

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

**MULHERES DOCENTES:**  
SABERES E FAZERES NA CIDADE GARIMPEIRA, CRISTALÂNDIA-TO (1980-2007)

JAIRO BARBOSA MOREIRA

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Goiânia

2008

JAIRO BARBOSA MOREIRA

**MULHERES DOCENTES:**

SABERES E FAZERES NA CIDADE GARIMPEIRA, CRISTALÂNDIA-TO (1980-2007)

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação a Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Isabel Ibarra Cabrera

Goiânia  
2008

M835m

MOREIRA, Jairo Barbosa

Mulheres docentes: saberes e fazeres na cidade  
Garimpeira, Cristalândia / Jairo Barbosa Moreira – TO (1980-  
2007). Goiânia: UFG, 2008.  
? p. il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de  
Goiás, Faculdade de Educação.  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Isabel Ibarra Gabrera.

1. Mulheres docentes – Cidade Garimpeira 2. Práticas e  
Representações 3. História Cultural 4. Leitura II. Título

CDU: 396(81)

JAIRO BARBOSA MOREIRA

**MULHERES DOCENTES:**

SABERES E FAZERES NA CIDADE GARIMPEIRA, CRISTALÂNDIA-TO (1980-2007)

Dissertação defendida no Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção de grau de Mestre, aprovada em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Isael Ibarra Cabrera – UFG  
Presidente da Banca

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Orlinda M<sup>a</sup> de Fátima Carrijo Melo - UFG

---

Prof<sup>ª</sup>a. Dra. Jocyléia Santana - UFT

Aos meus pais Lourival, a Círia, Aos meus avós Chico Figueiredo (in memoriam), Fortunata (in memoriam) e Macena (in memoriam).

## AGRADECIMENTOS

À Professora Isabel Ibarra Cabrera, orientadora desta pesquisa, pela atenção e confiança em mim depositado.

Às professoras Maurídes Macêdo e Maria Orlinda de Fátima Carrijo Melo pelas valiosas reflexões no decorrer deste trabalho, sobretudo, no Exame de Qualificação.

À minha tia Marlene Texeira Figueiredo, guardiã da memória, pelas contribuições dadas a este trabalho.

Aos tios e tias pelo carinho e amizade.

Aos primos e primas, sobretudo: Nélio, Flávia, Hélder e Maria Imaculada pelo convívio fraterno e solidário, e pela presença estimuladora em minha vida.

À professora Argemira Martins Gomes pelas correções e acompanhamento, que, com seriedade, leu todo o texto.

A todas as pessoas que protagonizam esta história: Ester, Aurora, Carmelita, Hepaminondas, Clementino, Giramundo, Ronaldo, Mariquinha, Carmem, Júlia, Matilde, Aauto, Severina, Lúcia, Vilma, Mercedes, Sandra, Ana Maria, Raquel, Rosângela, Isolda, Jerônimo, Celestina.

A todas as professoras e professores da cidade garimpeira que acreditam que um mundo novo é possível.

As diretoras das escolas: Ir. Maria Helena, Rosilene, Bernadeth, Marizélia, e Irani por acreditarem na importância deste trabalho.

Aos colegas de curso Maria Aurora, Luciene Pereira, Sônia Costa, Alceu Zóia, Larissa, Keila, João Neto e Denise pela amizade, pelas contribuições preciosas para a realização deste trabalho.

Aos amigos Ronaldo L. Rezende Costa e seus pais Glória e Juquinha, Martinha A. Reis, M<sup>a</sup> das Graças Reis, Eleni Reis, Elza Reis, Marciléia Bispo, Ana Maria Rezende dos Santos, Marília B. Macedo; Maria Eunice e Ronaldo; Marcelo e Meire; e Vivaldo Gomes da Silva pelo carinho, apoio e amizade ao longo deste trabalho.

As religiosas Franciscanas de Allegany pelo carinho e amizade.

Às religiosas dominicanas: Maria Francisca Santiago, Colomba e Ana Rita.

Aos amigos e amigas do Externato São José pela amizade e companheirismo.

Aos padres Deurivaldo, José Nilde, Manuca, Rui e a Dom Heriberto Hermes pelas reflexões partilhadas ao longo deste trabalho.

*A história deve ser entendida como estudo dos processos com os quais se constrói um sentido. Rompendo com a antiga idéia que dotava os textos e as obras de um sentido intrínseco, absoluto, único... (Roger Chartier)*

*Se a história é um garimpo, a memória é a bateia que revolve o cascalho do passado e busca dados*



*preciosos para continuar nossa luta. (Paolo Nosella)*

Mulheres docentes: saberes e fazeres na cidade garimpeira, Cristalândia-TO (1980-2007). MOREIRA, Jairo Barbosa. Orientadora: Dra. Isabel Ibarra Cabrera. 29/08/2008.

## **RESUMO**

Este trabalho tem como objeto de estudo a docência feminina na cidade garimpeira, Cristalândia-TO, entre os anos de 1980 a 2007 e visa analisar as práticas e representações que as mulheres docentes construíram acerca de si mesmas, de sua profissão, do saber, das leituras e das relações de gênero; questionar o discurso essencialista que anuncia o magistério como algo natural para as mulheres e demonstrar como as educativas dessas mulheres se contrapõem ao universo machista do garimpo, contexto esse no qual se situa a problemática desta pesquisa. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, construída através de entrevistas com garimpeiros, filhos(as) de garimpeiros, professoras aposentadas, ex- diretores de escolas, e mulheres docentes no exercício da profissão. A análise das informações foi realizada à luz do referencial teórico da abordagem da história cultural que permitiu analisar os dados sobre uma perspectiva interdisciplinar. Constituíram referências desta pesquisa o pensamento de Roger Chartier (1990, 1991), Michel de Certeau (2004, 2006), Michelle Perrot (2006, 2007), Burke (1992, 1997, 2003, 2005), Ginzburg (2006), Melo (2007), Pesavento (2005), entre outras. Os resultados da investigação apontaram como mulheres docentes na cidade garimpeira, Cristalândia-TO (1980-2007), através de suas práticas educativas, sobretudo, de suas leituras, têm construído táticas de intervenção e resistência ao machismo existente em Cristalândia-TO. A pesquisa relevou também a grande importância das mulheres na construção da cidade, através de seus saberes e fazeres.

**Palavras-chave:** mulheres docentes, cidade garimpeira, práticas, representações, leitura.

## ABSTRACT

The objective of this work is to study feminine professorship in the mining town Cristalândia-Tocantins, during years 1980 to 2007. This thesis analyses practices and statements teachers constructed about themselves, their profession, their knowledge, reading and relationships. This study questions the essentialist discourse that claims teaching to be natural for women; and demonstrates how the teaching of these women challenge the masculine world of mining, the context in which the problematic of this research is situated. This is qualitative research, constructed by interviews with miners, sons and daughters of miners, retired teachers, and women teachers exercising their profession. Oral history is used as the base for collection of data. Collected information is analyzed in light of theoretical referential approaching cultural history for an interdisciplinary exposition of data. Primary sources of this research are the following: Chartier (1990, 1991), Certeau (2004, 2006), Perrot (2006, 2007), Burke (1992, 1997, 2003, 2005), Ginzburg (2006) Melo (2007), Pesavento (2005). Other works consulted and utilized are: Arroyo (2000), Benjamin (1994), Bosi (2004, 2006), Bakhtin (2000, 2006), Foucault (1983,1996, 1997, 2002), Freire (1983, 1996), Halbwaachs (2006), Guimarães (2005), Lajolo (1999), Larrosa (2003) , Le Goff (2003), Louro (1997, 2003), Meyer (2003), Macedo (1996, 1997), Thomson (1997, 2001), Thompson (2002), Zilberman (2006). The results of investigation conclude that teaching women in the mining town of Cristalândia-Tocantins (1980-2007), though their educative practices, especially their reading, constructed tactics of intervention and resistance to existing machismo in this town. Research reveals also in importance of women in the construction of this town, though their knowledge and practices.

**Palavras-chave;** women educators, mining town, practices, statements, reading.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1	Escavações no garimpo através de retro-escavadeiras.....	27
Ilustração 2	Indígenas na região garimpeira.....	31
Ilustração 3	Garimpo do Felipe (1994/45).....	34
Ilustração 4	Dom Jaime A. Schuk e a Capela N. Sra. Do Perpétuo Socorro.....	40
Ilustração 5	Interior da capela N. Sra. do Perpétuo Socorro.....	41
Ilustração 6	Avião teço-teco.....	62
Ilustração 7	Avião da Aerovias Brasil.....	63
Ilustração 8	Rua 22 de maio, 1960, Cristalândia-TO.....	66
Ilustração 9	Primeiro pavilhão da Escola Paroquial S. Francisco de Assis, 1959.....	87
Ilustração 10	Primeiro pavilhão do Colégio Estadual de Cristalândia, 1968.....	92
Ilustração 11	Prédio da Escola Estadual Castelo Branco, 1975.....	94
Ilustração 12	Prédio da extinta Escola Estadual Andrelina de Moraes.....	99
Ilustração 13	prédio pré-moldado da Escola Estadual Otacílio M. Rosal.....	101
Ilustração 14	Escola Estadual Otacílio M. Rosal – prédio reconstruído.....	104
Ilustração 15	Formatura prof. Edmar Ribeiro Soares.....	114
Ilustração 16	Aula de educação física.....	136

## LISTA DE ABREVIATURAS

APAE – Associação de Pais de Alunos Excepcionais  
CNLD – Comissão Nacional do Livro Didático  
COLTED – Comissão do Livro Técnico e Didático  
DEM – Democratas  
DRE – Diretoria Regional de Educação  
FECIPAR – Faculdade de Ciências e Letras de Paraíso do Tocantins  
MEC – Ministério de Educação  
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro  
PRP – Partido da Representação Popular  
PSD – Partido Social Democrático  
PSP – Partido Social Progressista  
PPS – Partido Populista Social  
PSDB – Partido Social Democrático Brasileiro  
PT – Partido dos Trabalhadores  
PTB – Partido Trabalhista Brasileiro  
UFT – União Federal do Tocantins  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura  
UNIR – Universidade de Gurupi  
UNITINS – Universidade do Estado do Tocantins

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	07	
<b>ABSTRACT</b> .....	08	
<b>LISTA DE ILUSTRAÇÕES</b> .....	09	
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12	
<b>CAPÍTULO 1</b>		
<b>EM BUSCA DE MEMÓRIAS: RECONSTRUINDO A CIDADE GARIMPEIRA, CRISTALÂNDIA-TO</b> .....		20
1.1 A cidade inventada .....	25	
1.2 O garimpo: do Itaporé a Cristalândia, entre pedras e memórias .....	28	
1.3 Olhares: práticas e representações sobre a cidade garimpeira, Cristalândia-TO .....	46	
<b>CAPÍTULO 2</b>		
<b>A INVENÇÃO DA ESCOLA NA CIDADE GARIMPEIRA</b> .....		68
2.1 A Escola no Brasil: passos e descompassos .....	68	
2.2 O surgimento da escola na cidade garimpeira, Cristalândia-TO .....	71	
<b>CAPÍTULO 3</b>		
<b>MULHERES DOCENTES: SABERES E FAZERES NA CIDADE CAGRIMPEIRA, CRISTALÂNDIA-TO</b> .....		105
3.1 Magistério: escolha, vocação .....	110	
3.2 Magistério: vínculos familiares .....	125	
3.3 Magistério: uma profissão gratificante .....	126	
3.4 “No mundo há muitas armadilhas, é preciso quebrá-las” .....	129	
3.5 O saber: “entre práticas e representações” .....	134	
3.6 Leituras e leitores: valores e representações .....	144	
3.7 Outras leituras e leituras outras .....	147	
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....		159
<b>FONTES PRIMÁRIAS</b> .....		162
<b>REFERÊNCIAS</b> .....		163

APÊNDICE.....	171
ANEXOS.....	173

## INTRODUÇÃO

A docência feminina tem sido objeto constante da pesquisa acadêmica. Entretanto, há ainda muito que ser dito e questionado ou, como diria Darnton (2006, p. 15) “sempre é possível fazer perguntas novas ao material antigo”.

A pesquisa que apresento ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Goiás (UFG) é apenas um dos muitos vieses sobre essa temática. Esse trabalho visa analisar as práticas e representações das mulheres docentes em Cristalândia-TO, entre os anos de 1980-2007 e questionar o discurso da docência feminina como algo natural para as mulheres.

Foi como professor no curso de Pedagogia, no Pólo Universitário da Universidade do Estado de Goiás, em São Miguel do Araguaia-GO, entre os anos de 2000-2001, que comecei a me debruçar sobre as questões de gênero. Ao iniciar o exercício da docência no curso superior de formação de professores, Pedagogia, na UEG, ministrando a disciplina de Filosofia da Educação, propus uma metodologia baseada no referencial teórico da Antropologia filosófica desenvolvida por Henrique Cláudio Lima Vaz, filósofo e teólogo jesuíta, brasileiro, na qual ele propõe pensar a presença do ser humano no mundo através de suas dimensões. Para Vaz (2000, p. 167) “os conceitos de estrutura ou de níveis ontológicos constitutivos do ser do homem” compreendiam “a estrutura somática (a categoria do corpo próprio), a estrutura psíquica (categoria do psiquismo) e a estrutura espiritual (categoria do espírito)”.

Baptista Modin (1996) foi outro pensador que me apropriei para elaborar minha proposta pedagógica. Em um estudo intitulado *O homem, quem é ele*, Baptista Mondin, mais do que Vaz, amplia o debate sobre as diversas dimensões do ser humano.

Desse modo, a Antropologia filosófica terminou por nortear o caminho de minha prática pedagógica junto às alunas e aos alunos do curso de Pedagogia naquela referida instituição. Após discutir e debater as noções gerais e o contexto do surgimento da Filosofia, partimos para a relação entre Filosofia e Educação, tendo como eixo as interrogações que a antropologia nos permitia propor, visto que o elemento fundamental para a construção do conhecimento é a relação dialógica entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Nesse período, tomei contato com o pensamento de Edgar Morin (1999), que

propõe refletir sobre os limites e possibilidades de superação da fragmentação do conhecimento através de uma perspectiva multidimensional. Tal perspectiva levou-me a compreender que o processo de conhecimento envolve as múltiplas dimensões do ser humano: social, cognitiva, política, histórica, econômica, psíquica, de gênero, entre outras. Por uma questão metodológica, dediquei-me ao estudo da relação educação-gênero.

Tendo observado que os cursos de formação de professores eram caracteristicamente femininos, perguntei a mim mesmo: Qual a razão da presença massiva de mulheres no magistério? Foi nessa época que tomei contato com os textos produzidos pelo Grupo de Estudo de Educação e Relações de Gênero (GEERGE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sobretudo com a obra de Guacira Louro e os textos de Dagmar Estermann Meyer sobre a relação entre gênero e educação.

Em 2003, residindo-me em Cristalândia-TO, voltei a ministrar aulas na Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Paraíso do Tocantins, em Paraíso do Tocantins-TO, no curso de Pedagogia, quando novamente me deparei com uma realidade semelhante àquela de quando era professor na Universidade Estadual de Goiás, em São Miguel do Araguaia: salas repletas de mulheres. Ao iniciar o ano letivo, propus para a turma que a discussão da categoria gênero fosse privilegiada em nossas discussões, o que rendeu boas reflexões e novas relações dentro da sala de aula, como também na faculdade.

No ano seguinte, em 2004, além de privilegiar as questões de gênero nas reflexões filosóficas sobre educação, organizei um seminário, de caráter interno, sobre gênero e educação, na faculdade.

Em 2005, mudei-me para Goiânia e tornei-me membro do Programa Interdisciplinar da Mulher – Estudos e Pesquisas (PIMEP), da Universidade Católica de Goiás, onde apresentei dois textos para discussão: *Meninos e meninas: algumas reflexões sobre as desigualdades de gênero na sala de aula* e *A in-visibilidade da mulher negra na mídia impressa da Universidade Católica de Goiás*. Também participei do seminário “Feminismo em Goiás: saberes e fazeres”. Nesse mesmo ano, iniciei o processo de regularização do curso de Teologia na Universidade Católica de Goiás e apresentei uma monografia intitulada *Representações acerca das irmãs franciscanas de Allegany a partir das mulheres católicas de Cristalândia-TO*. Neste trabalho monográfico, tomei contato com a teoria das representações sociais, de Serge Moscovici, sob a orientação da professora Ms. Elizabeth Bicalho.

Ao ser aprovado no curso de Mestrado em Educação Brasileira, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, cursei algumas disciplinas que foram

importantes para uma redefinição do meu objeto de estudo: mulheres docentes em Cristalândia-TO. Dentre elas, a disciplina “História, Memória e Leitura” oferecida de forma interdisciplinar pelas professoras Maurídes B. de Macêdo, Isabel Ibarra Cabrera, orientadora deste trabalho, e Orlinda Carrijo de Melo, me fez repensar o viés teórico, afastando-me do referencial teórico de Moscovici, por entender que a História Cultural, além de manifestar-se como uma abordagem interdisciplinar, considera a cultural como um fator relevante no estudo das práticas e representações. Esta disciplina foi fundamental para a redefinição do objeto de pesquisa, deste trabalho, pois me permitiu tomar contato com um novo tipo de história, a história cultural, abordagem que assumi no percurso desta pesquisa.

Com o auxílio dessas professoras, delimito meu objeto de estudo e elenquei questões que até então não havia pensado. Algumas destas questões são: Como eram as relações entre homens e mulheres no garimpo? Quais as representações que os/as depoentes construíram acerca do garimpo, da escola? Por que muitas mulheres se tornaram professoras? Como elas se vêem? Qual a importância da formação recebida para sua prática docente? Como suas práticas educativas interferem no contexto social da cidade garimpeira? Como essas professoras concretizam suas idéias na sala de aula ou na escola? Que relação existe entre suas práticas educativas e as leituras que fazem? Qual o sentido político da docência que exercem?

### **Construindo referências**

O presente estudo situa-se no campo da história cultural, visando discutir sobre as práticas e representações das mulheres docentes na cidade garimpeira de Cristalândia-TO, na tentativa de contar a história dessas mulheres, fazendo-as sair da penumbra em que lhes colocou a historiografia tradicional. Dessa forma, demonstrar-se-á a docência como um “espaço” construído social e culturalmente ao longo da história, espaço esse repleto de lutas, conflitos, conquistas, buscas, entraves, sonhos e realidade.

As mulheres foram, como diria Perrot, “excluídas” da historiografia tradicional. Esta forma de fazer história relegava as mulheres a um plano secundário, tornando-as invisíveis em seus saberes e fazeres, restringindo-as ao mero papel de esposa e mãe. Assim, a história era a narração da “ação e do poder dos homens”, associando o devir histórico a personagens masculinos. As mulheres estavam, assim, à margem da história.

A história cultural tem permitido perceber e compreender a participação da mulher e captar os movimentos de continuidades e rupturas entre os sujeitos sociais inseridos



numa sociedade caracteristicamente capitalista, marcadas por diversos conflitos. Contudo, a história nem sempre foi assim. A história, enquanto disciplina científica, só alcançou o *status* de ciência na enciclopédia do saber a partir do século XIX, quando “aperfeiçoou seus métodos e técnicas” de investigação, distanciando dos processos metodológicos que eram mais pertinentes à literatura (ZEQUERA, 2002, p. 39). Este afastamento da literatura significou a busca pela construção de uma identidade que ainda hoje constitui motivo de grandes debates e incertezas no campo do discurso sobre o que significa fazer história (COUCEIRO, 2002).

Segundo Zequera (2002, p. 39), “o século XIX tem sido denominado o século da história como ciência”. Neste período três grandes movimentos se cristalizaram nos estudos da história: o romantismo, que constitui “uma ruptura com o passado ilustrado e revolucionário”; o positivismo, que “consiste em considerar todos os fenômenos como submetidos às leis naturais invariáveis”; o historicismo, que teve como propósito “renunciar as funções críticas assumidas pelos intelectuais da ilustração e preparar os homens para cultivar o Estado e dar-lhe um caráter espiritual” (p. 41). Ainda, em cruzamento com estes movimentos, assistiu-se neste espaço-tempo ao surgimento do materialismo histórico de Marx que entendia “as sociedades como “todos históricos” em processo de evolução, e, portanto, como possibilidades de serem aperfeiçoadas” pelos homens (p. 45). O historicismo motivou a compreensão de uma história enquanto descrição ao “pé da letra”. A história compreendida por este viés é a história dos vencedores, que nega a condição de sujeitos que não tem “voz e nem vez”.

O século XX foi o século da crise da ciência histórica (Idem, p. 45), onde “o conceito de historicidade desligou-se das origens “históricas”, ligadas ao historicismo do século XIX para desempenhar um papel de primeiro plano na renovação epistemológica da segunda metade do século XX” (GOFF, 2003, p. 19). Esta crise pôs em debate outras possibilidades de se fazer história, diferentemente do paradigma tradicional onde o fato era a base essencial da História (BURKE, 2005, p. 20). A História enquanto elemento norteador de minha pesquisa, não é a história em sentido restrito, mas a história “que alguns estão convencidos a chamar de Nova História Cultural, ou como preferem outros, História antropológica, História-Sociocultural, Antropologia Histórica, ou ainda Etno-História”, cuja “preocupação central (...) é a cultura popular” (COUCEIRO, 2002, p. 11).

A perspectiva teórica da história cultural ainda é muito recente e enfrenta acirradas críticas, sobretudo por parte daqueles que vêem a história apenas do ponto de vista do romantismo, do positivismo e do historicismo. A história cultural se apresenta como uma história que busca “captar os mecanismos de transformação, encontrar as diferentes

ramificações da mudança e garantir sua pluralidade” (Idem, p. 14). Fazer história cultural significa ir à “caça” do “tesouro escondido” no cotidiano das práticas sócio-culturais. A história cultural, que surgiu em 1960 como resultado das transformações propostas pela Escola de *Annales*, visa responder suas diversas indagações numa perspectiva interdisciplinar, estabelecendo uma interdependência entre as várias áreas do conhecimento. É bem verdade que isto tem provocado limites, mas é inegável que também tem apontado êxitos (BURKE, 1992).

A perspectiva da história cultural entende que os acontecimentos não podem ser interpretados de forma linear como algo estático, imóvel. Neste sentido, afirma Chartier (1991, p. 17-18), “a história cultural, tal como a entendemos, tem por principal objecto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”.

Assim definida, a história cultural, ao postular um novo viés historiográfico, tem contribuído de forma significativa com o estudo sobre diversas temáticas: mulheres, negros, indígenas, esporte, religião, entre outras. Embasado por esta abordagem historiográfica, esse trabalho tem como objeto de estudo as mulheres docentes da cidade garimpeira de Cristalândia-TO, no período de 1980-2007.

Ao identificar algumas categorias importantes para o desenvolvimento da minha pesquisa, tais como: história, memória, gênero, leitura, práticas e representações, pude também direcionar com maior clareza as minhas leituras. Desse modo, busquei embasar este trabalho nos seguintes pensadores/as, considerando é claro, as categorias propostas: Michel de Certeau, Roger Chartier, Michel Foucault, Michelle Perrot, Maurice Halbwachs, Michael Pollak, Ecleá Bosi, Guacira Lopes Louro, Dagmar Estermann Meyer, Maurídes B. de Macêdo, Orlinda Carrijo Melo, Robert Darnton, Peter Burke, Paulo Freire, Jacques Le Goff, Joan Scott, Eni P. Orlandi, Mikhail Bakhtin, A. Thomson, Paul Thompson, José D’ Assunção Barros, entre outros.

## **O caminho das pedras**

Toda pesquisa exige do investigador uma postura metodológica coerente com o problema de seu trabalho. O método é o caminho pelo qual o investigador, imbuído de dados e teorias, fundamenta e elabora a sua ação científica. O método “não representa tão somente o

um caminho qualquer entre outros, mas o caminho seguro, uma via de acesso que permita interpretar com a maior coerência e correção” dos dados coletados (OLIVEIRA, 1998, p. 17).

A escolha de uma metodologia de pesquisa é um desafio para o pesquisador, pois este deve estar ciente de que não é qualquer método que pode responder a questão central de uma investigação. O método é o eixo configurador do processo de investigação científica. Sem ele a pesquisa não se desenvolve, fica estagnada e pode até ser interrompida.

Este estudo foi realizado através do método qualitativo. A pesquisa qualitativa é um tipo específico de investigação das ciências humanas. Ela tem como objetivo descrever o fato apontando seus significados e valores, como também quer tornar os sujeitos da pesquisa conscientes dos problemas que vivenciam. Tal pesquisa não se submete à padronização própria do método experimental, pois este conduz à simplificação e fragmentação do conhecimento (CHIZZOTTI, 2006).

O levantamento de dados foi feito através de depoimentos orais embasados na história oral. Para Thompson (2002, p. 44)

A História Oral uma história construída em torno de pessoas. Ela a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação. Admite heróis vindos não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo. (...) a história oral propõe um desafio aos mitos consagrados da história, ao juízo autoritário inerente a sua tradição. E oferece os meios para transformação radical do sentido social da história.

Desse modo, utilizei alguns instrumentos técnicos que me permitiram coletar dados significativos para re-construir o passado e significar o presente. Assim, compreendo que o uso do gravador nas entrevistas é de fundamental importância para a coleta de dados (THOMPSON, 2002). O registro de depoimentos orais através da gravação facilita o trabalho do pesquisador na reconstrução do passado e preenche as lacunas das fontes escritas.

No levantamento dos dados foram ouvidas 23 pessoas. Quem são essas pessoas? São ex-garimpeiros, filhos de garimpeiros, professoras, mulheres e homens (in)visíveis, que guardam ricas memórias de um passado e criaram representações sobre o garimpo, a escola e a docência feminina na cidade garimpeira, Cristalândia-TO.

O roteiro das entrevistas foi elaborado para servir de referência, permitindo que os sujeitos entrevistados desenvolvessem seu testemunho. Desse modo, as questões elaboradas não foram feitas uma a uma aos entrevistados, para não interromper a narrativa deles, visto que eles/as, mergulhados em seu passado, adiantavam-se na resposta de outra uma questão.

Todas as entrevistas foram realizadas em apenas uma sessão. As entrevistas foram realizadas em horários diferentes, atendendo a sugestão dos próprios depoentes. Os/as entrevistados/as foram divididos em três grupos: o primeiro grupo foi formado pelas pessoas que viveram ou nasceram no tempo em que Cristalândia-TO ainda era garimpo e pessoas acima de 60 anos; no segundo grupo escolhi ex-diretores, diretoras, primeiros professores das escolas pesquisadas; no terceiro escolhi professoras das quatro escolas da rede estadual de ensino, considerando o tempo de profissão (iniciantes, médio e final). Para cada um dos grupos elaborei um pequeno roteiro para as entrevistas que se encontram no final desse trabalho. Antes de começar a entrevista expus um breve comentário sobre a pesquisa que estava realizando e como cada um(a), era importante nesta investigação. Paralelo a isso houve também o contato informal com alguns entrevistados, o que me permitiu compreender e perceber sentidos outros ainda ocultos em suas falas. Todas as pessoas entrevistadas foram escolhidas obedecendo ao tempo vivido na cidade, o contato com o garimpo e o trabalho docente nas décadas de 1980 até o ano de 2007.

Assim, foram entrevistados: dona Ester – nascida (n) em 1926, é professora aposentada e ex-diretora do Grupo Escolar Tiradentes; dona Carmelita – n: 1931, viúva, ex-comerciante; Sr. Giramundo – n: 1933, ex-garimpeiro, analfabeto; Sr. Hepaminondas – n: 1938, odontólogo e sanitarista; dona Aurora – n: 1947, professora aposentada, ex-secretária da Educação do Município de Cristalândia-TO e ex- diretora do Colégio Estadual de Cristalândia-TO; Sr. Clementino – n: 1933, garimpeiro ainda envolvido com a extração do cristal, alfabetizado; dona Mariquinha – n: 1942, professora aposentada; dona Severina – n: 1939, ex-prostituta em diversas garimpos, alfabetizada; dona Isolde – n: 1949, professora aposentada e diretora da Escola Espaço Feliz da Associação de Pais de Alunos Excepcionais; Sr. Adauto- n: 1947, professor e ex-diretor do Colégio Estadual de Cristalândia-TO; Sr. Jerônimo – n: 1949; Sr. Ronaldo – n: 1964, professor e ex-diretor da Escola Otacílio Marques Rosal, não residente em Cristalândia-TO; dona Raquel – n: 1971, professora e diretora em exercício, da Escola Otacílio Marques Rosal; Sr. Rosângela – n: 1964, professora, 1ª fase do Ensino Fundamental; dona Júlia – n: 1959, professora do Ensino Médio; Dona Ana Maria – n: 1958, professora, 1ª fase do Ensino Fundamental; dona Lúcia- n: 1972, professora da 2ª fase do Ensino Fundamental; dona Celestina – n: 1957, professora do Ensino Médio; Srta. Carmem – n: 1978, professora do Ensino Médio; dona Vilma – n: 1960, professora da 1ª fase do Ensino Fundamental; dona Matilde – n: 1965, professora da 2ª fase do Ensino Fundamental; dona Sandra – n: 1972, professora da 1ª fase do Ensino Fundamental; dona

Mercedes – n: 1968, professora da 2ª fase do Ensino Fundamental. Todos esses nomes citados são fictícios, para preservar cada uma, cada um(a) das(os) entrevistadas(os).

Além dos testemunhos, apropriei-me de documentos outros, tais como: o jornal *Ecos do Tocantins*, que era de propriedade do sr. Trajano Coelho Neto, em Pium-TO, entre os 1951 e 1961; relatórios escolares (livro-ata) e imagens para confrontar com os testemunhos dos depoentes, naquilo que se refere às primeiras décadas da cidade garimpeira.

O percurso deste trabalho possibilitou-me construir três capítulos que, mesmo distintos, são interdependentes. No primeiro capítulo, procuro contextualizar o surgimento do garimpo, os dispositivos de poder que reforçam as ações dos homens e negam as práticas femininas.

No segundo capítulo, proponho refletir o surgimento da escola na cidade garimpeira para, depois, num terceiro capítulo, compreender as práticas e as representações que as mulheres docentes fazem de si mesmas, do seu trabalho, dos outros e da sociedade em que estão inseridas. Desse modo, destaco a identidade docente, o sentido político de suas práticas e, por fim, a questão das representações de leitura dessas mulheres.

## CAPÍTULO 1

### **EM BUSCA DE MEMÓRIAS: RECONSTRUINDO A CIDADE GARIMPEIRA, CRISTALÂNDIA-TO.**

Compreender como as práticas das mulheres docentes interferiram e continuam interferindo nas relações de gênero da população de Cristalândia-TO, seja como práticas reprodutoras ou transformadoras das concepções sócio-machistas existentes no mundo do garimpo, levou-me à “caça” de depoentes que pudessem, através de seus testemunhos, contextualizar o surgimento do garimpo e a formação da cidade garimpeira, Cristalândia-TO. Desse modo, perguntei e dialoguei com cada um(a) dos(as) entrevistados (as)as, procurando saber, por meio de suas lembranças, como era a cidade, quais eram os costumes, o modo de viver dos homens e mulheres, quais seus saberes e fazeres no “espaçotempo” do universo do garimpo (ZACCUR, 2003, p. 184).

Para isso, aproprie-me da categoria “memória”, entendida como trabalho, pois cada uma dessas pessoas construiu o garimpo a partir do seu “espaço”, ou seja, do lugar de onde estava, “lugar praticado” (CERTEAU, 2004), através do qual lançaram seus olhares para o mundo: a velha cidade garimpeira ainda viva em suas memórias.

A memória é uma forma de trabalho, portanto, um meio de produção da história. Como produção, “ela pretende reencontrar uma veracidade dos fatos sob a proliferação das “lendas” e, assim, instaurar um discurso de acordo com a “ordem natural” das coisas, ali onde proliferam as misturas da ilusão e do verdadeiro” (CERTEAU, 2006, p. 23). Pela memória-trabalho (BOSI, 2006) mulheres e homens reconstruíram o passado de maneira muito similar àquilo que faziam cotidianamente no mundo do garimpo: costurar, cozer, lavar, parturejar, ensinar, garimpar e comercializar. Passado este que interfere no presente, delineando os rumos do futuro. Desse modo, o passado é “uma reconstituição das sociedades e dos seres humanos de outrora, por homens e para homens engajados na trama das sociedades humanas de hoje” (FEBVRE, apud CERTEAU, 2006, p. 22).

A memória-trabalho também permite descobrir o “não dito”, o “invisível”, que a história oficial oculta. Assim, fui ao encontro de testemunhos como um “escavador de silêncios”. Era preciso trabalhar cuidadosamente com a memória dos(as) depoentes, pois eles(as) guardavam como que em “vasos de cristais” as informações de que eu precisava. No encontro com cada depoente falei de minha pesquisa e da importância deles(as) para a realização da investigação que ora iniciava. Tornei-me para eles/as como que um confidente devido à minha condição social de padre, como lembrou a sra. Carmelita: “Vieram mesm... todo mundo, pra trabalhar! Pegar no pesado! Não era padre?” (26/02/2007).

Como um garimpeiro, tive que “escavar” nos manjões da memória, um trabalho não menos exaustivo como o exercício de lembrar. Tornei-me também uma testemunha junto aos (às) entrevistados(as). Em vários momentos das entrevistas, os sujeitos da pesquisa pareciam me convidar para ir com eles ao mundo de suas lembranças, lá no “fundo” da memória, como disse o sr. Hepaminondas (23/03/2007): “Você imagina), que uma cidade que improvisa um aeroporto (...).”

Ao narrar suas lembranças, cada um(a) dos(as) entrevistados(as) levou-me ao mundo da sua imaginação. Muitas vezes, sentindo-me à vontade, aceitei o convite e pela memória viajamos juntos em busca de lembranças que pudessem nos guiar às origens mais remotas da cidade garimpeira. Conduzidos pelas lembranças, “sobrevoamos”, a modo dos antigos aviões teco-teco, o “território” da memória, e “aterrissamos” na terra do velho garimpo, no Itaporé, na Vila Chapada, para enfim voltarmos à cidade de Cristalândia-TO.

Com suas lembranças, mulheres e homens foram a “outro tempo, diferente do habitual, a um outro modo de consciência” (LARROSA, 2003, p. 57), falando de suas vidas e reconstruindo de modo significativo o mundo perigoso e violento do garimpo: “A vida era dura demais, perigosa e violenta demais por causa de serviço, de brigas de catra, né? Era assim, desse jeito que se tocava (o garimpo): muita violência e muito desastre aconteciam” (Clementino, 23/03/2007); a cidade barulhenta, representada no barulho dos aviões teco-teco, presente no imaginário da mãe do sr. Hepaminondas; o barulho da caneta, que repetidamente é pressionada pela professora aposentada, dona Aurora, produzindo um som similar ao de alguém fazendo a lasca do cristal, ou que, como professora que foi, parece lapidar as palavras de seu discurso, na tentativa de responder corretamente àquela entrevista; o sorriso admirado de dona Carmelita (26/02/2007) ao falar dos pequenos aviões teco-teco, admirada de que naquela “terra de ninguém” pudesse ter táxi aéreo; o mundo “esquisito” de dona Ester (26/02/2007), que ela, em estado de paciente espera, parece querer que tudo aquilo passasse o mais rápido possível: “E eu vi aquilo tudo, achando esquisito, mas tô ali, *esperando...* (grifo

meu). Eu num tinha bem o que era aquilo, que eu nunca tinha costume de sair, né”; o mundo das “bichadas”, quer dizer “era(m) as raparigas”, do velho garimpeiro sr. Giramundo (24/03/2007) e, ainda, o mundo “sem respeito” da velha prostituta, dona Severina (20/05/2007), mundo este que ela não quer para nenhuma outra mulher. Entre pedras e memórias cada pessoa depoente tornou-se um(a) narrador(a). Para Benjamin (1994, p. 201), “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes”.

Ao explicar sobre minha pesquisa e a importância dessas pessoas para o seu desenvolvimento, quase todos(as) os(as) entrevistados(as) disseram não ter boa memória, excluindo o sr. Clementino. Mas, bastou-lhe um “beliscão na memória, avivando-a e atirando-a, aos trambolhões, para uma época já bastante empoeirada” (BRASILIANSE, 1987, p. 84), uma pergunta sobre sua vida no velho garimpo e o campo da memória foi ativado. Ora eu entrevistava com outra pergunta que pudesse ainda mais ativar suas lembranças, ora eu me silenciava para ouvir atentamente a narrativa empolgante e idealizada do(a) depoente, a ponto de Hepaminondas parar e perguntar: “é isso mesmo que você está querendo”?

A memória é assim: o elo entre o passado e o presente. Sem a memória, o ser humano torna-se incapaz de criar e recriar sua própria história. Para Certeau (2006, p. 16), “a história é o privilégio (tantara) que é necessário recordar para não esquecer a si próprio. Ela situa o povo no centro dele mesmo, estendendo-o de um passado a um futuro”.

Thomson (2001, p. 86), baseado na teoria da memória desenvolvida pelo Grupo de Memória Popular do Centro de Estudos Culturais Contemporânea de Birmingham, para quem as memórias são compostas “para dar sentido à nossa vida passada e presente”, explica que,

(...) “compomos” ou construímos nossas memórias usando a linguagem e significados públicos da nossa cultura. Por outro lado, compomos memórias que ajudem a nos sentirmos relativamente confortáveis com nossas vidas e que nos dêem um sentimento de serenidade (*composure*). Reelaboramos ou reprimimos memórias de experiências que ainda são dolorosas e “perigosas” porque elas não se ajustam facilmente à nossa identidade atual, ou porque seus traumas e tensões inerentes nunca foram plenamente resolvidos. Buscamos a tranquilidade, o alinhamento de nossas vidas passadas, presente e futura.

Através de suas memórias, os(as) depoentes retrataram os costumes, a complexa relação de gênero existente no mundo do garimpo, o espaço geográfico da cidade, o significado das pessoas, das ruas, do comércio, da educação, da religião, da política



e da cultura, na tentativa de reconstruir o universo onde viveram. Há falas entusiasmadas, repletas de um sentimento de alegria; falas sofridas, lembranças de um tempo que, melhor não tivesse existido, mas também fala de esperanças, como a de dona Carmelita: “Por exemplo, agora está surgindo uma nova época para o cristal, porque você vê que o povo já tem entusiasmo pra tocar o serviço” (26/02/2007). Assim, os(as) depoentes, ao evocarem o velho garimpo do Itaporé e da vila Chapada, reconstroem não somente a cidade garimpeira de Cristalândia-TO, mas também sua própria história, pois,

nossa própria existência não pode ser separada do modo pelo qual podemos nos dar conta de nós mesmos. É contando nossas próprias história que damos, a nós mesmos, uma identidade. Reconhecemo-nos, a nós mesmos, nas histórias que contamos sobre nós mesmos. E é pequena a diferença se essas histórias são verdadeiras ou falsas, tanto a ficção, como a história verificável, nos provém de uma identidade”. (RICOEUR, 1994, p. 213)

Ao narrar um pouco de suas lembranças, cada depoente parecia deixar de lado o presente, sua consciência, para viajar no “tempo perdido”, ir ao encontro do passado em busca das coisas que marcaram sua vida. Para Bosi (2004, p. 45), “na história de vida, perder o tempo é perder a identidade, é perder-se a si mesma”. Lembrando Kierkegaard, perder-se a si mesmo é uma aventura que nos faz tomar consciência de quem somos. Em outras palavras narrar é uma aventura, uma maneira de ler o mundo. Esta leitura é mais do que decodificar sinais; é “experiência”, “uma aventura espiritual”, “encontro” de pessoas e pensamentos (LARROSA, 2003).

Reconstruir o passado através de memórias é mais do que resgatar dados estatísticos. É ir ao encontro dos significados dos acontecimentos para as pessoas que o vivenciaram. É tocar nas emoções, nos sentimentos mais profundos da existência dos seres humanos. É tecer com “o fio da vida” o sentido da história, pois esta não se faz de fragmentos isolados, mas de realidades que se entrecruzam, de movimento, de interdependência.

Em busca das memórias, deparei-me com aquilo que Foucault (1987) dizia fazer: “uma arqueologia do saber”. Como um garimpeiro, escavei as memórias para desvelar os saberes e fazeres de um povo ocultado pela história oficial, a história contada a partir da ótica do dominante, ou seja, a “história vista de cima” em contraste com a “história vista de baixo”, a história dos excluídos, das minorias (BURKE, 1992). Neste sentido, explica Sharpe (1992, p. 54), “(...) a história vista de baixo abre a possibilidade de uma síntese mais rica da

compreensão histórica, de uma fusão da história da experiência do cotidiano das pessoas com a temática dos tipos mais tradicionais de história”.

O que proponho aqui é fazer aquilo que Schmitt (2005) denominou de “História dos Marginais”. Mas, que história é esta? A história dos marginais constitui um campo de estudo da história das pessoas comuns, daqueles e daquelas que estão na periferia da cidade, dos sem vez e sem voz, portanto uma história de contestação e denúncia; uma história “profana”.

O simples uso dessa palavra evoca o poderoso movimento de *contestação* (grifo meu) que, primeiro nos Estados Unidos, depois na América, atingiu os valores mais bem sucedidos da civilização judaico-cristã, do mundo capitalista e, mais geralmente, das sociedades industriais e burocráticas: sucessivamente, “beatniks” e “hippes”, “comunidades” e “ecologistas” atacaram, em suas declarações e seus comportamentos, a moral sexual tradicional e a instituição família, a ética do trabalho e da ideologia do progresso, a lei do lucro, os desperdícios da sociedade de consumo e a poluição de uma indústria invasora. Essa marginalidade consciente e contestatória – cujas formas variam da simples impertinência ou da não-violência dos pacifistas aos “acontecimentos” de maio de 1968 – apenas revela e denuncia, por vezes, tipos de marginalidade ou de exclusão menos abertamente provocadoras, cotidianamente suportadas e não voluntárias, porém muito mais importantes, tanto pela quantidade como pela amplitude da injustiça social, inerente ao funcionamento das sociedades, de que são o testemunho vivo: dos guetos negros na América do Norte e da África do sul às favelas do Brasil e dos “trabalhadores imigrados” da Europa. ( p. 354)

Conforme Schmitt (2005, p. 351), “os papéis representados pelas elites do poder, da fortuna ou da cultura pareciam ser os únicos que contavam”. Deste modo, as mulheres, no caso da cidade garimpeira de Cristalândia-TO, eram “apenas o resto supérfluo, sobrevivência anacrônica, silêncio cuidadosamente entretido ou simples ruído sobre o qual se evitava falar” (idem). Contar a história das mulheres docentes nesta cidade é dar vida e movimento aos seus saberes e fazeres; é demonstrar que o poder não é algo natural, mas uma construção social e cultural (FOUCAULT, 2006).

Em busca da reconstrução da cidade garimpeira, vi-me praticando o ofício no qual fui criado. Lá estava eu como meu avô, minha mãe, meu pai, meus irmãos, minha gente. Lá estava eu garimpendo, indo à “cata” de um patrimônio que só era possível encontrá-lo através da memória de homens e mulheres que viveram em Cristalândia-TO quando da origem do garimpo. Tornei-me também “garimpeiro”. O garimpo me seduziu. Eu que tanto fugira dele precisava, agora, reencontrá-lo para construir novos saberes e fazeres. Assim, fui entrando no *ethos* de cada depoente, pedindo licença, “escavando o silêncio” de uma e de outro, na

tentativa de reconstruir a cidade garimpeira para compreender o papel das mulheres docentes nesta cidade, entre os anos de 1980 a 2007.

Como um garimpeiro que delimita as fronteiras de sua catra, reconstrui “o território” (CERTEAU, 2004) das relações sociais, políticas, econômicas, culturais e religiosas no universo do garimpo através das memórias. Convencido de que o caminho estava delineado, era preciso então fazê-lo a modo do poeta espanhol, Antônio Machado, que diz: “*caminheiro, não há caminho, o caminho se faz ao andar*” ou como afirma Larrosa (2003, p. 50) “...caminhar não é tanto ir de um lugar a outro, mas levar a passear o olhar. E olhar não é senão interpretar o sentido do mundo, ler o mundo”. E, assim, peregrinei pelas “ruas da memória” para, como um garimpeiro, descobrir as práticas e representações do garimpo, construídas pelos(as) depoentes e confrontá-las com as práticas e representações das mulheres docentes na cidade garimpeira, Cristalândia-TO, entre o período de 1980-2007.

### **1.1 A cidade inventada**

Antes de reconstruir o contexto do surgimento do garimpo de cristal de rocha que deu origem à cidade de Cristalândia-TO, considero relevante situá-la no atual cenário geográfico, religioso, cultural, social, econômico e político do Estado do Tocantins. Geograficamente, Cristalândia está situada na região centro-sul do Estado, a 140 km da capital, Palmas, possui 1.842 km<sup>2</sup>. Atualmente, conta com cerca de 6520 habitantes (IBGE, 2007).

No campo educacional, Cristalândia possui cinco escolas de educação básica, sendo assim distribuídas: Escola Otacílio Marques Rosal, no setor Aeroporto; a Escola Dom Jaime A. Schuk, da rede municipal; Colégio Estadual de Cristalândia, Escola Castelo Branco, Escola Paroquial São Francisco de Assis, esta confessional e conveniada com o Estado, sendo que as quatro últimas encontram-se localizadas no centro da cidade. As escolas contam com um número de 115 docentes, sendo 108 mulheres graduadas e muitas especialistas, como também duas mestras e 7 homens, correspondendo a 8,05 % dos docentes, conforme informações coletadas na Diretoria Regional de Ensino, Paraíso do Tocantins-TO (DRE, 2007). Além dessas escolas, há também a Escola Espaço Feliz da APAE (Associação de Pais e Alunos Excepcionais).

No que diz respeito às práticas culturais, acontece, todo ano, a denominada “Festa dos Velhos”, um tradicional baile que reúne gente de diversas cidades circunvizinhas e também de outros Estados. Esta festa é realizada desde a década de 1970 e tem um caráter sofisticado e elitista.

Na década de 1990, surgiu, no setor Andreлина, uma versão popular da Festa dos Velhos, organizada pela própria comunidade do setor, com apoio da Prefeitura Municipal. No início a festa foi considerada subversiva e perigosa. Atualmente, atrai milhares de pessoas de todas as classes e de cidades circunvizinhas. Ambas são realizadas no terceiro sábado do mês de maio.

Há ainda as festas juninas realizadas em parceria entre as escolas, e a festa da vaquejada que ocorre durante a semana que precede ao aniversário da cidade. A cidade tem um salão amplo para realização de festas, o Clube Recreativo; um clube da AABB, que serve de local de lazer para a população. Anualmente, acontece o carnaval de rua, com blocos animados sobretudo por jovens, muitos dos quais vivem em outras cidades.

No que se refere à questão religiosa a cidade é sede do episcopado da Prelazia de Cristalândia, criada em 1956 pela bula papal *Ne quid Filiis*, do Papa Pio XII, tendo como padroeira a SS. Virgem Maria, Mãe do Perpétuo Socorro (PIAGEM, 2000, p. 111). Os festejos religiosos são realizados no último final de semana de julho, juntamente com a festa social, isto é, quatro dias de muita animação, dança, leilões, bingos, bebidas, um saudável encontro familiar e de amigos. Esta festa data do tempo do garimpo quando existia apenas a capela N. Sra. do Perpétuo Socorro e reúne um grande número de pessoas que nasceram ali, mas que moram em outras cidades, como também conta com a presença de muitos visitantes. Além da presença da Igreja Católica, a recém emancipada cidade garimpeira, contava com a presença da Igreja Presbiteriana e a Igreja Batista. Além dessas igrejas, que se mantiveram no cenário religioso da cidade, existem hoje as seguintes Igrejas: Quadrangular, Assembléia de Deus Ministério Seta, Assembléia de Deus Ministério Madureira, Adventista do Sétimo Dia, Testemunhas de Jeová, Congregação Cristã do Brasil e a Universal do Reino de Deus.

Com a criação do Estado do Tocantins, em 05 de outubro de 1988, Cristalândia ocupou lugar de destaque no cenário político, como a indicação do sr. Antônio Gonçalves Filho, ex-prefeito de Cristalândia, para o cargo de Presidente do Tribunal de Contas do Estado.

No que se refere ao aspecto político a velha Chapada já tinha grande influência política, elegendo, em 1948, o sr. João Pires Querido, morador do velho garimpo do Itaporé, prefeito de Porto Nacional, cidade considerada capital cultural, social e política do norte de

Goiás. Ao ser emancipada em 1953, quando já havia passado a “época áurea” do cristal, Cristalândia tornou-se um dos municípios mais importantes do norte goiano, sobretudo, com a instituição da sede episcopal.

Há, hoje, na cidade garimpeira, diversos partidos políticos, entre eles: PMDB (Partido do Movimento Democrático do Brasil), DEMOCRATAS (Partido dos Democratas, antigo Partido da Frente Liberal – PFL), PSDB (Partido Social Democrático Brasileiro), PT (Partido dos Trabalhadores), PPS (Partido Populista Social), entre outros. Atualmente, a cidade não tem tido nenhum destaque no cenário político estadual.

Do ponto de vista econômico, a cidade sobrevive da pecuária, da pequena rede de comércio e da extração do cristal. Além dessas atividades existe o funcionalismo público municipal e estadual que assegura a economia mensal da população, pois a pecuária e o garimpo são economias espaças, ou seja, de tempo em tempo. Ainda hoje existem diversos locais de extração do cristal, chamados “manchões”. São eles: o garimpo da Raposa, da Baixa, do Felipe e do Cajueiro. Durante décadas a escavação para extração do cristal foi feita através da força braçal, usando inicialmente a picareta e a pá e depois o sarilo, que era composto de duas forquilhas, uma em cada lado da “boca da catra”, ligadas por um tronco de madeira que fazia subir e descer através de uma corda, uma caixa de madeira ou de couro curtido para retirar a terra de dentro da catra e também para apanhar o cristal que se havia encontrado. A partir da década de 1980, a extração do cristal passou a ser feita, sobretudo com o uso de tratores de esteira. Hoje, as escavações são feitas com o uso de retro-escavadeiras e motores, que extraem a água do garimpo. Assim, o uso dessas máquinas transformou as relações de trabalho no universo do garimpo.



Ilustração 1: Escavações no garimpo através de retro-escavadeiras – Garimpo da Baixa.  
Fonte: Acervo da família do sr. Lourival Moreira Damasceno, 2003.

## 1.2 O garimpo: de Itaporé a Cristalândia, entre pedras e memórias.

O surgimento do garimpo de cristal de rocha no norte de Goiás no final da década de 1930, deu-se via garimpo do Piaus, situado na atual cidade de Pium, naquela época município de Porto Nacional. Pium tornou-se cidade na mesma data em que Cristalândia foi emancipada, “por força da Lei nº. 742, de 23 de junho de 1953” (IBGE, 1958, p. 136). Pode-se dizer que Pium e Cristalândia são politicamente “irmãs gêmeas”, pois é quase impossível falar de uma sem citar a outra. Exemplo notável desta irmandade é retratado no jornal *Ecos do Tocantins* de propriedade do sr. Trajano Coelho Neto, seu idealizador e diretor, cujo o início do seu funcionamento data de 22 de julho de 1951.

Para o sr. Trajano, as duas cidades tinham muito em comum e eram responsáveis pelo progresso daquela região. Portanto, era inaceitável qualquer sentimento de rivalidade entre ambas, quase que a nos dizer: “Entre irmãos não pode haver rivalidade”.

Em sua consciência não se pode admitir que duas cidades em potencial como estas, *nascidas* (grifo meu) do mesmo instinto de aventura que fez com que tantas outras fossem plantadas por este Brasil afora, possam permanecer na frieza de relações tão tensas, quando é reconhecido que seu caminho é paralelo, seu futuro igualmente

luminoso, e seu destino igual, pois que nenhuma delas se pode furtar à influência do progresso da outra. Deve haver entre Pium e Chapada, ao invés de animosidades, fraternais tendências de mútua cooperação; quando se fizer sentir a necessidade de uma união para beneficiar Pium, que de Chapada seja a primeira voz a responder: “presente”, e quando de Pium depender o apoio a qualquer causa que envolva interesses de Chapada, não se faça esperar jamais o seu concurso. Estas duas localidades se completam na trajetória que desenvolve. (*Ecoss do Tocantins*, 1953, ano I, n. 3, p. 1)

Mesmo não sendo garimpeiro ou faisqueiro, o sr. Trajano também estava marcado pelo espírito aventureiro do garimpo, pois apostava que o cristal, riqueza maior daquela região, era elemento configurador das relações entre Pium e Chapada, depois Cristalândia-TO. Ambas as cidades nasceram, segundo o sr. Trajano, “do mesmo espírito de aventura com que tantas outras fossem plantadas por este Brasil afora”.

Para compreender como Cristalândia-TO tornou-se o que é hoje, foi preciso ir ao encontro de depoentes que pudessem dar testemunhos de como surgiu o garimpo que deu origem à cidade garimpeira de Cristalândia-TO.

