

## **DISCIPLINA, CONTROLE, PODERES: algumas notas sobre o exercício da docilidade nas práticas docentes**

### **DISCIPLINA, CONTROL, PODERES: algunas notas sobre el ejercicio de la docilidad en las prácticas docentes**

**Eliete Grasiela Both<sup>1</sup>**

 ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-6945-3441>

**Antonio Vicente Marafioti Garnica<sup>2</sup>**

 ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0750-8483>

#### **RESUMO**

Este artigo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa de doutoramento, desenvolvida por meio da metodologia da História Oral, que trata da formação e atuação de professores (de Matemática) na região de Barra do Garças, um espaço sócio-político-geográfico estruturado a partir do garimpo de diamantes. A pesquisa teve como recorte temporal principal a segunda metade do século XX, mas em alguns momentos nos voltamos a períodos anteriores. Neste texto, especificamente, partimos de narrativas de ex-professores dessa região para discutir as práticas disciplinares por eles aplicadas em seu cotidiano como professores, associando essas práticas ao coronelismo político que caracteriza o local até os dias de hoje. A docilidade que os docentes exigem de seus alunos, e que serve de atestado de qualidade às suas práticas docentes, é a mesma que todo um sistema político vigente exige deles, o que os torna coniventes com as elites políticas e impermeáveis aos movimentos de classe.

**Palavras-chave:** Subversões. Disciplina. Educação e política. Região de Barra do Garças. História Oral.

#### **RESUMEN**

Este artículo presenta parte de los resultados de una investigación doctoral, desarrollada a través de la metodología de la Historia Oral y que aborda la formación y el desempeño de los profesores (de Matemáticas) en la región de Barra do Garças, un espacio socio-político-geográfico estructurado a partir de la minería de diamantes. La investigación tuvo como recorte temporal la segunda mitad del siglo XX, pero en algunos momentos miramos a periodos anteriores. En este texto, específicamente, partimos de narrativas de exmaestros de esta región para discutir las prácticas disciplinarias aplicadas por ellos en su vida cotidiana como maestros, asociando estas prácticas con el coronelismo político que caracteriza a esta región hasta el día de hoy. La docilidad que los docentes exigen a sus alumnos, y que sirve de certificado de calidad a sus prácticas docentes, es la misma que todo un sistema político actual les exige, lo que les hace conniventes con las élites políticas e impermeables a los movimientos de clase.

**Palabras clave:** Subversiones. Disciplina. Educación y política. Región de Barra do Garças. Historia Oral.

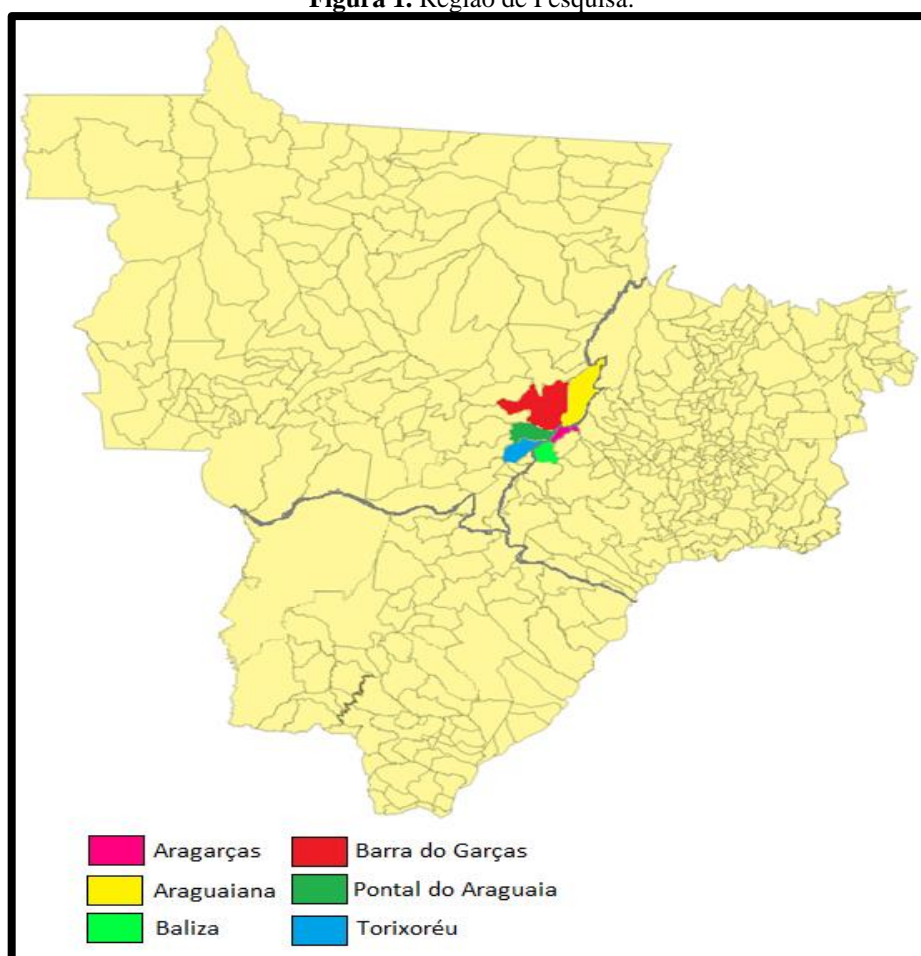
<sup>1</sup> Doutora em Educação Matemática (Unesp). Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (IFMT), Barra do Garças, Mato Grosso, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Itália, quadra 12, lote 28, bairro Maria Joaquina, Pontal do Araguaia, Mato Grosso, Brasil, CEP: 78698-000. E-mail: eliete.both@ifmt.edu.br.

<sup>2</sup> Doutor em Educação Matemática (Unesp). Professor aposentado do Departamento de Matemática (Unesp), Bauru, São Paulo, Brasil, e professor do Programa de Pós-graduação em Educação Matemática (Unesp), Rio Claro, São Paulo, Brasil. Endereço para correspondência: Avenida Nações Unidas, 11-35/1101, Bauru, São Paulo, Brasil, CEP: 17010-130. E-mail: vicente.garnica@unesp.br.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente artigo resulta de análises feitas a partir de uma pesquisa de doutorado (Both, 2021) que se dedicou a estudar a formação de professores (de Matemática) em uma região que se estruturou a partir do garimpo de diamantes (figura 1), formada por quatro municípios de Mato Grosso – Barra do Garças, Araguaiana, Pontal do Araguaia e Torixoréu – e dois de Goiás – Aragarças e Baliza. Neste texto, particularmente, apresentamos aspectos gerais dessa investigação de modo a discutir as práticas disciplinares aplicadas no cotidiano docente, associando essas práticas ao coronelismo político que caracteriza essa região até os dias de hoje e torna dóceis os professores, exigindo deles a mesma posição que eles exigem de seus alunos e que eles próprios marcam como legitimadora de um trabalho de qualidade em sala de aula.

**Figura 1.** Região de Pesquisa.



**Fonte:** Ávila (2018, *online*)<sup>3</sup>

<sup>3</sup> O mapa de Ávila (2018) foi modificado visando a destacar os municípios da região, foco da pesquisa aqui apresentada. Nessa modificação foi também inserida a legenda.

