entrevistado tem a dizer, e ouvir com a maior atenção, pois o entrevistado não tem nenhuma responsabilidade “[...] de atender a quaisquer que sejam as expectativas teóricas/metodológicas da pesquisa que então se realiza” (MONTENEGRO, 1994, p. 150). Concordo com Montenegro (1994): “saber ouvir” é uma das características fundamentais dentre os procedimentos a partir de depoimentos orais, o que envolve o exercício constante de conceder a devida importância à fala do “outro”. Nas narrativas, a fala do narrador e sua interpretação da realidade vivida deve ser o foco, pois enquanto narram, os sujeitos vão construindo enredos sobre a realidade vivida a partir de seus próprios pontos de vista e representações que endossam.

As professoras que entrevistei realizaram a formação para professores nas primeiras turmas do Curso de magistério em nível de 2º grau profissionalizante em Tangará da Serra. Este curso visava a formação profissional para professores. A escola estadual “29 de Novembro” era o local onde aconteciam as aulas, desde 1973, ano em que o curso teve início e funcionou até 1996. Com duração de três anos, a primeira turma começou o curso em 1973 e finalizou em 1975 e a segunda iniciou em 1974 finalizando o curso em 1976. As professoras que entrevistei são remanescentes dessas duas primeiras turmas do magistério.

Abaixo, o quadro em que constam informações sobre as professoras que entrevistei.

Nome	Nasc.	Origem	Chegada a TGA	2º grau magistério	Graduação	Atuação I a IV	Ano que começou a carreira	Ano da aposentadoria	Realização da entrevista	Duração aproximada da entrevista
Eliane	1957	MG	1965	X	Pedagogia C. Sociais	X	1973	2007	01/02/2013	90 minutos
André	1947	MG	1968	X	Pedagogia Letras	V a VIII	1973	2009	26/03/2013	105 minutos
Ester	1957	SP	1974	X	Pedagogia	X	1975	2008	12/06/2013	90 minutos
Adriana	1954	MG	1965	X	Pedagogia	X	1978	2005	14/06/2013	90 minutos
Telma	1954	SP	1965	X	Pedagogia	X	1971	2003	25/05/2013	70 minutos

Figura 24: Entrevistas realizadas

Dentre as professoras que concordaram em participar da pesquisa e em conceder-me uma entrevista, uma delas é a professora Adriana, pertencente ao primeiro grupo. Numa perspectiva ética, a identidade das professoras deste segundo grupo, tanto quanto a das professoras do primeiro, foi preservada através da utilização de pseudônimos⁵⁵. Apresento, em seguida, algumas informações sobre as professoras que entrevistei.

Eliane nasceu em 1957, em Minas Gerais. Migrou com sua família para Tangará da Serra em 1965. Estudou na primeira turma de Magistério. Começou a carreira como professora em 1973. Formou-se em Pedagogia e Ciências Sociais. Atuou no magistério de I a IV. Aposentou-se em 2007. Eliane narrou com nostalgia sobre os colegas da turma de magistério e as amigadas que até hoje perduram. Lembrou com saudade o baile de formatura e destacou o importante papel que o curso de magistério teve em sua vida porque “tudo o que ela sabe, a base, é o magistério feito em Tangará da Serra”. Discorreu sobre vários assuntos, sobre as formas de comunicação na cidade, o primeiro jornal que circulou, lembrou as colegas. A ênfase de sua narrativa recai sobre o modo com que o professor era visto na comunidade “naquele tempo”. Ela destaca que ser professora nos primeiros tempos de constituição de Tangará da Serra era símbolo de distinção.

André nasceu em 1947, em Minas Gerais. Sua família migrou para Tangará da Serra em 1968. Estudou na primeira turma de Magistério de Tangará da Serra, juntamente com Eliane e Ester. Começou a carreira de professor em 1973. Estudou Pedagogia e depois Letras. Atuou no magistério de V a VIII. Aposentou-se em 2009. André discorreu longamente sobre as aquisições advindas de sua ligação com a política local, destacando a própria implantação do curso de Magistério como uma conquista para o lugar e para aqueles/aquelas que já estavam em sala de aula. A ênfase de sua narrativa recai sobre o curso e as ressonâncias da aprendizagem adquirida nele até o momento atual de sua vida.

Ester nasceu em 1957, em São Paulo. Sua família migrou para Tangará da Serra em 1974. Fazia o propedêutico em São Paulo e, em Tangará da Serra, para concluir o 2º grau, estudou o Magistério. Começou a carreira como professora em 1975. Atuou no magistério de I a IV. Aposentou-se em 2008. Ester relatou aspectos os mais variados. Lembrou com nostalgia os encontros dos jovens da igreja católica

⁵⁵ O critério de escolha dos pseudônimos deu-se tendo em vista a letra inicial do nome.

nas reuniões sociais que promoviam. Apesar de ter passado a pertencer à primeira turma do Magistério no segundo ano do curso, relatou ter se “enturmado” com facilidade e aquele curso possibilitou que ela realizasse seus sonhos.

Telma nasceu em 1954, em São Paulo. Estudou o Magistério em Tangará da Serra. Fez parte, juntamente com Adriana, da segunda turma. Sua família migrou para Tangará da Serra em 1965. Começou a carreira como professora em 1971. Anos depois estudou Pedagogia. Atuou no magistério de I a IV. Aposentou-se em 2003. Na entrevista de Telma a ênfase recaiu sobre o exercício da profissão e sobre os primeiros tempos de sua atuação. Ela discorreu longamente sobre a “paixão” do pai por Tangará e sobre o sentimento que aprendeu a ter com ele em relação ao município. Para ela, tornar-se professora em Tangará da Serra foi uma grande contribuição de seu pai à sua vida.

A professora Telma, no momento de sua entrevista, fez referência à escola em que deu início a sua carreira como docente, quando lecionou a primeira vez como professora. Relatou que antes de trabalhar como professora de anos iniciais, na primeira escola em que atuou, ela realizou um estágio de observação na sala de uma das professoras da comunidade. O estágio foi uma exigência do pai da professora que o considerava uma atividade necessária antes que começasse a atuar efetivamente como docente. Ela lembrou que começavam com um determinado número de alunos e que, ao longo do ano, a turma aumentava, mas a escola “sempre dava um jeito de receber todo mundo”. (Telma. Entrevista realizada em: 25/05/2013).

No momento da entrevista, a professora fez referência a algumas fotografias da época em que iniciou o exercício da docência e disse que as guardava carinhosamente, e que as procuraria para mostrar. Dias depois, nos encontramos e ela mencionou ter separado as fotografias que havia feito referência no momento da entrevista e mostrou interesse em compartilhar. Voltei a visitá-la e, então, três fotografias de sua primeira atuação como professora foram-me apresentadas pela narradora, que compartilhou gentilmente as imagens, cedendo-as à pesquisa.

Em uma das imagens, a professora posa para a câmera com seus alunos dentro da sala de aula; em outra, posa para a foto com seus alunos fora da sala de aula e, ainda em outra, apenas os alunos comparecem, sem a presença da professora, em frente à escola.

A “escolinha” como lugar onde teve início a carreira docente foi lembrada com carinho e emoção expressas em sensibilidades aparentes. O sorriso que emoldurou o rosto, o brilho intenso nos olhos, por força de uma lágrima contida que teimava em aparecer, as crianças carinhosamente lembradas, agora adultas, foram apontadas, uma a uma, e as reminiscências iam presentificando uma ausência no tempo.

As imagens trazidas pela professora funcionaram como evocadores de lembranças e foram escolhidas para constar, nesta tese, por se tratar de algo que ela considerou importante, tendo em vista o cotidiano do exercício da docência.



Figura 25: Sala de aula – Professora e seus alunos
Tangará da Serra – Ano: 1974
Arquivo particular (Profa. Telma)



Figura 26: Escola – Professora e seus alunos
Tangará da Serra – Ano: 1974
Arquivo particular (Profa. Telma)



Figura 27: Escola – Alunos à frente da escola
Tangará da Serra – Ano: 1974
Arquivo particular (Profa. Telma)

As imagens apresentadas pela professora despertaram lembranças do cotidiano do exercício da docência. A professora localizou entre as crianças seu irmão caçula que foi seu aluno. Contou que “a escolinha” foi construída numa localidade do núcleo urbano, lugar em que ela, e depois sua irmã, ministraram aulas às crianças da comunidade. Foi aí que se deu sua inserção no magistério. As fotografias escolhidas pela entrevistada funcionaram como “uma miniatura da realidade”, segundo sugere Susan Sontag (1981, p. 4), pois na condição de “fragmento do mundo”, como nomeia a autora, as fotografias trazidas para a ocasião da entrevista exerceram a função de evocadoras de lembranças de situações vividas, todas elas ligadas à educação e à constituição do lugar.

Para identificar as narrativas colhidas no Acervo da Sala de Memória e os documentos gerados através das entrevistas por mim realizadas, menciono, a partir daqui, entre parênteses, a expressão “Acervo de Memórias” e indico a distinção frente às entrevistas que realizei. Além disso, o nome adotado para cada entrevistada e a data de realização da entrevista também são mencionados logo após a inserção dos excertos de suas narrativas.

As professoras que entrevistei, bem como, as demais professoras, cujas narrativas compõem o acervo da Sala de Memória, construíram suas trajetórias pessoais, familiares, profissionais, educacionais em Tangará da Serra e estão aposentadas. Suas histórias pessoais (como não poderia deixar de ser) estão amalgamadas com suas histórias profissionais, relacionadas à formação dos grupos de amizade e sociabilidades diversas. Suas experiências profissionais são constitutivas das histórias de suas vidas.

Vale ainda dizer, a título de nota metodológica, que entre o primeiro grupo de entrevistas e o segundo há uma distinção clara das narrativas. As perguntas feitas ao primeiro grupo atendiam aos objetivos relacionados com a pesquisa que se realizava na ocasião em que as mesmas foram gravadas e, por isso, aquele roteiro não contempla a migração. O roteiro de entrevistas elaborado para esta tese explora o contexto da migração e essa é uma diferença que não se pode desconsiderar. É por isso que as entrevistas que realizei produziram depoimentos que se detiveram mais no tema migração.

Muito tem sido produzido acerca da relação entrevistador e entrevistado, mas as palavras, em geral, não dão conta de explicar a “comunicação sensorial” que acontece entre dois sujeitos que não se conhecem e que são aproximados por um

interesse comum: ao entrevistador/pesquisador interessa a vida do entrevistado (circunscrita ao tema investigado), ao entrevistado um interesse também se configura, pois ele tem a oportunidade de expressar a história de sua vida, narrar sua trajetória permeada por acontecimentos diversos, satisfatórios ou insatisfatórios que são “rememorados” e “narrados” no momento da entrevista. Para Alessandro Portelli (2004, p. 298), “contar [...] é tomar as armas contra a ameaça do tempo, resistir ao tempo [...] o contar preserva o narrador do esquecimento”. E assim, à medida que a conversa avança, um pouco mais de aproximação acontece entre aquele/a que narra e aquele/a que ouve a narrativa.

Vale ressaltar que a relação travada no primeiro encontro foi decisiva para o bom andamento da pesquisa. Observei uma predisposição para lembrar, para contar o que foi vivido, para dizer sobre a vida, sobre o trabalho e, mesmo quando a entrevista era finalizada e o gravador desligado, havia ainda um ânimo para continuar a relatar, uma emoção perceptível ao olhar. O corpo complementou a linguagem verbal, a linguagem dos gestos dizia muito, assim como os sorrisos, lágrimas e silêncios, emoções que apareceram a todo o momento reforçando a ideia de que lidar com narrativas requer pensá-las no movimento das histórias de uma vida.

Durante a realização das entrevistas, fiz-me acompanhar de um diário de campo, que ficava ao alcance da mão, além do gravador. As reações, impressões e atitudes das entrevistadas durante a situação de entrevista foram anotadas. Em alguns segmentos da tese lancei mão dessas anotações.

Os momentos em que a entrevistada sentia-se mais à vontade, ou em que o semblante transformava-se, tornando-a mais receptiva, com uma aparência de tranquilidade, ou quando se apresentava fechado e mesmo carrancudo ou emocionado (lágrimas), foram atentamente observados. De modo geral, constatou-se que as memórias que envolvem situações de (re) sentimentos transformaram significativamente as expressões dos entrevistados, tanto as expressões faciais quanto as expressões corporais.

Em relação à organização das entrevistas para análise, procedi da seguinte maneira: as quatorze entrevistas selecionadas no Acervo da Sala de Memória estão disponíveis em áudio e estão também transcritas, disponíveis em suporte tecnológico (arquivos digitais – CDs). Procedi à impressão de todas as entrevistas.

Esta ação de alguma maneira tornou mais simples o acompanhamento das entrevistas no momento de ouvi-las.

No Acervo da Sala de Memória existem mais de cinquenta entrevistas gravadas, disponíveis em áudio e algumas, transcritas, como já referi. Realizei uma densa atividade de escuta de quase todo o Acervo. Em princípio, algumas entrevistas foram selecionadas (considerando os objetivos da pesquisa) e possibilitaram a construção da tese. Após o procedimento de escuta das entrevistas, aquelas narrativas sobre as quais o interesse do estudo repousava, foram selecionadas e separadas das demais de modo que as narrativas mais diretamente relacionadas aos objetivos da pesquisa fossem ouvidas novamente. Outro aspecto considerado significativo na seleção das narrativas foi identificar a disponibilidade tanto em suporte de áudio quanto transcritas.

Observei nas transcrições disponíveis no Acervo da Sala de Memória, que as entrevistas foram transcritas na íntegra. Houve preocupação, inclusive, de anunciar entre parênteses quando um carro de propaganda passava em frente à casa da entrevistada no momento da entrevista. Os acadêmicos entrevistadores, de modo geral, tiveram a preocupação de informar sobre as ações que aconteciam ao redor, durante o evento da entrevista. Por exemplo, uma das entrevistadoras informa que o barulho que se ouve ao fundo é da neta com a batedeira ligada, preparando um bolo. E a preocupação com esses detalhes, para mim, foi muito importante, porque não estando no lugar da entrevistadora, teria de fazer um esforço para compreender aquele momento, a própria relação estabelecida entre os acadêmicos entrevistadores e as professoras narradoras, enfim, as sociabilidades construídas durante o evento da entrevista.

Sem dúvida, para mim foi muito importante o exercício de ouvir as entrevistas acompanhando-as a partir da transcrição que eu tinha em mãos e, ao mesmo tempo, os detalhes do que havia ocorrido no momento da entrevista aguçavam minha curiosidade de modo que me foi possível imaginar a cena do café após o término, porque houve casos, em que eu também fui recebida gentilmente e o café presente ao final do encontro contribuiu, sob a perspectiva do narrador, para que aquela ponte interpessoal sobre a qual fala Errante (2000) se construísse. O café, ao final da entrevista, é um momento de descontração, de aproximação, de estabelecer confianças. Então, considero, em relação às entrevistas do Acervo da Sala de

Memória, que tomar nota do que aconteceu no evento, para além da própria transcrição, foi uma ação bastante profícua.

No segundo movimento da pesquisa, no caso em que realizei as entrevistas, como mencionei antes, após a concretização de todas elas passei à execução do trabalho de transcrição. Embora sendo um procedimento que exige tempo, optei por realizar as transcrições na íntegra e pessoalmente, pois essa ação oportunizaria visitar as memórias narradas num momento posterior à realização dos encontros.

É oportuno evocar aqui Alessandro Portelli (2004), quando considera que o resultado final de um encontro entre entrevistador (historiadores / pesquisadores em geral) e entrevistado (depoente / colaborador) é o discurso oral a ser transferido para um equipamento técnico (uma fita K-7, um gravador digital, ou qualquer outro equipamento de captação da voz), o que assegura a preservação e a recuperação das palavras. Nessa perspectiva, o autor afirma:

Não importa o quanto falemos sobre nós mesmos como historiadores que lidam com relatos orais. A própria tecnologia do nosso trabalho é transformar o oral em palavra escrita, congelar material fluido em um movimento arbitrário no tempo. Isto talvez não seja nem 'bom' nem 'ruim'; de qualquer maneira, talvez não haja nada que possamos fazer. Mas, pelo menos, devemos estar conscientes de que é isto que fazemos (PORTELLI, 2004, p. 300).

Penso que o que o autor pretende é chamar a atenção para a impossibilidade de manter na escrita os meandros da fala, que por si só é carregada de significados. É despertar para as diferenças existentes entre a linguagem falada e a transformação pela qual ela passa com o ato da transcrição. Sinto que é importante não perder de vista este aspecto do trabalho que realizamos ao transformar em palavra escrita a palavra oral.

Ainda que a transcrição tenha requerido longo trabalho, possibilitou retomar as questões de pesquisa e favoreceu uma certa familiaridade com as narrativas. Vale lembrar que para cada hora de entrevista gravada, foram-me necessárias entre seis e sete horas de transcrição. Desse modo, entre o trabalho de pesquisa de campo e a análise propriamente dita, um árduo percurso foi percorrido. Ademais, realizar as transcrições contribuiu para construir uma ideia de conjunto e observar as

aproximações entre as memórias de diferentes narradores. Foi uma atividade bastante proveitosa.

No capítulo seguinte, comparecem as vozes das professoras narradoras.

4 MEMÓRIAS DE PROFESSORAS: RECOMPOSIÇÕES DO PASSADO

[...] quem somos nós, o que é cada um de nós senão uma combinatória de experiências, de informações, de leituras, de imaginações? Cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis. (CALVINO, 1990, p. 138)

Nesta seção, comparecem as narrativas das professoras, sujeitos das memórias da educação de Tangará da Serra. Elas dizem, falam de si, da escola, da comunidade, de como pensam o vivido, o experienciado, o encontro com a profissão docente. Trazem à baila aspectos relacionados ao exercício da docência em Tangará da Serra.

As vozes das professoras narradoras permitem compreender como se configurou o trabalho docente em Tangará da Serra nos primeiros tempos, “naquele tempo”. Tempo da chegada, tempo de escolhas, tempo da inserção na profissão, tempo do exercício diário da profissão docente.

Em diferentes relatos as professoras dizem sobre a migração, sobre o movimento de migrar, sobre o lugar: o “antes” e o “hoje”. Dizem da educação escolar em Tangará da Serra, dos trabalhos na escola, a escola e os alunos, a escola e os pais, a escola e os colegas, os problemas enfrentados e das vivências do cotidiano do exercício da docência.

As narrativas das professoras são aqui apresentadas, considerando aquelas que tratam da condição de sujeito professora, que dizem daquele lugar de sujeito que as narradoras ocuparam/ocupam e, a partir do qual, enunciam suas experiências dessa condição da docência.

Vale destacar que as entrevistas foram selecionadas, levando em conta a área geográfica do município. Assim, foram consideradas as experiências de atuação das professoras na zona urbana, e, também, na zona rural.

Na tentativa de observar critérios de ordem metodológica, as narrativas comparecem sob dois eixos: 1) o que dizem as professoras acerca da migração, do movimento de migrar; 2) o que dizem as professoras narradoras acerca do lugar,

dos primeiros tempos do exercício da profissão docente, o passado, o “antes”, e o atual, o “hoje”, como compõem suas reminiscências.

No interior do segundo eixo das narrativas, comparecem então os temas abordados pelas professoras, por exemplo, os trabalhos na escola, a escola e os alunos, a escola e os pais, a escola e os colegas, e as vivências do cotidiano do exercício da docência, bem como os problemas enfrentados.

A seguir, apresento as narrativas ligadas ao tema da migração; elas dizem do contexto de Tangará da Serra nos primeiros tempos de constituição do lugar, do movimento de migrar e das formas de recepção encontradas pelas famílias migrantes.

4.1 Migrar e se apropriar de um novo lugar

Antes de proceder à apresentação das narrativas das professoras que se apropriaram de um lugar e nele construíram suas vidas, parece pertinente destacar que um trabalho de ouvir atentamente as vozes das professoras inclui prestar atenção às pausas, aos silêncios mais longos e à euforia presentes na voz.

Metodologicamente, a análise das narrativas das professoras colhidas nesta tese parte do agrupamento das mesmas e de seus desdobramentos temáticos, a partir do problema de pesquisa. Um dos critérios de seleção dos excertos das narrativas foi a aproximação entre os depoimentos de diferentes professoras, tendo em vista o coletivo e não apenas as narrativas individuais.

Ao longo das narrativas, alguns aspectos relacionados às motivações, ao ingresso na profissão, aos fatores que levaram à migração, às representações sobre “ser professora”, as relações sociais construídas (tanto no espaço escolar como em outros espaços), bem como, o modo de encerrarem os depoimentos, foram se apresentando diferenciados. Por exemplo, algumas falaram mais sobre o ingresso na profissão e não se detiveram sobre o que as levou à migração, outras falaram mais sobre as representações de “ser professora”, secundarizando outros aspectos. Enfim, cada narradora selecionou algo diferenciado, e nem todos os pontos elencados estão presentes com a mesma intensidade em todas as narrativas. Entretanto, um aspecto comum foi observado, qual seja, ao longo das narrativas

houve, por parte de algumas professoras uma articulação, ou até mesmo uma comparação entre o momento presente e o passado narrado.

No conjunto das entrevistas realizadas, observei ainda uma multiplicidade de aspectos ligados à rede de relações sociais dos professores no passado e no presente, o que se observou também nas narrativas selecionadas no Acervo já constituído. Segundo afirma Thomson (2002, p. 346), “as redes de sociabilidades são mostradas como um aspecto crucial da experiência da migração”.

Ao narrarem suas memórias dos primeiros tempos em Tangará da Serra, as professoras destacam aspectos diversificados. O deslocamento de Tangará até a capital, Cuiabá, é referido como um obstáculo considerável. As motivações da migração também são mencionadas. A movimentação de caminhões “paus de arara” que traziam várias famílias de outros estados do Brasil que migraram para o lugar em formação também compareceu nas narrativas quando a conversa girou em torno da migração.

Em se tratando da constituição dos novos núcleos urbanos em Mato Grosso, na segunda metade do século XX, as memórias da professora Telma trazem elementos para pensar sobre um contexto histórico no qual se dizia que havia muito a ser feito. As estradas pavimentadas (quase) inexistiam, o saneamento básico era precário, o banho limitava-se ao rio. Nas carrocerias dos caminhões, meio de transporte utilizado, transportavam-se os pertences considerados mais necessários às famílias: colchões, roupas em geral, botijões de gás e fogões. Ao chegarem ao lugar de destino, logo eram substituídos pelo fogão a lenha porque o gás, além de ser difícil de encontrar nos núcleos urbanos em formação, possuía um preço considerado muitas vezes abusivo.

As narrativas de memórias das professoras operam uma reorganização de espaços e ações, o que demonstra que os sujeitos recordam (narram) os aspectos que julgam significativos em suas trajetórias a partir do presente, seja de modo satisfatório ou insatisfatório, atribuindo sentidos ao vivido, muitas vezes revertendo em aspectos positivos algumas vivências que não foram tão bem-sucedidas como se esperava.

As famílias em viagem disputavam espaço com tudo o que era trazido nos caminhões, pois muitas vezes um único caminhão trazia bem mais do que duas ou três famílias; às vezes trazia várias famílias e ainda transportava animais domésticos, como porcos e galinhas. Em Tangará da Serra uma das famílias trouxe,

além do cachorro de estimação, outros bichos necessários à lida cotidiana, conforme narra a professora Telma⁵⁶.

[...] aí nesse caminhão o pai trouxe vaca, cachorro, cavalo, galinha [ênfase], trouxe tudo, trouxe a mudança completa... a mudança o pai colocou tudo na frente do caminhão, e atrás, vinha onde que estava o cavalo, a vaca, os cachorros, as galinhas, colocou tudo pra trás... e, então ficou assim, bem separadinho dentro do caminhão e coberto com lona... chegava, parava, descia eles, punha pra pastar, dava água [ênfase], trazia milho pras galinhas... vinha tratando durante a viagem... (Telma. Entrevista realizada em: 25 /05/2013)

É possível observar na narrativa da viagem da família da professora Telma uma condição próxima a de outras famílias que migraram para o Mato Grosso nos últimos cinquenta anos, trazendo seus pertences em meio ao que consideravam viveres necessários. Plantas, mudas de árvores frutíferas, ferramentas, animais. Ainda que as dificuldades se impusessem, muitos enfrentavam o desconhecido e rompiam as barreiras em busca de melhores áreas para se instalarem com suas famílias, como foi o caso da família da professora Telma. Esta migrou de São Paulo para Tangará da Serra, em 1965 e relata que chegaram ao lugar em agosto daquele ano, quando a inexistência de pavimentação e as condições desfavoráveis das estradas foram responsáveis por diversas dificuldades enfrentadas durante a viagem que durou cerca de oito dias⁵⁷.

As famílias que migraram para Mato Grosso no período em estudo, ao deixarem seus lugares de origem em direção ao lugar de destino, enfrentaram uma

⁵⁶ Segundo Ferreira, Freitas, Machado e Menezes (2013, p. 42), as transcrições de entrevistas devem ser apresentadas de modo a diferenciá-las de outras citações bibliográficas. Assim, o procedimento adotado ao organizar as transcrições das entrevistas utilizando todo o alinhamento da folha, com fonte de tamanho 11 e a margem recuada a 4cm da folha, com fonte de tamanho 10 para as citações/excertos de referências bibliográficas que excedam o limite de 4 linhas, segue a orientação das autoras. Os pontos de exclamação presentes nas transcrições das entrevistas indicam que nesse ponto o tom de voz do/a entrevistado/a se tornava mais elevado.

⁵⁷ Josiane Brolo Rohden (2012) estudou a primeira escola instituída em Sinop, cidade que, como Tangará da Serra, originou-se de um projeto de colonização privada. A autora se vale de relatos de migrantes a respeito do longo trajeto enfrentado pelas famílias desde seus lugares de origem, até o local de destino, em Mato Grosso. Os poucos pertences eram trazidos em caminhões que, muitas vezes, em períodos de chuvas, ficavam dias parados na rodovia federal (BR 163) que dá acesso àquele município. Do mesmo modo, Márcia Regina Boni (2011) ao estudar histórias de professoras migrantes no município de Sorriso, ao norte de Mato Grosso, também coletou depoimentos em que as professoras rememoraram a viagem realizada em caminhões que trouxeram várias famílias e seus pertences, além de mercadorias e produtos variados (alimentos e outros) que consideravam necessários e em quantidade suficiente para o consumo por um longo período (BONI, 2011, p. 33).

série de adversidades, estiveram expostas a doenças diversas, como foi o caso da malária, em Rondônia nos anos 1980 e em Mato Grosso.

Durante sua entrevista, a professora Telma contou que o pai foi quem primeiro migrou para Tangará juntamente com alguns amigos. Foi através desses amigos que já haviam estado em Mato Grosso que o pai passou a conhecer o povoado.

[...] o fundador aqui da cidade, eles batendo papo um dia, em São Paulo, eles falavam “[...] vamos pro Mato Grosso, vamos conhecer Tangará”; e eles saíram, ele e mais dois amigos, vieram num jipe, foi assim uma viagem bastante longa e então ele chegou aqui e se encantou com... não poderia nem dizer cidade, com o lugar, e ele ainda levou pra nós banana pra gente ver, porque era umas bananas bem grandes e levou as coisas que tinham aqui pra mostrar pra gente, que nós ficamos lá curiosos esperando ele chegar para falar como que era esse lugar, e aí rapidinho ele já tomou a decisão de vir embora mesmo, ele [o pai] se apaixonou por Tangará... (Telma. Entrevista realizada em: 25 /05/2013)

Algumas professoras que entrevistei narraram que a cada chegada de um novo caminhão de mudança havia um alvoroço no povoado, pois este representava mais uma família, ou duas, ou várias, que se aliariam nas tarefas de derrubar a mata, lançar mão de machados e foices para abrir caminhos, edificar moradias, enfrentar o desconhecido, construir o “progresso”. Modificar a paisagem, transformar o inabitável em habitável, colocava-se como desafio comum enfrentado pelas famílias migrantes, fazendo germinar a necessidade de união e laços de solidariedade entre os habitantes do núcleo urbano em formação (OLIVEIRA, 2004).

O estado de Mato Grosso como espaço geográfico “pouco habitado” foi tomado por diversas cidades e povoações na segunda metade do século XX. As questões referentes ao desmatamento, à expulsão dos indesejáveis, à extinção de grupos de animais e plantas, o desaparecimento de povos indígenas, não são mencionados. O olhar que o presente lança ao passado o constrói na e pela representação, como um passado glorioso.

A representação sobre o estado de Mato Grosso e sobre as “cidades de fronteira” reconstrói uma memória e, ao narrar o passado, os entrevistados se narram como colaboradores e participantes de práticas político-econômicas, econômico-sociais, sócio-educacionais que (re)desenharam a paisagem.