Através da memória, as pessoas deram vida ao passado, narraram sobre a origem da cidade e ao mesmo tempo reescreveram sua própria história. Assim, ao lembrarem da origem de Cristalândia-TO, os(as) depoentes construíram para si uma linha de tempo imaginária, como foi o caso do sr. Hepaminondas que, ao ser interrogado sobre a origem das primeiras catras de cristal, em Cristalândia, remonta a sua infância para demarcar o tempo e construir o marco do início do garimpo na velha Chapada, data esta que parecia ter esquecido, mas que a memória gravou, devido as lembranças do pai ausente que, tendo voltado para casa traz consigo notícias do garimpo de cristal no norte de Goiás.

Olha! Eu não sei exatamente assim, o começo, quando começou. O que eu sei é que eu tinha dois anos de idade, ou seja, em 40, o meu pai já tinha vindo de Ribeiro Gonçalves. Já tinha vindo pra cá, para o município de Pium, que eles... Lá (em Ribeiro Gonçalves), inclusive, era mais conhecido naquela época como “o garimpo de cristal”. Eles chamavam que era Goiás, porque aqui era o norte de Goiás. Então era Goiás, que tinha muito cristal, nessa região. E o pessoal falava no Pium, que era na verdade... Surgiu quase junto com Cristalândia. Mas Pium era mais conhecido naquela região do que a Chapada. (23/03/2007)

Nota-se no discurso do sr. Hepaminondas que a origem de Cristalândia-TO está vinculada a origem do garimpo de Piau, depois de Pium, que já existia por volta do ano de 1940. Em sua fala também se percebe aquilo que o sr. Trajano havia dito em relação as duas cidades: Pium e Chapada.

Entre pedras e memórias, fui traçando o marco da cidade garimpeira que surgiu com as escavações do garimpo do Itaporé, através de garimpeiros vindos do garimpo de Piaus. Itaporé é uma palavra indígena que, segundo dona Aurora, significa “pedra branca”. Procurando compreender o sentido da palavra itaporé percebi que muitos são os significados que as pessoas dão a esta palavra. Neste sentido, procurei saber do professor Roque Laraia qual seria o significado da palavra itaporé. O referido professor respondeu-me que a palavra itaporé poderia ser traduzida como “conteúdo da pedra” (em entrevista, 26/02/2007). Assim, o nome fala daquilo que o garimpo significa, por isso mesmo o povo costuma dizer que itaporé significa pedra branca.

O significado da palavra itaporé como pedra branca é, provavelmente, uma construção social para falar da presença do cristal de rocha nesta localidade. Por outro lado, a fala de dona Aurora também assinala a presença de indígenas na região: “Olha, Itaporé é uma palavra indígena, até porque lá, diz(iam), anteriormente foi habitado por índios, né, e que dizer pedra branca. Há boas razões para considerar a presença de indígena como verdadeira, naquela região; primeiro pelo fato de que o território que deu origem a Pium e Cristalândia, pertencia ao município de Porto Nacional, e estava próximo à Ilha do Bananal, a maior ilha fluvial do mundo, habitada por índios Javaés e Karajás, o que nos faz pensar na possibilidade de que esses povos tivessem passado por ali e construído suas habitações junto ao ribeirão do Itaporé. Outra razão para cremos na existência de indígenas no Itaporé está presente na fala de dona Aurora, que repete aquilo que outra pessoa lhe falava, pois no seu discurso o verbo “dizer” expressa de forma “clara e distinta” que alguém lhe contava sobre a presença de indígenas naquela região. Sua fala é um discurso indireto que, segundo Bakhtin (2006), está carregado de um discurso de outrem. Também, pode-se pensar que esse discurso foi dito e repetido pelo povo do garimpo durante muito tempo. No discurso de dona Aurora, vimos surgir um outro elemento importante: a memória coletiva, isto é, aquela que se constrói através do grupo social a que pertencemos; do ouvir outros contarem (HALBWACHS, 2006). Este tipo de memória é “produzida no interior de uma classe, mas com poder de difusão, que se alimenta de imagens, sentimentos, idéias e valores que dão identidade àquela classe” (BOSI, 2004, p. 18).

Esse discurso não era repetido casualmente, senão pela necessidade que as pessoas tinham de se diferenciarem dos índios, e não menos de confirmar o seu espírito de colonizador e de conquistador da nova terra. A linguagem serve, portanto, para demarcar, delimitar as fronteiras das relações sociais do velho garimpo.



Há ainda uma terceira razão que justifica a presença de indígenas na região da cidade garimpeira: segundo dados do IBGE (1958, p. 135) “as primeiras incursões pelo território onde está situada a atual cidade de Cristalândia deram-se em 1939”. O mesmo relatório indica ainda que a região era uma “zona desabitada, infestada de índios e de feras”, desprovidas de “gêneros de primeira necessidade para a manutenção dos exploradores” (p. 136). Ao descrever a região como “desabitada” e “infestada de índios”, o relator cria um cenário ainda mais perigoso para os exploradores, buscando justificar a grandeza da luta destes homens na conquista da terra, isto é, parece querer exaltá-los pela tamanha coragem de desbravar aquele sertão. Além disso, o relator do IBGE (1958), Jurandyr Pires Ferreira, é extremamente paradoxal em sua narrativa, pois, ao mesmo tempo em que descreve a “nova terra” como uma “zona desabitada”, descreve-a também como “infestada de índios”. O que quer o relator com estas expressões? É evidente que, nas entrelinhas, o relato demonstra a ideologia de quem escreve. Tal relato indica o “lugar” de onde o autor escreve. Ele escreve a história na ótica dos dominantes, na ótica da história oficial que visa negar o “outro”, os indígenas, os negros(as), as mulheres, em detrimento do “Outro”, o garimpeiro, o faisqueiro, o capangueiro, no caso do garimpo de cristal. Portanto, uma “história vista de cima”, de quem está no poder. Este tipo de história era “obra da justificação dos progressos da Fé ou da Razão, do poder monárquico ou do poder burguês”. Por isso, durante muito ela se escreveu a partir do “centro” (SCHMITT, 2005, p. 351).

Mas, se havia índios na região, para onde foram? Parece mesmo que não podemos negar a existência de povos indígenas nessa região, pelo menos na década de 1940 quando do surgimento do garimpo de Piau e do Itaporé. Em entrevista com Mary Coelho (20/03/2007), filha de Trajano Coelho Neto, ela falou-me da presença de indígenas na região garimpeira, e que seu pai muitas vezes proibia as filhas de saírem pelas ruas de Pium para que não vissem os índios nus. Na foto abaixo percebe-se o processo de aculturação sofrido pelos indígenas, depois da presença do homem branco na referida região.



Ilustração 2: Indígenas na região garimpeira, possivelmente das tribos Javaés ou Avacanoeiros  
Fonte: Acervo da família de Trajano Coelho Neto, 1944/45.

A ausência de fotos dos indígenas no jornal *Ecos do Tocantins* justifica-se pelo fato de sua confecção ter iniciado a partir de 1951, quando Pium e Chapada já eram consideradas vilas de Porto Nacional, portanto, com uma estrutura de cidade, o que deve ter contribuído para o “desenraizamento” dos indígenas daquelas regiões. BOSI (2004, p. 76) explica:

A conquista colonial causa o desenraizamento e morte com supressão das tradições. A dominação econômica de uma região sobre a outra no interior de um país causa a mesma doença. Age como conquista colonial e militar ao mesmo tempo, destruindo raízes, tornando os nativos estrangeiros em sua própria terra.

Por outro lado, a população que chegara ao Itaporé não estava preocupada com a vida dos povos indígenas. Uma das possíveis razões do desaparecimento dos indígenas daquela localidade foi a intensa presença do homem branco com toda sua “maquinaria de poder” (FOUCAULT, 1987). Verifica-se com isto um processo muito similar, de interdependência, com o processo de colonização das Américas, e mais particularmente ainda do Brasil. Quando o colonizador aporta sobre a terra conquistada, ele chega com a idéia de quem descobriu algo e que pode explorar suas riquezas, nem que para isto seja preciso negar a presença do outro, no caso do Brasil e do Itaporé, os indígenas. Assim, as terras até então “desconhecidas” tornam-se lugar de exploração, e por isso mesmo há um crescente agrupamento de pessoas vindo de diversos lugares e com um mesmo ideal: o enriquecimento fácil.

Ferreira, relator do IBGE (1958), descreveu o município de Cristalândia no antigo norte de Goiás, hoje Estado do Tocantins com elementos de uma saga, como Benedito Pereira e Antônio Caetano de Meneses, juntamente com José Dias, um estrangeiro uruguaio, que descobriram os garimpos de Pias e Itaporé. O texto do verbete da Enciclopédia dos Municípios Brasileiros (IBGE, 1958) relata a “descoberta” dos garimpos como uma grande façanha, demonstrando desde já de que lado ele se encontrava.

A deficiência do transporte (...) a falta de gêneros de primeira necessidade para a manutenção dos exploradores, contribuíram para que eles levantassem acampamentos, a procura de recursos, seguindo para a vizinha cidade de Peixe. Naquela cidade procuraram a José Dias, de nacionalidade uruguaia, ali residente. José Dias, que ainda vive, era dado a mecânica, com pequena oficina para consertos de máquinas. Inteligente, com longa prática na vida, avaliou logo o valor da descoberta, guardou a preciosa carga e organizando uma *pequena bandeira* (grifo meu), composta de alguns homens de sua confiança, voltou às margens do ribeirão Pias. (IBGE, 1958, p. 136)

O relator compara o processo de exploração a uma pequena “bandeira”. Anterior ao processo das “bandeiras” ocorreram as “entradas”, que tinham como objetivo capturar os índios para fazer deles mão-de-obra escrava e encontrar metais preciosos para suprir a Coroa Portuguesa. Mas, as entradas não foram suficientes para realizar tal empreitada. Assim, colocou-se em ordem um plano de financiamento de verdadeira “caça ao tesouro”, denominado “bandeiras”. Sabe-se que “as bandeiras” no Brasil foi um processo de desbravamento do interior do país em busca de metais preciosos, tais como ouro e prata, ocorrido no século XVII, que visava apenas os interesses dos colonizadores. Em Cristalândia-TO não foi muito diferente.

A notícia da “descoberta” do cristal no norte do Estado de Goiás espalhou-se por diversos estados brasileiros, atraindo uma grande população de garimpeiros, sobretudo nordestinos, fâisqueiros, capangueiros e prostitutas para o Itaporé.

O discurso de que o garimpo surgiu no Itaporé foi lembrado também por dona Carmelita: “Dizem que no Itaporé foi um grande movimento. Lá era o ponto, assim que começou. Foi lá! A cidade propriamente começou foi lá, que o movimento era lá” (26/02/2007). A fala de dona Carmelita encontra-se com a fala de dona Aurora para testemunhar a “imagem” do Itaporé como uma grande cidade. Dona Carmelita estudava no internato das irmãs dominicanas em Porto Nacional e só vinha para Cristalândia na época das férias, o que demonstra o pouco contato que tinha com a cidade. Dona Aurora nascera em 1947 quando o garimpo do Itaporé já tinha entrado em decadência e já existia então, a Chapada. Como poderiam saber de tantas informações de um passado que não viveram?

Em espaçotempos diferentes, cada uma delas fala do surgimento da cidade garimpeira, do lugar onde estão inseridas ou, como afirma Boff (1998, p. 9) “a cabeça pensa a partir de onde os pés pisam”. Assim, o verbo “dizer” conjugado ora na terceira pessoa singular, na fala de dona Aurora, e ora na terceira do plural, na fala de dona Carmelita, demonstra que as duas narradoras contam aquilo que ouviram falar por meio de outrem (BAKHTIN, 2006).

Os que chegaram a Pium e depois no Itaporé vieram em busca de grandes riquezas, visto que o cristal, na década de 1940, rendia uns bons cruzeiros, moeda da época que parecia ter muito valor, como nos faz pensar dona Aurora: “na época do garimpo, na cidade corria muito dinheiro”, ou ainda, conforme dona Carmelita “quem veio pra cá veio para trabalhar, pra ganhar dinheiro” (Idem).

O sr. Clementino, ao ser interrogado sobre o surgimento do garimpo, foi categórico em dizer “1943”. Eu lhe perguntei como ele podia afirmar isso com tanta precisão, visto que chegara à Cristalândia em 1959. Ele respondeu: “Meu pai me contava!”. Assim como dona Aurora e dona Carmelita, o sr. Clementino invoca o discurso de outrem, seu pai, para precisar no tempo o surgimento do garimpo que só conhecera a partir de 1959, quando de sua chegada a Cristalândia, como também para falar de seu pai como um dos pioneiros do garimpo. A mesma pergunta foi feita ao sr. Giramundo, que disse ter chegado à Cristalândia em 1943 quando o garimpo do Felipe estava começando: “Aí é o seguinte. Eu cheguei em 1943. Aí num tinha garimpo. Tava começando o cristal ali no, no Felipe. Aí teve uma briga e correram tudo. Chegou lá eu voltei com meu colega. E aí eu voltei praqui mais um colega meu” (24/03/2007).

O sr. Giramundo demarca a origem da cidade a partir de sua chegada: “Aí num tinha garimpo. Tava começando o cristal ali no, no... Felipe”. Ao reconstruir a cidade, ele se coloca como um dos pioneiros e nega a existência do Itaporé enquanto garimpo, o que parece significar que este já estava em decadência. O garimpo do Felipe surgiu depois do garimpo do Itaporé, como afirmou dona Aurora: “é, primeiro foi o garimpo do Itaporé, aí depois, buscando, outros garimpos foram aparecendo; garimpos aqui fora, mas o primeiro povoado foi o Itaporé” (10/04/2007). Este garimpo foi um dos mais ricos manchões da velha Chapada. Pedras enormes foram encontradas na região, despertando o interesse dos faisqueiros e capangueiros como se vê na foto abaixo:



Ilustração 3: Garimpo do Felipe, 1944/45 – Grande rocha de cristal; faisqueiros e garimpeiros, entre eles Francisco Figueiredo (meu avô) e Edmundo Bastos (à direita).  
Fonte: Neuza Rosal, professora aposentada.

Dona Aurora, dona Carmelita e seu Clementino conheceram os primeiros anos do garimpo através do olhar de outros. Além disso, o contexto dessas pessoas é muito diferente um do outro. Já o sr. Giramundo conheceu o velho garimpo a partir de sua experiência de garimpeiro. Percebe-se, desse modo, que há uma mistura de pensamentos e vivências, que se converge para a construção da cidade garimpeira. Assim, essas pessoas demonstram que há várias maneiras de representar algo, ou seja, que a construção de uma representação depende do “lugar” sócio-histórico-econômico-político-cultural e religioso onde os sujeitos estão inseridos.

Se em 1939 ocorreram as primeiras incursões no território de Cristalândia (IBGE, 1958, p.135), e em 1943 o garimpo do Felipe já estava sendo explorado, conforme narrou o sr. Giramundo, é possível, no entanto, demarcar o surgimento do povoado que deu origem a

Cristalândia, o Itaporé, entre os anos de 1940-1942, pois segundo o sr. Hepaminondas, o garimpo de Cristalândia surgiu junto com o de Pium.

Eles chamavam que era em Goiás, porque aqui era o norte de Goiás. Então era Goiás. Que nessa região tinha muito cristal. E o pessoal falava *no Pium, que na verdade surgiu junto com Cristalândia* (grifo meu), mas Pium era mais conhecido naquela região do que a Chapada. (23/03/2007)

O sr. Hepaminondas, ao vir para o garimpo de cristal em Goiás por volta de 1944/45, veio mesmo foi para a Vila Chapada, isto é, o Itaporé já havia se deflagrado. O povoado do Itaporé ficava numa região baixa, à margem de um riacho do mesmo nome, entre morros, como que num grotão. Com a decadência do cristal no Itaporé, os garimpeiros saíram em busca de outros locais de exploração do cristal, na mesma região. Subindo um pouco ao sul do povoado do Itaporé, cerca de 2 km, encontraram, em vários locais, cristal em abundância. Estes garimpos ficaram conhecidos como: garimpo do Felipe, garimpo da Baixa e do Cajueiro. Com a abundância do cristal naquelas catras, formou-se ali um novo povoado, por volta de 1943, ao qual se deu o nome de Chapada. A região era plana, isto é, uma chapada, facilitando a construção de novas habitações. Com o tempo, o pessoal que morava no Itaporé foi construindo suas casas na “Chapada”, já que o movimento maior agora era ali, como afirma dona Aurora: “E depois quando descobriu esses outros garimpos aqui: o mancão do Felipe, o garimpo da Baixa, o garimpo lá pro lado do Cajueiro. Aí que foram chegando pra cá e começaram a morar aqui na parte de cima, que chamava Vila Chapada” (10/04/2007).

A velha Chapada foi uma grande exportadora de cristal e por ali passavam capangueiros de diversos lugares do Brasil, interessados na compra de cristal que naquela época dava muito dinheiro. Esses capangueiros mantinham negócios com grandes exportadores internacionais. Na década de 1980, a empresa EGGER DO BRASIL, de propriedade de alemães, criou uma filial em Cristalândia, que foi gerenciada pelo sr. Clementino até o ano de 1992.

A efervescência dos garimpos de cristal de rocha, não só no norte de Goiás, mas em todo o Brasil, deu-se por causa do uso do cristal na “fabricação de sonares componentes de transmissores de rádios, telegrafia, telefonia, perdendo sua importância e posição com o fim da II Guerra Mundial” (PAES, 1995, p. 25). Assim, o cristal cooperava com a “barbárie”. Por barbárie entende-se “o preconceito delirante, a repressão, o genocídio e a tortura”

(ADORNO, 1995, p. 103), ou seja, todos os mecanismos sociais que operam em prol de uma situação de dominação, totalitarismo, fatalidade e da brutalidade da condição humana.

Nos anos de 1940-1945, o Brasil encontrava-se sob o governo de Getúlio Vargas. Neste período, Vargas resolveu aderir à guerra, pondo-se ao lado dos EUA e seus aliados, tornando-se um grande fornecedor de matéria prima, o cristal. O preço do cristal justificava-se em função do alto preço para manter a guerra.

Mas, quando a guerra acabou, o cristal continuou trazendo muito dinheiro para Cristalândia, até o final da década de 1950. O sr. Hepaminondas demonstrando amplo conhecimento da política internacional deste período, afirmou que a guerra era “um problema internacional”. Mesmo encerrada, em 1945, a guerra continuava muito presente no imaginário das pessoas, constituindo uma ameaça a toda a humanidade. Dom Alano, bispo de Porto Nacional, escrevendo para um de seus estudantes, Pedro Piagem, em 1948, residindo na França para concluir seus estudos teológicos, demonstra como a guerra, mesmo acabada, ainda constituía uma ameaça ao povo, ali no sertão.

Caríssimo Pedro: Há poucos dias mandei as demissórias para o subdiaconato e diaconato, receando não lhe ter chegado às mãos a minha missiva, envio hoje outras, acrescentando as do sacerdócio, pois desejava que recebesse as referidas ordens no mais curto prazo possível.

O motivo deste desejo reside no fato de estarmos, ao que parece, caminhando para outro cataclisma.

Aqui só se fala em guerra próxima (Dom Alano, 23/03/1948, *apud* PIAGEM & SOUSA, 2000, p. 119).

D. Alano refere-se à guerra como sendo o tema do dia, que estava na boca do povo, com quem encontrava em suas “desobrigas” ( visitas do pároco no sertão), ou daqueles a quem visitava nas diversas paróquias. Em sua missiva dirigida ao estudante Pedro Piagem, ele fala de um discurso que não era seu: “aqui só se fala em guerra próxima”. Seu discurso era resultado do diálogo com diversas pessoas, ou seja, era um texto polifônico, isto é, repleto do cruzamento de muitas vozes sociais. Era o povo que lhe contava sobre o risco de uma nova guerra. Mas, que povo era este? Certamente as notícias chegavam aos ouvidos do povo através do rádio, da leitura dos jornais, dos possuidores de uma “cultura erudita”, e do “disse que me disse”, da “cultura popular”, ou seja, através de “operações táticas” (CERTEAU, 2004) de quem não sabia ler, nem escrever, mas que ouvia as conversas nas ruas, nas praças, e com isso demonstrava-se inteirado do assunto do dia.

O norte de Goiás era considerado, pelos sulistas, um lugar atrasado, desligado do mundo, um sertão não civilizado (MELO, 2007). Naquele sertão considerado “inculto e selvagem” havia uma intensa produção de jornais e também uma não menos intensa vida cultural. Esses jornais estavam, constantemente, reclamando os direitos do povo sertanejo, revestido, é claro, de um discurso político, e terminavam fomentando a vida cultural do sertão (CAVALCANTE, 2003). Entre eles podemos citar *Folha do Norte* (1891), Norte de Goiás (1902); *O Tocantins* (1950), em Tocantinópolis; *Ecos do Tocantins* (1951), em Pium, ainda vila de Porto Nacional; e *A Norma* (1953), em Porto Nacional (PAINKOW, 2002). No editorial do primeiro número do jornal *Ecos do Tocantins*, o sr. Trajano, editor chefe e seu idealizador, assim relata a função do jornal: “É inegável que a imprensa é um elevado índice de progresso; e o jornal, dentro dos limites do meio em que se projeta, um fator poderoso de desenvolvimento material e moral” (*Ecos do Tocantins*, 1951, ano I, n. I, p. 1). Esses jornais eram instrumentos de divulgação do cotidiano da vida do povo do sertão, de seus clamores e de notícias que corriam por todo o país.

A vida cultural de Cristalândia estava marcada por uma forte relação com a religião e com a política, como demonstra dona Ester, moradora da velha Chapada, nos anos 1950 do século passado “Quando cheguei aqui tinha a (Igreja), porque aqui pertencia à diocese de Porto Nacional, sobre religião, né. (...) E a gente não tinha um lugar pra fazer a missa. Tinha um salão aí, que chamava Salão do PRP, de um partido político. Era lá, nesse salão, que nós nos reuníamos para a missa”. (26/02/2007)

Junto à organização das festas estavam os representantes políticos. O P.R.P de que dona Ester nos fala é o Partido da Representação Popular, que surgiu da Ação Integralista Brasileira, criada por Plínio Salgado em 1932. O integralismo era o movimento político brasileiro que pregava uma ideologia muito similar ao movimento fascista italiano de Mussolini e o nazismo de Hitler.

No Brasil, o movimento integralista formado pelas “elites esclarecidas” pretendia “acabar como os conflitos de classes”, ou seja, visava construir um Estado integral, isto é, a uniformização das classes na tentativa de destruir a ação do comunismo no Estado. O integralismo também fora disseminado nos garimpos de cristal do norte de Goiás através do jornal *Ecos do Tocantins*.

Em nenhum momento as(os) depoentes fizeram referência a outros partidos além do PRP. Então, fui à “cata” de informações no jornal *Ecos do Tocantins*. Esse jornal dedicava uma de suas colunas para a divulgação de comentários políticos. No seu terceiro número o



professor José de Moraes, residente na vila Pium, escreveu: “Porque aderi ao P.R.P”. O texto demonstra a intenção do autor em conseguir outros correligionários para o seu novo partido.

Venho, pela colunas de Ecos do Tocantins, falar de público porque aderi ao Partido de Representação Popular. (...) Ensaiei os primeiros passos políticos nas hostes da UDN., em cujo seio prestei trabalho, na conformidade do possível. Encontrei ali homens capazes e honestos, programa comedido e substancioso: uma cousa, entretanto, me deixou algo a desejar: a falta de unidade de pensar e de agir, e ainda à ausência de fraternidade entre os membros daquela família política. (...) Nenhum outro partido político possui tão rigorosa organização quanto o P.R.P. Organização na mais ampla significação do vocábulo: quer seja no sentido material, quer seja no moral; neste ou naquele recanto – e sempre a mesma doutrina, o mesmo sentimento de bem servir a Deus e à Pátria. É o Partido da redenção que quer salvar o Brasil da cova em que o querem sepultar os forjadores de escândalos. (*Ecos do Tocantins*, 1951, ano I, n. III, p. 1)

Em meio à corrupção política existente, o PRP pretendia por o país em ordem, através de um discurso nacionalista e moralista de amor à pátria, aproximando-se dos regimes totalitários existentes na Europa.

Contudo, na velha Chapada, existiam outros partidos políticos, pois quando da emancipação política já se encontravam organizados os seguintes partidos: PTB (Partido Trabalhista Brasileiro), PSD (Partido Social Democrático), UDN (União Democrática Nacional), PSP (Partido Social Progressista) e o PSP (Partido Social Progressista). Ghiraldelli (2001, p. 111) explica que esses partidos já se encontravam organizados nacionalmente desde os tempos de Estado Novo, uns getulistas outros anti-getulista.

Tanto o PSD como o PTB tiveram raízes no getulismo, enquanto a UDN nasceu e permaneceu antigetulista. O PSD era tipicamente oligárquico, de bases agrárias, e a maioria de seus quadros nunca deixou de defender o *status quo*. Suas lideranças fundadoras vieram da burocracia governamental expandida por Vargas durante o Estado Novo. Os interventores dos Estados, todos nomeados por Getúlio Vargas, compuseram no início a grande força do partido. Apesar de apresentar um programa e um perfil aparentemente mais conservador que a UDN, o PSD sempre teve mais jogo de cintura, o que lhe permitiu coligar-se com o PTB e vencer a maioria das eleições este período ( 1946-60 – acréscimos meu).

Nas eleições para escolher o primeiro prefeito de Cristalândia, foi lançado candidato, no mês de setembro de 1953, o senhor Pelópidas Barros (PRP), então vereador de Porto Nacional, grande comerciante e fazendeiro, com o apoio de muitos integrantes de outros partidos, tais como: PTB-PSP-UDN-PSD. Todos esses partidos estavam ligados à imagem política de Getúlio Vargas.

(...) Desta forma Cristalândia tem um novo candidato a seu primeiro Prefeito, que recebeu, de início, não só o apóio unânime dos seus correligionários do PRP, salientando-se destes o sr. Celso Alvez Mourão, alto comerciante, e o sr. João L. Tejada, Sub- Prefeito do Distrito de Chapada.

Muitos elementos do PSD, do PSP, e da UDN também já se solidarizaram com o candidato Pelopidas Barros.

Nos meios mais equilibrados é considerada já vitoriosa aquela candidatura. (*Ecos do Tocantins*, ano III, nº 98, 1953)

Em novembro do mesmo ano, o PSD resolveu apresentar candidatura própria, lançando o nome do sr. Benedito Almeida, grande comerciante e fazendeiro, como candidato à prefeito da cidade de Cristalândia. Nota-se que o registro da candidatura do sr. Benedito Almeida não constituía propriamente uma oposição ao candidato do PRP, mas ao jogo de interesses políticos, pois uma eleição com candidato único não seria capaz de avivar o espírito políticos dos(as) eleitores(as).

Venceu as eleições de três de outubro de 1954 o sr. Pelópidas Barros (PRP) com 764 votos. O outro candidato obteve 86 votos apenas. A Câmara Municipal ficou composta pelos vereadores: Constâncio Barros (PRP), João M. Machado (PRP), Termozílio M. Luz (PRP), Moisés Maia (PSP), José Veloso (UDN), Dálvaro Ribeiro (UDN), e Manoel. Apóstolo (PTB) (*Ecos do Tocantins*, 1955, ano IV, nº 306, p. 3). Observa-se, através do resultado das eleições de 1954, que o poder político estava concentrado nas mãos da elite cristalandense, sobretudo nas dos comerciantes e fazendeiros. A presença da mulher no exercício do poder público só ocorreu no final da década de 1980.

Além dos partidos políticos, a Igreja também exerceu forte influência na vida da população da cidade garimpeira, Cristalândia-TO. A presença do padre José Patrício, de Miracema, de Dom Alano, dos frades franciscanos, que assumiram o processo de evangelização do povo na região garimpeira a partir de 1956, das irmãs franciscanas de Allegany, que assumiram a direção da Escola Paroquial São Francisco de Assis e, por fim, de Dom Jaime A. Schuk, que foi o primeiro bispo da Prelazia de Cristalândia, imprimiram na população garimpeira um forte espírito religioso, como também impuseram um conjunto de normas e regras de controle social.

Ao chegar em Cristalândia-TO, Dom Jaime lançou seu olhar para a velha Capela de Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, como quem quisesse dizer: “Em pouco tempo serás grande”. Seu olhar revela o poder da igreja, enquanto instituição de controle social. Desse modo, a igreja passou também a definir o cenário da cidade.



Ilustração 4: Dom Jaime A. Schuk e a capela N. Sra. do P. Socorro 1959.  
Fonte: Acervo da Prelazia de Cristalândia-TO

Segundo o sr. Hepaminondas, dona Nair e Juca Machado foram as pessoas que estiveram à frente da organização das festas religiosas e da construção da igreja. Dona Nair era “quem organizava aquelas primeiras atividades religiosas”, e o Juca Machado “o cara que era uma espécie de tesoureiro da igreja, que ele tomava, centrava esse aspecto, vamos dizer, da infra-estrutura, do suporte da igreja, um tipo tesoureiro”. A fala do sr. Hepaminondas revela a exclusão social a que estava submetida a mulher. Mesmo dentro do espaço que lhe era reservado, a igreja, muitas vezes ela não podia ser responsável pela parte econômica. A primeira igreja já era dedicada à Nossa Senhora do Perpétuo Socorro e estava localizada onde hoje é a Alameda João Pires Querido.

A igreja havia sido construída pelo próprio povo através da organização de quermesses que ocorriam durante os festejos da padroeira da cidade, Nossa Senhora do Perpétuo Socorro. Construída de forma simples e rústica, a capelinha serviu de espaço para a celebração da posse de Dom Jaime, em 1959. Observa-se que as práticas religiosas do povo da vila Chapada, depois Cristalândia, apresentavam traços advindos da religiosidade nordestina, tais como toalhas rendadas e a presença de várias imagens de santos, como pode ser visto na foto abaixo.



Ilustração 5: Interior da Capela N. Sra. Do Perpétuo Socorro, 1959.  
Acervo: Prelazia de Cristalândia.

Com a instituição da Prelazia de Cristalândia, o bispo providenciou a construção de uma nova igreja para ser a Catedral da Prelazia, que está construída no centro da cidade. Imponente e exuberante, a nova Igreja ressaltava a preocupação de D. Jaime com a cidade ainda “criança”.

A instituição de um novo episcopado no norte de Goiás por parte da Igreja atendia aos interesses políticos desenvolvidos por Vargas, conhecido como “Marcha para o Oeste”. Esta política teve duas fases: a primeira iniciou durante o Estado Novo com a construção da nova capital, Goiânia-Go na década de 1930. A segunda deu-se a partir de 1950 quando

Vargas voltou ao poder e deu continuidade ao projeto inicial (MACÊDO, 1997). Essa política favoreceu a criação de novos municípios no norte de Goiás, inclusive Cristalândia.

Ali naquele “sertão” havia também muitas outras festas. Segundo dona Ester, as festas eram todas muito bem organizadas e seletivas.

Os homens iam de terno e gravata. Era tudo assim. Se na festa a gente notasse que tinha um bêbado, aquele ali eles faziam todo jeito de retirar e mandavam embora. As festas eram normalzinhas. Dançavam tudo direitinho. Nós dançávamos até de madrugada, quatro horas da manhã. A gente dançava até... Tinha casamentos arrumados. A menina do seu Orfeu, a (...). O casamento todo arrumadinho, com missa e tudo. Tudo arrumado! Mas, era desse jeito, todos de terno. Todo mundo arrumado. Uma festa que parecia assim, que estava noutro mundo. (26/02/2007)

Na cidade garimpeira de Cristalândia-TO havia muitas festas. Muitas delas eram organizadas pela elite cristalandense: faisqueiros, pecuaristas e comerciantes. Havia também as festas culturais que eram promovidas com a participação do grupo da União Operária, que, segundo o sr. Hepaminondas, foi um grupo preocupado com a promoção da cultura. As noites culturais contavam com música e declamações de poesias. O sr. Hepaminondas lembra-se que em uma dessas noites culturais ele declamou *O Navio Negreiro*, de Castro Alves, por completo. Além dessas noites culturais, havia também a comemoração do dia do trabalho, que também era promovida pela União Operária.

Ele organizou com outros a União Operária. E quando era o primeiro de maio... Eu nunca tinha visto aquilo na cidade onde eu nasci. Então, aqui faiz o primeiro de maio, que era a comemoração operária. Então, eles tocavam clarinete, o outro o pistão, o outro o tambor... E aí eles tocavam o primeiro de maio. Eles ensaiavam pra fazer o primeiro de maio, na casa do seu Raimundinho, que era uma alfaiataria grande e tal. (...) Era festa cultural rapaz! No salão do PRP. (...) E era interessante que depois, quando eu vim entender as coisas, eu digo: “Uai! Como é que a união operária podia se dar bem com o PRP (riso), com o Plínio Salgado. (23/03/2007)

O sr. Hepaminondas trouxe à tona a questão política da cidade garimpeira, admirado de que União Operária e o PRP pudessem se dar bem. Como num jogo, o velho sertão estava repleto de estratégias e táticas de intervenção.

Em 1947, houve a primeira manifestação em favor da emancipação de Chapada e de Pium. Em 1948, Chapada e Pium foram elevados à categoria de vilas. Mas foi só a partir de 1950 que começou o movimento em favor da emancipação da Vila Chapada. Dona Aurora relatou-me que a cidade garimpeira tinha muita importância política, mesmo quando ainda era vila, por causa do garimpo.

A elite política estava interessada na emancipação da Chapada, pois ali naquela “terra de ninguém” o cristal, que tinha significativa importância, estava dando nome não à vila, mas a Porto Nacional. Assim, tanto a Chapada como Pium organizaram movimentos pró-emancipação. Tais iniciativas foram acompanhadas pelo diretor do jornal *Ecos do Tocantins* até a plena realização do projeto emancipatório. Vale lembrar que Trajano Coelho Neto foi um dos articuladores do movimento pró-emancipação dos distritos da Chapada e Pium, e também uma das mais ilustres figuras do movimento pró-criação do Estado do Tocantins na década de 1950.

Estão em andamento na Assembléia Legislativa do Estado os projetos de Lei da autoria do Deputado Souza Porto que criam os Municípios de Cristalândia e Pium nos antigos Distritos de Chapada e Pium do Município de Porto Nacional.

A morosidade do andamento de tais projetos, que já deveriam ter sido convertidos em Lei, não se deve em absoluto, a qualquer desinteresse do seu ilustrado autor, ou de seus dignos pares, mas às exigências da tramitação regimental naquela casa de nosso Legislativo. Pode-se ter como certa a criação dos dois Municípios garimpeiros; tanto o Legislativo quanto o executivo goiano se interessam por essa medida de grande justiça e de inegável oportunidade que nos virá beneficiar. (*Ecos do Tocantins*, 1953, ano II, n. 78, p. 4)

Trajano foi um grande defensor da emancipação dos municípios de Cristalândia e Pium e crítico exaustivo do descaso político a que estava sujeito o norte de Goiás, sobretudo através de uma coluna denominada “Comentário Político”, onde escrevia com o pseudônimo de SILVA e SILVA. O jornal *Ecos do Tocantins* foi instrumento de denúncia contra toda a forma de corrupção, sobretudo a política de Pedro Ludovico e seu total descaso com o norte de Goiás. Até 1956, Trajano demonstrou seu favoritismo pelo PRP, mesmo porque Plínio Salgado era padrinho de um de seus filhos. A partir deste ano, percebeu-se um rompimento de Trajano em relação ao PRP. Trajano foi morto em 1961, depois de eleito prefeito de Pium. Sua morte foi um crime político resultado das denúncias que fazia através do seu jornal.

Imbricados no processo de emancipação estavam os interesses da elite política de Cristalândia que, percebendo que o cristal já não tinha o mesmo valor, precisavam construir novas estratégias para se manter no poder. As negociações foram feitas através do então deputado José Souza Porto, eleito com os votos do povo da região garimpeira. Abaixo transcrevo o discurso de Souza Porto, dando justificativas de sua luta em prol da criação dos Municípios de Cristalândia e Pium.

O dois distritos que tencionamos com o beneplácito desta Casa, transformar em município autônomos estão situados em uma mesma zona, um ao lado do outro,

tendo por isso idênticas características de progresso, usufruem vantagens comuns e sentem iguais aspirações no campo político e econômico.

Nasceram ambos devido a exploração das jazidas de Cristal, quando as Nações Unidas lutavam para obter esta matéria prima no esforço comum contra os exércitos de Hitler.

Levas e mais levas de emigrantes provindos de todos os recantos do Brasil para ali afluíram, construindo com o trabalho, a energia e o patriotismo expressivos núcleos populacionais em uma região até então, inculta. Diminuída a produção de cristal ali já se formara uma sociedade estável, com todas as necessárias condições de vida própria, pois o considerável elemento humano condensado naquelas paragens, volta-se vigorosamente para as atividades agrícolas e pastoris. O comércio se avoluma de maneira extraordinária, o povo cria amor à terra e dentre esses agrupamentos demográficos destacam-se pela sua importância os de Chapada e Pium, onde a instrução primária se desenvolve promissora sobre a direção de competentes professores. (...)

Como já afirmamos, Pium e Chapada não constituem somente zona cristalífera: é um setor de intensas atividades agro-pastoris e centro de febril desenvolvimento comercial. Na hipótese de cessar a produção de cristal a sua economia não sofrerá solução de continuidade, firmada como está nos esteios da lavoura, da pecuária e do comércio. (...)

Um povo que clama pela sua emancipação política e administrativa merece o apóio de todos os deputados desta augusta Assembléia, merece receber nesse tentamen, uma colaboração decidida daqueles que a podem dar, como um dever indeclinável de consciência cívica e de perfeita solidariedade humana. E nós como representantes do povo goiano nesta Casa não podemos permanecer alheios a esse problema, a essa eclosão de liberdade que parte da região garimpeira como um alviçareiro toque de reunir a irmanar a causa sublime de sua emancipação (*Ecos do Tocantins*, 1953, ano II, n. 78, p. 4)

O discurso de Souza Porto retomou as riquezas da região garimpeira, o campo de pouso para aviões das empresas “Cruzeiro do Sul” e “Aerovias Brasil”, as atividades agro-pastoris e o possível desenvolvimento do comércio como fatores importantes para a emancipação de Chapada e Pium. Não sendo estes aspectos suficientes, o deputado “tomou as dores” do povo, e como um lance de jogo, isto é, uma grande cartada, apelou para os sentimentos de seus companheiros, justifica a aprovação do seu projeto como “um dever indeclinável da consciência cívica” daquela “augusta Assembléia” e como um ato de “solidariedade humana”.

A emancipação trouxe para Cristalândia novos elementos que vieram agregar-se aos já existentes. Em 1956, o jornal do sr. Trajano fez ecoar a notícia pelos quatro cantos do velho sertão de Goiás sobre a fundação da Prelazia de Cristalândia. Em 1957, os frades franciscanos da Província do Santíssimo Nome de Jesus chegaram a Cristalândia para ali residirem definitivamente. Para Piagem e Sousa (2000, p. 112).

A fixação definitiva dos frades na prelazia foi o bastante para que o Sr. Núncio executasse a Bula Apostólica. Foi assim, que na festa de Pentecostes, no dia 12 de maio de 1957, instalou-se oficialmente a Igreja particular de Cristalândia, conforme

ficou relatado na Ata de execução da Bula Pontificia “*NeQuid Fliils*”, pela qual foi criada a nova Prelazia de Cristalândia.

Em 1959, chegaram as irmãs franciscanas de Allegany, que ainda hoje prestam serviços pastorais e educacionais à comunidade de Cristalândia. Em 11 de junho do mesmo ano, D. Jaime Antônio Schuck tomou posse como bispo prelado de Cristalândia. O fato de ser sede de um episcopado tornou Cristalândia ainda mais conhecida no cenário do norte de Goiás, pois a igreja era uma instituição de grande força não só religiosa, mas também política. A instalação do episcopado só veio juntar-se a tantas outras conquistas que a cidade garimpeira alcançara. A implementação de tamanho organismo religioso só confirmava o desenvolvimento de Cristalândia. O jornal *Ecos do Tocantins* fez-se testemunha ocular deste fato através de seu diretor sr. Trajano Coelho Neto. Em primeira página do número 530, o relator fez ecoar a notícia: “A Posse de Dom Frei Jaime Schuck,” O.F.M., demonstrando o quanto aquele acontecimento era significativo não só para o povo de Cristalândia, mas para toda a região garimpeira.

A cidade de Cristalândia se engalanou para receber seu primeiro Bispo-Prelado, Dom Frei Jaime Schuck, O.F.M., assistir sua investidura canônica e homenagear outros ilustres *Príncipes da Igreja (grifo meu)*, membros do clero e ordens religiosas que ali estivessem para tomar parte nas *impressionantes cerimônias (grifo meu)* e nas festas comemorativas de importante acontecimento.

As ruas estavam primorosamente ornamentadas, e, dentro delas, o Povo, imbuído de fé e cheio de obediência, cômico da importância daquele dia, que, na expressão de um orador inspirado, será epígrafe de um capítulo das mais brilhantes histórias de Cristalândia, - quando ela for escrito pelo historiador do futuro.

Desde cedo a cidade se movimentará. Mais de duas mil pessoas estavam pressurosamente esperando o grande acontecimento. Os colégios locais mandaram para as ruas, também as imensas filas de seus alunos, que se alinhavam em número superior a quinhentos. A Prefeitura Municipal decretou feriado Municipal naquele dia de 11 de junho.

Da cidade ao Aeroporto a multidão se apinhava esperando o avião da “Real” que conduzia Dom Frei Jaime e sua comitiva da qual faziam parte Dom Frei Alano du Noday, O.P., e Dom Frei Cândido Penso, O.P., Bispos titulares, respectivamente, de Porto Nacional e Goiás, Monsenhor Domingos Pinto de Figueiredo, Vigário Geral de Brasília e representante de Dom Fernando Gomes dos Santos, Arcebispo de Goiânia, e Frei Paulo Seibert, representante do Provincial da Ordem, vindo diretamente dos Estados Unidos para estas cerimônias. (...)

Nada menos de vinte Frades Franciscanos assistiram a posse de Dom Jaime.

Frei Paulo Seibert representante do Padre Provincial, Frei Artur, Frei Estevão, Frei Inácio Frei Edmundo, Frei João Francisco, Frei Dustan Dooling, Frei Tarcizio, Frei Vicente, frei Solano e Frei Teófilo.

Também mais de uma dezena de Irmãs Religiosas, da mesma Ordem, estava presente àquelas cerimônias: Madre Maria dos Anjos, Madre Conrada, Madre Rosalina, Madre Celestina, Madre Julita, Madre Tomázia José, Madre Gema, Madre Verônica e Irmãs Aparecida, Neila Maria, Jacinta, Ângela Terezinha e Maria de Fátima. (*Ecos do Tocantins*, 1959, ano VIII, n. 530, p. 1)

O episcopado de dom Jaime A. Schuck foi marcado por uma profunda preocupação com a manutenção da ordem social e pelo assistencialismo religioso aos pobres.



Nesse sentido, a igreja se posicionou ao lado dos ricos e manteve com a elite política cristalandense, fortes vínculos de amizade. Somente com Dom Olívio Obale Theodoro (que foi bispo por dois anos) a Igreja Católica assumiu o compromisso para com os pobres e denunciou abertamente as injustiças sociais, sobretudo, a UDR (União Democrática Ruralista). Dom Heriberto Hermes, terceiro bispo da Prelazia de Cristalândia, continuou o processo de crítica às injustiças sociais, projeto de seu antecessor.

Esses aspectos foram importantes não só para o desenvolvimento da cidade garimpeira, mas marcaram profundamente a vida da sua população. Deste modo, faz-se necessário ir ao encontro das “práticas” e “representações” que as pessoas entrevistadas construíram acerca do garimpo para assim percebermos como o universo escolar tentou contrapor-se através das práticas das mulheres docentes entre os anos de 1980 a 2007, ao mundo machista da cidade garimpeira de Cristalândia-TO.

### **1.3 Olhares: práticas e representações sobre a cidade garimpeira, Cristalândia-TO.**

As narrativas dos depoentes não eram apenas uma linguagem oral, mas também uma linguagem visual, um olhar inquietante, ou olhares, que indicavam as estratégias e táticas políticas, sociais, econômicas e afetivas dos moradores do garimpo. Esse olhar parecia demonstrar que o passado não se havia perdido no tempo. Assim, as pessoas revelaram as práticas e representações que construíram sobre o velho garimpo, ainda muito presente em suas memórias. Segundo Arduini (2004, p. 49),

O olhar inquietante sonda a verdade. Caça luz. É apaixonado pela clareira. No grego é *Aléthe*. Este olhar remove *Lethe*, que é o rio do “esquecimento”, das trevas. *Lethe* era irmã de *Tânatos*, a morte. Quem bebia as águas de *Lethe* perdia a memória, mergulhava na escuridão e não enxergava a verdade. E perdia-se a si mesmo. *Aléthe* elimina o esquecimento. Desnuda a medula soterra. Destapa o sentido dos seres. Recupera a realidade e resgata a veracidade.

Ghedin & Franco (2008, p. 74) explicam que “o olhar atíça o desejo de ler o implícito, busca o que não é aparente”. O olhar é produtor de representações ou, como diria Chauí (1997, p. 40), “o pensamento fala com a linguagem do olhar”. Ao procurar compreender o que são “representações”, é necessário retomar em linhas gerais a história deste conceito para melhor entender seu significado no campo da história cultural.

Conforme Marková (2006), a teoria das representações não constitui uma novidade no campo epistemológico do conhecimento. Anteriormente a Durkheim, Kant e Renouvier já haviam traçado algumas considerações sobre essa questão. Para Kant, explica Marková (2006, p.174),

as representações não são reflexos passivamente produzidos na natureza, mas sim ativamente construídos pela mente através da experiência, ou seja, as coisas não podem existir em si mesma senão por meio da consciência, conferindo às representações uma origem mental.

De outro modo, Renouvier rompe com o pensamento kantiano, isto é, o mundo só pode ser compreendido na experiência social, concepção teórica continuada por Durkheim. Durkheim foi o primeiro a utilizar o conceito de representação coletiva. Por vez, Durkheim apresentou uma dupla natureza das representações, dividindo-as em individuais (fenômenos psicológicos e neurológicos) e coletivas (fatos sociais). As primeiras são variáveis e pessoais; as segundas são estáveis, estáticas, fixas. Durkheim fez destas a base teórica da sua sociologia do conhecimento. Para ele, a sociedade não é um aglomerado de indivíduos, mas o conjunto dos elementos que não estão presentes em nenhum dos indivíduos que a constitui (MARKOVÁ, 2006).

As representações coletivas propostas por Durkheim apresentam um caráter coercitivo, ou seja, os fatos sociais imperam sobre o indivíduo. Assim, as representações coletivas interferem na construção das representações individuais, estabelecendo uma hierarquia da primeira sobre a segunda.

Os estudos sobre “práticas” e “representações” encontram lugar também no campo da história cultural, sobretudo com Michel de Certeau e Roger Chartier. Guardadas as diferenças, ambos seguem uma mesma linha de compreensão da história. Burke (2005, p. 78) explica que práticas e representações são “dois aspectos da Nova História Cultural apresentada por Roger Chartier”. Neste sentido, explica Barros (2004, p. 76):

A contribuição decisiva de Roger Chartier para a História Cultural está na elaboração das noções complementares de “práticas” e “representações”. De acordo com este horizonte teórico, a Cultura (ou as diversas formações culturais) poderiam ser examinada no âmbito produzido pela relação interativa entre estes dois pólos. Tanto os objetos culturais seriam produzidos “entre práticas e representações”, como os sujeitos produtores e receptores de cultura circulariam entre estes dois pólos, que de certo modo corresponderiam respectivamente aos “modos de fazer” e aos “modos de ver”.

Em sua obra *A História Cultural: entre práticas e representações*, Chartier (1990) está interessado em mostrar o caráter de complementaridade ou interdependência existente

entre ambas. Para Chartier, as práticas geram as representações e vice-versa. Para ele as práticas são todas as técnicas que envolvem a produção cultural, o seu uso e os costumes de uma determinada sociedade (BARROS, 2004, p. 80). Neste sentido, as práticas

visam a fazer reconhecer uma identidade social, a exibir uma maneira de ser no mundo, a significar simbolicamente um estatuto e uma posição; enfim, as formas institucionalizadas e objetivadas em virtude das quais “representantes” ( instâncias coletivas ou indivíduos singulares) marcam de modo visível e perpétuo a existência do grupo, da comunidade ou da classe. (CHARTIER, 1991, p. 183)

Para Chartier (1991, p. 184) as representações são “estratégias simbólicas que determinam posições e relações e que constroem, para cada classe, um grupo ou meio, um ser percebido constitutivo de sua identidade”. Assim, cada depoente representou a cidade não somente através do seu olhar, mas também através do olhar e das práticas de outros, demonstrando “como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensando, dada a ler” (CHARTIER, 1990, p. 17-18).

De acordo com este autor, as representações são mais do que coletivas; são culturais. Nesse sentido, sua proposta provocou uma guinada no campo das representações que até então eram compreendidas como práticas sociais que interferiam na produção da cultura. Visando explicar como as práticas e as representações são construídas culturalmente, Chartier (1991, p. 4) utilizou-se do conceito de “apropriação” elaborado por Certeau, em sua obra *A cultura plural*, para “ênfatar a pluralidade dos empregos e das compreensões e a liberdade criadora” e, então, construir uma “ história social dos usos e das interpretações, referidas a suas determinações fundamentais e inscritas nas práticas específicas que as produzem” (p. 5).

No seu ensaio intitulado *O mundo das representações*, Chartier (1991, p.176) refere-se à necessidade de um “deslocamento” da história social da cultura para uma história cultural do social,

O procedimento supõe uma tomada de distância em relação aos princípios que fundavam a história social da cultura na sua acepção clássica. Um primeiro distanciamento estabeleceu-se face à uma concepção estreitamente sociológica que postula que as clivagens culturais estão forçosamente organizadas segundo um recorte social previamente construído. É preciso, creio, recusar esta dependência que refere as diferenças de hábitos culturais e oposições sociais *a priori*, tanto à escala de contrastes macroscópios ( entre as elites e o povo, entre os dominantes e os dominados), quanto à escala das diferenciações menores ( por exemplo entre os grupos sociais hierarquizados pelos níveis de fortuna ou atividade profissionais).

Segundo Chartier (1991), é preciso entender que os contrastes e as diferenças culturais não estão rigorosamente organizados em função de um recorte social previamente

constituído, mas que a sociedade está organizada de acordo com a cultura dos sujeitos que a constitui. São os costumes, as crenças, os mitos, as memórias, as práticas e representações que se tornam elementos configuradores do mundo social, isto é, interferem no modo de os homens e as mulheres viverem em sociedade.

Assim, podemos entender que a memória-trabalho (BOSI, 2003) é uma prática cultural, isto é, um resultado da relação de determinado sujeito com as “instâncias oficiais da produção” (BARROS, 2004, p. 77), como por exemplo: igreja, escola, Estado, entre outras. Através do ofício de memorizar as pessoas entrevistadas foram revelando suas práticas, as práticas de outros grupos, instituições sociais, bem como a posição e identidade que assumem em uma dada sociedade. A memória é, diria Certeau (2004), uma “arte de fazer”, uma maneira de construir o mundo e de representá-lo. A memória é, assim, um artefato cultural. Desse modo, as práticas culturais podem ser definidas como “maneiras de fazer”, e as representações é a “maneiras de ver” o mundo no qual se está inserido.

Portanto, cada depoente organizou e selecionou os vestígios do passado a partir do tempo presente, da sua identidade social construída através das práticas culturais. Essas práticas são produtoras e utilizadoras de representações, isto é, de conceitos e de idéias que os sujeitos têm acerca da sociedade. Além disso, ninguém lembra de tudo que lhe ocorreu no passado porque “a memória é seletiva” e, por isso mesmo, ela se organiza através da política, da ideologia, da cultura e da religião (POLLAK, 1992). Bosi (2003, p. 31), a esse respeito, salienta: “A memória opera com grande liberdade escolhendo acontecimentos no espaço e no tempo, não arbitrariamente, mas porque se relacionam através de índices comuns. São configurações mais intensas quando sobre elas incide o brilho de um significado coletivo”.

Ainda conforme Pollak (1992, p. 5) “a memória é um fenômeno construído” e, por isso mesmo, “o que a memória individual grava, recalca, exclui, relembra, é evidentemente o resultado de um verdadeiro trabalho de organização”, ou seja, uma segunda característica da memória. Assim, cada pessoa entrevistada reconstruiu o garimpo através da organização de suas vivências e, mais ainda, do contexto sócio-político-ideológico-cultural-econômico no qual estão inseridas hoje.

O fato de compreender a memória como uma forma de trabalho ou como “maneiras de fazer” (CERTEAU, 2004) permitiu-me delinear o universo das práticas e representações presentes nos depoimentos que ouvi acerca do garimpo. Através da memória, os(as) depoentes resgataram o tempo que lhes parecia perdido e foram ao encontro dos significados outros de suas experiências vividas no passado.