Para desenvolvermos nossa pesquisa de doutoramento e, conseqüentemente, este artigo, nos valem da metodologia da História Oral (HO), por meio da qual foi possível compreendermos nosso tema de estudo a partir de depoimentos de pessoas direta e/ou indiretamente envolvidas com o contexto educacional da região em tela. Às fontes orais foram juntados registros documentais, bibliográficos, pictográficos e audiovisuais que localizamos. Realizamos entrevistas com treze professores da região: Enói Cajabiara Costa, Condeliz de Oliveira Farias, Wanderlei Lucas de Freitas, Terezinha Pereira da Silva, Lenir Nunes Viana, Adny Cavalcante Nery Rocha, Marta Maria Gama, Clóvis Moreira da Silva, José Rodrigues de Carvalho, Maria dos Reis de Sousa, Lindomar Alves de Souza, Goibê Pereira Nery e Roldão Lisboa do Carmo<sup>4</sup> (Cf. no Quadro 1, informações sobre as entrevistas e os locais de atuação de cada depoente). A pesquisa documental foi realizada em escolas e prefeituras da região, bem como em *sites* institucionais e no *Diário Oficial* dos estados de Mato Grosso e Goiás<sup>5</sup>.

**Quadro 1:** Relação de depoentes e entrevistas

<b>Depoente</b>	<b>Município de Residência</b>	<b>Data da Entrevista</b>	<b>Duração da Entrevista</b>	<b>Município(s) onde lecionou</b>
Enói Costa	Barra do Garças	31/01/2018	1h10min	Barra do Garças
Condeliz Farias	Aragarças	20/02/2018	1h41min	Aragarças
Wanderlei Freitas	Aragarças	10/05/2018	1h47min	Aragarças e Barra do Garças
Terezinha da Silva	Torixoréu	25/05/2018	1h04min	Torixoréu
Lenir Viana	Torixoréu	25/05/2018	1h03min	Torixoréu
Adny Rocha	Barra do Garças	27/06/2018	45min	Barra do Garças e Aragarças
Marta Gama	Barra do Garças	12/07/2018	2h32min	Barra do Garças
Clóvis da Silva	Araguaiana	13/09/2018	33min	Araguaiana

<sup>4</sup> Todos os nossos depoentes atuaram em sala de aula durante a segunda metade do século XX, mais especificamente, a partir da década de 1960. A maioria deles já não atuava mais na rede escolar quando realizamos as entrevistas, à exceção de Lindomar, que estava em seu último ano de carreira. Marta, mesmo aposentada na Educação Básica, continuava lecionando em uma faculdade privada, e Condeliz ministrava aulas particulares em sua própria residência.

<sup>5</sup> Na pesquisa documental realizada nas escolas visitadas, acessamos livros de ata, históricos das instituições, diários de classe, livros de registro de ponto, livros de contratação de professores, relatórios financeiros, pastas de professores que lecionaram no período, entre outros documentos. De modo geral, conferimos todo o arquivo inativo das escolas relativo ao recorte temporal que havíamos arbitrado para a pesquisa. Nas prefeituras, foram acessados documentos de posse de cada gestão e registros de cursos de formação docente oferecidos pelo município ou em convênios entre município e outras entidades, todos relativos ao nosso recorte temporal. No Diário Oficial dos estados de Mato Grosso e Goiás, *online*, foram buscados documentos a partir de palavras chaves como nomes de nossos depoentes, nomes de gestores municipais e escolares ou outras pessoas citadas nas entrevistas realizadas, nomes das escolas da região, nomes de projetos de formação de professores.

José de Carvalho	Araguaiana	13/09/2018	1h20min	Araguaiana
Maria de Sousa	Pontal do Araguaia	23/10/2018	1h03min	Pontal do Araguaia e Barra do Garças
Lindomar de Souza	Pontal do Araguaia	25/10/2018	1h21min	Pontal do Araguaia e Aragarças
Goibê Nery	Baliza	06/11/2018	1h08min	Baliza
Roldão do Carmo	Baliza	14/12/2018	58min	Baliza

**Fonte:** Both (2021, pp. 61-62).

Segundo entendemos, a HO não trata de “descrever uma série de procedimentos que conduzam a um e único objetivo”, mas de “defender e efetivar uma série de procedimentos que, pautados em argumentações e justificativas consistentes, vão se tramando aos poucos e nos ajudam a ver mais longe e a encontrar múltiplas saídas, mesmo quando são poucas e frágeis as entradas.” (Garnica, 2014, pp. 39-40). Assim, operamos uma metodologia em constante processo. Entretanto, embora a HO não se pautar apenas em procedimentos, alguns são mais usualmente seguidos, como a realização de entrevistas, suas transcrições (passagem literal da gravação oral para o texto escrito) e textualizações. As textualizações consistem em uma série de edições e reordenações temáticas e/ou cronológicas possíveis, visando a minimizar vícios da linguagem oral ainda que sempre devam ser preservadas características da fala, para que o colaborador se reconheça no texto, cuidando, entretanto, de não torná-lo caricato aos leitores. Nesse processo, buscamos deixar o texto mais fluído, em um trabalho conjunto entre pesquisador e depoente. Finalizadas, a transcrição e a textualização voltam ao entrevistado que, depois de lê-las e aprová-las, assina uma carta de cessão autorizando seu uso nos termos que ele, depoente, julgar mais convenientes.

De posse da carta de cessão, iniciamos a análise formal dos dados. Embora compreendamos que o processo analítico já tenha começado na escolha do tema da pesquisa, perpassando todo seu desenvolvimento, ele tem, neste momento, um espaço próprio. As narrativas que elaboramos a partir das entrevistas são a espinha dorsal dessas análises, as disparadoras desse movimento.

Assim, a partir das narrativas (resultado de um trabalho conjunto entre entrevistador e entrevistado), com o auxílio das demais fontes, é possível analisar e criar uma nova narrativa sobre nosso foco de interesse. Portanto, como entendemos, nosso trabalho com a História Oral consiste em criar narrativas a partir de narrativas (ou criar, a partir de entrevistas, narrativas que

apoiam a criação de uma narrativa do pesquisador), sem desprezar as demais fontes a que o pesquisador tem/teve acesso durante o desenvolvimento de seu projeto. É importante ressaltarmos que nos valemos de diversas fontes buscando não uma mera checagem ou validação de informações, mas a possibilidade de “complementação, esclarecimento, compreensão de perspectivas e possibilidades” (Baraldi, 2003, p. 218).

Portanto, em nossos estudos, ao nos valermos da História Oral, acreditamos na possibilidade de, pela promoção de um diálogo entre diversas perspectivas, evidenciar subjetividades, perceber quais aspectos foram destacados em cada entrevista pelo colaborador ao revisitar seu passado e reconstruí-lo à luz do presente e dos futuros projetados. Dessa maneira, conforme Garnica, Fernandes e Silva (2011), mobilizar a HO visa a enfatizar a subjetividade e a singularidade intrínsecas aos fazeres historiográficos e científicos, ainda que compreensões mais gerais também sejam, via de regra, possíveis.

Pelas narrativas constituídas a partir das entrevistas, entretanto, não se objetiva generalizar algo a partir de olhares ao particular, mas alcançar aspectos que não seriam possíveis por meio de outras fontes, como expectativas, frustrações, encantos, desencantos, limitações e subversões que os depoentes vivenciaram e enfrentaram no decorrer da história que narram. A narrativa é “uma forma artesanal de comunicação” (Benjamin, 1994, p. 105), e o trabalho com ela não se pauta pela transmissão crua do que foi relatado, mas intenciona entrelaçar as experiências narradas aos contextos a que se referem.

Além disso, reiteramos que as narrativas que produzimos junto a nossos colaboradores nos permitem constituir outras narrativas, nas quais o olhar do pesquisador está entremeado aos dos seus depoentes (Garnica, 2010). Assim, o pesquisador, abraçando uma tal abordagem, não pode, não consegue, nem pretende, manter-se neutro ou advogar pela neutralidade como característica das práticas científicas. Ao contrário, ele sempre imprime, em sua narrativa, suas próprias percepções e interpretações que, por sua vez, são diretamente influenciadas por suas experiências, ideologias e valores. Sendo assim, ao constituirmos narrativas a partir da oralidade, sabemos que as fontes orais “nos contam não apenas o que o povo fez, mas o que queria fazer, o que acreditava estar fazendo e o que, agora, pensa que fez” (Garnica, 2015b, p. 45).