Em alguns casos, o passado é trazido ao evento da narrativa com expressões de satisfação e contentamento, como se pode observar no depoimento da professora Telma, sobre o momento da chegada das famílias que viriam compartilhar esse espaço físico-geográfico, apropriado como lugar social e que apresentava a possibilidade de construção de um futuro satisfatório:

Nossa! [ênfase] A chegada aqui em Tangará do pessoal era uma chegada assim muito bacana porque o pessoal, na época não existia fogos, então eles viam que chegavam uma família, que vinha aquele caminhão de mudança, eles davam tiro com espingarda então era muito legal, quando eles viam, porque na entrada de Tangará era bem aqui em cima, a entrada de Tangará e tinha uma farmácia ali na esquina, então quando [o caminhão] descia a avenida o pessoal já começava a atirar com a espingarda, e tinha o quê em Tangará, o máximo, umas dez famílias quando chegamos aqui, mais ou menos umas 10 famílias. Tinha muito pouquinho gente, e aí quando eles viram nossa mudança chegando, que o pai trazia uma vaca e a vaca estava produzindo leite e aquelas crianças que estavam aqui era aquele desespero pra poder tomar leite, que inclusive a gente tem até a foto da vaca com ele né, a primeira vaca que pisou em Tangará [risos]. (Telma. Entrevista realizada em: 25 /05/2013)

A nostalgia do passado e o saudosismo reconstroem os tempos da chegada, a partir de uma representação idílica. Ao mesmo tempo em que menciona em seu relato a manifestação de acolhida de outras famílias, a professora rememora o momento de chegada de sua família, entrelaçando a própria experiência às demais, como vivências aproximadas.

Ao dizer sobre o passado e rememorar o momento da chegada das famílias, a memória de Telma (re) compõe aquelas vivências destacando as manifestações de acolhida como lembranças alegres. De outra parte, quando narra a respeito do que considera pouco satisfatório naquele tempo da chegada, ela evoca as dificuldades enfrentadas pelas famílias que migravam e rememora as privações enfrentadas por não contarem com alguns tipos de alimentos. Assim narra:

Ah, o triste pra nós assim, porque a gente lá em São Paulo nós éramos acostumados a comer fruta e não tinha fruta aqui, a fruta que tinha aqui era banana e a gente gostava muito de maçã, inclusive a minha irmã ficou doente com vontade de comer maçã, e aí apareceu um senhor, um caminhoneiro que trazia uma mudança, aí a minha mãe pediu para ele, falou se não era possível ele trazer a maçã, aí ele falou que ia trazer, só que ele chegou depois de 6 meses com a maçã. [risos]. Então se tivesse que ter morrido, teria morrido de vontade, então a gente sofreu muito, porque médico não tinha, e para ir daqui [de Tangará da Serra] para Cuiabá levava mais de semana, não tinha asfalto, era muito sofrido, só que eu amo

Tangará e daqui eu não pretendo sair nunca, porque eu me considero como eu nasci aqui, eu tenho um irmão que nasceu aqui, [...] então para nós, a nossa vida toda é aqui mesmo porque de Tupã [...] a gente morava num sítio lá também, de cidade a gente não tem nada, cidade para nós é Tangará. (Telma. Entrevista realizada em: 25 /05/2013)

Um traço comum entre os municípios de Mato Grosso com menos de cinquenta anos foi, dentre outros, a carência de alguns gêneros alimentícios, principalmente, aqueles considerados perecíveis, como as frutas. A inexistência de estradas dificultava o transporte e, quando este era possível, os preços de alguns alimentos eram muito altos. Então, ao chegarem a Tangará da Serra, as famílias logo percebiam as privações que enfrentariam. As reminiscências do vivido, que colocam em foco nas narrativas as dificuldades enfrentadas, anseiam por uma (re) elaboração, carecem de uma acomodação das lembranças das dificuldades enfrentadas, transformadas agora em algo que se aproxima da superação.

A narrativa da professora Telma torna-se um exemplo emblemático de que a identidade molda as reminiscências, na perspectiva apontada por Thomson (1997). O processo de recordar, segundo o autor, é uma das principais formas de assumir uma identidade na história que é narrada. Podemos identificar o que aquele que narra pensa sobre o que era no passado, quem pensa que é no presente e o que gostaria de ser. Assim, a composição do passado busca um sentido satisfatório, apesar de todas as privações enfrentadas, leva a um sentido que o autor caracteriza como “mais psicológico” da *composição*, que é o de compor um passado com o qual possamos conviver. E assim, podemos afirmar que as identidades presentes moldam nossas reminiscências, incidindo diretamente sobre o modo como acreditamos que somos no momento e o que queremos ser e, nesse sentido, afetam o que julgamos ter sido. Segundo o autor:

Há várias maneiras segundo as quais nossas reminiscências – tanto do passado imediato como do mais longínquo – podem tumultuar e colocar em xeque nossa identidade, e, portanto, é preciso que exista uma certa harmonia entre elas. (THOMSON, 1997, p. 57)

Embora as dificuldades dos primeiros tempos de constituição do lugar sejam rememoradas, Tangará da Serra reveste-se de uma importância singular nas

memórias da entrevistada Telma, que aí teve uma trajetória expressiva de sua vida. Estudou no magistério, casou-se, constituiu sua própria família e, juntamente com o lugar que transformava, foi ela, também, transformando-se e se constituindo professora, esposa, mãe, permeada por múltiplas identidades.

Acolhida e recepção calorosa foram rememoradas como oportunidades de construção de sociabilidades entre as famílias que chegavam e aquelas que já estavam em Tangará da Serra. A professora Ester também rememorou aspectos da recepção de sua família por outra família que os recebeu no momento da chegada:

[...] meu pai veio uns três meses antes para fazer a casa, [...] que era de madeira e em frente tinha a dona Emília⁵⁸, então desde o primeiro momento, porque meu pai como ele já veio antes, então ele já tinha amizade com ela, com o marido dela, então, eles já sabendo que nós íamos chegar, eles fizeram janta pra gente e ofereceram o banheiro para tomar banho porque não tinha água na nossa casa, não tinha, era poço [...] meu pai trouxe de São Paulo a bomba para pôr, aí que ia fazer os encanamentos, então a gente se sentiu bem recepcionado e era, porque acabava que ficava conhecendo todo mundo, porque era pouca gente, não era muita, então todo mundo que tinha, em um prazo de menos de um mês já ficava se conhecendo, uma que tinha a escola também e todo mundo ia pra lá pra estudar, os jovens e os pais, era tudo na escola, tirando os que ficavam na fazenda. (Ester. Entrevista realizada em: 12/06/2013)

Os laços de solidariedade são recorrentemente mencionados. A união e a amizade são, em geral, rememoradas pelas professoras. O sentido do uso desses termos parece estar associado à síntese expressa pela professora Telma de “tudo que faz recordar de Tangará é muito gratificante” (Telma. Entrevista realizada em: 25 /05/2013). No entanto, parece que o movimento migratório ainda não estava tão acentuado, tendo em vista que a professora afirma que no momento em que chegaram, em 1965, eram poucas famílias. Trata-se, pois, de perceber o indício de que a migração se acentuou após esse período.

Em meio à escassez de mantimentos, a alimentação restrita em decorrência da dificuldade de acesso ao lugar, as próprias dificuldades inerentes à formação de um núcleo populacional, pode-se pensar como subsiste uma representação por vezes idílica do passado? Construir reminiscências satisfatórias para o passado é a forma encontrada para conferir sentido tanto ao passado quanto ao presente. Assim, as histórias que narram o passado, como épico e notável pela representação de

⁵⁸ Nome fictício.

uma saga heroica, produzem sobre e para os narradores que viveram esse passado, um lugar de sujeito e, nessa medida, interpelados por esses discursos e histórias no presente sobre aquele passado, ao se narrarem e narrarem seu passado, dão lugar à saga heroica e relegam os sofrimentos.

As dificuldades relacionadas à infraestrutura enfrentadas pelas famílias no início do município de Tangará, relatadas por Telma e relacionadas à infraestrutura aproximam-se daquelas mencionadas pela professora Adriana que ao ser indagada acerca de lembranças que ela considera como sendo tristes dos primeiros tempos em Tangará da Serra, revisitou vivências do temor que sentia de não mais voltar a ver construções em concreto. Ela imprimiu ao seu depoimento um tom dramático e enfatizou que pensava que morreria em meio às casas feitas de “tábuas no meio do mato”, segundo relata:

Olha, tinha uma coisa, eu via aquelas revistas ‘Sétimo Céu’ com aquelas casas de material, eu pensava que nunca mais eu ia ver casa de material na minha vida, verdade! [Ênfase]. Eu olhava, eu chorava, eu falava nunca mais. Eu vou morrer aqui sem ver casa de material [risos]... eu pensava que nós íamos morrer assim, aqui, no meio desse mato com casa só de coqueiro e só de tábuas e pronto... que nós não íamos mais ver casas de material [*concreto... tijolo...]... e muito menos asfalto! Ichi! Muito menos. [...]. (Adriana. Entrevista realizada em: 14/06/2013)

A narrativa de Adriana desperta a reflexão para as precárias condições do lugar. Em Mato Grosso, embora nos discursos as áreas de colonização privada contassem com planejamento e atenção dos poderes públicos envolvidos no processo de urbanização e povoamento, a carência de infraestrutura básica era marcante, faltavam serviços de saúde e educação formal, havia ausência de víveres pela dificuldade de transporte e estes são aspectos recorrentes nas narrativas dos atores sociais que migraram para Mato Grosso nos últimos cinquenta anos⁵⁹.

Sobre os primórdios de Tangará, Adriana mesmo assim, trata o assunto num tom nostálgico:

⁵⁹ Rohden (2012), Tomé (2009), Oliveira (2004, 2009), Custódio (2005), Souza (2001), dentre outros estudos arrolados sobre municípios criados na segunda metade do século XX, em Mato Grosso.

Naquele tempo nós brincávamos muito de roda, de cantar roda. Nós cantávamos uma música assim ‘encontrei Marina lá no corredor, pedi a ela um beijo, Marina negou’... [risos] [...] e depois daquela brincadeira de passar anel, de dar voltinha ... que aí quando a gente ficou mais mocinha, tinha os pretendentes que a gente gostava, aí nós brincávamos de passar anel e quando pegava um que a gente não queria, dava só uma voltinha e sentava, quando pegava um que a gente queria, a gente sumia pra essa rua afora, ia lá na avenida e voltava... dava uma voltona... [risos]... era isso nossas brincadeiras, e como não tinha salão de baile aqui, não tinha nada, as brincadeiras de dança dos nossos familiares, porque vieram muitos parentes era aqui em casa, a nossa casa era o salão de baile, porque aqui nós morávamos em quatro moças, e meu pai não ligava, e aí a sobrinhada dele vinha tudo pra cá, os amigos dos sobrinhos e os sobrinhos e aqui nós dançávamos até uma hora... só que aquele tempo uma hora era muito tarde... O dia que nós dançávamos muito tarde ia até uma hora, aí precisava todo mundo ir dormir que já era de madrugada... [risos]... (Adriana. Entrevista realizada em: 14/06/2013)

O entusiasmo dá o tom na narrativa de Adriana. Ela se anima ao falar sobre sua família e amigos em Tangará da Serra. O modo como as brincadeiras de “cantar roda” e “passar anel” foram relatadas durante a entrevista indicou que ela percebe situações distintas daquelas vivenciadas em seu lugar de origem. No momento da entrevista, o passado em Tangará da Serra é reconstruído e as memórias são evocadas, relatando o susto inicial quando da chegada e a superação desse medo que cedeu lugar a vivências coletivas, além de outros modos de viver e lidar com a realidade encontrada. Nesse contexto, Adriana foi constituindo-se professora. As brincadeiras realizadas num tempo em que pouco se tinha a fazer como diversão, segundo os relatos das professoras, teciam os vínculos entre os indivíduos. Tais vínculos encontram-se em diferentes relações culturais, econômicas, religiosas, educacionais.

Das memórias dos primeiros tempos do lugar, que foi apropriado pelas professoras que nele consolidaram suas vidas, a professora Ester rememorou a movimentação de pessoas originárias de outros estados do Brasil, que “descobriram” Tangará da Serra. Em sua opinião, eram pessoas com poucos recursos. Em relação à família, parece marcante a experiência dos pais, lavradores, sobretudo, a expectativa do pai que planejara com a migração e com a compra de uma área de terra maior àquela possuída no lugar de origem, continuar a lavar a terra e dela retirar seu sustento. Em suas palavras:

[...] todo mundo estava querendo fazer a vida. Não tinha asfalto, não tinha nada, era assim um poirão, mas era bastante gente, vinha paranaense, paulista, gaúcho, mineiro, goiano,

era uma miscelânea de culturas (risos). E nós viemos direto para Tangará da Serra de lá de onde eu nasci, viemos direto pra cá. [...] meu pai [...] era apaixonado por plantação de café, e naquela época assim... eles receberam uma herança do meu avô [...] e aí meu pai, como minha mãe, receberam a parte deles, então eles vieram investir aqui porque aqui terra era mais barato, meu pai chegou aqui e comprou 100 alqueires de terra [...] e ... plantou não sei quantos mil pés de café, depois fez financiamento de feijão no banco, aí perdeu tudo. Aí eles foram embora para Chapada⁶⁰ e moraram lá uns três, quatro anos, depois voltaram... então assim, um investimento que não deu muito certo, mas, foi por isso que a gente veio, a gente veio pra cá porque naquela época aqui terra era barato [...]. (Estér. Entrevista realizada em: 12/06/2013)

O excerto extraído da narrativa da professora Ester oferece indícios que permitem pensar que a migração foi se tornando mais expressiva com o passar dos anos. Sua família chegou a Tangará da Serra em 1974, nove anos depois da chegada da família da professora Telma, que relatou ter no povoado, naquela ocasião, umas poucas famílias. À medida que os anos foram passando, a migração foi se acentuando e a população daquele povoado foi aumentando.

Segundo o relato, os pais já viviam em área rural antes de migrarem para Tangará da Serra. O preço da terra em Tangará da Serra funcionou como atrativo e permitiu que seus pais adquirissem uma área maior do que aquela que possuíam anteriormente. A intenção de cultivar café tornou-se impossibilidade. As várias tentativas de cultivar a terra não surtiram efeito satisfatório. O caso da família de Ester é elucidativo para pensar sobre outros que por diferentes razões, não deram certo. Muitos migrantes retornaram aos seus estados de origem e, tantos outros, nesse movimento de expansão da fronteira, continuaram a migrar. Em geral, ainda no presente, nas cidades de Mato Grosso (já referidas anteriormente), o discurso oficial continua a construir sobre o passado, representações de sucesso⁶¹.

⁶⁰ Ester refere-se ao município de Chapada dos Guimarães, município de Mato Grosso distante da capital Cuiabá em 64 km. Esse município já foi considerado o maior município do mundo, devido ao seu território que chegou a ter cerca de 269 mil km². O desmembramento dessa área territorial deu origem a diversos municípios de Mato Grosso. Atualmente a área territorial de Chapada dos Guimarães segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE é de 6.256,994 km². E sua população foi estimada em 2013 pelo IBGE em 18.393 habitantes. Informações disponíveis em: < <http://www.chapadadosguimaraes.com.br/localiza.htm>>. Acesso em: 26 nov. 2013

⁶¹ Cristinne Léus Tomé (2009) ao estudar a presença do professor no município de Cláudia, ao norte de Mato Grosso, identificou nos depoimentos dos professores participantes de sua pesquisa, representações ligadas ao sentido de bravura dos primeiros migrantes que enfrentaram uma jornada de dias para chegarem àquele lugar, além do destaque ao objetivo de “trabalhar a terra” como motivação primeira da migração. No entanto, a necessidade imediata de outras atividades econômicas fez com que muitos repensassem suas metas e viessem a atuar como professores, por exemplo.

Ester mencionou as sociabilidades dos primeiros tempos, como as relações ligadas a seu credo religioso, nos encontros proporcionados pela igreja católica, com destaque para dois aspectos: a) a preocupação dos habitantes do lugar em formação com circunstâncias que ameaçavam a ordem; b) a dificuldade em lidar com situações que os amedrontavam.

Na narrativa da professora, estão presentes elementos que fazem parte da história de Tangará da Serra e, também, de outros municípios que se constituíram na mesma época em Mato Grosso. Em sua entrevista, destacou a presença dos jovens e da igreja e acentuou a amizade construída no âmbito da igreja. Assim manifestou:

[...] a igreja, sabe, a turma de amizade da igreja, dos jovens, porque lá [em SP] a gente era assim católico, frequentava tudo, mas não tinha aquela coisa igual tinha aqui [em Tangará da Serra], porque aqui parece que o povo era mais unido nessa parte [...] de amizade, da religião assim, aqui era mais... não sei se porque... [pausa] também as pessoas viviam assim meio... [abaixa a voz, e continua] com medo assim, porque aqui tinha muita morte essas coisas... então as pessoas se apegavam a Deus... era uma turma bem unida nesse sentido assim... tinha muita gente... tinha grilo né de terra... aí os fazendeiros que moravam para fora, chegavam... [não completa]... então era assim, era difícil o dia que não morria um na avenida, sabe... era assim... depois foi acalmando, mas no começo aqui era assim... [...] em relação a isso... [...] (Ester. Entrevista realizada em: 12/06/2013)

Ainda que o conflito tenha feito parte da formação do município, a memória de Ester reconstrói um sentido de comunhão entre o grupo de jovens através dos encontros promovidos pela igreja católica.

A investigação que está centrada em Tangará da Serra, na constituição desse lugar, na inserção de atores sociais no exercício da docência neste contexto de migração, não se limita às experiências particulares do município, mas aparecem pontos de inflexão das diversas políticas governamentais ligadas ao processo de (re)ocupação de Mato Grosso, na segunda metade do século XX. Tais políticas contribuíram para que efetivamente várias cidades constituíssem-se nas últimas quatro décadas do século XX, no território brasileiro e, a formação deste núcleo populacional, como tantos outros em Mato Grosso, não escapou à violência dos conflitos e enfrentamentos ligados às questões de terras. Nesse aspecto, a história de Tangará da Serra está em estreita aproximação com a história de outros municípios de Mato Grosso, principalmente, aqueles criados no mesmo período.

Seu território mostrou-se, inicialmente, conflitivo dado o número variado de interesses que sobre ele se detiveram. Há que se destacar que esses elementos integram as vivências de atores sociais diversos que construíram seus modos de viver em outros núcleos urbanos de Mato Grosso, no período aqui tratado⁶².

Na narrativa da professora Ester o passado é elaborado com elementos que fizeram parte de um contexto de fronteira, frente de expansão da sociedade nacional sobre territórios ocupados por grupos os mais diversos, com destaque para os povos indígenas (MARTINS, 1997, p. 11).

A professora Eliane, ao rememorar a chegada de sua família a Tangará da Serra, em 1965, relatou:

Olha, quando nós chegamos, nós chegamos à tardezinha [...] e parou um caminhão, era um fenemê, de mudança do meu primo, aí era a tardezinha; aí eu olhei (sorrindo) e falei: “pai falta muito ainda pra chegar?” Ele falou: “não filha nós já chegamos”. Eu lembro que eu sentei na roda do fenemê, um caminhão com roda grande, aí eu fiquei olhando... (silêncio) e falei: “não acredito” (expressão desolada)... mas depois a gente se adaptou bem, porque assim cidade pequena torna-se até uma família [...]. (Eliane, entrevista realizada em: 01/02/2013).

Seguindo a rota da migração, a família da entrevistada saiu de Minas Gerais fixando-se por um período em Rinópolis, São Paulo e, então, deslocou-se para o núcleo populacional em Mato Grosso. A migração ocorreu porque o irmão de seu pai adquiriu uma área de terra e o pai da professora seria o administrador do tio. Ela chegou a Tangará da Serra aos nove anos de idade e, ao narrar a situação de chegada ao lugar, espaço que a família escolheu para viver, quarenta e nove anos depois aparece ainda em sua fisionomia uma expressão de desapontamento, soando talvez como indício da decepção sentida no momento da chegada. Contudo, a expressão facial de desapontamento logo se transforma e cede lugar a um semblante mais leve e sorridente, quando complementa que no lugar pequeno logo aconteceu a adaptação, pois o grupo social de migrantes originários de vários

⁶² Elisia Aparecida Dias e Odila Bortoncello (2003, p. 198) ao estudarem a colonização de Sorriso, município ao norte de Mato Grosso que, como Tangará da Serra, também teve sua criação ligada a um projeto de colonização privada, entrevistaram vários dos primeiros moradores e em entrevista, um deles, ao narrar sobre os primeiros tempos de constituição do lugar rememorou: “[...] aqui [...] como acontece em toda cidade boa de desenvolvimento veio o ódio, veio a inveja, veio briga de terra [...] Tem muita coisa que no começo da cidade deixam marcas muito tristes” [...].

lugares do Brasil tinha em comum habitar o mesmo espaço, e as necessidades enfrentadas pelo coletivo de moradores do povoado fez com que logo se tornassem “uma família”⁶³.

A professora Lúcia recompõe suas memórias da chegada a Tangará da Serra com detalhes e se refere a um sentimento de insatisfação com o que encontraram no vilarejo. Segundo suas palavras,

Eu, Lúcia, cheguei aqui em Tangará em 1961, numa tarde de sete de setembro às cinco horas da tarde, foi o horário que chegamos. Meu pai ficou assim muito triste porque nós viemos por informação, se nós tivéssemos dinheiro nem teríamos descido, teríamos voltado, porque ele não gostou, disseram que aqui tinha isso, tinha aquilo, a gente foi ver não era, tinha seis ou sete ranchinhos mesmo, cobertos de tabuinhas feitos de pau-a-pique, água ia buscar longe, não tinha nem poço. Além de ir buscar água longe a gente encontrou muita dificuldade em Tangará da Serra, também ficamos três anos sem escola, uma mudança atrás da outra que chegava muitas crianças, e não tinha sala de aula, não tinha professor, então foi providenciado, iniciamos onde hoje é a delegacia de polícia, a primeira escola de Tangará da Serra. Ali funcionavam duas salas de aula. Com o tempo precisou funcionar com intermediário, porque não tinha sala suficiente para tanta criança, funcionava de manhã, das sete até às dez, das dez a uma, e da uma às cinco horas, e assim era a escola de Tangará da Serra onde eu estudei [...]. (Lúcia, entrevista realizada em: jun/2009)

Na narrativa da professora Lúcia, comparece a decisão do pai em migrar para um lugar que apenas tinha “ouvido falar”. Ao chegar a Tangará da Serra, deparou-se com uma paisagem que destoava do que conceberam em suas imaginações, a partir do que ouviam dizer. Ao rememorar o momento da chegada, ela reclama da precariedade do povoado no passado. A memória da professora recompõe lembranças do movimento de pessoas que circulavam pelo espaço urbano, a insuficiência de escolas para as crianças migrantes, a falta de professores ou as salas de aula improvisadas que começaram a funcionar em virtude da necessidade urgente de educação formal. Também destaca que as aulas aconteciam em três diferentes turnos, de modo a atender necessidades das crianças do povoado.

A crescente presença de famílias originadas de diferentes regiões do Brasil tornava urgente a instalação de escolas que pudessem acolher as crianças

⁶³ Alguns estudos constataram que o discurso da “família” é corrente no Mato Grosso contemporâneo, sobretudo em se tratando de municípios em que foram efetivas as ações das empresas colonizadoras. As colonizadoras fizeram circular a representação de seus núcleos como “uma grande família”, preocupadas com o “desenvolvimento” do lugar e com o “bem estar” de seus povoadores. Cf.: Souza (2001), Oliveira (2004), Custódio (2005).

migrantes, filhos e filhas das famílias recém-chegadas ao povoado, de modo a garantir o sucesso da ação colonizadora.

Na descrição do modo como ocuparam o “novo chão” e para comentar a criação da escola de Tangará da Serra, em que ela mesma estudou, a professora afirma-se como sujeito da história da (re) ocupação do espaço do município, aderindo ao discurso oficial, destacando-se o uso da primeira pessoa do plural.

A professora Gisela, reportando-se à chegada em Tangará da Serra, falou sobre o tempo da viagem e recompôs o lugar, a partir das características que parecem ter sido marcantes para ela. Segundo seu relato,

Eu vim do estado do Paraná, fizemos uma viagem de aproximadamente uma semana para chegar em Tangará da Serra. Tangará na época era um pequeno vilarejo com poucas residências, era uma única rua, uma avenida, tinha uma pequena farmácia, um pequeno mercadinho, uma pequena sapataria. Em 1963, precisamente em setembro desse ano de 63, quando chegamos aqui, constatamos que realmente era um vilarejo, constatamos é claro, mas a gente veio na esperança de buscar dias melhores apesar de tudo, de aparentar muita carência em todos os aspectos. (Gisela, entrevista realizada em: 20/06/2009).

A professora Lúcia fala das ausências, destaca e nomeia as faltas; a professora Gisela, por sua vez, representa de outro modo aquele tempo da chegada, ainda assim, as carências são recorrentemente manifestadas.

Do mesmo modo que descreve a modéstia do vilarejo e a simplicidade de sua paisagem, a narrativa da professora Gisela chama atenção bem mais ao que se liga à “esperança de buscar dias melhores, apesar de tudo”. A narradora sinaliza o tempo cronológico, pois indica o mês e o ano, bem como, suas expectativas de reconstruir a vida, distante do lugar de onde partiram. As dificuldades cedem lugar às esperanças.

A professora Juliana, que já era professora quando migrou para Tangará da Serra, enfatizou o apoio recebido da família do marido, que havia migrado para a região anteriormente. O amparo familiar e o fato de saber com antecedência a escola em que trabalharia, foram aspectos significativos para que migrassem e, conseqüentemente, para que se fixassem no município.

Cheguei a Tangará da Serra em 13 de janeiro de 1979. [...] quando eu vim para cá [Tangará] eu já sabia [a escola] que eu ia trabalhar [uma escola estadual], meu sogro já morava aqui. Eu trabalhava com uma turma de primário que a gente dizia primário e ginásio, eu trabalhava com a turma do primário de manhã, e a noite com a turma do ginásio, que era de quinta a oitava [...] eu lecionava português quando eu cheguei, em uma quarta série. [...] Naquela época, quando eu me formei em São Paulo, no interior lá [São Paulo] todos eram formados, inclusive eu. Vim para cá por isso, não conseguia dar aula, lá não tinha vaga. (Juliana. Acervo de Memória de Tangará da Serra/MT – Entrevista realizada em: 26/06/2009).

Em se tratando de movimentos migratórios, o papel da família apresenta-se como ponto importante. Conforme afirma Thomson (2002), “nas narrativas dos migrantes, as redes de sociabilidades são mostradas como um aspecto crucial da experiência da migração” (p. 346). Nos anos 1970, em Mato Grosso, a família apresentou-se como elemento-chave nas redes de apoio fundamentais nos primeiros tempos de chegada dos migrantes. Juliana destacou o trabalho como fator que impulsionou a migração de sua família, principalmente, no caso dela que diz que não havia vagas para trabalhar em São Paulo, onde residia.

Nos estudos de migração é importante, também, segundo propõe José de Souza Martins (1973), além de conhecer as motivações que ocasionaram a migração, investigar de que forma se deu (ou se dá) a adaptação desses migrantes na nova sociedade, conseguem-se (ou não) adaptar-se e como isso acontece. E sobre a adaptação de sua família ao novo lugar, a professora Eliane, quando descreve os primeiros meses de vivência em Tangará da Serra, em 1965, assim se expressa:

[...] a gente foi se adaptando ao lugar, às pessoas, a gente se reunia, era gostoso... mas também foi difícil às vezes [...] e minha mãe ela tinha o costume de rezar o terço de Santo Antonio em casa, aí quando chegou lá em Tangará ela, mineira, gostava de fazer como diz, as quitandas, daí ela [...] não tinha forno então assava bolo com brasa em cima da tampa da panela, daquelas panelas de ferro, então (numa dada ocasião ela convidou pessoas para rezar o terço) ela fez bastante coisa, fez biscoito que ela tinha levado polvilho, então... não foi ninguém... então eles não tinham esse costume, eram muito mais evangélicos do que católicos [...]. (Eliane, entrevista realizada em: 01/02/2013)

No excerto da narrativa de Eliane, pode-se destacar duas questões: a primeira delas diz respeito às condições de infraestrutura, já apontadas

anteriormente; a outra, sob a perspectiva da memória, vai no sentido de construir uma reminiscência favorável. Há uma lembrança de que as pessoas reuniam-se e essa união era tida como algo satisfatório. Há também a oposição marcada pela expressão “foi difícil”, embora o aparecimento da expressão “às vezes” parece amenizar um pouco a dificuldade, fazendo surgir uma cena em que foi possível driblar as dificuldades e superar. A superação parece ser uma conquista que o presente realiza sobre o passado (de dificuldades e obstáculos a serem superados), uma apreciação e, assim, lhe confere legitimidade.