A primeira dessas representações, presente na fala de todas as pessoas depoentes é a imagem do garimpo como um “eldorado”, ou seja, como um lugar de grandes riquezas, pois o garimpo era visto como “um lugar em que a sorte traz mudanças para melhor” (MACEDO, 1997, p. 29).

Os garimpeiros migrantes vindos de diversos Estados do Brasil, tais como Maranhão, Piauí, Ceará, Bahia, Pará, vislumbravam no garimpo a possibilidade de vencer na vida e dessa forma sujeitavam-se a duras horas de trabalho na tentativa de enriquecer-se. Perguntado sobre o horário do trabalho no garimpo, o sr. Giramundo respondeu: “às sete horas, que é a hora da gente se espanar, num é; nós ia pro garimpo”. Então, perguntei-lhe: A que horas voltavam? Ele respondeu: “Ai num tinha hora. Qualquer hora a gente voltava”. Deduzimos daí que a dura jornada do trabalho no garimpo parecia ser regulada não pelas horas do relógio, mas pela ilusão do bamburro, ou seja, quem marcava o tempo no garimpo era a sorte.

Em geral os primeiros garimpeiros foram pessoas que não tinham boas condições financeiras e que vieram arriscar a sorte na tentativa de fazer fortuna. Eles vieram “bamburrar”, conforme lembrou dona Aurora: “não resta dúvida de que o povo que vinha era quem tava lá, desempregado, ruim” (10/04/2007), ou ainda, como lembrou dona Carmelita, “parece que a finalidade de quem veio mesmo, era trabalhar para ganhar dinheiro (...) Quem veio mesmo, veio trabalhar e ganhar dinheiro, porque era garimpo” (26/02/2007); ou ainda como o sr. Giramundo “os homens vinham porque queriam pegar aquele dinheiro, vender aquele cristal. Então, eles vieram com essa idéia, né” (24/03/2007). O garimpo como o eldorado é uma representação muito comum entre os garimpeiros e aventureiros que ali chegavam à busca do dinheiro. Macêdo (1997, p. 13) em estudo sobre o garimpo de diamantes em Baliza, Goiás, afirma:

O mito do garimpo como um lugar redentor, o sonho do enriquecimento rápido, de uma vida melhor e da liberdade no trabalho que o garimpo oferece está presente na voz daqueles que chegaram em Baliza em busca de pedras preciosas e iniciaram, em 1924, a exploração dos diamantes. Na sua maioria, as pessoas que se dirigiram para esses garimpos faziam as mesmas projeções, possuíam as mesmas aspirações e representações semelhantes. Uma das imagens mais frequentes é a de um enriquecimento rápido arriscando a sorte.

Dona Aurora também representou o garimpo como o lugar um eldorado: “Tudo era fácil de vender. Tudo que fazia, porque num tinha quem fizesse as coisas, vendia! Tudo que fazia, vendia facilmente”! Para ela, o garimpo era um lugar de ganhar dinheiro, um lugar onde o trabalho era valorizado, pois o que se produzia era vendido ali mesmo. Em sua

memória ficou o tempo áureo do velho garimpo: um tempo de muitas riquezas e de valorização do trabalho.

Em cumplicidade com dona Aurora, a sra. Carmelita lembra que “ todo mundo que veio pra cá, veio pra trabalhar” e ganhar dinheiro. O garimpo parecia ser assim: a última esperança daquele povo migrante, desempregado, à procura de melhores condições de vida. O sr. Clementino também afirmou que a vida no garimpo “era boa demais. Tinha muito dinheiro, muita gente: faisqueiro, exportador. Esse povo assim!”. Seu Clementino, como muitos outros garimpeiros e os demais que vieram atraídos pelo sonho de enriquecer-se, “relegam a um plano inferior a dureza do trabalho, e destaca o fator sorte, como num jogo” (MACEDO, 1997, p. 102).

Uma segunda representação do garimpo é o jogo. Dona Aurora, ao ser interrogada sobre a presença das mulheres no mundo do garimpo, lembra-se de dona Jesus Guimarães e assinala que “ela chegou até comprar *partida* (grifo meu) de cristal”. A expressão *partida* é muito peculiar de quando as pessoas vão realizar um jogo. Fala-se de uma partida de futebol, de vôlei, de baralho, de bilhar, entre outros. Um lote ou uma quantidade maior de cristal é chamado, na hora da compra ou venda, de partida.

O garimpeiro é um jogador. Como Aleksei Ivanovitch, o personagem da obra *O Jogador*, de Dostoievski, que “insiste em acreditar que a roleta é a sua única saída, sua única tábua de salvação”, o garimpeiro aposta tudo o que tem na esperança de enriquecer-se facilmente. Assim como Ivanovitch, o garimpeiro é um homem dominado pelos seus próprios impulsos, é o homem do desejo, da necessidade, da irracionalidade. Ele arrisca a própria vida na “catra” para tentar a sorte, conforme diz o sr. Clementino quando interrogado se ele sabia de alguma morte no garimpo: “Sei. De muitas! Do Wilsom Moreira que era o escrivão daqui. Ele morreu dentro de uma catra. Eu ajudei a tirar ele também, né”. A morte do escrivão na catra de cristal demonstra como todas as pessoas estavam direta ou indiretamente vinculadas ao garimpo. Segundo o sr. Hepaminondas, “a cidade vivia em função do cristal. E vinha as coisas, tudo do lado de Miracema e Tocantínia. Levavam dias, vindo de lá pra cá, aquelas tropas, pra trazer tecidos. Era pouca coisa, muito pouco expressiva. Em função mesmo de subsidiar aquela coisa principal que era o cristal” (23/03/2007).

A vida no garimpo era como um jogo, e como tal tinha suas regras e normas. O jogo se caracteriza pela existência e operações dos jogadores. São eles que realizam os lances, criam estratégias e táticas. No caso do Itaporé, da Vila Chapada, os sujeitos dos jogos são o capangueiro, o faisqueiro e o garimpeiro. Assim como num jogo, as cartas já estão marcadas e o lugar e o espaço de cada jogador já se encontram definidos. Os capangueiros, os faisqueiros e

os garimpeiros são aqueles que operam as estratégias do jogo e têm em suas mãos os dispositivos do poder: o dinheiro. As táticas são operações lógicas (calculadas) próprias dos fracos, tais como as prostitutas, as donas de casas, as costureiras e as donas de pensão que servem de enfreto dos dispositivos de poder daqueles que criam as estratégias. As estratégias são como que armadilhas. Neste sentido, Certeau (2004, p. 99-101) afirma:

Chamo de estratégia o cálculo (a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado (...) chamo de táticas a ação calculada que é determinada pela ausência do próprio (...) a tática é movimento “dentro do campo de visão do inimigo”, como dizia Bullow (...) Sem lugar próprio, sem visão globalizante, cega e perspicaz como se fica corpo a corpo sem distância, comandada pelos acasos do tempo, a tática é determinada pela ausência de poder, assim como a estratégia é organizada pelo postulado de um poder.

Desse modo, a chegada dos primeiros garimpeiros não representa a “descoberta” de novas terras, mas a apropriação delas. Armados de mecanismos de poder, os garimpeiros adentram as “terras descobertas”, dizimam culturas, ocupam “lugar” e se colocam no papel do “Outro”, ou seja, se põem como “sujeito de querer e de poder”, negando os saberes e fazeres dos indígenas, das prostitutas, das costureiras e das donas de casa ali existentes. Um verdadeiro “golpe de mestre”! Aos homens, o garimpo. Às mulheres, a casa e o cuidar dos filhos.

Outro aspecto que demonstra o imediatismo e o efêmero no mundo do garimpo é a construção das casas. A vida era um jogo: ora ganhava, ora perdia-se tudo e, por isso mesmo, os garimpeiros “não se preocupavam em construir boas moradias” (MACEDO, 1997, p. 27). Então, como eram as casas? O sr. Giramundo descreveu a construção das moradias da seguinte maneira: “Aqui num tinha cidade. Aqui tinha era garimpeiro, barracão de garimpeiro. Era casa de palha! Era um empariado de palha. Só tinha uma casa de telha, que era do Fedoca (...). Do Fedoca, que tinha uma bodeguinha, só essa. Mais não tinha. O mais era casa de palha” (24/03/2007).

De modo bem similar ao relato do garimpeiro Giramundo, dona Ester reconstrói a cidade a partir do momento em que chega à velha Chapada, em 1949. Segundo ela,

Tudo era de palha, umas ruazinhas de palha. Dá impressão assim... De um lugarejo. Assim... Nem sei como. Assim... No mato. Que eu nunca tinha visto aquele horror de casa, pois num tinha casa de telha. A única casa de telha que tinha era do Benedito Almeida. (...) Vi que era um lugar assim... Num era uma cidade. Era um povoado do interior. Não tinha nada. (26/02/2007)

Através da narrativa, o sr. Giramundo e a sra. Ester evocam o passado não para repeti-lo, mas para dar-lhe sentido no tempo presente. Segundo Larrosa (2003, p. 64), “o vivido só se torna recordação na lei da narração que é, por sua vez a lei da sua leitura. E aí se torna outra vez vivo, aberto, produtivo”. Ao repetir o passado como que querendo passá-lo a limpo, transcrevê-lo novamente, conferir o que restou, ambos constroem, no agora, uma representação da cidade, resultado de sua leitura de mundo apreendida na “experiência” (LARROSA, 2003). Para ambos aquele “horror de casa de palha” ainda não se constituía como uma cidade.

Recém chegada na velha Chapada, dona Ester, ao ver “aquele horror de casa” de palha, indagou-se sobre o futuro daquele lugarejo e pensou: “Como que podia ser aquilo. Pensava que aquilo ali podia pegar fogo, como de fato eu assisti um incêndio muito grande”. Dona Ester com seu “olhar inquieto”, percebeu, no primeiro contato com aquele mundo “esquisito”, a possibilidade de um incêndio ali na Chapada e, numa postura reflexiva, se questionou: “como que podia ser aquilo”. Dona Ester surpreende-nos com sua visão acerca da Chapada. Ela, diferentemente das muitas pessoas que chegavam ali pelo sonho do eldorado, já se mostrava preocupada com o futuro da cidade. Aquilo tudo parecia ser uma condição de descaso do poder público.

De fato ocorreu um grande incêndio na Vila da Chapada, como afirmou dona Ester. O ocorrido foi motivo para diversas manchetes no jornal *Ecos do Tocantins*. Durante todo o segundo semestre de 1951, o jornal acompanhou o desenrolar dos fatos, denunciando, sobretudo, o descaso dos políticos com a região garimpeiras.

Que sentido tem a casa para o garimpeiro? Construir casa de pau-a-pique, casa de palha, é um modo muito singular do garimpeiro representar a sua natureza de aventureiro. A casa de palha é assim, um abrigo onde se come e dorme (TEVÊS, 1999). Quando se constrói uma casa de tijolos com telha a vida ganha outro sentido. A casa de pau-a-pique representa o espaço da liberdade própria do garimpeiro, conforme lembrou o sr. Giramundo. A casa de palha é a representação do viver no garimpo. Os garimpeiros estavam ali para arriscarem a sorte, não para morar definitivamente. Segundo Teves (1999, p. 33-34),

No imaginário ocidental, tijolo remete a barro, que, biblicamente, é anterior ao homem. Criações divinas, tanto o barro como o homem, só aparecem após a criação da terra e das águas. O tijolo e o barro são o símbolo do homem preso a sua casa, sua terra, sua família, sua aldeia, seu bairro. Está na casa, mas também na igreja. Significa segurança, regra, uniformidade, mas também espaço fechado, em oposição à rua, à selva, ao infinito. Com tijolos o homem se organiza, mas também se confina.



Uma terceira representação foi a idéia de que o garimpo é um caminho de sofrimento, como se pode notar na fala do sr. Giramundo: “Garimpo não é assim não! Num é estrada linheira!”. Para ele, no alto de seus 83 anos, o garimpo é um lugar tortuoso, repleto de coisas que parecem não garantir uma vida digna para o ser humano, tais como a falta de moradia digna, saúde, educação, seguida de alto índice de prostituição, pois quando “um garimpo está descobrindo vem mulher de todo lado. Aqui tinha mulher que nem prestava. Raparigas! Raparigas! Raparigas boas!”. A fala de seu Giramundo nos faz pensar que “junto com os garimpeiros, também chegaram as prostitutas e seus agenciadores” (MACEDO, 1997, p. 44), que também viam no garimpo uma boa ocasião para fazer fortuna fácil.

O sr. Giramundo não só representa o garimpo como um lugar difícil de se viver por causa dos contra valores presentes ali naquele mundo, como também retrata o modo como as mulheres eram vistas no garimpo. Para ele, as prostitutas eram “mulheres que não prestavam”. Ao falar assim das prostitutas ele se esquece de quantas vezes recebeu carinho e aconchego nos braços de uma delas. Sua fala é muito peculiar entre os homens no universo do garimpo. Seu discurso está carregado daquilo que Foucault (2006) chamou de “dispositivos de poder”, isto é, dos mecanismos de controle, “operadores materiais de poder, isto é, as técnicas, as estratégias e as formas de assujeitamento utilizadas pelo poder” (REVEL, 2005, p. 39). Para ele, o poder não é algo natural, mas uma prática social construída historicamente, portanto, uma estrutura composta de elementos heterogêneos. Em *Microfísica do Poder*, Foucault (2006, p. 244) explica:

Através deste termo tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em sua, o dito e o não dito são elementos dos dispositivos. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos.

Em segundo lugar, gostaria de demarcar a natureza da relação que pode existir entre estes elementos heterogêneos. Sendo assim, tal discurso pode aparecer como programa de uma instituição ou, ao contrário, como elemento que permite justificar como reinterpretação desta prática, dando-lhe acesso a um novo campo de racionalidade. Em suma, entre elementos, discursivos ou não, existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes.

Em terceiro lugar, entendo dispositivo como um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante. Este foi o caso, por exemplo, da absorção de uma massa de população flutuante que uma economia de tipo essencialmente mercantilista achava incômoda: existe aí um imperativo estratégico funcionando como matriz de um dispositivo, que pouco a pouco se tornou o dispositivo de controle-dominância da loucura, da doença mental, da neurose.

A temática da prostituição perpassou o relato e a memória de cada uma dos(as) pessoas depoentes. Deste modo, considere necessário ouvir a voz de uma mulher que tivesse trabalhado como prostituta no mundo do garimpo para saber de suas práticas e representações sobre o mesmo. Recorri a algumas mulheres, mas elas ou já não podiam falar ou negavam aquela condição do passado. Escavando silêncios aqui e acolá, continuei à “cata” de informações, até deparar-me com dona Severina, hoje uma ex-prostituta, não residente em Cristalândia. Na entrevista, mostrou-se alegre, viva, autêntica e, acima de tudo, possuidora de um saber que lhe permitiu escapar às muitas armadilhas do mundo. Quando lhe perguntei como era a vida da prostituta no garimpo, dona Severina tomou de mim a palavra e como dona de um saber que mais do que pensado era um saber “experiência” (LARROSA, 2003), um saber vivido, pois disso ela sabia “contar tudo direitinho”, pôs-me a escutar como quem dissesse: “agora sou eu quem falo”.

A prostituta no garimpo era o seguinte: amanhecia o dia, se durmisse à noite. Se durmisse, porque teve muita noite que nós não durmia, bebendo a noite toda: dançando a gafeira e indo lá pro quarto e ganhando o dinheiro dos garimpeiros, e voltando pra trás e bebendo que era pra dar resultado pro homem do cabaré. Era pra dar resultado pro homem do cabaré. Ai manhecia o dia, tomava um banho, tomava ali, às vezes, um caldinho de ovo, ou, às vezes, nem nada. E se não tivesse bebendo, dormia um cochilinho. Quando começava a chegar gente o dono batia na porta lá do quarto: “Ó chegou gente pra beber. E nós tinha que dar o resultado; nós tinha que dar o resultado da chave, do quarto. Num era chave nesse tempo não! Era quarto, que nós alugava. Um quarto velho de paia, com a cama: quatro forquilhas inficadas, e umas tabocas, e um colchão em cima. Nesse tempo era colchão de capim, daqueles costurados. Não tinha colchão de espuma, nem colchão de mola não. Aí a gente tinha de beber, ou que pudesse, ou que não pudesse, tinha que aceitar o preto, o branco, o sujo, o cheiroso, o fedido, tudo. Tinha que aceitar que nós vivia naquele ramo mesmo, tinha que trabalhar desse jeito. E principalmente o garimpeiro quando bamburrava. Agora quando era de tarde, tomava banho, se não desse movimento de dia. Tomava um banho, ia lá pro quarto, se vestia, se arrumava, e vinha pro salão de novo. Aí começava chegar os homens e bebiam e ia lá no quarto. Transava com os cara lá, ganhava o dinheiro e vinha. Teve mulher de ficar com três, quatro, cinco garimpeiro numa noite, pra ganhar o dinheiro, porque o cristal... cheio do dinheiro. Eu só queria viver bem arrumada, porque a mulher, a mulher da..., a quenga que não for bem arrumada ela num ganha nada não. Tinha que ter muitos produtos dentro do quarto. Tinha que ter duas bacias pra ela se assiar; e outra para o cara se assiar. E outra: ela que aciava o homem também. Depois da transa ela que assiava o homem. Tinha a bacia, tinha álcool, tinha toalhinha pra se enxugar, tinha tudo. Tinha que ter isso, porque se não tivesse isso, se fosse uma mulher porca, sebosa, não ganhava dinheiro não. Tinha a mesinha com duas bacias de esmalte, as duas toalhinhas penduradas, e tudo, porque se não fizesse assim as doenças era horrível. E assim mesmo tinha delas que pegava doença que só faltava era morrer. Tinha doença venéria de todo tipo nos garimpos, porque só tinha garimpeiro seboso. Mas, queria era o dinheiro. Elas num tava nem aí. Mas a vida da mulher de vida livre é triste, porque ela não... Ninguém num confia. E outra parece que tudo que ganha é amaldiçoado. Ela ganha num mês pra acabar num dia. Vapora tudo! Porque aquele dinheiro é à custa do corpo, a custa das carnes. Como é que pode ser feliz! Pra nós, nós era feliz. Mas depois que cai fora, como eu tô de idade, tô vendo as outras mais nova aí. Agora que eu tô descobrindo que é uma vida infeliz. (20/05/2007)

Dona Severina é uma senhora de 68 anos. Nasceu em Feira Grande, distrito de Arapiraca, Alagoas. Estudou até a quinta série quando foi preciso mudar-se para o Maranhão com o pai, os irmãos e irmãs, em busca de melhores condições de vida. Nessa época, sua mãe já havia falecido. Depois das muitas “andanças”, chegou a Cristalândia em 1960. Ela também construiu representações sobre a vida no garimpo. Ao narrar seu passado, vivido de garimpo em garimpo, dona Severina lembrou-se o quanto a vida da prostituta é difícil. As prostitutas eram as primeiras mulheres que chegavam ao garimpo, pois ali encontravam o lugar ideal para o exercício de sua função. Por vezes essas mulheres eram consideradas a escória da sociedade.

O garimpo é um lugar sexualizado, como o sr. Giramundo deixa transparecer no seu relato: “Garimpo é mancha, moita. Dá uma moitinha bem aqui, sobe enriba, ali, e tudo. Acabou. Pronto”. O discurso do sr. Giramundo releva uma clara relação entre o garimpar e o transar. Em ambos os casos há uma exploração da figura feminina: no garimpo, a terra; na prostituição, a mulher. Tudo em busca do prazer do lucro e do prazer sexual.

Dona Severina não era uma prostituta qualquer. Ela sabia ler e escrever. As prostitutas, que se encontravam sobre o sistema de opressão do mundo machista do garimpo, também agiam com “astúcias” (CERTEAU, 2006) e realizavam lances, operações táticas de empoderamento de seus corpos. Arrumavam-se todas a fim de atrair para si o maior número de garimpeiros, faisqueiros, capangueiros, com a clara intenção de lhes tirar todo o dinheiro. O depoimento do sr. Hepaminondas retrata de modo significativo o empoderamento das prostitutas no velho garimpo da Chapada.

Uma coisa que eles eram curiosos era isso aí: como esse horror de prostitutas. Pra eles as prostitutas eram de último plano, que tava lá. Aqui não! As costureiras faziam o vestido bonito, caro pras prostitutas. As prostitutas tinham dinheiro porque elas se vendiam para os capangueiros, para essas pessoas que tinha grana. E elas eram alijadas de uma situação social, entre aspas, né. Mas elas tinham o espaço delas, mantido com as regalias que o dinheiro podia lhe oferecer, que as condições podiam lhe oferecer. (23/03/2007)

Já nos primeiros anos do garimpo do Itaporé e da velha Chapada, as mulheres casadas faziam coisas não muito comuns ao contexto machista da sociedade goiana rural. Na memória coletiva consolidada, as mulheres no velho garimpo já eram representadas como mulheres fortes, decididas, que faziam mais do que cozinhar e educar os filhos, como bem lembrou o sr. Hepaminondas:

Apesar do machismo que era uma coisa de toda a sociedade nossa, mas eram as mulheres que na hora da festa estavam lá. Você via que elas estavam na frente. Às vezes, eles (os homens) eram até levados por elas, até certo ponto. A coisa mesma da igreja acontecia isto. Quando vejo falar, por exemplo, na dona da Nair e no seu Germando é que ele talvez fosse mais ligado às coisas internas da casa do que ela, porque ela era mais social, do ponto de vista da participação fora, de fazer e tudo mais, como a dona Maria Ferreira e as outras mulheres de maneira geral. Dona Iaiá mesmo! Tinham donas de pensão, como a Argimira mesmo. Ela era viúva e tinha alguma coisa nesse sentido. A Santília. Existiam algumas mulheres que eram conhecidas por sua função dentro desta coisa, ou porque estava ligada a uma pensão ou mesmo um pequeno comércio. (23/03/2007)

O problema da prostituição está interligado à questão do alcoolismo, como lembra a sra. Aurora: “(...) eles ganhavam com facilidade; eles acabavam nos cabarés; acabavam com (tudo), na cachaça”. A sra. Carmelita, ao fazer memória do garimpo, lembra que seu pai tinha um comércio que “vendia de tudo”. Perguntei-lhe se vendiam bebidas e ela respondeu: “vendiam bebidas, também!” Então, interroguei-lhe se as bebidas eram vendidas em doses, e novamente me respondeu: “Não! Caixas! Eram em caixas! Caixas, garrafas, viu!”.

A ex-prostituta Severina explicou também que no garimpo as mulheres de vida livre que trabalhavam nos cabarés eram obrigadas a juntar-se aos garimpeiros, faisqueiros e capangueiros e fazê-los beber a noite inteira, oferecer-lhes os prazeres sexuais, de modo que ao amanhecer do outro dia os mesmos, embriagados e seduzidos, não tivessem nenhum dinheiro no bolso. No mundo do garimpo, o consumo de álcool é geralmente alto. Mas qual a razão para tanta bebida? Ao que parece, o garimpeiro procura recompensar através da prostituição e do álcool o duro trabalho dentro das catras. Dona Aurora relata com clareza como era o processo de extração do cristal: “não tinha maquinários porque no primeiro momento aí do cristal era tudo manual. Os homens faziam... Então, cavavam os buracos, tiravam a terra toda com o sarilo, né, pegava as bandeiras, tirava a pedra toda”.

A vida do garimpeiro consistia em passar o dia cavando a terra em busca do cristal, um trabalho “duro e perigoso” que o fazia prisioneiro do seu desejo de bamburrar. Quando baburravam “acabavam com tudo, na cachaça” (Aurora, 10/04/2007), e também na prostituição, como lembrou dona Ester:

Lá na casa do Cornélio eu ouvia o povo falar: Fulano tirou tanto de cristal! Fez muito dinheiro! Vendeu muito cristal! Vendeu lá na boca da cata. Chamavam assim, “lá na boca da cata”. Vendeu tanto! Foi o faisqueiro tal que comprou. Ganhou muito dinheiro! Mas, quando foi de noite eles gastaram tudo. Ai eu penso assim: na casa dessas mulheres, desses cabarés, que chamavam naquele tempo, naquele tempo, de cabarés. Iam pra lá, gastavam. No outro dia num tinha nem um “tustão”, nem pra comer. Assim dizem, que era essa vida aí! É tanto que a pessoa que tinha dinheiro aí, que bamburrava. Eles chamavam de bamburro quando tirava muito dinheiro. Elas

nunca tinham dinheiro, porque elas tiravam de tarde e á noite eles gastavam. Dizem que era assim a vida. Acho que era mesmo, que o F. mesmo era um dos que gastava desse tipo. (26/02/2007)

Pode-se dizer que a cachaça era para o garimpeiro uma das possibilidades de recuperar o tempo perdido dentro da catra. Ao embriagar-se, o garimpeiro queria esquecer o sofrimento dentro da catra e celebrar sua vitória, pois ele conseguira realizar o grande feito de bamburrar. Assim, o gastar todo o dinheiro com cachaça e prostituição era para ele a busca de realização do seu desejo, mesmo que isso representasse “uma viagem sem retorno”, como ocorreu com muitos dos garimpeiros que passaram pelo Itaporé e pela Chapada. Eli Brasiense (1987, p. 101) em seu romance *Pium: nos garimpos de Goiás*, relata de forma ilustrativa a vida do garimpeiro entregue à bebida:

Garimpeiros reduzidos a trapos chegavam atraídos pelas notícias do Pium, e de um momento para o outro estavam metidos na farra, gastando com bebidas caras e mulheres baratas. Alguns que tropeçavam de repente num montão de cristal, se esqueciam da doença dos filhos, das mulheres, deixavam de lado as dívidas e que estavam atolados até o pescoço e bebiam, bebiam.

Associado ao problema da prostituição e do alcoolismo estava também a questão da violência. No garimpo “onde somente havia uma lei – o dinheiro; onde somente predominava um instinto – a ambição, e onde somente havia um soberano – o cristal” (BRASILIANSE, 1987, p. 152), a violência “era tida como algo trivial” (MACEDO, 1997, p. 95). O sr. Clementino ao narrar sobre o cotidiano da vida no garimpo, explica que havia muita violência, brigas. Para ele a vida no garimpo “(...) era dura demais, perigosa e violenta (...)”, apesar de ele não ter assistido a tiroteios, mas que seu pai falava que no começo do garimpo isso era muito comum.

Dona Ester mergulhou no mar de sua memória e trouxe à tona o caso da morte de seu José Bezerra, senhor rico, alguém de quem ela gostava muito, para demonstrar como a vila garimpeira encontrava-se desprotegida de autoridades que garantissem a segurança da população.

Quando o finado mineiro se matou aí, que era um desses grandaços aí (...). E ele com esses Britos tinham uma firma de comprar cristal. Uma firma grande! Tinha muito dinheiro. Mas, o dinheiro era mais desse cearense. Era um cearense, José ou João Bezerra, não sei como que era. Eu pelo menos gostava muito dele. Nós conversávamos muito! E ele se matou! E quando amanheceu o dia, como se diz: ninguém podia encostar, ninguém podia triscar. E lá se vai o Teco, buscar a polícia em Porto Nacional. Buscar autoridade em Porto nacional pra poder fazer a perícia, poder tirar o corpo pelo menos para enterrar. (...) A polícia tomou conta de fazer tudo! Tinha, tinha... Nem os sócios dele também não estavam no dia. Sei que foi uma coisa! E tudo isso, esse trabalho todo era feito em Porto Nacional, que aqui não

tinha nada. Num tinha autoridade nenhuma. (...) Então buscaram de lá. Era muito trabalho, mas tudo (feito) por Porto Nacional. Aqui mesmo não tinha. Vinha tudo de lá. Esse aí mesmo foi. Passaram dias, uns com a opinião de que ele se matou; outros que ele não se matou. (...) Mas era coisa tudo tangida pela autoridade de Porto Nacional. (26/03/2007)

Dona Ester narra à morte de seu amigo, João Bezerra de Souza, como se fosse algo ocorrido num tempo não muito distante. Isto se deve à relação de amizade que mantinha com o sr. Bezerra, pois ele era alguém de quem ela “gostava muito”. Ao lembrar-se da morte do sr. Bezerra, ela parece querer descobrir as razões daquele fato e desvendar o enigma que envolve a morte do velho amigo. A esse processo Benjamin (1994) denominou de rememoração, ou seja, “é uma retomada salvadora do passado”. Parece que dona Éster encontrara agora a chave para desvendar todo o mistério da morte do sr. Bezerra. Ela mesma, através do processo de rememoração, vai descobrindo as causas da morte do amigo.

O que interessa nesse momento é perceber que o garimpo era um ambiente marcado pela violência. A violência estava associada a três fatores: ao dinheiro do cristal (ganância), à prostituição e ao alcoolismo exagerado. Estes problemas são próprios da natureza de uma cidade de garimpo, pois as pessoas vêm das mais diversas localidades. Mesmo sendo o lugar caracteristicamente urbano (aglomerado de pessoas, casas e comércios), o garimpo encontrava-se desprovido de instituições de controle social, tais como a Igreja e o poder judiciário.

O mundo do velho garimpo estava repleto de armadilhas que visavam negar as táticas de intervenção das mulheres na construção da sociedade. Dona Aurora lembra-se do passado, marcado por laços afetivos com sua mãe, para demonstrar outros fazeres femininos no universo do garimpo e para falar das mulheres como construtoras da cidade. Dona Aurora recorda que no início foram poucas as mulheres que trabalhavam como garimpeiras, mas que na segunda fase da exploração do cristal as mulheres tiveram um papel importante.

Olha, no primeiro momento as mulheres não se dedicavam mesmo ao garimpo. Na época do garimpo, do quente do garimpo, dos grandes bamburros, algumas mulheres tocavam garimpo assim: botavam homens pra trabalhar. Minha mãe, por exemplo, tocava garimpo! Ela tinha seus garimpeiros que trabalhavam lá. Mas, as mulheres eram um outro caso. Aí quando vem a segunda fase, a outra, a segunda fase, que foi a fase da lasca que eram cavadas nas cercas, nos barreiros, onde os homens quebravam as grandes pedras, né. Ai, nessa segunda fase, foram muitas mulheres garimpeira. Mas, no primeiro momento eram pouquíssimas, né. Por exemplo, garimpeira mesmo, eu num conheço ninguém assim, que pudesse dizer que era garimpeira. E, por exemplo, pra comprar cristal, é, como capangueira aqui, só o caso da Jesus Guimarães. Pelo menos que eu sei. Que ela chegava a vender lote de pedras, né, no Rio mesmo. (10/04/2007)

Algumas mulheres marcaram época no mundo do garimpo, tais como dona Jesus Guimarães, “que como capangueira” vendia o cristal no Rio de Janeiro; Chiquinha Brandão, que junto com dona Jesus Guimarães passavam a noite jogando baralho com o pessoal; dona Nair, que coordenava os trabalhos religiosos e “tinha um comércio”; dona Iaiá, que também estava envolvida com os trabalhos da igreja; dona Raimunda, dona Minerva, dona Belinha, dona Ester, dona Tumasa, que foram professoras na velha Chapada. Dona Aurora lembrou-se de que dona Nair exercia uma outra função no garimpo: a de farmacêutica: “Ela não era formada, mas é como se ela fosse uma farmacêutica. Ela indicava remédio, principalmente pras mulheres, né. Tudo assim. As mulheres estavam com um mal, com achaques, ia lá na dona Nair. Ela passava um remédio. Ela vendia esses remédios” (10/04/2007).

Com a ausência do poder público e do serviço de saúde pública, os raizeiros e as benzendeiras ganhavam espaço na sociedade e exerciam um papel de significativa importância no garimpo, papel este exercido até então apenas por homens como o sr. Tejada, Juca Machado e, mais tarde, pelo sr. Raimundinho. Em seu comércio, dona Nair não só vendia medicamentos, como também instruía as mulheres em suas enfermidades. Em entrevista realizada em 20/03/2008 dona Aurora me disse que dona Nair não só vendia remédios como manipulava ervas e receitava-as para as mulheres, inclusive para as prostitutas. Assim, a medicina natural, os saberes populares, eram um substitutivo para a saúde pública e conferiam à dona Nair um poder médico, o que a tornou muito respeitada e conhecida na cidade.

Dona Carmelita, quando interrogada sobre a vida no garimpo lembrou-se de sua mãe como uma mulher diferente dela mesma: “as mulheres costuravam. Mamãe, por exemplo, quase não costurava não. Ela ajudava o papai na venda, viu? E aí, fora isso, ela fazia uns bolinhos, botava ali todo dia de manhã. (...) Mamãe era mais mandona. Aqui em casa era o meu é quem mandava”, falava sorrindo como quem quisesse dizer: “eu não fiz a lição direito”. A mãe de dona Carmelita era uma mulher que não se sujeitava aos trabalhos domésticos, no máximo “fazia uns bolinhos”.

Entre as muitas representações construídas pelos testemunhos está a construção da cidade “cosmopolita”. Ao narrarem sobre a origem da cidade, os(as) depoentes pareciam espantados(as) com as coisas que o garimpo atraía para aquela “terra de ninguém”, como lembrou dona Carmelita. Naquele sertão sem telefone, sem estradas, como relatou dona Ester, a comunicação era feita via avião teco-teco ou através dos grandes aviões da empresa Aerovias do Brasil. Ali, no meio daquele “horror de casa” de palha, havia aviões aterrissando e decolando vôo durante todo o dia. O sr. Hepaminondas viajou no tempo da memória, fez-se

criança novamente e, depois de uma pequena pausa, retomou a palavra, e, como menino contador de história, que “gostava de falar das coisas boas de sua cidade”, tal como fazia quando estudava em Porto Nacional, contou-me com entusiasmo a aventura de sua chegada na velha Chapada, hoje Cristalândia-TO.

Nós, quando chegamos aqui, foi uma viagem muito tumultuada, porque nós viemos de animal, pois não tinha outra forma de sair de Ribeiro Gonçalves a não ser a cavalo. Chegamos até Carolina no Maranhão. De Carolina nós pegamos um avião para Porto Nacional, que naquele tempo chamava Real Aerovias Brasil, que ainda era do tempo dos bancos dentro do avião. Mas de Porto Nacional pra cá viemos de Teco-teco, porque aqui, pela movimentação do garimpo era de tal ordem, quer dizer, a efervescência, o pelo valor do cristal e pela descoberta de minas, que era um cristal relativamente de qualidades. Então aqui chegavam aviões e saíam aviões a cada minuto. Improvisaram um campo de avião aí, que às vezes tinha seis oito Teco-teco; às vezes estava chegando uns nos ares, tinha dois três aviões sobrevoando. Inclusive uma das profissões que surgiu logo aqui para rapazes novo, era aviador. Então eles faziam um curso rápido em Goiânia para dirigir, pilotar, né. Daí saiu o Evercino Barros, o Messias, que era irmão da dona Nair, o Adão Barros. Esse pessoal. Quer dizer, foi inclusive uma alternativa. A força era de tal maneira, esse lado da comercialização... A saída e chegada do cristal, que não tinha como sair de carro, porque não existia estrada, num é. Então esses aviões faziam esse transporte num primeiro momento até Porto Nacional, e lá era que tinha a linha da Aerovias Brasil. E aqui você ouvia um barulho. Minha mãe, inclusive, ela falava assim: “Gente, o barulho da cidade é barulho de avião”! Por eram tantos aviões, levantando, subindo e descendo vôo, que a cada meia hora o avião sai pra Porto Nacional e voltava. E eram vários aviões. Você conhecia os aviões pelos nomes: se o avião era amarelo, chamava Tebrina. Tinha outros nomes dados popularmente. Então, o movimento era muito intenso. (23/03/2007)

O sr. Hepaminondas chegou no velho garimpo acompanhado de sua mãe e de sua irmã mais velha. O que parecia um “lugarejo” para dona Ester tornou-se, para o sr. Hepaminondas, uma cidade, porque aquilo ali lhe parecia “uma extensão do Piauí e do Maranhão, da cidade nossa, porque tinham vindo pra cá famílias importantes de Ribeiro Gonçalves, que era minha cidade de origem, cidade de minha mãe, quando nós viemos pra cá”. A noção de cidade para o sr. Hepaminondas perpassa os vínculos afetivos com as pessoas que lhe eram conhecidas na sua terra natal, sobretudo com as crianças com quem costumava brincar quando ainda moravam em Ribeiro Gonçalves; “os costumes, a religião, os hábitos alimentares, inclusive as festas”, tudo era muito similar ao que ele via fazer em sua cidade de origem. Na velha Chapada, o menino Hepaminondas restabeleceu vínculos e recriou a sua cidade natal em outro espaçotempo diferente, significativamente mais moderna. Se a única forma de sair de Ribeiro Gonçalves era a cavalo, na velha Chapada “chegavam aviões e saíam aviões a cada minuto”. Num primeiro momento, a fala entusiasmada do sr. Hepaminondas revelou a fantasia e a imaginação do menino recém chegado na Chapada.



É evidente que naquele momento os aviões teco-teco chegavam com frequência ali na Chapada, visto a grande quantidade de cristal que se extraía no fundo das catras dos manchões, sobretudo do Felipe, mas dizer que “a cada minuto” saíam e chegavam aviões, isto é uma figura de linguagem que o sr. Hepaminondas criou para dar à cidade um ar de modernidade. Num segundo momento, não tão marcado pela imaginação, o sr. Hepaminondas (23/03/2007) pareceu se dar conta de sua engenhosa fantasia e retificou-a: “eram tantos aviões, levantando, subindo e descendo vôo, que *a cada meia hora o avião saía ( grifo meu) pra Porto Nacional e voltava*”.

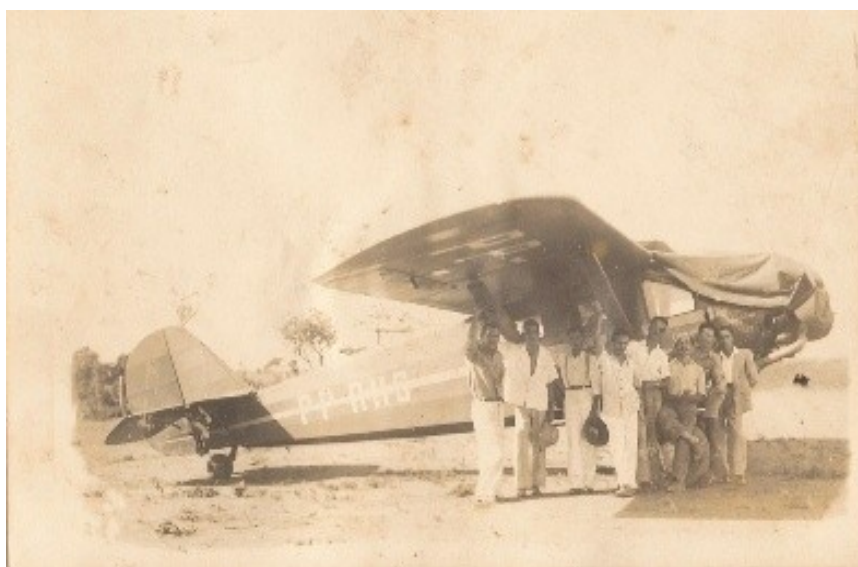


Ilustração 6: Avião teço-teco, Pium, 1945/50.  
Fonte: Acervo da família de Trajano Coelho Neto.

A cidade garimpeira tinha contato direto com Anápolis, Goiânia, Belo Horizonte, São Paulo, Rio de Janeiro, Belém. Os aviões substituíam o cavalo, o carro e o telefone, permitindo um contato mais estreito da cidade garimpeira com outras regiões (MACEDO, 1997). Inicialmente, eram os aviões teco-teco, mas, depois, a cidade passou a ter escala de vôos pelas companhias “Aerovias Brasil” e “Cruzeiro do Sul”.



Ilustração 7: Avião da Aerovias Brasil, 1952/53.  
Fonte: Acervo da família de Trajano Coelho Neto

O surgimento da Aerovia Brasil foi a realização de uma velha e justa aspiração do povo da Chapada e significou um grande passo para efetivar o processo de emancipação, e que iniciara com a elevação do garimpo à condição de vila pelo prefeito João Pires Querido, em 1948. A vila Chapada estava, agora, mais do que nunca, preparada para transformar-se definitivamente em cidade, coisa que só dependia da boa vontade dos políticos. De fato, o deputado Souza Porto já vinha sendo porta voz da luta do povo do Pium e Chapada. Em 23 junho de 1953, a vila da Chapada tornou-se Cristalândia.

Como numa tela em branco, dona Aurora vai “pintando” o cenário da cidade garimpeira, colorindo-a com imagens que mais parecem surrealistas.

A cidade tinha muito movimento! Tinha uma importância política, mesmo quando a cidade foi vila. Antes, de ela ser vila, ela teve tanta importância no cenário da região (...). Um dos candidatos de Porto Nacional, era daqui da Chapada. E ele foi eleito prefeito de Porto Nacional, quer dizer, o garimpo tinha importância, com seu João Querido. Ele morava no Itaporé. Era um garimpeiro e era também aviador. E ele foi candidato a prefeito de Porto Nacional. Quer dizer, ele representava, naquele momento, o garimpo de Cristalândia, num é. O garimpo da Chapada. Num era Cristalândia ainda. E ele foi eleito pela importância que o garimpo tinha. E, depois de eleito ele elevou à categoria de Vila e ainda (...). Ele ainda era prefeito quando a cidade, a cidade foi emancipada. Disso eu não tenho certeza não! mas, ele foi... Olha, quando se tornou categoria de Vila, aí foi eleito um sub-prefeito, né, que era seu Cornélio Ribeiro. Então a cidade já podia definir algumas coisas, porque naquela época a sociedade era organizada! Muito mais do que agora. Eles, eles tentavam buscar as coisas. Basta lembrar que, por exemplo, bem no início da cidade, eu não sei se já depois da emancipação, ela tinha um clube. Era... Eu me lembro até do nome. Depois eu lembro! É, era, clube, grêmio literário, um trem assim. Eu sei que

eles se preocupavam muito com a leitura, e teve até uma biblioteca que quando acabou e ficou aí... Aí muitos livros depois foram encontrados, foram doados para o Colégio Estadual. Livros bons! Muitos romances franceses, né. Eles se preocupavam muito com a questão do lazer, da cultura. E o carnaval era organizado. Era o único dia que as mulheres vinham na cidade, assim mesmo, animadas. É que o bloco delas desfilava pela cidade né. Elas vinham... Então, a cidade era assim um local... Eles eram organizados. Pro exemplo, a começou a questão da Igreja, o pessoal querendo construir a igreja. Quer dizer, tudo nascia do povo! Era muita coisa assim. Nascia do povo! Aí eles começaram a luta da independência, da separação (...) Alguns investiram no comércio e a questão de ser um lugar bom pra morar, não tinha doença, num tinha. Eles foram ficando. E com a escola paroquial então, tinha como educar os filhos. (10/04/2007)

A cidade ganha um colorido especial na imaginação de dona Aurora. Ela retrata um conjunto de detalhes para dar contorno à sua obra de arte: a cidade garimpeira, pintada com as cores da memória. O conjunto dos detalhes expostos na tela, agora pronta, revela o conceito, o sentido que a cidade tem para ela. Para dona Aurora, a cidade é um conjunto todo harmônico, uma obra de arte que revela a natureza de seus habitantes: “tinha muito movimento”, “tinha importância política”, “tinha um grêmio literário”, “tinha uma biblioteca”, “lazer, cultura”, “carnaval”, “igreja”, “comércio”, “escola”, enfim, tudo que uma cidade podia ter.

Segundo dona Aurora e dona Ester, havia também na velha Chapada um grupo que se interessava muito pela propagação da cultura. Este grupo era denominado União Artística Operária. Na cidade havia até cinema: o “Cine Papagaio”.

Ao contrário de dona Ester e do sr. Giramundo, dona Aurora e o sr. Hepaminondas têm da cidade uma visão cosmopolita. Naquele mundo que parecia “esquisito” para dona Ester, num primeiro momento, “duro, perigoso e violento” para seu Clementino, “tortuoso” para seu Giramundo, para dona Aurora e o sr. Hepaminondas a cidade era um mundo moderno, maravilhoso, repleto de aviões, comércios, muito dinheiro. Diferentes de dona Ester, do sr. Giramundo e do sr. Clementino, que chegaram ao garimpo como adultos, o sr. Hepaminondas e dona Aurora conheceram o garimpo ainda crianças, o que faz com que ambos tenham lembranças muito similares.

A cidade também tinha uma espécie de clube de festa, o Bar Nacional. Dona Ester, como que “louca” por dança, relembra do velho clube que ajudou a animar sua vida e a minar as armadilhas do velho garimpo quando resolveu se casar.

Eu sempre gostei de festa. Nem que o F. não quisesse eu ia na festa, nem que seja olhar, entende? Ai eu dizia: A., tu fica aqui com os meninos dormindo. A festa era sempre, tipo, era tipo um clube. Ali naquela... Chamava Bar Nacional, em frente o Moisés Maia. Eu digo: Mas nós temos que olhar a festa um pedacinho, nem que seja um pedaço, mas nós vamos. Quando o F. voltava, aí ela ficava direto com os

meninos. “Pode ir!” Nós íamos pra festa. Aí quando o F. não tava eu dizia: “A. e agora como é que nós vamos olhar? O F. não está, eu não posso ir pra festa dançar, mas nós vamos olhar”. (26/02/2007)

É possível dizer que a cidade com suas casas, seus comércios, suas pensões, suas escolas, suas farmácias, seus garimpos, seu governo, sua polícia, seu hospital e sua igreja “pode ser encarada como um “texto”, e o seu leitor privilegiado seria o habitante (ou o visitante) que se desloca através da cidade (...)” (BARROS, 2007, p. 40). Desse modo, cada habitante torna-se um leitor, cujo texto é a cidade.

Dona Severina, quando interrogada sobre sua chegada na cidade garimpeira relatou: “quando cheguei à cidade já estava feita”. A fala da ex-prostituta demonstra que ela também tinha uma concepção sobre a cidade. Para ela, as casas de tijolos e telha, os comércios, a escola, a igreja, a prefeitura, e mais ainda o prefeito, constituíam um sistema organizado, diferentemente dos garimpos por onde passara até chegar em Cristalândia. De fato, dona Severina podia afirmar que quando chegara “a cidade já estava feita”, pois em 1960, a cidade já estava constituída politicamente, já tinha escola pública, tinha igreja e tinha prefeito. Dona Severina parece perceber que “a cidade é lugar de uma multiplicidade de poderes e micro-poderes que não necessariamente se expressam por meio de instituições governamentais, mas que em todo o caso se refletem nas formas complexas mediante as quais se organiza a sociabilidade urbana” (BARROS, 2007, p. 41).

De tudo quanto foi dito sobre as representações construídas pelas pessoas acerca da cidade garimpeira, resta dizer que a cidade representada como “cosmopolita” é também uma cidade marcada pela divisão de classes, como narrou o sr. Hepaminondas:

A vida comercial era estruturada dentro de uma estratificação social. Então, você via o pessoal que cavava a terra, que era os peões, os garimpeiros, que tavam cavando a terra e que trabalhava de meia ou diária. Esses estavam ligados ao povão mesmo. Então, era o pessoal mais pobre da cidade e eram trabalhadores. E o pessoal que era ligado aos faisqueiros, que eram quem comprava o cristal e quem buscava era o capangueiro. Capangueiro era o cara que geralmente era de fora, que tinha o dinheiro pra fazer o comércio do cristal. Ele dividia esse dinheiro entre os faisqueiros, que por vez, saíam nos manchões, vendo qual era a catra que tava saindo o cristal, botava em contato em contato com os capangueiros e ficavam ali na boca, como eles chamavam mesmo: “na boca da catra”, pra fazer o primeiro comércio do cristal; comprar o cristal ali na boca da catra, como eles chamavam. Então, ligados aos faisqueiros, esses intermediários, tava a classe média mesmo, que tava um pouco acima dos trabalhadores. Eles mexiam com o dinheiro. Esse pessoal tinha manchão, aquele negócio todo, e num tinha hora, num tinha tempo. E tinha os capangueiros que era o pessoal que tinha... Ai, já era outra classe social, privilegiada, um pessoal que detinha o dinheiro, porque tinham trazido de fora; tinham vendido gado lá fora em suas cidades de origem; tinham trazido um pouco de coisas e tinha uma forma de capitalizar o dinheiro que era empregando-o na compra do cristal. Cristalândia é impressionante! Uma das coisas que mais me chama atenção é como aqui tinha classe A, a classe B, a classe C e tinha a que não tinha

nem nome, que era o que chamava de rebuque, onde estavam as prostitutas (...).  
(23/03/2007)

A fala do sr. Hepaminondas retrata de modo muito claro e substancial a condição de desigualdade social existente no garimpo. A cidade, imaginada por ele, tinha todos os problemas de uma cidade moderna, sobretudo a preocupação em capitalizar o dinheiro para adquirir mais riquezas. Mas, a cidade cosmopolita só existia no imaginário dos(as) depoentes, pois em 1959, a cidade ainda era composta, em sua maioria, de casas de adobe e cobertura de telha e sem nenhum acabamento. Ao contrário do que se pensou a cidade não se fez apenas com a participação de capangueiros, faisqueiros, garimpeiros, comerciantes, tropeiros e ferreiros, mas com o trabalho e a força de mulheres costureiras, parteiras, donas de casa, donas de pensão, professoras. Assim, a cidade é resultado de uma “cultura plural”, que precisa ser compreendida também através do olhar das mulheres. Neste sentido, explica Pesavento (2005, p. 81):

Uma cidade é objeto de muitos discursos, a revelar saberes específicos ou modalidades sensíveis de leitura do urbano: discursos médicos, políticos, urbanísticos, históricos, literários, poéticos, policiais, jurídicos, todos a empregarem metáforas para qualificar a cidade. Uma cidade também é objeto de produção de imagens – fotográficas, pictóricas, cinematográficas, gráficas – a cruzarem ou oporem sentidos sobre o urbano.

A cidade cosmopolita não era mais do que uma pequena cidade situada no interior de norte de Goiás, atual Estado do Tocantins.



Ilustração 8: Rua 22 de maio, 1960, Cristalândia-TO  
Fonte: Acervo da Prelazia de Cristalândia.

No garimpo, as mulheres eram responsáveis por aquilo que a sociedade naturalizou chamar “coisas de mulher”, ser dona d’lar: costurar, cozer, lavar e cuidar dos filhos e ser professoras. Seus saberes são “desqualificados como saberes não conceituais, como saberes insuficientemente elaborados: saberes ingênuos, saberes hierarquicamente inferiores, saberes abaixo do nível do conhecimento ou da cientificidade requeridos” (FOUCAULT, 2002, p. 12).

Para compreender que significados têm as práticas das mulheres docentes na cidade garimpeira, nas décadas de 1980 a 2007, é necessário ir ao encontro do espaço, lugar praticado, onde são realizados seus saberes e fazeres: a escola para, em um terceiro momento, analisar o sentido de suas práticas e representações.

## CAPÍTULO 2

### A INVENÇÃO DA ESCOLA NA CIDADE GARIMPEIRA

Neste segundo capítulo, abordo o surgimento da escola na cidade garimpeira, Cristalândia-TO, porque é nela, como espaço de conhecimento, que acontecem as práticas das professoras “sujeito” dessa pesquisa. A escola torna-se, deste modo, “um texto para ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito” (FREIRE, 1996, p. 109). Assim, dei-me conta das complexas relações entre as primeiras entrevistas realizadas e as novas questões que se punham: como surgiu a escola na cidade garimpeira? Que significado tem ou teve a escola na vida das pessoas em Cristalândia-TO? Que relações são possíveis desvendar entre sociedade e escola?

Os primeiros depoimentos se tornaram ainda mais relevantes para a continuidade de minha pesquisa, pois havia ali uma relação de interdependência entre o presente e o passado, como afirma Bosi (2004): “o passado não é o antecedente do presente, é a sua fonte”. Era preciso “lapidar” a pedra, descobrir nos depoimentos as “histórias que não nos falam de fatos, mas de acontecimentos, que não se constituem em documentos, mas em signos, que não nos apresentam argumentos, mas, sentidos” (PÉREZ, 2003, p. 100).

Retomei as entrevistas, e ao relê-las parecia escutar novas vozes e estar lendo outro texto. Assim, eu compreendia o conceito de enunciação de Bakhtin (2000, p. 291): “cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados”. Desse modo, eu saía do espaçotempo do “mito do eldorado” para o espaçotempo de “outros enunciados”, da palavra criadora e criativa de cada um dos depoentes, para ir ao encontro da história da escola na cidade garimpeira. Assim, para compreender as práticas e representações das mulheres docentes entre os anos de 1980 e 2007, foi necessário traçar o surgimento da escola na cidade garimpeira, pois a escola é o espaçotempo onde ocorre o exercício da docência. Mas, antes de abordar o surgimento da escola na cidade garimpeira, apontarei algumas considerações gerais sobre a história da educação no Brasil.

#### **2.1 A Escola no Brasil: passos e descompassos**

A escola, tal como é hoje, é obra da modernidade iluminista. Foi com o tríplice ideal francês, de liberdade, fraternidade e igualdade do século XVIII, que ela passou a ser a

instituição social dos dias atuais. Um dos aspectos relevantes dessa revolução foi o discurso: “educação para todos”.