Isso ocorre porque, para criar suas narrativas, os depoentes pautam-se na memória que, conforme Portelli (2016, p. 16), “não é um mero depósito de informações, mas um processo contínuo de elaboração e reconstrução de significado”. O fascínio e a importância das fontes orais residem precisamente na perspectiva de que os narradores “não recordam passivamente os fatos, mas elaboram a partir deles e criam significado através do trabalho de memória e do

filtro da linguagem” (Portelli, 2016, p. 16). Apesar de serem registros de memória e sujeitas a ter alguns aspectos evidenciados e outros suprimidos, involuntária ou propositalmente, as narrativas não são – como já se disse – menos confiáveis ou válidas, mesmo porque, segundo Silva e Souza (2007), qualquer fonte, independentemente de seu ‘suporte’, está sujeita à compilação de conteúdo e à tendenciosidade.

Apoiados em Neves (1998), acreditamos que o conceito de memória é fundamental às nossas práticas, uma vez que, neste ‘espaço’ da memória, presente, passado e futuro movimentam-se em uma dança que os faz entrecruzarem-se o todo tempo, fundindo diferentes temporalidades e espacialidades, aspectos literais e subjetivos, aspectos coletivos e individuais, o sagrado e o carnal, as lembranças, os esquecimentos e as invenções. Essa coreografia tem, como uma de suas tantas resultantes, a possibilidade de flexibilizar e estender tanto o conceito de História – de modo a ressaltar, nele, não apenas o tempo, mas também o espaço das relações e ações humanas, dado que o espaço, como campo de significados, é sempre temporal e sempre historicizado – quanto o de Historiografia – a ponto de defendermos as operações historiográficas como um movimento que visa criar invenções plausíveis, como uma prática em que se elaboram versões num panorama pleno de versões possíveis e eticamente fundamentadas, um campo em que se visa construir um arsenal de narrativas que pode até ser composto por narrativas conflitantes sem que nenhuma das narrativas criadas tenha a prerrogativa de ser ‘melhor’, mais ‘verdadeira’ ou mais ‘representativa’ que as outras narrativas desse acervo.

Não é função dos memorialistas questionar as verdades (ou versões) de cada sujeito: a riqueza da utilização de uma narrativa reside justamente no fato de que estas “permitem compreender como os humanos dão sentido ao que fazem” (Bolívar, 2002, pp. 48-49), já que mostram a(s) história(s) que cada um vivenciou, exploram o modo como as experiências se deram e registram marcas que tiveram influência direta em sua formação pessoal, ou seja, suas verdades. Não se trata da versão verdadeira, portanto: trata-se da verdade das versões. Nesse sentido, conforme Gomes (2012), o conceito de verdade é ampliado e tem relação imediata com a subjetividade de cada um.

Em resumo, a narrativa, por operar pautada na memória, nesse sentido que exploramos aqui, não parte mais da prerrogativa de ter que ‘representar o próprio passado’, mas pauta-se na perspectiva de ser, sim, uma leitura do passado a partir do presente e dos diversos futuros disparados pelos múltiplos passados criados pelos sujeitos (Garnica, 2015b) e, assim, a memória das histórias e experiências que os sujeitos vivenciaram está constantemente sujeita a releituras e à atribuição de novos sentidos e significados, conforme os diversos contextos a que

esses sujeitos foram submetidos ao longo do tempo (Morais, 2017). São relatos de experiências, pautados na memória de nossos depoentes, que tentamos interpretar ao desenvolvermos as análises que integram este nosso artigo.

Cabe observar que em nossa concepção “interpretar não é [...] arrancar um significado que estaria escondido nas coisas. Ao contrário: é atribuir significados, a partir de uma série de vivências, às coisas que nos afetam.” (Garnica, 2015a, p. 17). Entendemos como necessário este momento de atribuição de significados pois é desse modo que o pesquisador evidencia os aspectos que lhe parecem relevantes, mesmo não fechando o leque de outras possíveis interpretações, sob novos olhares, seus ou de terceiros, para as narrativas constituídas.

Como já apontamos, analisar não consiste em tecer julgamentos sobre os depoentes ou testemunhos, nem procurar verdades absolutas ou preencher completamente lacunas. Ao invés disso, analisar representa uma maneira de conceber uma nova narrativa a partir das narrativas elaboradas e com o auxílio de outras tantas fontes. Disso, os itens que seguem trazem um recorte das análises que desenvolvemos a partir das narrativas que foram constituídas em parceria com nossos colaboradores, professores da região de Barra do Garças.

## **1. A EDUCAÇÃO EM FUNÇÃO DA DISCIPLINA**

As primeiras instituições de ensino surgidas na região foram criadas em Araguaiana. Eram duas escolas da Congregação Salesiana<sup>6</sup> que, embora mantidas por uma instituição religiosa, segundo nosso depoente José, ofereciam ensino gratuito: o Instituto Nossa Senhora da Piedade, que ofertou Ensino Primário de 1900 a 1973, administrada pelos padres da Congregação, cujo ensino era ofertado exclusivamente a alunos do sexo masculino; e o Instituto Maria Auxiliadora, criado em 1917, administrado pelas freiras da Congregação, que se destinava a atender o público feminino do município.

Em Barra do Garças (chamada, à época, Barra Cuiabana), conforme Ribeiro (2004), por muitos anos a população de baixa-renda teve acesso apenas ao que se denomina ensino informal, em que conhecimentos eram transmitidos de pais para filhos. Esse processo de ensino-aprendizagem, nas palavras da autora (p. 84), diz respeito ao compartilhamento de “saberes de

---

<sup>6</sup> Congregação religiosa da Igreja Católica. Os Salesianos são os principais responsáveis pela igreja católica na região em questão, e tiveram significativa contribuição na Educação regional ao longo do século XX. A religiosidade popular (ou as formas mais clássicas de religiosidade) e o modo como essa religiosidade se espalha pelas práticas políticas e pela Educação de variadas comunidades, têm sido temas de outras pesquisas realizadas em nosso Grupo. Nesse sentido, Cf., p.e., Alencar (2020) e Oliveira (2021) que estudam, respectivamente, o Cariri cearense e a região de Ouro Preto – MG.

homens e mulheres que [...] buscavam na vida diária os ensinamentos que envolviam o fazer, o imitar, o demonstrar, o corrigir, o punir e o premiar”. Esse modelo nem sempre envolvia qualquer processo de alfabetização, pois, “embora muitos sonhassem com a possibilidade de ver seus filhos aprendendo a ler, escrever e realizar as operações matemáticas” (Ribeiro, 2004, p. 114), estes eram conhecimentos de que tampouco a maioria dos pais dispunha. Nesse contexto, “Os poucos pais que tiveram a oportunidade de serem alfabetizados, antes de chegar à região, se encarregavam de ensinar os filhos mais velhos e estes se responsabilizavam pela alfabetização dos irmãos” (Ribeiro, 2004, p. 114).

As famílias mais abastadas, em contrapartida, ainda de acordo com Ribeiro (2004, p. 116), pagavam pessoas que exerciam “uma espécie de preceptoría, para ensinar seus filhos”. Esses professores lecionavam nas casas de tais famílias e ensinavam, principalmente, a ler, escrever e realizar as quatro operações aritméticas.