A entrevistada, quando mencionou o que considera ter sido difícil em relação à convivência na comunidade, referiu à experiência da mãe, que professava uma fé religiosa distinta daquela dos vizinhos. Mencionar a situação enfrentada pela mãe (católica), que é enunciada no momento da narrativa como algo marcante, dá a ver a professora como alguém em ativa reconstrução de uma reminiscência que é, logo em seguida, por ela analisada⁶⁴.

O quadro remete à questão da diversidade, deixando emergir do relato as diferenças existentes entre os indivíduos. A hospitalidade que poderia ser oferecida aos convidados, nem mesmo aconteceu, pois num cenário de expressiva migração uma possível acolhida esbarrou na fronteira da diferença. Os sujeitos (protestantes) que receberam o convite (realizada por um sujeito católico) não compareceram e assim, a narrativa da professora indica que as diferenças religiosas impediram o encontro. O ocorrido, narrado por Eliane, demonstra as dissociações existentes entre grupos e ela, ao narrar, indica, simultaneamente, o alinhamento a um em oposição ao outro, como também discute Errante (2000).

Em relação às experiências de migrar e se apropriar de um novo lugar, as narradoras buscam reunir conjuntos de sentidos, de relacionamentos e de temas que transcorreram em suas vidas. Sob tal aspecto, são bastante criativas no lidar com o tempo. Para Alessandro Portelli (2004, p. 298), é provável que em algumas narrativas sejam encontrados alguns recursos mais próximos da literatura contemporânea do que da disposição linear do tempo da narrativa histórica. Ainda assim, “[...] uma história de vida é algo vivo”. Sempre num trabalho em desenvolvimento, as professoras vão examinando a imagem do seu próprio

⁶⁴ Oliveira (2009) discorre sobre a preocupação da Igreja Católica em realizar constantemente censos para quantificar o número de católicos na região. Não foi por acaso que o bispo de Diamantino enviou as irmãs da Divina Providência para serem diretoras de escolas em Tangará da Serra. Os padres também foram professores do ginásio e atuaram na direção de escolas.

passado, enquanto caminham em direção ao futuro. Daí se pode inferir que a narrativa, como evento de enunciação e recomposição de reminiscências, mostra-se como momento oportuno para que se realizem avaliações e análises às experiências vividas. Essas avaliações e análises multiplicaram-se nas narrativas e estão presentes também no que diz respeito a tornar-se ou ressignificar-se como professora no contexto de Tangará da Serra. Sobre este assunto, incide a exposição que realizo a seguir.

4.2 Tornar-se ou se ressignificar como professora em Tangará da Serra: o ingresso na profissão docente

Mulheres e homens atribuem significados ao mundo por meio de suas vivências nos grupos em que estão inseridos (família, comunidade, trabalho, igreja, escola). Os papéis que exercem no interior dos grupos sociais em que atuam permitem-lhes reconstruir sentidos, ressignificar experiências. Entretanto, o processo de rememoração implica a impossibilidade de reviver aquela experiência primeira, como sugere Montenegro (1994). Para este autor, a ressignificação é um movimento permanente da memória a partir das experiências que vivemos no presente. E esse movimento está, de algum modo, associado a todo um conjunto de processos de fundação de outras memórias, o que pode ser definidor de um amplo espectro de possibilidades de relações que os sujeitos estabelecem com o passado.

Em Mato Grosso, no processo de constituição dos núcleos urbanos nos anos 1970, as mulheres que atuaram como professoras, antes mesmo que as instituições escolares fossem edificadas, ou até mesmo antes que elas apresentassem formação institucional, desempenharam um papel significativo na educação de crianças e jovens que haviam migrado e, assim, contribuíram decisivamente para que essas populações se fixassem nos núcleos urbanos para os quais migraram no período em questão (OLIVEIRA, 2009; TOMÉ, 2009; BONI, 2011; ROHDEN, 2012).

O *corpus* documental analisado permite identificar diversos motivos pelos quais as professoras narradoras ingressaram na profissão docente. Dentre eles, é possível elencar: a) a escolha surgiu como algo natural, vocação; b) o exemplo da família; c) a inspiração em outros professores, d) as limitações nas opções possíveis

ou a falta de opção; e) a inserção na docência como possibilidade de ascensão social. Desse modo, seja entre aquelas mulheres que se tornaram professoras em Tangará da Serra, seja entre aquelas que já eram professoras em seus lugares de origem e ressignificaram a docência em Tangará. Vale dizer que em alguns depoimentos estão presentes mais de um aspecto, por exemplo, inspiração em outros professores e falta de opção, ou falta de opção e projeção da família sobre a carreira profissional a ser seguida e, assim, por diante. Tentarei agrupá-los por aproximação dos motivos elencados.

Vale ainda destacar que em cada um dos casos, a escolha pela carreira docente foi motivada por algum aspecto que se sobressai e, em alguma medida, ligado aos condicionantes históricos do momento vivido. Apresento, então, as narrativas das professoras que expressam suas escolhas pela profissão docente, a começar pela escolha como algo natural.

4.2.1 A escolha como algo natural, vocação ou predestinação

A professora Nadir, quando rememora sua inserção no magistério, enfatiza que ser professora foi um fato “determinado” desde a sua infância, quase como algo predestinado.

O que eu mais queria era “ser professora”. Eu não escolhi por acaso, já era determinado desde pequena, brincava de escolinha com outras crianças, eu quem dava as aulas sempre, eu me via professora. [...] Aprendi me espelhando numa profissional compromissada com a educação [...] minha mãe, minha primeira mestra, minha amiga. Eu levava muito a sério tudo o que fazia [...]. No início de minha carreira não se falava tanto em salário, mas sim na mestra, esse nome dava-nos orgulho. (Nadir. Acervo de Memória de Tangará da Serra/MT – Entrevista realizada em: 18/06/2009)

Nadir sugere em sua entrevista ter sido uma decisão natural a opção em ser professora, algo “determinado” desde sua infância, o que ela explica pela presença da mãe professora, em quem se inspirava e se “espelhava”. Ao longo de seu depoimento, faz referência à aprendizagem que a mãe lhe proporcionou, destacando-a como a maior inspiradora na escolha em se tornar professora. Assim, prosseguiu seu depoimento:

Minha mãe, professora por 27 anos em escola no Paraná, pedagoga, eu a acompanhava e a admirava muito. Professora dedicada, exigente, um pouco tradicional, mas acho que vem de berço, até influenciei também minhas duas filhas, ambas professoras, uma formada em Letras [...] e a outra, em Matemática [...]. (Nadir. Acervo de Memória de Tangará da Serra/MT – Entrevista realizada em: 18/06/2009)

A professora Nadir sugere uma predestinação de sua inserção no magistério. Sua mãe era professora, em decorrência ela deveria ser. O contexto da família e a profissão da mãe foi o estímulo para ter escolhido exercer a docência como ofício. A presença da mãe comparece diversas vezes no depoimento da professora. Tal aspecto de sua formação inicial é insistentemente reforçado, de modo que acredita na influência direta da mãe, do mesmo modo que influenciou suas filhas a se tornarem professoras.

O depoimento da professora Telma, antes mencionada, traz diversos aspectos que contribuíram para que iniciasse sua carreira como professora. Dentre eles, encontra-se a presença do pai que, após vender uma área de terras em São Paulo, migrou para Tangará da Serra onde adquiriu uma área maior do que antes possuía e procedeu à venda de lotes no perímetro urbano, sendo sua empresa responsável pela edificação de alguns loteamentos em Tangará da Serra. Embora o depoimento da professora seja um tanto longo, peço licença ao leitor para transpor um excerto talvez extenso, mas que, em alguma medida, parece-me elucidativo para dizer da dificuldade que encontrei, diversas vezes, em decompor em partes menores as narrativas das professoras, na tentativa de construir esta trama em história da educação, a partir das memórias das professoras narradoras. Segundo as palavras da professora,

[...] eu fiz o normal junto com a Adriana [...] Aconteceu o seguinte, meu pai tinha essa área aqui para fazer loteamento, e precisava construir uma escola aqui no bairro, e eu nunca, nem imaginava que eu ia ser professora [...] aí ele falou, eu vou fazer um bairro, vou construir uma vila, o primeiro bairro, aí tinha de ter uma escola, como que as pessoas vão comprar terreno, e os filhos vão estudar aonde? Porque para sair de lá, do hoje considerado centro da cidade, para vir aqui [em outra localidade] era tudo mato, então [as pessoas] tinham medo, tinha onça, tinha lobo [...] e as pessoas tinham que ter uma escola, aí ele falou, vou abrir o bairro e minhas filhas que vão dar aula, aí eu fui para uma sala de aula da professora Lúcia⁶⁵ [ênfase] e eu fiquei uns dois meses dentro da sala de aula dela

⁶⁵ Por uma questão ética preservou-se o nome da professora através de um pseudônimo.

aprendendo como dar aula, eu nunca nem sabia o que era dar aula, eu fiquei olhando essa professora, aprendendo como dar aula, antes de estudar [...] depois abriu o bairro, construiu a escolinha, e eu e a minha irmã fomos dar aula [...] eu acho que a gente tinha no sangue mesmo a profissão porque nós éramos muito preferidas pelos pais [risos]. [...] e então a profissão surgiu assim, por um empurrão que o pai deu. Depois que surgiu o normal, aí eu fui estudar, aí que fui saber realmente o que era uma professora. O curso acrescenta muito, a gente aprende muito, eu comecei dar aula devia ter uns 15 anos e uma outra professora, inclusive ela já é falecida hoje, que assinava a documentação, então elas ensinavam, elas eram mais experientes, e iam ensinando como dar aulas, como preparar, como fazer os planos de aula, e era muito gostoso porque a gente se reunia para fazer os planos de aula era tudo destrinchadinho sabe, tudo minucioso colocado no caderno porque a diretora passava olhando para saber como que era o caderno da professora e aquilo a gente fazia com o maior capricho, as aulas. (Telma. Entrevista realizada em: 25/05/2013).

Na narrativa da professora, uma apreciação pessoal sobre o modo como foi constituindo-se professora. Suas lembranças acerca do modo como se tornou professora, ao mesmo tempo que levam a afirmar que jamais imaginou tornar-se professora, manifestam “ter no sangue a profissão”, e diz isso ao relatar o modo como pensa que era vista pelos pais de seus alunos, de quem considera que havia estima e reconhecimento pelo trabalho que desenvolviam (ela e a irmã, também professora) na educação formal das crianças da comunidade. É uma elaboração do presente, uma interpretação de fatos vividos, que permite que a professora reúna aspectos diversos que contribuíram para que se tornasse professora, como a observação de aulas realizadas na sala de uma outra professora que ela considera experiente; ainda outra professora que subscrevia a documentação (em virtude de as jovens professoras não terem ainda idade suficiente para assinar contratos); a falta de professoras que pressionava as jovens da comunidade a decidirem por uma profissão precocemente; a inspiração vinda das professoras que havia tido na infância; o curso de formação que veio somar-se aos outros aspectos; ou ainda, o olhar avaliador da diretora que examinava os cadernos das professoras.

Em se tratando do aspecto de aprender na prática a ser professora, ou seja, realizar observação em sala de aula para “aprender a dar aula”, há uma questão a ser analisada. A professora mencionada era muito jovem e, como a narradora, também aprendeu na prática a ser professora. Tinha apenas a 5ª série quando começou a carreira docente.

As lembranças são evocadas a partir de uma indagação e de uma situação presente; a narradora revisita suas vivências e as compõe como reminiscências que não mais são aquilo que foi vivido, modificaram-se os modos de conceber o

passado, atribuindo-lhe juízo de valor (BOSI, 1983). A riqueza da memória, no entanto, essa difícil invenção (THOMSON, 2002), ainda que não nos traga os fatos tal como aconteceram, nos mantém ligados ao que somos, permitindo a constante reconstrução de identidades passadas e presentes. (ERRANTE 2000)

4.2.2 A escolha estimulada pela família

A professora Irene, por sua vez, narrou a inserção na profissão docente como decorrência do fato de que sua família era constituída de professores e mencionou o filho pequeno e a flexibilidade de horário como fatores consideráveis para mudar de profissão. Segundo suas palavras:

[...] eu sou de uma família de professores e eu estava sendo naquele momento uma ovelha desgarrada, que eu trabalhava com contabilidade, e daí talvez a influência maior tenha sido o meu filho porque o magistério dá uma flexibilidade de horário melhor e maior do que eu tinha como contadora, e talvez ele foi quem realmente me direcionou para o magistério. (Irene. Acervo de Memória de Tangará da Serra/MT – Entrevista realizada em: 11/06/2009).

Embora tenha destacado fazer parte de uma família de professores e sugerir que daí surgiu o estímulo para se inserir na carreira docente, a professora admitiu que o filho foi quem realmente a direcionou ao exercício do magistério. Assim, ao optar pela carreira docente, podem ser destacadas do depoimento da professora as questões de gênero. A dedicação à família, assim, foi um motivo para a escolha da profissão, visto que o magistério torna possível compatibilizar o trabalho e a condição de mãe.

A professora Irene destacou pertencer a uma família de professores e já contar com duas graduações quando começou a lecionar. Ao assumir a docência em Tangará da Serra, viu a necessidade de prosseguir sua formação continuada.

[...] quando eu comecei a dar aula eu já era graduada em dois cursos superiores, e o que demorou um pouco mais foi a especialização, porque naquela época nós fomos fazer em Brasília (sorriu), era complicado, eu fiz minha especialização no ano de 1983. Nós fomos

fazer em Brasília, então aqui era assim, em Cuiabá nós fizemos a graduação, mas a especialização tinha que ir para mais longe [...] então nós fomos. Aqui [Tangará da Serra] naquela época a gente contava assim quantos que tinha e se podia dizer 'fulano tem especialização', nossa! (Ênfase). [...] naquela época, quem tinha especialização para gente era como se fosse um meio doutorado, e tinha que fazer fora, nós fizemos fora, eu e minhas irmãs e as pessoas que ingressaram no magistério naquela época [...]. (Irene. Acervo de Memória de Tangará da Serra/MT – Entrevista realizada em: 11/06/2009).

Uma imagem de si depreende-se do depoimento da professora quando se reporta ao passado. Depreende-se o modo como ela pensa que deva ser um professor, isto é, alguém que disponha de formação superior, responsável pela auto-formação e constantemente em formação continuada. Assim, ao formular sua resposta acerca da inserção na profissão docente e identificada com o discurso pedagógico, constitui-se como sujeito desse discurso e elabora sua imagem como sujeito da educação. A profissão é referida em relação a um tempo em que as professoras iniciavam suas carreiras com a escolaridade que dispunham e, às vezes, ainda sem a conclusão do segundo grau. Nesse sentido, afirmou ter dado início ao percurso profissional tendo duas graduações o que parece ser algo que se possa considerar como de relativo prestígio naquele contexto. Do mesmo modo, o que menciona acerca da especialização e do que simbolizava na comunidade o título de especialista, parece também ratificar a imagem que constrói de si mesma.

De outra parte, por não haver ainda cursos disponíveis para que os professores continuassem os estudos, aqueles e aquelas que buscavam uma pós-graduação necessitavam ausentar-se de Tangará da Serra, o que culminava em prestígio social e recompensas salariais.

4.2.3 Inspiração em outros professores

No que se refere aos professores que em suas trajetórias como estudantes foram inspiração para essa escolha, a professora Juliana, por exemplo, acrescenta também, a carência de opções profissionais existentes naquele momento. Segundo declarou: “[...] Tive influência de algumas professoras que eu gostava muito, que eram muito amigas, mas as opções [em Tangará] eram poucas, então optei por ser

professora [...]” (Juliana. Acervo de Memória de Tangará da Serra/MT – Entrevista realizada em: 26/06/2009).

Embora mencione a inspiração advinda de suas professoras, optar por “se tornar” professora foi uma decisão em meio ao restrito leque de opções. Diante das restrições, relatou que não desistiu de estudar, prosseguiu aproveitando a oportunidade que estava disponível para se formar como professora e já aí, vê-se identificada com o discurso pedagógico e responsável pela própria educação formal.

A professora Clara, por sua vez, mencionou uma professora de Português como inspiração para se tornar, também, professora.

[...] uma professora de Português da quinta série foi marcante. Acho que a maior influência foi dela, principalmente porque ela era minha professora de Português, que eu adorava [...] ela me incentivou pelo exemplo, pela postura dela de professora! [Ênfase]. (Clara. Acervo de Memória de Tangará da Serra/MT – Entrevista realizada em: 12/06/2009).

Ainda que não descreva atributos da referida “postura” da professora de língua portuguesa, o excerto destacado permite inferir, levando em conta sua inspiração na professora citada, que a representação de professor encontra-se caracterizada pela ideia de que é alguém que merece reconhecimento, que é prestigiado e serve de exemplo.

Quando comenta sua inserção na profissão docente, a professora Gisela imprime à sua narrativa um caráter épico-poético, compõe suas reminiscências de modo a destacar um “descobridor” de talentos. Ser professora é também descobrir esse talento, segundo o depoimento da professora, que segue abaixo:

Não foi que eu escolhi, fui descoberta, eu estudava. Durante o meu primário eu tive como diretor um professor que hoje nós temos uma escola na cidade que leva esse nome em homenagem a esse professor. Ele era meu diretor e a filha dele foi quem me alfabetizou, o fato de eu ter convivido com ele como meu diretor, com a filha dele que era a minha educadora, criou-se não vou dizer vínculo não porque não havia vínculo entre educador-aluno, mas ficou como sendo, e ele me destacava entre os alunos, após seis sete anos, hoje sétima série, na época terceira série ginásial, [...] eu fui descoberta por esse professor, estava abrindo uma sala de aula na comunidade São José aqui em Tangará da Serra e ele precisava achar um professor, algum morador daquela região, daquela comunidade para ceder aquelas aulas para começar a alfabetizar as crianças da Zona Rural. E o professor então soube de alguém que disse da jovem Gisela, e ele logo associou com aquela aluna que ele teve lá no primário de um a quatro, ele me procurou, isso em 1973, foi na casa dos

meus pais e ofereceu essas aulas, se eu gostaria de dar aula? Eu não sabia, mas de repente me veio assim, eu acho que consigo ensinar sim. Eu aceitei e quando eu aceitei e quando eu comecei a fazer isso, mesmo leiga, eu descobri a aptidão para isso, eu descobri o meu talento, comecei a fazer, gostei e fiquei (Gisela. Acervo de Memória de Tangará da Serra/MT – Entrevista realizada em: 06/2009).

Para a professora Gisela, o que ela considera talento é mencionado como aspecto decisivo para que optasse por esta profissão. Persiste uma identidade assumida como professora devido ao reconhecimento por parte de outrem, um professor, diretor, portanto, alguém autorizado, que por sua posição hierárquica e pela autoridade associada ao conhecimento que possuía, identificou e endossou a inserção de Gisela na profissão docente.

A narrativa da professora Gisela é rica em detalhes e sintetiza vários elementos que, reunidos em seu depoimento, possibilitam que ela reconstrua sua trajetória profissional atenta, especialmente, ao momento de entrada na profissão docente e às condições históricas, como a necessidade de um professor para alfabetizar as crianças da zona rural. Tais aspectos possibilitaram decidir-se por permanecer na profissão até o momento de se aposentar.

4.2.4 Limitações nas opções possíveis ou falta de opção

A professora Adriana recordou como se deu a inserção na profissão docente, e mencionou a falta de opções além das memórias do que seu pai dizia, desde sua infância, sobre a profissão que ela deveria seguir:

[...] eu nem sei qual que foi a motivação maior, é porque era o segundo grau que tinha aqui [em Tangará da Serra], na época, mas [...] meu pai sempre falava que eu nasci pra ser professora então eu tinha que estudar magistério. (Adriana. – Entrevista realizada em: 14/06/2013).

O excerto destacado da narrativa da professora Adriana dá a ver dois aspectos de uma mesma ordem de questão: se por um lado comparece o curso de

Magistério como única alternativa de ingresso na carreira docente, igualmente a figura do pai é rememorada como idealizador de um futuro profissional para a filha, (tanto quanto o pai da professora Telma), que a colocava, desde a infância, como alguém com predestinação para atuar na docência. Ao refletir sobre as motivações da escolha de uma carreira profissional, a professora aborda esses pontos que para ela merecem ser mencionados. Na relação hierárquica entre pais e filhas, a decisão do pai de que a filha deveria seguir a profissão docente parece ter surtido efeito. Além disso, não se pode desconsiderar também o próprio contexto de (re)ocupação, de migração acentuada, de constituição do lugar e da necessária presença da escola e, conseqüentemente, de profissionais professores para atuarem na educação institucional de Tangará. Há, então, a confluência de múltiplos fatores que convergiram para que cada uma se tornasse professora. E o contexto de formação do lugar é um deles.

Marilda menciona que em Tangará da Serra havia uma limitação em selecionar um curso profissionalizante que pudesse auxiliar na escolha da profissão a seguir.

[...] eu escolhi ser professora, a princípio, por falta de opção. Na época, nós tínhamos dois cursos profissionalizantes aqui em Tangará da Serra, um era o magistério e o outro era o técnico em contabilidade, e as meninas da minha época, a maioria queriam trabalhar em escritório, hospital, ninguém queria ser professora. Eu também pensava mais ou menos da mesma maneira, mas como a minha mãe era bastante rigorosa, ela não permitia que eu estudasse à noite o técnico em contabilidade, e por isso eu comecei fazendo o magistério, mas foi muito bom porque eu gosto muito de ser professora. (Marilda. Acervo de Memória de Tangará da Serra/MT – Entrevista realizada em: 18/06/2009).

No excerto da narrativa da professora comparece a autoridade da mãe que não consentia que a filha estudasse no período noturno, o que de algum modo contribuiu para seu ingresso no curso de Magistério.

Ao buscar lembranças dos motivos que a fizeram optar pela profissão docente, Marilda afirma que, embora relutasse insistentemente em não optar pelo Magistério, seguir e cursar este Curso foi algo bom e hoje, ao compor suas reminiscências sobre o exercício da profissão, ela assume gostar muito de ser professora.

Se Tangará da Serra, por um lado, não apresentava alternativas variadas de escolha, igualmente se apresentava também como espaço para ser ocupado por essas mulheres na condição de professoras. Ainda que teimasse em não seguir adiante, ainda que tenha iniciado o curso de Magistério sem opção de outras possibilidades, no caso de muitas delas, havia a oportunidade de atuação concomitante à formação, que pouco a pouco permitia assumir o discurso pedagógico e seguir adiante na carreira docente, constituindo-se como sujeito professora ao longo dos anos.

Sobre os motivos que a fizeram optar pela profissão docente, Marilda afirma que fazer o magistério foi algo bom e ela gosta muito de ser professora. Ao falar de si dessa maneira, seu relato demonstra que houve um processo de reelaboração em que Marilda, apesar da falta de opção, acabou identificando-se com o ofício de professora e se reconhece como tal.

Numa perspectiva análoga à de Marilda, a professora Ester destacou em sua narrativa que quando partiu para Tangará da Serra estava fazendo um curso em São Paulo, seu estado de origem, com características completamente diferentes do que encontrou em Tangará. Sem alternativa, o que se apresentou foi o magistério e ela se viu quase “forçada” a cursá-lo. Segundo narra:

[...] eu entrei no segundo ano, já fazia dois anos que tinha o curso [...] eu fazia o colegial lá em São Paulo, aí quando eu cheguei aqui [em Tangará da Serra] o único segundo grau que tinha era esse, o magistério, daí eu entrei para o magistério, inclusive eu fiz adaptação de algumas matérias, eu estranhei bastante por causa dessa diferença de material e de direção porque no magistério eu ia seguir totalmente outra linha e eu fiz porque tinha que fazer, porque eu acho assim, porque se eu chegasse aqui e tivesse aquele curso que eu tava fazendo lá eu ia optar por ele, então eu fiz magistério porque só tinha aquilo. Aí, depois, com o tempo, eu fui gostando, fui adaptando, nunca tive dificuldade com professor nada, para mim, foi assim, normal, mas só aquele momento de adaptação das matérias, relacionar com o objetivo do curso, colocar na minha cabeça que eu ia ser uma educadora, que eu ia né... [pausa] mas, não sei se é porque a gente é jovem assim então.... na verdade foi até bom porque eu não tinha assim o que eu queria ser, fazia lá porque lá era outra conversa, lá ia fazer vestibular para outros cursos, era diferente, mas eu acho que foi bom, eu gostei, mesmo que não foi assim por opção, mas foi bom. [risos]. (Célia. Entrevista realizada em: 12/06/2013).

O excerto destacado da narrativa de Ester denota, inicialmente, uma insatisfação diante da ausência do curso que fazia em seu estado de origem, estranhamento frente às diferenças, readaptações e aprendizagens necessárias ao

curso de Magistério, espanto e repulsa. Porém, à medida que vai recompondo seu passado, ela menciona ter passado por um período de adaptação, aceitação e identificação com o curso. Ela “colocou na cabeça que seria educadora”. Assim, abriu-se ao novo e se viu identificada com o discurso educacional. O estágio seguinte foi o da acomodação e do ajustamento. E então, ao finalizar, procede a uma valoração ao vivido, pois que este “na verdade foi até bom”. Ao assumir “eu gostei mesmo”, como se alguém dela pudesse duvidar, Ester assume o lugar de sujeito da educação e, é desse lugar, que tece seu depoimento.

Numa apropriação transformada de Lovisolo (1989, p. 16), permito-me afirmar que a memória, como âncora, possibilita o encontro com o equilíbrio porque nos salva da frustração e nos livra da destruição. A reelaboração das lembranças do tempo do curso de magistério faz com que a narradora formule explicações que se apresentaram como possibilidade de recusa do que era oferecido. Contudo, por ter se permitido conhecer o que era ofertado, a professora foi gradativamente, à medida que abandonava a resistência em relação ao curso, sentindo-se identificada com o discurso educacional, reconhecendo-se como sujeito professora.

A professora Eliane, por sua vez, refere o curso de magistério também associado à falta de opção, mas logo sua narrativa cede lugar ao entusiasmo. Segundo narra,

Como eu falei pra você, não tinha opção em Tangará, então, teve o magistério, e nós fomos fazer o magistério. Nossa turma foi a primeira de tudo. Primeira da quarta, primeira da oitava, sabe assim de seguir. Desse curso lembro as aulas práticas, o material que a gente tinha que confeccionar, sabe, eu acho assim que o nosso magistério foi assim 100%, mais do que a pedagogia que a gente vê hoje, superior, eu trabalhei na pedagogia, na faculdade. Sabe, era muita coisa, a gente estudava demais, não sei se era porque era só aquilo que a gente tinha, a profissão, a gente estudava com excelentes professores, a gente tinha que fazer assim, álbum seriado, caderno de festa, a gente fazia tudo, pintava, arrumava, aprendia educação artística, coisas assim sabe, e todo mundo que sabia um pouquinho já ajudava, e a nossa turma era muito unida, éramos só nós, a primeira turma, era muito bom... Aí depois, começou a gente estudando, e aí depois, começou abrir mais outras turmas primeiro ano, segundo, aí fixou mesmo o magistério. [...] devo tudo a esse curso, o que eu sou eu devo ao que eu aprendi em Tangará da Serra nesse curso. (Eliane, entrevista realizada em 01/02/2013).

Ao rememorar a razão pela qual se tornou professora, Eliane destaca o curso de Magistério e, na senda dessas memórias, parece deixar-se tomar por uma certa nostalgia: os colegas da turma de magistério que seguiram juntos desde o primário,

por exemplo. Embora tenha dado início à carreira docente por não ter outra alternativa, segundo narra, foi dedicando-se ao curso e a união da turma apresentou-se como motivação para seguir adiante na carreira. Ela finalizou sua narrativa, abordando a entrada na profissão como fruto do acaso, embora sua expressão de gratidão ao que aprendeu no curso de Magistério de Tangará da Serra.