A escola surgiu, assim, com o ideal de tornar o homem um sujeito autônomo. Mas, com o tempo, a escola idealizada pela Revolução Francesa distanciou-se dos seus ideais e transformou-se em um dos aparelhos ideológicos, em agência de reprodução do Estado (PESSOA, 1997). A escola brasileira não está isenta dos descompassos dessa história. Ela não é, certamente, só o resultado do processo da formação da população brasileira, mas também resultado das tramas sociais, políticas, religiosas, históricas, culturais e econômicas. Embora o povo brasileiro anseie por uma educação pública como direito de todos, ainda é visível o descaso do Estado para com a educação pública de qualidade.

A educação brasileira surgiu tardiamente e, já não bastasse isso, nasceu estigmatizada por uma “filosofia da dominação” (DUSSEL, 2000) que, operacionalizada pelos colonizadores e reforçada pelo ensino jesuítico, obrigou indígenas e negros a assumirem como sua a cultura de Outro. Em toda a sua existência, ela parece ter servido mais como instrumento, como mecanismo de transmissão e reprodução da cultura dominante: da Coroa (Colônia); das elites cafeeiras (Império); e da elite urbano-industrial - República (RIBEIRO, 2001), do que ao processo de construção da autonomia. Salvo curtos períodos, a educação brasileira mostrou ser uma experiência democrática.

No período republicano dois movimentos marcaram a luta pela escola pública como direito de toda a população brasileira: “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico”. Apesar de esses movimentos terem surgido através dos intelectuais das classes dominantes do país, convém reconhecê-los como uma experiência em busca de melhoria para o sistema educacional brasileiro. Segundo Xavier (1994, p. 106), “o período da chamada República Velha (1889-1930) constituiu as décadas mais pródigas em reformas do ensino que o regime republicano produzira”. Assim, o novo regime político tornou-se palco para grandes discussões sobre a vida social, política, econômica e cultural do país, pois a nova ordem política exigia a implementação da democracia, da Federação, da industrialização e da educação popular, principal anseio da população brasileira (GHIRALDELLI, 2001, p. 16).

O espírito revolucionário em prol da República, e mais ainda o anseio de ver implantado os seus ideais, despertou em uma parte da população brasileira um interesse pela participação na ordem pública, fazendo surgir assim, o movimento que se denominou entusiasmo pela educação. O movimento estava inspirado nos ideais do Iluminismo, cujo principal objetivo era o esclarecimento do sujeito pelas vias da razão e sob a influência do positivismo. Baseadas nos pressupostos iluministas e positivistas, as lideranças políticas da



época só viam um caminho para o desenvolvimento do país: a educação, e para isso era preciso acabar com o analfabetismo (XAVIER, 1994, p. 113). Nesse sentido, Bencostta (2005, p. 69) afirma:

O discurso estruturado em retóricas originárias de uma Europa influenciada pelas repercussões da Revolução Francesa, a qual apregoava que era preciso instruir a população para alcançar a civilização, já não era mais uma grande novidade no final do século XIX. Porém, este mesmo discurso foi rapidamente reproduzido no Brasil republicano e fartamente utilizado, a ponto de ter pressionado o poder político instalado a apresentar uma proposta diferenciada de escolarização destinada àqueles que durante muito tempo ficaram sem qualquer oportunidade de instrução.

Uma das preocupações das lideranças desse movimento foi a ampliação do número de escolas em todo o país. Contudo, elas se esqueceram de outros aspectos certamente mais relevantes: a formação de professores, a garantia do acesso à educação, entre outros. Desse modo, percebe-se que este movimento tinha um caráter apenas quantitativo. Outro fator que contribuiu para o fracasso do movimento foi as condições políticas em que a República tinha sido estabelecida, como explica Ghiraldelli (2001, p. 17)

A República resultou de um golpe militar em 15 de novembro de 1889. Três forças sociais participaram do movimento e empunharam o comando da sociedade política após o golpe: uma parcela do Exército, fazendeiros do Oeste Paulista (cafeicultores) e representantes da classe média urbana (intelectuais). Essa foi a composição que governou o país nos primeiros anos do novo regime (governos Deodoro da Fonseca e Floriano Peixoto). Posteriormente, uma vê estabilizada a nova situação, os cafeeiros (as oligarquias) procuraram afastar do governo seus parceiros militares e também os elementos intelectuais mais progressistas. Ou seja, as oligarquias cafeeiras, que comandavam a economia do país (baseada na exportação do café), exigiram o controle total no exercício de comando nos aparelhos da sociedade política. O marco inicial dessa nova fase foi o ano de 1894, quando se elegeu o presidente da República o primeiro civil, o paulista Prudentes de Moraes.

Pode-se dizer que o enfraquecimento desse movimento foi uma questão de ordem organizacional do Estado brasileiro, pois suas bases econômicas estavam sustentadas no modelo agrário-comercial exportador dependente (RIBEIRO, 2001). A implementação da República não se deu através de um processo democrático e participativo. O povo, que deveria ser o protagonista da história, “assistiu a tudo bestializado, sem compreender o que se passava” (CARVALHO, 1998, p. 9).

O segundo movimento foi denominado “otimismo pedagógico”. Ghiraldelli (2001, p. 15) “o otimismo, ao contrário, é típico de meados dos anos 20 e alcançou seu apogeu já na Segunda República, nos anos 30”. Nesse mesmo período, surgiu o movimento da Escola Nova, no Brasil. Para Ghiraldelli (2001, p. 19),

O ideário escolanovista conjugava-se muito bem com o nascente otimismo pedagógico que centrava suas preocupações na reorganização interna das escolas e no redirecionamento dos padrões didáticos e pedagógicos”. Ambos os movimentos visavam romper com os princípios da escola tradicional.

Na esteira do pensamento de Ghiraldelli, Almeida (2007, p. 115-116) divide o movimento escolanovista no Brasil em duas fases distintas. A primeira, afirma ele:

(...) abarca desde o final do século XIX até o término da Segunda Guerra Mundial”. O foco da relação pedagógica, que na escola tradicional eram o professor e o aluno, na Escola Nova, deslocou-se para a aprendizagem e para o estudante. Essa foi a principal mudança ocorrida no ambiente escolar nessa primeira fase.

A segunda fase da Escola Nova se desenvolveu depois da Segunda Guerra Mundial. Nesse sentido, explica Almeida (2007, p. 117),

(...) os representantes daquela escola começaram a promover mudanças de ordem conceitual, cuja base foi e ainda é a psicologia da aprendizagem, o que consolida a idéia de que a escola deve se preocupar exclusivamente com o aluno e a sua aprendizagem.

Na cidade garimpeira de Cristalândia-TO, a escola surgiu no pós Segunda Guerra Mundial quando o Movimento da Escola Nova encontrava-se em sua segunda fase e quando o garimpo já estava experimentando sua primeira fase de decadência. Assim, pus-me a perguntar: Qual a razão de se criar uma instituição como a escola em um garimpo? Quem criou a escola? O que significava a escola para as pessoas que as criaram?

## **2.2 O surgimento da escola na cidade garimpeira**

Como vimos anteriormente, a cidade de Cristalândia-TO surgiu do garimpo de cristal de quartzo, no antigo norte de Goiás, por volta de 1942, com pessoas vindas de diversos estados do Brasil: Maranhão, Piauí, Bahia, Ceará, Pará. Os homens chegavam primeiro e, depois, se tivessem obtido êxito na sua aventura, então traziam suas famílias, como narra dona Aurora:

É, a mulheres vieram pouquíssimas pro garimpo. Tinha mais era mulher de vida livre. Elas vinha pra cá. Então, aqueles homens gastavam muito dinheiro com essas mulheres. (...) Ai, depois é que eles começaram a trazer as suas famílias pro garimpo. Até mesmo quando já estava um pouquinho já declinando o cristal. Muita gente já tinha muita coisa por aqui. Aí começaram a trazer suas famílias. (10/04/2007)

O sr. Hepaminondas também narra a chegada de sua família no velho garimpo:

Eles vinham primeiro, depois é que vinham as famílias. Geralmente, tinha caso, deles [os homens] terem uma ligação com uma prostituta. O problema do machismo, né! E como tinha as prostitutas aí que... Com meu pai mesmo aconteceu isso. Ele... Tinha uma família inteira que era irmãs, todas meninas, foram prostitutas. Mulheres bonitas, e tal! Meu pai viveu com uma até o dia em que nós chegamos. (23/03/2007)

A partir de 1944/45, as mulheres casadas, como é o caso da mãe do sr. Hepaminondas, começam a chegar com seus filhos no garimpo da Chapada. A chegada dessas mulheres com seus filhos suscitou uma preocupação para aquelas famílias: como educá-los naquele “mundo esquisito”, naquela “terra de ninguém”, naquele mundo onde “a cidade só respirava o cristal”. Assim, surgiu a iniciativa dos pais de família de pagar algumas mulheres para ensinarem seus filhos a ler e escrever. Essas famílias eram formadas por faisqueiros, comerciantes, pessoas que já tinham intenção de fixar moradia definitiva no garimpo. Essa prática demonstra as representações que pais e mães tinham acerca da escola. Para eles, a escola era vista como fator de mudança social e de desenvolvimento (MELO, 2007).

O sr. Hepaminondas invoca o passado vivido na sala de aula, suas travessuras e a de seus colegas, para demonstrar as práticas das primeiras professoras no mundo do garimpo, o qual deu origem à cidade garimpeira de Cristalândia-TO:

As pessoas tiveram que tomar a iniciativa de fazer. Como ficou as coisas centradas nas mãos de dona Maria Ferreira, de dona Nair, do Juca, né. São pessoas que não dá pra falar de religião sem falar deles. E aí elas se organizavam e chamavam um, chamava outro e daí a pouco [estava] todo mundo junto discutindo a religião. E a mesma coisa se discutia o problema da educação dos filhos: como é que fazia, porque não tinha escola. Logo que nós chegamos aqui a preocupação do meu pai, com Cornélio, que tinha filhos; de todo o pessoal que tinha filhos na faixa de idade da nossa, daquelas crianças, de ir para a escola. Ai contrataram a mulher de um garimpeiro mesmo. É tanto que a casa dele era muito simples. Era um barraco de palha aqui no “Valha-me Deus”, aonde tinha numa parte, o quarto dela; pregado no quarto tinha a cozinha. E ela tinha feito um galpão ali, pregado [ao quarto e à cozinha], aonde tinha os bancos. E ali era a sala de aula, que ela dava pra nós. Então a gente tinha de estudar lá, porque não tinha alternativa. Era uma escola particular que foi acertado por eles, [os pais]. E a Raimunda parece... Parece não! Ela tinha alguma experiência, em algum lugar, e era a pessoa mais alfabetizada a, que tinha condições de fazer isso, e que se dispôs a dar aula. Era uma mulher muito dinâmica, muito determinada, e que tinha iniciativas. E aí todos nós fomos matriculados lá. Então aquele pessoal que estava preocupado em, com a educação dos filhos... Eu me lembro da gente... Mas, o método dela ainda era o método... a mulher da palmatória, que todos os sábados fazia a sabatina com as contas. Ela pegava ora um grupo, que estava mais adiantado, depois os que estavam mais atrasados. Minha irmã, por exemplo, estava mais avançada. Ela ficava com o outro grupo [os dos mais avançados]. Eu tava no nível intermediário, e tinha outros ainda mais baixo ainda. Mas, a palmatória corria frouxa lá na escola, no sábado, porque era na base da sabatinas e dos castigos mesmos. E os pais autorizavam. Ela era autorizada a fazer

isso! Eles diziam: Pode castigar! E ela tinha autoridade pra fazer uso aí. Depois dela surgiu a dona Minerva, que já era uma pessoa mais... Não era tão dinâmica como dona Raimunda, mas já preocupada... Apesar de ter a palmatória, ela já não usava muito daquilo. E era tida como uma pessoa mais preparada. E com a dona Minerva estava mais aqui no centro, aí a gente foi pra dona Minerva pra evitar ir pra casa de dona Raimunda, que passava pelo garimpo do “Valha-me Deus”. Essa rua era um garimpo. E além de ter tido um problema com uma colega nossa, que era filha do Juca Machado, que era o tesoureiro da Igreja. E essa menina começou a fazer um negócio, que foi pegar o dinheiro da igreja escondido, e comprar coisas: comprava caixa de bombons, comprava frutas e comia escondido. E o grupo era eu, minha irmã, os dois filhos de dona Nair e ela. Então era o pessoal que estava ligado à Igreja e os filhos fazendo uma presepada dessas. Mas a gente não sabia que a menina tava roubando o dinheiro da Igreja. Ela dizia que era o pai que lhe dava. Mas a gente comia escondido dos outros meninos para não dividir. A gente não estava sabendo que ela estava pegando, até quando isso veio à tona. Foi um absurdo na época. A partir daí contrataram a dona Minerva pra dar aula. Ma, a dona Minerva já estava dando aulas pra duas ou três crianças. E aí os pais ficaram mais preocupados com a educação. Então resolveram colocar mais perto de casa. Depois da dona Minerva que era uma pessoa mais de idade, teve a dona... Teve uma outra senhora, a Belinha do Cândido, que ela já era também uma pessoa nova, dinâmica e aí já fazia festas com a gente, com os meninos. Já era bem diferente. Já não usava palmatória. Já era outro nível. Mas, não tinha escola pública não. Eram tudo de professores particulares. E num outro momento é que veio o Assis Brandão, que estava estudando em Goiânia. O pai não tinha poder econômico pra enfrentar a faculdade e aí ele passou uns tempos aqui e aí organizou, preparou a gente pro exame de admissão. (...) Dos meninos mesmo, o primeiro grupo que foi [para Porto Nacional é o grupo do Assis Brandão. (...) E foi o Manuel Martins, o João que depois se tornou senador, esse pessoal. (23/03/2007)

Em sua longa e interessante narrativa, o sr. Hepaminodas reconstrói o surgimento da escola no garimpo da Velha Chapada, hoje Cristalândia-TO. Memórias que traduzem as “formas de ser e viver, reminiscências elaboradas e reelaboradas, histórias revisitadas, paisagens de um espaço-tempo de vida, de trabalho e aprendizagem” (PÉREZ, 2003, p.105), denúncia de nossa identidade. Segundo Thomson (1997, p. 57),

O processo de recordar é uma das principais formas de nos identificarmos quando narramos uma história. Ao narrar uma história, identificamos o que pensamos que éramos no passado, quem pensamos que somos no presente e o que gostaríamos de ser. As histórias que relembramos não são representações exatas de nosso passado, mas traem aspectos desse passado e os moldam para que se ajustem às identidades e aspirações atuais. Assim, podemos dizer 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.

Para o sr. Hepaminondas, a escola, no garimpo, nasceu da discussão, do diálogo e por iniciativa do próprio povo. O garimpo, espaço do “mito do eldorado”, é aos poucos substituído pela ação do “logos”, pela discussão, pelo pensar, pela palavra. A palavra é vista

como elemento configurador de novas relações. Pelo conhecimento da palavra, homens e mulheres rompem o “silêncio da matéria” e constroem sua liberdade.

Mas, quem estava envolvido na discussão sobre a necessidade de se criar a escola? Pelo que dá a entender, a discussão surge através de uma classe dominante: dona Nair, Juca Machado, Ribamar Gomes e dona Honorina, pais do sr. Hepaminondas; Cornélio, entre outros. Dona Nair, por exemplo, tinha o primeiro grau completo e também tinha um curso prático de enfermagem feito em Teresina-PI; Juca Machado e Cornélio eram homens muito dados à leitura e de uma formação intelectual muito sólida. Assim, o surgimento da escola estava “centrado”, sobretudo, nas mãos dessas pessoas, apesar de nenhum deles terem sido professores.

Outro dado importante sobre o surgimento da escola é a sua natureza particular. Apesar de o garimpo da velha Chapada ser responsável por uma boa parte da arrecadação do município de Porto Nacional, o governo municipal não demonstrava nenhum compromisso com a educação naquele distrito. Para a elite dominante de Porto Nacional, era vantajoso conservar o garimpo voltado para a extração do cristal, portanto num pleno estado de ignorância, pois deste modo continuavam a ditar suas ordens no velho garimpo.

Dona Aurora quando interrogada sobre a educação das crianças no garimpo, relata que isso era “responsabilidade das mães”, pois “tinham poucas escolas”, e as que tinham “eram precárias”. A função da mulher ainda permanecia voltada para os afazeres do lar e a educação dos filhos, isto é, uma função doméstico-pedagógica (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999). Dona Aurora nasceu em 1947, o que indica que suas memórias sobre as primeiras escolas foram construídas socialmente, sobretudo, no convívio com sua mãe. Sua palavra é uma palavra própria alheia. Neste sentido, afirma Bakhtin (2000, p. 385-6)

As influências extratextuais têm uma importância muito especial nas primeiras fases do desenvolvimento do homem. Estas influências estão revestidas de palavras (ou outros signos) e estas palavras pertencem a outras pessoas: antes de mais nada, trata-se de palavras da mãe. Depois, estas “palavras alheias” se reelaboram dialogicamente em “palavras próprias alheias” com a ajuda de outras “palavras alheias” (anteriormente ouvidas) e, em seguida, já em palavras próprias (com a perda das aspas, para falar metaforicamente) que já possuem um caráter criativo.

A princípio, a educação das crianças era responsabilidade das mães. Somente a partir dos sete anos de idade que a criança ia para a escola. A existência de uma escola pública no garimpo só ocorreu no ano de 1949. O descaso com educação no garimpo não era resultado apenas das políticas internas, mas de uma política mais ampla. Na primeira metade da década de 1940, o governo brasileiro estava preocupado apenas com a segurança nacional.

Somente em 1946 ocorreram algumas mudanças significativas no campo da educação, pois o país passara a ser governado por uma nova constituição (GHIRALDELLI, 2001, p.110). A partir daí, percebeu-se uma organização do sistema educacional brasileiro.

Então, o acesso à escola era apenas para a classe mais abastada, ou seja, para as elites. No caso do garimpo, era para os filhos e filhas de faisqueiros, de comerciantes ou de autoridades políticas. Nesse período, as aulas eram ministradas nas casas das próprias professoras. Essas escolas funcionavam no Itaporé e na Chapada, e eram na maioria particulares. Não havia carteiras. Geralmente usava-se uma mesa e, ao seu redor, colocava-se bancos para que as crianças pudessem se sentar, ou do contrário, cada criança levava sua cadeira, como explicou dona Isolda.

O sr. Aduino mexeu e remexeu em sua “lembrança muito remota” procurando situar sua história escolar e lembrar-se da sua primeira professora e da escola onde estudou as primeiras letras.

Naquela época a gente ia pra escola com sete anos, com a carta de ABC na mão. A carta de ABC na mão. Me lembro demais que a minha primeira professora foi a dona Beta, mulher do seu Orfeu Maranhão de Souza, de origem Maranhense, da cidade de Carolina-MA. Aí eu estudei lá no ano de 55. Não, um pouco de 54, 55. Quando foi em maio meu pai transferiu a coletoria para a Rua 22 de maio, município de Cristalândia-GO, naquela época. (...) A professora Beta tinha um quadro negro. Um quadro assim, de lousa, de lousa. E era branco. Os alunos ficavam num banco com uma mesinha de lado, assim, na frente. Num era carteira individual não. Tinha cinco, sei num banco. Lá no Itaporé. Inclusive aqui também, lá no... Me recordo demais! Lá no Tiradentes era um banquinho ao redor de uma mesa, ao redor de uma mesa. Inclusive tenho várias colegas minhas que era Arlene, as filhas do Didi, e outras aí. E tudo era ao redor de uma mesa. A professora era... Eu não me recordo mais. Eu me lembro demais quando eu já estava na quarta série primária lá na escola paroquial. (10/09/2007)

Ao narrar suas lembranças, o sr. Aduino revela como a escola pública, em 1956, ainda se encontrava em precárias condições de funcionamento. Percebe-se que as mudanças constitucionais propostas a partir de 1946, garantindo a obrigatoriedade do ensino para crianças de sete a catorze anos, ainda estavam longe de chegar à cidade garimpeira.

O sr. Hepaminondas, ao lembrar-se de sua vida escolar, lembrou-se também das marcas “da palmatória e da sabatina”, cujo objetivo era disciplinarizar os corpos e as mentes das crianças e fazê-los ler, escrever e contar (FOUCAULT, 1987). “Pode castigar”, diziam os pais, reforçando a autoridade de dona Raimunda. Para Rego (2003, p. 112), “as medidas coercitivas adotadas pelos professores como forma de controle e a disciplina da classe também implicavam posturas de distanciamento, de frieza e de pouco envolvimento emocional com alunos”.

O sr. Hepaminondas lembrou-se também das “presepadas” das crianças, que “comiam escondido” os bombons e frutas comprados com o dinheiro da igreja. Travessuras, saberes e sabores, verdadeiras táticas (CERTEAU, 2004) que as faziam evadir ao mundo rígido da escola tradicional de dona Raimunda; essas táticas de intervenção suspendiam as marcas da palmatória e da sabatina, ainda que provisoriamente (ARAÚJO, 2003, p. 214). Tal prática fez com que os pais contratassem uma nova professora, dona Minerva.

Várias mulheres exerceram a docência no garimpo. Entre 1945 a 1949, havia na vila Chapada onze estabelecimentos de ensino (IBGE, 1958, p. 136). Através dos testemunhos foi possível chegar aos nomes de algumas delas: dona Raimunda, dona Minerva Guimarães Neiva, dona Florisbela Ribeiro Galvão (Belinha), dona Tumasa, dona Maria Luzia, dona Idalice Farias. Essas mulheres não tinham uma formação específica para o exercício da docência, mesmo porque o acesso à escola foi um direito alcançado a duras lutas. Muitas delas tinham somente o primário, quando muito até o quinto ano.

Dona Aurora “vasculhou o baú da memória”, “mexeu e remexeu” nele, como quem procura algo perdido, deparou-se com a memória de outrem para não deixar escapar um acontecimento singular das práticas educacionais na velha Chapada: a escola da professora Tumasa, “uma mulher de vida livre”.

Tinha também as escolas particulares de pessoas que eram alfabetizadas, ou talvez, até de uma formação melhor. E eles tinham uma escola. E, aqui em Cristalândia, por exemplo, foi um professor que ficou, é, é, do Porto, que formou muitas pessoas. Foi o Assis Brandão. Mas, antes dele teve algumas escolas de pessoas que só tinha mesmo alfabetizadas. Por exemplo, lá no Itaporé tinha uma mulher de vida livre, mas ela sabia ler e escrever. Então, ela botou uma escolinha particular. Ela era alfabetizada. Dona Tumasa! Isso há muito tempo, porque quando eu me entendi [por gente], já tinha passado a escolinha da Tumasa. Mas, muita gente aprendeu a ler com ela lá na escola. (10/04/2007)

Apesar das precárias condições pedagógicas desse período essas mulheres marcaram a vida de muita gente no velho garimpo. Muitas das pessoas que foram seus alunos saíam para estudar no ginásio de Porto Nacional sem muitas dificuldades. A presença de homens no exercício da docência estava ligada apenas ao ensino particular e foi pouca. Assim, podemos citar os nomes do sr. Alípio, dos então jovens Assis Brandão e Nezinho, que exerceram o magistério em função de angariar fundos para continuarem seus estudos em Goiânia, Goiás.

Dona Ester, como quem sabe que “esquecer o passado é negar toda efetiva experiência de vida”, viajou no tempo, “puxou o fio da memória” e relembrou o surgimento da primeira escola pública na Vila Chapada, em 1949:

Eu vim pra cá, para a casa do meu irmão, né. Depois nos fomos... Foi o tempo em que foi fundada essa escola chamada Escola Isolada, porque era só esta escola. Tinha outra escola aí [que era] da Minerva, mas essa era Escola Isolada. Eu trabalhava na escola. Num tinha nada na escola. Tudo pertencia a Porto Nacional. E como é. Tem que fazer. Ligar então, pro Porto Nacional! Aí veio. Eles pediram. Veio uma moça de Porto nacional, de lá da prefeitura de Porto. E aí eu expliquei para ela como era que ia funcionar aquela escola que não tinha nada, que não tinha quadro; que não tinha carteiras, não tinha nada. Ela disse: “É, mas nós não podemos dar isso aí. Não pode!” \_\_ Pois é. Então quer dizer que nós vamos se virar como podemos? Ela disse: “É”. Aí nesse tempo o Nezinho... Era o Assis Brandão. Era o Assis Brandão! Tu viste falar nele? Não, né. Era formado em direito, parece, não sei. Aí ele combinou. Nós combinamos. Ele disse assim: “Olha Ester, eu vou colocar uma escola aqui para preparar meninos para o exame de admissão, e você cuida aí da sua escola de primeira até terceira. Até onde você der conta. \_\_ Ta bom! Da primeira até a terceira eu dou conta! Mas Assis nós não temos com que formar [a escola]. Como é que vamos fazer? Nós não temos nem... Eu tenho esses pedaços... Cornélio tinha feito um barracão de palha né. E aí nesse tempo tinha seu Gesy Lustosa. Ele era subprefeito. Era prefeito lá [em Porto Nacional] e aqui era subprefeito. Aí eu fui lá e ele me deu um quadro negro. Aí eu disse: Assis como é que nós vamos fazer com as cadeiras? Só se a gente fizesse um, um ... Aí ele disse: Olha Ester, é o seguinte. Eu estou pensando também no negócio das cadeiras. Vamos fazer um leilão para arrumarmos dinheiro pra comprar as cadeiras e fazer carteiras. E a gente compra... Eu disse: Só se for aquele de madeira, caixão de querosene! Ele disse: Daqueles mesmo que eu to pensando. Você conheceu o caixão de querosene? Não! (respondi) Era um caixão de madeira, assim, que vinha duas latas grandes de querosene. Chamava caixão de querosene! Era de madeira, mas era tudo firme. Então a gente fê este leilão e compramos estes caixões. Mandamos colocar as pernas para fazer as carteiras. Aí ficou as carteiras. Aí nós estávamos com as aulas formadas. Tava o Assis com a sala dele e eu com a minha sala. E aí continuamos nossas aulas muito bem! Fazíamos festas cívicas. Nós fazíamos festas cívicas. Passeata cívica! Tudo a gente fazia! Esses cantos cívicos que de primeiro se usava, né. Parada cívica! Meninos na rua marchando. Tinha um senhor que trabalhava aí com a... aquele negócio trabalhista. Como era o nome meu Deus? Os... Tinha um nome aí que se fava ao negócio dos trabalhistas. E ele ia lá também pra falar comigo: \_\_ Olha, eu quero fazer parte das coisas cívicas da senhora. Eu quero fazer parte de tudo! \_\_ Nós fazíamos juntos: os trabalhistas, lá desse povo; e Assis e todo mundo. E nós preparávamos coisas cívicas bonitas aí! Nós é que achávamos bonito! (risos) E a gente fazia isto tudo na escola. Era assim que eu trabalhava. (26/02/2007)

Novamente surge a questão do diálogo como elemento configurador das práticas e representações que se tinham sobre a escola. A única escola que podia denominar-se pública era a Escola Isolada, dirigida por dona Ester, e funcionou primeiramente na Rua Wilsom Moreira, num barracão de palha. A Escola Isolada foi fundada em 1949, pela própria Idalice, que junto com o sr. Assis Brandão promoveram um leilão para angariar fundos para comprar “caixões de querosene” para fazer as carteiras. O máximo que o poder público da época fez pela escola foi doar o quadro negro.

No ano seguinte, em 1950, a Escola Isolada passou a denominar-se Escola Reunida, conforme nomenclatura da Lei do Ensino Primário de 1946, porque havia aumentado o número de alunos e foi preciso formar novas turmas. Neste período juntou-se a dona Ester a professora Florisbela Ribeiro Galvão. O pagamento das professoras Ester e



Florisbela era feito pelo sr. Leôncio Lino, coletor estadual, por ordem do sr. Governador do Estado de Goiás, Pedro Luduvico Teixeira, com quem mantinha forte vínculo político, como lembra o sr. Adauto.

Já a Escola do professor Assis Brandão era uma escola particular e chamava-se Educandário Duque de Caxias. Essa escola funcionou por poucos anos. Na história da educação brasileira, as escolas particulares sempre tiveram maior credibilidade na sociedade do que a escola pública. A própria sociedade desacreditada nas ações governamentais não as via com bons olhos. Dona Ester preparava as crianças na Escola Isolada até o quarto ano primário, e o professor Assis Brandão as recebia no seu educandário, preparando-as para o exame de admissão, ganhando os “louros” da educação, como foi anunciado no primeiro número do jornal *Ecos do Tocantins* (1951, ano I, n. I, p. 3). O diretor do jornal destaca a ação do jovem professor Assis Brandão, com matéria intitulada “Professor Assis Brandão”.

Uma das instituições de maior mérito da vizinha vida de Chapada, é, incontestavelmente, o Educandário DUQUE DE CAXIAS que ali funciona sob a proeficiente direção do jovem educador contemporâneo – Prof. Assis Brandão. Inteligência fulgurante, dedicada à nobre causa da instrução, o Prof. Assis Brandão conseguiu se impor no conceito de todos os habitantes daquela vila, pela maneira de como se conduz seu novel estabelecimento de ensino ao objetivo combinado. Cumprimentado-o, e ao Povo de Chapada, pelo muito que tem feito e pretende fazer no setor de suas atividades o Prof. ASSIS Brandão, rendemos-lhe merecida homenagem.

Em busca de mais informações sobre o surgimento da escola na cidade garimpeira, fui ao encontro de dona Isolda, devido à sua trajetória de aluna, professora e diretora em algumas das escolas existentes em Cristalândia-TO. Professora aposentada, ainda continua prestando serviços na educação como diretora da escola para alunos(as) com necessidades especiais. Encontrei-me com ela no espaço de suas práticas educativas, na escola onde trabalha. Falei-lhe do motivo da entrevista e do que eu estava procurando. Ela sorriu, disse não ser boa de memória, mas aceitou o desafio e, embalados pelo cafezinho que pedira para trazer, comecei a entrevista. Feitas as perguntas mais comuns sobre nome, data de nascimento e grau de escolaridade, perguntei-lhe sobre o surgimento da escola na cidade garimpeira. Foi uma entrevista marcada por muitos risos e por grandes emoções.

Dona Isolda lembrou-se da chegada de sua família na cidade garimpeira de Cristalândia por volta de 1952-3, lembrou-se da fazenda Bacaba onde morou com seus pais e irmãos para depois me falar da escola que conheceu. Embalada pelas lembranças do sertão onde morava, dona Isolda seguiu em busca de sua identidade para encontrar-se com as lembranças da escola de sua infância, até então guardadas no “baú” de sua memória. Retalhos

de sua vida, que pareciam ter se perdido, agora, alinhavados com o “fio” da memória, lhes possibilitou construir novos significados. Relatos que se unem, não só para contar a história da escola, mas, sobretudo, para contar um pouco da história de sua vida, um vai e vem quase sem fim. Para Certeau (2004, p. 118), “os relatos são bricolagens”, são complexas ligações que se “diversificam”, indicando assim que “a memória é o antimuseu; ela não é localizável” (Idem, p. 189).

A gente... Lembro-me muito bem que a gente era... Nós morávamos... Meu pai foi vaqueiro. Quando nós chegamos do Maranhão aqui, eu tinha 2 anos de idade ou três, mais ou menos, entre 2 ou 3 anos. Então, meu pai, ele chegou sem condições de vida e ser vaqueiro em várias fazendas aqui no município de Cristalândia. E me recordo muito bem da fazenda chamada Bacaba, onde a gentes morou e daí eu saí e vim pra Cristalândia. Fiquei na casa de minha tia por dois anos. E meu irmão mais velho ficou na casa de outra tia. Eu fiquei em Cristalândia com a tia Mundoca. Ai eu estudei... Foi quando foi criada... Eu me lembro bem, que a primeira escola que eu fui, [que eu] comecei a cobrir letras, foi na escola de dona Maria Luzia, lá no Itaporé. Da professora Maria Luzia! Era Escola Isolada do Itaporé, se não me engano. Era assim, a gente levava a cadeira na cabeça, chegava lá ficava de joelho e com o caderno ia cobrindo as letras. Mas foi muito pouco tempo! (15/09/2007)

Ao narrar sua ida para a Escola Isolada de dona Maria Luzia, dona Isolda conta o quanto era difícil estudar. Sua narrativa revela o sentido de sua primeira experiência estudantil. Ir à escola era um ato sagrado, pois ela “levava a cadeira na cabeça, chegava lá ficava de joelho, e com o caderno sobre a cadeira ia cobrindo as letras”. Ajoelhada como que num gesto de súplica, dona Isolda, professa, ainda criança, tinha a fé de que a escola era o grande caminho para ser reconhecida como cidadã.

Depois da Escola Isolada, não só da dona Maria Luzia, mas também de dona Ester, houve também a Escola Reunida, porque então reunia no máximo cinco turmas de alunos. Essa escola parece ter funcionado até 1956, quando surgiu, em 1957, o Grupo Escolar Tiradentes, que funcionou até 2001. Considerei importante reconstruir a trajetória desta escola, visto seus 44 anos de funcionamento. Assim, fui à procura de novos depoentes e de documentos que me mostrassem o novo “caminho das pedras”, para então reconstruir o Grupo Escolar Tiradentes e descobrir os motivos de seu fechamento em 2001.

O Grupo Escolar Tiradentes foi a primeira escola pública organizada dentro dos padrões do sistema educacional brasileiro e a primeira a funcionar sobre a fiscalização do Estado. Sua primeira diretora parece ter sido a professora Maria Izaura Silva, notificado no jornal *Ecos do Tocantins* (1957, ano VI, n. 427, p. 4).

O Grupo Escolar de Cristalândia, está, agora, com nova Diretora, que é a Professora Maria Isaura Silva. Assumindo recentemente o exercício do cargo para cujas

funções fora nomeada pelo Governo do Estado. A professora Maria Isaura Silva iniciou um grande trabalho de reorganização, ou aparelhamento daquela casa de ensino da vizinha cidade. No que conta, segundo afirmou a nossa reportagem, com integral apóio do Prefeito Pelópidas Barros e do Diretor da Divisão do Ensino de 1º Grau – Dr. Hélio Leite de Castro Veloso. Realmente o aspecto da Grupo Escolar de Cristalândia, hoje, é bem outro.

O sr. Aduino recorda-se do seu “tempo de molecote”, mergulha no mar de suas memórias, para lembrar-se da diretora da grupo Escolar Tiradentes. Para ele, que ainda “era menino demais”, a primeira diretora foi a sra. Maria Izaura. O sr. Aduino recorda-se de que antes de dona Maria Izaura a escola teve uma outra diretora. Explica: “salve engano, salve engano tenho uma recordação que parece que a primeira diretora foi a Idalice. Parece! Não vou afirmar”. Sem saber das informações contidas do jornal *Ecos do Tocantins*, o sr. Aduino torna-se dele um cúmplice. Assim, memórias escritas ou orais terminam por estabelecer o espaço das pessoas na história.

Como um garimpeiro “catador de pedras”, fui à cata de documentos sobre a origem do Grupo Escolar Tiradentes. Para isso encontrei-me com a sra. Mary Anne Farias, ex-aluna, ex-secretária do Grupo Escolar Tiradentes, e ela me informou que os documentos encontravam-se na Escola Castelo Branco. Então, fui até esta escola e, numa conversa informal com a sra. Maria de Fátima Ribeiro da Silva, respectiva secretária, perguntei-lhe sobre os documentos mais antigos do Grupo Escolar Tiradentes. Atenciosamente, a sra. Fátima recorreu aos arquivos, trouxe-me duas pastas com diversos documentos envelhecidos, quase se desmanchando. Olhei, cuidadosamente, cada uma daquelas folhas. Sensibilidade e entendimento se misturaram dentro de mim. Viajei! Fui ao mundo das memórias de dona Ester, de dona Aurora, de dona Isolda, do sr. Hepaminondas, e do sr. Aduino. Compreendi suas emoções e fiz-me companheiro de caminhada. Tornei-me testemunha, na escola da memória de mulheres e homens “guardiões” da história de Cristalândia. Tudo estava interligado e era muito complexo. Mas, era preciso, como diria Milton Nascimento, “vencer o medo”, “abrir o peito”, “fugir às armadilhas”, “tirar a poeira”. Era preciso “desvelar o não-dito”, o “in-visível”, “descobrir as pedras”, “lapidá-las”, para fazer vir à tona a história ocultada das mulheres docentes na cidade garimpeira de Cristalândia-TO.

No meio daqueles papéis “envelhecidos”, “carcomidos” pelo tempo foi se delineando um pouco da história do Grupo Escolar Tiradentes. Encontrei ali uma folha intitulada: Cadastramento Geral da Situação Física e Funcional da Unidade Escolar. A folha estava preenchida a lápis, com uma letra legível, mas sem assinatura e data do preenchimento. A folha parecia um rascunho. Mesmo assim, considerei como importantes as informações

contidas naquela folha guardada e conservada há tanto tempo. Esse rascunho agora me abria as portas para reconstruir a história do Grupo Escolar Tiradentes. Através do cadastro, foi possível redigir o seguinte texto: “O Grupo Escolar Tiradentes, de propriedade do Estado, construído sobre o terreno doado pelo município, com 43,30 m<sup>2</sup> de área construída e 19,90 m<sup>2</sup> de área livre. O prédio é feito de tijolo e coberto com telha comum. Sua construção data de 1951, sendo inaugurado em 1955 e elevado a grupo escolar em 1957. Tinha cinco quadros-negros no tamanho de 3x1, noventa carteira duplas e 30 individuais, duas mesas, 6 cadeiras, dois armários, 3 arquivos e 1 fichário, 1 filtro. Funcionava no espaço da escola uma biblioteca com 418 volumes, e o caixa escolar São Tomaz de Aquino, com 208 registros. O prédio tinha iluminação elétrica”.

O referido cadastro parece ter sido feito após a segunda reforma do Grupo Escolar Tiradentes, e provavelmente preenchido pela secretária da escola. A pessoa que preencheu o referido cadastro parecia conhecer a história da fundação da escola, pois informa detalhes minuciosos dela, tais como a área, a espécie e data da construção.

Um aspecto interessante do cadastro é a existência da caixa escolar São Tomaz de Aquino, criado em março de 1968, e que existiu durante muito tempo no Grupo Escolar Tiradentes. Segundo Ghiraldelli (2001, p. 82), a Constituição Federal de 1937, em seu artigo 130, previa a existência da caixa escolar:

Artigo 130 – O ensino-primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar, escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar.

Este artigo previa a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, mas ao mesmo tempo desobrigava o Estado de custear a educação da população brasileira, deixando “transparecer a intenção de que os mais ricos, diretamente, é que deveriam financiar a educação dos mais pobres. Institucionalizou-se, assim, a escola pública *paga* e a *esmola* obrigatória da caixa escolar” (GHIRALDELLI, 2001, p. 82). Assim, o Estado isentava-se de financiar os gastos com a educação pública.

Além da existência de um caixa escolar, outro aspecto relevante é a existência de uma biblioteca com 418 volumes. Se levarmos em conta que o preenchimento da ficha cadastral ocorreu por volta da década de 1970, verifica-se, assim, um descaso com a biblioteca da escola, pois já havia passado 15 anos da existência do grupo escolar. Dos poucos volumes que a biblioteca possuía, 109 exemplares foram doados pela COLTED (Comissão do

Livro Técnico e Didático), citada na ficha de cadastro da escola. Em 1938 foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) e em 1966 criou-se a COLTED “com o objetivo de coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático” (SEB/MEC, 2006). Ambas foram criadas em governos ditadores. Entendo que esses poucos livros enviados à biblioteca do Grupo Escolar Tiradentes parecem demonstrar não só o descaso dos governos ditadores com as leituras dentro das escolas, mas sobretudo o controle dessas leituras. Assim, os livros que chegavam às escolas tinham sido fiscalizados pela COLTED. Segundo regulamentação do Ministério da Justiça, de 1970, a fiscalização dos editores e distribuidores passaram a ser feitas pela Polícia Federal como forma de censura de livros. Desse modo, os livros que chegavam para as bibliotecas escolares já tinham passado pelo exame da Polícia Federal indicando assim o controle do governo sobre as leituras escolares.

Os autores, editores, distribuidores ou responsáveis não divulgarão a publicação enquanto a autoridade competente não o houver liberado [...]. O exame por parte do delegado será concluído através do despacho no qual dará o conhecimento ao interessado; sendo 20 dias pra livros e 48 horas para periódicos a contar da apresentação dos originais e para tal finalidade deveria dispor de colaboração de pessoa competente, inclusive estranhas aos quadros do serviço público, desde que moral e intelectualmente habilitados a realizá-lo. (BRASIL, 1970, p. 9)

Em meio aos muitos documentos, encontrei também algumas atas de abertura de alguns anos letivos. Naquela época, era uma prática constante a redação de uma Ata relatando todas as atividades do mês. A ata de 1967 informa que o número de alunos daquele ano chegava a 363 alunos(as), distribuídos(as) da seguinte forma: as turmas de 4º e 3º ano eram compostas de 26 alunos(as) cada uma; as turmas de segunda série somavam 69 alunos(as), distribuídas em duas classes; as turmas de primeira somavam 111 alunos(as), distribuídos em três classes; e as turmas de pré (alfabetização) eram formadas por 131 alunos, distribuídos em quatro classes. Segundo o(a) relator(a),

No Grupo Escolar “Tiradentes”, logo no início do mês de março foi necessário a criação de um terceiro turno devido o acúmulo de frequência. Houve então a remoção de professores para esse estabelecimento. Foi organizado o horário, não só de acordo com os professores atuais, como também com professoras de Religião (catequistas) que são aulas especiais.

No texto da Ata o nome da escola encontra-se entre aspas. Tal destaque parece demonstrar a importância do patrono do Grupo Escolar. Com o aumento do número de alunos/as naquele ano, a escola se viu obrigada a criar um “terceiro turno”, o que indica que o prédio era pequeno para comportar tantos estudantes. Para suprir a carência de profissionais,

visto que a escola estava crescendo, “houve então a remoção de professores” de outras escolas já existentes na época, “para esse estabelecimento”.

O horário foi organizado “não só de acordo com os professores atuais”, mas também levando em conta as “professoras de Religião (catequistas), que são aulas especiais”. A organização do horário feita em função das aulas de religião, que eram “muito especiais”, na verdade não passavam de um processo (in)-visível de catequização das crianças. Que critérios foram utilizados para qualificar essas aulas como “muito especiais”? E as professoras-catequistas, como foram selecionadas? Levando em conta o contexto sócio-político-religioso da cidade garimpeira, as aulas de “catequese” visavam instaurar os valores da religião católica e contribuir para a disciplinarização dos corpos e mentes dos(as) alunos(as) visto que os meninos eram “muito indisciplinados” (FOUCAULT, 1987). Certamente as professoras que mais se adequavam ao papel de transmissora desses valores religiosos deveriam estar ligadas às práticas cotidianas da Igreja Católica da cidade e conhecer a base de sua doutrina. Igreja e Estado andavam de mãos dadas em busca da concretização de seus próprios interesses.

Por outro lado, as aulas de catequese na escola representavam também um modo de atrair alunos para a escola pública laica. Na história da educação brasileira, a questão da educação laica e confessional, sobretudo com o movimento escolanovista, tornou-se tema central entre os “pioneiros da escola nova” na década de 1930. Grande defensor da escola confessional foi Trystão de Ataíde, pseudônimo de Alceu Amoroso Lima.

Mesmo diante as dificuldades da época e as concepções pedagógicas que perpassavam as práticas dessas professoras, notava-se uma preocupação em melhorar a qualidade da aprendizagem aplicando-se novas técnicas de ensino. No mês de março de 1967, “houve três reuniões pedagógicas nas quais foi ministrada a confecção de materiais escolares como sejam: cartões relâmpagos F.F da adição, jogo de vísporas, cartazes para a associação do símbolo à quantidade” que, segundo a relatora, “foram bem aplicados pelas professoras no referido mês”. Outras atividades foram associadas às práticas das professoras, tais como: pelotão saúde, o jornal mural, o clube agrícola e a caixa escolar.

Ao longo dos 44 anos de existência o Grupo Escolar Tiradentes foi dirigido por mulheres. Estiveram na direção desta escola as seguintes professoras: Maria Izaura ( in memoriam), Silvina Castanheira Fernandes (in memoriam), Idalice Ribeiro de Farias, Adata Ciqueira, Zenaide Rodrigues, Joana D’Arc Moreira Gomes (in memoriam), Meirivone, Raimunda Rocha Gomes e Ana Maria.

Como uma artesã, Dona Isolda sacudiu sua cabeça com quem quisesse por suas lembranças em ordem e continuou a tecer a história da escola na cidade garimpeira. Depois das lembranças de como aprendeu a “cobrir as letras”, ela se lançou para o ano de 1959 para contar a criação da escola paroquial.

Aí chegou a notícia da chegada das freiras pra fundar o colégio, uma escola aqui em Cristalândia. Ai minha mãe e meu pai... Como nós éramos de irmãos, num tinha condição do meu pai já vir e nem mandar todo mundo para as casas alheias, né. Porque aquele tempo vinha mais às pessoas da zona rural pra cidade, pra casa dos parentes. Eu vim pra casa de minha tia. Fui matriculada na escola paroquial, que no primeiro nome que ela recebeu foi Escola Paroquial Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, que funcionou ali naquela... Naquela coisa de café! Como é que chama lá? (...) A torrefação. A torrefação que era da dona Sinoca. Ai funcionou lá em 1959, e depois nós mudamos para a Escola Paroquial São Francisco de Assis. Mas eu fiz o pré, lá. Às vezes eu até me impressiono assim, como é que a gente conseguia ficar numa sala daquela, que não tinha janela. As turmas eram grandes, né! Eu me lembro muito bem que a separação da sala de aula... No primeiro dia de aula num separa as turmas? Então, as turmas foram separadas lá no cine, onde funcionava o cinema daqui de Cristalândia, ali naquele bar Eldorado. Tinha uma sala lá que era o cinema, né. Nós todos fomos pra lá e foi muito interessante. Quando chamou todas as turmas da parte da tarde, que a irmã Verônica chamava as turma disso, turma daquilo e mandava lá pra escola, nós saíamos de lá, todo mundo e vinha lá pra escola, pra torrefação. Ai ela chamou Zeneide Rodrigues Santos. E eu não sabia quem era. Então, ficou eu, única e exclusivamente na sala, sem saber. Sertanejinha, né? (risos) Ai ela falou: como é seu nome? Zenaide. Zenaide de que? Rodrigues Santos. – Pois é você minha filha. Eu chamei seu nome errado – falou sorrindo. Eu me lembro muito. A minha primeira professora foi a Nelza Rosal. Ela foi minha professora de alfabetização. Eu me lembro muito bem, com saudades da cartilha Sodrê. Eu gostaria muito de encontrar essa cartilha Sodrê, pra eu ler “O pato nada”, “O macaco gosta de banana”, “O tapete era feito de taquara”, alguma coisa assim. Me lembro muito bem da cartilha muito pequena. Era cartilha Sodrê. (15/09/2007)

Segundo a dona Isolda, a escola paroquial teve dois nomes: primeiramente, Escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro e, depois, Escola Paroquial São Francisco de Assis. O primeiro nome deve-se à padroeira da paróquia, e o segundo deve-se ao patrono da Ordem dos frades franciscanos: Francisco de Assis. As irmãs franciscanas vieram para Cristalândia somente para administrá-la. Irmã Madre Verônica era norte americana e a Irmã Ângela Terezinha, brasileira. A escola nunca foi da paróquia de Cristalândia-TO. Ela era de propriedade dos frades franciscanos, mas na prática sempre foram as irmãs franciscanas que estiveram à frente da direção. Em 2001, os frades doaram a escola para as Irmãs Franciscanas de Allegany e, desde então, as irmãs têm investido na ampliação do prédio.

A imagem da escola, recriada por dona Isolda, está repleta de desejos de encontrar um exemplar da *Cartilha Sodrê* para lembrar a descoberta das primeiras letras, e “matar a saudade” de sua escola predileta. A *Cartilha Sodrê* marcou profundamente a vida de dona

Isolda. Ela se lembra muito bem das lições que tinham na cartilha: “O pato nada”, “O macaco gosta de banana”, “O tapete era feito de taquara”. Dado o modo como dona Isolda havia narrado sobre sua primeira cartilha, vi-me obrigado a ir em busca de informações sobre a mesma, então, encontrei a seguinte narrativa sobre a *Cartilha Sodr *:

Era uma brochura grampeada na dobra. Na capa fosca e esverdeada, uma menina de tranças sorria pra gente e convidava   ventura das primeiras letras. Com 64 páginas, tinha tamanho pouco maior que as cadernetas que marcavam o fiado no empório, ou os almanaques que nos entretinham em viagens de trem. A autora, nossa heroína, era Benedicta Stahl Sodr , identificada com letras miúdas na capa. Ela e Dona Celina, a primeira professora, pareciam adivinhar a sílaba   frente nas veredas de sentenças complicadas e escurid es da vida. Nossa cartilha alcançou quase 300 edições e multidão de exemplares vendidos, bem baratinhos. (SANT’ANA, 2007, p. 3)

Ora, por que será que dona Isolda quer tanto encontrar um exemplar da cartilha onde aprendeu a ler as primeiras palavras? Segundo Bosi (2006, p. 74), “não se deixam para tr s essas coisas, como desnecessárias. Essa vontade de revivência arranca o que passou do seu caráter transitório, faz que se entre de modo constitutivo no presente que cria a natureza humana por um processo de contínuo reavivamento e rejuvenescimento”.

Esses enunciados a fazem recordar dos tempos vividos na roça junto aos seus pais e irmãos, mas que ao mesmo tempo demonstram que valeu a pena ter feito a lição na cartilha “Sodr ” na companhia de sua professora Nelza Rosal. As lembranças de dona Isolda retratam sua maneira de ler, assim como o sentido da escola e da leitura na sua vida. Quando lhe interoguei o que significava ver uma escola, ela me respondeu:

Ah, Meu Deus do céu! Era uma coisa extraordinariamente bonita! Era me formar. Eu ia estudar pra ser alguém na vida. Eu ia ter um diploma! Eu num sei se eu ia ser m dica, se eu ia ser enfermeira, se eu ia ser advogada, mas o importante era eu estudar pra eu ter uma posição mais importante na vida. Então meus pais diziam: Você vai estudar porque você vai ser alguém no futuro. Essa questão escola você ia pra escola com vontade de aprender, de ser alguém l  na frente. Aprender a ler? Meu Deus, quando eu aprendi a escrever as letras, aprendi a ler, [eu] tinha aquela curiosidade grande de t  enfeitando aquelas letras, pra fazer uma letra mais bonita. Aquelas letras enfeitadas. Fazia cada enfeite! Eu me lembro de toques assim... Que caligrafia! A gente tinha que ter uma letra bonita. (...) Hoje em dia você não v  essa coisa de trabalhar a caligrafia. (15/09/2007)

Para os pais de dona Isolda a escola era tida considerada a única saída para os filhos não serem como eles: vaqueiro e doméstica. A escola é entendida como um lugar místico, uma coisa extraordinariamente bonita, celestial, mesmo porque ela estudava numa escola confessional. Ir para a escola era garantir um lugar ao sol na sociedade capitalista, e ser alguém l  na frente. O domínio da escrita e da leitura apresenta-se assim, como



mecanismos de superação da exclusão social. Escrever e ler eram coisas que dona Isolda fazia com muito esmero. Como uma artista, fazia aquelas letras enfeitadas, letra bonita para que um dia pudesse ser reconhecida socialmente. Assim, a escola surgiu como um “instrumento de ruptura com o subdesenvolvimento” (MELO, 1997, p. 52). A alfabetização era vista como garantia do lugar social, como um desígnio divino (idem, p. 58), que iria dar à dona Isolda e a seus pais a alegria de um diploma.