O ensino formal somente chegou à localidade em 1933, com a criação da atual Escola Estadual Antônio Cristino Cortes, ofertando o Ensino Primário (atual Ensino Fundamental I). Essa Escola foi criada pelo Decreto nº 257, de 18 de abril de 1933, assinado pelo governador de Mato Grosso, Leônidas Antero de Matos<sup>7</sup>, recebendo o nome de Escolas Reunidas Coronel Antônio Cristino Cortes<sup>8</sup> (em homenagem a um dos principais líderes políticos locais da época). A instituição iniciou suas atividades no mesmo ano, mas ainda sem espaço físico próprio. Assim, os professores ministravam aulas aos alunos em suas próprias casas. A autorização de funcionamento da instituição foi expedida em 1934.

A escola passou a ter um local de funcionamento, ainda que em condições precárias, somente em 1949. Conforme Ribeiro (2004), esse espaço foi construído pelo Coronel Antônio Cristino Cortes, que também se responsabilizou por contratar algumas professoras para ali lecionarem, entre as quais Mocinha e Otacília, duas das responsáveis por ensinar os filhos das elites locais. Uma das depoentes dessa pesquisadora (p. 117) fala, ainda, de três professoras vindas de Cuiabá para atuarem na Escola: “Gracilma, Gracinda e Gracildes”, três irmãs. O prédio próprio foi conquistado apenas em 1953, e foi então que a Escola passou a ter uma estrutura mais propícia ao desenvolvimento das aulas e, também, sua primeira diretora, Teresa Melo Bosaipo, indicada pelo prefeito de Barra do Garças, Ladislau Cristino Cortes (filho do

---

<sup>7</sup> Leônidas de Matos governou Mato Grosso entre 1932 e 1934, como interventor, nomeado por Getúlio Vargas.

<sup>8</sup> Antônio Cristino Cortes foi um dos pioneiros da cidade de Barra do Garças. Antigo coronel do período diamantífero, após a decadência do garimpo, continuou comandando a cidade (e até a região) a partir dos bastidores da política (nunca foi prefeito, mas seus amigos/aliados e seu filho foram os gestores municipais desde a década de 1940, até a década de 1970). Era detentor de grande fortuna e se valia do cabresto político aliado a práticas clientelistas para manter seu grupo no poder. Para maiores detalhes e discussões mais aprofundadas sobre as práticas de Cristino Cortes e seus aliados, ver Both (2021).



referido Coronel). Nesse momento, teve também sua denominação alterada para Grupo Escolar Coronel Antônio Cristino Cortes.

Mesmo com a criação da Escola, Ribeiro (2004) assinala que, nos anos iniciais, poucas famílias conseguiam manter os filhos estudando, uma vez que a maioria da população necessitava de toda mão-de-obra possível para ajudar no sustento da casa. Ou seja, sequer a criação de uma instituição pública de ensino conseguiu mudar, a curto prazo, o cenário de analfabetismo reinante na localidade, à época. Tal contexto era percebido também no corpo docente disponível na região. Ribeiro (2004) entrevistou professoras que lecionaram no final da década de 1940 e início da década de 1950 e suas depoentes relatam: “Eu fui ser professora, eu falo que naquela época era quase analfabeta, coitadinha [...]. (C. 71 anos [...])” (Ribeiro, 2004, p. 120); “Nós ensinávamos pelo que tinha aprendido, não tinha outra coisa. [...] Então era assim que nós [pausa]. O que nós sabíamos, nós passávamos para o aluno [...] (L. 76 anos [...])” (Ribeiro, 2004, p. 170). Ou seja, os professores locais não dispunham de qualquer tipo de habilitação à docência, sequer tinham completado a formação escolar usual. Conforme a autora, grande parte lecionava tendo como formação apenas o Ensino Primário, e sua metodologia “estava fundada em concepções autoritárias, nas quais os procedimentos de ensino postos em prática iam da repetição, da memorização e da disciplina chegando aos castigos físicos e psicológicos.” (Ribeiro, 2004, p. 170).

Em nossa análise, essa prática autoritária relatada pelas colaboradoras de Ribeiro (2004) relativamente ao ensino em Barra do Garças, bem como o apego à disciplina que nossos próprios depoentes (de todos os municípios enfocados na pesquisa) reiteradamente reforçam em seus discursos, estão diretamente relacionados com o quadro de coronelismo político reinante na região em questão, durante todo o período por nós analisado<sup>9</sup>.

Leal (2012) considera que o coronelismo é, acima de tudo, um compromisso de troca de privilégios entre o poder público (Estado) e o privado (coronéis). O autor determina que a base de sustentação do coronelismo eram os votos que o coronel garantia entre seus subordinados (votos de cabresto) e/ou conterrâneos, fossem por troca de favores ou dominação, devido ao seu poderio local, e que poderiam ser decisivos no resultado de uma eleição. Isso era feito em troca da garantia de vantagens e favores que o Estado concedia ao coronel, como empregos, cargos públicos, benefícios na aplicação da lei nos municípios e outros. Desse modo, Leal (2012, p. 23) cita como principais características de um sistema coronelista “o

---

<sup>9</sup> Para uma discussão mais aprofundada sobre a estrutura política de nossa região de pesquisa, ver Both (2021). Também é importante ressaltar que, em algumas regiões, mantém-se as características políticas do coronelismo embora esse termo não seja efetivamente mobilizado, preferindo-se a ele a expressão “política local”. (Cf. também, p.e., Cury (2011), Alencar (2020), Oliveira (2021))

mandonismo, o filhotismo, o falseamento do voto, [e] a desorganização dos serviços públicos locais” (Cf. também Ferreira (1997)).

Além disso, Janotti (1989, p. 59) assinala que “em todas as manifestações do poder coronelístico estava subjacente a violência que presidia essa sociedade, mesmo que aparentemente se revestisse de uma feição benemerente e cordial”. Segundo o autor, os níveis de violência e até a crueldade da coerção exercida poderiam variar dependendo do motivo e da ocasião em que fossem aplicados. Ferreira (1997, p. 147) corrobora esse ponto de vista, afirmando que as relações de compadrio existentes no coronelismo podiam até suavizar o emprego do autoritarismo, entretanto, “as ordens e desejos do coronel deveriam ser sempre seguidos, caso contrário, diversos meios de ‘persuasão’ eram empregados, como a intimidação, o uso da força física, a expulsão das terras e até mesmo a morte do desobediente.”

Ao estarem submetidos a um sistema político fechado, controlador e autoritário, os professores locais o reproduziam em suas práticas docentes. Praticamente todos os nossos entrevistados se auto classificam como professores rígidos e autoritários, que não permitiam qualquer tipo de indisciplina por parte dos estudantes. Além disso, reforçam, quase sempre como algo positivo, a rigidez aplicada pelas instituições em que estudaram e a de seus próprios pais.