4.2.5 A inserção na docência como possibilidade de ascensão social

O professor Juarez relatou sua inserção na profissão docente como tendo acontecido por acaso, ao que se seguiu a menção ao trabalho que realizava na agricultura. O ingresso na carreira docente apresentou-se como possibilidade de melhorar o salário, o que parece ter sido, para ele, naquele momento, um aspecto motivador para mantê-lo na profissão. Em suas palavras,

[...] Então, quando eu comecei a dar aula, posso dizer que foi por acaso, a minha irmã que trabalhava na escola adoeceu [...] no final do ano em setembro e aí ela pediu pra eu terminar o restante do ano para que os alunos não finalizassem o ano sem fechar o ano letivo, e iniciei assim, estou aí até hoje [...] faz 29 anos que eu estou na luta. Tomei o gostinho da profissão. Então, eu terminei o segundo grau no ano de 1981, eu já trabalhava na Escola Rural [...] e continuei o trabalho ali, até o ano de 1994, continuei trabalhando com o segundo grau, e no ano de 1994, iniciei a faculdade de Biologia. De 1994 até 1999 fiz a faculdade de Biologia, terminei e sempre trabalhando em escolas rurais. [...] eu saí da agricultura para trabalhar como professor, eu já saí assim, porque melhorou um pouquinho mais meu trabalho, ganhei um pouquinho melhor do que se eu trabalhasse na roça naquele tempo, e passando o tempo, por eu ter me aperfeiçoado fez melhorar meu salário. Então, hoje eu posso dizer, sim, vale a pena trabalhar sim, o salário é razoável, não vou dizer que é um salário ótimo, bom, o salário é razoável e vale a pena trabalhar sim! (Juarez. Acervo de Memória de Tangará da Serra/MT – Entrevista realizada em: 21/06/2009)

Se o acaso é lembrado para constar no depoimento como primeira alternativa para atuar como professor, sua reflexão sobre a carreira logo faz destacar o aspecto salarial como decisivo na escolha de dedicar-se ao ofício da docência e abandonar o trabalho na agricultura, buscando aperfeiçoar-se através da formação continuada.

Ao refletir sobre sua trajetória docente, o professor oferece uma possibilidade de pensar a educação como oportunidade de ascensão social. A ausência da irmã professora que ofereceu a ocasião para um trabalho temporário como professor, apresentou-se como momento oportuno para que ele optasse entre continuar a trabalhar na agricultura ou resolver seguir a carreira docente. Diante da escolha de tornar-se professor, percebeu a necessidade de retomar os estudos e assumir, definitivamente, a docência.

Dois aspectos destacam-se no depoimento do professor Juarez, que não se opõem, mas parecem complementares. O primeiro diz respeito à oportunidade que se lhe apresentou por ocasião da ausência da irmã e que constitui o acaso, segundo sua própria formulação; mas, em seguida, a própria escolha de prosseguir na profissão oportunizou-lhe a reflexão sobre a necessidade de retomar os estudos e, no momento do evento da narrativa, suas reminiscências são compostas colocando em evidência a questão salarial.

Assumir a carreira profissional docente despertou-lhe para a necessidade de retornar aos estudos, realizar o curso de Biologia e, depois, em virtude do “aperfeiçoamento”, obter um acréscimo salarial. Este relato tem algo de diferente de outros que enfatizam a desvalorização salarial. Embora em sua apreciação a respeito do salário de professor, Juarez considere que poderia ser mais expressivo, ele se mostra satisfeito com o salário, (guardando as devidas proporções), ele pode estar comparando sua atuação como professor com sua atuação como agricultor. Além disso, pode-se pensar também no prestígio e autoridade conferidos ao professor em um contexto como o de Tangará da Serra, o que também pode ter servido como estímulo para prosseguir na carreira profissional como professor.

O professor Miguel, por sua vez, também não planejava estudar para se tornar professor. Descreveu com alegria a transformação pela qual passou após decidir cursar o Magistério. Ele destacou as disciplinas consideradas mais marcantes e que, decisivamente, contribuíram para a sua realização pessoal/profissional. Segundo narrou,

[...] você me fez uma pergunta como eu entrei na área do magistério (pausa) ... foi por um acaso, eu nunca tinha pensado em fazer o magistério, e não pensava, sempre eu gostei de Português, sempre eu gostei de Matemática, mas eu não pensava em dar aula [...] eu fui fazer o magistério porque foi o primeiro “segundo grau” que pintou em Tangará [...] E eu te

digo que eu fiz o magistério, o normal da época [...] e hoje eu sei que era o curso que eu deveria ter feito mesmo, de verdade, se tivesse feito técnico em Contabilidade ou outro de Exatas, eu poderia ter saído bem em conhecimento, mas não em realização pessoal, porque o magistério me deu estrutura psicológica, para encarar o meu problema, para tocar o barco normalmente, a filosofia, a sociologia me estruturou para eu encarar, o barco normal, e eu tenho certeza que é um curso humano, o magistério, o normal é um curso humano [...] inclusive se hoje acontecesse a oportunidade de (pausa) ... se retornasse ou tivesse como apertar um botãozinho assim na costela para voltar a ser criança novamente ou ser rapaz e tivesse que retornar, e eu tivesse a oportunidade, eu faria o magistério outra vez, por isso daí, por essa formação que me deu. (Miguel. Entrevista realizada em: 26/03/2013)

O contexto rememorado pelo professor Miguel, marcado pelas tímidas opções de estudo e profissão, foi convertido em algo novo, naquilo que seria a escolha de uma vida inteira. O reconhecimento e a convicção declarada no presente de ter feito a escolha certa compõem em seu depoimento. Assim, operou com as condições existentes e as reelaborou afirmando ter acertado na decisão de transformar as contingências em possibilidade de futuro, André declara o acerto de sua escolha profissional. A rememoração também significa uma atenção precisa ao *presente*, segundo Jeanne Marie Gagnebin (2004, p. 89) e impede que o passado venha a cair no esquecimento; ela age sobre o presente. “A fidelidade ao passado, não sendo um fim em si, visa à transformação do presente”.

O professor André foi atuante na educação de Tangará da Serra, foi presidente do Grêmio Estudantil, diretor de escola, vereador. Seu engajamento à causa da educação no município é reconhecida pelos demais professores e André é referido por vários moradores com admiração, principalmente, entre aqueles que com ele conviveram.

Tanto as razões que levaram o professor André a seguir a carreira docente, como também aquelas que levaram as professoras narradoras a exercerem o mesmo ofício, de algum modo estão entrelaçadas às necessidades do lugar. Tornar-se ou se resignificar como professor/professora em Tangará da Serra tem a ver com os aspectos elencados nas narrativas, mas também com a própria especificidade do contexto, conforme exposto anteriormente.

A professora Marilda, diferente das demais professoras citadas, não mencionou uma razão pela qual optou pela docência, mas contou que deu início ao seu ofício como professora em Tangará da Serra, enquanto ainda cursava o magistério:

[...] eu estava fazendo magistério, no segundo ano de magistério contava com pouca experiência quando iniciei, trabalhava numa extensão, eu não tive assim pessoas para fazer um acompanhamento mais de perto, então foi um pouco complicado. [...] mas para lecionar, em si, na época foi muito fácil porque nós não tínhamos professores aqui [em Tangará da Serra], muitos professores que não tinham nem terminado o segundo grau estavam dando aula para quinta série, oitava série. (Marilda. Acervo de Memória de Tangará da Serra/MT – Entrevista realizada em: 18/06/2009)

Dois aspectos de uma mesma questão parecem estar presentes no relato. A inexperiência inicial da carreira carecia de acompanhamento, de orientação, uma lacuna identificada pela professora e traduzida em dificuldade com a qual ela teve de conviver. Mas, mesmo com pouca experiência, ou nenhuma, segundo o depoimento de outras educadoras, as professoras eram necessárias no contexto da (re)ocupação de Tangará.

Embora Marilda mencione ter sentido falta de apoio no início do exercício da docência, ainda que expresse a falta de acompanhamento mais próximo das atividades desenvolvidas pelos professores iniciantes (de modo que pudessem recorrer quando considerassem que uma orientação era necessária), mesmo que reconheça que no início da carreira exercer a docência tenha sido “um pouco complicado”, a professora Marilda afirma que não se deixou intimidar nem pela inexperiência, tampouco pela falta de apoio que agora detecta ter feito falta.

Os condicionantes históricos de ausência de professores no lugar contribuíram para sua adesão à profissão docente e ela então se tornou professora antes mesmo de concluir o curso de magistério. Ao falar sobre seu passado, como as demais professoras, realça a facilidade de ingresso na profissão docente diante da carência de professores enfrentada pelo povoado em sua gênese.

A professora Helena, como a professora Marilda, também não havia ainda concluído o “segundo grau”, quando recebeu o convite para lecionar. Segundo seu depoimento,

[...] eu não tinha concluído o segundo grau, e aí me convidaram para trabalhar na escola como professora, inexperiente que eu era, assim mesmo eu aceitei o desafio. Meu primeiro ano de trabalho foi numa escola da Zona Rural [...], eu trabalhava, ia na segunda feira e voltava no sábado. Lá eu tinha uma sala, como vou dizer? Uma multi-seriada, porque tinha 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries tudo num horário só, e eu achei muito difícil, então eu tomei a iniciativa de pegar a 3ª e 4ª para trabalhar a tarde, e a 1ª e a 2ª no período da manhã, e aí eu trouxe,

vim aqui na cidade, junto com a irmã Miriam⁶⁶, que era diretora na época, e contei para ela o que tinha feito, e ela achou louvável o que eu fiz, porque eu não tinha condições de trabalhar com quatro séries ao mesmo tempo, então eu não ia fazer nem uma coisa, nem outra, então, pensando no melhor, no aprendizado da criançada, das crianças, então eu fiz isso. Graças a Deus, com todas as minhas dificuldades, porque eu não tinha assim, não era especializada, mas eu aprendi muito e trabalhei sempre pensando no melhor para as crianças. Eu tinha a 5ª série, daí eu continuei estudando a noite, no ano de 1970, até que eu concluí o primeiro grau, e depois, fiz o magistério em Rosário Oeste. Eu terminei o magistério de férias e fiz faculdade bem depois, fiz Pedagogia também, e no tempo em que eu fiz o magistério em Rosário Oeste, aqui em Tangará ainda não tinha, então eu fiz, e quando eu fiz a faculdade, foi também fora, porque aqui em Tangará também ainda não tinha, e eu tinha um desejo muito grande de ser uma professora e conhecer esses caminhos que me favorecessem no trabalho e graças a Deus, eu fiz e aprendi muito, e aprendi muito também na escola, antes de ser formada, antes de ter essa especialização, eu aprendi com a prática do dia a dia. (Lúcia. Acervo de Memória de Tangará da Serra/MT – Entrevista realizada em: 06/2009)

O relato de Lúcia sobre o início de sua atuação como professora destaca que iniciar a docência sem uma formação prévia apresentou-se como um desafio. Ao aceitar o convite e se dirigir a uma escola localizada na área rural do município, viu-se diante de uma sala que comportava, no mesmo horário, quatro grupos de alunos de diferentes níveis e em uma só turma.

É do lugar de sujeito professora que Lúcia relatou que à época tomou a iniciativa de repartir a turma em dois grupos, uma sala de aula que comportava quatro séries em um mesmo período⁶⁷. Assim, ela primeiro tomou a decisão e depois comunicou à diretora que, segundo a própria narradora, aprovou sua iniciativa. A professora ainda faz notar a presença do discurso religioso e a convicção de ter aprendido com a prática cotidiana do exercício da docência.

⁶⁶ A Igreja, representada por padres Jesuítas e irmãs da Congregação da Divina Providência, atuou intensamente na história da educação de Tangará da Serra oferecendo total apoio à empresa de colonização. Era então da parte da colonizadora e da Igreja que partia o convite para que aqueles/as com maior nível de escolaridade entre os moradores pudessem ministrar aulas aos migrantes. Ao aceitar o convite assumiam o compromisso de “contribuir na formação intelectual da população” que passava a fazer parte do lugar. Sobre os espaços escolares em Tangará da Serra no início de sua formação em 1959, Oliveira (2009, p. 296) afirma que eram, em geral, improvisados, construídos coletivamente (alguns de responsabilidade do Governo de Mato Grosso), mas que tinham salas de aula lotadas e vivia-se em necessidade de ampliação para receber os filhos e filhas dos migrantes que chegavam ao lugar. Os períodos de aulas aconteciam em três turnos: matutino, intermediário e vespertino para as séries iniciais (a partir da Lei 5692/71 as primeiras quatro séries do 1º Grau) com o objetivo de acolher o elevado número de alunos que aumentava significativamente ao longo dos meses.

⁶⁷ As salas multi-seriadas podem ser tomadas como diferenciação da escolarização infantil que foi se transformando ao longo do período histórico que constituiu o município de Tangará da Serra, bem como outros municípios do Brasil, no período em estudo.

Em síntese, é possível afirmar que as mulheres que viveram a condição de professoras, em Tangará da Serra, partilharam algumas vivências comuns em um contexto plural, em decorrência da própria característica inicial de formação do município. Esta formação teve lugar em um contexto de acentuado movimento migratório, carências próprias de uma região que recebia contingentes de população ainda sem infraestrutura adequada e que, igualmente, apresentava características comuns a outros municípios de colonização recente de Mato Grosso no período em estudo. Nesse contexto, ao se identificarem com os discursos sobre a profissão de professor/a em circulação, as professoras narradoras denotam a adesão a determinadas representações sobre a identidade docente, ou ainda os atributos necessários a um professor, aquilo que é comum, seja no discurso pedagógico, seja no discurso oficial da colonização.

No processo de constituição de suas identidades como professoras em Tangará da Serra, vários outros aspectos foram referidos nas narrativas. A própria relação com a sala de aula, quando da primeira vez como professora regente, a ligação com a escola, a presença dos pais dos alunos, a menção aos alunos “naquele tempo”, a importância que atribuíram aos encontros que realizavam para preparar aulas (representada na feitura dos planejamentos), até mesmo a realização das avaliações e as maneiras de concebê-las, bem como os modos como pensam que eram vistas na comunidade, são partes importantíssimas do processo que permitiu a cada uma se tornar ou se ressignificar professora naquele contexto.

Com efeito, em Tangará da Serra constituiu-se uma memória coletiva assentada em laços de convivência “familiares, escolares, profissionais”. Tal memória coletiva entretém a memória de seus membros, ela “acrescenta, unifica, diferencia, corrige e passa a limpo” (BOSI, 1983, p. 332).

A escola comparece nas memórias das professoras com uma visível presença de afetividades e sentimentos de nostalgia, alegria, satisfação, preocupação, principalmente, em relação ao momento em que estiveram pela primeira vez diante de uma turma na condição de professoras titulares. Algumas professoras relataram com emoção suas primeiras experiências em sala de aula. É o que passo a apresentar a seguir, pois considero estas referências feitas pelas narradoras como decisivas em suas trajetórias de professoras.

5 O PRIMEIRO ENCONTRO COM A SALA DE AULA: MEMÓRIAS DE UMA EXPERIÊNCIA INAUGURAL

A primeira atuação como professora regente foi narrada com visível emoção. Para as narradoras, rememorar a primeira experiência contribui para avaliarem a própria trajetória que construíram durante o período em que exerceram a profissão.

A professora Márcia migrou com a família para Tangará da Serra em 1967, já contava com um curso de graduação antes de atuar como professora. Contando com a formação inicial em contabilidade, trabalhava em um supermercado antes do convite para trabalhar numa escola. Sua atuação nessa escola deu-se, inicialmente, no desempenho da função de auxiliar administrativo, até que decidiu fazer o magistério. Segundo narrou, quase nos momentos finais de realização do curso de magistério, o incentivo do diretor da escola em que trabalhava foi decisivo. Ele a impulsionou ao dizer-lhe: “porque você não vai para sala de aula, você leva jeito para trabalhar com criança em sala de aula, aí eu resolvi ir para a sala de aula”. (Márcia. Acervo de Memória de Tangará da Serra/MT – Entrevista realizada em: 16/06/2009).

Apesar de ter abordado com uma expressão de alegria o início de sua trajetória como professora, Márcia revelou o temor que sentiu ao entrar pela primeira vez como docente em uma sala de aula e, então, sua narrativa traz a profusão de sentimentos que se misturavam no início de sua carreira como professora: expectativa, dúvida, temor, preocupação. Mesmo assim, sua primeira experiência como professora foi rememorada como satisfatória. Em suas palavras,

Ah... a primeira turma que eu comecei a trabalhar foi numa segunda série, e inclusive quando a gente entra assim pela primeira vez, a gente pensa assim, será que eu vou conseguir, será? Porque naquela época a sala era muito numerosa [...] e então, vamos nos inteirando do conteúdo e com o passar dos tempos vamos nos aprimorando, vamos conseguindo cada vez alcançar o nosso objetivo, e foi o que aconteceu comigo na época, depois peguei uma segunda de novo e chegou um tempo que parece que eu perdi aquela cisma, aquele medo, aí [...] com o passar do tempo nós trocamos a direção e veio um nova diretora para escola. Nessa época eu peguei uma primeira série e mais uma vez preocupada, falei, meu Deus, um outro desafio para minha vida, mas eu vou, eu consigo, vou chegar lá. (Márcia. Acervo de Memória de Tangará da Serra/MT – Entrevista realizada em: 16/06/2009).

Do excerto destacado da narrativa da professora quero apontar, em princípio, sua preocupação quando se deparou pela primeira vez frente a frente com um grupo de espectadores curiosos. A menção a uma sala muito numerosa sugere um dos efeitos do movimento migratório que se fazia sentir, sobretudo, nas escolas. Aprimorar-se com o passar do tempo, conseguindo cada vez mais alcançar o objetivo, qual seja, que as crianças aprendessem, indica relativa identificação com o discurso pedagógico. Quando a professora recompõe aquela experiência passada e afirma “com o passar dos tempos vamos nos aprimorando, vamos conseguindo cada vez alcançar o nosso objetivo”, ela demonstra que a memória reconstrói uma trajetória, atribuindo-lhe uma continuidade que não é necessariamente natural.

Assim como Márcia, outras professoras narraram os desafios de se colocarem diante de uma turma de alunos, a cada experiência como docente em uma sala de aula e, principalmente, no início da carreira. No depoimento da professora Adriana, a timidez e o nervosismo aparecem como entraves que, na primeira vez em que entrou na sala de aula, fizeram com que ela, inclusive, não conseguisse sequer mencionar o próprio nome:

[...] a minha primeira experiência foi muito engraçada porque eu esqueci meu nome [uma gargalhada]. Eu esqueci meu nome de tão nervosa que eu fiquei, eu não lembrava meu nome. E eu fiquei “meu nome é, meu nome é, meu nome é”... e nós tínhamos tantos parentes aqui [em Tangará da Serra] que na sala de aula só era primo, tinha uns dois ou três que não eram parentes, aí eu fiquei eu olhava [...] e já conhecia porque eles me chamavam pelo apelido, os meus parentes, eu fiquei “meu nome é, meu nome é, meu nome é”... e olhando no rosto de cada um assim e meu nome, eu esqueci o meu nome e não lembrava de jeito nenhum qual dos dois que eu falava se era o meu nome ou o meu apelido, mas o meu nome sumiu da minha cabeça e eu só lembrei o apelido [...] eu não lembrava de Adriana [risos]. Eu tinha tanta vergonha quando eu comecei dar aula que eu nunca participei de uma festa de professor, eu tinha vergonha, conhecia todo mundo, mas tinha vergonha de ir [...]. Na primeira experiência eu fiquei [...] nervosa demais, eu não sabia o que ensinar, eu não sabia o que fazer, eu fiquei desesperada [...] (Adriana. Entrevista realizada em: 14/06/2013).

Ao recompor o passado, a professora mostra-se consciente do lugar de sujeito professora que ocupa diante da sala e de seus alunos. Ela demonstra em seu relato que este lugar de sujeito que ela teria de ocupar naquele momento tem um significado ligado ao poder que a ela era atribuído na condição de sujeito professora

e naquele lugar ela não podia falhar, devia saber o que ensinar, era seu dever saber o que fazer.

Como discute Pesavento (2003, p. 90), há uma multiplicidade de identidades que vão desde o eu pessoal, construtor da personalidade, aos recortes diversos do social que fazem com que um mesmo indivíduo acumule distintos perfis identitários. A professora Adriana tinha muitos vínculos de parentesco com as crianças que estavam a sua frente, mas ali, naquele lugar, ela não era a prima ou a tia, mas ocupava o lugar de sujeito professora e isso marca e faz toda a diferença.

As preocupações da professora Márcia em enfrentar os desafios da primeira experiência em sala de aula como professora, ou o nervosismo que emudeceu a professora Adriana, permitiram, gradativamente, que essas mulheres fossem se constituindo professoras, transformando a si mesmas e, em alguma medida, o entorno onde viviam. Talvez, nesse sentido, seja possível pensar a inserção das professoras narradoras de Tangará da Serra no espaço público e suas atuações como oportunidades que foram aproveitadas e que permitiram produzir modos muito peculiares de viver o tempo e o espaço e se constituírem professoras.

Suas vidas foram adquirindo contornos expressivos após as primeiras vivências na condição de professoras e, como descreveu a professora Márcia, com o “passar dos tempos” foi acontecendo um aprimoramento, uma intimidade maior com a sala de aula, com a escola, com os colegas de trabalho. Barreiras como a timidez, a insegurança, o medo do inusitado foram dando lugar à ascensão profissional e esta trouxe uma nova condição, a conquista da independência financeira, como destacou a professora Adriana sobre sua aprovação no concurso realizado no estado de Mato Grosso, em 1980 e, depois, no segundo concurso em 1984. Sobre ter realizado o curso de magistério em Tangará da Serra ela falou com uma expressão de satisfação: “Ele foi muito importante! [ênfase] ele foi a minha profissão e é com ele que eu vivo até hoje.”

Distintamente da professora Adriana, com quem estudara o curso de magistério, a professora Telma rememorou sua experiência de assumir uma sala de aula no início da carreira destacando não ter tido receio algum:

[...] sempre a gente fica um pouco nervosa, mas (pausa)... foi muito bacana...(pausa) eu lembro assim, parece que eu não tive receio de ser professora sabe, eu entrei mesmo e já fui trabalhando, ensinando (Telma. Entrevista realizada em: 25/05/2013).

Quando falam sobre o cotidiano do exercício da docência, comparecem as memórias ligadas aos modos como ensinavam, ou dito de outra maneira, como aprender a ensinar. Aí, nesse ponto, parece haver uma chave importante de compreensão do processo plural e repleto de diversificadas ações que contribuíram para a constituição dessas professoras como sujeitos das memórias da educação de Tangará da Serra.

Irene, por sua vez, quando rememora sua trajetória como professora, destaca que aprender a ensinar não é algo que se conhece tendo por base somente a instituição de ensino em que se estuda, pois o exercício diário da docência exige algumas competências e um constante exercício de compreender o que já foi vivido, aproveitar as vivências, seja como aluna, seja a inspiração vinda de ex-professores, para construir uma prática docente efetiva. Segundo sua narrativa:

[...] Aprender a dar aulas, meu Deus do céu! (risos), com certeza não é a faculdade que ensina isso aí, você tem que juntar muita coisa, bem, ela te dá noções, você tem que juntar aquilo que você aprendeu na faculdade, juntar com os conhecimentos adquiridos lá, no meu caso, talvez um pouco da lembrança minha dos meus professores, tentando me espelhar naqueles que eu entendia que tinham sido bons, tinham passado conteúdos, que tinham me dado ensinamento de vida também, tinham contribuído para minha formação, como gente, como ser humano, então eu fui me espelhando, e também assim, é muito erro e acerto, que a gente não nasce sabendo, então você faz, às vezes você faz algo e usa uma estratégia, uma metodologia crente que aquilo vai dar um ótimo resultado e não dá, se você já sabe que isso não funciona, tente o mais rapidamente inverter e, então foi assim mudando, testando de erro e acerto mesmo, e se espelhando em alguns exemplos, e a coisa fluiu, deu certo. (Irene. Acervo de Memória de Tangará da Serra/MT – Entrevista realizada em: 11/06/2009).

É do lugar que ocupa como sujeito professora que Irene enuncia seu depoimento. É do modo como pensa a prática docente no presente que compõe suas reminiscências e, além disso, encontra-se interpelada pela força de diferentes discursos do presente. Para ela, a prática docente é construída tendo em vista a habilidade do sujeito em mobilizar múltiplos saberes, tanto aqueles aprendidos na educação formal institucionalizada, quanto a inserção daqueles conhecimentos que

são adquiridos ao longo do tempo no interior da própria prática. Como sujeito professora, ela é alguém que ocupa o lugar de responsável por afirmar valores e princípios perante o mundo, é formadora de opinião. Enuncia desde o presente e sua narrativa parece ir além de seu interlocutor empírico e assume o sentido de enunciação aforizante⁶⁸.

Um ponto que também pode ser destacado na narrativa da professora diz respeito a se espelhar naqueles professores de quem ela recorda, naqueles que tinham sido “bons professores”. Sua observação segue a mesma direção do que aponta Sarmiento (2003, p. 55) quando afirma que desde o início da vida escolar, ou seja, desde a escola primária, os professores se veem diante de modelos vivos de exercício da profissão. Assim, esse processo de socialização é provavelmente mais longo e mais profundo se comparado a outros grupos profissionais, pois tem início bem antes que se torne professor, quando o futuro profissional ainda vive a condição de aluno. Ainda como aluno, tem início a percepção (de forma concreta) do que é ser professor e do que é ensinar.

Na narrativa, o tempo é transversalizado, o passado e o presente comparecem em inter[a]ção, na fluência da enunciação. A professora Irene coloca-se como sujeito da educação identificada com o discurso da educação formal, ao assumir que não se nasce sabendo, é necessário construir estratégias que funcionem para que os objetivos sejam alcançados, ao mesmo tempo, parece haver uma intertextualidade, uma apropriação com o que se poderia caracterizar como discurso de autoajuda, no momento em que enuncia “a gente não nasce sabendo”, mas, se conseguir juntar o que aprendeu na educação formal com a prática diária, ela declara que é possível alcançar o sucesso. É possível, deu certo para ela, “a coisa fluiu”. Deste modo, como sujeito autorizado a dizer, Irene, em alguma medida desloca a atenção para si mesma como exemplo.

Como sujeito professora, pode aconselhar, e o faz dizendo que quando se detecta que uma estratégia não está surtindo o efeito desejado, já de imediato se deve procurar realizar uma inversão, pois foi assim que agiu ao longo de sua

⁶⁸ Na enunciação aforizante, segundo Maingueneau (1997), o enunciado pretende manifestar o pensamento de seu locutor, aquém de qualquer jogo de linguagem. Trata-se de uma afirmação soberana. A enunciação aforizante pretende ser uma fala sempre disponível, atualizando o que seria de fato “memorável”. Quando acontece a presença de um pronome de tratamento, no caso específico da narrativa da professora Irene: *você* – trata-se de levar o interlocutor a percorrer todos os indivíduos a que ele possa se referir.

carreira e, assim, seu relato é apaziguado, tendo em vista que, ao reconstruir o vivido a memória lhe atribui um sentido satisfatório⁶⁹.

A professora Alana falou também sobre a prática docente, sobre os modos de como aprender a ensinar, ou como “aprender a dar aula”. Distintamente da professora Irene que se referiu a juntar os conhecimentos aprendidos na faculdade com as vivências do tempo como aluna, quanto tendo seus ex-professores como inspiração, para a professora Alana “aprender a dar aula é um dom”. A professora assim se manifestou:

[...] essa questão de aprender a dar aula é uma coisa que a gente traz no sangue. É realmente um dom. A minha mãe ela é uma pessoa de pouca escolaridade, a minha mãe estudou só até a terceira série primária, só que nós somos em cinco irmãos e todos nós fomos para escola conhecendo alfabeto, conhecendo numerais, escrevendo todo o alfabeto completo e sabendo fazer continhas e foi minha mãe que nos ensinou. Fomos para a escola, digamos assim, quase pré-alfabetizados, a mãe gostava disso, [...] eu morei muitos anos na fazenda e na fazenda que eu morei tinha uma escola, então aquelas crianças que tinham dificuldade de aprendizagem na escola, vinham na minha casa, e a professora morava na minha casa, morava na fazenda, ela ficava hospedada na minha casa, então todas as crianças que tinham dificuldade elas iam para minha casa à tarde para poder fazer o que hoje se fala reforço, então toda minha vida eu convivi com isso, então a gente brincava de escolinha, a gente ensinava os outros sempre, assim os que sabiam mais ensinavam os outros que não sabiam, então essa questão de escola foi uma coisa assim muito presente na minha vida, na minha família, prova é que nós somos em cinco irmãos, somos quatro professores em casa. (Alana. Acervo de Memória de Tangará da Serra/MT – Entrevista realizada em: 21/06/2009).

Uma ideia essencialista de vocação perpassa a narrativa da professora Alana. A ideia de que ensinar é um dom, demonstra a ressonância do discurso religioso presente no modo como a professora concebe a prática docente. Ao assumir que “aprender a dar aula é um dom”, a professora mostra-se identificada com esse discurso e dele se vale para compor suas reminiscências.

⁶⁹ As memórias dos indivíduos que convivem nas instituições escolares, são marcadas pela intersecção dos discursos produzidos na época, por isso, o lembrar não se constitui um ato soberano, individual e livre do contexto em questão (SARMENTO, 2003). Para este autor, os discursos pedagógicos são muito fortes tanto na construção das identidades de alunos, quanto na construção das identidades de professores. Eu diria que dentro e fora da escola, vários discursos entrecruzam-se, sendo significativa a presença de enunciados curtos, como afirma Anna Flora Brunelli (2011) cujo significante e significado são considerados no interior de uma enunciação pregnante (pela prosódia, pelas rimas, pelas metáforas) que facilita a sua memorização e, por conseguinte, a sua circulação. O significado de pregnante, aqui, refere-se à “qualidade que se impõe ao espírito, produzindo forte impressão”.