Memórias sobre a escola paroquial não faltam! Para narrar sobre a fundação desta escola, dona Carmelita lembra-se da dificuldade de sua mãe com a educação das filhas, rememora o ano de seu casamento, o nascimento dos primeiros filhos, faz as contas, e diz:

No começo a gente já ia pensando como ia botar [os filhos] pra estudar. Felizmente nós não tivemos [dificuldades]. Pra meu caso, não tive. Minha mãe teve. Ela teve que nos tirar pra estudar fora, né. Mas, eu, por exemplo, eu não tive problema pra essa questão de fazer primário, fazer o que a gente chamava na época, ginásio. Já saíram daqui pra fazer o segundo grau. Pra nós já não teve problema, né. Seria melhor se tivesse ficado aqui, se tivesse todos os cursos como tem hoje. Mas, já era uma boa coisa. Já era um bom começo. Tinha umas professoras particulares, mas meus filhos não chegaram pra essas escolas, porque quando eles começaram a estudar já foi nas freiras. Foi em 59. Sabe onde foi a primeira escola? Naquela casa, depois do Carneiro, onde tem umas geladeiras pra consertar. Aquilo ali foi torrefadora de café. Aquilo ali foi muita coisa! É, foi muito tempo escola. Com a chegada das freiras... Foram elas que deram início aqui. Aquilo não era prédio delas. Era um prédio lá... Num sei se alguém cedeu ou alugou. Acho que alguém arranhou, porque aquilo lá tava... Tinha sido uma torrefação, e tinha sido deixado aquela casa ali. É que não estou lembrada quem era a pessoa dona daquela casa. Num sei se era do povo da Sinoca... De quem era aquela casa. Eu sei que foi lá onde começou a funcionar. O que não cabia fica até debaixo dos paus, mas estudando. (26/02/2007)

O diretor do jornal *Ecos do Tocantins* (1959, ano VIII, n. 520, p. 1) marca com precisão a chegada das irmãs em 21 de fevereiro de 1959:

Chegaram a Cristalândia, dia 21, as Revmas. Freiras Franciscanas – Madre Verônica e Irmã Ângela Terezinha, da matriz da Ordem Religiosa em Anápolis, que dando seguimento ao programa da realização da Prelazia daquela cidade, ali dirigirão a Escola Paroquial, cuja matrícula está aberta desde o dia 25 do corrente. A família católica de Cristalândia promoveu carinhosas manifestações àquela oportunidade, com júbilo natural de quem recebe grandes bênçãos. Diversos oradores se fizeram ouvir, em saudação às ilustradas educadoras e admiráveis religiosas que são as Irmãs Franciscanas: o senhor Prefeito Municipal – dr. Olímpio Peixoto; o sr. Juiz Municipal – dr. Sebastião A. de Oliveira, o dr. João L. Tejada, em inglês – língua mater da Ver. Irmã Ângela Terezinha, o senhor Anísio Mendes e o Professor Antônio Balestra Filho. A Madre Verônica Maria agradeceu as vibrantes saudações com eloqüentes palavras. Durante todo o dia prosseguiram as visitas. O Povo de Cristalândia preparou às Irmãs Franciscanas uma residência condigna que revela e ressalta sua alta compreensividade e sua formação religiosa. Em próxima edição daremos importantes notícias sobre a sagração de D. Jaime Schuck, Bispo-Prelado de Cristalândia e sua solene posse.

O povo era uma alegria só, pois a “palavra” se fez, literalmente, carne no meio deles.



Ilustração 9: Primeiro pavilhão da Escola Paroquial São Francisco de Assis, 1959.  
Fonte: Acervo da Prelazia de Cristalândia.

Em visita à Escola Paroquial São Francisco de Assis encontrei dois documentos sobre sua criação. O primeiro foi escrito por ocasião dos 25 anos de sua fundação, e o segundo, era um rascunho de uma entrevista concedida por dona Dilene Galvão ao programa de rádio da Igreja Católica de Cristalândia, Santa Maira em seu lar, que vai ao ar segunda à sexta feira, das 11: 45h às 12:00h, apenas 15 minutos. Num desses programas, a escola convidou a sra. Dilene Galvão, ex-aluna da primeira turma de estudantes em 1959 e ex-professora, para dar ser depoimento sobre a escola. O relato de sua entrevista encontra-se nos arquivos da secretaria da Escola São Francisco de Assis, em Cristalândia-TO.

Quando foi fundada a E.P.S.F. de Assis e quem foi o seu fundador? A escola foi fundada no dia 1º de março de 1959 pelas irmãs franciscanas com o nome de Escola Paroquial N. S. do Perpétuo Socorro, sendo sua primeira diretora a Madre Verônica Maria, uma grande educadora e que muito se destacou pelo seu espírito de liderança. A escola tinha prédio próprio na época? Não. Para atender esta necessidade a escola funcionou numa casa em construção, que continha apenas cinco salas, situada a rua Pará, oferecida pelo senhor João Maranhão Machado, conhecido como Juca Machado, farmacêutico na época.

Você se lembra de outras pessoas que cooperaram com o funcionamento da escola? Sim. O prefeito da época Dr. Olímpio Peixoto de Carvalho que muito auxiliou as irmãs, ajudando no pagamento dos professores, arranjando algumas nomeações. Teve a ajuda também de D. Jesus Guimarães que cooperou dando uma das salas do ex-Bar Nacional, já que o número de alunos da escola era superior ao número de salas de aula arranjadas.

Quais foram os primeiros professores e como funcionava a escola? Os primeiros professores foram: Irmã Ângela Terezinha, Emereciana Braga, conhecida como Ciana, Tereinha Almeida, Eliza Leite, Altisa Vilanova, Maria Elza Barros, e Neuza Santos Rosal. Tudo era difícil. A gente quase não tinha acomodação. Alguns alunos usavam a cadeirinha, que servia de banco e escrivaninha ao mesmo tempo. Durante as explicações ouviam sentados, depois ajoelhavam-se usando-as para escrever. A secretária, ou seja, a diretoria era uma carteira debaixo de um pequizeiro, que a medida que o sol girava, Madre Verônica fazia girar a sua carteira acompanhando a sombra.

O que representa essa Escola para você? Representa uma fase muito importante da minha vida. Essa escola me ensinou muito. Lá convivi com pessoas maravilhosas. Agradeço a Deus por me ter dado a oportunidade de estudar e trabalhar na Escola Paroquial. Nela aprendi muito como aluna e mais ainda como professora. Por isto mesmo a escolhi também para meus filhos. Tenho certeza de que também, como eu, o que eles aprenderam lá vai ajudá-los a enfrentar e vencer os obstáculos que a vida os apresentar. (26/02/1999)

Dona Dilene remexe o passado “como quem procurava jóia num montão de pedras” (BRASILIANSE, 1997, p. 84), seleciona suas memórias que “estavam amontoadas” há muito tempo, procura suas mais preciosas lembranças, escreve o texto, para depois o lê-lo e incrementá-lo aos sabores dos pratos dos ouvintes, naquele quase meio dia daquela manhã de 26/02/1999. O relato de dona Dilene - “tenho certeza de que também, como eu, o que eles aprenderam lá vai ajudá-los a enfrentar e vencer os obstáculos que a vida os apresentar” - demonstra como a escola era para o povo da época uma condição de “civilização”. Assim, memória, escrita e leitura se transformam em práticas, sedutoras e prazerosas, “maneiras de fazer” a história que marcam o cotidiano da cidade garimpeira, Cristalândia-TO.

Em sua seleção de memórias, dona Dilene, assim como dona Isolda, num gesto de cumplicidade, fala da escola paroquial como algo sagrado, místico. Ela agradece a Deus por ter estudado e trabalhado nessa escola, pois lá conviveu com pessoas maravilhosas. A escola paroquial era para dona Dilene, não só o lugar de realização de seus sonhos e dos sonhos de seus filhos, mas revelou também a força da religião no processo de educação formal das pessoas. Neste sentido, afirma Fischer (2006, p. 37).

Ao longo da história, a religião foi um dos principais motores da alfabetização. Os escribas-padres figurariam entre os primeiros leitores da sociedade. Depois deles, vieram os eruditos da elite e, a seguir os celebrantes que, por sua vez, expandiram e diversificaram o material da leitura, acabando por indicar um conceito de educação geral.

Essa sacralização e idealização da escola é narrada por Trajano no momento em que a escola recebeu outro nome, como lembraram também dona Dilene e dona Isolda.

Domingo último ocorreu em Cristalândia a solene inauguração do Edifício da Escola Paroquial São Francisco de Assis, daquela cidade.

A obra, sem dúvida, é a revelação do trabalho fecundíssimo dos Frades Franciscanos desta Prelazia, que foram incansáveis em todas as oportunidades, até verem coroada de êxito esta primeira etapa das suas benéficas realizações (...)

A Escola Paroquial foi entregue às Revmas. Irmãs da Ordem de São Francisco – Madre Verônica Maria e Sórora Ângela Terezinha, que são auxiliadas por sei outras professoras do magistério primário da vizinha cidade, no afã de instruir e educar quase quatro centenas de crianças que se matricularam e frequentam, com pontualidade admirável, as aulas daquele promissor estabelecimento.

Ainda este ano a Escola Paroquial “São Francisco de Assis” de Cristalândia formará cerca de 30 alunos de ambos os sexos que ali concluem o curso primário.

Cristalândia esta de parabéns, principalmente porque há esperanças de que venha a possuir, também, no próximo ano, o seu Ginásio, cuja criação será patrocinada por Sua Excia. Revma. Dom Frei Jaime Schuck, OFM, autêntico semeador de bênçãos e pastor de almas que em tão boa hora foi incumbido de dirigir o rebanho cristão da Prelazia de Cristalândia.

Foi o seguinte o Programa obedecido naquelas solenidades: 4 horas da tarde; Procissão com o andor de São Francisco de Assis, da Igreja Prelática demandando da Nova Escola. Em ali chegando:

Benção da Escola Paroquial por S. Exma. Revma. Dom. Frei Jaime que pronunciou brilhante exortação aos pais de família presentes sobre o tema – “Educação Cristã da Juventude”.

Frei Celso Hayes, dd. Provincial dos Franciscanos de Goiás e Primeiro Vigário de Cristalândia, celebrou a Santa Missa “Coro episcopal”.

Hino Nacional.

Discursou o dr. Olímpio Peixoto, Prefeito de Cristalândia.

A parte civil das cerimônias foi dirigida pelo sr. Juiz Municipal, dr. Sebastião de Oliveira, que as encerrou brilhantemente.

A tradução das orações na ocasião da benção foi feita pelo prof. Antônio Balestra Filho.

Seguiram-se visitas a todas as dependências do prédio recém inaugurado, cujas linhas sérias e cuja solidez foram alvo de admiração de todos. (*Ecoss do Tocantins*, 1959, ano IX, n. 538, p.1)

O sr. Trajano narra o fato como uma verdadeira liturgia. Houve uma “procissão” até a escola nova, “santuário da palavra”, depois foi feita uma bênção da mesma e, em seguida, foi celebrada a Santa Missa. A benção foi feita em outra língua que não o português, provavelmente o latim, visto que as celebrações só passaram a ser realizadas em língua vernácula após o Concílio do Vaticano II, em 1963-1965. Cantou-se também o Hino Nacional, o que demonstra a dimensão cívica daquele acontecimento, ou seja, os idealizadores da escola pareciam perceber a grande importância da mesma na formação dos valores morais daquela população. A escola transformava-se, assim, num instrumento da religião e do Estado em prol da transmissão dos valores morais necessários a uma sociedade verdadeiramente cristã.

Dona Isolda, depois de ter se alongado na narrativa sobre a escola paroquial, lembrou-se também de que existiram outras escolas confessionais na cidade garimpeira: a Escola Batista e a Escola Presbiteriana:

Inclusive tinha uma outra escola aqui também. Era uma Escola Batista. Tinha a Escola Batista e tinha a Escola Presbiteriana, também. Eu me lembro muito bem da escola presbiteriana, pois os filhos da tia Lourdes estudavam lá. Eu me lembro que quando a gente passava pra escola [paroquial] tinham um mundo de alunos pequenos. Mas existiam essas escolas aqui também. A [escola] Batista e a Presbiteriana! A escola paroquial veio depois dessas escolas. (15/09/2007)

Dada as poucas informações sobre essas escolas, recorri ao jornal *Ecos do Tocantins*, encontrando apenas uma pequena notícia sobre a Escola Primária Presbiteriana que passo a transcrever: “Segundo comunicação enviada a este jornal. Foi criada em Cristalândia a “Escola Primária Presbiteriana”, cuja matrícula se acha aberta, devendo encerrar-se no dia 28 do corrente”. (*Ecos do Tocantins*, 1959, ano VIII, n. 519, p. 4)

Não satisfeito com o que havia encontrado busquei outras memórias. Na entrevista com o sr. Aduato, como escavador de silêncio, fui burilando suas memórias até encontrar informações sobre as escolas Presbiteriana e Batista.

Antes de surgir a paroquial tinha a escola da Igreja Presbiteriana, [dirigida] pelo pastor Silas Ramos, ali onde é o escritório do I. Bem ali! E tinha a escolinha Batista, onde mora a B. da Justiça (...) Me lembro demais que ali funcionava [a escola]. Inclusive minha irmã a H. estudou lá. Lá foi um ano, ou foi dois anos, três anos aí ela desapareceu. Como a do pastor Silas desapareceu; como também a daqui da praça, a da mulher do Emicesar. (10/09/2007).

Segundo Brasil (2003, p. 75) a Escola Batista foi:

fundada em 1958 pela Junta de Missões Nacionais da Convenção Batista Brasileira. A escola funcionou usando a estrutura física do templo da Igreja, com 175 alunos de todas as séries primárias. Tendo como diretora a missionária carioca Arzeli de Oliveira. A escola funcionava nos dois turnos, com um corpo docente formado pelas professoras: Dilene Ribeiro de Freitas, Rosimeire e a própria diretora, missionária Arzeli.

Diante das poucas informações sobre a Escola Batista fui ao encontro de dona Mariquinha que, além de ter sido aluna, foi também uma das primeiras professoras. Ao chegar à sua casa, depois de uma longa jornada de desencontros, expliquei-lhe sobre a minha pesquisa. Bastou-lhe isso para que, na velocidade do pensamento, voltássemos à sala de aula da escola de sua infância, e então começou a relatar. Perguntei a ela se eu poderia gravar a entrevista. Aceitou. Contudo, percebi que o fato de estarmos gravando inibiu-a. Assim, sua fala se fez mais curta e sua memória parecia selecionar ainda mais os fatos. Entretanto, continuei gravando. Entre risadas e seu jeito extrovertido, deixou escapar o seguinte:

A Escola Batista reunia todas as séries. Numa sala só! Então, pela manhã. E a tarde eu voltava para lecionar. O recreio era na rua mesmo porque não tinha local, e a tarde eu ia lecionar na própria escola. Eu era aluna e professora. Eu era menor de idade, não tinha salário assinado papel nenhum. Nessa altura eu tinha meus catorze, quinze anos. (20/11/2007)

A precária situação do sistema educacional e mais ainda, a falta de professores, sobretudo no interior do país permitia práticas educativas como a de dona Mariquinha que era aluna e professora ao mesmo tempo na mesma escola.

A década de 1960 foi um marco para a população da cidade garimpeira, pois já tendo realizado o sonho da escola primária, realizou também o sonho do ginásio, isto é, do atual Colégio Estadual de Cristalândia. Em 1956, a cidade garimpeira tinha sido elevada à sede do episcopado da Prelazia de Cristalândia, mas somente em maio de 1959 é que D. Jaime Antônio Schuck tomou posse como bispo prelado, na Igreja Católica de Nossa Senhora do Perpétuo Socorro.

Tendo se estabelecido em Cristalândia, passou a compartilhar dos sonhos do povo, que estava sob seus cuidados de pastor: continuar os estudos. Sonho que “perambulava” pela cabeça da mãe de dona Isolda.

A gente depois do primário... Eu me lembro da preocupação que minha mãe teve: Ah! E agora? Onde minha filha vai estudar? Porque muitas pessoas estudavam fora. Aí, graças a Deus, veio a época que começou o colégio estadual. Já estava sendo construído e logo chegou [o ginásio]. Não! Houve a seleção, porque naquele tempo tinha até... Quando eu fiz a 4ª série em 63, nesse mesmo ano acabou o 5º ano. Nós fazíamos o 5º ano pra depois né... Eu me lembro bem que naquele ano não teve mais. Ia ter o exame de seleção pra gente passar pro ginásio, que a gente chamava ginásio. Eu fiz, nós fizemos, e passamos. Era uma turma de cento e poucos alunos que fizeram. Então naquele tempo tinha a classe masculina, a classe feminina e classe mista. Foram criadas três turmas: a classe feminina, a masculina e a classe mista. Eram três salas. A classe mista eram homens e mulheres, que eram os menores. Eles selecionavam os menores, e eu fiquei nessa sala que era mista: era de homens e mulheres. A classe feminina era a Dilene Calzada, a Edinha, minha prima, a Ninica, sabe, esse povo assim, mais velho. E a outra turma era Antônio Maranhão, Osvaldo Galvão, uma turma de pessoas mais velha, porque quando começou o ginásio as pessoas eram mais velhas, não eram tão novas. Porque aqueles que tinham muito tempo sem estudar passaram a estudar novamente. O primeiro ano começou lá no Tiradentes. Na Escola Tiradentes funcionava a sala de aula, funcionava a diretoria, a secretaria. As irmãs traziam os livros de Anápolis pra gente comprar. Trazia até os tênis, as congas, que a gente chamava naquele tempo, pra fazer educação física. (15/09/2007)

Desse modo, D. Jaime entrevistou junto ao governador do Estado, o sr. Mauro Borges Teixeira, e ao então secretário de Educação e Cultura de Goiás, Pe. Rui Cavalcante, pedindo-lhes a autorização do funcionamento do Ginásio Estadual de Cristalândia. A Igreja não só estava interessada em cooperar com a chegada do ginásio, como estava também

preocupada em formar aquele sertão que lhe parecia inculto e selvagem, ainda marcado pelo domínio do garimpo. Assim, a escola parecia ser um elemento relevante no processo civilizador do povo da cidade garimpeira. Juntadas as forças religiosas e políticas, surgiu então o ginásio, precisamente a 9 de março de 1964.



Ilustração 10: Primeiro pavilhão do Colégio Estadual de Cristalândia, 1968.  
Fonte: Acervo da Prelazia de Cristalândia.

O sr. Aduino quando interrogado sobre a fundação do Colégio Estadual, lembra-se de como as tramas políticas e religiosas foram importantes para a implementação desta escola.

Bom! O Colégio Estadual de Cristalândia foi iniciativa de nosso digníssimo bispo Dom Jaime Antônio Schuck de acordo com o prefeito Otacílio Marques Rosal, no ano de 1963. Nessa época o educador que nós tínhamos aqui era Dom Jaime Antônio Schuck, bispo da Prelazia que tinha interesse de desenvolver a educação de nosso município. Aí, colocou diante do Otacílio que era o prefeito eleito, na gestão do governador Mauro Borges Teixeira. E o Otacílio ficou encarregado para a criação do Colégio Estadual e Dom Jaime ficou encarregado de ajudar a entrar com o corpo docente. Inclusive a criação do Colégio o Otacílio ia lá pra Goiânia discutir com o Mauro Borges, inclusive o padre Rui não queria a Criação do Colégio Estadual de Cristalândia, devido a evasão de alunos que estudavam em Porto Nacional. Ele não queria que viessem pra cá, porque tinha um impacto muito grande na economia de Porto Nacional. Então, ele vetou. O padre Rui vetou a criação do Colégio Estadual. E o Otacílio através do Manuel José de Souza Porto, deputado estadual, conseguiu derrubar o veto do governador Mauro Borges. (10/09/2007)

O padre Rui, de quem fala o sr. Aduino, era o secretário estadual de Educação do Estado de Goiás no governo do sr. Mauro Borges. Padre Rui não tinha interesse em criar uma

nova escola no norte de Goiás “devido à evasão dos alunos que estudavam em Porto Nacional”. A fundação do ginásio em Cristalândia representava os interesses da igreja e do governo municipal de modernizar a cidade, e o caminho para isso era a educação. Para a igreja, era imprescindível que a sede de um episcopado fosse significativamente próspera, econômica e cultural. Ao que parece, as tramas políticas e religiosas não só ocorriam por parte de Cristalândia, mas também por parte de Porto Nacional, que pretendia manter-se como centro cultural do norte do Goiás, que até então recebia estudantes das diversas cidades, distritos e povoados circunvizinhos.

Como dona Isolda e dona Alice, as atuais professoras e professores vêem o Colégio Estadual de Cristalândia como algo sagrado. Lançada e abençoada a pedra fundamental, a cidade parecia ter recebido “uma benção do céu”, um verdadeiro “marco de dias melhores”. Assim, o colégio era um prolongamento da escola paroquial. Outra imagem utilizada para representar o sentido do colégio foi a de “Casa Paterna”. A imagem invoca um espírito celestial. As iniciais da palavra estão em letras maiúsculas, indicando que não é qualquer casa, nem mesmo de qualquer pai, mas uma casa sagrada, mas uma casa divina:

O ginásio era o centro da cidade: o centro cultural, religioso e social tanto da cidade como da região. O esforço conjunto das autoridades estaduais e municipais, do Bispo Dom Jaime e da família Franciscana fê com que no início de 1965, com muita alegria, o ano letivo marcasse a instalação do ginásio em seu prédio”. (Projeto Político Pedagógico, 2007)

As irmãs franciscanas estiveram à frente da direção do Colégio Estadual de Cristalândia até 1978. Em 1979, o colégio passou a ser dirigido por professoras leigas, muitas delas ex-alunas: Silvina Castanheira Fernandes, Marlene Teixeira Figueiredo, Eva Aguiar, Zenaide Rodrigues dos Santos, Eunice Carvalho, Maria Bernadeth, Marizélia Alves dos Reis. Na história do colégio, somente houve um homem diretor: Ermes Lino de Souza. O colégio também teve uma interventora nos anos de 1997 e 1998: Marleide Lima Souza. Atualmente, o Colégio Estadual de Cristalândia foi reformado e ampliado, constando com uma ampla biblioteca e um laboratório de informática. O quadro docente é formado por 23 professores.

A cidade continuou a crescer e a escola se impôs como uma necessidade cada vez maior. Dona Isolda, embalada pelas emoções da maternidade, voltou ao nascimento de sua filha, em 1971, para lembrar-se do nascimento da nova escola: o Grupo Escolar Castelo Branco.





Ilustração 11: Prédio da Escola Estadual Castelo Branco, 1975.  
Acervo: Escola Castelo Branco.

Entre idas e voltas, de escola em escola atrás de memórias, fui em busca da construção dos novos edifícios escolares, que foram aparecendo no cenário da cidade garimpeira. Numa das várias visitas que fiz à Escola Estadual Castelo Branco, antes denominada Grupo Escolar Castelo Branco, atendeu-me a sra. Fátima Ribeiro, então secretária. Perguntei-lhe sobre os documentos de criação, mas ao procurá-los não pude encontrá-los. Explicou-me então que havia ali um livro ata que tinha algumas informações sobre a história da escola. Pedi-lhe que, se fosse possível, gostaria de ter acesso a tal livro. Então, trouxe-me o livro-ata que, já amarelado, dava sinais de sua existência. E naquela conversa informal, mediada pelo livro de memória, caminhos outros foram sendo traçados e novas vozes podiam ser ouvidas.

Em 1971 foi inaugurado o Grupo Escolar Castelo Branco, localizado à Av. , Q. 57, na administração do Prefeito Dr. Olímpio Peixoto de Carvalho; com 6 salas de aula, diretoria, depósito, cozinha, banheiros e casa do zelador. Funcionando nos turnos matutino e vespertino com 365 alunos, com 12 classes, porteiro servente e uma merendeira, diretora e secretária. Os primeiros professores desta Escola foram: Dalva Lino Mota, Deuzina Alves de Brito, M<sup>a</sup> Valderês Brito de Souza, Maria das Graças Batista, Terezinha Lopes Rodrigues, Francisca Alves de Souza, Maria de Menezes, Maria Ribeiro, Izabel Coelho M. Frota, Adélia Aguiar costa, Edmar Ribeiro Soares, Francisca Alves dos Reis Carneiro. Foi de grande importância a criação da mesma, pois possibilitou o crescimento da cidade neste setor e facilitou para os alunos que moram em bairros e chácaras.

A primeira diretora Izabel Coelho Martins Frota assumiu apenas por alguns meses, deixando o cargo por motivos pessoais. Ainda Não tinha recebido a Portaria de diretora. Assumiu a direção o professor Edmar Ribeiro Soares até o final do mesmo ano. (...)

Em 1972 foi designada diretora a sra. Maria Valderês Brito de Souza por Portaria do Superintendente de Ensino sr. Adson Vargas Leitão.

A sra. Valderês ficou no cargo de diretora até o primeiro semestre do mesmo ano. Teve que enfrentar muitos problemas, exercendo outras funções sem receber nenhuma gratificação por seu trabalho. Devido a problemas políticos essa diretora não tomou posse do cargo, o que levou a mesma a desistir da sua função.

A partir de 1972 por indicação do prefeito Olímpio Peixoto de Carvalho assume a direção da escola Dalva Lino Mota (permanecendo neste cargo até fevereiro de 1976). Foi uma época muito difícil, devido às condições precárias da escola, que não tinha os equipamentos necessários e à inexperiência. Essa diretora teve que enfrentar diversos problemas: a constante troca de diretores causou sérios conflitos entre os membros do Estabelecimento, sendo que a diretora Dalva Lino com muita força de vontade conseguiu normalizar a situação. Através de algumas campanhas conseguiu alguma melhoria como: fanfarra, livros e móveis para a escola.

O maior problema da época enfrentado pro essa diretora foi a indicação, por políticos, de pessoas despreparadas para exercer cargo de professora. Mesmo assim sentia o seu trabalho gratificante e poder contribuir com sua comunidade e conseguiu dirigir vários movimentos e realizar muitas atividades para o bom desempenho e funcionamento do Estabelecimento.

Por vontade própria, em fevereiro de 1976, Dalva Lino pede demissão da função dando oportunidade aos professores de escolher através de votos a nova diretora.

A partir de 1976 assume a direção da Escola Francisca Rodrigues Galvão. Foi uma diretora dinâmica, exercendo muito bem a sua função. O Estado, na época, muito ajudou, contribuindo com materiais necessários para o bom desenvolvimento da escola. Por motivo de mudança, deixa a cidade, entregando o cargo em maio de 1978. E nesta mesma data volta novamente como diretora Dalva Lino Mota.

(...)Teve que deixar o cargo por motivos pessoais, em 1º de agosto de 1980. Sendo que nesta mesma data, também através de votos, assume a função a sra. Iranita Costa Barros. Por não ter nenhuma experiência enfrentou sérios problemas. Com apóio e colaboração de seus auxiliares que eram preparados, conseguiu com seu esforço desenvolver atividades, adquirindo móveis, livros e material didático para a escola. Através de seu dinamismo e autoritarismo, organizou festividades e atividades que marcaram a comunidade. Em 15/04/83 houve interferência política, demitindo-a do cargo de diretora. Por indicação do Diretório, assumiu a direção desta escola Maria de Fátima da Silva Ribeiro. Essa maneira criou um ambiente não muito agradável, pois já estavam acostumados com eleição interna. Mas com pouco tempo, em vista da sua maneira simples de lidar com o pessoal, tudo voltou à normalidade.

Atualmente (1986) esta escola com denominação de “Escola Estadual Castelo Branco”, funcionando em dois turnos com 417 alunos matriculados, com um quadro de funcionários distribuídos da seguinte maneira: Diretora, supervisora, secretária, escriturário, cinco porteiro-serventes, duas merendeiras e onze professores. Maria de Fátima da Silva Ribeiro resolveu deixar a direção porque foi criada uma lei, sendo obrigatório eleições diretas nas escolas à partir de 1987. Como a mesma não pretendia ser candidata e não queria iniciar o ano letivo na função, fez uma eleição só com professores e funcionários da Escola no dia 27 de dezembro de 1986, para escolha da nova diretora à partir de 1º de janeiro de 1987. E assim aconteceu sendo escolhida a sra. Maria de Lourdes Moreira Lino, a qual assumiu em 1º de fevereiro. Quando em maio houve reformulação da lei de eleições diretas, concluindo que os membros da comunidade Escolar deveriam votar ( pais, alunos maiores de 12 anos, professores e funcionários) , Maria de Lourdes foi novamente escolhida tendo 104 votos de frente da outra candidata. A mesma tem mostrado muita boa vontade responsabilidade e decidida em suas atitudes: apesar de estar sempre combinando e ouvindo a todos. Foi uma diretora autêntica e amiga dos mais simples. A sua equipe de trabalho ficou assim montada: Secretária Geral: Dalva Lino Mota, Coordenadoras pedagógicas: Maria helena da Costa Pereira e Elizabeth de Carvalho Sodré; Coordenadora Operacional: Creuza Amorim de Souza. Na sua administração

marcou muito, as festividades e jogos com crianças que foram diferentes e bastante animados; e com funcionários inesquecíveis e descontraídos passeios. A diretora reconheceu que no seu 2º ano de mandato não foi possível realizar um bom trabalho devido a criação do Tocantins o descaso do Governo foi enorme, deixando as escolas sem nenhum apoio.

A direção tentou melhorar o nível de professores, fazendo pequenos treinamentos nas áreas de português, com sugestão em Redação e Ortografia.

Durante esses dois anos a escola manteve um índice de 470 alunos matriculados e 15 turmas de pré-escolar à quarta série; Funcionando em três turnos: matutino, vespertino e noturno.

A diretora resolveu deixar a direção porque, sentia desestimulada e também temendo as dificuldades com um novo Estado, fê reunião e entregou o cargo no dia 02/02/89.

O texto do livro de memória sobre a Escola Estadual Castelo Branco traz consigo um problema abordado por Bakhtin (2000) em sua obra *Estética da Criação Verbal*: o problema do texto e do autor. Para ele,

O texto (oral ou escrito) como dado primário de todas essas disciplinas, e, de um modo mais geral, de qualquer pensamento filosófico-humanista (que inclui o pensamento religioso e filosófico em suas origens), o texto representa uma realidade imediata (do pensamento e da emoção), a única capaz de gerar essas disciplinas e esse pensamento. Onde não há texto, também não há objeto de estudo e de pensamento. (BAKHTIN, 200, p. 329)

Ainda conforme Bakhtin “dois fatores determinam um texto e o torna um enunciado: seu projeto (a intenção) e a execução desse projeto. Inter-relação dinâmica desses dois fatores, a luta entre eles que imprime o caráter no texto” (2000, p. 330). Desse modo, o texto memória me fez refletir sobre outras questões: quem é o autor(a) do texto? Qual a intenção do texto?

Dentro do livro, encontrei o mesmo texto escrito em folhas à parte, indicando que o texto fora reproduzido. O texto original foi escrito por Dalva Lino Mota, como indica a página de abertura do livro de memória. Mas, a escrita sobre as páginas em branco não é somente de sua autoria, pois o texto está composto de duas caligrafias extremamente distintas. As folhas à parte indicam que o primeiro escrito fora um rascunho, que depois alguém o transcreveu para o livro de memória. Ao transcrever, o(a) relator(a), não se sabe quem, imprimiu-lhe novos elementos ressignificando o texto, ou seja, dando ao texto outro contorno que não aquele dado pela autora original e indicando sua reprodução. O texto pode ser considerado como uma obra de arte. Benjamim (1994, p. 167), ao discutir a reprodução da obra de arte, explica que

Mesmo na reprodução mais perfeita, um elemento está ausente: o aqui e o agora da obra de arte, sua existência única, no lugar em que se encontrava. É nessa existência

única, e somente nela, que se desdobra a história da obra. Essa história compreende não apenas as transformações que ela sofreu, com a passagem do tempo, em sua estrutura física, como as relações de propriedade em que ela ingressou.

Ao referir-se à reprodução ele aponta outro conceito importante para a compreensão da obra de arte: a aura. Para ele, a reprodução atrofia a aura, ou seja, aquilo que há de único, imutável na esfera da obra de arte. A reprodução técnica “substitui a existência única da obra por uma existência serial” (Idem, p. 168). Enfim, pode-se dizer que o autor e o texto são produtos das tramas históricas, políticas e sociais de uma determinada sociedade, e que ambos são plurais, pois um texto nunca é o mesmo depois de lido. Ao ler um texto, o(a) leitor(a) reconstrói e ressignifica o texto.

Por que criar mais uma escola se Cristalândia já contava com duas escolas de ensino primário, uma de ensino ginásial e com a Escola Normal (1968-1971), que funcionava no Colégio Estadual de Cristalândia, cujo objetivo era a formação de professoras?

Todas essas escolas estavam localizadas no centro da cidade e próxima uma das outras. Parece que a Escola Castelo Branco surgiu não só para suprir as necessidades no campo da educação, mas, sobretudo, por uma questão política, como assinala o texto do livro de memória. Em um curto período, a escola foi dirigida por três diretores diferentes: Isabel Frota, Edmar Soares e Valderês Brito, o que me levou a perguntar: qual o motivo de tais mudanças? O(a) relator(a) explica: foi “devido a problemas políticos”. Dona Valderês havia assumido a direção da escola, mas “não tomou posse do cargo”, ou seja, não tinha autonomia para exercê-lo devido às interferências dos políticos nas práticas educativas. A interferência de políticos no cotidiano da escola não é recente, mas data dos tempos tardios da história da educação brasileira. Muitas vezes, em busca da concretização de seus próprios interesses políticos constroem prédios escolares, indicam pessoas para cargos administrativos da escola ou, pior ainda, nomeiam pessoas sem competência profissional para o exercício da docência.

A escola Castelo Branco não havia sido criada para atender aos interesses do povo no que se refere à educação, mas para atender aos interesses da elite política cristalandense. Mesmo com a substituição da diretora no segundo semestre de 1972, a escola Castelo Branco continuou, apesar de recém-criada, passando por uma “época muito difícil, devido às condições precárias da escola”. A escola nasce sucateada. A troca de diretora, por intermédio de políticos, causou sérios conflitos entre os membros da escola. Após sua criação o governo municipal pareceu não se interessar em cooperar para que a escola tivesse condições para funcionar com qualidade. A solução encontrada pela nova diretora, Dalva Lino Mota, foi

realizar campanhas para angariar fundos para comprar instrumentos para fanfarra, livros e móveis para a escola. Assim, a escola sobreviveu da ajuda da comunidade, através de campanhas, demonstrando quanto era mínima a preocupação do poder público para com a escola pública.

A história da escola pública no Brasil está repleta de casos de interferências de políticos. A escola como instituição social também tem sua dimensão política, mas isso não significa fazer dela um campo de batalha onde se confrontam as ideologias partidárias que buscam reafirmar o poder das forças dominantes. Ela é uma instituição política, mas em sentido pleno, por isso seu dever é formar o homem cidadão democrático, para nela solidificar a justiça, a fraternidade, o bem comum, a verdade. Entendida apenas como “partido”, a política brasileira tem interferido drasticamente no universo da escola e impedindo a construção do pleno exercício da autonomia.

De agosto a dezembro de 2006, a escola passou por uma reforma: pintura, instalação elétrica e adequação de outros espaços; ampliação da biblioteca, construção de um pequeno laboratório de informática com 10 computadores, com acesso a internet, construção de novos banheiros, incluindo adaptações para deficiente, e construção de uma sala de leitura. Hoje a escola Castelo Branco possui um quadro docente de 24 professoras e 299 alunos freqüentes.

As escolas existentes na cidade garimpeira até 1983 estavam todas localizadas na região central da cidade e a poucos metros de distância uma das outras. Desse modo, as escolas eram os centros da cultura e do saber da cidade. Somente depois de 13 anos foi fundada uma nova escola na cidade: Escola Andrelina de Moraes. Esta escola foi fundada em 1984, quando era então governador do Estado o sr. Íris Rezende. Para suprir a escassez de escolas no norte de Goiás, o referido governador teve como meta de seu governo construir duas mil salas de aula. Essas salas de aula foram construídas com material pré-moldado, feitas de placas de cimentos. Para o governador, o importante não é a organização escolar, a formação de profissionais docentes, a melhoria na qualidade de ensino e outros aspectos da educação, mas apenas criar local para ministrar aulas. A lógica do governo Íris Rezende era “fazer nome político”. As salas de aulas não estavam separadas uma das outras, mas elas formavam um conjunto, uma escola. No entanto, o governo não divulgou o número de escolas construídas, mas o número das salas-de-aula, porque o número de salas construídas lhe daria maior visibilidade política. Guardadas as diferenças históricas, o projeto parecia repetir as práticas do início da República Velha, na qual o governo considerava que o aumento do número de escolas resolveria o problema da educação.

A Escola Estadual Andrelina de Moraes estava localizada no setor Andreлина, um bairro periférico da cidade portador de diversos desafios: auto-índice de violência, prostituição, alcoolismo e pessoas bastante pobres. A escola foi fechada em 2004 no governo municipal do sr. Otocar Moreira Rosal, depois de 20 anos de serviços prestados à comunidade do setor Andreлина. Em um período de 20 anos, muitas ações foram realizadas para garantir o melhoramento do ensino aprendizagem naquele setor, como também cooperar na transformação do mesmo.



Ilustração 12: Prédio da extinta Escola Estadual Andreлина de Moraes.  
Foto: Martinha Araújo Reis, março/2008.

Em 1987, criou-se uma outra escola na cidade garimpeira: Escola Municipal Otacílio Marques Rosal, situada no setor Aeroporto. O sr. Ronaldo, ex-diretor desta escola, interrogado sobre a fundação da escola, explicou:

Só que, quando foi em 87, se não me falha a memória, foi o ano que foi criada a escola Otacílio Marques Rosal. Eu penso que foi em 87. Desde 86 ela já estava sendo gestada, inclusive, com promessas de que a escola ia funcionar no setor. Então foram esses os arranjos para que essa escola fosse pra lá. Esses arranjos começaram em 86, inclusive a construção. E falando em construção ela era uma escola pré-moldada. Então as paredes dela eram pré-moldadas, de lajes, que eram as mesmas de fazer muro. As colunas eram de cimentos, então encaixava os blocos de cimento. As lajes eram encaixadas nas colunas que também eram de cimentos. O teto era de madeira e a cobertura era de telha. Então eu penso que começou a ser construída em 86. (...) inclusive eu acho que a secretária municipal de educação na época era a dona Marlene Teixeira, quando eu trabalhei com ela lá na secretaria de educação e cultura. Mas voltando a escola Otacílio, então em 1986 ela foi construída e era para iniciar o ano letivo em janeiro ou fevereiro como em todas as escolas. (...) Só que

não sei o que foi que aconteceu. Eu acho que o ano letivo lá, só começou em março ou abril de 87. Acho que eram 32 escolas municipais (20/10/2007).

A escola Otacílio Marques Rosal está situada na rua, no setor Aeroporto. O surgimento do loteamento do setor Aeroporto e, conseqüentemente, o seu povoamento, foi um elemento importante para a decisão de se construir uma nova escola, pois assim a escola atenderia também ao setor São Jorge. Este era um setor periférico que ficava afastado da cidade, portanto, a única possibilidade de estudo para essa população carente eram as escolas localizadas no centro da cidade.

O sr. Ronaldo compara a implementação da escola ao processo de gestação do ser humano, indicando que a construção dela não foi uma coisa imediatista, mas algo planejado. No entanto, a estrutura da escola parecia precária, pois a construção foi feita no modelo pré-moldado, ou seja, era feita de lajes de muro. O município parecia perceber a necessidade de uma escola naquele local, mas ao mesmo tempo não dispunha de recursos para construir uma escola bem estruturada. Em busca de maiores informações, recorri a uma das primeiras professoras da escola, dona Rosângela. Quando perguntada sobre a fundação da escola Otacílio Marques Rosal, a professora Rosângela relembrou sua prática pedagógica na escola rural para daí explicar sobre o surgimento da nova escola.

Ai eu comecei a fazer o magistério e comecei a gostar do trabalho. E com a experiência que eu já tinha ganho na fazenda, só me ajudou mais ainda no meu curso. Então começou aquele auê com meus trabalhos, as aulas que eu dava, porque os professores colocavam a gente para dar aula sobre determinados conteúdos e ai eu comecei a me destacar. Mas eu tive uma base antes, eu tive um treino na fazenda. E ai foi a época, quando eu estudava o segundo ano, isso era em 89. Tava construindo a escola e a dona Marlene Teixeira era secretária municipal e quando eu estava na zona rural ela também era secretária do município e o Francisco era alguma coisa, coordenador de escolas rurais (...) Vivia uma tristeza. Ai dona Marlene mandou me chamar. E ela perguntou se eu não queria, eu e uma colega, a Estevana, se a gente não queria começar a fazer um tipo de propaganda da escola, para as pessoas darem credibilidade de que a escola ia funcionar mesmo, que não tava só no papel, que aquela ali ia funcionar. Eu sem trabalhar! Ai levantou minha auto-estima. Eu estava fazendo o curso e colocar o que eu estava aprendendo em prática... Foi bom demais. Ai eu fui com tudo, com toda a garra. (19/09/2007)

Entre os depoimento do sr. Ronaldo e da sra. Rosângela há uma contradição quanto a data do surgimento da escola Otacílio Marques Rosal. Para o primeiro, a escola surgiu em 1987 e, para a segunda, a escola começou a funcionar em 1989. Contudo, ambos afirmam que dona Marlene Teixeira era secretária de educação do município quando surgiu a escola. Dona Marlene Teixeira foi secretária municipal de educação entre os anos de 1983 a 1988, no governo do sr. Manoel Reis Chaves Cortez. Em 1989, ela não era mais a secretária

municipal de educação e o prefeito nessa época era o sr. Luiz Pereira de Moraes. Mas, foi somente em 1989 que a escola foi regulamentada através da Lei de Criação nº 102/89. Dona Rosângela “vivia numa tristeza”, quando dona Marlene a chamou para ser professora na escola municipal. O surgimento da nova escola era para ela uma oportunidade de ter um novo emprego, de garantir uma condição de vida melhor, e um modo de aperfeiçoar a sua formação, visto que ela estava cursando o segundo ano do magistério. Mas, para dona Rosângela, a escola só passou a ser real a partir da regulamentação em 1989, pois havia uma dúvida, um receio de que a escola não viesse a funcionar. E isso parecia ter tomado conta do pensamento de dona Rosângela.



Ilustração 13: Prédio pré-moldado da Escola Estadual Otacílio Marques Rosal.  
Fonte: Acervo da Escola Otacílio Marques Rosal.

Até 1991, essa escola era mantida exclusivamente pela prefeitura. A partir de 1991, o governo municipal estabeleceu um convênio com o Estado, como explicou a sra. Raquel, atual diretora da escola.

A escola a princípio foi criada municipal. Quando da sua criação ela era municipal. Ela ficou sendo municipal até o ano de 91 quando se celebrou um convênio com o Estado. Ela passou a ser conveniada com o Estado: tendo funcionários do Estado e manutenção do Estado, somente o prédio continuou sendo da prefeitura. Após [o ano de 91] ficamos muito tempo sofrendo com essa questão do convênio. Esse convênio foi celebrado, mas não tinha de quem era a responsabilidade de quem ia manter o prédio. Tinha de manter as lâmpadas, algum cano que quebrasse, mas nem isso num aconteceu. Mas, em relação à conservação do prédio ele ficou, podemos dizer, esquecido durante muitos anos, porque nenhum dos órgãos desse convênio, tanto municipal como estadual, queriam investir no prédio. O Estado não queria investir porque o prédio não era dele. E o município não queria investir porque os alunos não



eram dele. Com isso a escola chegou a ponto de cair alguma... Um pavilhão chegou a ser interditado pelo Estado. (15/09/2007)

Durante o período do convênio a escola ficou sucateada, pois nem o município e nem o Estado estavam preocupados com as condições necessárias de funcionamento do estabelecimento de ensino. Então, por iniciativa da direção e professoras, organizou-se um abaixo assinado revogando uma decisão sobre a questão das precárias condições em que se encontrava a escola, como explicou dona Raquel.

Como nós estávamos com grande dificuldade nessa parte do convênio, onde a gente estava sentindo perda, pois os alunos não queriam estudar numa escola que estivesse danificada ou necessitando de reforma... Nós perdemos muitos alunos, uns indo para a rede municipal e outros para a rede estadual, porque eles não queriam estudar numa escola feia, né. Então nós professoras, preocupadas com essa situação; toda a equipe preocupada porque envolvia o nosso trabalho também, pois dependíamos disso, fizemos um abaixo assinado, enviamos para a prefeitura. O prefeito na época era o sr. O.. Ele nos garantiu que ia reformar a escola, e tudo. Só que isso não aconteceu! Inclusive foi feito um pacto dele com a secretária Dorinha, na época. O convênio só foi celebrado com o acordo, com a condição que ele [o prefeito] reformasse o prédio da escola Otacílio; que a prefeitura reformasse o prédio. Só que ele não cumpriu a promessa dele. Então, nós ficamos indignadas. Mas, nós já esperávamos mesmo por isso. Depois desse abaixo assinado nós partimos... Eu fui até... Solicitei uma audiência com ele, com o prefeito, onde coloquei, levei os anseios da comunidade escolar para ele, e coloquei a dificuldade que a gente tinha de está trabalhando daquela forma. Então ele se sensibilizou e fez um projeto lei, achando que a única solução era a doação do prédio para o Estado, porque anteriormente eu já tinha tido uma audiência com a secretária solicitando uma resolução dessa situação. Ela me garantiu que o prédio ia ser reformado quando eles fizeram a celebração do convênio com o prefeito. Só que isto também não aconteceu. Então, ele fez esse projeto de lei e enviou para a Câmara. No dia da votação, nós e a comunidade fomos até lá. Tivemos um momento de fala, aonde a gente colocou para os vereadores as nossas dificuldades e o porquê que a gente queria que a escola fosse doada: para que ela crescesse; para que a escola não se acabasse, porque do jeito que estava, não estava bom.(...) Legalizamos toda a situação, passando a ser uma escola da rede estadual. Enviamos ofício e mais ofícios, reiterando alguns. Então, ela nos concedeu, né... Foi uma, uma [conquista]. Houve uma visita do engenheiro aqui, que ela mandou verificar a situação do prédio, para saber se realmente estava como nós havíamos colocado. E nessa visita do engenheiro, ele pediu a interdição de um bloco da escola, porque estava correndo sério risco para nossos alunos. Então, no ano de 2006 aconteceu a reforma tão sonhada, como também a nossa quadra de esporte, que também era um anseio que a escola tinha: construir uma quadra, porque nossos alunos gostam muito de esporte e nós jogávamos aqui na areia, nas pedras, machucando os pés nos cristais. Então, nós conseguimos a quadra, conseguimos a reforma a escola reformada. A escola hoje está totalmente estadual e a gente está buscando resgatar o valor perante a comunidade, para que a nossa escola possa crescer cada dia mais. (15/09/2007)

O relato de dona Raquel demonstra como a educação ainda é algo secundário para o poder público. Mas, por outro lado, seu relato enfoca a luta das professoras e da comunidade local para que a escola continuasse existindo. Segundo Pessoa (1997, p. 26)

“quando a escola atua na linha da manutenção das relações sociais existentes, o seu comportamento, em última análise, reflete o exercício do poder das classes dominantes”.

A luta pela reforma da escola tornou-se um sinal de resistência ao descaso com que os políticos viam a Escola Otacílio Marques Rosal. Para dona Raquel, a luta valeu a pena porque fez acontecer “a tão sonhada reforma”, e hoje a escola possui amplas salas de aula, banheiros, cantina, depósito de merenda, área coberta para refeições e recreação, biblioteca, sala para instalação de laboratório de informática, depósito, sala de professores, secretária, sala de coordenação pedagógica, sala de direção, uma quadra poli-esportiva, e em toda a área foi construído muro. Mas, não é suficiente pensar que uma reforma resolva o problema de uma escola. A solução para os problemas da escola está além dos muros que estabelecem as fronteiras do conhecimento. Por isso mesmo é preciso lembrar que “as políticas relativas às atividades educacionais, apesar de colocações explícitas voltadas para o atendimento de necessidades imediatas das classes dominadas, ainda estão muito aquém do lado real do que se estipula formalmente” (PESSOA, 1997, p. 47).

A escola Otacílio Marques Rosal, apesar de situada no setor Aeroporto, atende, sobretudo, estudantes dos setores São Jorge e Celso Mourão, bairros de periferia da cidade de Cristalândia, com alto índice de empobrecimento. A luta para estadualizar a escola e, conseqüentemente, a reforma e ampliação representaram a conquista da liberdade das classes dominadas, professoras e comunidade local. Estas foram defender seus anseios no período de aprovação do projeto em que a prefeitura doava o prédio da escola para o Estado. Nesse sentido, afirma Pessoa (1997, p. 35),

Logo, para que a escola se oriente de acordo com o ponto de vista das classes dominadas, é condição necessária que a sua relação com a estrutura que lhe corresponde ultrapasse os limites referentes ao ponto de vista das classes dominantes. A escola terá como referencial uma nova totalidade, comprometida, sobretudo, com os interesses da sociedade.

Atualmente a escola faz parte da rede estadual de ensino e oferece o ensino fundamental e a educação de jovens e adultos (EJA), funcionando nos turnos matutino, vespertino e noturno. Reformada a escola, a sra. Raquel espera que os(as) alunos(as) possam se interessar pelos estudos e espera também ampliar o número de alunos(as).



Ilustração 14: Escola Estadual Otacilio Marques Rosal – prédio  
Foto: Martinha Araújo Reis, março/2008

Soma-se a estas escolas a Escola Municipal Dom Jaime A. Schuck, criada em 1996 pelo prefeito Manuel Reis C. Cortez, localizada no setor Itaporé, primeiro bairro da cidade garimpeira. A escola está funcionando no prédio da extinta Escola Estadual Tiradentes. No momento, o prédio escolar onde deveria funcionar a Escola Dom Jaime A. Schuck encontra-se totalmente deteriorado, sem nenhuma utilidade para o município.

A escola, na cidade garimpeira de Cristalândia-TO, surgiu por iniciativa do povo, que via nesta instituição a garantia de melhores dias para os seus filhos. A escola surge, assim, como elemento de ascensão social. Pouco a pouco as escolas foram surgindo no cenário da cidade e se caracterizaram por ser um espaço público de trabalho para as mulheres. Segundo informações obtidas na Delegacia Regional de Ensino de Paraíso do Tocantins-TO, em Cristalândia, há um número de 115 profissionais docentes, sendo 108 mulheres e 7 homens. Cabe agora saber como as mulheres vêm utilizando esse espaço e se suas práticas docentes têm contribuído para a reprodução ou para a transformação das concepções de desigualdades sociais, sobretudo no que se refere às questões das relações de gênero. Ou como diria Chartier (1990. p. 28), “compreender estes enraizamentos exige, na verdade, que se tenham em conta as especificidades do espaço próprio das práticas culturais, que não é de forma nenhuma passível de ser sobreposto ao espaço das hierarquias e divisões sociais”. Assim, é importante ir ao encontro das tramas que envolvem o trabalho docente na cidade garimpeira de Cristalândia-TO para se compreender seus significados na vida das mulheres docentes desta cidade.

### CAPÍTULO 3

#### **MULHERES DOCENTES: SABERES E FAZERES NA CIDADE GARIM PEIRA, CRISTALÂNDIA – TO (1980-2007)**

O garimpo é um “lugar” exclusivamente machista. Nele os saberes e fazeres das mulheres são ocultados em favor da visibilidade dos homens. Neste capítulo, busco compreender como as mulheres, através de suas práticas culturais, foram construindo espaços de superação das desigualdades sociais e de gênero existentes na cidade garimpeira, Cristalândia-TO.

Após reconstruir, através de memórias, o universo do garimpo e a história da escola em Cristalândia-TO, cabe-me, agora, como ponto fundamental desta pesquisa, adentrar na realidade das mulheres docentes da cidade garimpeira e refletir questões outras que ainda se encontram por responder: por que essas mulheres se tornaram professoras? Como elas se vêm? Qual a importância da formação recebida para sua prática docente? Como suas práticas educativas interferem no contexto social da cidade garimpeira? Como essas professoras concretizam suas idéias na sala de aula ou na escola? Que relação existe entre suas práticas educativas e as leituras que fazem? Qual o sentido político da docência que exercem? Essas são algumas das questões que venho fazendo no cotidiano de minha prática formativa de educador na formação de professores.

No final do século XIX e início do século XX, as mulheres passaram de dona-de-casa à professora. As escolas normais se tornaram verdadeiros celeiros de formação de mulheres docentes. Até então, o “ofício de mestre” era exercido exclusivamente por homens. Nesse período houve a construção de um discurso essencialista voltado para a idéia de que o magistério era uma condição inata à mulher, alegando que ela tinha mais habilidades para o trato com as crianças, visto que já faziam isto em casa. Assim, o ofício da docência tornou-se um mero prolongamento das “maneiras de fazer” da vida no lar.

No final do século XIX, algumas correntes de pensamento que discutiam a existência de diferenças “naturais”, entre os sexos, tais como caráter, temperamento e tipo de raciocínio, acabaram influenciando todas as medidas adotadas na área educacional, acentuando ainda os preconceitos e a ordem estabelecidas. Segundo essas correntes, a mulher, e apenas ela, era biologicamente dotada da capacidade de socializar crianças, como parte de suas funções maternas. E, sendo o ensino na escola elementar visto como extensão dessas atividades, o magistério passou a ser

encarado como profissão exclusivamente feminina. (ANTUNES &DERMARTINI, 2002, p. 72)

Desse modo, foi imprescindível romper com o discurso essencialista da feminilização do magistério na cidade garimpeira, que terminou negando e desvalorizando a docência feminina como uma profissão. Para Silva (2002, p. 103), “o discurso que a anuncia o magistério como uma carreira natural para as mulheres desejosas de ingressar na vida pública, por meio de uma atividade profissional regulamentada e socialmente reconhecida como digna, carece de opinião das próprias mulheres”.

Creio ser urgente pensar a questão da docência feminina, não como algo natural às mulheres, como ainda é concebido na sociedade brasileira, e demonstrar a importância de seus saberes e fazeres docentes na cidade garimpeira, “mulheres em ação, inovando em suas práticas, dotadas de vida, e não absolutamente como autômatas, mas criando elas mesmas o movimento da história” (PERROT, 2006, p. 187).