Ao lembrar sua vida escolar, enquanto aluna, nossa depoente Enói comenta:

*Quando eu cursava o Primário, [...] o ensino era muito rígido, nos cobravam demais, mas isso era normal à época.*

E ao analisar sua postura enquanto docente, relata:

*Não sei se eu estou pecando em falar isso, eu era muito rígida, porém, era do tipo: ‘dava um tapa e depois passava a mão, dava um beijinho’. Não sei se isso era certo. (Excertos da narrativa da professora Enói Cajabiara Costa, disponível em Both, 2021).*

Wanderlei, outro de nossos colaboradores, tece comentários alinhados ao de Enói:

*ser professor era dificultoso demais no meu tempo [...] precisava dar aula para cinquenta e nove alunos numa sala de aula comum. [...] À época, todo mundo era obediente e eu era muito rígido, mas, mesmo assim, tinha hora que o trem pegava fogo.*

O professor continua,

*Eu lembro de uma vez que uma coordenadora [...] veio me chamar a atenção, por causa da minha rigidez. Porque eu era rígido na disciplina, na correção de prova, na aplicação de prova, na explicação da matéria. Eu não aceitava que entrasse depois que já estivesse na sala de aula, não aceitava que saísse*

*quando eu estivesse explicando, não aceitava que os alunos ficassem andando pela sala, não aceitava que ficassem brincando...*

Em outro momento do diálogo, ainda acrescenta:

*Posso dizer que, graças a Deus, **fui bem aceito pela sociedade**, apesar de sempre ter sido um professor muito ranzinza, muito sério, **rígido demais**. **Eu era tão rígido que não sei como nunca apanhei em sala de aula**, se bem que passei muito perto disso. (Excertos da narrativa do professor Wanderlei Lucas de Freitas, disponível em Both, 2021).*

Terezinha, ao lembrar seu tempo de estudante, na entrevista que nos concedeu, conta:

*Aquela época as coisas eram um pouquinho diferentes, **os alunos tinham mais disciplina**, tinham consciência que a autoridade da sala de aula era o professor.*

Ao discutir sua prática docente, ela relata:

*Minha aula de Matemática era o seguinte, primeira coisa, na minha sala de aula, ninguém fazia bagunça. Não que eu seja brava, **eu conseguia manter a disciplina** porque se havia um aluno mais difícil, eu o trazia para mim, o conquistava para que gostasse de mim. E, dessa maneira, **não tinha indisciplina**. (Excertos da narrativa da professora Terezinha Pereira da Silva disponível em Both, 2021).*

Lenir, outra de nossas colaboradoras, recorda o período de instalação das escolas estaduais no município de Torixoréu:

*Quando construíram o Arthur<sup>10</sup>, não era uma escola muito diferente do Febrônio<sup>11</sup>, as duas eram estaduais, [...] **era uma escola comum, rígida** e onde tivemos muitos professores bons, às vezes não qualificados, mas eram pessoas que [...] tinham um certo conhecimento.*

Relembra, ainda, suas aulas de Matemática quando aluna da Educação Básica:

*O professor Pedro era de fazer arguição, levava os alunos ao quadro e mandava desenvolver um problema. [...] Ele levava as aulas muito a sério, às vezes, **ele parecia um professor rígido, quando entrava na sala, já ficava todo mundo tremendo com medo** (Excertos da narrativa da professora Lenir Nunes Viana, disponível em Both, 2021).*

Nossa entrevistada Adny se descreve de um modo alinhado ao de Wanderlei:

***Eu sempre fui uma professora muito rígida e muito exigente**, mas era porque eu queria que meus alunos aprendessem. Eu falava para eles assim: “Quando tocar o sinal e eu chegar na sala, não entra mais nenhum aluno. Todo mundo tem de estar me esperando dentro da sala de aula. Eu não sou obrigada a esperar por vocês, não!”. Então, vamos supor que fosse horário de intervalo e que nós estivéssemos na Sala dos Professores, quando tocava o sinal, os alunos gritavam: “Aula de Matemática!” e todos corriam para a sala de aula, porque se eu entrasse na sala, aqueles alunos que não tivessem chegado, que ainda*

---

<sup>10</sup> Escola Estadual Arthur da Costa e Silva, cujo nome homenageia o ex-presidente da República, criada em 27/12/1968, pela Lei nº. 2889 D.O.E. 02/01/1969.

<sup>11</sup> Grupo Escolar Febrônio Rodrigues que mais tarde teve sua nomeação alterada para Escola Estadual Febrônio Rodrigues. A escola foi criada pelo Decreto nº. 305/1947 e reconhecida pela Portaria nº 332/2008/CEE/MT, D.O.E. de 01/12/2008.

*estivessem fora da sala, eu não deixava entrar [risos]. Eu era terrível [risos], mas era porque eu gostava das coisas todas certinhas.*

Ela, entretanto, ressalva que a despeito de ser

*muito rigorosa com os alunos, [...] eles gostavam de mim e eu também gostava deles.* (Excertos da narrativa da professora Adny Cavalcante Nery Rocha, disponível em Both, 2021).

José, outro dos professores que colaboraram com nossa pesquisa, relatou em sua entrevista a criação rigorosa que recebeu de seu pai:

*Papai era militar, da Polícia Militar de Mato Grosso, não tinha estudo, mas era um militar fanático [...] sempre nos criou em um regime muito rígido, com muita disciplina.*

E ao comentar sobre a escola em que estudou, afirma:

*O colégio ofertava somente primeira à quarta série, mas, à época, o ensino era muito rígido e muito puxado. [...] Olha, quem fez o quarto ano primário na década de 1960, no Colégio dos Padres, tinha o mesmo conhecimento de quem tem o Segundo Grau<sup>12</sup> hoje! [...], porque, realmente, era muito rígido.* (Excertos da narrativa do professor José Rodrigues de Carvalho, disponível em Both, 2021).

Nossa entrevistada Lindomar, ao refletir sobre sua prática docente, considera:

*Eu sou bem rígida, mas eles respeitam e gostam. Aluno não gosta de professor banana, eles gostam de professor que cobra, põe para estudar, que seja rígido e dê disciplina. É assim que eles gostam.* (Excerto da narrativa da professora Lindomar Alves de Souza, disponível em Both, 2021).

Roldão, também depoente de nosso estudo, relembra a cobrança que a escola em que estudou, quando criança, fazia aos pais dos alunos, relativamente à imposição de uma disciplina pautada em castigos físicos:

*O Boguez era quem fazia a inspeção na escola, ele era severo. Quando aprontávamos no recreio, após o intervalo, ele colocava todos para sala de aula e ia às casas dos alunos chamar os pais: “Olha, seu filho aprontou hoje! Brigou na escola!”, ele voltava à escola e quando tocava o sinal, ao final da aula, ficava por último. Saía devagarzinho e, como vários alunos moravam perto da escola, ele encostava na parede das casas, assim [simulando alguém com ouvido na parede], e ficava ouvindo. Quando não tinha barulho, movimento de peia<sup>13</sup> (porque quando os pais passavam a peia, havia barulho) no dia seguinte ele voltava às casas: “Uai, gente boa, você não brigou com seu menino, não?”. O pai tinha de corrigir o filho, senão ele ia atrás cobrar. Ele era feroz! [Risos]. Exigia muito de nós, tanto em comportamento, quanto em participação. Mas foi bom, pois, desse modo, tínhamos interesse em estudar.*

O depoente recorda, ainda, a postura rigorosa de seu pai na criação dos filhos, relata que ele

---

<sup>12</sup> Atual Ensino Médio.

<sup>13</sup> Regionalismo: peia significa surra.

*era extremamente rígido, nos cobrava muito.* (Excertos da narrativa do professor Roldão Lisboa do Carmo, disponível em Both, 2021).

Deponentes de Ribeiro (2004), que estudaram durante a década de 1950, comentam essa característica intransigente da educação local, desde a implantação das primeiras escolas em Barra do Garças. Uma delas chega a comparar o rigor dessas instituições de ensino à do Exército brasileiro: “Nós íamos para a fila e obedecíamos cegamente olhando para a nuca do outro, é meia volta [...] volver, vai em frente, marcha, **tudo, tudo rigorosamente como no exército** [...] (C. 71 anos [...]).” (Ribeiro, 2004, p. 121, grifo nosso). A pesquisadora destaca que as famílias dos alunos davam todo o apoio para que tal prática fosse mantida, e uma de suas entrevistadas reproduz uma fala de seus pais a uma de suas professoras: “Fez bonito dona L., porque lá em casa eles não querem nada. A senhora está de parabéns [...] (L. 75 anos [...]).” (Ribeiro, 2004, pp. 121-122). Ou seja, além da característica disciplinar rígida adotada pelas instituições de ensino e pelos profissionais que ali trabalhavam, a própria sociedade via (talvez ainda veja) com bons olhos a imposição de um modelo disciplinar que não aceita subversões.