Explicação disponível em: <<http://origemdapalavra.com.br/site/palavras/pregnancia/>> Acesso em: 29 mar. 2014

Em seguida, sua narrativa oferece o contexto em que Alana passou a infância na área rural, em estreita convivência com aquelas crianças que encontravam dificuldade de aprendizagem e ela, possivelmente, foi aprendendo a ser professora, antes mesmo que frequentasse a instituição escolar e o ensino formal, foi constituindo-se professora, desde então.

A professora Marilda destacou em sua narrativa que começou a lecionar em 1979, e sobre o início da carreira como professora, assim se manifestou:

[...] com certeza eu deixei a desejar [risos] no primeiro ano de trabalho, porque eu não tinha aquela experiência necessária, não tinha aquele acompanhamento necessário para trabalhar com meus alunos e além do mais como eu peguei alunos que estavam fora das salas de aula, na minha salinha eu tinha alunos desde o seis aninhos de idade até dezesseis anos. Então eu tinha aluno que não sabia nem pegar num lápis, nem se comportar numa sala, eu tinha ali alunos que já teriam frequentado escolas por vários anos seguidos, mas que nunca tinham terminado o ano letivo, nunca tinham conseguido aquela aprendizagem necessária para estar em uma outra série, os alunos com dezesseis anos junto com alunos de seis anos. Dava bastante trabalho. (Marilda. Acervo de Memória de Tangará da Serra/MT – Entrevista realizada em: 18/06/2009).

Esta professora uma vez mais fala sobre a falta de acompanhamento que hoje considera ter faltado no início de sua carreira, principalmente, quando rememora a inexperiência para atuar como professora. Ela já dissera anteriormente que era fácil lecionar em Tangará da Serra, em consequência da falta de professores. No entanto, parece dizer que cada uma tinha de efetivar sua prática a partir das especificidades cotidianas do exercício da docência que aquele contexto apresentava.

A diversidade na sala de aula da professora Marilda, que comportava alunos com idades entre seis e dezesseis anos, são indícios significativos de que o movimento migratório estava ainda acentuado em 1979, três anos após a emancipação política do município. A diversidade que Marilda relata ter vivenciado na escola no início de sua carreira como professora pode também ser vista como uma pista de que as evasões escolares eram frequentes, uma vez que ela rememora que suas salas de aula eram frequentadas por alunos que, embora

estivessem estudado em diferentes escolas por vários anos, jamais haviam concluído o ano letivo⁷⁰.

A narrativa da professora Marilda traz elementos que permitem pensar a respeito do movimento migratório em Tangará da Serra, ao final dos anos 1970, que coincide com seus primeiros tempos de atuação acentuando ainda mais as dificuldades que ela considera ter enfrentado no início de sua carreira como docente. Ao reconhecer ter deixado a desejar no primeiro ano em que atuou em virtude de não possuir a experiência que hoje considera que seria necessária para dar início à sua prática como professora, a memória realiza já uma interpretação.

Os aspectos apontados pelas professoras como importantes no processo que as constituiu professoras em Tangará da Serra merecem ser sintetizados. O temor de não conseguir, a expectativa, a insegurança e a preocupação extremada ante as salas numerosas e em fazer com que o aprendizado, efetivamente, acontecesse. O passar do tempo (uma trajetória reconstruída, uma continuidade atribuída pela memória que não é necessariamente natural), a dimensão simbólica presente nas narrativas, os desafios, a experiência “engraçada”, que parece de engraçada nada ter tido, mas no presente, o relato é apaziguado pela memória que recompõe um passado com o qual se tenha feito as pazes, para lembrar Thomson (1997), para quem nossas reminiscências variam, dependendo das alterações sofridas por nossa identidade pessoal. Tal experiência narrada pela professora Adriana a tornou, sob a consciência de sua responsabilidade ao ocupar o lugar de sujeito professora, quase emudecida em consequência do esquecimento que o nervosismo ocasionara.

Representações variadas no conjunto das narrativas acerca da docência: dom, vocação, mescla de aprendizagens institucionais com vivências extraescolares, autoavaliação, reflexão constante acerca do ofício. Todas elas, importantes por permitir o se tornar ou o se ressignificar como professoras no contexto da história da educação de Tangará da Serra.

⁷⁰ Um aspecto análogo foi identificado no município de Sorriso em 2000. Nesse município de Mato Grosso, em algumas escolas da periferia da cidade, professoras relataram que a migração de famílias fora do período de matrículas (fora do início do ano letivo), ocasionava diversos problemas para as escolas. Dentre eles, professoras e diretores de escolas destacaram a dificuldade em ter de acolher a todos/as pois as salas de aula tornavam-se super lotadas, duas outras dificuldades foram relatadas pelas professoras: 1) a presença de crianças e jovens que embora apresentassem conhecimento para cursar determinada série, não dispunham de documentação alguma; 2) outros, embora apresentassem documentação para cursar uma determinada série, careciam de conhecimentos. Em 2000, aquele município convivia com o que as professoras consideravam uma migração interna constante dentro do estado, em virtude do trabalho sazonal oferecido em épocas de plantio e colheita. (CUSTÓDIO, 2005).

Em seu conjunto, as narrativas colhidas versaram sobre a própria figura do professor como alguém que desempenhava importante papel em sua comunidade, como relatou a professora Juliana quando se deteve sobre aspecto que ela afirmou considerar marcante em seu ofício de professora. Segundo narra,

[...] quando cheguei aqui [em 1979] eu dava aula para adultos, havia casais até, dentro da sala tinham noivos, interessante que algumas [alunas] escreviam cartas para o namorado e noivo que havia ficado em outro estado e vinham pedir para eu corrigir [...] a amizade era tão grande que eu corrigia as cartas e daí elas passavam a limpo e mandavam para o namorado [...] outra coisa que não me esqueço, uma aluna minha que foi embora, essa aluna disse que estava gostando da escola, do lugar, só que gostava mais daqui porque eu dava aula rindo, ela queria dizer que eu era feliz dando aula [...] então isso me marcou muito, porque demonstra que realmente eu gosto da minha profissão [...]. (Juliana. Acervo de Memória de Tangará da Serra/MT – Entrevista realizada em: 26/06/2009)

Ao menos dois pontos merecem destaque na narrativa da professora. O primeiro deles diz respeito à relação estabelecida entre a professora e suas alunas, exemplificada pelo destaque às confidências compartilhadas entre essas mulheres. E o segundo se refere diretamente à identidade docente. As representações que compõem o lugar de sujeito professora, alguém que tem apreço pela profissão, ideia endossada pela própria narradora, do acontecido, memórias reconstruídas.

Ao compartilharem com a professora as cartas que escreviam aos namorados e noivos, as alunas, de alguma forma, convidavam-na a participar de suas vidas porque as relações eram mais próximas naquele contexto.

Ainda no que se refere à identidade docente, segundo seu relato, pensa que era vista como alguém que tinha apreço pela profissão e exemplifica, para comprovar seu argumento, como era vista pela aluna: “ela queria dizer que eu era feliz dando aula [...] então isso me marcou muito, porque demonstra que realmente eu gosto da minha profissão” (Juliana. Acervo de Memória de Tangará da Serra/MT – Entrevista realizada em: 26/06/2009)

Ao optar pela carreira docente, Juliana relata como conduzia suas atividades como professora envolvida em construir o civismo no interior da escola em que executava sua prática docente. Menciona um período em que o patriotismo era considerado presença obrigatória nos currículos e “os alunos, sabiam todos os hinos, tinham que saber os hinos todos”. Ela relata que visitava todas as turmas, indo de sala em sala:

Eu ia de sala em sala em todas as turmas, às vezes eu ia até fora do período, naquela época a gente ganhava pouco, dava aula porque gostava mesmo, se dedicava muito, então a diretora falava você pode vir a qualquer horário, eu ensaiava as turmas, era muito civismo, hoje não, os alunos para cantar o hino têm que pôr o CD porque não cantam, se deixar eles sozinhos erram as letras, nós jamais colocávamos um CD, o aluno cantava mesmo era na garganta, hoje não, tudo é com CD acho que até estraga um pouco. (Juliana. Acervo de Memória de Tangará da Serra/MT – Entrevista realizada em: 26/06/2009)

É do lugar de sujeito professora que Juliana pronuncia-se. Ao se colocar como alguém que ia até as turmas, mesmo fora do período de suas aulas, preocupada com o ensino do civismo, sua fala a coloca afinada com o discurso educacional corrente no Brasil no período da ditadura militar, em que o preparo do cidadão ocorreria a partir do exercício das atividades cívicas e do patriotismo que, somados, garantiriam uma ação construtiva que visava o bem comum. Preparar o aluno para o exercício da cidadania é um discurso da educação que ainda circula nos dias atuais. Ao se dirigir às salas, “em todas as turmas”, mesmo fora do período de suas aulas, Juliana constrói de si uma imagem de professora que contribuiu para a formação moral e cívica no âmbito da educação escolar.

Do lugar de sujeito professora, ela se posiciona identificada com o discurso que narra a profissão que escolheu: “se dedicava muito”, “dava aula porque gostava”. O ofício de professor historicamente tem sido representado, a partir de alguns atributos: ele deve ser “abnegado, devotado, bondoso, resignado, amoroso, idealista e exemplo a seguir”, segundo aspectos identificados por Beatriz Fischer (2005). A autora identificou, a partir do *corpus* empírico de sua pesquisa, que entre os anos 1950 e 1970, os discursos sobre professoras primárias no Rio Grande do Sul atribuíam a elas “uma intensa dimensão autoritária, conservadora, dominante e permanente”. Segundo a autora, tais representações são encontradas no contexto social mais amplo e disseminadas através de diversificadas práticas discursivas.

Nas narrativas de memórias de professores de Tangará da Serra, igualmente circulam representações que se aproximam e se distanciam. Algumas noções como compromisso social, dom, prestígio, profissão, autoridade, amor, dedicação, alegria, além de vocação e missão marcam substancialmente essas representações sobre o ofício de professor.

De outra parte, há um rompimento frente às representações que consideram o exercício da docência como prática sacerdotal ou como missão. A professora Irene, por exemplo, indicou alguns pontos que marcaram sua trajetória no magistério

e que diferem das demais entrevistadas, quando considera a importância do reconhecimento da profissão, em especial, a remuneração satisfatória que possibilite a carreira profissional e o bem estar. Segundo suas palavras,

[...] eu convivi durante muitos anos com atividades de contadora, eu continuei trabalhando em escritório de forma concomitante com o magistério, mas sempre o magistério foi para mim a primeira opção [...] tanto é que quando eu entendi que era impossível conciliar as duas coisas, eu deixei a outra e fiquei com o magistério [...]. Não entendo o magistério como sacerdócio não, é profissão, e tem que ter remuneração, mas eu faço e espero que quem entre nessa atividade, que faça realmente por gostar, não é de graça não, tem que cobrar, mas ela tem que ser por amor, realmente você não vai conseguir ter sucesso [...] se não se sentir bem naquilo que você faz. [...] não entendo como sacrifício, não trabalhei de graça, recebi, faço questão de receber, brigo pelo meu salário e então eu não [...] entendi o magistério como um sacrifício e nem como sacerdócio, não é de graça, é profissão, você tem que ter aptidões, não basta ter conhecimento técnico, precisa ter mais do que isso, você vai descobrir isso quando estiver lá na sua sala de aula, então se você realmente juntar essas qualidades, tem que fazer da melhor forma possível e de preferência que te dê prazer também, se não você vai todo dia de mau humor e talvez aí você não tenha sucesso na sua atividade. (Irene. Acervo de Memória de Tangará da Serra/MT – Entrevista realizada em: 11/06/2009).

Para a professora Irene, então, o magistério não guarda nenhuma relação com qualquer ação de sacerdócio; a remuneração é um aspecto que considera importante na profissão que escolheu exercer.

Tanto a professora Irene, quanto a professora Clara mencionam a presença de um sentimento importante, sem o qual seria impossível exercer a docência. O uso da palavra amor está presente nas narrativas, sobretudo, no momento em que finalizam seus depoimentos, como se fosse necessário acrescentar ainda às palavras ditas e às lembranças uma apreciação, uma última palavra. Assim Clara se manifestou:

[...] Eu sempre amei o que eu fiz, [...] um dia um aluno [...] falou para mim assim, que se eu tivesse estudado mais eu não seria professora, eu falei para ele que eu não era professora porque eu não tive oportunidade de estudar, porque eu tinha duas faculdades e uma especialização, eu era professora porque foi o que eu escolhi para minha vida, e o que seria dele no futuro se não fosse o professor. Então eu acho que tudo que a gente faz, a gente tem que fazer com bastante amor, com bastante dedicação. [...]. (Clara. Acervo de Memória de Tangará da Serra/MT – Entrevista realizada em: 12/06/2009).

A força dos discursos do presente posiciona a professora na defesa da profissão escolhida. Clara é uma das professoras que migrou para Tangará da Serra já com a profissão definida em 1984. Então ela construiu toda a sua experiência no magistério, em Tangará da Serra.

Os sentimentos gerados pelo exercício da docência são percebidos como recompensa ao trabalho diário do professor. Alegria, sorte, satisfação, encanto são considerações que imprimiram marcas significativas na docência da professora Adriana, que migrou para Tangará da Serra ainda criança, segundo suas palavras:

[...] é muito bom ensinar, a gente tem uma alegria tão grande de ensinar e você vê uma pessoa que não sabe, quando você sente que o aluno começou a ler e você sabe que aquilo ali foi você que fez, você conseguiu, nossa! (Ênfase). É uma alegria tão grande que a gente parece que guarda aquilo assim e até hoje quando se vê aquele aluno parece que você sente assim aquele amor por aquele aluno que você ensinou uma conta que ele não sabia e que foi você que fez com que ele aprendesse (pausa)... foi você que ensinou as primeiras letrinhas, e você vê ela bem sucedida e saber que aqueles degrauzinhos que ele subiu ali tem um pouquinho de você. É Lindo! (Ênfase). (Adriana. Entrevista realizada em: 14/06/2013).

Há um sentido simbólico, facilmente perceptível no pronunciamento da professora Adriana que expressa sentimentos de afetividade em relação aos alunos que com ela estudaram. Seu depoimento leva a pensar na satisfação e nas expectativas de se sentir útil em ensinar o que sabe a outrem. No presente, refletindo sobre sua trajetória profissional, ela compõe reminiscências de satisfação e realização pessoal.

Embora as memórias de Adriana expressem uma experiência individual, as representações sociais em torno do ser professora atravessam sua narrativa. A presença do discurso contemporâneo faz-se notar, em sua menção ao amor pelo aluno, que ela declara permanecer e se perpetuar. Assim a memória da professora, apesar de mencionar dificuldades enfrentadas durante o seu percurso profissional, compõe o passado, a partir de representações positivas sobre a profissão docente.

De outra parte, a professora Marilda destaca a seriedade com que encarou os estudos e considera que a sorte foi a recompensa por seu esforço. Para ela, o professor tem de estar atento à formação dos alunos:

[...] Graças a Deus eu tive bastante sorte, até porque eu encarei os estudos com muita seriedade. Vim de uma família bastante humilde, eu vi minha mãe trabalhando na roça para sustentar os filhos e como eu não queria que minha mãe continuasse trabalhando na roça, apesar de estar trabalhando com ela quando eu não estava na escola, eu não queria aquilo para minha mãe. Então eu encarei os estudos com muita seriedade e comecei o meu trabalho quando eu ainda estava no primeiro ano do segundo grau magistério, prestei o primeiro concurso para lecionar e passei, terminei uma faculdade, fiz mais um concurso e também passei [...] há treze anos eu fiz concurso para trabalhar nas escolas municipais também passei e fui convocada na primeira chamada, aí que eu comecei dando aula na área rural, mas para trabalhar nunca tive dificuldade. [...] A gente não pode pensar somente em ganhar o dinheiro, e sim na formação que a gente está oferecendo aos alunos e isso é algo que vai ficar na mente deles para o resto da vida, nós construímos o nosso histórico de trabalho como professor, cada ano que passa, cada atitude nossa é algo que fica gravado na mente dos alunos. (Marilda. Acervo de Memória de Tangará da Serra/MT – Entrevista realizada em: 18/06/2009).

Alguns pontos destacam-se no depoimento da professora Marilda e merecem ser comentados. Embora ela mencione a sorte, está vem atrelada a sua dedicação, ao desejo de intervir na vida da mãe que trabalhava na roça e, nesse sentido, ela constrói suas memórias intimamente ligadas ao empenho que teve em estudar, ao que parece, reforçando essa ideia ao mencionar as várias aprovações nos concursos que realizou.

Ao enunciar que o histórico de trabalho é construído a cada ano que passa, a memória constrói uma continuidade que não é necessariamente natural. Ao mesmo tempo, ela expressa como pensa o sentido que cada aluno, cada jovem, constrói do professor. Alguém que marca para o “resto da vida”. É algo forte, é intenso. A professora expressa como pensa que é vista pelo outro, seu aluno, ao ocupar o papel de sujeito professora. Ela pensa que o professor é alguém cujas atitudes ficam marcadas na mente de outrem. A partir do que pensa, elabora suas memórias. Destacadas estão também questões de identidade, por meio do modo como pensa que o sujeito professor é considerado por seus alunos, a professora dá sentido a sua própria posição como sujeito professora.

Ainda Adriana, ao abordar as transformações acontecidas ao longo do tempo de exercício do magistério, define, emblematicamente, o que é ser professora diante das transformações que considera terem acontecido ao longo dos anos, desde que atuava como professora:

[...] é ter amor! [...] ter amor ao salário, mas também à profissão porque senão não vai não porque agora está cada vez mais difícil, antigamente os alunos eram educados, os pais ajudavam a corrigir, a pôr os filhos a respeitar os professores, agora não, hoje em dia professor é professor, pai é pai, e aluno é aluno, cada um na sua. O professor tem que impor do jeito dele, o pai impor o contrário às vezes, que eu já vi essa história do pai falar que é para responder o professor e ensinar para o filho como que era para fazer e o filho com outra criação e o professor com outra, e agora não está batendo as igualdades de pai com os professores não estão batendo mais, o pai ensina de um jeito, o professor ensina de outro... (pausa breve)... está muito difícil dar aula hoje em dia (expressão de desalento)... ainda bem que quando liberou tudo eu já estava quase aposentando (risos) senão eu acho que a gente não aguenta [risos]... a gente tem um ritmo de dar aula, a gente acostumou de um jeito e depois ir recebendo aqueles alunos de uma maneira diferente foi muito difícil, ainda peguei essa diferença, mas (pausa breve)... mas eu já estava para aposentar e estou aqui... (risos). (Adriana. Entrevista realizada em: 14/06/2013).

A professora Adriana expressa alguns pontos que para ela são importantes no processo de transformação social, que segundo afirma, a sociedade passou desde os tempos em que atuava. Para ela, ser professora consiste em dois aspectos pontuais: preocupar-se com o salário, inicialmente e, nessa direção, com a profissão. Há também uma composição idílica do passado, em que os alunos eram educados, os pais mais participativos e, assim, em função de terem os mesmos objetivos, construíam juntos uma espécie de educação que convergia para a satisfação dos interesses que lhes eram comuns. Pais e professores, “antigamente”, pareciam estar mais afinados, segundo a interpretação da professora.

O presente apresenta-se distinto de “antigamente”, o “hoje” modificou-se de uma maneira que trouxe prejuízo ao trabalho do professor e, isso se dá, segundo raciocina a professora, em virtude das mudanças de concepções do que é ser pai, do que é ser aluno e do que é ser professor na sociedade do tempo presente. Ao enunciar, a professora demonstra a força dos discursos contemporâneos em funcionamento nas memórias construídas, durante o evento de enunciação.

Na narrativa da professora Eliane, a definição do que é ser professora passa pela transformação vivida na sala de aula. Para ela, ser professora é viver uma vida de aprendizagens e conquistas. Segundo suas palavras,

[...] eu costumo falar que eu me transformo quando eu piso na sala de aula, até hoje (pausa)... às vezes eu posso ir cansada, mas quando eu ponho meu pé na sala de aula, eu sinto... eu gosto muito, gosto de ser professora, eu aprendi muito e muitas coisas que eu conquistei foi sendo professora, sabe, e nunca parei também, sempre estudando [...] Foi muito puxado, mas valeu a pena! (ênfase) (Eliane. Entrevista realizada em: 01/02/2013).

Para Eliane, estar em sala de aula é estar em constante transformação. Embora aposentada no ensino de séries iniciais, atualmente, ela é professora em uma instituição particular de ensino superior e trabalha em curso de Administração. Durante sua entrevista, citou autores com os quais tem trabalhado em suas disciplinas, e dentre eles, Lair Ribeiro, Alfredo Rocha e Daniel Godri.

A professora Telma, que relata ter tido o pai como seu maior incentivador, destacou a importância de construir oportunidades diante das possibilidades que aparecem ao longo da trajetória de um indivíduo. Conforme suas palavras,

[...] Eu agradeço muito a Deus pela iniciativa do meu pai, eu devo essa profissão a ele porque embora houvesse assim a necessidade da época, hoje para nós é muito gratificante [risos]. Hoje eu sou uma professora aposentada, e graças a Deus temos um nome na cidade e tenho a minha aposentadoria o meu salário! (ênfase). Então é muito bom para mim e eu me sinto muito orgulhosa de ter sido professora. [...] é muito gratificante ser um professor. Hoje eu encontro alunos daquela época, e ouço 'ou professora' eu tenho alunos que já são casados, que já são até avós [...] por incrível que pareça, eu trabalhei 32 anos em sala de aula e eu encontro aqueles alunos assim, eu olho nos olhinhos deles eu falo, você foi meu aluno, eu conheço, eu não sei o que é sabe, mas eu olho nos olhinhos daquela pessoa, aí ele fala assim, 'ah professora eu sou fulano de tal'. Então ser professor, é muito gratificante, eu amo tudo aquilo que eu fiz (olhos marejados de lágrimas, e sorriso no rosto) e tenho saudade (ênfase... expressão mais intensa de sorriso no rosto) daqueles meus aluninhos, daquele tempo, era muito gostoso, muito bom e eu tinha muita garra mesmo, olha, como eu já te falei, a gente tinha aqueles aluninhos que tinham dificuldade e que às vezes não conseguiam aprender em sala de aula eu pedia para os pais deixarem ir em final de semana até a minha casa para gente ensinar, tinha o prazer, prazer mesmo! Então aquele que hoje realmente trabalha por amor e gosta da profissão deve continuar porque é muito bom ser professor e ser reconhecido, eu amo tudo que eu fiz! (olhos brilhando... expressão de satisfação/contentamento), amo mesmo! (ênfase!)... (Telma. Entrevista realizada em: 25/05/2013).

Há uma multiplicidade de aspectos combinados no relato da professora Telma em relação a sua identidade de professora. O momento inicial de sua carreira, marcado pela decisão do pai, em tornar as filhas professoras na escola de um dos bairros da cidade, até o momento em que se aposentou, são referidos na entrevista. Há uma forte identificação com a representação de professor como alguém que deve combinar doação e amor em prol da construção da aprendizagem de seus alunos, fazendo de sua casa, muitas vezes, espaço de ensino para aqueles que careciam de uma maior atenção. Quando narra sua prática de ensinar em sua casa nos finais de semana, nesse modo de agir como professora dos anos iniciais, ela

demonstra atuar em acordo com o que considera ser o papel do professor: doar-se o mais possível, através do amor por sua profissão.

Ao analisar o conjunto das narrativas aqui expressas pelas professoras, comparecem, em alguma medida, três pontos considerados por Nóvoa (2000) como marcantes no processo identitário do professor.

Para Nóvoa (2000), o processo identitário do professor é sustentado pela *adesão*, pela *ação* e pela *autoconsciência*. A *adesão* pode ser explicada pela ligação do professor a valores e princípios e também à adoção de projetos e ao investimento positivo na potencialidade das crianças e dos jovens. A *ação* explica-se porque a escolha da melhor maneira de agir envolve questões de foro profissional e pessoal e a *autoconsciência* está diretamente ligada à reflexão do professor, acerca de suas próprias ações. Esta se apresenta como uma dimensão decisiva da profissão. Desse modo, a construção de identidades transcorre a partir de um processo complexo, porque está intimamente relacionada ao modo, por meio do qual, cada ator social apropria-se da sua história profissional e pessoal. E esse processo demanda *tempo*. “Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças” (NÓVOA, 2000, p. 16).

O cotidiano do trabalho das professoras exigia-lhes que fossem criativas para construir seus materiais didático-pedagógicos e é sobre esse assunto que discorro adiante.

5.1 Considerações acerca dos trabalhos, recursos didático-pedagógicos e a avaliação

Os recursos didático-pedagógicos foram mencionados pela professora Márcia e por outras professoras como escassos no período em Tangará da Serra estava se formando, sendo necessário lançar mão da criatividade para o trabalho em sala de aula. As ações empreendidas pelas professoras para alcançar o objetivo da aprendizagem de seus alunos foi uma parte importante do cotidiano do exercício da docência, aspecto considerado como elemento significativo no processo que as constituiu professoras.

A carência de materiais não comprometia o trabalho, como lembrou a professora Eliane, em virtude de estarem instrumentalizadas desde o curso de magistério para confeccionar materiais didático-pedagógicos que auxiliassem os trabalhos em sala de aula. Eliane já mencionara anteriormente as aulas práticas como fundamentais na preparação de recursos como álbum seriado, caderno de festa e outros materiais que aprendiam a construir nas aulas de educação artística. Assim, as professoras confeccionavam seus materiais didáticos, como relata Márcia.

[...] a gente mesmo fazia com cartolina, com papel, caixa de camisa, a gente mesmo fazia o material da gente, para poder trabalhar para que a criança tivesse mais interesse, porque é bom você ter material para a criança ter um incentivo melhor e maior também nos estudos. (Márcia. Acervo de Memória de Tangará da Serra/MT – Entrevista realizada em: 16/06/2009).

O conjunto das narrativas demonstra que havia uma preocupação comum a esse grupo de professoras em produzir seus materiais didáticos e tal atividade se concretizava como uma preocupação coletiva. Ao se preocuparem com a produção de seus próprios materiais didáticos, as professoras sugerem que essa produção de materiais partia de uma preocupação com a produção do conhecimento dos alunos e delas também, por isso, não apenas uma reprodução mecânica de ensino.

A máquina de escrever, disponível apenas para os trabalhos nas secretarias das escolas, foi mencionada pela professora Nadir⁷¹ e o mimeografo a álcool ou à tinta, que consistia em uma importante ferramenta para os professores elaborarem suas atividades com os alunos em sala de aula, também foi mencionado em alguns depoimentos. Márcia até considera que havia uma relativa dificuldade pela ausência de materiais didáticos, mas afirma que usavam a criatividade e as aprendizagens do curso de magistério para criarem seus próprios recursos pedagógicos. Segundo suas palavras,

[...] Só que na época era muito difícil, não tinha material didático, não tinha nada [...] A gente inventava textos, tínhamos coleções e coleções de palitos de picolé, tampinha de garrafa, etc. para poder conseguir alguma coisa de melhor para as crianças. É isso que a gente quer, a gente quer é trabalhar, desenvolver o papel da gente fazer com que a criança

⁷¹ Nadir. Acervo de Memória de Tangará da Serra/MT – Entrevista realizada em: 18/06/2009.

aprenda [...]. (Márcia. Acervo de Memória de Tangará da Serra/MT – Entrevista realizada em: 16/06/2009).

É interessante observar no depoimento de Márcia que diferentes materiais eram aproveitados pelas professoras. Elas inventavam textos. Outros objetos eram também utilizados. Deslocados das funções para os quais foram produzidos, tornavam-se matéria-prima de recursos pedagógicos. Palitos de picolé, tampinhas de garrafas, caixas de camisas, copos descartáveis, pedrinhas e bolinhas de gude foram utilizados na produção de materiais pedagógicos que permitiram a algumas professoras maneiras de atuar de modo a não permitir que a carência viesse a impedir o trabalho em aula, ou até mesmo limitar a aprendizagem das crianças e jovens.

Adriana, por sua vez, relata que embora não houvesse muito que fazer em se tratando de recursos didáticos, ela trazia os livros e cadernos das crianças encapados com folhas de revistas e aplicava desenhos para deixá-los com uma aparência alegre. Segundo relata,

[...] Ah, eu encapava [livros, cadernos] com alguma coisa colorida porque aqui não tinha muita opção não, encapava com folha de revista, a gente achava a coisa mais bonita que tinha eram os cadernos encapados, os livros encapados, às vezes a gente recortava aqueles desenhinhos e colava nas folhas, porque agora vem tudo isso e antigamente era a gente que fazia, então a gente achava muito bonito [risos]... se passava um risquinho colorido de lá e de cá estava muito bonito demais [risos]...(Adriana. Entrevista realizada em 14/06/2013).