Entendo que revisitar os espaços e tempos da docência feminina em Cristalândia-TO significa encontrar-se com diversas vozes que se entrecruzam, histórias de vida muito diversas e próximas, além de reconhecer o quanto as mulheres docentes têm contribuído para a formação social, política, econômica e religiosa da cidade garimpeira. Faz-se necessário contar sua história e visibilizar suas ações, lutas e suas conquistas.

As mulheres não estão à margem da história como se afirmou durante séculos. Elas têm uma história, que precisa ser contada. Essa história muitas vezes é tecida no silêncio, mas, como diria Leloup: “o silêncio é a mãe da palavra”. Perrot (2006, p. 212), refletindo sobre as práticas feministas e sindicalismo na França no início do século XX, em sua obra *Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros*, afirma que

As mulheres não são passivas nem submissas. A miséria, a opressão, a dominação, por mais reais que sejam, não bastam para contar a sua história. Elas estão presentes aqui e além. Elas são diferentes. Elas se afirmam por outras palavras, outros gestos. Na cidade, na própria fábrica, elas têm outras práticas cotidianas, formas concretas de resistência – à hierarquia, à disciplina – que derrotam a racionalidade do poder, enxertadas sobre seu uso do tempo e do espaço. Elas traçam um caminho que é preciso reencontrar. Uma história outra.

Em sua obra *Minha história das mulheres*, Perrot explica que o espaço público era destinado aos homens e privado às mulheres que, reservadas ao silêncio de sua casa, não deixavam de ter seus saberes.

Em primeiro lugar, porque as mulheres são menos vistas no espaço público, o único que por muito tempo, merecia interesse e relato. Elas atuam em família, confinadas em casa, ou no que serve de casa. São invisíveis. Em muitas sociedades, a invisibilidade e o silêncio das mulheres fazem parte da ordem das coisas. É garantia de uma cidade tranqüila. Sua aspiração em grupo causa medo. Entre os gregos, é a *stasis*, a desordem. Sua fala em público é indecente. (2007, p. 16-17)

Assim como Perrot, Telles, ao debruçar-se sobre as mulheres escritoras no século XIX, retrata a questão do espaço público como algo que não era apropriado para as mesmas.

Eram excluídas de uma efetiva participação na sociedade, da possibilidade de ocuparem cargos públicos, de assegurarem dignamente sua própria sobrevivência e até mesmo impedidas do acesso à educação superior, as mulheres no século XIX ficavam rançadas, fechadas dentro de casas, sobrados, mocambos e senzalas, construídos por pais, maridos, senhores. Além disso, estavam enredadas e constringidas pelos enredos da arte e ficção masculina. Tanto na vida quanto na arte, a mulher no século passado aprendia a ser tola, a se adequar a um retrato do qual não era autor (2001, p. 408).

Entretanto, as mulheres exerceram e ainda exercem formas diferentes de poder. As professoras entrevistadas, ao lançar o olhar para as relações de gênero na cidade garimpeira, foram unânimes em dizer que as mulheres cristalandenses são mais dinâmicas que os homens; que elas sustentam a vida econômica, social, política e religiosa da cidade. Ao falarem de suas práticas, essas mulheres revelaram as representações que fazem de si mesmas e também como representam o outro. Estudar sobre os saberes e fazeres das mulheres em Cristalândia-TO não é uma tarefa fácil, pois há muito que contar sobre o cotidiano da vida delas, mas por uma questão metodológica este trabalho visa estudar as práticas e representações das mulheres docentes em Cristalândia-TO.

Em Cristalândia-TO, a docência é exercida quase que exclusivamente por mulheres. São 115 profissionais em cargo de docência, distribuídos nas quatro escolas da rede estadual e a escola da APAE (Associação de Pais e Alunos dos Excepcionais). Desses, 108 são mulheres e 07 são homens (DRE, 2007). Em toda a história da educação em Cristalândia-TO, poucos foram os homens que exerceram o magistério, sendo, geralmente, professores de disciplinas na área de exatas. Com raras exceções, o cargo de direção foi ocupado por homens. A Secretaria Municipal de Educação, por exemplo, sempre foi ocupada por mulheres.

Vianna (2002, p. 51) explica que essa “distribuição de homens e mulheres no magistério relaciona-se também com os significados masculinos e femininos que permeiam a docência”. Portanto, cabe-nos compreender, nesse trabalho, que significados são esses que perpassam as relações entre mulheres docentes e a sociedade cristalandense.

Neste capítulo procuro analisar o trabalho da mulher docente na cidade garimpeira de Cristalândia-TO através das categorias: gênero, práticas e representações, sobretudo através do pensamento de Dagmar Meyer, Guacira Louro, Michel de Certeau e Roger Chartier, devido às aproximações que se pode fazer entre eles. Quanto à categoria “gênero” tomo-a como “uma ferramenta conceitual, política e pedagógica” (MEYER, 2003, p. 10) de interpretação da realidade. Assim como Meyer, Louro (1998, p. 19) entende a categoria gênero no “seu caráter político”. Para ambas, gênero é uma construção sociocultural, isto é, as relações de gênero não são naturais ou hereditárias, mas são práticas construídas socialmente através da cultura.

A categoria gênero, enquanto conceito analítico, surgiu no início da década de 1960, na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos e, mais tarde, na França, mais propriamente depois de maio de 1968. Segundo Louro (2003, p. 12), essa categoria tinha como “objetivo não só denunciar, mas, sobretudo, compreender e explicar a subordinação social e a invisibilidade política a que as mulheres tinham sido historicamente submetidas”. Assim, as diversas áreas do conhecimento: sociologia, antropologia, psicologia, filosofia, política, educação e, sobretudo, a história passaram a ocupar-se do estudo sobre as mulheres.

Matos (2000, p. 9) afirma:

A expansão dos estudos que incorporam a mulher à abordagem de gênero na história localiza-se no quadro das transformações por que vem passando a história nos últimos tempos. Sendo possível afirmar que, por razões internas e externas, esses estudos emergiram da crise dos paradigmas tradicionais da escrita da história, que requeria uma completa revisão dos seus instrumentos de pesquisa. Nessa crise de identidade da história, que levou à procura de “outras histórias”, a história saiu revigorada levando a uma ampliação do saber histórico.

Assim, entendo que a categoria gênero constitui um instrumento importante não só para compreender o fenômeno da docência feminina na cidade garimpeira, como também tornar visível o trabalho dessas mulheres através da construção de um estudo sistemático sobre suas práticas. As discussões sobre as relações de gênero levantadas a partir da década de 1960, no contexto mundial, e a partir da década de 1980, no Brasil, interferiram e continuam interferindo nas práticas e representações das professoras e professores na cidade de Cristalândia-TO, através de livros, jornais, revistas, internet, televisão e das instituições sociais: igreja, escola e Estado.

Para Certeau (2004, p. 17), as “práticas” são operações que determinados sujeitos realizam, ou seja, são “maneiras de fazer que majoritárias na vida social, não aparecem muitas vezes senão como título de resistências ou inércias em relação ao desenvolvimento da

produção sócio-cultural”. Burke (2005, p. 103) explica que, ao fazer uso do termo “práticas, e não comportamento”, o que Certeau pretendia “era fazer com que seus leitores levassem as pessoas sobre as quais ele escrevia tão a sério quanto eles mereciam”.

Através de suas práticas e de seus usos na vida cotidiana, os sujeitos produtores constroem para si estratégias e táticas de intervenção na vida social. As estratégias são operações específicas de quem “sustenta e determina o poder de conquistar para si um lugar próprio”, enquanto “a tática é determinada pela ausência de poder” (CERTEAU, 2004, p.100-101). As práticas ou “maneiras de fazer dos operadores” revelam as formas de poder de cada sujeito e de cada sociedade, isto é, criam verdadeiras “lutas de representações” (CHARTIER, 1990, p. 17).

Na esteira do pensamento certeuniano, Chartier (1980, p. 23) explica que as práticas

visam fazer reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto e uma posição; por fim, as formas institucionalizadas e objectivadas graças às quais uns “representantes” (instâncias coletivas ou pessoas singulares) marcam de forma visível e perpetuada a existência do grupo, da classe ou da comunidade.

Ao definir o que é a história cultural, Chartier (1991, p. 27) termina definindo também o conceito de representação. Para ele, não é possível pensar história cultural sem o conceito de representação.

A definição de história cultural pode, nesse contexto, encontrar-se, encontrar-se alterada. Por um lado, é preciso pensá-la como a análise do trabalho de representação, isto é, das classificações e das exclusões que constituem, na sua diferença radical, as configurações sociais e conceptuais próprias de um tempo ou de um espaço. As estruturas do mundo social não são um dado objectivo, tal como o não são as categorias intelectuais e psicológicas: todas elas são historicamente produzidas pelas práticas articuladas (políticas, sociais, discursivas) que constroem as suas figuras.

A representação é um modo de “figuração” da realidade, isto é, “padrões sempre mutantes de relações entre pessoas” (BURKE, 2005, p. 73), ou seja, maneiras de atribuir sentido outros através de uma imagem. Assim, as relações de gênero são também revestidas, produzidas a partir do interesse de um determinado grupo e de suas práticas culturais.

Através das histórias das professoras, pude identificar um conjunto de representações que as mulheres docentes têm de si mesmas e da sociedade na qual estão inseridas, tal como apontar as táticas de intervenção na cidade garimpeira de Cristalândia-TO.



Na cidade garimpeira, as mulheres docentes construíram suas representações não somente através de suas práticas educativas, do seu pensar e do seu sentir, mas também a partir da apropriação das práticas discursivas de outrem. Além disso, as práticas de leituras também foram reveladoras de representações outras sobre sua condição de mulher docente.

As mulheres docentes entrevistadas estavam na faixa etária de 28 e 50 anos. As professoras que participaram da pesquisa estavam em diferentes espaçostempos do exercício da docência, ou seja, havia professoras que tinham de 5 a 10 anos de docência, outras de 11 a 20 anos, e outras ainda entre 21 a 30 anos de carreira. Através de seus testemunhos, foi possível traçar algumas características sobre as mulheres docentes, tais como: mulheres casadas no civil e religioso, divorciadas, mas que já tiveram ou têm outro relacionamento caracterizado conjugal; solteiras, viúvas e outras que vivem relações de comunhão estável. Dessas, todas têm curso superior e muitas são especialistas. Os cursos geralmente são de Geografia, História, Normal Superior, Letras, Matemática e Pedagogia. A princípio, procurei saber sobre sua formação básica, sobre como cada uma chegou a se tornar professora. Depois, direcionei as perguntas para a questão de gênero, leitura e práticas educativas.

### **3.1 Magistério: escolha, vocação...**

Ao falar de sua identidade profissional, as professoras se vêem e constroem múltiplas representações sobre a docência feminina. Conforme Louro (1998, p. 98-99) as representações

são formas culturais de referir, de mostrar ou nomear um grupo ou um sujeito. Portanto, as representações de professoras e professores dizem algo sobre esses sujeitos, delineiam seus modos e traços, definem seus contornos, caracterizam suas práticas, permitem-nos, enfim, afirmar se um indivíduo pode ou não ser identificado como pertencendo a esse grupo. Como formas culturais de nos referirmos aos sujeitos (e a nós mesmos), as representações nos dão sentido e certamente se transformam e se distinguem – histórica e socialmente.

Vários foram os fatores que levaram as mulheres docentes ao magistério: falta de opção, escolha, vocação, vínculos familiares e condição financeira para estudar fora. Entre práticas e representações, as mulheres docentes da cidade garimpeira terminam por dizer quem são, o que fazem e qual o sentido de seus fazeres.

Durante muito tempo os cursos de 2º grau oferecidos na cidade garimpeira de Cristalândia-TO eram apenas profissionalizantes: Magistério e Contabilidade. As moças

faziam o Magistério e os homens o Técnico em Contabilidade, caracterizando assim, as profissões para mulher e para homens. Perrot (2006, p. 177) afirma que “o discurso naturalista” do século XIX já enfatizava a distinção de homens e mulheres no que se refere à capacidade de conhecer: “aos homens o cérebro (muito mais importante do que o falo), a inteligência, a razão lúcida, a capacidade de decisão. Às mulheres o coração, a sensibilidade, os sentimentos”. Já o curso científico, cujo objetivo era preparar os(as) alunos(as) para o vestibular nas diversas áreas do conhecimento, só foi criado em 1990, no Colégio Estadual de Cristalândia.

Em meio às dificuldades econômicas, muitos jovens terminavam por fazer o ensino médio ali mesmo, na cidade de Cristalândia-TO, e somente depois saíam rumo aos grandes centros, sobretudo Goiânia e Brasília, para continuarem seus estudos e buscarem emprego. A professora Júlia foi uma desses jovens. Quando interrogada sobre por que escolheu ser professora retomou suas memórias do tempo de estudante no antigo ginásio e no magistério para falar de sua escolha:

Á princípio foi assim... em Cristalândia naquela época a gente estudava era o, era cursos profissionalizantes; magistério ou contabilidade. Esses cursos não davam muita base assim, pra questão do vestibular. Tinha muitas disciplinas que a gente não tinha assim... Como é que eu poderia dizer? Não tinha disciplinas, essas disciplinas que prepara as pessoas para o vestibular. Como o curso era profissionalizante, era mais disciplinas do curso profissionalizante. Então, tive que sair, estudar no Objetivo em Goiânia, me preparar melhor. Mas, mesmo assim eu achava que eu não tinha base pra fazer um curso que na época eu gostaria de fazer, que era na área de agronomia, veterinária, que era ligada a questão do campo. Como minha infância era voltada para a questão do campo eu gostaria de fazer um curso nessa área. Só que como eu não tinha base, optei pela geografia. Só que quando eu cheguei, por exemplo, a geografia da época que eu estudava era aquela geografia descritiva, de memorizar e tudo. Só que quando eu comecei o curso de geografia eu fui me afinando muito. E assim eu fiquei até, como eu poderia dizer, lisonjeada, porque não era nada do que eu esperava no curso de geografia. Não era nada daquela geografia que tinha estudado aqui. Eu uma coisa mais gostosa e tudo. E aí eu fui pegando gosto pela questão. E acho que minha opção partiu daí . (04/06/2007)

Júlia é professora há mais de 18 anos. Ela ministra aulas sobretudo na área de geografia, sua formação superior. Ao sair da cidade garimpeira, tinha outros sonhos: queria estudar agronomia ou veterinária, pois sua infância “era voltada para a questão do campo”. Com isso, Júlia queria mesmo era conservar os vínculos com suas raízes familiares e sociais. Tanto é que, ao terminar o curso de geografia, voltou para Cristalândia, onde começou a exercer sua profissão.

Em Goiânia, Júlia tivera outras possibilidades de estudo, porém sua história escolar revela que ela não tinha uma base para enfrentar o vestibular em cursos considerados

de elite. Mesmo tendo escolhido o curso de geografia, ainda sentia-se muito insegura, pois a geografia que aprendera era “aquela geografia descritiva, de memorizar e tudo”, algo que lhe parecia no mínimo tradicional. Mas, ao iniciar o curso ela ficou surpresa, pois não era nada semelhante às aulas que tivera quando estudara o Ensino Fundamental, em Cristalândia-TO.

Percebe-se que as práticas educativas do ensino de geografia eram de caráter expositivo, sem despertar o interesse dos(as) alunos(as). As aulas reduziam-se apenas à transmissão de conteúdo. Freire denomina esse tipo de prática educativa como “educação bancária”, onde o conhecimento é reduzido a uma mera transferência de conhecimento. Nesse tipo de educação,

O educador se põe frente aos educandos como sua antinomia necessária. Reconhece, na absolutização da ignorância daqueles a razão de sua existência. Os educandos, alienados, por sua vez, à maneira do escravo na dialética hegeliana, reconhecem em sua importância a razão da existência do educador, mas não chegam, nem se quer ao modo do escravo naquela dialética, a descobrir-se educadores do educador. (FREIRE, 1983, p. 67)

Júlia, 47 anos, fez o curso de Geografia na Universidade Federal de Goiás, na década de 1980. Ela foi a única professora entrevistada que se formou nesta universidade, revelando o quanto era difícil continuar os estudos superiores.

Em meados da década de 1980, surgiram algumas faculdades no então norte de Goiás. Uma delas foi a Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas de Porto Nacional. Este centro de ensino superior possibilitou a continuidade da formação das mulheres docentes na cidade garimpeira de Cristalândia-TO. Mais tarde, esta instituição de ensino superior tornou-se parte integrante da Universidade do Estado do Tocantins (UNITINS) e, em 2000, tornou-se definitivamente um *campus* da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Neste *campus* são oferecidos os seguintes cursos: História, Geografia, Letras e Ciências Biológicas.

Com a Criação do Estado do Tocantins, surgiram, nas cidades maiores do Estado, novas instituições de ensino superior de caráter particular, tais como: FECIPAR (Faculdade de Ciências e Letras de Paraíso do Tocantins) e a UNIRG (Universidade de Gurupi), entre outras. A primeira surgiu no ano de 1994 oferecendo apenas o curso de pedagogia, tornando-se um pólo regional na formação de professoras/es.

A partir da LDB de 1996, a UNITINS, que continuou existindo mesmo depois da federalização do seu *campus*, passou a oferecer os cursos denominados cursos emergenciais ou parcelados, que eram realizados nos períodos de férias. Além desses cursos, a UNITINS vem desenvolvendo a Educação Superior à Distância. Várias cidades, através de uma parceria com a prefeitura, aderiram à Educação à Distância, inclusive Cristalândia. Os cursos são

realizados de acordo com a composição das turmas. Os cursos já oferecidos são: Normal Superior e Pedagogia. Aqueles em funcionamento são: Sistemas de Informação e Ciências Contábeis.

Sandra, 35 anos, faz parte da geração de professoras formadas pela Universidade Federal do Tocantins - *Campus* de Porto Nacional. Ela é professora da primeira fase do Ensino Fundamental há 17 anos. Para falar de sua identidade docente, lembrou-se do seu tempo de estudante normalista e explicou-me como foi o seu ingresso no mundo do magistério.

Eu fui uma criança muito curiosa, uma adolescente contestadora e na época em que, no 2º grau, né, só tinha dois cursos: o magistério e o contabilidade. E eu nunca me identifiquei muito assim com a questão dos números, de exatas... Sempre gostei muito de ler, de falar, de conversar com as pessoas. Sempre fui uma pessoa muito alegre. E optei inicialmente pelo magistério porque não tinha outro a oferecer. Não tinha outro curso na minha cidade. Mas, eu me encantei. Pra você ver, na década de 80, o que eu aprendi com minhas professoras, eu vejo assim, que dona Silvina, dona Cici, dona Dilene Calzada eram mulheres à frente de seu tempo. Então, curso meu profissionalizante de magistério me influenciou demais, porque eu percebi que eu tinha uma facilidade muito grande de envolver pessoas, de conversar... Gosto muito de literatura, né. Então, eu trabalho com crianças e realmente eu me sinto muito gratificada com o que faço. (05/06/2007)

A fala da professora Sandra revela os “dispositivos de poder” (FOUCAULT, 2006) ainda existentes na sociedade cristalandense na década de 1980 quando ainda era estudante. Segundo ela, a oferta de cursos profissionalizantes não permitia nenhuma escolha. Assim, a continuação dos estudos em Cristalândia já estava culturalmente imposta para quem não tinha condições de ir para os grandes centros urbanos. O Magistério era considerado o curso mais apropriado para moças, enquanto o curso de Contabilidade era um espaço geralmente para os rapazes. O primeiro estava voltado para a área de humanas e o segundo para a área de exatas.

O discurso da professora Sandra revela que na cidade garimpeira havia uma divisão sexual do conhecimento. Entretanto, várias mulheres se aventuraram pelo curso técnico em Contabilidade, como foi o caso das professoras: Carmem e Celestina. Raros foram os homens que fizeram o magistério na cidade garimpeira. O primeiro homem a estudar o magistério foi o professor Edmar Ribeiro Soares.



Ilustração: Formatura do professor Edmar R. Soares, primeiro homem a formar-se em Téc. Magistério, 1971

Fonte: Acervo: Edmar Ribeiro Soares.

Esses cursos eram oferecidos no Colégio Estadual de Cristalândia, que esteve sob a direção das religiosas franciscanas de Allegany durante 14 anos. Foi por meio delas que o curso do magistério foi implementado, tornando-se uma referência em formação de professores para as cidades circunvizinhas. O mesmo só foi extinto por ocasião da LDB, nº 9.394/96, que no seu art. 62 prevê a criação de um curso de nível superior (Normal Superior) para suprir a formação de professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, extinguindo o curso Técnico em Magistério e exigindo formação superior para o exercício da docência na Educação Básica. Ao contrário do curso técnico em Magistério, o curso de Contabilidade não teve o mesmo destaque

Como todas as outras entrevistadas, Sandra reconhece a importância do curso de magistério na sua formação como professora, pois segundo ela suas professoras “eram mulheres à frente de seu tempo”. Desse modo, Sandra fez do magistério sua profissão. Mas, isso não lhe foi fácil de conquistar. Quando lhe perguntei sobre seu estado civil, Sandra

descreveu sua dura jornada de mulher e a busca de sua realização como professora, retratando um quadro que se contrapõe ao cenário romanceado sobre o ingresso do magistério.

Olha! Eu me considero casada. As pessoas até riem um pouco, porque tenho 35 anos e já fui casada três vezes. Eu fui criada de uma maneira muito tradicional. Me casei ao 18 anos, grávida, naquele molde de família patriarcal, que o casamento era pra vida toda e que eu deveria cuidar dos meus filhos e do meu marido. Foi o que eu fiz. Aos 18 anos eu me mudei pra Brasília e vivi em função do meu marido, do que ele queria, dos sonhos dele, que teria que ser os meus também, sabe. Na época em que eu morava em Brasília... Meu casamento foi de 91 a 1998. Eu não fiz um curso superior lá, porque em primeiro lugar estava os desejos do meu marido. Ele terminou a faculdade, depois foi fazer a pós-graduação e eu fui me acomodando. Trabalhava numa escola particular em Brasília. Na época tinha plano de carreira. Então, eu poderia trabalhar até o 5º ano só com o segundo grau, que é o ensino médio. O que aconteceu? Como eu esqueci minha personalidade e vivi a vida de outra, é lógico ele se cansou de mim, me deixou. De repente eu me vi com 25 anos, com o meu trabalho, mas ao mesmo tempo eu não tinha a parte da profissionalização. Eu não tinha um curso superior. Eu tinha prática. Já nove a dez anos de docência. Participava de cursos e mais cursos. Trabalhava numa escola renomada em Brasília: na escola Santo Antônio, muito bem vista como profissional, mas ao mesmo tempo eu tinha vergonha porque não tinha um diploma. Só nesta época eu desisti duas vezes da faculdade de pedagogia, em Brasília. Por que? Porque primeiro vinha o marido, né. Aí quando nós nos separamos eu fiquei mais dois ou três anos em Brasília e ficava muito difícil com o meu salário arcar com as despesas de uma faculdade particular. Então, era muito sofrido pra mim, no meu campo de trabalho, não ter um curso superior. Era uma coisa que magoava muito. As pessoas não acreditavam! “Mas como se você é tão fluente, tem tanta facilidade, por que?” Porque eu lia muito, eu me atualizava muito em questão de livros, de cursos, oficinas. Tudo eu participava. Mas, eu não tinha condições em Brasília. E na UNB teria que ser período integral, e como eu trabalhava, tinha meus filhos, estava separada, então eu não tinha condições de cursar. Foi quando eu conheci meu segundo marido, né. Você se torna muito carente numa cidade grande, extremamente machista e você acha que a pessoa que apareceu na sua vida vai suprir suas necessidades. Foi o que aconteceu comigo. Eu investi. Foi um relacionamento muito curto. Demorou só sete meses, do dia que a gente se conheceu ao dia em que nós terminamos. Eu fiquei grávida e vim sozinha. Então, na época: eu sou muito ligada a família, eu voltei pra Cristalândia, pro Tocantins e comecei do zero, mas com um propósito: que eu iria fazer minha faculdade; que eu não iria ser aquela professora que só tem prática. Então, hoje eu pretendo seguir mesmo minha carreira acadêmica. (...) Em 2003... Eu passei, eu passei 12 anos sem fazer um curso superior. Aí nas férias eu falei assim: agora vou estudar. Peguei, arrumei dinheiro emprestado porque meu salário não dava nem pra pagar a inscrição do vestibular. Passei dois meses, dezembro e janeiro, estudando em casa. Prestei vestibular no campus de Porto Nacional que na época estava federalizando e eu não tinha condições de pagar uma faculdade particular. (...) Então, hoje o que eu quero é seguir carreira acadêmica. É o meu objetivo. (05/06/2007)

O relato de Sandra demonstra as condições sociais da mulher na sociedade. Aos 18 anos, casada, grávida, mudou-se para Brasília. No início de sua carreira, Sandra deparou-se com um sério problema: o casamento. Ela deixara de investir em sua formação para viver em função do seu marido, “dos sonhos dele”. Em muitos casos o casamento ainda é um desafio enfrentado pelas mulheres docentes casadas, pois muitas vezes os esposos não aceitam e não compreendem suas práticas e até mesmo suas relações com alunos.

Em nenhum momento da entrevista Sandra mencionou os afazeres domésticos e o cuidado com os filhos, deixando transparecer que havia uma pessoa que fazia isso em seu lugar, chegando a afirmar não ter perfil para ser dona de casa. Ela também foi categórica em afirmar que a docência não é a continuidade do lar, mesmo que tenha que orientar alunos(as) para questões específicas da educação familiar.

Sua presença em casa reduzia-se à condição de esposa. O trabalho na escola parecia ser uma fuga daquela dura realidade a que estava submetida, pois suas memórias estão marcadas, sobretudo, pelo ambiente da escola onde trabalhava. Assim, no encontro com suas memórias, ela compreende a si mesma e reconstrói sua identidade. Para Le Goff (2003, p. 469) “a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar de *identidade*, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia”.

Quando casada, até tentara fazer o curso de Pedagogia, mas como os projetos do esposo estavam sempre em primeiro lugar, desistira da faculdade por duas vezes. Com 25 anos, separada do esposo, com dois filhos, Sandra viu-se desprofissionalizada. Ser professora da primeira fase do Ensino Fundamental e não ter uma formação superior era para ela uma situação constrangedora. Ela reconheceu que tinha competência técnica, mas sentiu que seu referencial teórico não era suficiente, mesmo com os muitos cursos e oficinas que fazia. O discurso de Sandra trouxe à tona uma reflexão sobre a questão da profissionalização dos(as) professores(as).

Arroyo, em sua obra *Ofício de Mestres: imagens e auto-imagens*, explica o sentido da categoria profissionalização que Sandra reclama para si. Segundo Arroyo (2000, p. 29)

A competência em um determinado recorte da ação social é colocada como um dos traços da profissionalização. Entretanto, nem todas as profissões são reconhecidas pela competência. A imagem social ou o reconhecimento social é mais importante do que a competência em si. O médico tem garantia de uma presumida competência. É socialmente reconhecido. Os mestres da Educação básica não, ainda que dominem saberes e competências.

Sandra se vê questionada por suas colegas sobre sua formação superior: “Mas como, se você é tão fluente, tem tanta facilidade, por quê?”. Ao que me parece a professora Sandra era muito participativa e tinha facilidade de expor suas idéias, mas isso não era suficiente. Ela mesma reconhecia a necessidade de que era preciso conhecer novas abordagens educacionais, novos conceitos, novas formas de aprendizagem. Assim, Sandra apontou uma questão fundamental à prática docente: a competência teórica.

Em meio aos desencontros da vida, Sandra estava preocupada mesmo era com sua identidade de professora. A identidade do(a) professor(a) está vinculada à sua competência técnica. Para ela profissionalizar significava especializar-se, estar em constante formação acadêmica. Como muitos(as) professores(as), Sandra acreditava que a profissionalização, isto é, a apropriação de novos saberes, constitui a afirmação da identidade docente. Contudo, “a qualificação aumentou consideravelmente nas últimas décadas não obstante o estatuto profissional da categoria continua indefinido, ainda imerso em uma imagem social difusa, sem contornos” (ARROYO, 2000, p. 29). Arroyo (Idem, p. 30) explica ainda que “as identidades sociais são mais complexas e não dependem apenas de titulação”, ou seja, ser professor(a) “é uma produção social, cultural que tem a sua história” (idem, p. 34).

Na esteira do pensamento de Arroyo, Guimarães (2005, p. 88) explica que “a competência é um requisito sem o qual não há como reivindicar a profissionalização de qualquer ocupação”. Entretanto, Guimarães (2005, p. 30) propõe que a questão da identidade docente seja compreendida através não só da competência, mas também das práticas profissionais e sua relação com o conhecimento e com a formação dos(as) professores(as).

(..) a referência para a discussão de quais requisitos profissionais constituem o ser professor hoje deve ser buscada na prática profissional desenvolvida nas escolas, estabelecendo-se relações entre os conhecimentos e desafios aí surgidos e a formação. Ou seja, a prática profissional determina os contornos da profissionalidade a ser buscada nos processos de formação inicial e continuada e estes contribuem para a construção de novas práticas, compreendidas para além dos limites da transmissão de conhecimentos e de habilidades e desempenhos imediatamente visíveis.

Vale evocar aqui que as práticas e representações são construídas sob a influência da cultura e do grupo social no qual os sujeitos estão inseridos, como é o caso de Sandra, que é professora numa escola confessional católica na cidade garimpeira de Cristalândia-TO. Suas práticas educativas nessa escola terminam por interferir na construção de sua identidade profissional. Para ela, ser professora é uma missão. Como missionária, sua tarefa é cultivar valores cristãos.

Ser professora pra mim é missão. E tem uma função social muito grande! Não tem como separar o papel de ser professora, ser educadora da escola com o resto da sua vida. Onde quer que você vá, a atitude que você tenha sempre é vista como educadora. E para mim é uma missão, principalmente no lado evangélico, porque como eu trabalho em escola franciscana, nós primamos muito por esses valores, né: da fraternidade, da igualdade, da união e do respeito. (04/06/2007)



Em sua fala, Sandra deixa escapar a concepção de formação de professores no âmbito das escolas católicas. No contexto educacional católico o conhecimento científico só adquiri sentido quando é interligado aos valores cristãos, como missão, fraternidade, igualdade, união, respeito, amor, entre outros. Malgadi & Neves (s.d., p. 3) explicam:

Desse ponto de vista, emerge a representação do magistério, dotada de dupla dimensão: a de competência científica ao exercício de uma função especializada, que demandava uma formação consistente, mas também a de missão, de sacerdócio, a ser exercício com base em atributos imateriais e definida a partir da eleição divina (...)

Outra entrevistada que mencionou o aspecto missionário da docência foi a professora Ana Maria. Ela estudou em Cristalândia-TO até o Ensino Fundamental, na Escola Paroquial São Francisco de Assis e no Colégio Estadual de Cristalândia, ambas sob a direção das irmãs franciscanas de Allegany. Ao terminar o Ensino Fundamental em Cristalândia-TO, Ana Maria entrou para a vida religiosa franciscana, indo morar em Anápolis-GO, onde passou a estudar na Escola Normal de Anápolis. No mesmo ano tornou-se professora assistente de uma escola desta cidade, e só algum tempo depois se tornou professora regente. Com essa experiência, Ana Maria foi se descobrindo vocacionada para o magistério. Para ela, o magistério é uma vocação.

(...) na Escola Normal. E eu comece no primeiro ano e depois eu senti que tinha vocação para ser educadora, ser professora. E como eu entrei para a vida religiosa, então eu escolhi essa profissão. [E assim] fui colocada em uma escola como professora assistente e eu gostei do trabalho, e acabei ficando, sendo professora regente de sala. (05/06/2007)

Ana Maria, 49 anos, mãe de um casal de filhos, viúva, formada em geografia pela Universidade Federal do Tocantins, *campus* de Porto Nacional, também é professora em uma escola confessional católica conveniada com o Estado. Ao ser interrogada sobre o que significa ser professora, respondeu-me:

Ser professora não é só [ensinar] a questão conteúdo, mas trabalhar o ser humano para ser um Ser capaz de defender a sua cidadania; um ser humano capaz de exercer sua profissão; um ser humano capaz de ter sonhos e ter a realização desse sonho. É acima de tudo ser educadora. Para mim ser professora é acima de tudo trabalhar o ser humano, gente pra ser gente.

Nota-se que, assim como Sandra, a professora Ana Maria não está preocupada somente com a construção de novos valores cristãos, mas também com a igualdade social, o exercício da cidadania, o futuro profissional dos(as) alunos(as) e com a realização dos seus sonhos. Assim, valores cristãos estão associados ao processo civilizador. Para ambas, a educação deve ser integral, ou seja, deve contemplar diversas dimensões. A concepção de ambas está voltada para um princípio bastante focado pelo ensino confessional: a transcendência.

Entre uma entrevista e outra, em espaçostempos diferentes, fui conquistando a confiança das professoras. Senti que ao narrar suas “histórias de professora” descobriam-se como escritora dessa história, muitas vezes ignorada, esquecida e desvalorizada. Cada um dos relatos anunciava a possibilidade da reconstrução da história da docência feminina na cidade garimpeira. Essas histórias tinham dimensões diferentes, como a história de Carmem, 28 anos, filha de ex-camponeses, evangélica, que interrogada sobre como se tornou professora, mergulhou no mar de suas memórias, interrogou-se a si mesma e fez de sua voz uma segunda voz. Segundo Pérez (2003, p. 103), esta segunda voz é uma “palavra que implica atitudes e confere significados à maneira pela qual a professora vê a si mesma; palavra que materializa lugares e revela modos de existir e praticar a vida, maneiras singulares de sentir, apreender e se relacionar com o outro e com o mundo”.

Para falar de sua identidade docente Carmem retomou sua vida no campo, recordou-se de sua história escolar para depois explicar como chegou a ser professora.

Minha formação básica eu passei por pelos menos três escolas: da alfabetização até, que chamava a 3ª série antes, e que agora é o 4º ano, eu fiz numa escola na zona rural, chamada Escola da Fazenda Campo Grande. Era a fazenda que meu pai tinha em sociedade com meu tio, E lá tinha uma escola, uma escolinha feita mesmo de casa de palha, chão batido. As paredes eram todas cercadas de palha. Palha de buriti! Minha mãe era professora lá. E a gente estudou lá, da alfabetização até a 3ª série. Quando eu cheguei na terceira série, como eu era a mais velha dos meus quatro irmãos, meu pai percebeu que a gente precisava mudar, porque lá só teria mais um ano, que eu poderia estudar lá. E a gente se mudou pra Cristalândia e eu estudei na Escola Castelo Branco a 3ª e 4ª séries. Depois eu fui para o estadual, que ai eu fiz, terminei o ensino fundamental de 5ª a 8ª série e também fiz o ensino médio. Na época que eu fiz o ensino médio eram os famosos cursos técnicos. Você tinha no Colégio o científico, que era um curso mais preparatório para o vestibular e tinha os cursos técnicos de contabilidade e magistério. Eu fiz os dois. Eu fazia Magistério pela manhã e o Contabilidade à noite, porque uma coisa que eu batia muito é que eu não queria ser professora. (risos) Então, quando eu fiz, eu tinha essa visão que eu não ia ser professora. Mas, eu gostava muito de fazer o magistério, mesmo achando que eu não seria professora. Qualquer mulher ia gostar de fazer o magistério, mesmo que fosse um homem. Era um curso bem interessante! Era um curso apaixonante! E a gente tinha excelentes educadoras aqui. A gente foi passando pela mão dessas educadoras e elas já me diziam... Desde aquele momento já diziam que eu tinha jeito e que seria uma professora... Eu fui fazendo e terminei o ensino médio

aqui no Colégio de Cristalândia. (...) eu prestei vestibular em 96. Como eu disse eu não queria ser professora. Eu fiz pra direito, só que eu perdi. Foi o primeiro vestibular que eu fiz. Ai em 97 eu já tinha mudado um pouco a minha visão e também eu dei um ano de aula. Em 97 como eu tinha terminado o magistério eles foram até o Colégio e pediram uma relação das alunas que tinham se destacado no magistério. Ai colocaram o meu nome e eu fui dar aula na Escola Castelo Branco e posteriormente no Colégio. Fiquei trabalhando 40 horas: vinte no Castelo Branco e vinte no Colégio, durante o ano de 97. Aí essa experiência na sala de aula me fez despertar que lá era meu lugar, que era um lugar que eu gostava de estar. Eu buscava material... Na época era tão difícil! Comecei trabalhar com a EJA e eu tinha 18 anos. Então, na sala de aula eu tinha alunos muito mais velhos do que eu, que estava trabalhando junto com eles. E eles gostavam de mim e eu também gostava de minhas turmas. Eram turmas bem cheias. De EJA! Na época tinha turma com 40 alunos. Hoje é mais difícil turma de EJA assim. Mas naquela época tinha. Então, eu comecei a gostar e fui fazer vestibular novamente em 97. Só que fiz em Porto Nacional e fiz para história.

Bom! Em 97 eu trabalhei um ano. Como eu passei no vestibular... Na época as pessoas não gostavam de trabalhar à noite. Era muito complicado. Hoje não. Todo mundo gosta de trabalhar com o curso noturno. Mas naquela época não gostavam. Então, eu não pude encontrar nenhuma colega que trocasse comigo. Então, como eu era contrato eu saí da escola e passei a trabalhar no escritório de contabilidade, pois eu tinha feito os dois cursos técnicos. Então, eu fiquei só o ano de 97 e voltei novamente quando terminei a faculdade. Terminei a faculdade em 2001. Eu prestei o concurso e em 2002 eu voltei para o Colégio novamente. E eu estou lá de 2002 até agora. (04/06/2007)

Lembrar não é narrar os fatos tais como eles aconteceram. Lembrar é evocar significados outros que até então não tinham sido compreendidos. Num processo de reconstrução de sua história Carmem vai ao encontro dos “guardados” de sua memória, para depois descobrir o sentido de ser professora. Pollak (1989, p. 13) explica que “através do trabalho de reconstrução de si mesmo, o indivíduo tende a definir seu lugar social e suas relações com os outros”. Assim, Carmem não só relembra o seu passado, mas confere-lhe um sentido.

O discurso de Carmem apresenta uma lógica de tempo e espaço. Como historiadora que é, ela teceu uma relação com os três tempos: passado, presente e futuro, e com o espaço da escola e da casa, encadeando sentidos e significados. Seu relato do passado demonstrou uma profunda consciência histórica como possibilidade de modificar o presente e interferir no futuro.

A questão da identidade me parece uma questão fundamental no relato de Carmem. Mesmo não querendo tornar-se professora, ela fizera o magistério. O curso de contabilidade parece ter sido apenas um complemento. Souza & Kraner (1996, p. 22), referindo-se ao pensamento de Nóvoa, explicam que a identidade não é algo adquirido ou um produto, mas “um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”. Fazer-se professora não é uma escolha somente pessoal, mas também

cultural e social, ou como explica Arroyo (2000, p. 30): “ser professor ou professora é carregar uma imagem socialmente construída. Carregar o outro que resultou de tudo”.

Na falta de professoras nas escolas recorria-se ao Colégio Estadual de Cristalândia obtinham-se informações sobre as alunas que mais se destacaram no curso do magistério e convidavam-na para o exercício da docência numa das escolas existentes. Sentindo-se reconhecida e valorizada pela escola onde se formou, e mais ainda pela escola de sua infância, Carmem rendeu-se, mergulhou no desconhecido como quem ouvia os versos de Clarice Lispector: “Renda-se como eu me rendi. Mergulhe no que você não conhece como eu mergulhei”, e ingressou no magistério. Foi no contato com a sala de aula, com as alunas e alunos que Carmem foi se fazendo professora.

Entre “lutas e conflitos”, Carmem foi compreendendo o significado de sua docência e, hoje, mais madura, vê no seu saber-fazer o modo significativo de cooperar com a formação do ser humano. Para ela, “ser professora é uma das profissões mais gratificantes que tem, porque ao mesmo tempo, que você ensina você aprende”.

Em outro momento de seu depoimento sobre o que significa ser professora, continuou a explicar-me:

Então, para mim ser professora é estar aberta não só para ensinar, mas também para aprender. E também você tem que ser humano suficiente para está analisando a pessoa com quem você está trabalhando, o seu aluno, porque vai ter um dia que do mesmo jeito que você está indisposta, ele também estará. Ele também tem problema. Então, é uma das profissões mais complicadas de exercer, porque ao mesmo tempo você tem que olhar muito o outro. E é difícil você fazer isso, ver o outro, entender o outro. Mas, ao mesmo tempo é muito gratificante quando você consegue fazer isso. Então, pra mim ser professora é lidar com a diferença, com a semelhança que o outro tem com você. (04/06/2007)

O relato de Carmem remeteu-me a uma das mais belas passagens do pensamento freiriano sobre a importância do diálogo na construção do conhecimento: “... ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizado pelo mundo” (FREIRE, 1983, p. 79).

Nesse sentido, afirma DAMKE (1995, p. 88)

Na teoria freiriana, aprender e ensinar fazem parte do mesmo progresso global do conhecimento. O ato de ensinar, vivido pelo sujeito que ensina, desdobra-se para os sujeitos que aprendem, no ato de conhecer o ensinado. O educador reconhece o já concebido e refaz o seu conhecimento na medida em que seu ato de ensinar desafia os educandos a realizarem, também eles, o ato de conhecer.

No contato com as professoras fui descobrindo caminhos diversos. Cada uma apontava para algo que me parecia muito singular, mas ao mesmo tempo parecia ouvir outras vozes que não a da professora entrevistada. O relato tornava-se um texto polifônico (BAKHTIN), ou seja, “textos que resultam do embate de muitas vozes sociais” (BARROS, 2003, p.6). Na concepção bakhtiniana, “o eu constitui-se verbalmente sobre a base do nós” (BRAIT, 2003, p.17). O meu trabalho consistia em articular essas “vozes que polemizam entre si, se completam ou responde umas as outras” (BARROS, 2003, p. 4). Assim, era preciso estar atento ao contexto cultural, social, econômico, político e religioso de cada uma das professoras depoentes e descobrir os sentidos de suas falas, confrontá-las umas com as outras à procura de compreender como as mulheres docentes se vêem.

FAZENDA (2002, p. 48), em sua obra *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*, explica que a identidade é uma construção pessoal, mas também coletiva e social.

No que se refere à identidade pessoal, consideramos que é algo que vai sendo construído num processo de tomada de consciência gradativa das capacidades, possibilidades e probabilidades de execução; configura-se num projeto individual de trabalho e de vida. Entretanto, não pode ser dissociado de um projeto maior, o do grupo ao qual o indivíduo pertence, às suas vinculações e determinações histórico-sociais no qual o sujeito está inserido.

Ao reconstruírem suas histórias através dos depoimentos, cada uma das entrevistadas foi tecendo uma história que não era só sua, mas uma história de outras mulheres; uma história plural.

Matilde, 42 anos, vive há mais de 18 anos uma relação de união estável com o marido, tem quatro filhos, é professora há 14 anos, católica e trabalha 40 horas semanais divididas em escolas diferentes. Em meio ao mundo das brincadeiras de seus filhos em sua casa, os afazeres domésticos e a sua condição de despreocupada por estar de férias, ao ser questionada sobre sua condição de professora, tomou-me a palavra e, espontaneamente, foi tecendo o seu relato.

O fato de eu ser hoje educadora é a questão do... Talvez seja até vocacional... porque trabalhei com contabilidade, entretanto fui parar na educação. Fiz um ano de magistério, mas perdi de ano. Ai no ano seguinte comecei contabilidade, mas desisti pelos meados de outubro. E no outro ano resolvi fazer o magistério. Talvez a questão de amadurecimento. Eu estava mais madura, sabendo o que realmente queria. E como no outro ano comecei o magistério, vi diferenças nas disciplinas, diferenças de lidar com as pessoas, porque principalmente as disciplinas psicologia, sociologia e filosofia me chamavam muita atenção para o curso. Eu sempre gostei de lidar com pessoas. Eu gosto de trabalhar com pessoas, gosto de está... Trabalhar com pessoas e não números, que era o que mostrava o contabilidade. Muita matemática. E o magistério me deu essa visão de trabalhar o ser humano e foi onde eu entrei.

Terminei o curso! No término do curso engravidei, casei. Continuei trabalhando num escritório de contabilidade, entretanto, formada no magistério. Depois de quase cinco anos de formada, fiz concurso do Estado. Passei! Fui chamada e comecei a trabalhar em 94. E depois o Estado exigiu que fizesse uma faculdade. Prestei pra vários cursos. Na realidade o que eu queria mesmo era geografia, ou ciências biológicas (biologia). Fiz então, pra ciências, pra geografia, mas não consegui passar. Vim passar pra pedagogia. Tive professores muito bom. Orientador excelente! E aprendi muito, principalmente a conviver, a aceitar o outro, conviver com pessoas. E isso é o que mais necessita dentro da minha profissão: o outro, essa questão de trabalhar corpo-a-corpo. Eu acho que todo professor, toda professora tinha que fazer pedagogia, porque mesmo que você faça história, geografia você entende da sua disciplina. Mas, de ser humano só pedagogia ensina. Talvez seja o curso, as disciplinas de psicologia, sociologia. Eu acho que na pedagogia é mais anos, mais tempo. Eu não sei. Eu não fiz outro curso. Eu acho assim que pela convivência que eu tenho com os outros professores formados em outras áreas eles não têm o mesmo conhecimento que eu tenho dentro da área: questão psicológica. Eu leio muito. Livros de auto-ajuda que tem muito a ver com psicologia e sociologia. Eu busco... Eu acho que educar é relacionar-se. Não é só ir lá e dar sua disciplina, trabalhar sua matéria. Eu trabalho com disciplinas, porque eu não trabalho com o primário. Apesar de que eu não trabalho com o primário. Eu trabalho com as três categorias: crianças, adolescentes e adultos. Eu já tive a oportunidade... Inclusive no ano passado eu trabalhei essas três categorias. Só que eu acho que a educação, para que haja uma boa educação, você tem que trabalhar a criança, o adolescente e o adulto no corpo-a-corpo. Não ir lá [na sala-de-aula], dar sua matéria e ir embora tranquilo. Eu não sei, mas eu me envolvo muito com o aluno. Eu conheço cada aluno. Eu tenho aluno que chega contando seus problemas para mim. Talvez seja a disciplina que eu trabalho: eu trabalhei muito tempo com educação física, onde você está muito ligado com o aluno. Eu acho que as outras disciplinas, pelo que eu conheço de outros professores, eles não têm essa mesma ligação. (12/01/2008)

Ao narrar sobre sua escolha profissional, Matilde pergunta-se porque fôra parar na educação. Antes de fazer o magistério, Matilde trabalhava num escritório de contabilidade. Ela tentara fazer o curso de magistério e desistira porque havia sido reprovada e, no outro ano, resolveu estudar o curso Técnico em Contabilidade, desistindo do mesmo em meados de outubro. Considerando-se mais matura, resolveu, então, fazer o Magistério. As disciplinas de Filosofia, Sociologia e Psicologia foram de fundamental importância para continuar o curso Técnico em Magistério, pois estas disciplinas estavam voltadas para a reflexão sobre o ser humano, e não números. Parece que Matilde encontrava-se cansada de lidar com os números. Ela sentia falta de uma relação “corpo-a-corpo” com o ser humano, aspecto que ela destaca como relevante para a formação docente, pois o trabalho no escritório de contabilidade era muito formal. Ao surgir o concurso do Estado ela se inscreveu, foi aprovada e começou a trabalhar, em 1994.

O discurso de Matilde apresenta um dos aspectos da docência: a relação professor-aluno. Para ela esta relação é fundamental na identidade do seu “ser professora”. O Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, conhecido como

Relatório Jacques Delors, da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, UNESCO (2001, p. 89-90) considera que:

A educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é, adquirir conhecimentos; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, eu integra via essencial que integra as três precedentes.

O curso de pedagogia foi de fundamental importância para a formação profissional de dona Matilde. Através dele, aprendeu mais sobre o ser humano e aprendeu a conviver com os outros. Ao que me parece, este curso estava muito voltado para o problema da relação professor-aluno, pois esta temática é bastante evidente no relato de dona Matilde. A preocupação com a relação professor-aluno era tamanha que dona Matilde chegou a afirmar que “de ser humano só a Pedagogia ensina”. Matilde pareceu entender que a pedagogia é uma ciência cujo objeto de estudo é o ser humano. Contudo, é preciso ter cautela com esta concepção. Sabe-se que qualquer profissional da educação deve ter “a convicção de que a educação é um processo imprescindível para que o homem sobreviva e se humanize e de que a escola é a instituição ainda necessária nesse processo” (GUIMARAES, 2005, p. 31). Parece que, em meio à crise nos cursos de Pedagogia, dona Matilde buscou afirmar o *status* de seu curso.

Dona Matilde destacou outro problema na formação dos(as) pedagogos(as): a acentuada preocupação desses profissionais da educação com a psicologia. Há uma tendência exagerada em considerar o fator emocional como fundamental para o processo conhecimento. Neste sentido, explica Freitas (2006, p. 20):

A utilização da Psicologia pela Educação tem sido alvo de críticas que apontam para a supervalorização de seu papel na explicação e compreensão de situações educacionais. É este o perigo do *psicologismo*, que restringe as questões da Educação à dimensão psicológica. Esta perspectiva reducionista, *psicologizante*, da Pedagogia tem provocado até mesmo uma certa rejeição da Psicologia nos meios educacionais.

A forte influência da Psicologia também tem interferido nas práticas de leituras de dona Matilde. Uma boa parte de suas leituras se reduzem aos livros de auto-ajuda que, segundo ela, “têm muito a ver com psicologia e sociologia”. No contexto neoliberal, esse tipo de literatura pretende despertar para uma concepção de que carinho, afeto, amor, cuidado e

dedicação são fatores relevantes na formação física e emocional da criança (LOURO, 1997, p. 96).

Por outro lado, as práticas de leituras de livros de auto-ajuda revelam o nível de estresse em que estão mergulhados muitos(as) professores(as). Ler livros de auto-ajuda não é nenhum crime, mas é importante assinalar que esses livros não despertam o senso crítico, antes criam uma postura sentimentalista. Esses livros são como que uma terapia alternativa proposta pelo mundo do mercado que, alicerçado nos princípios do neoliberalismo consideram as pessoas apenas como consumidores. Assim sendo, a sociedade neoliberal cuida para que o número de consumidores aumente cada vez mais para efetivar a base de seu sistema: o lucro.

### **3.2 Magistério: vínculos familiares**

O ingresso no magistério também está relacionado à história familiar. O fato de a mãe ou algum outro parente próximo estar vinculado ao magistério era motivo para uma pessoa escolhê-lo como profissão.

O vínculo familiar foi para Dona Mercedes, 39 anos, casada, católica, mãe de três filhos, um ponto importante na escolha do magistério como sua profissão. Ela foi a única professora a mencionar este aspecto. Como Carmem e Matilde, ela também estudou a primeira fase do Ensino Fundamental na escola Castelo Branco, onde hoje é professora. Fez o curso de magistério, com o qual se identificou, no período noturno. Na entrevista, demonstrou-se segura de si, tranqüila e concisa em suas palavras. Quando lhe perguntei por que se tornara professora, retomou os vínculos afetivos com sua tia e com sua irmã mais velha e explicou-me sobre o seu ingresso no Magistério.

Primeiro foi por influência da minha tia, que era diretora no Castelo Branco e da minha irmã, que é a mais velha e já trabalhava no município. Eu tinha o maior orgulho dela. Depois quando eu fui estudando, fazendo o magistério eu fui me descobrindo, então eu achava que aquilo ali era tudo pra mim. Então, eu fui me empolgando e nasceu dentro de mim uma vontade mesmo de continuar naquela profissão de educadora. Ser professora é fazer parte da vida de nossos alunos. A gente fala que a escola é um segundo lar do aluno, a segunda casa. Então, você faz parte da vida daquele aluno. Isso é muito bom! (...) Ser professora para mim é fazer parte da vida escolar daqueles alunos. É poder crescer. É poder passar alguma coisa para eles e vê, lá na frente, no futuro, que você ajudou aquela pessoa. Quando você vê seus alunos formados, vê alguns com profissão, aí então, isso é gratificante na profissão da gente. (12/01/2008)



Ao narrar sobre sua identidade profissional, Mercedes constrói sua “auto-imagem” a partir do outro, do social. Ela internaliza e toma para si os modos de ação de sua tia, que era professora e estava na direção da escola naquele momento, e o de sua irmã mais velha, por quem tinha uma grande admiração, que certamente advinha do fato de já ter o seu salário e ser independente. Percebe-se, então, o quanto o fator social interfere no modo de ser e ver o mundo.