Nosso depoente José, na entrevista que nos concedeu, também faz menção a um comportamento alinhado ao do exército, como a conduta ideal dos estudantes de Araguaiana na participação destes em um desfile comemorativo pelo aniversário do município de Barra do Garças:

*Coloquei meus alunos, todos em forma, dei um apito e todo mundo entrou em fila. Eu falei às pessoas dos instrumentos: “Olha, eu vou dar só a abertura com o apito, para que vocês iniciem a fanfarra e o resto vocês sabem fazer”. Começamos o desfile, nós não tínhamos andado cinquenta metros e o povo já estava nos aplaudindo em pé. Olhe! [mostrando seu braço arrepiado ao se recordar]. Você olhava para a fila de alunos, era só um risco, não tinha um aluno torto nem olhando para um lado ou para o outro. **Aquele movimento como se fosse o exército brasileiro.** [Sua esposa, Cida<sup>14</sup>, acrescenta: **Tinham disciplina!**] (Excerto da narrativa do professor José Rodrigues de Carvalho, disponível em Both, 2021).*

Foucault (1979, p. 61) afirma que “a disciplina é uma técnica de exercício de poder” que fabrica “corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’” (Foucault, 2002, p. 119). Brígido (2013, pp. 66-67), ao discutir esse conceito, a partir de Foucault, considera que

O corpo torna-se dócil pois pode ser manipulado, submetido, aperfeiçoado. Assim, quando se impõe a disciplina ao corpo se está tentando impor à toda a sociedade porque ele não se torna apenas obediente, mas também útil. Nasce uma “mecânica do poder”, em que os corpos se tornam dóceis e manipuláveis da maneira que se quer.

Assim, ao terem conceituado a falta de disciplina, o questionamento, a subversão da ordem como algo sempre negativo, nossos depoentes não são favoráveis a qualquer ação que

---

<sup>14</sup> A esposa do professor José, senhora Maria Aparecida de Carvalho, esteve presente no momento da realização da entrevista e fez algumas participações no decorrer desta.

tente subverter ou transgredir o que é imposto. Desse modo, concordamos com a afirmação de Foucault (1979, p. 62), de que “a disciplina exerce seu controle não sobre o resultado de uma ação, mas sobre seu desenvolvimento.” Brígido (2013), ao discutir a disciplina a partir dessa visão foucaultiana, afirma que um de seus intuitos é diminuir a capacidade de resistência política daqueles que a ela estão submetidos. Assim, quando a Educação reproduz essa prática geração após geração, nesses municípios, ela atende diretamente aos interesses das elites políticas coronelistas.

É importante notar que, segundo os depoimentos, o modo autoritário de manter a disciplina não só era bem recebido pelos estudantes quanto era, esse mesmo modo, o que permitia que se firmasse, entre professores e alunos, uma certa atmosfera de cumplicidade, respeito e mesmo admiração. O professor não só exerce o poder de controle: ele legitima esse controle como sendo o principal modo de acesso ao respeito dos alunos e à aprovação do modelo de ensino pelas famílias. Por outro lado, suas ações nesse sentido são legitimadas pelo que, politicamente, ocorre ao seu redor, num contexto sócio-político amplamente dominado pelo coronelismo que acaba exigindo dele, professor, aquela mesma docilidade que ele exige dos seus alunos. Assim, por força das circunstâncias políticas, são dóceis os professores que, por sua vez, exigem docilidade daqueles a quem eles ensinam, compondo um ciclo em que imperam apenas o desejo e as determinações da elite, que exerce, na região, o controle político.

## **2. AUTOCONTROLE, CONFORMISMO, DISCIPLINA: a aversão aos movimentos de classe**

Essa coreografia de um mesmo autoritarismo que, atravessando lugares, comunidades e tempos distintos, exige sempre, em contrapartida, a docilidade dos governados, a discordância quanto a qualquer tipo de subversão, pode ser claramente percebida quando, em seus depoimentos, nossos professores nos falam sobre suas posições quanto a movimentos políticos de classe, sindicais ou não. Essas posições são, via de regra, marcadas pela aversão e pelo desejo de pontuar claramente seu afastamento em relação a essas iniciativas, o que, segundo as narrativas a nós disponibilizadas, parece ser um modo de manifestar seu autocontrole, exercitando aquela mesma disciplina que ele, professor, exige de seus alunos.

A situação de coação velada, gerada pelo coronelismo vigente por tantos anos (não só em Barra do Garças, mas na política regional como um todo), segundo entendemos, pode ser uma explicação para o silêncio conformado e a aversão a movimentos de lutas de classe, tais

como as greves na Educação, como fica ressaltado pela grande maioria de nossos depoentes. Outra possível razão desse distanciamento em relação às lutas docentes é o fato de que praticamente todos os professores que entrevistamos estavam ligados, mais ou menos diretamente, a currais políticos específicos, o que justificaria também serem contrários aos movimentos populares de modo geral. Sendo assim, não necessariamente se trata apenas de um conformismo com a situação, mas também de um posicionamento político conservador, de convivência com o *status quo*.

De modo geral, nossos colaboradores fizeram questão de se desvincular de qualquer possibilidade de serem associados a grevistas e/ou sindicalistas, indicando grande despreço por ambos. Apontaram os motivos mais diversos para isso: amor pela Educação, medo da polícia, preservação da imagem pública, crença de que greves não sejam o melhor instrumento de luta, entre outros. Nenhum chegou tecer considerações explícitas associadas à questão política local, mas, em nossa análise, o cenário de opressão política, comum em todos os municípios que estudamos, pode ter desencadeado tal posicionamento de aversão a qualquer tipo de resistência. Além disso, evidenciamos novamente que alguns de nossos depoentes são, direta ou indiretamente, vinculados às elites políticas que governaram os municípios em questão, devendo, de algum modo, sua inserção no campo docente a um ou outro político dentre os poucos que se revezam na administração pública das cidades e dos estados dessa região, o que os conduz ‘naturalmente’ à posição de defensores da manutenção de um sistema.

Enói nos diz que nunca, em toda a carreira, ‘matou’ sequer um dia de aula, e relaciona isso ao fato de que nunca gostou de greve, e quando era voto vencido e estas aconteciam, ia às reuniões apenas para que não cortassem seu ponto. Wanderlei nos relata que nunca participou de greves por medo de apanhar da polícia,

*porque, você sabe, professor que faz greve, a polícia vem e bate mesmo, como estamos vendo na televisão todos os dias.”* (Excerto da narrativa do professor Wanderlei Lucas de Freitas, disponível em Both, 2021).

Terezinha afirma nunca ter sido favorável a greves por ser apaixonada pela sala de aula e pelos alunos, e acreditar que estes seriam prejudicados com isso. Diz que alguns colegas acreditavam que ela tivesse medo de perder o trabalho, mas não era o caso pois mesmo após ser efetiva nunca apoiou esses movimentos.

Lenir nos relata que até chegou a participar do Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso (Sintep/MT), mas que logo se desligou pois nunca gostou de greve. Comenta que os colegas a classificavam como aproveitadora, por não participar da luta, embora percebesse a necessidade de melhoria em alguns aspectos do trabalho docente. Clóvis, como

Lenir, diz que chegou a se filiar ao sindicato, entretanto, acredita que alguém muito envolvido em trabalhos sociais no município, como ele, não pode ser sindicalista, motivo pelo qual se desvinculou do Sintep/MT. Acrescenta que também nunca gostou de greve e que, nas vezes em que precisou apoiá-las, foi por ser voto vencido nas assembleias, mas que, a depender apenas de sua vontade, jamais faria. Adny, por sua vez, afirma que

*na escola, a única coisa que eu não gostava era esse negócio de sindicato, greve e tal, com isso eu não mexia, nunca gostei.* (Excerto da narrativa da professora Adny Cavalcante Nery Rocha, disponível em Both, 2021).