A professora Adriana mostrou-se pouco otimista em relação ao “antigamente”, em que atuou como professora. Para ela, as tímidas opções mencionadas em relação aos materiais didáticos não foram pontos favoráveis. Diante dessas ínfimas possibilidades, pouco se podia fazer com os poucos recursos disponíveis e o pouco que fazia, em sua opinião, já era suficiente para surtir efeitos positivos. Parece haver, ainda que muito sutilmente, uma ideia de que o presente oferece maiores possibilidades, uma sutil valorização do “hoje”, em detrimento do passado.

A professora Alana colocou em foco a criatividade como também necessária naquele momento em que iniciavam a carreira de professoras em Tangará da Serra. De acordo com o seu depoimento,

[...] Para dizer a verdade eu acho que naquela época nós éramos mais criativos do que hoje, e a gente tinha tão pouco, mas a gente se virava, a gente dava os pulos e via resultado. Hoje nós temos os computadores, as fotocopiadoras, os data shows, nós temos uma série de recurso que naquela época nós não tínhamos. O que se tinha de mais moderno na época era aquele mimeografozinho de reproduzir copias, que nós professores fazíamos campanha para comprar porque a escola não tinha. E a gente sempre estava sim procurando, a gente conversava muito entre os colegas para trocar experiência. Quando tinha um cursinho todos nós fazíamos e não era para ganhar ponto não. Não tinha essa de que o cursinho valia ponto não, a gente fazia com sede de conhecimento de querer aprender, a gente queria ver mais coisa naquela época. [...]. (Alana. Acervo de Memória de Tangará da Serra/MT – Entrevista realizada em: 21/06/2009).

Distintamente da narrativa de Adriana, outra é a concepção da professora Alana, para quem “naquela época”, a necessidade impunha uma certa criatividade. O passado é recomposto a partir de uma ideia de movimento e de engajamento dos professores o que, em certa medida, repercutia positivamente no exercício cotidiano da docência. A professora fala do engajamento dos demais professores que buscavam atualização. Alana chega a expressar uma avaliação de si e dos outros por considerar que “naquela época”, a criatividade fazia-se notar mais “do que hoje”. De algum modo, demonstra em sua narrativa a presença de laços de convivência entre os demais colegas professores.

Tanto os recursos didáticos como as avaliações são partes constitutivas de suas trajetórias como professoras, são elementos que, no conjunto das narrativas, apresentaram-se como assuntos importantes porque ajudaram a compor as identidades docentes. A avaliação, tanto quanto a elaboração de materiais didáticos que permitissem às professoras que seus alunos aprendessem o que está sendo ensinado (o conteúdo da aula), está diretamente ligada a um sistema de ensino, a correntes pedagógicas, ao modo de conceberem a educação. A avaliação representa, então, para algumas professoras de Tangará da Serra, um aspecto importante no processo que as constituiu professoras.

De modo geral, fazem referências ao modo tradicional de ensino. A professora Adriana destacou: decorar tabuada, fazer ditado, fazer cópia: “[...] apoiávamos no método tradicional, primeiro ensinava a cantar, e depois, a fazer letrinha”. (Adriana. Acervo de Memória de Tangará da Serra/MT – Entrevista realizada em: 15/06/2009). Como Adriana, a professora Ludmila também menciona o método de trabalho adotado e discorre sobre as avaliações:

[...] As avaliações nessa época eram tradicionais, então você fazia perguntas, questionários para os alunos responderem, tal como tinha sido ensinado e tal como tinham que ler no caderno, ou seja, quase que uma situação decorada que na época era bem tradicional mesmo. Para se chegar a uma nota, nós tínhamos também sistema bimestral, faziam-se quatro provas durante o ano e no final do ano então se teriam uma média, os alunos seriam promovidos ou reprovados. (Ludmila. Acervo de Memória de Tangará da Serra/MT – Entrevista realizada em: 20/06/2009).

Ludmila relatou que no contexto da educação de Tangará da Serra, sob o método tradicional de ensino, valorizava-se a memorização como modo de gravar os conteúdos das aulas.

A trajetória de atores sociais professores é composta pelas diversas etapas de um processo constante de desenvolvimento pessoal e profissional, já mencionara Nóvoa (2000) e, em Tangará da Serra, parece não ter sido diferente. O percurso profissional dos professores está ligado “[...] ao sistema escolar, aos alunos, aos colegas e às famílias e/ou meio em que a escola se insere.” (NÓVOA, 2000, p. 166). Seguindo pistas ligadas ao percurso profissional das professoras entrevistadas, as reflexões de Nóvoa (2000) possibilitam a compreensão de que as vivências em suas salas de aula as afetaram/afetam diretamente, conforme relatou uma das professoras entrevistadas, ao rememorar situações em que socializava com a turma os resultados das avaliações ao final do ano letivo. Segundo narra a professora Adriana,

[...] eu chorava quando um aluno reprovava, [...] eu chegava a ficar doente de tanto preocupar como é que aquele aluno eu ia fazer de reprovar e porque ele ia reprovar, eu não sabia [...] eu tentava [...] ensinar de todo jeito, mas eu percebia que o aluno não aprendia e tinha que reprovar. Aquilo pra mim era mais triste [...] do que pro aluno que estava reprovando, porque eu entrava pro banheiro, quando eu acabava de dar o resultado que o aluno tinha reprovado [...] e chorava, chorava, até! [ênfase]. Aqui em casa à noite eu quase morria de chorar! Quantas vezes eu trouxe os problemas dos outros aqui para casa que eu chorava a noite inteira! [...]. (Adriana. Entrevista realizada em: 14/06/2013).

As memórias ligadas à apreensão e até ao sofrimento, como ela mesmo diz, de comunicar uma reprovação, ou seja, no modo de lidar com as avaliações, podem ser pensadas como indícios de que o percurso profissional e os discursos que narram o professor como alguém responsável pela aprendizagem de seus alunos provocou uma forte identificação na professora.

As avaliações figuram, também, na narrativa da professora Irene. Dentre outros temas abordados, ela destacou que a avaliação e o próprio modo de compreendê-la foi uma parte importante de sua trajetória docente e, principalmente, no processo que a constituiu professora. Distintamente da professora Adriana, a professora Irene manifestou-se favorável às reprovações, pois para ela a avaliação consiste em aprendizado. Segundo suas palavras,

[...] Avaliação também foi um aprendizado, teve momentos da minha carreira que eu entendi a avaliação como aquele momento que parece de punição, algo como 'hoje você me paga'. Então houve uma época que era assim, que teve época, é até curioso eu contar porque eu sou efetiva em língua portuguesa no estado, aposentei em língua portuguesa, mas eu dei aula durante muitos anos de matemática, pela outra formação minha, a facilidade que eu tinha com os cálculos, e eu dei aula de matemática, e na matemática eu pensava assim: Meus Deus! Não pode todo mundo passar, tem que reprovar, porque senão alguma coisa está errada, tem que ficar para recuperação. Então assim, foram situações que com o passar do tempo eu entendi que não era daquele jeito, para mim a avaliação foi realmente um crescimento, um aprendizado, e hoje eu faço diferente, hoje eu trabalho, diversifico mais as minhas avaliações, aplico mais avaliações, e aí vejo assim que o resultado realmente é um resultado bom, positivo, e já não tenho aquela idéia que todo mundo está tirando nota boa é porque alguma coisa está errada não [...]. (Irene. Acervo de Memória de Tangará da Serra/MT – Entrevista realizada em: 11/06/2009).

O conteúdo da entrevista com Irene aproximou-se do que já observara Maria da Conceição Moita (2000, p. 115) de que a formação vai além da inserção na educação institucional, pois todo o percurso de vida pode ser compreendido como “*percurso de formação*, no sentido de que é um *processo de formação*”.

No processo de se tornar ou se resignificar como professora em Tangará da Serra, a professora Marilda destaca como pensava a aprendizagem no passado, fala sobre os alunos, menciona o papel dos pais e o modo como pensa que o professor era visto na comunidade. Segundo seu depoimento,

Por incrível que pareça [...] eles [os alunos] aprendiam a ler e a escrever, assim muito bem, porque naquela época nós não competíamos com a tecnologia, não tínhamos a nossa disposição computadores, os alunos iam à escola para estudar mesmo, os pais também eram mais enérgicos e ainda conseguiam ter mais domínio sobre os filhos e a gente conseguia ensinar, eles respeitavam muito bem os professores, naquela época professor era o professor [...] o aluno respeitava muito bem os professores e de toda a comunidade, a gente tinha um respeito muito grande naquela época. (Marilda. Acervo de Memória de Tangará da Serra/MT – Entrevista realizada em: 18/06/2009).

Algumas memórias que evocam o professor como autoridade permitem inferir que o sentido de ser professor/a tem sido construído e reconstruído. A memória pessoal mostra-se, de algum modo, ancorada à memória histórica, aquela época é agora projetada como mais satisfatória, era um momento em que a tecnologia não estava ainda presente e o professor, como alguém respeitado por toda a comunidade, conseguia ensinar, não tinha de disputar a atenção de seus alunos com a tecnologia que no presente suscita polêmicas. As reminiscências que compõem o passado o projetam com um certo saudosismo. No passado sim, os professores conseguiam trabalhar de uma maneira mais completa em virtude até mesmo dos interesses dos alunos que iam à escola realmente para estudar. Para a professora, o presente transformou o modo como os alunos se relacionam com a escola, com os professores e com a aprendizagem.

Na perspectiva de uma apreciação em relação aos alunos no passado e aos alunos no presente, a professora Alana também se pronunciou. Segundo sua narrativa,

[...] os alunos naquela época tinham mais respeito pela nossa função, lógico o professor, um tempo atrás, ele tinha assim, mais autoridade também, nós perdemos essa autoridade e junto com a perda dessa autoridade a gente perdeu o respeito pela profissão. Antigamente era assim, era o⁷² professor, entendeu? Hoje não, tem aluno que só falta passar por cima de você, mas é o tempo [...]. Espero que um dia dê uma mudada. (Alana. Acervo de Memória de Tangará da Serra/MT – Entrevista realizada em: 21/06/2009).

Novamente comparecem presente e passado em constante movimento, que vem somar-se ao momento da narrativa num outro tempo, tempo-oportunidade de realizar um balanço, de organizar as ideias em torno do que significava ser professor em Tangará da Serra “naquele tempo” e o que significa “ser professor hoje”. Ainda que a apreciação da professora seja muito genérica, foi nesse município que construiu toda sua trajetória como professora. No presente, interpelada por diferentes representações acerca da escola e do professor como profissional responsável pelo ensino de crianças e jovens, ela faz uma avaliação da própria qualidade da educação. Destaca o respeito que a profissão desfrutou e que agora, encontra-se precarizada em virtude da perda de autoridade. A transformação se deu

⁷² Grifos meus, devido à ênfase dada pela professora que eleva e acentua.

por conta do tempo, ela diz: “é o tempo”. É o tempo, o presente, de onde enuncia que Alana analisa o passado vivido como professora e sobre ele realiza já uma interpretação.

Identificar-se e se reconhecer como professora no contexto de Tangará da Serra envolve a relação dessas professoras com os alunos, com os pais, com os colegas de profissão, com a comunidade e, principalmente, com a escola, que era o lugar onde passavam parte significativa de seus tempos, divididos com o tempo que passavam em casa, com suas famílias, seus filhos, esposos, pais, enfim, exercendo as múltiplas identidades que cada lugar de sujeito lhes exigia. Sobre esses pontos, as professoras pronunciaram-se, cada uma a seu modo, naquilo que consideraram mais significativo e, assim, no conjunto dos depoimentos, contribuem para pensar o processo de constituição das identidades de professora no contexto em estudo.

Em foco e em constante articulação, aparecem as memórias da trajetória escolar, vividas tanto como estudantes, quanto como professoras o exercício da profissão, as cenas de diversão e entretenimento. Desse modo, maneiras de ser e de viver no quadro narrado pela professora Ester, por exemplo, podem ser compreendidos na intenção deliberada de sair à caça de memórias do passado como menciona Paul Ricoeur (2007, p. 30). Para o autor “[...] toda procura de lembrança é também uma caçada”, a memória voluntária então realiza um esforço de busca e realiza um trabalho de rememoração.

A professora Ester compartilhou suas memórias da escola com expressão de satisfação. Mencionou as relações de amizade e solidariedade nascidas dos encontros em sala de aula e que são ainda mantidas no presente. Ester reconstrói os lugares onde as sociabilidades aconteciam: o cinema, a lanchonete, o time de futebol dos meninos, as serenatas nas ruas. Ela expôs as afetividades construídas desde a juventude. Agora o grupo (re)encontra-se não mais como estudantes de um curso de magistério, mas na condição de professoras aposentadas. Comemoram, celebram, rememoram vivências de um passado habitado com intensidade e um presente vivido com satisfação. Para Ester as brincadeiras dançantes e os jogos de futebol aparecem:

[...] a escola era a nossa diversão, aí tinha o cinema Alvorada, tinha uma lanchonete [...] a Nave Lanche [...] Ali era uma lanchonete aonde a gente vinha, só que ficava assim bem

cedinho né, porque dez horas [22h] apagava a luz, aí nós íamos pra casa [risos], [...] tinha os jogos porque os meninos tinham o time de futebol, então a gente ia na quadra assistir o jogo, no campo, fazíamos brincadeira dançante no final de semana, na casa das meninas, cada dia fazia na casa de uma... ali onde é a praça da Bíblia⁷³, ali foi a primeira escola que eu dei aula, era uma casinha que tinha [...] Ali eram... duas salas sabe, era um quadrado de madeira repartido no meio, aí eu dava aula aqui e a outra professora dava aula na outra metade da sala [...] então a gente fazia brincadeira lá durante o final de semana. Não tinha aula, a gente ia lá, ligava o som lá... [risos] aquela música do Vando: *moça*, [risos] aquela toda vez que eu escuto parece que eu estou dançando naquela casinha, lá sabe... [risos]... então é assim, que eu me lembre, então era mais a diversão... na minha época, eu tinha 16 anos, 17 [...] Então acho que o que mais marca é isso [...] aí tinha os meninos que faziam serenata pra gente à noite [...] aí juntava as meninas e ia... depois das 10h [22h], que a gente tinha ido embora, daí eles iam assim, com o farolete assim, nas casas das meninas fazer serenata... [risos]... porque assim, o que marcou foi isso sabe... que é coisa que você vê que eu não esqueci [risos...]. (Célia. Entrevista realizada em: 12/06/2013).

No caso de Ester, o modo de narrar o vivido mostra a confluência entre o *eu* pessoal e o *eu* profissional, como aponta Nóvoa (2000). É possível identificar uma fronteira tênue entre as vivências do *eu* profissional, expressas nas memórias da primeira escola em que atuou, com as vivências do *eu* pessoal que se divertia junto aos demais jovens da comunidade nas brincadeiras dançantes no espaço da escola, quando “não tinha aula” e os encontros sociais que aconteciam também “nas casas das meninas”. As memórias de trabalho e diversão mostram-se ligadas.

Célia conta que era frequente os rapazes da comunidade permanecerem nas salas de aula do curso de magistério. Mesmo aqueles que já haviam concluído o “2º grau” assistiam aulas como ouvintes em meio aos alunos matriculados. Segundo narra, “[...] como naquela época não tinha muito que fazer, eles iam lá pra assistir as aulas do magistério [...] eles iam pra ficar paquerando as meninas (risos) e foi assim... você acredita que foi assim, amor à primeira vista? [...]”. Ela faz referência ao esposo. Foi na sala de aula que se conheceram, ela era estudante matriculada e ele, aluno ouvinte. Outra colega, Eliane, também se casou com um dos rapazes que assistia às aulas do magistério na condição de ouvintes.

Na narrativa de Ester, destaca-se a presença da escola. O lugar em que a escola funcionava foi pontualmente identificado “ali onde é a Praça da Bíblia”, que atualmente está no centro de Tangará da Serra, ali era a escola e nesse “quadrado de madeira repartido no meio”, as professoras que lecionavam ouviam umas às outras, suas vozes se misturavam no momento de proceder à explicação dos

⁷³ Na parte central da cidade.

conteúdos. Essa lembrança de se ouvirem, mutuamente, durante as aulas, está presente nas memórias de Ester e também nas memórias da professora Adriana que relatou ser muito comum ouvir a outra professora e se uma falasse muito alto, a outra aguardava a finalização do assunto que estava sendo explicado para então continuar sua aula.

Curiosamente, Ester é uma das entrevistadas que resistiu muito em conceder a entrevista, alegando que não tinha o que contar porque não se lembrava mais de quase nada “daquela época”. Por ela ser uma pessoa muito educada e simpática, persisti, delicadamente, telefonando para ela algumas vezes até o momento em que ela aceitou receber-me e gravar uma entrevista. Ela conversou animadamente durante todo o tempo de nosso encontro e a conversa suscitou a menção à colega de sala, Eliane. Juntas, construíram uma relação de amizade que extrapolou o espaço da sala de aula e persiste. Sobre a amizade com Eliane, Ester comentou:

[...] mas eu tenho certeza de que se a Eliane estivesse aqui, ela ia lembrar mais coisas ainda... [risos] [...] eu e ela era assim, nós éramos unha e carne assim nós duas, o que aconteceu comigo, aconteceu com ela nessa época, nós éramos muito amigas, nossa! [risos]. (Célia. Entrevista realizada em: 12/06/2013).

As memórias de caráter individual ligam-se à memória social (coletiva), conforme observara Halbwachs (2006). Para este autor, “toda memória coletiva tem como suporte um grupo limitado no tempo e no espaço” (p.106). Esse grupo menor é a comunidade de memória, o grupo de referência para falar em educação desde o início das carreiras das professoras. Ester e Eliane eram amigas e continuam a ser até o presente e, para Ester, a afinidade construída entre as duas era tamanha, que ela acredita que o que sucedeu a uma, aconteceu também à outra. Ester não está considerando os modos diferenciados que as vivências simbolizam para cada sujeito. O que move sua interpretação acerca das experiências vividas na juventude, agora interpretadas pela memória, é a afetividade. O ato de relembrar nas narrativas de Ester insere-se nas diversas possibilidades de elaboração das representações e de composição de múltiplas identidades.

A escola é representada como espaço de discussão e de debate acerca do andamento dos trabalhos em sala de aula, permitindo às professoras, ali, construir

um diálogo em torno da prática docente. Sob esse aspecto, a escola é projetada como espaço de sociabilidades que possibilitava dinâmicas de relacionamento e convívio entre pares.

Como referi antes, Sarmiento (1994) chama a atenção para um aspecto significativo no que se refere às narrativas, em especial, ao contexto em que se conta a história, o qual contribui para o seu significado. As memórias narradas no presente reconstroem, quase que com unanimidade no conjunto das narrativas, um passado onde, supostamente, a união era importante na escola e entre as professoras, na realização de reuniões de trabalho, com destaque, principalmente, às reuniões em que a pauta era a preparação dos planejamentos como atividade necessária para o bom andamento das aulas em sala. Segundo informa a professora Márcia, o sábado era o dia da semana escolhido para que as reuniões de planejamento acontecessem. Segundo seu depoimento,

[...] a gente fazia nossas reuniões todo sábado, era sagrado, no período matutino das sete as dez e meia, onze horas, até que a gente conseguisse fazer todo o planejamento semanal, a gente fazia um plano semanal, era bom que daí a gente trabalhava em grupo, para poder tirar idéia [...] para que a gente pudesse fazer um bom planejamento para toda a semana. (Márcia. Acervo de Memória de Tangará da Serra/MT – Entrevista realizada em: 16/06/2009).

Na rememoração da professora Irene, que atuou como diretora, o planejamento é visto como uma prática positiva. Sobre as reuniões realizadas na escola, com o objetivo de construí-lo, ela assim se manifestou:

[...] tinha reuniões para planejamento, até é interessante eu, uma época eu fui diretora e na escola havia essa prática. Naquele tempo a nossa escola [...] tinha o primário, era um primário forte, nós tivemos até quatro turnos durante uma certa época [...] e os professores se reuniam aos sábados, para fazer planejamento aquilo era sagrado, então eles tinham o seu caderno, faziam o planejamento e eu não sei se eu posso falar que seja assim um estilo tradicional, mas essa prática ela não é ruim, ela pode ser aplicada e modernizada na ideia de fazer um trabalho interdisciplinar. (Irene. Acervo de Memória de Tangará da Serra/MT – Entrevista realizada em: 11/06/2009).

No depoimento de Irene, há também pistas dos efeitos da migração que ressoavam na escola havendo a necessidade de organizar as atividades docentes em quatro turnos.

A professora Marilda também rememora os encontros para realização do planejamento, sob o olhar criterioso da coordenadora, segundo narra:

[...] eu me lembro das reuniões todos os sábados [...] a gente fazia o planejamento todos os professores da mesma série juntos e a coordenadora [...] ficava ali passando de sala em sala orientando [...] os planejamentos e as aulas eram feitas coletivamente. (Marilda. Acervo de Memória de Tangará da Serra/MT – Entrevista realizada em: 18/06/2009).

Seja como ponto de diversão, seja como espaço de trabalho no exercício das aulas e das reuniões de trabalho em que as professoras encontravam-se para confeccionar o planejamento das aulas da semana, a escola é descrita como espaço de sociabilidades importantes. Como ambiente que ocupa uma parte significativa do tempo diário da professora, a escola é o lugar que está diretamente ligado aos modos com que cada uma se tornou ou se ressignificou como professora. E, tendo como inspiração o vivido na época em que atuaram, as professoras compõem reminiscências ligadas aos modos de ser e de estar professora, segundo manifesta a professora Alana sobre os encontros de trabalho realizados na escola com o objetivo de construir o planejamento. Esses momentos de trabalho eram, também, na leitura das professoras, momentos de descontração e entrosamento do coletivo de professoras. A narrativa de Alana, por exemplo, tem um tom envolvente e ela se expressa sobre os colegas e sobre as reuniões de planejamento com entusiasmo:

[...] Nós éramos bem companheiros [...] os planejamentos eram feitos aos sábados religiosamente [...] e, naquela época nós tínhamos assim, por exemplo: as escolas tinham muitos alunos, então [...] nós tínhamos assim, cinco, seis turmas de primeira série, três, quatro turmas de segunda série, duas, três turmas de terceira e quarta séries, então como que nós fazíamos? Reunia os professores por série, ali planejávamos e cada sala tinha um nível, às vezes um estava mais adiantado, outros professores estavam mais atrasados na cartilha que, até então nós tínhamos cartilha, e o que fazia? Nós trocávamos muita experiência e falava com o colega: olha eu trabalhei isso, funcionou, deu certo, produziu, rendeu, deu qualidade. Aí o outro passava e via uma coisa diferente, trazia. Em relação ao material didático, o que um via trazia e trocava com o outro, então a gente tinha um entrosamento muito bom [...] nós tínhamos as coordenadoras, a gente ia falar com ela era com horário marcado, era sagrado e ninguém faltava. [...] cumpríamos os horários certinhos,

chegávamos às sete da manhã e só saíamos de lá depois que estavam os planos inteirinhos programados, feitos e revisados pela coordenadora. [...] Se eu não fosse à escola, se eu faltasse na terça-feira, qualquer professora que fosse ao meu armário e pegasse o meu livro de planejamento, a minha aula estava planejadinha, qualquer pessoa que pegasse podia ir lá e dar aula que sabia onde que eu estava o que eu estava trabalhando, que lá estava tudo escrito o que eu ia fazer. (Alana. Acervo de Memória de Tangará da Serra/MT – Entrevista realizada em: 21/06/2009).

A narrativa da professora Alana demonstra as interações construídas entre as professoras nas reuniões de planejamento das aulas e, igualmente, demonstra a solidariedade que havia entre o grupo. Além disso, oferece também indícios para pensar os efeitos da migração que a escola de Tangará da Serra enfrentava nos primeiros anos de sua constituição.

No contexto inicial de formação de Tangará da Serra, não era incomum que os professores, em suas ausências, enviassem para ministrar aulas suas filhas, suas irmãs, o que contribui para reforçar a representação de que “qualquer pessoa”, naquele contexto, podia ser professor.

A análise do conjunto das narrativas permite inferir que a profissão docente em Tangará da Serra foi construída com base em aprendizagens diversas. O aspecto teórico da educação formal agiu sobre os modos em que as professoras foram, progressivamente, construindo suas trajetórias docentes, parece não haver dúvida quanto a esse aspecto. Do mesmo modo, as especificidades do exercício cotidiano da docência, as salas com expressivos números de alunos com diferentes idades, as salas multiseriadas, que exigiam habilidade em conduzir as atividades, um modo de se constituir professora que apenas o contexto específico de Tangará da Serra poderia possibilitar. Assim, essas mulheres foram tornando-se professoras, aquelas que migraram ainda crianças para Tangará da Serra e, nesse lugar, estudaram desde a formação inicial e, aquelas que sendo já professoras em outras regiões do Brasil, foram conferindo outro sentido à profissão, foram se ressignificando como professoras. A teoria e a prática constituíram-nas professoras, identificadas com alguns discursos em circulação foram, paulatinamente, assumindo o lugar de sujeitos das memórias da educação de Tangará da Serra.

Na seção seguinte, destaco as narrativas das professoras em que expressam os desafios da profissão no exercício cotidiano da docência em Tangará da Serra. Nesse contexto, as professoras narraram suas experiências de atuação nas escolas

e as relações estabelecidas com alunos, pais e colegas, todos referidos como desdobramentos temáticos que integram o assunto e os colocam como indispensáveis quando o tema da narrativa de professoras é o exercício da profissão docente.

5.2 O acesso à escola: um desafio cotidiano

Não foi sem dificuldades que as atividades docentes aconteciam no exercício diário da profissão em Tangará da Serra, quando o município foi criado. Nas memórias da professora Ludmila⁷⁴, os professores faziam o que podiam com o pouco que tinham, num tempo em que a cidade caminhava para a emancipação político-administrativa. As dificuldades que se apresentavam eram significativas e era ainda mais difícil o acesso às escolas da zona rural. Devido à ausência de transporte, como um carro, por exemplo, a comunidade mobilizava-se como podia para chegar à escola. Carroças, bicicletas ou mesmo andando a pé até a escola, o que contava era chegar.

Segundo a professora Ludmila, havia carência de materiais didáticos, mas as dificuldades enfrentadas no exercício diário estavam mais diretamente ligadas ao deslocamento até a escola em que ela trabalhava, além da insegurança própria ao início da prática docente.

[...] um período da minha carreira que foi mais difícil, foi quando fiz a mudança do sítio para aqui na cidade. Aí tive que trabalhar na escola de uma vila distante do centro⁷⁵ e eram quatro viagens por dia indo e voltando de bicicleta, então assim, a comunidade era bastante acolhedora, os alunos também colaboradores, amigos, a questão do ensino e aprendizagem não era difícil, mais difícil era só o trajeto de quatro vezes por dia nesta distância, então judiava bastante da gente. [...] a gente enfrentava bastante dificuldade porque não tinha muita experiência, tinha insegurança por ainda não ter um grau de instrução bem a nível do que os alunos precisavam na época, também a falta de material didático, a gente só tinha apenas o quadro e o giz, os alunos, os caderninhos e nada mais que isso. Apenas o pessoalzinho da primeira série recebia cartilhas para aprender a ler, os demais era só o quadro e o giz mesmo [...] e o material que a professora tinha. Os pais não tinham

⁷⁴ Acervo de Memória de Tangará da Serra/MT – Entrevista realizada em: 20/06/2009.

⁷⁵ Um bairro afastado do núcleo central da cidade cerca de 3 km. À época a distância parecia ainda maior se considerarmos a ausência da pavimentação. No período de chuva, enfrentava-se a lama, em períodos de estiagem, a poeira severa. Atualmente, a pavimentação contribui para a celeridade no acesso à localidade.

condições nenhuma de comprar livros na época e até nem havia ofertas também. (Ludmila. Acervo de Memória de Tangará da Serra/MT – Entrevista realizada em: 20/06/2009).

O deslocamento à escola, valendo-se de bicicleta, era uma situação com a qual a professora tinha de conviver. Nesse aspecto, para ela, o cotidiano era difícil. No entanto, tratava-se de uma situação comum à época. Era o possível naquele contexto em que o transporte usual era bicicleta, carroças, cavalos. Várias professoras viviam em espaços rurais que guardavam muitas semelhanças com o contexto encontrado em Tangará da Serra, no momento da migração, principalmente, aquelas que migraram nos anos 1970. No entanto, ao narrarem, pareceu inevitável a comparação do período da chegada com a situação atual de Tangará da Serra. Não compararam o tempo de chegada a Tangará da Serra com o lugar onde viviam antes da migração e, sim, com o momento atual, tendo por referência o presente.