Ao ingressar no exercício da docência, Mercedes sente-se feliz por poder participar da vida escolar dos alunos. Ser professora para ela é uma questão política e social, pois desde o início de sua carreira ela encontra-se preocupada com a formação e a profissionalização dos alunos com quem trabalha. Para Severino (2003, p. 88-89),

A educação tem compromisso inarredável com a inserção dos indivíduos na vida social, de modo a assegurar-lhes o usufruto dos bens que dela decorrem, fundamentais para a humanização. Essa exigência transforma a educação em geral, e a modalidade institucionalizada em particular, numa prática politicamente compromissada. O que está em pauta aqui é a relação indivíduo-sociedade. Compromissada com mediar a inserção dos sujeitos/educandos na sociabilidade, na qual enfrenta o poder massacrante, a prática educativa é fundamentalmente política, tem a ver com as relações de poder que tecem a sociedade humana. Como prática social a educação se envolve de um tríplice modo com a sociabilidade: prepara os educandos para a inserção na vida social; realiza-se em si mesma como exercício de sociabilidade; esse exercício é também seu conteúdo formativo.

Mercedes é consciente de que sua identidade docente está relacionada com um saber-fazer que seja capaz de compreender que o ser humano é uma realidade em construção. Para ela, participar do processo de formação do/a aluno(a) como cidadão(ã) é algo “muito gratificante”.

### **3.3 Magistério: uma profissão gratificante**

O enunciado “ser professora é muito gratificante” foi um dos aspectos mais ressaltados nos discursos das mulheres docentes. Qual o sentido desse enunciado?

Lúcia, 35 anos, é divorciada, vive um segundo relacionamento, formou-se em Letras pela Universidade Federal do Tocantins, no Campus de Porto Nacional. É professora há 15 anos. Ao falar das razões que a levou à escolha da docência como profissão, relatou-me:

Eu nem sei dizer com certeza, se eu estou nessa profissão porque eu queria ou se foi uma questão de não ter outra coisa pra fazer. Porque aqui só tinha o magistério e o contabilidade. E eu como mulher pensava em me casar! E logo me casei. Então, tentei logo pro magistério. Mas, fui tomando gosto. Mas, eu entrei mesmo foi por

acaso! A sala boa, inclusive tinha você como colega de classe. Aí a gente foi criando aquela vontade. Eu não me via professora. E hoje apesar de tantas dificuldades... Tem gente que fala: Por que você não faz outro concurso? Mas, eu não quero sair. Tomei gosto a partir daquele curso. Tantas professoras que tinha: dona Silvina, dona Dilene Galvão. Quem mais? Tinha aquele professor que era muito bom! Lembra do professor Getúlio? Ele dava filosofia. Eu acho que criei assim, uma paixão por em ensinar, pelo que eles passaram para a gente. Eles faziam com gosto! Eu acho que muitos deles, naquele tempo, não tinham essa busca só porque ganha bem, pelo salário. Ensinavam por prazer. E eu quero ter esse prazer para ensinar. (13/01/2008)

A professora Lúcia traduz sua escolha a partir do momento em que fez o magistério. Ela via nos(as) professores(as) pessoas que tinham gosto por ensinar. Lúcia compara o magistério a uma coisa saborosa. Para ela, ensinar é algo que deve ter sabor. E nada mais prazeroso do que saciar a fome de saber. Madalena Freire (1992, p. 11) afirma que “O educador educa a dor da falta, cognitiva e afetiva, para a construção do prazer. É da falta que nasce o desejo. Educa a aflição da tensão da angústia de desejar. Educa a fome do desejo”.

Todas as depoentes disseram que é gratificante ser professora. A gratificação de que falam não está relacionada à questão salarial, mas à participação no processo de formação do ser humano, do(a) aluno(a). Em nenhum momento as professoras reclamaram de seus salários, indicando, assim, que este aspecto de sua profissão já não é tão problemático como antes. Quanto ao relato de Lúcia, considero-o ainda mais singular que o das outras professoras por demonstrar de forma mais acentuada aquilo que para ela é mais que gratificação: é prazer.

A entrevista tornou-se, para Lúcia, um momento único de tomada de consciência do sentido de sua profissão. Profissão esta que ela não quer deixar, pois é algo que lhe dá “muito prazer”, não por causa do salário, mas pelo fato de estar ajudando na formação do ser humano.

O enunciado “ser professora é gratificante” parece num primeiro momento algo sentimentalista e até mesmo dramático. Contudo, esse discurso é revelador de uma outra lógica: a da humanização. Na esteira do pensamento freiriano, Arroyo (2000, p. 240) explica: “lutar pela humanização, fazer-nos humanos é a grande tarefa da humanidade. Aí Paulo situa toda tarefa pedagógica: contribuir com a humanização”. As professoras entrevistadas se sentem realizadas com a profissão por terem a convicção de que fizeram de suas práticas educativas momentos pedagógicos de humanização (ARROYO, 2000, p. 243).

Ao construírem sua identidade a partir do prazer, as mulheres docentes saem de casa, vão a outras cidades, tomam contato com outras experiências e tornam-se uma ameaça à sociedade baseada nos princípios patriarcais, pois rompem com os papéis que lhes eram

conferidos pelos homens, criando novas identidades. Durante muitos séculos as mulheres serviram apenas para a procriação.

Para Perrot (2007, p. 65-6), a sexualidade da mulher estava revestida de mistério. Quando pública tornava-se uma ameaça à moral e aos bons costumes da sociedade patriarcal.

Misteriosa, a sexualidade feminina atemoriza. Desconhecida, ignorada, sua representação oscila entre dois pólos contrários: a avidez e a frigidez. No limite da histeria. Avidez: o sexo das mulheres é um poço sem fundo, onde o homem se esgota, perde suas forças e sua vida beira a impotência. É por isso que para o soldado, o atleta, que precisam de todas as suas forças para vencer, há necessidade de se afastarem das mulheres. (...)

Frigidez: a idéia segundo a qual as mulheres não sentem prazer, não desejam o ato sexual, uma cansa para elas, é bastante difundida. (...)

A sexualidade consentida, e mesmo exigida, é conjugal.

À sociedade patriarcal coube a função de disciplinar seus corpos, seus comportamentos e desejos. Assim, a mulher deveria reservar-se ao espaço privado da casa, nas funções de dona-de-casa, esposa e mãe. E, mesmo quando conquistaram o espaço público o seu trabalho “tinha que ser construído de forma que o aproxime das atividades femininas em casa e de modo a não perturbar essas atividades” (LOURO, 1997, p. 104).

Ao falarem do quanto é prazeroso ser professora, as mulheres docentes se descobrem donas de um poder que muitas vezes não têm em casa. Na escola tornam-se donas de si mesmas pelo uso da palavra: falam, explicam, questionam, debatem, se relacionam com meninos e meninas, rapazes e moças; trocam afetos, olhares e quebram as armadilhas que o mundo lhes impôs; enfim, criam novas relações de gênero. A escola torna-se, assim, espaço de realização, prazer. Sandra diz: “Eu trabalho 40 horas. São duas turmas de quinto ano do ensino fundamental: uma pela manhã e outra a tarde. É desgastante! Mas ao mesmo tempo é *muito gratificante* (grifo meu) saber que você está ajudando na construção do conhecimento de uma criança” (04/06/2007).

Sandra sente-se realizada em ser professora porque está contribuindo para a formação das crianças com quem trabalha. Para as professoras entrevistadas, a gratificação advém do prazer de ensinar, pois como diz Madalena Freire (1992, p. 11), “ensinar e aprender são movidos pelo desejo e pela paixão”.

Britzman (2001, p. 156) explica que a construção do saber está vinculada à questão do prazer, da sexualidade.

Há sempre algo a aprender de nossa sexualidade. Nosso Eros original é, então elaborado ao logo de toda a nossa vida. Os materiais pra essa elaboração são idéias, envolvimento o com outras pessoas, capacidade de explorar e de ter prazer, bem

como tempo para pensar. No começo, entretanto, a sexualidade não está ligada ao pensamento. Ela está ligada apenas à busca de satisfação. A educação começa na busca da satisfação e na tentativa de levar nossas urgências e desejos a um diálogo com idéias e pessoas. Na educação, o trabalho de aprender a partir de nossos desejos, movimentam-se entre o aprender a amar e o amar o aprender.

Nossa sexualidade nos dá o dom da curiosidade, o desejo de aprender. Sem sexualidade, não há curiosidade. A questão da sexualidade é central à questão de se tornar um cidadão, uma cidadã, de criar um eu capaz de defender-se, de sentir de forma apaixonada a situação dos outros, de criar uma vida a partir de experiências de aprender a amar e de fazer dessa aprendizagem do amar, o amor por aprender. Esse direito a construir a sexualidade é, assim, composto de movimentos minúsculos e cotidianos: o direito a construir o eu, o direito ao prazer, o direito à informação adequada, o direito a fazer perguntas, o direito a ler, o direito a junta-se ao social, o direito à curiosidade, o direito a amar.

Na relação com o saber-fazer, Sandra se descobre um ser de prazer e de novos sentimentos: entusiasmo, novos princípios e valores. Assim, ela resgata sua curiosidade, coisa que havia perdido ao se casar. Curiosidade esta que tem seu princípio na vivência de sua sexualidade. Pensar a sexualidade através da “dinâmica do afeto humano, da paixão e da nossa suscetibilidade de sentir prazer a partir das idéias” (BRITZMAN, 2001, p. 158), tornou-se uma possibilidade de afrouxar os controles da sociedade machista na cidade garimpeira de Cristalândia-TO, conquistando seu espaço.

Ao vivenciarem a relação saber-fazer e a sexualidade, as mulheres docentes da cidade garimpeira rompem com o sistema de exclusão que o mundo lhes impõe e se constroem como sujeitos de poder. Ao buscarem o conhecimento as mulheres docentes criaram novas táticas de enfrentamento das desigualdades de gênero e ampliaram suas formas de prazer. Por outro lado, a escola, enquanto instituição social, não se cansa de criar dispositivos de poder para controlar corpos e mentes de professores(as), alunos(as), e de reproduzir comportamentos (FOUCAULT, 1987).

Os testemunhos das mulheres docentes demonstraram como através do saber elas vêm construindo novas relações de gênero, que rompem com os papéis fixos sustentados pela sociedade machista da cidade garimpeira.

### **3.4 “No mundo há muitas armadilhas, é preciso quebrá-las”**

As professoras entrevistadas foram unânimes em ressaltar que o machismo ainda está muito presente na sociedade cristalandense, entretanto, isso tem diminuído nos últimos 20 anos. Para essas professoras, as mulheres docentes têm contribuído em grande parte com a transformação da cidade garimpeira no que se refere às desigualdades de gênero, sobretudo, naquelas dentro dos lares.

Um dos fatores de empoderamento citado pelas professoras entrevistadas foi a formação intelectual. Contudo, o saber - nem sempre o saber feminino - foi considerado como forma de poder. Burke (2003, p. 27) em sua obra *Uma história social do conhecimento: de Gutemberg a Diderot*, afirma:

É verdade que existiram ao longo do período mulheres de letras ou “damas instruídas”, embora a expressão “*bluestodeing*” [literata] não tem sido cunhada até o final do século XVIII. (...)

Mesmo assim, as mulheres não participavam da República das Letras nos mesmos termos que os homens. Era fato extremamente raro que estudassem nas universidades. Podiam aprender o latim com os parentes ou com algum tutor privado, mas se tentassem entrar no círculo dos humanistas, por exemplo, poderiam ser repelidas, como no caso das italianas Isotta Nogarola e Cassandra Fedelle, no século XV. Isotta foi para um convento depois exposta ao ridículo pelo que os homens viam com suas pretensões intelectuais.

Foucault (2006) afirma que o poder não é algo natural, mas algo que é construído culturalmente. Nesse sentido, é preciso dizer que as conquistas das mulheres docentes de Cristalândia-TO são resultados de um contexto histórico-social da década de 1960 quando do surgimento do movimento feministas. Assim, as mulheres docentes foram aos poucos construindo o seu espaço fora do lar e uma maior autonomia em suas práticas.

Sandra e Mercedes relataram um acontecimento muito singular na vida das mulheres docentes da cidade garimpeira de Cristalândia-TO. Segundo elas, quando as mulheres começaram a sair para estudar, em Porto Nacional, os homens costumavam reunir-se na praça da cidade e ficavam fazendo críticas e tecendo piadas sobre elas, como quem dissesse: “Será que não vêm que não vão conseguir nada com isso”? Entretanto, o conhecimento tornou-se palavra e a palavra tornou-se carne e, então, muitas armadilhas foram quebradas.

Olha, Cristalândia por ser uma cidade de garimpo é extremamente machista. Eu me lembro que quando as professoras começaram a estudar, na época era a UNITINS, a universidade no Tocantins, os homens ficavam nas portas, rindo: “Mas estas mulheres não têm o que fazer? Trabalham o dia inteiro e ainda vão subir numa caminhonete para estudar em Porto Nacional”? E riam, ridicularizando. E aos poucos a mulher foi ganhando o mercado de trabalho na escola, na docência. (Sandra, 04/06/2007)

Eu vejo assim: o homem não aceita muito quando a gente quer estudar. Na época mesmo que eu estudava, que eu fazia faculdade, eu me lembro que você podia passar na praça, por volta das cinco horas, que estava cheio de homens sentados. Se via uma mulher passando falavam: “Aquela mulher só pensa em trabalhar”? Na época que eu fazia faculdade, que a gente saía para fazer os trabalhos, eu me lembro que a gente ouvia esses comentários dos homens: “Eitá, que essas professoras de Cristalândia parece que só pensam em trabalhar. Só vivem estudando, estudando, estudando. (Mercedes, 12/01/2008)

Na cidade garimpeira, Cristalândia-TO, os homens pareciam receosos que as mulheres buscassem o conhecimento. É muito comum os casamentos se desfazerem depois que as mulheres constroem um conhecimento mais elevado do que o do homem. Para eles, essa coisa de saber, de conhecimento parece “coisa do diabo” (LACERDA, 2005), pois ameaçava o silêncio das mulheres, seus comportamentos e retiravam-nas das atividades do lar. Possuidoras de um conhecimento mais elevado, donas da palavra, as mulheres docentes superaram as críticas e piadas machistas e foram à luta por seus direitos.

Ao saírem de dentro de suas casas, do círculo estreito traçado à volta delas mulheres docentes “souberam apoderar-se dos espaços que lhes eram deixados ou confiados para alargar a sua influência até às portas do poder” (PERROT,[s.d], p. 503).

Atualmente, a maioria das professoras tem uma, duas e até três especializações. Duas das professoras que formam o quadro docente na cidade garimpeira fizeram o mestrado e no final de 2007, foram aprovadas no doutorado: uma para Geografia na Universidade Federal de Goiás e a outra em Literatura Brasileira na UNB. Vale lembrar que essas professoras continuaram exercendo a docência na escola, mesmo depois de terem concluído o mestrado.

As professoras entrevistadas são conscientes de que já houve grandes mudanças no que se refere às relações de gênero na cidade garimpeira, mas também reconhecem que ainda há muito que fazer para superar as desigualdades de gênero. Dona Júlia, por exemplo, lançou um olhar para fora daquele mundo cercado por livros, provas, computador, e explica que, mesmo não havendo movimento feminista na cidade, as mulheres estão construindo seus espaços.

Essa questão do machismo é muito grande, principalmente em cidade menores, em comunidades menores. A gente vê que isso ainda está muito arraigado na sociedade. (...) Só que eu vejo assim. Aqui em Cristalândia, embora tenha os machistas e essa coisa toda, eu vejo que as mulheres, elas, batalham mais pelos seus objetivos, correm mais atrás dos seus objetivos, são mais dinâmicas; são mais ativas. (04/06/2007)

A professora Sandra explicou-me que na cidade garimpeira as mulheres docentes geralmente são as provedoras do lar, mas que muitas vezes isto fica camuflado.

A maioria das minhas colegas... A despesa da casa, a parte econômica quem está fazendo é a mulher, porque o salário da mulher está mais alto do que o do homem. Cristalândia é uma cidade pequena, não tem muita oferta de emprego. Vive-se do garimpo e do funcionalismo público. E eu vejo que apesar disso, apesar da mulher manter a maior parte das despesas da casa, da educação dos filhos, os homens têm aquela postura, aquela psêudo-postura do machismo, de que eles é quem são os

provedores das famílias. E a gente sabe que isso não é verdade! E a mulher sabendo que isso não é verdade, finge que realmente isto está acontecendo. Então, eu vejo que algumas mulheres estão se despertando para a independência, para a independência financeira, através da docência. Mas ainda fica muito camuflado, porque para todos os sentidos o homem é quem está mantendo a casa. E isso não é verdade. (04/06/2007)

A busca pelo conhecimento está relacionada à esfera da identidade que, por vez, está vinculada à questão da prática docente e de melhores salários. Ao saírem à procura do saber, as mulheres docentes se descobrem sujeitos de uma nova história, constroem novas relações de poder e procuram minar as desigualdades de gênero na cidade garimpeira. Diferentemente da família patriarcal, onde o homem era o chefe de família e o provedor da casa, a família moderna cristalandense é, em sua maioria, sustentada por mulheres. E quando se trata das mulheres docentes isto é ainda mais evidente. Contudo, Sandra alerta para a existência de uma psêudo-postura presente no imaginário masculino, ou seja, o homem ainda se representa como sendo o chefe e provedor da família, fato que para ela não é verdade. Essa psêudo-postura machista, na verdade, coloca o homem na condição de não sujeito, afirmando a independência e autonomia das mulheres docentes.

O processo de transformação nas relações de gênero e, conseqüentemente, no universo familiar, é resultado das mudanças políticas, sociais, históricas e econômicas ocorridas a partir do desenvolvimento técnico-científico pós Segunda Guerra Mundial e da sociedade neo-liberal. Essas mudanças são sentidas pela professora Vilma que, ao ser interrogada sobre as relações de gênero na cidade garimpeira, explicou:

Eu acredito que mudou muito. Quando a gente vê as mulheres trabalhando mais do que os homens... Eu lhe digo isso porque eu tive oportunidade de trabalhar politicamente. A gente vê que hoje na maioria dos lares são as mulheres que dirigem, sustentam... mas nessa questão machista ainda temos muito que mudar. Eu mesma sou uma pessoa ainda machista. (...) Eu acredito assim padre J. que o que vem mudando nessa questão de gênero não é tanto a cabeça, mas a necessidade e principalmente essa questão da mulher sair de casa. Evidentemente que a maioria não se deixa mais ser oprimida, de só o homem ditar regras e ela obedecer. Hoje você já vê mulheres independentes. Mesmo aqui na nossa cidade agente já vê muitas mulheres independentes. Não é que elas ditam regras, mas que elas já ocupam seu espaço próprio. Eu vejo meu pai dividir o serviço de casa com minha mãe. (...) Quantas mulheres já terminaram a faculdade! (...) A gente vê assim, que por um lado como é bom a mulher ter ocupado esse espaço dessa liberdade feminina, de ir a luta, quando a gente passa para a casa, a gente vê que os lares perderam muito, perdeu muito com a saída da mãe de família, dona-de-casa. Perdeu a conselheira, perdeu a política, perdeu a economista da casa. Entendeu? (13/01/2008)

Dona Vilma acredita que, em Cristalândia, mesmo ainda sendo uma cidade machista, a mulher cristalandense já conquistou o seu espaço próprio. Nesse sentido, afirma

Certeau (2004, p. 99), “o “próprio” é uma vitória do lugar sobre o tempo. Permite capitalizar vantagens conquistadas, preparar expansões futuras e obter assim para si uma independência em relação à variabilidade das circunstâncias. É um domínio do tempo pela fundação de um lugar autônomo”. Contudo, esse espaço próprio não é resultado apenas do esforço das mulheres docentes, mas de um conjunto de transformações que vêm ocorrendo no mundo através do movimento feminista organizado a partir da década de 1960. No Brasil, esse movimento adquiriu força, sobretudo na década de 1980, com o processo de redemocratização do país, o que despertou a organização dos sindicatos e a manifestação em busca de melhores condições de trabalho para professores(as).

Na percepção da professora Vilma são as mulheres que dirigem e sustentam as casas. Mas, mesmo reconhecendo que isto foi uma grande conquista feminina, ela entende que os lares perderam muito, pois para ela a dona de casa está investida de outras funções: conselheira, política e economista. Neste sentido, explica Perrot (2006, p 214):

A dona-de-casa está investida de todos os tipos de função. Primeiramente, dar à luz e criar filhos que leva consigo e, a partir do momento em que sabem andar, acompanham-na por toda parte. A mulher e seus filhos são figuras familiares profusamente reproduzidas pela iconografia da época. (...) Segunda função a manutenção da família, os “trabalhos domésticos”, expressão que tem um sentido muito amplo, incluindo a alimentação, o aquecimento, a conservação da casa e da roupa, o transporte de água, etc. (...) a sociedade do século XIX não poderia crescer e se reproduzir sem esse trabalho não-contabilizado, não-remunerado da dona-de-casa. Finalmente, ela se esforça em trazer à família, unidade econômica fundamental na vida popular, recursos monetários, marginais em períodos normais, às vezes com um destino especial (complemento para os pequenos gostos, diversões ou melhorias no alojamento) vitais em caso de crise, que sempre acarreta um aumento da atividade feminina, já que é preciso compensar o salário periclitante do pai de família. (...) Contra tudo e contra todos, a dona-de-casa tenta manter esse papel monetário que desempenhou na sociedade tradicional: trazer dinheiro para o lar.

Ao falar das funções de conselheira, política e economista, não mais exercidas pelas mulheres dentro de casa, Vilma parece afirmar que a situação de desordem e conflito em que se encontra a família é consequência da “liberdade feminina”. Vilma casou-se aos 15 anos de idade e sua vida de casada não tem sido fácil. Além disso, ela foi criada num meio familiar onde seus avós e seus tios eram muito machistas. Não obstante sua formação superior, a sua concepção ainda encontra-se vinculada à formação machista que recebeu e às condições a que estão sujeitas as mulheres, pois como bem se sabe os preconceitos contra elas ainda são muitos e constantes.

Percebe-se que o discurso de dona Vilma apresenta uma contradição naquilo que se refere às relações de gênero. Ora ela parece satisfeita que a mulher tenha conseguido sua



independência, ora ela reconhece que a casa, mesmo sobre o julgo do homem lhe permitia exercer papéis que ela não exerce mais. Segundo Bianca (2003, p. 51), em seu estudo sobre *Família e Poder em Goiás*, as mulheres goianas sempre foram vistas “como atuantes, fazem política, são mandonas, mas tudo isso sempre no limite das necessidades da manutenção da ordem masculina das coisas”.

Mesmo que ainda donas-de-casa é possível perceber que as professoras da cidade de Cristalândia-TO continuam dinamizando a economia da família e da cidade. O salário dos professores(as) chega à cerca de 200 mil reais, segundo informações da Diretoria Regional de Ensino, em 2007. Considerando que a porcentagem de homens na categoria de docente é cerca de 8, 5%, o salário bruto das mulheres docentes chega a mais de 180 mil reais mensal para a economia da cidade garimpeira. Desse modo, percebe-se uma grande participação das mulheres docentes na sustentação da cidade.

### **3.5 O saber: entre práticas e representações**

Se no velho garimpo o cristal foi o elemento definidor das relações de gênero e de poder, agora, na velha cidade garimpeira de Cristalândia-TO, essas relações são redefinidas através do saber. Ao destacar a história das mulheres docentes em Cristalândia-TO, não se pode deixar de mencionar a relação do conhecimento com o poder que elas mesmas foram, construindo através de suas práticas educativas.

A questão do conhecimento como fator relevante na formação das mulheres docentes em Cristalândia-TO foi outro aspecto de destaque nos depoimentos. Ao tratarem desta questão elas enfocaram o modo como abordam o conhecimento.

Numa abordagem articulam-se técnicas, métodos de pesquisa e teorias. Técnicas e métodos relativos ao tratamento e organização de fontes, informações e teorias, ou modos de explicar e compreender os fenômenos estudados. (...) Uma abordagem tem como base critérios sobre os modos de construção dos conhecimentos, refere-se também à teoria do conhecimento que fundamenta a produção da pesquisa . (ZEQUERA, 2002, p. 97)

No campo da educação, é comum tratar a construção do conhecimento através de diversos tipos de abordagem: tradicional, tecnicista, progressista ou libertadora, histórico-crítico dos conteúdos, diretiva, não diretiva, construtivista, interacionista, sociocultural, interdisciplinar e transdisciplinar. As professoras não explicitaram qual o tipo de abordagem que utilizam em suas práticas educativas. No entanto, entendo que a atuação dessas

professoras traduz o tipo de abordagem que utilizam na sala de aula. Além disso, procurei saber também como as práticas educativas das mulheres docentes se articulam com os estudos sobre gênero e qual o sentido político dessas práticas. Para Cunha (2000, p. 70)

A forma de ser do professor é um todo e depende, certamente, da cosmovisão que ele possui. Não sei até que ponto é importante ou possível classificar as atitudes dos professores. Até porque também elas, como fruto da contradição social, nem sempre apresentam formas lineares e totalmente coerentes com uma corrente filosófica. É inegável, porém, que a forma de ser e de agir do professor revela um compromisso. E é esta forma de ser que demonstra mais uma vez a não neutralidade do ato pedagógico.

No geral as práticas das professoras entrevistadas aproximam-se das abordagens sociocultural e interdisciplinar. Somente uma professora considerou que não se pode deixar de tudo a pedagogia tradicional, entretanto, ela não rejeita as outras abordagens.

Moraes (2000, p. 24) explica que a abordagem sociocultural

Compreende que o “ser” se faz na relação, que o conhecimento é produzido na interação com o mundo físico e social com base no contato do indivíduo com sua realidade, com os outros, incluindo aqui sua dimensão social, dialógica, inerente à própria construção do pensamento que, segundo nosso inesquecível mestre Paulo Freire, não poderia existir sem o diálogo do homem consigo mesmo e com o mundo que o cerca. Um diálogo que o faz “um ser datado e situado”, um ser histórico, que busca projetar-se, sair de si mesmo, transcender, com base em sua ação e em sua reflexão sobre o mundo e na compreensão de sua natureza humana e divina.

Essa abordagem aproxima-se da perspectiva da história cultural, que considera as ações dos sujeitos como uma construção social e cultural. Nesse sentido, a aula é um espaço para a problematização e de múltiplas interpretações do mundo. Ao iniciar qualquer conteúdo, a professora Mercedes sempre procura envolver o aluno no processo de construção do conhecimento. Quando interrogada sobre sua prática docente, ela explica:

Esses dias agora, já no final do ano, eu estava trabalhando sobre porcentagem com os meninos da sexta série. Eu achei interessante o que um menino de treze anos falou: “Isso aí professora já sei tudo! Já sei tudo isso aí que a senhora vai explicar agora”. Então eu falei: Ah, é! Que Bom, porque assim você vai me ajudar. Então, ele falou assim: “Eu vendo geladinho. Eu tiro minhas porcentagens. Eu sei tudo: quanto eu vou ganhar...”. Então quando a gente começar a trabalhar [um conteúdo], a gente tem que vê o que o aluno já tem construído, porque sempre ele tem alguma coisa para contribuir com a gente (12/01/2008).

Para a professora Mercedes, o ato de ensinar exige uma relação entre o conteúdo sistematizado historicamente e o cotidiano da vida da/o aluna/o. Nessa relação a/o aluna/o não

é um ser passivo, mas alguém que faz parte do processo, que interfere, pois tem um conhecimento construído nas múltiplas relações que tem como outros sujeitos sociais.

No decorrer das entrevistas pude perceber o quanto as práticas educativas das professoras se modificaram entre os anos de 1980 e 2007, e como essas práticas têm construído novas representações sobre as relações de gênero. Um exemplo disso são as aulas de educação física. Na década de 1980, as turmas de educação física eram formadas por meninas e meninos separadamente e a aula consistia muitas vezes em fazer correr, fazer alongamentos, jogar futebol e fazer a limpeza do pátio da escola. Em dias de mutirão, aos meninos cabia o serviço braçal e às meninas e professoras cabiam fazer o lanche, o trabalho na cozinha.



Ilustração: Aulas de Educação Física, 1975.  
Fonte: Acervo do Edmar Ribeiro Soares

Somente a partir dos meados da década de 1990 é que as aulas de Educação Física passaram a ser ministradas em turmas mistas e com práticas plurais para ambos os sexos.

Lúcia é formada em Letras, formada pela Universidade Federal do Tocantins, *campus* de Porto Nacional e é professora de Educação Física. Em suas aulas ela usa de diversas técnicas de estudo: esporte, o teatro, o texto, o filme, a pesquisa.

E a gente usa muitos debates. Incentivo eles a questionarem ainda mais a realidade da gente, então eu procuro ver temas que acontecem na televisão, nos jornais e trago para o nosso dia-a-dia. Então, eles fazem aquele debate onde tanto meninos e quanto meninas vão buscar soluções para aquele conflito, principalmente na questão masculina e feminina. Eu uso muito o espaço fora da sala de aula. Apesar da escola não ter um ambiente próprio para a área de esporte eu procuro levá-los pra fora da sala de aula. Quando a gente vai debater um assunto mais polêmico eu procuro levá-los para aquela pracinha ali, dos garimpeiros que é próximo da nossa escola. E ali a gente fica mais a vontade, pois a gente pode conversar, pode alterar um pouco o tom da voz, porque em debate sempre tem que xinga; sempre quer falar um pouco,

porque cada um quer defender sua tese. Então, a gente utiliza esses ambientes que são propícios a nossa escola. (13/01/2008)

Na Grécia Antiga, a praça era o lugar, por excelência, da palavra. Enquanto espaço público a praça era o símbolo da democracia. Na praça discutia-se sobre a *polis* e a formação do cidadão. Os donos da palavra eram exclusivamente homens: os filósofos. Na moderna cidade garimpeira, Cristalândia-TO, Lúcia apodera-se da praça, cria o diálogo e problematiza questões do cotidiano da vida humana com seus alunos e alunas. A Praça dos Garimpeiros torna-se um espaço de debate de questões polêmicas. Ali, professora, alunas e alunos encontram-se donos de si, pois podem exercitar o pensar, o falar alto e defender suas teses. As práticas de Educação Física envolvem não somente o aspecto corpóreo, mas também o cognitivo. Segundo Freire, “a educação problematizadora se faz, assim, num esforço permanente através dos quais os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham” (1983, p. 82).

Na esteira do pensamento freiriano, Behrens (2005, p. 73) explica que numa abordagem progressista “a escola tem como função social ser politizada e politizadora, instigando a participação do aluno e do professor para a reflexão num contexto histórico e provocando a intervenção para a transformação social”.

Ao perguntar-lhe sobre o sentido de sua prática docente, Lúcia explicou-me:

O sentido maior de minha prática docente é formar o cidadão para a vida, ou seja, deixar que ele, no decorrer do ensino, construa o seu próprio conhecimento. Porque dá-lo de forma pronta, eu estou alienando o aluno, né. Então eu acredito que formando o cidadão pra vida... É um conhecimento que ele jamais vai esquecer”.  
(13/01/2008)

A abordagem sociocultural (MORAES, 2000) está presente nas práticas de quase todas as professoras entrevistadas. Mesmo a professora que mencionou a abordagem tradicional como significativa na sua prática não deixou de considerar que em vários momentos utiliza-se de outras técnicas que não são próprias desta abordagem, como por exemplo projetos interdisciplinares. Mas, para ela, é preciso ser um pouco tradicional, é preciso exigir que os(as) alunos(as) saibam ler e escrever.

Política, orientação profissional, sexualidade, direitos sociais, formação de valores, meio ambiente, corpo, família, drogas, entre outras são temáticas que atravessam os conteúdos das diversas disciplinas ministradas pelas professoras entrevistadas. Essas temáticas estão previstas nos Parâmetros Curriculares Nacionais que prevêm o estudo de

temas transversais. Ou seja, as práticas educativas são construídas através do contexto sócio-político-econômico, entre outros.

Através de suas práticas educativas, as mulheres docentes terminam por implodir as desigualdades sociais e de gênero. Não obstante as contradições, esse aspecto foi ressaltado pelas professoras entrevistadas. Ao pedir que narrasse sobre uma de suas aulas, a professora Júlia relatou o seguinte:

Recentemente a gente estava discutindo sobre a questão da afetividade e acabou entrando a questão do homossexualismo. E um menino virou e disse assim: “Se um dia eu descobrir que eu tenho um amigo ou alguém que seja homossexual eu corto totalmente minha relações. Eu não quero nem saber...”. E foi um tanto grosseiro. E uma outra menina falou assim.... (Eu adorei a fala dela!) Falando de amizade. (...) Porque lá nós discutíamos a questão da paixão: paixão de vida, paixão de morte, as características da paixão, do amor, da amizade. E falando da questão da amizade ela colocou que o melhor amigo dela era um homossexual, o N., que inclusive estudavam juntos e tudo. E como ele está morando fora, ela se emocionou, que chegou a chorar, ao falar o quanto ele foi importante como amigo na vida dela. Ela disse assim: “eu era uma pessoa...” Eles estudavam lá no Otacílio, que é na periferia, depois eles vieram estudar no Colégio. E ela disse assim: “Eu era uma pessoa que ficava dentro de casa. Não tinha muita iniciativa e as vezes ele passava lá e dizia: “Mulher, o que você tá fazendo”? Ai eu dizia: Nada! Então ele me dizia: “Vamos para a biblioteca. Vamos ler, vamos fazer alguma coisa”. E eu me arrumava e eu ia. Então, eu vejo assim que essa pessoa... Ele foi muito importante pra mim”. Ela colocou até questão de que a amizade faz a gente crescer. E aí alguns alunos começaram a rir com relação a essa questão dele ser um homossexual. Aí também surgiu o nome do G. que é um ex-aluno nosso; que é hiper competente, inclusive ele ia lá para falar dessa questão da orientação sexual porque [o tema] falava dos homossexuais, heterossexuais, bissexuais... E ele como tem uma cabeça muito boa ia lá pra ta colocando. (04/06/2007)

Ao relatar sobre uma de suas aulas mais recentes, Júlia parece querer explicar sua metodologia. Ela expõe o tema da aula, deixa que os alunos problematizem a temática e faz as considerações finais. Para discutir sobre afetividade, ela havia convidado um homossexual para estabelecer um debate. Júlia parece preocupada com a questão do preconceito contra o homossexual. Assim, Júlia colocou-se como uma professora que se esforça para discutir sobre as práticas sexuais e romper com os preconceitos construídos socialmente através da cultura.

O homossexual a quem se refere no seu relato foi professor em uma das escolas pesquisada. No período da pesquisa ele já havia terminando o curso de Pedagogia através da Educação à Distância, Programa da Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS), e tinha iniciado o curso de direito, tendo sido aprovado pelo PROUNI. Júlia o considera uma pessoa inteligente e muito competente, o que o fez ser respeitado tanto na sociedade como na escola onde trabalhava. Em seu relato explicou:

Ele é professor e muito competente, inclusive eu vejo assim, que por ele ser uma pessoa competente e por essa questão da escolha sexual ser bem definida na vida dele... ele batalhou pelo espaço dele. Ele é, hoje, uma pessoa respeitada. É uma coisa que eu admiro, porque pai nenhum tirou... ele se veste de forma feminina. Ele usa brinco, usa tamanco e pinta as unhas. Ele dá aula desse jeito. Mas, eu nunca soube de um pai que tirou o filho da escola porque ele era professor. Porque ele é uma pessoa muito competente. E ele sempre tem o lugar dele, porque quando a pessoa é um bom profissional que tem “now hall”, como o povo fala, é difícil a pessoa ficar sem trabalho. E eu o vejo como essa pessoa... Realmente ele é uma pessoa que conquistou o espaço dele, e o espaço dele é garantido. (04/06/2007)

A entrevista com a professora Júlia ocorreu em junho de 2007. Ao entrevistar dona Matilde, em janeiro de 2008, portanto em espaçotempo diferente, ela também mencionou o exemplo do professor G. como uma prática sociocultural que interfere nas relações de gênero na cidade garimpeira.

Na escola em que eu trabalho, nós temos um professor que é homossexual. É assumido mesmo. Dentro da sala de aula ele chega a ir trajado como uma mulher. Ele não diz homossexual. O sonho dele é trocar de sexo. E os alunos aceitam ele numa boa. Chamam até de professora. Tem aluno que o chama de professor. Entretanto, existe muito respeito, entre alunos e ele. Eles se dão muito bem. Mas já houve casos da sociedade está cobrando da escola: “Como vocês aceitam este viado, essa bicha dentro da escola.” Eles não chamam de homossexual, não! Entretanto ele é um professor excelente e a escola o tem como um professor destaque. Além de ser muito bom em termo de ensinar, ele se relaciona muito bem, tanto com aluno como com os pais de alunos. Então os pais dos alunos... Pra você vê como está hoje, assim... Nós já conseguimos eliminar o preconceito. Os pais chegam pra ele e conversa como se fosse um professor normal, uma pessoa normal. E todo mundo vê que ele é homossexual mesmo. Tem festa na escola e vai com traje feminino. (12/01/2008)

Ambos os relatos se articulam para falar do professor G. como um exemplo de como as práticas educativas das mulheres docentes interferem nas relações de gênero na cidade garimpeira. Contudo, os relatos apresentam aspectos que demonstram o quanto a linguagem das professoras e dos pais de alunos ainda encontra-se marcada pelo preconceito e pelo machismo. Será que se o professor G. não fosse tão competente ele seria tão respeitado? O que é um professor normal? O que é um professor anormal? As práticas sexuais não definem o trabalho de nenhuma pessoa. Ninguém se torna médico(a), enfermeiro(a) professor(a), advogado(a) ou gari por ter essa ou aquela prática sexual, mas por um conjunto de característica correspondente a cada profissão.

Por vez, ao colocar a questão da afetividade em discussão na sala de aula e fazer com que os(as) alunos(as) problematisassem a temática, a professora Júlia rompeu com as práticas de silenciamento e negação das práticas sexuais. Dona Júlia discute com os(as) alunos(as) questões que vão além dos comportamentos sexuais. Sua aula se transforma num

momento vivo de reflexão sobre o preconceito, o machismo, os símbolos e códigos presentes no cotidiano da escola. Práticas educativas como a da professora Júlia podem ajudar na construção de uma sociedade menos discriminatória e na superação das desigualdades de gênero.

Para Louro (1998, p. 59),

Os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar. O olhar precisa esquadrihar as paredes, percorrer os corredores e salas, deter-se nas pessoas, nos seus gestos, suas roupas; é preciso perceber os sons, as falas, as sinetas e os silêncios; é necessário sentir os cheiros especiais; a cadências e os ritmos marcando os movimentos de adultos e crianças. Atentas/os aos pequenos indícios, veremos que até mesmo o tempo e o espaço da escola não são distribuídos nem usados – portanto, não são concebidos – do mesmo modo que por todas as pessoas.

Por outro lado o relato da professora Matilde demonstra como as mulheres docentes na cidade garimpeira têm enfrentado os dispositivos da sexualidade que a escola lhes impõe. Na escola onde trabalha tem um professor que é homossexual assumido. Para o grupo de professoras sua presença não causa nenhum espanto. Entretanto, já houve cobrança por parte dos pais dos alunos, cobrança essa que demonstra as representações que eles construíram sobre a homossexualidade. Para os pais, era inaceitável que na escola tivesse “um viado, uma bicha”, como professor. No entanto, o relacionamento do professor com os alunos e vice-versa é de muito respeito. A escola, onde a professora Matilde trabalha, demonstra uma abertura no que se refere às questões de gênero, possibilitando um relacionamento saudável entre o grupo de docentes, pais e alunos.

Não obstante os limites da linguagem, as professoras têm demonstrado preocupação em construir novas relações de gênero, possibilitando que as diferenças sexuais sejam discutidas em sala de aula, como relatam as professoras Júlia e Matilde. Novas práticas de enfrentamento das desigualdades de gênero estão sendo implementadas pelas professoras das escolas pesquisadas através de projetos pedagógicos e também através da disciplina: orientação sexual e palestras sobre diversas temáticas que envolvem a questão das relações de gênero.

A fala das professoras entrevistadas são falas de quem ainda acredita na educação como um dos elementos culturais de transformação dos sujeitos sociais. São falas, como lembra Garcia (2003, p. 44), de quem está comprometida

em estabelecer na sala de aula um espaço rico de aprendizagens significativas para alunos e alunas e usa todas as suas energias pra criar alternativas pedagógicas que possam favorecer essas aprendizagens. São falas de quem vive correndo de uma primeira escola na parte da manhã, para uma segunda escola na parte da tarde e que muitas vezes ainda sai correndo para uma escola noturna, para, no final do mês, poder pagar todas as contas e... conseguir sobreviver mais um mês... uff, vitória!

Assim é a vida de cada uma das professoras entrevistadas. Suas histórias são distintas, mas se entrecruzam para falar de suas lutas, de suas conquistas e de seu poder. São mulheres que criam e recriam suas práticas na esperança de vencer a “cultura de massa” que insiste em lhes dizer que o sujeito não existe. São mulheres autônomas, que se governam, saem de casa e ocupam as ruas sem receio de serem criticadas e ridicularizadas. Não estão preocupadas com isso. Estão preocupadas com seus sonhos e com o saber de seus alunos e alunas. Estão preocupadas em colaborar com uma sociedade verdadeiramente democrática.

Ao encontrá-las no contexto das entrevistas, essas mulheres demonstraram uma imensa satisfação em participar da pesquisa. Na troca de olhares, entre risos e lágrimas, numa profunda relação de cumplicidade, iam narrando suas memórias na tentativa de “comporem” sua própria história e a história das mulheres docentes na velha cidade dos cristais. Memórias essas, construídas na coletividade e que agora se fazem história preta de sentidos outros que não podem ser compreendidos senão no compartilhar de olhares tão fecundos de vida e esperança de que um mundo novo é possível.

Lúcia foi uma dessas mulheres cheia de esperança. Antes de falar de como vem trabalhando as questões de gênero com seus alunos e alunas, e como isso vem transformando a cultura das pessoas na cidade garimpeira, Lúcia relembra de quando se separou do marido. Lembranças do passado que se entrecruzam com o presente para fazer compreender o futuro. Para Jesus (2003, p. 152) “a memória vai buscando o que há de significativo no passado, presentificando-o no agora – momento da narrativa, onde narrador e ouvinte se identificam”.

A cidade dos garimpeiros, por ser uma profissão basicamente masculina, ainda resguarda muito machismo, inclusive a dez, doze anos atrás, eu penso que era mais ainda. Eu passei por essa situação de extremo machismo. Quando eu me separei do primeiro marido, então, eu vi, a cidade, praticamente, contra minha pessoa, porque ser mulher, deixar um casamento tido como um casamento perfeito e tudo mais... Então eu fui praticamente quase que apedrejada, enquanto que para o homem não. Se o homem deixar a mulher, com dois ou três filhos, não acontece nada com ele. Então, eu senti na pele essa questão do machismo. E quanto a questão da independência eu acho que muitas já saíram debaixo do cabresto de seus pais, de seus maridos, porque a própria sociedade nos impulsiona pra isso. Graças a Deus que eu vivi muito tempo... Assim eu construí o que eu tenho a troco do meu suor, da minha independência. Independente de homem algum. , porque eu me sustento com o meu trabalho, graças a Deus. Zelo muito por isso. Mais que existe preconceito existe, mas antes era muito maior. (...)



Eu penso que pelo menos na minha disciplina eu estou fazendo um bom trabalho, porque o que a gente tem demonstrado na área do esporte, que a disciplina que eu trabalho é educação física. Então, o esporte na cidade evoluiu bastante, porque era uma coisa exclusivamente machista, tanto é, que no tempo que eu estudava a educação física era uma disciplina tratada diferente de hoje. O sexo masculino tinha um professor homem, e o sexo feminino tinha uma professora mulher. E os tempos foram passando e surgiram as turmas mistas. E hoje os professores podem ser tanto [do sexo] masculino ou feminino. Trabalham os dois gêneros. O que faz com que o aluno ou aluna desperte para aquela consciência de que o homem e a mulher são capazes de fazer coisa que seria exclusivamente de homem ou que seria exclusivamente de mulher.

Eu tenho turma, aqui na escola em que eu trabalho futebol com as meninas que deixa qualquer homem debaixo do chinelo. Mas, também tem homens que podem representar bem o sexo feminino. (13/01/2008)

Lúcia sentiu na pele as marcas do machismo, que hoje ela considera menos evidente, pois “muitas [mulheres] já saíram de baixo do cabresto de seus pais e maridos”. Segundo ela, a própria sociedade tem impulsionado este movimento. Assim, Lúcia se dá conta de que a superação das desigualdades de gênero é uma construção social, da qual ela vem participando através do exercício de sua profissão.

Através de novas práticas na Educação Física, Lúcia já conseguiu, junto com seus alunos e alunas, romper com o velho paradigma no ensino desta disciplina que, para ela, eram turmas separadas por sexo. Hoje as turmas são mistas e as aulas podem ser ministradas por professoras ou professores.

O estudo sobre a presença das mulheres na sociedade é aspecto enfocado por Carmem em suas aulas. Ela considera que sua formação superior contribuiu bastante para a construção desse olhar crítico voltado para as relações de gênero. De acordo com Carmem,

Essa questão de gênero é bastante interessante aqui em Cristalândia. Eu percebo que ela foi mudando ao longo do tempo, porque se você conversar hoje mesmo com as pessoas mais velhas da cidade, eles já conseguem conceber, por exemplo, a mulher e o homem trabalhando. Porque anteriormente, a função da mulher era a do lar. Aqui em Cristalândia as mulheres se destacam muito. A maioria delas são educadoras ou voltadas para outras profissões e trabalham fora. Então, você já percebe uma nova visão. Dias atrás estava conversando com um vizinho meu. Ele falava: “Ei minha filha, quando você for casar tem que arrumar um homem que te ajude dentro de casa, porque ter que trabalhar fora, ficar muito tempo fora, tem que achar alguém que te ajude”. Quer dizer, mesmo sendo uma pessoa de setenta e poucos anos ele tem uma visão que quando o homem e a mulher trabalham, o homem pode ajudar nas tarefas domésticas. Eu acho isso interessante! É uma visão interessante! E também dentro da sala de aula... é claro que ainda existem muitos preconceitos. Ainda existem muitas coisas pra serem quebradas. Depois que eu entrei em contato com essa questão de gênero a partir do curso de história que eu fiz e também da pós-graduação, eu comecei a trabalhar melhor dentro da sala de aula. E a gente percebe que esta percepção está muito arraigada. Toda a vez que eu procuro trabalhar um capítulo da história: lá na Grécia, por exemplo, eu procuro focar as relações de gênero. Às vezes, não aparece nos livros, mas eu busco, vejo alguma coisa na internet, ligo para as colegas: “Tu tens alguma coisa aí?”. Eu estou sempre buscando isso. Vou trabalhar Roma: procuro ver como era a mulher lá em Roma,

porque não tinha só homens nesses locais. Procuo enfocar: como que os homens e mulheres se relacionavam dentro dessas sociedades. E eles... Quando a gente começa a trabalhar e eles se deparam com uma sociedade que às vezes... Por exemplo, a mulher espartana. Um dia desse eu explicava para os meninos que por causa do marido está envolvido na guerra era a mulher que se envolvia com os negócios e tudo mais. E eles disseram: “Professoras elas eram muito avançadinhas, né?” e a gente percebe que eles falam isso porque ainda tem um certo preconceito. Mas, a partir do momento que a gente trabalha de acordo com essa visão, eles vão mudando. É lento. É igual trabalhar a questão racial: é muito lento. Mas, muda. E em Cristalândia a gente já tem muita coisa que mudou nas relações de gênero. É claro que ainda existe pessoas que preferem que permaneça igual era antes: que a função da mulher é ser dona-de-casa; é ser mãe e esposa. Mas, eu acho que esta visão está mudando e já mudou bastante. (04/06/2007)

Carmem é uma professora que está sempre atenta com as relações de gênero. Em cada aula ela propõe refletir sobre o papel da mulher nas diversas sociedades. Ela percebe que ainda há muito preconceito por parte dos meninos no que se refere à condição da mulher. Contudo, ela acredita que esses preconceitos e desigualdades estão menos acentuados e reconhece que as mudanças ocorrem lentamente. A professora Carmem procura instigar os alunos e alunas à produção de um conhecimento que leve à reflexão crítica e à curiosidade. Ela demonstra ser uma pesquisadora. Sempre que prepara suas aulas, ela consulta vários livros, utiliza-se das novas tecnologias, compartilha saberes com outras colegas de profissão. Pode-se dizer que dona Carmem caracteriza-se como uma professora pesquisadora.

A professora Carmem está em constante postura de reflexão sobre as relações de gênero, sobretudo no campo da História Antiga. Em suas aulas, ela sempre procura enfocar: como que os homens e mulheres se relacionavam dentro dessas sociedades. Pergunta essa que não está presente nos livros didáticos. A pergunta de Carmem remete-me ao pensamento de Scott (1992, p. 77) que afirma:

Por isso, reivindicar a importância das mulheres na história significa necessariamente ir contra as definições de história e seus agentes já estabelecidos como “verdadeiros”, ou pelo menos, como reflexões acuradas sobre o que aconteceu (ou teve importância) no passado. E isso é lutar contra padrões consolidados por comparações nunca estabelecidas, por pontos de vistas jamais expressos como tais.

As práticas educativas de Carmem rompem com o discurso tradicional de que a história era uma “história dos homens”, dos vencedores; uma história do passado, em oposição a uma história das mulheres e dos vencidos (SCOTT, 1992, p. 78).

As relações de gênero são debatidas, discutidas também na escola onde Matilde trabalha. Essa é uma escola periférica, onde estudam alunas e alunos dos setores São Jorge e Celso Mourão. Ela e suas colegas professoras estão trabalhando as relações de gênero na

escola articulando-as com as categorias raça e sexo, na tentativa de conscientizar acerca do respeito às diferenças.

Eu acho que sim. Hoje trabalho muito essa questão da igualdade. E o preconceito hoje já não existe tanto em certos aspectos. E o machismo, apesar que ainda existe até entre as crianças de oito, nove e dez anos. Eu acho que elas trazem de casa. Mas nós como educadoras, ultimamente temos trabalhado muito em cima disso, em todos os aspectos. A questão do racismo, da prostituição, e drogas. Nós os ensinamos a respeitar as diferenças, porque cada um leva a vida do jeito que quer. E o fato da mulher querer sua independência, isso é natural hoje. Então, nós trabalhamos muito dentro da nossa prática escolar pedagógica. Eu acho que temos contribuído muito para essa mudança. Hoje a mulher já tem coragem de abrir a boca e dizer que o marido lhe bateu e tem coragem de denunciá-lo. A prostituta não tem vergonha de dizer “eu sou prostituta”. E dentro da sala de aula nós trabalhamos essas diferenças, com respeito e dignidade. (Matilde, 12/01/2008)

Para Silva (2002, p. 195), “a categoria *gênero* traz a tona o que de relacional há entre o masculino e o feminino. A mulher deixa de ser observada isoladamente e passa a ser compreendida como participante de um tecido social, no qual interage com o homem”. Ao considerar esse aspecto em suas práticas educativas as mulheres docentes não só transformam-se a si mesmas como também colaboram com a transformação cultural e social de seus alunos e da sociedade na qual estão inseridas.

As práticas educativas das mulheres docentes na cidade garimpeira demonstram como essas mulheres passaram a ocupar o espaço público. Nesse sentido, outro aspecto que contribuiu para que as mulheres docentes pudessem “minar” o sistema de desigualdade de gênero foi as leituras que fazem. Essas leituras terminam por abrir novos horizontes e construir novas relações.

### **3.6 Leitura e leitores: valores e representações**

“A leitura tem uma história”, afirma Darnton (1992) em seu artigo *História da Leitura*. História essa que “não se desenvolveu somente em uma só direção, a extensão” como disse Rolf Engelsing (DARNTON, 1992, p. 212), mas uma história que atravessa diversos aspectos da vida humana ou, como afirma Orlandi (2001, p. 86), “a leitura é produzida em condições determinadas, ou seja, em contexto sócio-histórico que deve ser levado em conta”. Assim sendo, pus-me a garimpar no terreno da memória em busca da história da leitura das mulheres docentes na cidade garimpeira.

Nos primeiros anos do garimpo, a leitura não era muito comum. Os livros eram poucos. As revistas vinham de Belo Horizonte ou do Rio de Janeiro. Entre 1951 a 1961, o

jornal *Ecos do Tocantins* era uma das possibilidades de leitura. Existiam algumas obras da literatura brasileira que eram reservadas a poucos, como demonstrou o sr. Hepaminondas.

É interessante que existia [na cidade garimpeira] a união operária de um lado, na figura de seu representante, que era o seu Raimundinho, que organizava o primeiro de maio, e tinha Juca Machado que era quem coordenava o PRP, que era o partido do Plínio Salgado. E aqui tinha o salão do PRP, que era onde, depois se tornou o auditório, quando tinha uma festinha, uma coisa assim. Quando eu me lembro da menina recitando Castro Alves. Foi por causa dela que eu decorei Castro Alves em 14 horas. Cornélio ficou assim: Como que esse menino decorou isso? Como é que ele decorou isso? (23/03/2007)

Como os livros chegavam até a cidade garimpeira? Quem os trazia? Pode-se dizer que as leituras se davam através dos livros literários, jornais, revistas, livros didáticos, as bulas de remédios e os livros de orações. Os livros de literatura que existiam eram, sobretudo, romances. Esses livros chegavam através da elite cristalandense que os comprava nos grandes centros da região ou do país, tais como: Anápolis, Goiânia, Belo Horizonte, Rio de Janeiro.