Lindomar, na entrevista que nos concedeu, diz que

*o pessoal da Educação, em geral, reclama muito e faz pouco para melhorar a realidade.*

A depoente afirma ser totalmente contrária às greves e que, quando estas acontecem, apenas paralisa porque não pode trabalhar sozinha com o calendário escolar suspenso. Disse não se envolver com questões grevistas porque não concorda com as reivindicações feitas pelo sindicato, por exemplo, no que diz respeito às questões salariais. Considera o salário da Educação, tanto em Mato Grosso quanto em Goiás, muito bons e, sendo assim, os movimentos não se justificariam. Relata que, quando as greves acontecem, não participa de qualquer manifesto, assembleia ou sequer reunião, porque

*as ideias deles, para mim, estão muito trocadas. Se estivessem brigando por uma melhoria para a parte física das escolas, que estão todas sucateadas, acabadas, eu até participaria, porém, para salário, eu não vou. Existem outras formas de lutar por isso.*

Ela não sugere, entretanto, qual seria outra forma de luta possível. Acrescenta que algo mais pertinente que a questão salarial, a se reivindicar, seria uma melhor tabela de progressão de carreira para o pessoal de apoio ao ensino que, atualmente, tanto na legislação que rege a rede estadual de Mato Grosso, quanto a municipal de Pontal do Araguaia, não prevê benefícios para os que têm formação superior ao Ensino Médio. Diz aos colegas:

*Não, gente, vão brigar pela carreira, para melhorarem a tabela de vocês, aumentarem o nível de escolaridade! Vai brigar por causa de salário? Salário, tem outras formas de pedir, não precisa fazer greve para isso.* (Excertos da narrativa da professora Lindomar Alves de Souza, disponível em Both, 2021).

E complementa que se melhorarem a tabela e os servidores estudarem, conseqüentemente, o salário aumentará. Tornam-se, assim, esses profissionais que integram a categoria ‘pessoal de apoio’, os principais responsáveis pela própria situação salarial. Com relação aos docentes, não



chegou a fazer apontamentos sobre as reivindicações salariais, já que, segundo sua opinião, os valores seriam dignos.

Professor Goibê acredita que os sindicatos sejam compostos por desordeiros que gostam de fazer ‘quebra-quebra’, e classificou as greves como bagunça. Maria também tem uma visão negativa do sindicato, no caso dela, o Sintep/MT. Relata que, em uma época em que o estado de Mato Grosso chegava a atrasar em até seis meses o pagamento, tal sindicato fornecia cestas básicas aos servidores, a serem pagas quando recebessem o salário, porém a valores exorbitantes. Comenta não ter chegado a precisar “*desse povo do Sintep*”, em tom depreciativo (Excerto da narrativa da professora Maria dos Reis de Sousa, disponível em Both, 2021).

Professor Roldão também afirma que, seja enquanto professor ou gestor escolar, nunca apoiou a ideia de realização de greves. Disse nunca ter impedido seus professores de aderirem, ainda que sempre tenha discursado contra elas.

*Nunca apoiei, porque em uma cidade pequena, fazer greve para quê? Se por acaso a categoria conseguisse as reivindicações e nós não tivéssemos aderido à greve, iríamos ganhar o mesmo tanto que os outros que fizeram greve, lá na capital,*

embora reconheça que, por meio dos movimentos grevistas,

*aconteceram algumas coisas que valeram a pena, porque o governo, se não arrochar, não desenvolve, mas o que quero dizer é que em **uma cidade pequena como Baliza, entrar em greve, ou não, não muda nada. Para nós é só perda de tempo***” (Excertos da narrativa do professor Roldão Lisboa do Carmo, disponível em Both, 2021).

O único discurso destoante é o de nossa depoente Marta. A professora afirma ter sido uma das primeiras filiadas ao Sintep/MT de Barra do Garças e que, durante um período em que lecionou em Água Boa – MT, tornou-se responsável pela subsele local. Disse que, embora em tal município estivesse na gestão escolar, participava do sindicato para intermediar um diálogo com o governador do estado. Considera que nos anos iniciais de sua implantação em Barra do Garças, o Sintep/MT

*de alguma forma, nos fez termos valor, porque, por bem ou por mal, nós fazíamos muitas greves e conseguíamos as nossas reivindicações.”* (Excerto da narrativa da professora Marta Maria Gama, disponível em Both, 2021).

Esse posicionamento de contrariedade em relação a movimentos de resistência, que tentam promover alterações no cenário, não é uma postura exclusiva de docentes que lecionaram em décadas passadas. Caron (2010), em sua pesquisa, verificou que, após a gestão

de Chaparral<sup>15</sup> (2005 – 2008), que trouxe diversas mudanças ao cotidiano da Educação barra-garcense, implantando projetos em que os alunos permaneceriam nas escolas em tempo integral e modelos de gestão e trabalho mais democráticos e participativos<sup>16</sup>, muitos professores estavam satisfeitos com o retorno das práticas tradicionais, impostas pelo novo governo de Wanderlei Farias (2009 – 2012)<sup>17</sup>. Segundo alguns de seus depoentes, era melhor o “retorno da normalidade nas escolas”, em lugar “da **autonomia exagerada** e das constantes reuniões e debates [que existiam] na época do governo Chaparral” (Caron, 2010, p. 293, grifo nosso). Além disso, o pesquisador (p. 293, grifo nosso) aponta que, durante esse novo mandato da antiga oligarquia, os docentes “partidários da democratização da gestão **permanecem em silêncio para se proteger de eventuais represálias**, como já era de hábito na história de Barra do Garças.”

Nossa depoente Lindomar teceu considerações alinhadas aos colaboradores de Caron (2010). Segundo a professora, embora na década de 1980 as influências políticas na Educação fossem muito maiores,

*naquela época a escola funcionava melhor. [...] Os professores tinham mais cuidado e, também, eram mais cobrados.*

A professora afirma que com o advento da gestão democrática perdeu-se completamente o controle sobre as escolas, e a Secretaria de Educação do município<sup>18</sup> (Pontal do Araguaia, no caso) não consegue mais atuar ali.

*Os diretores pensam que gestão democrática é ninguém interferir em qualquer coisa na escola, eles é que mandam, fazem do jeito que querem e acabou. A gestão democrática foi boa? Em certos pontos sim, porque a população pode votar para escolher o diretor (mesmo que não saibam votar porque, infelizmente, não sabem). [...] Mas, apesar disso, eu acho que à época dos diretores e coordenadores colocados pelo prefeito, era melhor.*

A depoente considera que, com o advento da gestão democrática, as perseguições, por parte dos diretores, dentro das escolas, aumentaram.

*Devido a isso, eu achava melhor aquela época quando a influência política era total.*

---

<sup>15</sup> Único prefeito barra-garcense não pertencente às elites políticas locais que governam o município desde sua emancipação (e até antes disso, de modo não-oficial), para mais detalhes sobre a constituição política de Barra do Garças, ver Both (2021).

<sup>16</sup> Para compreender com maiores detalhes as mudanças na Educação de Barra do Garças durante essa gestão, ver Caron (2010) e a narrativa da professora Marta Maria Gama, disponível em Both (2021).

<sup>17</sup> Gestor que governou o município por três mandatos, pertencente a uma família que se reveza no poder desde a década de 1970. Para mais detalhes ver Both (2021).

<sup>18</sup> Na ocasião de nossa entrevista, ocorrida no ano de 2018, a depoente exercia cargo técnico na Secretaria de Educação de Pontal do Araguaia.