Ao analisar o passado, a professora considera ter faltado segurança, mas esta, gerada pela dificuldade advinda da tímida experiência que ela começava a adquirir no início de sua carreira. Na perspectiva ligada ainda às dificuldades, a escola carecia de materiais didáticos, eles faziam falta no município como um todo. Era uma falta com a qual as professoras tinham de lidar. Em seu relato, diferente de outros, questões ligadas ao ensino e à aprendizagem, além da receptividade dos alunos, parecem ter sido satisfatórias. Os aspectos apontados são constitutivos da especificidade do contexto sobre o qual, Ludmila foi se constituindo professora.

O professor Juarez, ao compor suas reminiscências do início da carreira como professor, também faz referência à distância que tinha de atravessar até chegar à escola em que trabalhava. Além disso, ele enfrentava outra situação bastante característica enfrentada pelas professoras que atuavam em escolas localizadas na área rural. O professor Juarez assim descreveu:

Era difícil chegar à escola, eu ia a pé pra Escola [...] eu morava há dois ou três quilômetros da escola. Trabalhei um tempo um pouquinho mais longe, uma distância de uns seis quilômetros e meio, eu ia, trabalhava no período da manhã e trabalhava à tarde na região onde eu moro, então o acesso era a pé ou de bicicleta. [...] A merenda era feita por mim mesmo e pelos alunos da escola, eu sempre trabalhava com os alunos, escolhia as alunas e elas me ajudavam a preparar a merenda. A gente preparava já quando chegava, antes de começar a aula já dava o começo da merenda e quando chegava a hora do recreio, já

estava pronta, mas era assim, era preparada pelo professor e pelos alunos. (Juarez. Acervo de Memória de Tangará da Serra/MT – Entrevista realizada em: 21/06/2009).

Na narrativa do professor Juarez, o deslocamento até a escola foi lembrado como algo difícil, que se somava a algo que ele também considera como dificuldade no contexto de sua atuação no início da carreira: a precariedade da estrutura da escola, o fato de ter ele próprio de preparar a merenda. Juarez considera que ser professor naquele contexto era também se envolver em outras funções que extrapolavam o ensino propriamente dito.

Conforme mencionado antes, a prática de preparar a merenda, além de ministrar aulas, esteve mais estreitamente ligada às escolas localizadas nas áreas rurais, o que não aconteceu apenas em Mato Grosso.

A professora Márcia também se referiu ao deslocamento até a escola, mas para ela esse aspecto não foi considerado uma dificuldade, embora, considere diferente no que se refere aos alunos:

[...] eu ia a pé, porque eu sempre morei pertinho da escola, às vezes eu ia de carro, mas não tinha nem necessidade. Agora os alunos, uns iam de bicicleta, outros a pé, até alguns de carro, [...] eu ficava assim admirada porque meus alunos quase não faltavam sabe! [ênfase]. Não desistiam, iam até o final, então isso para mim era muito gratificante, muito bom. (Márcia. Acervo de Memória de Tangará da Serra/MT – Entrevista realizada em: 16/06/2009).

É marcante para a professora o fato de seus alunos serem assíduos frequentadores da escola. O que significava a escola para esses alunos no contexto de Tangará da Serra, nos anos 1970? Talvez fosse tudo o que dispunham para construir uma perspectiva de futuro. Se articulado ao depoimento da professora Ludmila que mencionou que os alunos eram colaboradores e que a comunidade em que atuava era bastante acolhedora, pode-se inferir que esses jovens percebiam que a escola poderia oferecer novas possibilidades a eles.

A professora Nadir, por sua vez, relatou que alguns professores e não apenas os estudantes, tinham de vencer distâncias para chegarem até as escolas em que lecionavam:

[...] Dependendo de onde cada professor morava, o transporte mais usado era a bicicleta. Lembro de um professor do distrito de Progresso que ia dar aula no Joaquim do Boche, cinco quilômetros, ia a cavalo, outros no sítio Água Branca, iam de charrete. Muitos colegas professores davam aulas no sítio e iam de São Jorge à Triângulo, tive colegas que iam de carroça de manhã, levavam almoço para escola, até os próprios alunos levavam lanche para os professores. (Nadir. Acervo de Memória de Tangará da Serra/MT – Entrevista realizada em: 18/06/2009).

Os professores precisavam chegar à escola, tinham de vencer as distâncias. Os meios de transporte variavam, mas a presença na escola teria de estar garantida. Seu conhecimento era aguardado com expectativa. Alguns deles permaneciam durante todo o dia na comunidade em que lecionavam. Havia empenho do professor, que levava o próprio almoço e da própria comunidade que providenciava alimentação para o/a professor/a. O/a professor/a, diante das peculiaridades daquele contexto, tinha sua importância reconhecida pela comunidade.

A professora Eliane, em seu depoimento, mencionou as limitadas condições de trabalho e a carência de materiais para uso pedagógico. Segundo narra:

[...] a gente inventava e a gente usava muito o mimeógrafo a álcool, às vezes não tinha giz, até hoje, quando eu vejo os pedaços de giz eu fico lembrando, nossa! [Ênfase]. Economizava muito, escrevia até no toquinho porque era difícil encontrar giz colorido, então giz colorido era o sonho de qualquer professora [risos]. (Eliane. Entrevista realizada em: 01/02/2013).

A ausência de infraestrutura adequada à realização do trabalho docente foi apontada pela professora Marilda como desafio que se apresentara à profissão no momento inicial de sua carreira, em 1979. É em relação a esse período que rememora as dificuldades que teve de enfrentar nos primeiros tempos de sua atuação:

[...] Eu iniciei minha carreira em 1979, estava cursando o segundo ano do magistério [em Tangará da Serra] e recebi uma proposta do secretário de educação para lecionar para adultos, era o curso Mobral e assim, eu estaria ganhando dinheiro e horas de estágio. Então eu saí pelo bairro fazendo um levantamento para conseguir mais alunos para o curso Mobral, e consegui alunos em fase escolar, mais crianças do que realmente adultos, então fiz uma lista com o nome desses alunos e encaminhei à prefeitura, e o secretário na época

abriu duas salas de aula para primeira série e ensino básico. As salas de aula funcionaram num salão, onde era antigamente um bar, um lugar muito simples de madeira, nós não tínhamos cadeiras, nem mesas, não tínhamos quadros, as crianças sentavam em banquinhos improvisados que traziam de casa, uns com tijolinhos às vezes, ou até mesmo no chão, eu iniciei meu trabalho assim. (Marilda. Acervo de Memória de Tangará da Serra/MT – Entrevista realizada em: 18/06/2009).

Marilda, em seu depoimento, ao narrar os primeiros tempos de sua atuação na profissão docente, rememora as precárias condições da escola, sua sala de aula com banquinhos improvisados, mas, apesar das dificuldades encontradas naquele momento histórico no contexto de Tangará, os depoimentos das professoras demonstram que elas driblavam as faltas e levavam adiante o trabalho.

Das experiências narradas pelas professoras de Tangará da Serra, é possível conjecturar que suas vivências nesse lugar foram permeadas por sensibilidades e pela relação que cada uma delas, com ele estabeleceram a partir de suas inter[a]ções na escola, na comunidade, na família, ou seja, em diferentes grupos.

O termo “sensibilidades” aqui adquire o sentido atribuído por Pesavento (2004)⁷⁶, como as formas por meio das quais os indivíduos percebem a si e ao mundo. Assim, a sensibilidade apresenta-se como capacidade humana, que fundamenta a apreensão do real. De outra parte, a autora considera que,

a sensibilidade estaria na base do próprio conhecimento sobre o mundo que o espírito é capaz de produzir. Entretanto o conhecimento sensível marca um assalto contra o pensamento cognitivo racional. Porque opera na esfera das sensações e pertence à ordem da intimidade, porque atua na esfera dos sentimentos e fundamenta a percepção, interpretando e qualificando o mundo, o conhecimento sensível não segue exatamente as regras da racionalidade, mas não deixa, com isso, de produzir verdades, valores, ou seja, critérios de interpretação da realidade. (PESAVENTO, 2004, p. 223).

Não se pode desconsiderar a dimensão afetiva que as professoras construíram com o lugar em que viveram suas vidas, algumas desde a infância. É uma ligação intensa com esse lugar, cuja transformação foi por elas presenciada,

⁷⁶ Pesavento (2004) discute no texto *Ressentimento e Ufanismo: sensibilidades do Sul profundo* as sensibilidades como forma pelas quais os indivíduos ou os grupos se dão a perceber a si e ao mundo e nesse contexto, afirma que lidar com sensibilidades não é tarefa simples por não se tratar de algo que se situe no domínio do explícito, “mas das insinuações, dos silêncios, dos recursos metafóricos da linguagem, das dimensões implícitas no jogo do social”. (PESAVENTO, 2004, p. 221).

elas se tornaram testemunhas da história da cidade, sujeitos da educação. Juntamente com o lugar que se constituía, foram também elas se constituindo como sujeito professora. Essa íntima ligação é algo que se tem de levar em conta. Antes da migração, o lugar simbolizava uma esperança de reconstruir suas vidas. As expectativas dos pais e esposos envolveram-nas completamente e as lembranças desse momento inicial da chegada ao lugar, das sociabilidades que foram estabelecendo com o passar do tempo, ainda ressoam nas narrativas. As dificuldades encontradas foram transpostas e, agora, no presente, pela via da memória, as professoras se deparam com a oportunidade de rememorar sua trajetória, reconstruir seus passados, recompor suas reminiscências. Elas o fazem, imersas em um sentimento de nostalgia que se mescla com aquelas representações que narram o mundo social e com as quais se alinham. Narram desde o lugar de sujeitos de uma história que conhecem bem. Suas falas estão investidas de uma autoridade de quem fala “de dentro”, conhecem cada situação vivida por Tangará da Serra, em seus aspectos variados: políticos, econômicos, sociais, religiosos, educacionais. Elas falam como sujeitos da educação e suas experiências são parte constitutiva da história da educação de Tangará da Serra.

6 REFLEXÕES ACERCA DA PESQUISA E DAS NARRATIVAS

O passado que “conhecemos” é sempre condicionado por nossas próprias visões, nosso próprio “presente”. (JENKINS, 2001, p. 33)

Chega o tempo que é imperativo colocar um ponto final. O fim sempre chega. Muitas vezes ouvi expressões como essas, e os quatro anos que é o tempo de duração de um curso de doutorado, parecem intermináveis. Mas não são. O tempo passa, e quando temos muitos compromissos advindos das diversas responsabilidades que nossas escolhas acarretam, permito-me dizer, inspirada em Manoel de Barros (2010), que o dia [tempo] envelhece [passa] rápido demais.

O dia envelheceu e agora é o momento de colocar o ponto final, e não é simples depositá-lo. Carreguei água na peneira diversas vezes, escrevi, apaguei, tentei novamente, (re) escrevi, (re) organizei, adaptei, (re) compus... Se é pouco simples deitar o tal ponto final é, porém, imprescindível. Descobri nesse percurso de quatro anos que uma pesquisa é infinita, e compreendi, também, que o texto em que deveremos comunicar os resultados dela advindos, necessita ser finalizado.

Preciso dizer que, por diversas vezes, ao ouvir as narrativas das professoras, uma preocupação insistentemente me incomodava. Queria encontrar as marcas da migração, queria descobrir elementos diretos nas falas sobre o contexto em que as professoras inseriam-se. Eu tinha uma expectativa de que, muitas vezes, parecia não ser correspondida (no sentido de que o que diziam as professoras, em vários aspectos, assemelhava-se com o que dizem outras professoras de diferentes lugares), especialmente, no que se refere a uma representação quase universal do magistério, que pode ser encontrada na expressão de professores de diversos lugares do Brasil. Não conseguia identificar diferenças que pudessem marcar a especificidade das professoras de Tangará da Serra. Não conseguia perceber uma singularidade, uma marca distintiva bem localizada nos depoimentos.

O esforço de compreender como esse processo é narrado, decorrido quase meio século, considerando o ano de 1965 (período de chegada das famílias das primeiras professoras que entrevistei), por esses sujeitos que, juntamente com o município que se constituía, também foram constituindo-se como professoras, me

fez perceber, à medida que ouvia as narrativas, o quanto estava impregnada de minhas próprias vivências e não conseguia me desprender delas. A todo o momento, as memórias das professoras ativavam em mim lembranças de uma infância vivida também em contexto de migração e (re) ocupação, conforme comentei inicialmente. Eu me envolvia, deixava-me levar pelas lembranças evocadas, encantava-me, emocionava-me e isso me atrapalhava. Às vezes, eu olhava, mas não conseguia enxergar. Ou melhor, via aquilo que queria ver, via o que já tinha em mente. É algo complexo e pouco simples de explicar.

O processo de construção da tese foi um exercício de investigação e de compreensão de diferenças. Foi, em alguma medida, um exercício de alteridade. À medida que se concretizava a relação dialética entre o *corpus* empírico e o referencial teórico, fui percebendo a necessidade de realizar um esforço de distanciamento daquilo que vivi, para tentar compreender tanto o que vivi, quanto o que viveram as professoras narradoras. Sendo “alguém de fora” de Tangará, eu tinha de buscar compreender as experiências das professoras no interior desse contexto, evitando digressões.

Os temas migração e colonização, estudados anteriormente em minha trajetória, adquiriram aqui novos matizes porque acrescentaram à história da educação a inspiração da história cultural, somaram as experiências de professoras em contexto de (re) ocupação. Nas narrativas de memórias, estão em foco as vivências, as escolhas, a inserção na profissão docente, o próprio processo que as constituiu professoras. A pesquisa colocou em evidência suas interações com o meio em que construíram suas histórias de vida.

Admito que não é simples tentar conter a curiosidade no período que precede cada entrevista. Talvez pensando nisso, Zago (2003) adverte que o pesquisador precisa tentar evitar formalidades, tentar agir com simplicidade, interesse, pois o entrevistado é o foco do encontro. Para compreender, é importante um exercício de alteridade em relação ao outro; “saber ouvir” é algo que aprendemos e, essa faculdade de ouvir o outro com interesse, ciente de que ele não tem de atender a quaisquer que sejam os interesses teóricos e metodológicos das pesquisas que realizamos, como sugere Montenegro (1994), faz toda a diferença.

Pesquisar é um itinerário, nas palavras que tomo de empréstimo de Zago (2003) e, ao longo desse itinerário, colocamos em xeque nossas verdades, de modo

que possamos olhar o outro e tentar compreendê-lo em sua sensibilidade, em seus modos de ver o mundo e em suas escolhas.

Para compreender, não há exercício mais eficaz do que buscar “ouvir a pessoa toda”, como propõe Errante (2000). Sem perder de vista os objetivos da pesquisa, tornar sutil o encontro e lhe conferir a leveza de um café de fim de tarde, exercitar a sociabilidade para construir a ponte interpessoal de que fala a autora.

Em meu processo de realização de entrevistas com professoras aposentadas de Tangará da Serra, encontrei em Errante (2000) uma contribuição fundamental. A autora ensina que é importante “ouvir a pessoa toda”. E faz toda a diferença porque os narradores sentem que tem um público apreciador e respeitador e a conversa progride ganhando foros de encontro informal. Aí, de modo sutil, aparecem os pontos que estamos buscando e que são o foco da pesquisa que realizamos.

Na direção de uma resposta ao problema de pesquisa, observei que o processo que constituiu o município, foi também constitutivo do sujeito professora/a. Este é narrado em estreita relação com uma memória coletiva que reelabora as dificuldades enfrentadas naquele momento vivido e confere aos seus atores um sentido de superação. Nessa perspectiva, é que comparece a memória como âncora, por permitir o encontro com o equilíbrio, salvar da frustração e livrar da destruição, como observa Lovisolo (2000), aspecto antes referido.

Ser professor, a partir da condição de migração, em Tangará da Serra, nos primeiros anos de constituição do lugar e ser professor atualmente em Tangará da Serra, leva as narradoras a pensarem sobre as possibilidades que se lhes apresentavam naquele momento histórico diante do contexto de migração e de constituição do município. Quando as reminiscências são recompostas, as narrativas demonstram que, ao se permitir conhecer o que era ofertado (como o que declaram ser a única possibilidade), as professoras mostram que, gradativamente, foram se sentindo identificadas com o discurso educacional, aderindo a ele e, desse modo, reconhecendo-se como sujeito professora.

Ao reconstruírem as lembranças do tempo de inserção no curso de magistério, as narradoras oferecem elementos que permitem afirmar que o discurso pedagógico parece ter funcionado de modo bastante eficaz e as professoras nele se reconheceram porque as significações ali lhes pareceram “naturais”, óbvias. A força desse discurso foi impactante e alcançou bem mais adesões do que outros, como se pode observar em relação ao que se refere à migração, por exemplo. De outra parte,

ainda que tenham vivido o contexto de (re)ocupação e de migração ocorrida em Tangará da Serra, nos primeiros tempos de constituição do lugar, compreendo que o momento da narrativa é um e o momento vivido é outro. E nesse sentido vale evocar Chartier (2009), quando o autor adverte que os diferentes grupos sociais não são apenas um efeito do discurso, mas observam as condições de possibilidade. O presente encontra-se sob vigilância e, diante das condições de possibilidade, os sujeitos manifestam-se, tendo em vista o que, diante do presente, é possível, pensar e narrar (CHARTIER, 2009, p. 49).

A constituição de um processo identitário do trabalho docente em Tangará da Serra mostra-se através de múltiplas identidades. As professoras narradoras em Tangará da Serra fixaram-se. Estudaram no curso de magistério da cidade, casaram-se, constituíram suas próprias famílias e, juntamente com o lugar que se transformava, foram também elas se transformando e se constituindo em uma multiplicidade de papéis: filhas, irmãs, primas, esposas, mães, profissionais professoras, permeadas por múltiplas identidades. Da maneira como as professoras posicionam-se em relação à carreira docente, suas memórias construídas no presente apresentam-se em consonância direta com o que propõe Thomson (1997), ao discutir os significados da *composição*. Nessa direção, há uma tendência de que as reminiscências sejam compostas de modo a afirmar as identidades pessoais no interior da comunidade específica, no caso aqui, a comunidade de memória constituída pelo grupo de referência das professoras narradoras. Seus depoimentos insistem na busca por “reconhecimento” da profissão de professoras, uma espécie de afirmação pública de identidades. Observa-se, então, que o reconhecimento, como propõe Thomson (1997), é o combustível essencial para a sobrevivência social e emocional dos sujeitos.

Em Mato Grosso, no processo de constituição dos núcleos urbanos nos anos 1970, as mulheres que atuaram como professoras, antes mesmo que as instituições escolares fossem edificadas, ou até mesmo antes que elas possuíssem formação institucional, desempenharam um papel significativo na educação de crianças e jovens que haviam migrado e, assim, contribuíram decisivamente para a fixação dessas populações nos núcleos urbanos que passaram a integrar (OLIVEIRA, 2009; TOMÉ, 2009, BONI, 2011; ROHDEN, 2012). Em se tratando de Tangará da Serra não foi diferente.

No conjunto das entrevistas realizadas, observei ainda uma multiplicidade de aspectos ligados à rede de relações sociais das professoras no passado e no presente, o que se observou também nas narrativas selecionadas no Acervo já constituído. Segundo afirma Thomson (2002, p. 346), “as redes de sociabilidades são mostradas como um aspecto crucial da experiência da migração”. Ao narrarem suas memórias dos primeiros tempos em Tangará, as professoras destacaram aspectos diversificados. O deslocamento de Tangará até a capital, Cuiabá, é referido como um obstáculo considerável. As motivações da migração também são mencionadas. A movimentação de caminhões “paus de arara” que traziam várias famílias de outros estados do Brasil que migraram para o lugar em formação também compareceu nas narrativas quando a conversa girou em torno da migração.

A investigação, centrada nas experiências vividas em Tangará da Serra, na constituição desse lugar, na inserção de atores sociais, no exercício da docência neste contexto de migração, não se limita às experiências particulares do município, pois dão a ver pontos comuns das diversas políticas governamentais ligadas ao processo de (re)ocupação de Mato Grosso, na segunda metade do século XX. Tais políticas contribuíram para que, efetivamente, várias cidades se constituíssem nas últimas quatro décadas do século XX. E a formação deste núcleo populacional, como tantos outros em Mato Grosso, não escapou à violência dos conflitos e enfrentamentos ligados às questões agrárias. Nesse aspecto, a história de Tangará da Serra está em estreita aproximação com a história dos demais municípios de Mato Grosso, principalmente, aqueles criados no mesmo período.

Seu território mostrou-se, inicialmente, conflitivo dado o número variado de interesses que sobre ele se concentraram. Há que se destacar que esses elementos integram as vivências de atores sociais diversos que construíram seus modos de viver em outros núcleos urbanos de Mato Grosso, no período aqui tratado, conforme já destacado antes.

O *corpus* documental analisado permite que se veja a profusão de motivos pelos quais as professoras narradoras ingressaram na profissão docente. Dentre eles, é possível elencar: a) a escolha como algo natural, vocação; b) o exemplo da família; c) a inspiração em outros professores, d) as limitações nas opções possíveis ou a falta de opção; e) a inserção na docência como possibilidade de ascensão social e superação. Desse modo, seja entre aquelas mulheres que se tornaram professoras em Tangará da Serra, seja entre aquelas que já eram professoras em

seus lugares de origem e ressignificaram a experiência da docência em Tangará, vale retomar e dizer que, em alguns depoimentos estão presentes, mais de um aspecto, como, por exemplo, a inspiração em outros professores e a falta de opção, ou a falta de opção e a expectativa da família sobre a carreira profissional a ser seguida e assim por diante. Tentei agrupá-los por aproximação dos motivos elencados.

Vale ainda destacar que em cada um dos casos, a escolha pela carreira docente foi motivada por algum aspecto que se sobressai e, em alguma medida, ligado aos condicionantes históricos do momento vivido.

As diversas razões que levaram as professoras narradoras a exercerem o ofício de professoras, segundo suas narrativas, estão de algum modo entrelaçadas às necessidades do lugar. Tornar-se ou se ressignificar como professor/professora em Tangará da Serra tem a ver com os aspectos mencionados nas narrativas, bem como, com a própria especificidade do contexto, conforme discutido antes.

Os significados atribuídos às suas experiências pelas professoras narradoras estão ligados às vivências na família, na comunidade, na igreja, na escola. Os papéis que exerceram, ao ocupar diferentes lugares no interior dos grupos sociais em que atuaram, permitiu-lhes, pelo trabalho de *composição* das reminiscências, reconstruir sentidos, significar diferentemente as experiências de suas trajetórias pessoais e profissionais.

A história oral, metodologia de pesquisa adotada nesta tese, teve papel importante na investigação, pois ela conduz, inescapavelmente, ao terreno dos debates sobre memória, tanto em nível individual, como em nível coletivo, segundo propõe Thomson (1997, p. 70). Durante as narrativas, cada entrevistada, apesar de rememorar o grupo das primeiras professoras, selecionou algo diferenciado, mas nem todos os pontos elencados estão presentes com a mesma intensidade em todas as narrativas. Pode-se dizer que há uma “comunidade de memória” e que esta funciona como ponto de referência para as professoras. Contudo, não se pode dizer que há uma única memória, ou uma memória hegemônica, visto que as representações são diferenciadas. Enquanto umas selecionaram aspectos relacionados às motivações, ao ingresso na profissão, aos fatores que levaram à migração, às representações sobre “ser professora”, outras se detiveram nas relações sociais estabelecidas no espaço escolar com outros espaços. Assim, algumas falaram mais sobre o ingresso na profissão e não se detiveram sobre o que

as levou à migração, enquanto outras falaram mais sobre as representações de “ser professora”, secundarizando outros aspectos.

O exercício de investigação permitiu-me observar o que já destacara Zago (2003), ou seja, “não saímos de uma pesquisa do mesmo jeito que entramos, porque como pesquisadores, somos também atores sociais desse processo de elaboração” (p. 308).

As narrativas de memórias das professoras de Tangará da Serra operam uma reorganização de espaços e ações, o que demonstra que os sujeitos narram os aspectos que julgam significativos em suas trajetórias, a partir do presente, seja de modo satisfatório ou insatisfatório, atribuindo sentidos ao vivido, muitas vezes, revertendo em aspectos positivos algumas vivências que não foram tão bem sucedidas como se esperava. Nesse sentido, permito-me dizer: eu não posso mudar o passado, mas posso mudar a maneira como olho para ele.

7 REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Memórias da Rural**: Narrativas da Experiência Educativa de Uma Escola Norma Rural Pública (1950-1960). 2007. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

_____. *A educação rural como processo civilizador*. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. III – Século XX. 3. Ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 278-295

_____; GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi. **Romagem do Tempo e Recantos da Memória**. Reflexões metodológicas sobre história oral. São Leopoldo: Oikos, 2012.

ALEXANDRE, Ivone Jesus. **Professoras Migrantes em Mato Grosso**. XI Congresso Luso Brasileiro de Ciências Sociais – Diversidades e (Des)Igualdades. Universidade Federal da Bahia. 2011. Disponível em: <http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1307069606_ARQUIVO_ProfessorasemMatoGrosso.pdf> Acesso em dez. 2013

ALVES, Cristovam da Silva e outros autores. **Identidade profissional de Professores**: um referencial para pesquisa. Revista Educação e Linguagem. Ano 10, n. 15, jan./jun/2007. p. 269-283

ALVES, Rubem. **A Alegria de Ensinar**. 3. ed. São Paulo: ARS Poetica Editora Ltda, 1994.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Impacto da Pesquisa Educacional sobre as Práticas Escolares. In: Zago, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.). **Itinerários de Pesquisa**. Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

AMADO, Janaína. **O grande mentiroso**: tradição, veracidade e imaginação em história oral. Projeto História. Revista do Programa de Estudos-Pós-Graduados em História e do Departamento de História/PUC/SP. São Paulo. nº 15. 1997. p. 125-136

ANSART, Pierre. História e Memória dos Ressentimentos. In: BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia (Orgs.). *Memória e (Res)sentimento. Indagações Sobre uma Questão Sensível*. São Paulo: Editora da UNICAMP, 2004. p. 15-36

ÁREA TERRITORIAL OFICIAL. **Consulta por Unidade da Federação**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/areaterritorial/principal.shtm>>. Acesso em: 28 set. 2011.

ARTIGO 5º DO ESTATUTO DA TERRA, DE 1964. **Colonização**. Decreto nº 59.428, de 27 de outubro de 1966. *Colonização e outras formas de acesso à propriedade*. Presidência da República – Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/d59428.htm>. Acesso em: 03 jun. 2011.

ARTIGO 81. Decreto nº 59.428, de 27 de outubro de 1966. **Colonização Particular**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/d59428.htm>. Acesso em: 03 jun. 2011.

ASSIS, Gláucia de Oliveira. **Mulheres Migrantes no Passado e no Presente**: gênero, redes sociais e migração internacional. Revista Estudos Feministas, vol. 15, núm. 3, setembro-dezembro, 2007, p. 745-772. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=38115315>> Acesso em: 16 dez. 2013

AUBERTIN, Catherine (Org). **Fronteiras**. Brasília, EdUNB; Paris: Orstom, 1998.

AUN KHOURY, Yara. **Muitas Memórias, outras Histórias**: Cultura e o sujeito na história. In: FENELON, Déa Ribeiro, MACIEL, Laura Antunes; ALMEIDA, Paulo Roberto; AUN KHOURY, Yara (Orgs). São Paulo: Olho d'água, 2004.

AUN KHOURY, Yara. Narrativas Orais na Investigação da História Social. In: **Projeto História**: revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. nº 22, junho de 2001 – História e Oralidade. São Paulo: EDUC, 2001. p. 79-103

BACELLAR, Carlos. Uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 23-80

BARROS, José D'Assunção. **O Campo da História**. Especialidades e Abordagens. Petrópolis: Vozes, 2004.

BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas**. Para crianças. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010.

BARROZO, João Carlos. Políticas de colonização: as políticas públicas para a Amazônia e o Centro-Oeste. In: _____. **Mato Grosso do Sonho à Utopia da Terra**. Cuiabá: EdUFMT/Carlini&Caniato, 2008. p. 15-26

_____. Mato Grosso. **A (Re)ocupação da Terra na Fronteira Amazônica**. Século XX. São Leopoldo: Unisinos/Oikos; Cuiabá: EdUFMT, 2010.

BALDIN, Nelma; MUNHOZ, Elzira M. Bagatin. **Educação Ambiental Comunitária: uma experiência com a técnica de pesquisa *snowball* (Bola de Neve)**. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande – FURG – RS. ISSN 1517-1256, v. 27, julho a dezembro de 2011. p. 46-60

BASTOS, Maria Helena Camara. Memoriais de professoras: reflexões sobre uma proposta. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio; CUNHA, Maria Teresa Santos (Orgs.). **Práticas de Memória Docente**. Volume 3. São Paulo: Cortez, 2003. p. 167-183.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e Ambivalência**. Tradução: Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BECKER, Berta K. **Amazônia**. São Paulo: Editora Ática, 1990b.

BECKER, Berta K; MACHADO Lia O; MIRANDA, Mariana. **Fronteira Amazônica**. Questões Sobre a Gestão do Território. Brasília: Editora UnB; Rio de Janeiro: EdUFRJ, 1990.

BLOCH, Marc. **Apologia da História Ou o Ofício de Historiador**. Tradução: André Teles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BONDÍA, Jorge Larossa. **Notas sobre a Experiência e Sobre o Saber da Experiência**. Tradução de João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr. 2002. N. 19. p. 20-28

BONI, Márcia Regina. **Aventuras e Sacrifícios pela Educação: histórias de professoras migrantes de Sorriso (MT)**. Cuiabá: Ed UFMT, 2011. Coletânea Educação e Relações Raciais.

BORGES, Marcelo Gules. **“Da Floresta ao Campo”**: Trajetórias Familiares e Significados da Paisagem de Migrantes, Rio Grande do Sul, Brasil. 2009. Dissertação (Mestrado em Ecologia). Programa de Pós-Graduação Em Ecologia. Instituto de Biociências. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

BORTONCELO, Odila &, DIAS, Elísia Aparecida. **Resgate Histórico do Município de Sorriso**. Portal da agricultura no cerrado mato-grossense. Cuiabá: Print Express Ind. Gráfica e Editora Ltda, 2003.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**. Lembranças de Velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1983.

BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia (Orgs.). **Memória e (Res)sentimento**. Indagações sobre uma questão sensível. São Paulo: Editora da UNICAMP, 2004.

BURKE, Peter. **A Escrita da História**. Novas perspectivas (Org.). Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

CALVINO, Ítalo. **Seis Propostas Para o Próximo Milênio**: lições americanas. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CAMPOS, Maria das Graças. **História de Vida de Professoras Migrantes na Fronteira**. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf>> Acesso em: dez. 2013

_____. **Vou Buscar a Sorte**: relatos de vida de professoras migrantes de Campo Verde (MT). Cuiabá: Editora da UFMT, 2011. Coletânea Educação e Relações Sociais.

CARDOSO, Fernando Henrique; MÜLLER, G. **Amazônia**: expansão do capitalismo. São Paulo: brasiliense, 1977.

CASTRO, Sueli; BARROZO, João Carlos; COVEZZI, Marinete; PRETI, Oreste. **A Colonização Oficial em Mato Grosso**: a nata e a borra da sociedade. Cuiabá: EdUFMT, 2002.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do Cotidiano**. Artes de fazer. 7. ed. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2002.

CHARTIER, Roger. **A história Cultural**. Entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

_____. **O Mundo como Representação**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 5, n. 11, abril. 1991.

_____. **A aventura do Livro: do leitor ao navegador**. Tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: UNESP e Imprensa Oficial SP, 1998.

_____. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 12. ed. 6. impressão. São Paulo: Ed. Ática, 2002.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Nas margens do instituído: memória/educação. In: **História da Educação**. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas (5). 1999.

CUNHA, Marion Machado. **O trabalho dos Professores e a Universidade do Estado de Mato Grosso em Sinop/MT na Década de 1990**: o sentido do coletivo. 2010. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

CUSTÓDIO, Regiane Cristina. **Sorriso de Tantas Faces**: a cidade (re)inventada. Mato grosso – pós 1970. 2005. Dissertação. (Mestrado em História). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.

_____; Oliveira, Carlos Edinei. **Formação de Professores no contexto da Colonização de Tangará da Serra – MT nos anos 1970**. 18º Encontro da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação – Asphe. 2012. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/105733114/18-Asphe-Cademo-de-Resumos>> Acesso em: 06 jan. 2014

_____. **Mato Grosso após 1970: terra, trabalho, migração e memória**. In: BARROZO, João Carlos (Org.) Mato Grosso: a (re)ocupação da terra na fronteira amazônica (século XX). São Leopoldo: Unisinos/Oikos; Cuiabá: EdUFMT, 2010. p. 106-126.

DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

DUVIGNAUD, Jean. In: HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006. Prefácio. p. 7-16

ELIAS, Norbert. **A Sociedade dos Indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

ELIAS, Norbert. **Os estabelecidos e os Outsiders**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 2000.

ERRANTE, Antoinette. Mas afinal, A Memória é de Quem? Histórias orais e modos de lembrar e contar. In: **História da Educação**. Vol. 4 – n. 8 Pelotas: UFPel. Setembro, 2000. p. 141-174.

ESTADOS BRASILEIROS. **Mato Grosso**: divisão do estado. Disponível em: <http://www.portalbrasil.net/estados_mt.htm>. Acesso em: 20 set. 2011.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Org.). **Usos e abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: EdFGV, 2002.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira; FISCHER, Beatriz T. Daudt; PERES, Lúcia Maria Vaz (Orgs.). **Memórias Docentes**. Abordagens teórico-metodológicas e experiências de investigação. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2009.

FERREIRA, Ana Gabriela Clipes, FREITAS, Andréa Regina Santos de; MACHADO, Denise Selbach; MENEZES, Neliana Schirmer Antunes. **Orientações para Elaboração de Trabalhos Acadêmicos**: dissertações, teses, TCG de Pedagogia, TCE de Especialização. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Biblioteca Setorial de Educação. Porto Alegre, jan. 2013.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. **Professoras**: histórias e discursos de um passado presente. Pelotas: Seiva Publicações, 2005.

_____ (Org.). **Tempos de Escola**. Memórias. Vol. II. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2011.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar, Escrever, Esquecer**. São Paulo: Editora 34 Ltda, 2006.

GOMES, Alberto Albuquerque. **A Construção da Identidade Profissional do Professor**: uma análise de egressos do curso de Pedagogia. Disponível em: <<http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/590.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2014

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos. **Memórias Reconstituindo Tempos e Espaços da Educação – Bom Jesus/RS (1913-1963)**. 2008. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

_____; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Romagem do Tempo e Recantos da Memória**. Reflexões metodológicas sobre História Oral. São Leopoldo: Oikos, 2012.

GUIMARÃES NETO, Regina Beatriz. **Cidades de Fronteira**. In: SILVA, Luiz Sérgio Duarte da (org.). *Relações cidade-campo: FRONTEIRAS*. Goiânia: Ed. UFG, 2000.

_____. **A Lenda do Ouro Verde: política de colonização no Brasil Contemporâneo**. Cuiabá: UNICEN, 2002.

_____. *Vira Mundo, Vira Mundo: trajetórias nômades. As cidades na Amazônia*. Projeto HISTÓRIA, Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História PUC/SP, nº 27. **Nomadismo, Memória, Fronteiras**. São Paulo, Dez/2003.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 8. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HOUAISS. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
IANNI, Octávio. *Colonização e Contra-Reforma Agrária na Amazônia*. Petrópolis: Vozes, 1979.

JATENE Heliana da Silva. Dissertação. (Mestrado em História). (TS 008 NERU/UFMT) – **Reabertura da Fronteira Sob Controle**: a colonização particular dirigida de Alta Floresta. Campinas: Unicamp, 1983.

JENKINS, Keith. **A História Repensada**. São Paulo, Contexto, 2001.

JESUS, Lori Hack; MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. Professoras do Vale do Arinos: trajetórias de migração. In: COSTA, Maria Candida Soares; JESUS, Lori Hack; MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. **Diferenças e Desigualdades na Escola**. Campinas: Papyrus Editora, 2012.

JORNAL DO DIA. 5 de setembro de 1980, ano I, nº 149. p. 5. Programa “Centro-Oeste a Nova Fronteira”. [ANDIHR/NDIHR/UFMT/ICHS/CUIABÁ/MT]

JORNAL DO DIA. 17 de setembro de 1980, Ano I nº 160, p. 9. Centro-Oeste tem novas perspectivas para investimentos. [ANDIHR/NDIHR/UFMT/ICHS/CUIABÁ/MT]

JORNAL O ESTADO DE MATO GROSSO. 06 de junho de 1979. p. 1. Colonização da Amazônia por Brasileiros. [ANDIHR/NDIHR/UFMT/ICHS/CUIABÁ/MT]

JORNAL O ESTADO DE MATO GROSSO. 11 de maio de 1979. Capa. Incorporação do Cerrado ao Processo Produtivo. [ANDIHR/NDIHR/UFMT/ICHS/CUIABÁ/MT]

JORNAL O ESTADO DE MATO GROSSO. Cuiabá, 7 de janeiro de 1976. p. 1. Centro-Oeste lidera aumento da população: as rodovias estão facilitando o escoamento populacional em direção ao Centro-Oeste. [ANDIHR/NDIHR/UFMT/ICHS/CUIABÁ/MT]

JORNAL O ESTADO DE MATO GROSSO. 4 de julho de 1979. p. 1. Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia: SUDAM já investiu mais de 5 bilhões em Mato Grosso. [ANDIHR/NDIHR/UFMT/ICHS/CUIABÁ/MT]

JORNAL O ESTADO DE MATO GROSSO. 05 de março de 1980. p. 1. *SUDECO anuncia Cr\$ 4 bilhões para Mato Grosso em 1980*. [ANDIHR/NDIHR/UFMT/ICHS/CUIABÁ/MT]

KOSSOY, Boris. **Fotografia e História**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

LANDO, Janice Cássia. **Migração, Projetos e Identidade Profissional**: um estudo sobre professoras do Município de Sinop/MT no período de 1973 a 1982. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá.

LAROSSA, Jorge. Notas Sobre Narrativa e Identidad (a modo de presentación). In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna (Org.). **A aventura (auto)biográfica – Teoria e Empiria**. Porto Alegre: EDPUCRS, 2004. p. 11-22

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 4. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.

_____. Prefácio. In: BLOCH, Marc. **Apologia da História Ou o Ofício de Historiador**. Tradução: André Teles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001. p. 15-34

LEI ORDINÁRIA Nº 5173, de 27 de Outubro de 1966. Dispõe Sobre o Plano de Valorização Econômica da Amazônia; Extingue a Superintendência do Plano de Valorização da Amazônia (SPVEA), Cria a Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (Sudam), e da Outras Providencias. Disponível em: <<http://br.vlex.com/vid/amazonia-spvea-sudam-34163550>>. Acesso em: 19 jun. 2011

LEI Nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971 – D.O.U. DE 12/8/1971. *Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências*. Prefeitura Municipal do Paraná/Lapa. Disponível em: <http://www.lapa.pr.gov.br/cidade_rg2007.asp>. Acesso em: 05 jul. 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 1994. (Coleção magistério. Série formação de professor).

LOURO, Guacira Lopes. Magistério de 1º Grau: um trabalho de mulher. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.14, n.2, jul./dez. 1989. p. 31-39

_____. Mulheres na Sala de Aula. In: PRIORE, Mary Del (org.). **História das Mulheres no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2000. p. 443-481.

LOVISOLO, Hugo. A Memória e a Formação dos Homens. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989. p. 16-28

LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. Práticas e Estilos de Pesquisa na História Oral Contemporânea. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Org.). **Usos e Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: EdFGV, 2002. p. 15-25

MACCARI, Neiva Salete Kern. **Migração e Memórias**: a colonização do oeste paranaense. 1999. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal do Paraná. Curitiba.

MACIEL, Laura Antunes. Produzindo notícias e histórias: algumas questões em torno da relação telégrafo e imprensa – 1880/1920. In: FENELON, Déa Ribeiro; MACIEL, Laura Antunes; ALMEIDA, Paulo Roberto de; KHOURY, Yara Aun (Orgs.). **Muitas memórias, outras histórias**. São Paulo: Editora Olho d'água, 2004.

MAGALHÃES, Nancy Aléssio. Memórias-terra, fazeres da vida. In: BARROZO, João Carlos. Mato Grosso. **A (re)ocupação da Terra na Fronteira Amazônica. Século XX**. São Leopoldo: Unisinos/Oikos; Cuiabá: EdUFMT, 2010. p. 65-105

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas Tendências em Análise do Discurso**. Tradução de Freda Indursky. 3. ed. Campinas: Pontes/Editora da Unicamp, 1997.

MARTINS, José de Souza. **A Imigração e a Crise do Brasil Agrário**. São Paulo: Pioneira, 1973.

_____. **Fronteira**. A degradação do outro nos confins do humano. São Paulo: Hucitec, 1997.

MATTANA, Stela Maris. **Juventude, Migração e Educação em Mato Grosso: 1977 – 2007**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal de Mato Grosso (PPGEdu/UFMT), 2007.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de Formação e de Trans-formação. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2000. p. 111-140.

MAPA DE MATO GROSSO – Tangará da Serra. Disponível em: <http://bbg.unemat.br/imagens/mapa_mt_over.jpg> Acesso em: 07 out. 2011

MONTENEGRO, Antonio Torres. **História Oral e Memória**. A cultura popular revisitada. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1994.

_____. Prefácio. In: GONÇALVES, Marlene; SÁ, Nicanor Palhares; SIQUEIRA, Elizabeth Madureira (Orgs.). **Lembranças de Professores e Alunos Mato-grossenses | 1920-1950**. Cuiabá: EdUFMT, 2007.

_____. As Ligas Camponesas e os Conflitos no Campo. **Saeculum**. Revista de História. Ano 14, n. 18. João Pessoa: Departamento de História/Programa de Pós-Graduação em História/UFPB, jan./jun. 2008. Dossiê História e Oralidades. p. 11-31

MORENO, Gislaene. **Os Descaminhos da Apropriação Capitalista da Terra em Mato Grosso**. São Paulo, 1993. (Tese de Doutorado). p. 98-146.

_____. **Terra e Poder em Mato Grosso**: política e mecanismos de burla (1892-1992). Cuiabá: Entrelinhas/EdUFMT, 2007.

NEVES, Lucília de Almeida. Memória, história e sujeito: substratos da identidade. **Revista da Associação Brasileira de História Oral**, nº 3, p. 109-116. São Paulo, jun/2000.

NOBRE, Elisa Cléia Pinheiro Rodrigues. **Histórias de Vida de Professores Migrantes**: Culturas e Contextos de Mato Grosso do Sul. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande.

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua Formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2000.

NÓVOA, Antonio. Por Que a História da Educação? In: STEPHANOU, Maria; BASTOS; Maria Helena Camara. *História, Memória e História da Educação*. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS; Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. III – Século XX. 3. Ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 9-13.

OLIVEIRA, João Mariano de. Dissertação (Mestrado em História). **A Esperança Vem na Frente**: contribuição ao estudo da pequena produção em Mato Grosso, o caso Sinop. São Paulo: FFLCH-USP, 1983.

OLIVEIRA, Carlos Edinei de. **Famílias e Natureza**. As relações entre famílias e ambiente na colonização de Tangará da Serra – MT. Tangará da Serra: Gráfica e Editora Sanches Ltda, 2004.

_____. **Migração e Escolarização**. História de instituições escolares de Tangará da Serra, Mato Grosso – Brasil (1964-1976). 2009. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia.

_____. **História de Tangará da Serra**. Tangará da Serra: Gráfica e Editora Sanches Ltda., 2012.

PERIPOLLI, Odimar. **Amaciando a Terra – o Projeto Casulo**: um estudo sobre a política educacional dos projetos de colonização do Norte de Mato Grosso. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Em Busca de Uma Outra História**: Imaginando o Imaginário. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 15, n. 29, p. 9-27. 1995.

_____. **História e História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **Ressentimento e Ufanismo**: sensibilidades do sul profundo. In: In: BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia (Orgs.). *Memória e (Res)sentimento. Indagações sobre uma questão sensível*. São Paulo: Editora da UNICAMP, 2004. p. 221-236

_____. **Conferência – Inauguração das Comemorações dos 20 anos do PPG em História da UFRGS**. Porto Alegre, 18 de abril de 2006. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/gthistoriaculturalrs/sandra1.htm>>. Acesso em: 25 nov. 2013

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento e Silêncio. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro. v. 2, n. 3, 1989. p. 3-15

_____. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

PORTELLI, Alessandro. O massacre de Civitella Val di Chiana (Toscana: 29 de junho de 1944): mito, política, luta e senso comum. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Org.). *Usos e Abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: EdFGV, 2002. p. 103-137

_____. História Oral como Gênero. In: **Projeto História**: revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. nº 22, junho de 2001 – História e Oralidade. São Paulo, EDUC, 2001. p. 9-36

_____. O momento da minha vida. Funções do tempo na história oral. In: FENELON *et al.* **Muitas memórias. Outras histórias.** São Paulo: Editora Olho d'água, 2004. p. 296-313

DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das Mulheres no Brasil.** 3. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

QUINTANA, Mário. **Caderno H.** 2. ed. São Paulo: Globo, 2006.

REVEL, Judith. **Dicionário Foucault.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

Revista Evolução de Mato Grosso. Cuiabá-MT. Ano I. N. 1. São Paulo: Betumarco S.A. Engenharia, Indústria e Comércio. 1976.

RIBEIRO, José Donizetti. **Terra e garimpos:** um estudo da violência na consolidação do espaço da colonização. Alta Floresta-MT (1978-1983). 2001. Dissertação (Mestrado em História). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.

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

ROHDEN, Josiane Brolo. **A Reinvenção da Escola:** História, Memórias e Práticas educativas no período colonizatório de Sinop-MT (1973-1979). 2012. Dissertação. (Mestrado em Educação). Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso.

ROUSSO, Henry. A memória não é mais o que era. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. **Usos e abusos da História Oral.** 5. Ed. Rio de Janeiro: Ed.FGV, 2002. p. 93-101.

SAQUET, Marcos Aurélio. O Tempo, O Espaço e o Território. IN: SOUZA, Álvaro José; SOUZA, Edson B. Clemente de; MAGNONI JÚNIOR, Lourenço (orgs.). **Paisagem, Território, Região, em busca da identidade.** Cascavel: EdUNIOESTE, 2000.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **A vez e a Voz dos Professores.** Contributo para o Estudo da Cultura Organizacional da Escola Primária. Coleção Escola e Saberes. Vol. 2. Portugal: Porto Editora Ltda, 1994.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **O Estudo de Caso Etnográfico em Educação**. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.). Itinerários de pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SANTOS, José Vicente Tavares dos. **Colonos do Vinho**. Estudo sobre a subordinação do trabalho camponês ao capital. São Paulo: Hucitec, 1978.

SANTOS, José Vicente Tavares dos Santos. **Matuchos**: exclusão e luta. Do sul para a Amazônia. Petrópolis: Vozes, 1993.

SANTOS, Regina Bega. **Migração no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1998.

SANTOS, Marcelo Gonzaga dos. **O civismo e a Formação do Cidadão durante a Ditadura Militar (Brasil: 1964-1979)**. III Seminário de Dissertações e Teses do Programa de Pós -Graduação em Educação da UFSCar. São Carlos 29, 30 de novembro e 01 de dezembro de 2011. Disponível em:
<http://sistemas3.sead.ufscar.br/ppge/marcelo_gonzaga_dos_santos.pdf> Acesso em 18 dez. 2013

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.

SCHLICKMANN, Vitor. **Identidade, Cultura e Memória de Ex – Professores. 2002**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria.

_____. **Identidades, Culturas e Memórias de Ex-Professores –**
Porto Novo – Itapiranga – SC. Disponível em: < <http://www.rizoma.ufsc.br/pdfs/748-of6-st4.pdf>> Acesso em: nov. 2013

SCOTT, Joan. História das Mulheres. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da História**. Novas perspectivas. Tradução Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP, 1992. p. 63-95

SCHÜSSLER, Dolores. **Migrantes Camponesas e Professoras Primárias**: trajetórias de vida entre o espaço privado e o espaço público. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá.

SEICHAS, Jacy Alves de. Percursos de Memórias em Terras de História: problemáticas atuais. In: BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia (Orgs.). **Memória e (Res)sentimento**. Indagações sobre uma questão sensível. São Paulo: Editora da UNICAMP, 2004. p. 37-58

SCOTT, Joan. História das Mulheres. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da História. Novas perspectivas**. Tradução Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP, 1992. p. 63-95

SCHWARZSTEIN, Dora. História Oral, Memória e Histórias Traumáticas. **Revista da Associação Brasileira de História Oral**. São Paulo, nº 4, p. 73-83, junho/2001.

SERTÓRIO, Lidiane Bruno; SANTOS, Miriam de Oliveira. **Relações entre Trabalho, Educação, Gênero e Migração**. VII Seminário do Trabalho. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/anais-vii-7-seminario-trabalho-ret-2010/Lidiane_Bruno_Sertorio_e_Miriam_de_Oliveira_Santos_relacoes_entre_trabalho_educacao_genero_e_migracao.pdf>. Acesso em 23 jul. 2013.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. **Revivendo Mato Grosso**. Cuiabá: Secretaria de Educação de Mato Grosso, 1997.

SILVA, Lígia Osório. **Terras Devolutas e Latifúndios**. Efeitos da Lei de 1850. São Paulo: EdUNICAMP, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.), HALL, Stuart, WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 2. ed. Petrópolis, Vozes, 2000.

SONTAG, Susan. **Ensaio sobre a Fotografia**. Tradução de Joaquim Paiva. Rio de Janeiro: Arbor, 1981.

SOUZA, Edison Antônio de. **Sinop: história, imagens e relatos**. Um estudo sobre a colonização de Sinop. 2001. Dissertação. (Mestrado em História). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.

SOUZA, Carla Monteiro de. **Deslocamentos e Permanências nas Experiências Migratórias de Gaúchos para Roraima**. Disponível em: <http://www.encontro2012.historiaoral.org.br/resources/anais/3/1340381171_ARQUIVO_TextoCarlaMonteirodeSouza.pdf> Acesso em Dez. 2013

SOUZA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbara; SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano, BUENO, Belmiro Oliveira. **Memória e Autobiografia**. Formação de mulheres e formação de professoras. Revista Brasileira de Educação. n. 2 maio/jun/jul/ago. 1996.

SPELLER, Maria Augusta Ronda. **Professoras em Peixoto de Azevedo/Mato Grosso**: das vicissitudes de ser mulher, uma história por contar. 2002 Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo/USP. São Paulo.

STEPHANOU, Maria; BASTOS; Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. III – Século XX. 3. Ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. Nem uma coisa, Nem Outra ou Nenhuma. (Re)invenções e reminiscências escolares. A modo de prefácio. In: FISCHER, Beatriz T. Daudt. **Tempos de Escola**. Memórias. Vol. II. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2011. p. 11-16

STEPHANOU, Maria; BASTOS; Maria Helena Camara. História, Memória e História da Educação. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS; Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. III – Século XX. 3. Ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 416-429

SWAIN, Tânia Navarro. Fronteira do Paraná: da colonização à migração. In: AUBERTIN, Catherine (Org.); BECKER, Berta et al. **Fronteiras**. Brasília, EdUNB; Paris: Orstom, 1998.

TANGARÁ DA SERRA – MATO GROSSO. Extensão territorial. Disponível em: <<http://www.tangaradaserra.mt.gov.br/cidade.asp>>. Acesso em: 04 jul. 2011.

THOMSON, Alistair. Reconstituo a memória: questões sobre a relação entre a história oral e as memórias. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História do Departamento de História da PUC/SP**, São Paulo, n. 15, p. 51-84, abr. 1997.

_____. Histórias (co)movedoras: história oral e estudos de migração. Tradução de Magda França Lopes. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 22, nº 44, PP. 341-364. 2002.

THUM, Carmo. **Silêncios e Reinvenções Pomeranas na Serra dos Tapes: Educação, História e Memória.** 2009. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo.

TOMAZI, Nelson Dácio. **Norte do Paraná: história e fantasmagorias.** 1997. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal do Paraná. Curitiba.

TOMÉ, Cristinne Léus. **“Eu Não Sou Professor Não”:** a presença do professor na cidade de Cláudia entre 1978 e 1988. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

TURRA NETO, Nécio. Do Território aos Territórios. In: SOUZA, Álvaro José de; SOUZA, Edson Belo Clemente de; MAGNONI JÚNIOR, Lourenço. **Paisagem, Território, Região.** Em busca da identidade. Cascavel: EDUNIOESTE, 2000.

VASCONCELOS, Geni A. Nader (Org.) et al. **Como me fiz Professora.** Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

VEYNE, Paul. **Como se Escreve a História e Foucault Revolucionou a História.** 4. ed. rev. Tradução de Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. Brasília: Ed.UNB, 1998.

VIDAL, Diana Gonçalves. **A Fonte Oral e a Pesquisa em História da Educação:** algumas considerações. Educação em Revista, Belo Horizonte, nº 27, jul/1998.

ZAGO, Nadir. A entrevista e Seu Processo de Construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: _____; CARVALHO, Marília Pinto de Carvalho; VILELA, Rita Amélia (Orgs.). **Itinerários de Pesquisa.** Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro, DP&A, 2003. p. 287-309

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto. **O que Pensam Professoras de Educação Infantil sobre A Feminização da Profissão Docente?** GT: Gênero, Sexualidade e Educação / n.23. 2007.
Disponível em: < <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT23-3041--Int.pdf>>
Acesso em: dez. 2013

APÊNDICE B – MIGRAÇÃO E EDUCAÇÃO

1) MIGRAÇÃO

- 1) Onde moravam antes de migrar para Tangará da Serra?
- 2) Vieram direto para Tangará ou residiram em outros estados?
- 3) Como souberam de Tangará da Serra?
- 4) Quais os motivos de escolherem Tangará da Serra?
- 5) Como foi o momento da chegada em Tangará?
- 6) O que recorda de mais marcante dos tempos em que chegaram em Tangará da Serra?
- 7) Como foram recebidos?
- 8) O que se lembra do tempo da chegada que considera marcante (alegre)?
- 9) Tem Lembranças tristes do tempo da chegada?

3) EDUCAÇÃO

*** Na condição de aluno do Curso de Magistério**

- 1) O que se recorda a respeito do curso em que estudava?
- 2) O que considera como algo marcante sobre o curso?
- 3) Como era sua turma?
- 4) O que motivou a fazer o curso?
- 5) Quem era/m os amigo/a/s inseparáveis na época do curso?
- 6) Qual o papel do curso de formação de professor na sua vida?

***Na condição de professor**

- 1) Quando começou a lecionar?
- 2) Como produzia seus materiais didáticos?
- 3) O que se lembra de suas salas de aula no início da carreira?
- 4) O que para você é mais marcante dos primeiros tempos de regência em sala de aula?
- 5) O que significa pra você ser (ter sido) professora em Tangará?

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO E ESCLARECIDO

APRESENTAÇÃO

Sou estudante de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação/Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS. Estou realizando uma pesquisa sobre Migração e Educação em Tangará da Serra/MT nos anos 1970, discutindo especialmente narrativas de memórias de professores de Ensino Fundamental sob orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Stephanou na linha de pesquisa: *História, Memória e Educação*.

O QUE

A pesquisa busca examinar narrativas de professoras do ensino fundamental, de Tangará da Serra e concentra a atenção em torno de dois eixos:

- 1) investigar a constituição de um processo identitário do trabalho docente em Tangará da Serra;
- 2) buscar as representações sobre o que significava ser professora, a partir da condição de migração, em Tangará da Serra, nos primeiros anos de constituição do lugar e o que significa ser professora atualmente em Tangará da Serra.

COMO

A pesquisa quer dar a conhecer *como* diversos sujeitos, mulheres e homens, foram (juntamente com os municípios que se constituíam) tornando-se professores e professoras, e, sobretudo, analisar como os sujeitos professores passaram a ocupar esses espaços. Tendo em vista que o foco de minha tese de doutorado é analisar narrativas de memórias de professores de ensino fundamental, as narrativas constituem-se *corpus* documental, por excelência na construção da tese.

IMPORTANTE

A participação do professor na pesquisa, através de entrevistas gravadas, não oferece qualquer risco pessoal ou coletivo. A identidade será preservada, não sendo mencionado seu nome, nem o das escolas em que atuou/atua. Tais informações serão mantidas sob sigilo ético.

Colocamo-nos à disposição para esclarecimentos aos participantes durante ou após o período da pesquisa.

Desde já agradecemos a colaboração.
Atenciosamente,
Regiane Cristina Custódio e Maria Stephanou

Dados da pesquisadora:

Regiane Cristina Custódio – Licenciada em História pela Universidade Federal de Mato Grosso (1998/2002), Mestre em História pela mesma instituição (2003/2005), Doutoranda em Educação/Programa de Pós Graduação em Educação/PPGEdu-UFRGS

E-mail: rccustodius@gmail.com

Fone: (65) 9638-7306

*****AUTORIZAÇÃO*****

Eu, _____, portador/a do documento de identidade nº _____, aceito participar da pesquisa como professor/a de Séries Iniciais de Ensino Fundamental de Tangará da Serra/MT, realizada pelas pesquisadoras Regiane Cristina Custódio e Maria Stephanou (PPGEdu/UFRGS).

_____, _____/_____/_____.
Local Data

Assinatura