Lindomar pondera que, ainda hoje, a política tem influência significativa na Educação da região, em especial nas escolas municipais, porque a prefeitura está muito próxima a elas (fisicamente). Comenta um caso atual, em que o modelo de oferta das disciplinas no quinto ano do Ensino Fundamental foi simplesmente imposto, sem chances de discussão.

*Foi algo que me posicionei contrária, mas estamos aqui somente para obedecer, tive de aceitar.”*  
(Excertos da narrativa da professora Lindomar Alves de Souza, disponível em Both, 2021).

Ou seja, ainda hoje, em Pontal do Araguaia, não há um debate democrático com relação às orientações a serem seguidas na área da Educação.

Essa repulsa aos movimentos de resistência e/ou subversão da ordem parece ir além do medo de retaliação política. Mesmo os depoentes efetivos nos cargos e que, teoricamente, não sofreriam sanções, mostram-se contrários a eles. Em nossa análise, isso pode ter conexão com o apego que esses professores demonstram ter à disciplina. Ao estarem submetidos a um sistema político fechado, controlador e autoritário, o reproduziam em suas práticas enquanto docentes (como discutimos na seção anterior, praticamente todos se auto classificam como professores rígidos e autoritários que não permitiam qualquer tipo de indisciplina por parte dos estudantes), ambientes em que exercem o poder.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como discutimos no decorrer do texto, uma característica preponderante entre os professores que entrevistamos (em consonância com o restante da população da região) é o limitado posicionamento crítico frente aos desmandos coronelistas na região. Um fator resultante dessa despolitização é o baixo envolvimento desses docentes com as lutas de classe e sindicatos de categoria. Em muitos casos, isso pode ser visto como reflexo da postura de silêncio adotada por tanto tempo, como modo de defesa contra perseguições e ameaças implícitas ou explícitas. Trata-se de um comportamento moldado por anos a fio em uma prática coronelística, que mantinha a todos sob uma vigilância velada (ou nem tanto) e uma cultura altamente disciplinarizada (o que, como salientamos no decorrer do texto, facilita a manipulação dos sujeitos e minimiza a capacidade de resistência política). Em outros casos, tal postura pode ser compreendida como resultado da própria ideologia da classe dominante, pois alguns professores eram também políticos (ou de famílias que controlaram a política municipal) e não tinham interesse em contrariar o sistema. Em ambas as situações, esses depoentes se

formaram professores em/por um sistema político controlador e autoritário, o que, como parte de seu processo formativo como sujeito e como docente, os leva a reproduzir essa característica nos ambientes em que exercem poder (em suas práticas profissionais, por exemplo).

A partir disso, compreendemos que o perfil coronelista da política regional (e estadual) e suas conseqüentes influências na Educação dos municípios que analisamos ajudaram a formar esses professores, constituindo sujeitos-profissionais com um senso crítico um tanto quanto enviesado ou até limitado. São docentes que relutam ou se negam a defender seus próprios direitos, ao ponto de se voltarem contra sua própria classe ou não perceberem que em um movimento de resistência a união faz a força e que, mesmo municípios pequenos e interioranos precisam se juntar à luta e não apenas aguardar docemente os possíveis frutos dela decorrentes.

## REFERÊNCIAS

- Alencar, A. C. de (2020). *Vozes do Cariri: monólogos e diálogos sobre a história da formação de professores de Matemática no interior do Ceará*. (Tese em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista. Rio Claro.
- Ávila, T. (2018). *Quais municípios do Centro-Oeste estão na 2ª fase da Lei 13460/2017?*. Recuperado de <http://governosabertos.com.br/sitev2/quais-municipios-do-centro-oeste-estao-na-2a-fase-da-lei-13460-2017/>
- Baraldi, I. M. (2003). *Retraços da educação matemática na região de Bauru (SP): uma história em construção*. (Tese em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.
- Benjamin, W. (1994). O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In Benjamin, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. (pp. 197-221, 3 ed.) São Paulo: Brasiliense.
- Bolívar, A. B. (2002) “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, v. 4(1), 41-62.
- Both, E. G. (2021). *Outros Diamantes: histórias da formação de professores (de Matemática) em uma região de garimpo*. (Tese em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista. Rio Claro.
- Brígido, E. I. (2013). Michel Foucault: uma análise do poder. *Revista Direito Econômico Socioambiental*, v. 4 (1), 56-75.
- Caron, M. M. F. (2010). *À esquerda de Tordesilhas: uma experiência democrática popular de educação no município de Barra do Garças – Mato Grosso*. (Dissertação em Educação). Universidade de Brasília. Brasília.
- Cury, F. G. (2011). *Uma história da formação de professores de Matemática e das instituições formadoras no Estado do Tocantins*. (Tese em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista. Rio Claro.
- Ferreira, G. T. S. (1997). *O coronelismo no estado de Goiás (1889 – 1930): as construções do*

- fenômeno pela história e pela literatura*. (Dissertação em História). Universidade Federal de Goiás. Goiânia.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica do poder*. 2 ed. São Paulo: Graal.
- Foucault, M. (2002). *Vigiar e punir: História da violência nas prisões*. São Paulo: Ática.
- Garnica, A. V. M. (2014). Cartografias contemporâneas: mapear a formação de professores de matemática. In: Garnica, A. V. M. (Org.). *Cartografias Contemporâneas: Mapeando a Formação de Professores de Matemática no Brasil*. (pp. 39-66) Curitiba: Appris.
- Garnica, A. V. M. (2015a). Ceci n'est pas um article: impressões fragmentadas sobre Arte e Educação Matemática. *Zetetiké*, v.23(43), 11-32.
- Garnica, A. V. M., Fernandes, D. N. & Silva, H. (2011). Entre a Amnésia e a vontade de nada esquecer: notas sobre regimes de historicidade e História Oral. *Bolema*, v. 25(41), 213-250.
- Garnica, A. V. M. (2015b). História oral em educação matemática: um panorama sobre pressupostos e exercícios de pesquisa. *História Oral*, v. 18(2), 35-53.
- Garnica, A. V. M. (2010). Registrar oralidades, analisar narrativas: sobre pressupostos da História Oral em Educação Matemática. *Ciências Humanas e Sociais em Revista*, v. 32(2), 29-42.
- Gomes, M. L. M. (2012). Escrita Autobiográfica e História da Educação Matemática. *Bolema*, v. 26(42A), 105-137.
- Janotti, M. L. M. (1989). *O coronelismo, uma política de compromissos*. 7 ed. São Paulo: Brasiliense.
- Leal, V. N. (2012). *Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo no Brasil*. 7 ed. São Paulo: Companhia das Letras.
- Morais, M. B. (2017). *Se um Viajante... Percursos e Histórias sobre a Formação de Professores de Matemática no Rio Grande do Norte*. (Tese em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista. Rio Claro.
- Neves, M. S. (1998). História e Memória: os jogos da memória. In Mattos, I. R. (Org.). *Ler e escrever para contar: documentação, historiografia e formação do historiador*. Rio de Janeiro: Access.
- Oliveira, I. L. L. de. (2021). *Vozes com rostos, reluzentes silhuetas: histórias de vida, formação e atuação docentes de mulheres educadoras da região de Ouro Preto – MG*. (Tese em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista. Rio Claro.
- Portelli, A. (2016) *História Oral como arte da escuta*. Tradução de R. Santhiago. São Paulo: Letra e Voz.
- Ribeiro, M. M. (2004). *Memória de Migrantes: onde viver o fazer faz o saber*. (Dissertação em Educação). Universidade Católica de Goiás. Goiânia.
- Silva, H. & Souza, L. A. (2007). A História Oral na Pesquisa em Educação Matemática. *Bolema*, v. 20(28), 139-162.