Ali na cidade garimpeira eram organizadas festas culturais nas quais se lia Castro Alves, Olavo Bilac e outros. Eram poucos os homens e as mulheres que liam: apenas os que faziam parte da elite. Darnton (1992, p. 216) explica que “a leitura era experiência mais reservada à minoria das pessoas educadas, que podia se permitir comprar livros. Mais muitos deles se associavam a clubes de leitura (...) onde podiam ler quase tudo o que queriam, em uma atmosfera sociável, por um pequeno pagamento mensal”.

Nos primeiros relatos desta pesquisa, várias pessoas lembraram a importância de dona Nair na cidade. Ela era comerciante, “farmacêutica”, parteira e leitora. Por isso mesmo fui ao encontro de um de seus filhos para resgatar um pouco de sua história e demonstrar as leituras femininas em Cristalândia-TO, já existentes no início da cidade garimpeira.

Jerônimo ao dizer que sua mãe “gostava de ler vários tipos de leituras. Leituras boas!”, revela que no mundo do garimpo, naquela sociedade machista, havia leituras outras que uma mãe de família, religiosa e pública não podia ler. Leituras proibidas!

Quando os livros chegavam a Cristalândia, já chegavam selecionados por quem os traziam. Dona Nair também selecionava suas leituras, pois “ela nunca gostou de ler o que não serve”, afirmou Jerônimo. Leituras essas que, certamente, eram proibidas, censuradas pela Igreja, pois ela era membro assíduo do Apostolado de Oração, do qual foi presidente três vezes. A igreja enquanto instituição social cria formas de controle social, inclusive sobre o universo da leitura. Assim, as leituras de dona Nair serviam ao cumprimento da ordem e dos

bons costumes. Burke (2003, p131) explica que, no século XVII, a Igreja Católica exerceu grande influência na censura dos livros.

O sistema de censura mais famoso e de maior amplitude no período era o da Igreja católica, e estava associado ao Índice de Livros Proibidos. O Index era um catálogo impresso – talvez bem descrito como anticatálogo – dos livros que os fiéis eram proibidos de ler. Na realidade havia muito index locais, mas os mais importantes eram aqueles emitidos pela autoridade papal, que valiam pra a Igreja como um todo.

Dona Aurora foi outra leitora assídua. Em seu relato contou-me, maravilhada, que na cidade tinha uma biblioteca. Era uma biblioteca de propriedade da União Operária que, segundo ela, tinha “livros bons” e “muitos romances franceses”. Fiquei a me perguntar: Como ela sabia disso? Certamente ela era leitora desses livros, pois estudava no Colégio Sagrado Coração de Jesus, internato para meninas, em Porto Nacional, de propriedade das Irmãs Dominicanas de Montelli, de origem francesa, onde o francês era falado como se fosse língua vernácula. Eram livros bons – afirmou dona Aurora. Assim, assistimos as mulheres entregues à leitura de romances, como que para adoçar ainda mais o seu coração e seu imaginário.

A seleção dos livros deveria obedecer a uma ordem social. Assim, estavam censuradas todas as leituras que pudessem despertar sentimentos iníquos contra a moral e os bons costumes ou que podiam alterar o contexto sócio-político, como foram as leituras comunistas. Darnton (1992, p. 221) explica que:

Os censores não perseguiram apenas os livros hereges e revolucionários, como tendemos supor olhando para trás, através do tempo da Inquisição e do Iluminismo. Concediam a uma obra o selo real da aprovação, e assim fazendo apresentavam indicações de como ele poderia ser lido. Seus valores constituam um padrão oficial em comparação com o qual as leituras comuns poderiam ser avaliadas.

Não obstante, havia os perigos de se fazer uma leitura proibida. Dona Ester, professora aposentada, 80 anos na época, participante da primeira fase da pesquisa, relatou-me o seguinte:

Eu lia meus livros de orações, a bíblia, os livros didáticos, que eram pouquíssimos, e também, a revista Alterosa. Eu lia de tudo, eu sempre gostei de ler. Era uma revista como a revista Manchete. Tinha muitas coisas boas. Tinha uma página que a Raquel de Queiroz escrevia, era uma das últimas páginas, mas era a primeira coisa que eu lia. Eu lia e gostava muito. Era uma revista muito boa. Fiz assinatura desta revista por um ano. (26/02/2007)

Dona Ester lê de tudo e se considera uma boa leitora. Percebe-se que sua concepção de leitura ultrapassa a leitura oficial. Para dona Ester, a leitura serve para

compreender o mundo no qual se vive, portanto ela lê de tudo, até mesmo a revista *Alterosa* que era uma revista feminina, mas que, além de ter notícias sobre a condição da mulher, trazia em suas “últimas páginas” um texto de Raquel de Queiroz. Perguntei a dona Ester se ela havia lido alguma obra de Raquel de Queiroz. Ela disse que não. Mas, para quem a conhece, parece que as poucas leituras das últimas páginas da revista *Alterosa* lhe impregnaram o espírito.

Dona Ester lia ao mesmo tempo a Bíblia e a revista *Alterosa*, uma revista com um teor comunista que na época do governo militar foi extinta. A leitura feita por dona Ester é uma leitura de “resistência”, portanto, uma leitura de poder. Desse modo, dona Ester em sua “maneira de ler” constrói para si mecanismos de poder para enfrentar a dura realidade da mulher no espaço do garimpo e quebrar as armadilhas daquela sociedade machista.

Em seu depoimento afirmou também: “Eu lia e continuo lendo. Leio de tudo. Leio qualquer papel escrito. Minhas filhas falam: “Mãe porque a senhora guarda esses papéis?” Eu digo: “Deixa aí, eu gosto de ler, eu leio”. Dona Ester, a modo de Menocchio de *O queijo e o vermes*, de Ginzburg (2006), recusa a se enquadrar no sistema de opressão a que as mulheres do garimpo estavam sujeitas. A leitura é, assim, uma forma de romper com o sistema de exclusão de gênero.

### **3.7 Outras leituras e leituras outras**

Através dos relatos orais, as práticas de leituras das mulheres docentes foram se revelando como um elemento importante na formação profissional e na superação das desigualdades de gênero. Todas elas foram unânimes em dizer que suas leituras são importantes para a prática educativa. Desse modo, os relatos foram manifestando as múltiplas representações que as mulheres docentes construíram acerca da leitura. Orlandi (2001, p. 86-87) explica:

Leituras que são possíveis, para um mesmo texto, em certas épocas não o foram em outras e leituras que não são possíveis hoje o serão no futuro. (...) Quando me refiro à pluralidade das leituras não estou pensando apenas na leitura de vários textos, mas, sobretudo, na possibilidade de se ler um mesmo texto de várias maneiras. Este é um processo de significação que a leitura estabelece.

As práticas de leituras são múltiplas. Cada pessoa lê através do lugar onde vive, no contexto em que está inserida. Assim, de uma forma simples e resumida, dona Celestina explicou-me o que significava para ela ser leitora.

Para mim a leitura é a riqueza que ninguém... Ninguém modifica. Se você é uma pessoa que gosta de ler, você é capaz de conversar com todo mundo, como o mais simples, com o presidente. É claro que você tem que saber com quem está conversando. Então, a leitura é um ato de você aprender mais; de você conhecer mais. Cada vez que você lê, pode ser uma simples frase, você está aprendendo. Eu gosto de ler os livros didáticos na área de geografia, gosto de ler a Nova Escola e o Mundo Jovem. Através de minhas leituras nesses livros e revistas eu posso mostrar as mudanças e as necessidades da minha sociedade escolar, principalmente para os mais simples, lá das ruas, lá da periferia, porque a minha sociedade escolar tem alunos de vários níveis: são domésticas, são pessoas que trabalham na cerâmica, que precisam de uma orientação. Muitas vezes eles não sabem o direito que eles têm no emprego . (13/01/2008)

A leitura é vista por dona Celestina como um “tesouro” o qual ninguém pode roubar e desfazer; como possibilidade de conhecer algo. A leitura é um aprendizado. Dona Celestina entende a leitura como uma realidade social e política, pois por meio dela podemos melhorar não só nossas relações com outros sujeitos sociais, mas também politicamente, pois quem sabe ler “é capaz de conversar com todo mundo, com o mais simples, com o presidente”. Para ela através da sua prática de leitura é possível “mostrar mudanças” para seus alunos e alunas, sobretudo “os mais simples, lá da periferia”. Ela lê buscando construir novas idéias que possam ajudá-la na relação com seus alunos e alunas. A preocupação de dona Celestina está em poder ajudar os considerados não-sujeitos; em dar voz e vez aos que estão à margem da sociedade, a minoria. A leitura é assim uma das condições para o exercício da cidadania. Matos & Santos (2006, p. 56) afirmam que

Ler é uma condição *sine qua non* para a conquista da cidadania e participação social, para o acesso a informação veiculadas das mais diversas maneiras, bem como para o ingresso no mercado de trabalho. Mas, mesmo diante de sua relevância, a leitura ainda é praticada por um número muito reduzido de brasileiros.

A leitura também foi representada como um caminho a ser descoberto, desbravado, como uma aventura de onde não se sai sem aprender algo.

Eu acho que ser leitora é viver descobrindo. Cada livro que você pega é como se você fosse percorrer um caminho que você nunca andou. Um livro novo... você vai percorrer um caminho novo e vai fazer uma série de descobertas. Ninguém faz uma viagem, passa por uma estrada sem descobrir algo novo. Eu acho que todas as vezes que eu faço uma leitura eu estou descobrindo algo, eu estou aprendendo algo novo. Então, é mais essa visão da descoberta. Eu acho que toda pessoa que é curiosa ela gosta de lê. Ela se dá bem com a questão da leitura, porque quando você pega o livro, você já começa a analisar. Você já tem curiosidade de saber o que tem lá dentro. Lê o primeiro capítulo, tem curiosidade de saber como que é o segundo. Então, eu acho que ser leitora é ser uma pessoa que está descobrindo algo novo (Carmem, 04/06/2008).

Ao falar de suas práticas de leituras, a professora Carmem toma a palavra como quem quisesse me dizer: a história é longa, cria para si um “túnel no tempo”, viaja por meio dele rumo à sua vida no campo, para ressignificar, no presente, as suas leituras.

Bom! No início da minha infância, o período em que morei na fazenda, a gente não tinha acesso a muitos livros. Os livros que eu tinha muito acesso eram as revistas, que eram revistas que iam da Igreja. E eu sempre fazia... As revistas da Igreja eram separadas por faixa etária. Geralmente elas vêm com perguntas bíblicas, questões para responder; falam de relacionamentos com os pais e tudo mais. Eu me lembro que a minha revista chegava no primeiro domingo e a cada domingo você tinha uma lição. E eu completava ela todinha numa sentada. Eu gostava tanto de fazer... Então, eu ficava lendo e já ia completando. Eu completava três, quatro lições. Enlouquecia a professora depois do dever. Ela queria que a gente fizesse uma lição e eu já estava adiantada por causa da questão da leitura. E isso era por causa da falta de material que tinha pra você lê. A escola não tinha biblioteca. Às vezes o município não disponibilizava. Eu me lembro que uma vez a gente recebeu uns livros de estorinhas. Aquelas estorinhas mesmo, infantis, que tem “O patinho feio” e outras estorinhas que eu geralmente ouvia no rádio, né. Eu sempre gostei. Eu sabia todas elas, mas de ouvir no rádio. Tinha um programa infantil no rádio e eu sempre ouvia o programa e aprendia estórias. E eu fui ler aquelas estorinhas. Mas foi uma única vez que chegou uma caixa com esses livros na escolinha. Eu me lembro até o lugar onde eles [os livros de estorinhas] ficavam. Ai, depois quando mudei pra cá a Escola Castelo Branco não dispunha de uma biblioteca para empréstimos de livros, mas já tinha alguns. Às vezes a professora também levava alguns. Na 3ª série ela levava os livros pra gente lê. Eu me lembro também na 4ª série, com a Lourdinha, que ela leva a gente para a biblioteca Cora Coralina. E ela levou várias aulas. A gente estudava no turno matutino e tinha horários que ela levava a gente na biblioteca. E lá nós líamos os livros. Eu li também vários livros, mas a maioria desses livros eram mesmo infanto-juvenil, que contava essas estórias, geralmente com a moral da história e que eu acho que livros que me ensinaram muito. Depois no ensino médio eu me apaixonei por livros de literatura. E ai comecei a ler todos aqueles: Iracema, A senhora, Cinco minutos, O Guarani. Depois também começaram os filmes também: A moreninha. Além de os livros assistíamos os filmes que a professora de literatura levava. A gente via os filmes. E livros de História quase não tinham. Apesar de eu gostar de história, quase não tinha livros de História na biblioteca. Na faculdade eu fiquei mais restrita aos livros de História. Foi onde eu entrei mais em contato com as questões de gênero e comecei a ler Michelle Perrot, e alguns livros na área de gênero. Desde o primeiro momento eu passei a gostar dessa questão de gênero. E na pós-graduação eu continuei nessa área. É tanto que fiz minha monografia voltada pra essa área. Atualmente eu tenho lido muitos livros, mas a maioria deles é de História. Tem muitos livros na área de educação, mas eu seleciono alguns autores, porque eu sou muito chata com essa questão de livro na área da educação, porque a gente está vivendo uma realidade e tem muita gente que escreve, mas parece que está sonhando. É uma utopia muito grande. Ele fala de um aluno que não existe, ele fala de uma escola que não tem problema. E a nossa escola está cheia de problemas. Então aquilo me irrita ler. Então, eu leio aqueles autores que eu considero mais conscientes da realidade. Não sou muito ligada a ler livros de educação não. Não são todos que eu gosto de ler, não. (04/06/2008)

No encontro com as lembranças da escola de sua infância, Carmem construiu sua história de leitora. Através de seu relato, Carmem vai demonstrando que a leitura é um processo de descoberta, uma construção, cujo objetivo deve ser formar um leitor crítico e consciente, e não utópico, sonhador.



Na história de suas leituras, Carmem apontou vários elementos significativos: a revista da Igreja, o rádio, a caixa de livros de historinhas, a biblioteca da cidade, os filmes sobre os livros de literatura e a internet, indicando que a leitura é um processo de descoberta. Se a leitura é um processo, então é possível dizer, como Bakhtin, que ela tem espaçotempos diferenciados para cada época e para cada sujeito leitor. Todos os elementos citados pela professora Carmem estão interligados por um outro elemento: a curiosidade. Esse é o fio que tece a rede de relações entre suas leituras e sua história pessoal.

Segundo Assmann & Mo Sung (2000, p. 267)

A curiosidade “é fundamental para lidar com os limites do possível. (...) Aprender a aprender é manter acesa a curiosidade. O mero ensinar, ou a mera entrega de saberes supostamente prontos, mata a curiosidade. É neste ponto que a escola mais peca: ela extirpa a curiosidade em vez de alimentá-la.

Carmem é solteira e mora com seus pais. Sua mãe foi sua professora da alfabetização até a 2ª série primária, hoje 3º ano. Perguntei-lhe qual sua expressão religiosa e ela me disse que participa da Igreja Batista. Então, compreendi que suas primeiras leituras obedeciam à formação religiosa de seus pais, sobretudo de sua mãe.

A revista da igreja que vinha para Carmem ler era mensal e tinha atividades de acordo com a faixa etária para cada uma das semanas do mês, até chegar a nova revista. Mas, Carmem não esperava! Fazia tudo “numa sentada” e isso enlouquecia a professora que, por vez, era sua mãe. Sua mãe, enquanto sua professora, não incentivava esse tipo de prática de leitura, “por causa da falta de material”, pois “a escola não tinha biblioteca e o município não disponibilizava” de livros para as escolas rurais. Quando “chegou uma caixa com esses livros”, que “foi uma única vez”, Carmem já sabia todas elas, “de ouvir no rádio”.

O rádio aparece então como um elemento que aguça a curiosidade e interfere no processo de construção da leitura de Carmem. As leituras das revistas da igreja foram substituídas por leituras outras que mexeram com seu imaginário. Atualmente (2007), Carmem utiliza-se também da internet para ler e preparar suas aulas. Segundo Fischer (2006, p. 291) “a leitura do futuro está sendo moldada também por novos equipamentos”.

Ao falar da “caixa de livros”, Carmem parece remeter-se à imagem de um baú onde se guardava um tesouro, deixando transparecer que aquela caixa guardava novas possibilidades de leituras. Mesmo tendo conhecimento de todas aquelas historinhas através do rádio, ela não se hesitou em lê-las. Ela queria dialogar com o texto, tornar-se amiga da leitura, ler com os outros e não só ouvir o que os outros diziam. Segundo Larrosa (2003, p. 143),

... o aprender pela leitura não é transmissão do que existe pra saber, do que existe para pensar, do que existe para responder, do que existe para dizer ou do que existe para fazer, mas sim a co-(i)mplicação cúmplice no aprender daqueles que se encontram no comum. E o comum não é outra coisa que aquilo que se dá a pensar para que seja pensado de muitas maneiras, aquilo que se dá a dizer para que seja dito de muitas maneiras e aquilo que se dá a perguntar para que seja dito de muitas maneiras. A leitura nos traz o comum do aprender enquanto esse comum não é senão o silêncio ou o espaço em branco de onde se mostram as diferenças. Ler com os outros: expor os signos no heterogêneo, multiplicar suas ressonâncias, pluralizar seus sentidos.

No relato sobre sua formação básica, Carmem explicou-me que, ao passar para a 3ª série seu pai percebeu que era preciso mudar da fazenda, pois ali não teria como ela continuar os estudos. Creio que houve outros motivos para que o pai de Carmem se mudasse para a cidade com sua família. A idéia de que o estudo é um meio de ascensão social está arraigado no imaginário das pessoas que entrevistei, sejam elas professoras ou não, e isso me leva a acreditar que há outro motivo para essa mudança. Carmem era uma criança curiosa e por isso mesmo gostava de ler. Suas leituras enlouqueciam sua professora, que por vez era sua mãe. O rádio e a caixa de livros só aumentaram a sua insaciável fome de leituras. Carmem era uma “devoradora de livros”. Era preciso levá-la para a cidade e pô-la em contato com o mundo da leitura. Era preciso fazer essa menina ter um futuro diferente.

Ginzburg (2006, p. 70) no seu estudo sobre as práticas de leitura do moleiro Menocchio fala de sua “indiscriminada fome de leituras” e do “cruzamento entre cultura escrita e cultura oral” (p. 95). Carmem parece ser uma “devoradora de livros” e como Menocchio, ela também faz o cruzamento da cultural oral - exibida no programa da rádio e a cultura escrita – e os livros de historinhas. Carmem não só estava enlouquecendo sua mãe e professora, mas também a seu pai, que já estava preocupado com a formação da menina.

Ainda na fazenda Carmem descobrira o mundo maravilhoso da leitura através dos livros de historinhas que chegaram à sua escola. Ao mudar-se para a cidade parecia estar ansiosa para encontrar-se com novas leituras. Na escola onde começou a estudar não “havia uma biblioteca para empréstimo de livros”, mas sua professora levava livros pra serem lidos na sala de aula. Ela também se lembra de que, na 4ª série primária, sua professora levava os alunos e as alunas para a biblioteca municipal Cora Coralina para ler livros. Esta prática é aprovada por Zilberman (2006, p. 23), que explica:

A primeira medida a ser tomada pelo professor é, portanto, colocar os livros ao alcance dos alunos em sala de aula. A proximidade entre leitor e o texto, na forma de livro, motiva o interesse e induz à leitura, mesmo no caso de pessoas que ainda não foram alfabetizadas. Por isso, publicações destinadas a elas apresentam muitas

ilustrações, pois captura atenção do leitor e, por estarem acoplada à escrita, suscitam o interesse por seu entendimento.

Na 2ª fase do ensino fundamental, ela costumava ler livros infantos-juvenis e, ao iniciar o Ensino Médio, apaixonou-se por obras da literatura brasileira, sobretudo pelos grandes romances: *Iracema*, *A Senhora*, *Cinco minutos*, *O Guarani*, *A Moreninha* e outros. A essas práticas de leituras somava-se as novas tecnologias, que vêm permitindo “novas variações da leitura moderna” (FISCHER, 2006, p. 292). O uso do vídeo na sala de aula tornou-se uma técnica para instigar os alunos e alunas a serem leitores, leitoras.

Cunha (1998, p. 105), analisando as representações das mulheres nos romances de M. Delly afirma “puras, cândidas, recatadas, angelicais, cheia de pudores, de olhos baixos, rigorosamente vestidas, com seus corpos disciplinados, as mulheres não podiam manifestar seus desejos físicos”. Estas características também estão presentes nos romances brasileiros lidos por Carmem.

Quando ingressou na faculdade de história, Carmem continuou lendo, mas sua leitura ficara restrita à área de História. Foi neste período que ela começou a ler sobre a categoria gênero e a ler textos e livros de Michelle Perrot, de quem demonstrou ser leitora assídua. Carmem também lê livros na área de educação, mas ela é muito criteriosa ao escolhê-los. Gosta de livros que despertem para a consciência crítica, e não o contrário. Assim, ela construiu para si um caminho da leitura, repleto de descobertas.

As práticas de leitura também tomam conta da vida de dona Júlia. Para ela, há diversas maneiras de ler. Ao ser interrogada sobre o que significar ser leitor(a), explicou:

Uma pessoa que gosta de ler, que lê tudo. Que gosta de lê! Eu até digo assim, que existem diferentes formas de ler. Poderia até dizer isso! Tem aquele que pega o texto e passa por ele, mas nem se atém muito ao seu conteúdo. Tem aquele que lê... Porque eu acho que a leitura... Primeiro você faz aquela leitura pra conhecer o que você está lendo; depois você faz uma leitura mais aprofundada do assunto. E aí depois você volta, às vezes, até fazendo uma síntese do que você leu; fazendo alguns apontamentos do que você leu e tudo. E tem a questão da leitura crítica também, que é você ler nas entrelinhas o que realmente o texto quer mostrar. E além dessa leitura que estou dizendo, dos textos que você lê; do leitor que lê textos, que lê livros tem também a leitura do mundo, a leitura do mundo. (04/06/2007)

Para Júlia há diversos tipos de leituras, portanto, diversos tipos de leitores. Ela classifica os leitores entre aqueles que gostam e os que não gostam de ler. Os primeiros desenvolvem três tipos de leitura: a) **a sistemática ou estrutural**: que visa compreender a idéia do autor do texto. Neste caso o leitor tem uma técnica de leitura, ou seja, passos a seguir: conhecer o texto, aprofundar a temática, selecionar idéias, fazer uma síntese; b) **a crítica**:

onde o leitor busca descobrir o “não-dito” dos códigos da linguagem; c) **a leitura do mundo ou “leitura da vida”**: é aquela leitura onde o leitor relaciona o texto ao seu contexto buscando compreender as tramas ideológicas, políticas, econômicas, sociais, da produção do texto. Ao estabelecer essa diferenciação, a professora Júlia revela a sua natureza de leitora, deixando transparecer que a leitura do mundo lhe é mais significativa, leitura esta que ela procura desenvolver em sala de aula. A leitura do mundo não nega a leitura crítica, mas a pressupõe como elemento fundamental. Para Turchi (2006, p. 25-26):

O leitor crítico é antes de tudo, um leitor capaz de ler e reler uma obra inúmeras vezes, impondo-se a tarefa de formular perguntas e de propor respostas à obra, considerando os contextos literário, histórico e simbólico, bem como os espaços da leitura. A questão é o fundamental da crítica; o crítico mergulha na questão não para satisfazer-se com as respostas, mas para se surpreender com novas questões. A interpretação faz convergir sensibilidade e pensamento na busca de decifração de sentidos, porém, a crítica, movida pelo impulso da interrogação, deve transformar o percurso revelado em novas perguntas e novas respostas.

Matos & Souza (2006, p. 62), em profunda coerência com o pensamento de Turchi, afirmam que

Ler é muito mais que simplesmente decifrar símbolos. É um ato que requer um intercâmbio constante entre texto e leitor envolve um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto – quer seja ele verbal ou não-verbal – a partir dos objetivos do leitor, do seu conhecimento sobre o assunto, de tudo o que sabe sobre a linguagem. No entanto, grande parte das instituições de ensino confere à leitura o estatuto de um ato enfadonho e sem grande significação.

Para Freire (1983) “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”. O segundo tipo de leitor é aquele que passa pelo texto, mas não se atém ao seu conteúdo. Esse leitor lê por ler. Para Júlia essa é uma leitura superficial e acrítica. A leitura de mundo também pode ser traduzida nas seguintes palavras de Larrosa (2006, p. 106): “a experiência da leitura converte o olhar ordinário sobre o mundo num olhar poético, poetiza o mundo, faz com que o mundo já vivido poeticamente, torna realidade a expressão heideggerian: poeticamente habita o homem nesta terra”.

Ainda conforme Larrosa (2006, p. 142), a leitura não é algo mecânico, estático, inflexível. A leitura é movimento, uma aventura, uma “experiência” transcendente, ou seja, que ultrapassa o dado, o vivido, o real, o imaginário. Ler é descobrir o que está oculto no texto, o não-dito, o in-visível, o in-dizível, o interdito.

O que se deve ler na lição não é o que o texto diz, mas aquilo que ele dá o que dizer. Por isso, a leitura da lição é escuta, além daquilo que o texto diz, o que o texto abriga, e o que ele dá o que dizer. Ler não é apropriar-se do dito, mas recolher-se na intimidade daquilo que dá o que dizer ao dito. E demorar-se nisso. Entrar num texto é morar e demorar-se no dito do dito. Por isso, ler é trazer o dito à proximidade do que fica por dizer, trazer o pensado à proximidade do que fica por pensar, trazer o respondido à proximidade do que fica por perguntar.

A entrevista com a professora Júlia foi realizada em sua casa, mais especificadamente na sua biblioteca, sugerindo que ela é uma pessoa que “gosta de lê, que lê muito”. Em sua casa todas as pessoas estão envoltas com leituras. Além dos livros didáticos, Júlia tem acesso a revistas, tais como: *Isto é*, *Caros Amigos*, *Mundo Jovem*, *Galileu*, *Nova Escola* e o *Jornal do Tocantins*. Quando de nossa entrevista Júlia falou-me da aquisição de duas obras que comprou no Salão do Livro, em Palmas: *Mulheres de Cabul* e *O caçador de pipa*. Sobre o primeiro, comentou: “Trata-se de um livro sobre a questão da mulher no Afeganistão, no governo Taleban. É um livro de leitura fácil e me chamou atenção por tratar da mulher no Afeganistão”. Júlia demonstra, assim, uma preocupação em compreender a realidade de outras mulheres, de Estados diferentes.

Ler é também uma prática constante na vida de Sandra, professora do 5º ano da primeira fase do Ensino Fundamental. Ao falar de suas práticas de leituras, revela-se uma apaixonada pelos livros. E isso ela procura despertar nas crianças com as quais trabalha. Assim, como Júlia, ela também compreende a leitura como uma prática cultural.

Olha Jairo! Pra mim ser leitora é em primeiro lugar ter conhecimento do mundo. Aquela teoria de que ler é você decodificar signos lingüísticos, isso a gente sabe que já está caindo, aliás, já caiu. Porque a leitura envolve muito a percepção. Ela envolve muito a tua capacidade de olhar, de analisar, de interpretar. Seja um quadro, uma situação, o gesto de uma pessoa, um texto, uma bula de remédio, uma receita, uma poesia. Então, o leitor, a criança que é estimulada pra ter essa percepção, pra ter essa curiosidade sobre o mundo que a cerca e você respeitando os conhecimentos de um mundo que ela já traz, você consegue estimular a leitura. (04/06/2007)

Para Sandra, as pessoas não gostam de ler por uma questão cultural resultante de um processo tradicional de educação.

As pessoas não gostam de ler por quê? Porque são frutos, oriundas de uma educação muito tradicional em que a leitura não era algo atrativo. Não era algo prazeroso. Era algo imposto. E hoje não! A gente tem várias dinâmicas pra despertar esse gosto pela leitura com os pequenos né. Então, ser leitor pra mim, é você está interagindo com o mundo, sabendo o que está acontecendo. É você ler um jornal e você discutir, conversar. (...) É você interagir também com o que está sendo te oferecido e provocar, de uma maneira ou de outra, uma mudança de comportamento. Você ter essa percepção que você pode modificar se modificar. Pode modificar seu

comportamento ou o seu posicionamento, sua ideologia a partir do que você está lendo. (04/06/2007)

Sandra insiste que as leituras modificam comportamentos, posicionamentos e ideologias. Para falar de seu conceito de leitura, ela retoma sua própria experiência, como exemplo:

Olha, eu leio de tudo, desde criança. Eu me lembro que quando eu era criança, aqui em Cristalândia, até hoje não tem banca de revistas, mas o meu tio de Brasília mandava muitos gibis pra mim. Então, eu comecei lendo gibi da Turma da Mônica, do Maurício de Souza. e eu me encantei com aquilo. E na escola as professoras, mesmo com muitas dificuldades elas tinham livros, que ofereciam para a gente ler emprestado. Joãozinho e Maria, Rapunzel, Cinderela, O Gato de botas. E eu sempre fui lendo. Tinha uma biblioteca muito simples. Mas, eu sempre procurei participar, ir à biblioteca pegar livros. Na minha adolescência, o que me levou mais a ler foi a questão da estética. Eu não gostava das aulas de educação Física, porque eu era meia gordinha, não dava conta de correr, de fazer exercícios. Então, eu preferia ficar... Pegava livros e ia ler, né. E com essa facilidade fui percebendo que quanto mais eu lia, melhor eu produzia textos. Hoje, já na minha fase adulta eu leio de tudo. Eu gosto muito de literatura. Leio os clássicos mundiais, leio também muitas revistas, jornais. (04/06/2007)

A representação da leitura como privilégio, dádiva divina, apareceu de forma acentuada no relato de dona Vilma.

Ser leitor, ser leitora pra mim é assim como um privilégio, que por mais que a gente tente incentivar as pessoas que não gostam, é muito difícil. Eu acho uma dádiva, assim... E agradeço muito a Deus, de gostar de ler. A leitura tem me ajudado bastante em todos os sentidos de minha vida familiar, na minha vida espiritual. A leitura está assim em primeiro plano. (13/01/2008)

Vilma fala da leitura como um privilégio, um presente de Deus, um dom divino, coisa muito difícil de ensinar para quem não gosta de ler. Na Grécia Antiga, o sábio era o possuidor da palavra presenteada pelos deuses. Assim, quem possuía a palavra tinha privilégio sobre os outros cidadãos. Na Bíblia, a palavra é dada aos escolhidos do Senhor: os patriarcas, os juizes, os profetas, os apóstolos e os missionários das primeiras comunidades cristãs. A palavra é força criadora e o escolhido deveria viver em conformidade com a palavra divina. Assim sendo, é preciso estar em constante exercício espiritual para não perder o dom divino.

Assim, como Carmem, Vilma é uma “devoradora de livros”. Ler é para ela um dos grandes prazeres de sua vida e sua grande escola.

Eu leio assim, tudo! Eu leio livros de política, romances, livros de auto-ajuda, leio livros de histórias reais mesmo, assim de pessoas. Gosto muito de biografias. Eu

procuro está comprando boas biografias, revistas de informações. Tudo. Eu gosto de ler. Eu faço assinatura da revista Cláudia, Super–interessante, Nova Escola, jornais, o nosso jornal que tem aqui, né, porque só temos um. Sempre que eu vou em algum lugar que eu possa, eu estou trazendo jornais de outros Estados. Tem a internet agora, embora os que a gente não tenha muito tempo de ficar assim, [acessando], mais eu gosto de me informar assim, nos outros jornais através da internet. Mais eu acho que toda leitura pra mim... Eu tenho também a assinatura da família Cristã e do Mensageiro. Então todos os livros, todas as revistas, todo papel... eu tenho um arsenal perto de minha cama, né. E agora comprei umas cadeiras interessantes de ver e eu coloquei no meu quarto. Eu não sou muito ligada a televisão, só mesmo no noticiário. Então eu falei... Porque Quando você está deitada, que você lê, ou mesmo na cama parece que o sono vem e nas cadeiras... Aí minha nora falou assim: Vilma é bom pra você assistir televisão. Eu falei: Não, não. É para eu ler. Ai minha netinha falou assim: Não vovó é pá tu custula! É uma cadeira de balanço. Acho que ela imaginou assim, uma velhinha sentada costurando, né! Eu falei: É pra vovó lê, porque é muito difícil dormir sem ler um pouco. (...) Eu também gosto muito de livros da minha própria religião. Tenho vários livros, vários escritores, principalmente da, da... eu tenho livros sobre a vida de muitas personalidades da nossa Igreja, que ajuda muito, esse refletir, esse pensar, né. Principalmente, por exemplo, nós que trabalhamos na Escola Franciscana dão muito da vida de São Francisco e muito da vida de Santa Clara. (13/01/2008)

Vilma tem acesso a um número significativo de livros, revistas e jornais (impressos ou eletrônicos) o que demonstra sua condição social, mas, sobretudo, econômica. Ela faz parte do grupo de privilegiados, em um país que ainda investe pouco na questão da leitura. Suas leituras abrangem conhecimento de educação, política, religião, entretenimento, conhecimento gerais. Melo (2007, p. 196) afirma que “a imagem do livro como símbolo do poder social ou intelectual atravessa os séculos”. Para vencer as formas de desigualdades sociais e de gênero Vilma adquiriu para si um arsenal de livros, revistas e jornais que ficam ao lado de sua cama.

A leitura é para Vilma uma atividade prazerosa que exige condições apropriadas. Para seu maior conforto e melhor aproveitamento da leitura, ela comprou para si uma cadeira de balanço. Embalada pelas leituras, Vilma demonstra sua condição social de classe média. Segundo Soares (2002, p. 21), “as classes dominantes vêem a leitura como fruição, lazer, ampliação de horizontes, de conhecimentos, de experiências”, enquanto “as classes dominadas a vêem pragmaticamente como instrumento necessário à sobrevivência, ao acesso ao mundo do trabalho, à luta contra suas condições de vida”.

Melo (2007), em sua tese sobre leitura e leitores na cidade de Goiânia, entre os anos de 1933-1950, afirma que leituras de jornais, revistas, livros e folhetins não eram permitidos às mulheres. Se na capital era assim, no interior a situação de submissão da mulher era ainda mais acentuada. Dona Mariquinha, professora do velho garimpo na Escola Batista, falou que quando terminou o primário parou de estudar por um tempo. Perguntei o porquê e

ela me respondeu: “Porque quem continuava o estudo eram os homens”. A mulher tinha que ficar em casa ajudando nos trabalhos domésticos.

Lúcia ao ser interrogada sobre o que significa ser leitor(a) lembrou-se do tempo em que fez o magistério para descobrir como uma mulher fica entusiasmada por leituras:

Olha, eu vou contar uma história interessante! Eu fiz esse normal que, era o magistério, assim, porque não tinha outra coisa para fazer. Aí depois entrei no curso de Letras também porque não tinha outra opção, porque o meu sonho é fazer Educação Física. Ainda vou fazer, que Deus vai me permitir. Mas a questão de ser leitora assim, eu não era muito não. Não tinha essa vontade. Eu lia mesmo quase que obrigada. Mas, quando foi mais ou menos no quarto período de Letras me despertei, sabe, parecendo uma criança, um adolescente que desperta para as coisas. Me deu aquela vontade, aquele estalo para estudar, para ler. Aí comecei a ler, e agora não passo por um jornal, uma revista sem abaixar os olhos e ler assim meio que rapidamente, mas sempre estou lendo. Então, ler é adquirir conhecimentos. Cada pouco que você lê, você vai adquirindo mais experiências, mais conhecimentos tanto para conversar, para falar, para escrever. (...) Eu leio de tudo: revista, jornal, livros... Leitura de mundo. (...) Olha eu gosto de ler sobre psicologia, esses problemas de conflitos. Eu me interesse de saber de tudo um pouco, para quando alguém chegar perto de mim eu ter alguma coisa para falar, alguma palavra pra solucionar. (13/01/2008)

Ao falar de suas leituras Lúcia compara-se a “uma criança, um adolescente se despertando para as coisas”. Creio que Lúcia quis nos remeter à fase “dos porquês”, na qual as crianças vivem de fazer perguntas, querendo conhecer o mundo que lhes rodeia, e à fase da descoberta do corpo, da sexualidade, de mundos outros desconhecidos e proibidos. Assim, ela reaviva sua curiosidade e, conseqüentemente, sua sexualidade e seu prazer. E agora ela “não passa por um jornal, uma revista sem baixar os olhos”.

Pode-se dizer que a prática de leitura de Lúcia foi alterada através do contato com outros(as) leitores(as). Suas leituras anteriores podiam ser denominadas de leituras de informação em que o(a) leitor(a) é levado(a) a assimilar os modelos culturais dos “produtores” da informação. Para Certeau (2004, p. 260), “assimilar significa necessariamente tornar-se semelhante àquilo que se absorve, e não torná-lo semelhante, ao que se é, fazê-lo próprio, apropriar-se ou reapropriar-se dele”.

A leitura também foi representada por Lúcia e Celestina como um processo de socialização. Através da leitura elas podem conversar com qualquer pessoa, “do mais simples ao presidente” como afirmou Celestina, ou “para quando alguém chegar perto de mim eu ter alguma coisa pra falar, alguma palavra pra solucionar” como disse Lúcia. A leitura aparece mais uma vez como uma operação tática das mulheres no enfrentamento das desigualdades sociais e de gênero. O domínio da leitura constitui uma ameaça à dominação masculina, e é



por isso mesmo que os “homens”, na praça, ridicularizavam e criticavam as professoras. Assim, a palavra parece uma “coisa do diabo”, destruidora dos lares.

Todas as entrevistadas foram unânimes em dizer que as práticas de leitura são de fundamental importância no exercício da docência. Além disso, todas elas ainda são professoras porque acreditam que a educação é o caminho pelo qual o ser humano se constrói como cidadão(ã).

O que se pode observar nos relatos de leituras das mulheres docentes na cidade garimpeira é uma variedade de textos, um amálgama de saberes e fazeres. Como Menocchio, as professoras não se limitaram “simplesmente a receber mensagens transmitidas pela ordem social” (DARNTON, 1992, p. 201), mas construíram para si outras maneiras de ler, através das quais vêm enfrentado a hegemonia masculina ainda existente em Cristalândia-TO e procurando formas diversificadas de inclusão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi elaborado com o objetivo de examinar os saberes e fazeres da docência feminina em Cristalândia-TO, no período de 1980 a 2007, e através disso questionar o discurso de que a docência é uma prática natural para as mulheres. Como diria Darnton (1986, p. 16), “não espero ter a última palavra e não tenho a pretensão à totalidade”, pois “as perguntas mudam incessantemente e a história nunca pára.” (p. 336). O que pretendi neste trabalho foi “criar a possibilidade de se apreciar alguns pontos de vista incomuns” (idem, p. 27), fazendo com que homens e mulheres da cidade garimpeira pudessem falar de suas práticas e representações sobre o garimpo, a escola e a docência feminina.

Para responder a essa questão foi necessário revisitar o universo do garimpo através dos relatos das pessoas que viveram nas décadas de ouro do cristal. Os relatos dos(as) depoentes foram importantes, pois eles(as) falaram da cidade, da escola, da igreja, das relações de gênero, enfim, dos costumes das pessoas que ali viveram.

Entre pedras e memórias uma outra realidade foi se desvelando: a participação das mulheres na construção da cidade. Mesmo diante de uma realidade dura e machista, marcada pela exclusão e opressão, as mulheres na cidade garimpeira foram construindo seu espaço para além dos afazeres domésticos. A resistência e a coragem dessas mulheres foram relevantes para a sobrevivência da cidade, pois no universo do garimpo os homens perdiam facilmente tudo que conquistavam.

As práticas e representações sobre o garimpo ajudaram-me a contextualizá-lo não somente com um universo machista, mas também como um espaço em que as mulheres se movimentavam criando novas formas de inclusão social. Assim, foi possível encontrar as mulheres exercendo formas diferenciadas de poder: o poder médico, religioso, econômico, sobretudo, o poder de ensinar. Micro poderes que revelam a resistência das mulheres contra as desigualdades de gênero.

As primeiras narrativas sobre o garimpo e o surgimento da cidade me permitiram construir o texto que deu origem ao segundo capítulo dessa pesquisa, pois nelas os depoentes pareciam já saber, previamente, o percurso desse trabalho, apontando assim, para o sentido da escola na cidade garimpeira.

Retalhos de histórias, as narrativas se entrecruzaram para dar vida não somente ao garimpo, mas também à escola, como um espaço de construção de conhecimento e de

esperança em dias melhores. Desse modo, construí o texto sobre a invenção da escola na cidade garimpeira, Cristalândia-TO.

Não bastassem as primeiras narrativas, fui ao encontro de outras vozes. Essas vozes revelaram as tramas políticas, religiosas e culturais que deram vida à escola. As histórias foram desvelando nomes de mulheres que se encontravam ameaçados pelo esquecimento. Ao narrar a história de cada escola os(as) depoentes, todos professores(as), sentiam-se privilegiados(as) em poder contar suas experiências. Assim, cada depoente fez da sua narrativa uma oportunidade de refazer, para si e para outros, o caminho percorrido em sua existência.

Num terceiro capítulo trabalhei com narrativas das professoras em diferentes espaçostempos da docência. Através das falas foi possível perceber que o saber-fazer docente tornou-se um modo das mulheres ocuparem um lugar na sociedade. Os relatos demonstraram o quanto as mulheres docentes exercem um papel fundamental na organização da cidade. Porém, notou-se que há ainda muito que fazer, pois a linguagem ainda é reveladora de muitos preconceitos no que se refere às relações de gênero.

Durante muito tempo o trabalho docente foi associado a um “não-lugar”. Contudo, as mulheres docentes criaram, nesse não-lugar, “práticas dissimuladoras”, novas maneiras de fazer, “em vista de um trabalho livre, criativo e precisamente não lucrativo” (CERTEAU, 1994, p. 87), subtraindo as forças que fabricam a opressão. Táticas de intervenção que interferem no contexto social e aos poucos, cooperam com a transformação cultural da sociedade na qual estão inseridas.

Para as professoras a docência não é um trabalho natural para as mulheres. Ser professora foi o modo como as mulheres conquistaram seu espaço na sociedade na qual se encontram inseridas. Ser professora é uma “maneira de fazer” que a mulheres construíram para sair do universo doméstico e se profissionalizar. Pelo magistério as mulheres terminaram afirmando sua condição de intelectuais e a sua importância na transformação das relações entre homens e mulheres, mulheres-mulheres, homens-homens na sociedade cristalandense. Contudo, suas práticas e representações não estão isentas das tramas históricas, culturais, políticas, econômicas e religiosas.

Como todo trabalho de pesquisa, este também termina por apontar novos caminhos. As entrevistas foram reveladoras de outros possíveis objetos de pesquisa, tais como: as escolas rurais, a formação de professores na Escola Normal, o trabalho feminino, a prostituição, as práticas e representações dos(as) alunos(as) sobre os professoras das escolas pesquisadas.

Acredito que esse trabalho é um ponto de partida para outras reflexões sobre a importância das mulheres docentes na construção da cidade garimpeira e, sobretudo, na construção de novas relações de gênero que possibilitam quebrar as armadilhas da exclusão social ainda presentes no cotidiano escolar e nas práticas educativas.

Essa pesquisa possibilitou-me ouvir as vozes de mulheres que lutam em busca de uma sociedade menos excludente. O contato com as narrativas remeteu-me ao seguinte pensamento de Arroyo (2001, p. 14):

Revistar o magistério é como revistar nosso sítio, nosso lugar ou nossa cidade. É reviver lembranças, reencontros com nosso percurso profissional e humano. Reencontrar-nos sobretudo com tantos outros e outras que fizeram e fazem percursos tão idênticos. O magistério é uma referência onde se cruzam muitas histórias de vida tão diversas e tão próximas. Um espaço de múltiplas expressões.

Por fim, faz-se necessário desconfiar das representações sobre a docência feminina que se construiu ao longo da história da educação brasileira, e dizer como Certeau (1994, p. 273) “é sempre bom recordar que não se devem tomar os outros por idiotas”.

## **FONTES PRIMÁRIAS**

### **ENTREVISTAS**

Aurora, nascida em 1947 – entrevista concedida em 20/04/2007.

Adauto, nascido em 1947 – entrevista concedida em 10/09/2007.

Ana Maria, nascida em 1958 – entrevista concedida em 5/06/2007.

Carmem, nascida em 1978 – entrevista concedida em 04/06/2007.

Carmelita, nascida em 1931 – entrevista concedida em 26/02/2007.

Celestina, nascida em 1957 – entrevista em 13/01/2008.

Clementino, nascido em 1933 – entrevista em 23/03/2007.

Ester, nascida em 1926 – entrevista concedida em 26/02/2007.

Giramundo, nascida em 1933 – entrevista concedida em 24/03/2007.

Hepaminondas, nascido em 1938 – entrevista concedida em 23/03/2007.

Isolde, nascida em 1949 – entrevista concedida em 15/09/2007.

Jerônimo, nascido em 1949 – entrevista concedida em 29/02/2008.

Júlia, nascida em 1959 - entrevista concedida em 04/06/2007.

Lúcia, nascida em 1972 – entrevista concedida em 13/01/2008.

Mary Coelho, nome não fictício, residente em Goiânia-Go, entrevista concedida em 20/06/2007.

Mariquinha, nascida em 1942 – entrevista concedida em 20/11/2007.

Matilde, nascida em 1965 – entrevista concedida em 12/01/2008.

Mercêdes, nascida em 1968 – entrevista concedida em 12/01/2008.

Raquel, nascida em 1971 – entrevista concedida em 15/09/2007.

Ronaldo, nascido em 1964, residente em Palmas-TO, entrevista concedida em 20/10/2007.

Roque Laraia, residente em Brasília-DF, entrevista concedida em 20/04/2007.

Rosângela, nascida em 1964 – entrevista concedida em 19/09/2007.

Sandra, nascida em 1972 – entrevista concedida em 05/06/2007.

Severina, nascida em 1939 – entrevista concedida em 20/05/2007.

Vilma, nascida em 1960 – entrevista concedida em 13/01/2008

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Trad. de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995.
- ALMEIDA, J. L. V. de. Aprender a aprender: uma sedução, com base na escola nova, para afirmar a escola burguesa. In: GRANVILLE, M. A. (Org.). *Teoria e Práticas na formação de professores*. Campinas: Papyrus, 2007. p. 113-122.
- ANTUNES, F. F. & DEMARTINI, Z. de B. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. In: CAMPOS, M. C. S. de Souza & SILVA, V. L. G. da. (Orgs.). *Feminilização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente*. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2002, p. 69-93.
- ARAÚJO, M. da S. *Cenas do cotidiano de uma escola pública: olhando a escola pelo avesso*. In: GARCIA, R. L. (Orgs.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- ARDUINI, J. *Antropologia*. Ousar para reinventar a humanidade. 3. ed., São Paulo: Paulus, 2004.
- ARROYO, M. G. *Ofício de mestre*. Imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ASSMANN, H. & MO SUNG, J. *Competência e sensibilidade solidária*. Educar para a esperança. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. 3. ed. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC, 2006.
- BARROS, D. L. P. de. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, D. L. P. de & FIORIN, J. L. (Orgs.) *Dialogismo, Polifonia e Intertextualidade*. 2. ed. São Paulo: USP, 2003. p. 1-9.
- BARROS, J. D' A. *Cidade e história*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- \_\_\_\_\_. *O campo da história: especialidade e abordagens*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BEHRENS, M. A. *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BENCOSTTA, M. L. A. Grupos escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária. In: STEPHANOU, M. & BASTOS, M. H. C. *Histórias e memórias da educação no Brasil: Século XX*. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 68-86.
- BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política*. Trad. Sérgio Paulo Rouant. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BISPO, M. O. *Educação ambiental e meio ambiente: as representações de professor@s e estudantes do ensino fundamental de Cristalândia – TO*. 2003. Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2005.

BIANCA, M. *Família e poder em Goiás*. Goiânia: Alternativa, 2003.

BOFF, L. *A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana*. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOSI, E. *O tempo vivo da memória*. Ensaios de Psicologia Social. 2. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.

\_\_\_\_\_. *Sociedade e memória: Lembranças de velhos*. 13. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 2006.

BRAIT, B. As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso. In: BARROS, D. L. P. de. & FIORIN, José Luiz. (Orgs.) *Dialogismo, polifonia e intertextualidade*. 2. ed., São Paulo: USP, 2003. p. 11- 27.

BRASIL. Ministério da Justiça. Decreto 1070. Revista do livro. Rio de Janeiro. v. 13, n. 40, jan./maio, 1970. p. 212-213.

BRASIL, G. de S. *História de Cristalândia*. Cristalândia: Gráfica Cristal, 2003.

BRASILIENSE, E. *Pium: nos garimpos de Goiás*. 6 ed. Goiânia: Cultura, 1987.

BRITZMAN, D. Sexualidade e cidadania democrática. In: SILVA, L. H. da (Org.). *A Escola cidadã no contexto da globalização*. 5. ed., Petrópolis: Vozes, 2001, p. 154-171.

BURKE, P. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: *A escrita da história: novas perspectivas*. Trad. Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992. p. 7-37.

\_\_\_\_\_. *A Escola dos Annales (1929-1989): a revolução francesa da historiografia*. Trad. Nilo Odalia. São Paulo: UNESP, 1997.

\_\_\_\_\_. *Uma história social do conhecimento: de Gutemberg a Diderot*. Trad. Plínio Dentzien, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

\_\_\_\_\_. *O que é História Cultural*. Trad. Sérgio Góes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CAMPOS, C. S. de S. Formação do corpo docente e valores na sociedade brasileira: a feminilização da profissão. In: CAMPOS, M. C. S. de S. & SILVA, V. L. G. da. (Orgs.). *Feminilização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente*. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2002, p. 13-37.

CARVALHO, J. M. *Os bestializados*. O Rio de Janeiro e a república que não foi. 3. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.

CAVALCANTE, M. do E. S. R. *O discurso autonomista do Tocantins*. Goiânia: UCG; São Paulo: EDUSP, 2003.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. 10. ed. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2004. v. I.

\_\_\_\_\_. *A invenção do cotidiano*. 10. ed., Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2004, v. II.

\_\_\_\_\_. *A escrita da história*. Trad. Maria de Lourdes Menezes. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

CHARTIER, R. *A história cultural: entre práticas e representações*. Trad. Maria Manuela Gallharo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

\_\_\_\_\_. *O mundo das representações*. Estudos Avançados, São Paulo, v. 5, n. 11, jan/abr. 1991, p. 173-191.

CHAUÍ, M. Janela da alma, espelho do mundo. In: NOVAES, A. (Orgs.) *Desvendando máscaras sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes, 2006.

COUCEIRO, S. Os desafios da História Cultural. In: BURITY, J. A. (Org.). *Cultura e Identidade: perspectivas interdisciplinares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 11-28.

CUNHA, M. I. da. *O Bom Professor e sua prática*. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

CUNHA, M. T. S. Mulheres e romances. Uma intimidade radical. *Cadernos Cedes*, ano XIX, n. 45, jul/98. p.100-108.

DAMKE, I. R. *O processo do conhecimento na pedagogia da libertação*. As idéias de Freire, Fiori e Dussel. Petrópolis: Vozes, 1995.

DARNTON, R. História da leitura. In: BURKE, P. (Org.). *A escrita da história*. novas perspectivas. Trad. Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992. p. 199-236.

\_\_\_\_\_. *O grande massacre dos gatos e outros episódios da história cultural francesa*. Trad. Sônia Coutinho. 5. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DOSTOIEVSKI, F. M. *O jogador*. Do diário de um jovem. Trad. Moacir Werneck de Castro. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1993.

DUSSEL, E. *Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão*. Trad. Ephraim F. Alves. Petrópolis: Vozes, 2000.

ECOS DO TOCANTINS. Pium: TO, 1951-61, ano. I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII, IX, X.



FAZENDA, I. C. A. *Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa*. 10. ed. Campinas: Papirus, 1994.

FISCHER, S. R. *História da leitura*. Trad. Claudia Freire. São Paulo: UNESP, 2006.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. História da violência nas prisões. Tradução de Raquel Ramallete. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_. *Em defesa da sociedade*. Trad. Maria Ermitina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

\_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. 22. ed. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia*. 19. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, M. O sentido dramático da aprendizagem. In: GROSSI, E. P. & BORDIN, J. (Orgs.). *Paixão de aprender*. 12. ed., Petrópolis: Vozes, 1992.

FREITAS, M. T. de A. *Vygotsky e Bakhtin*. Psicologia e educação: um intertexto. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GARCIA, R. L. (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GHIRALDELLI JR, P. *História da educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GINZBURG, C. *O queijo e os vermes*. O cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição. Trad. Maria Betânia Amoroso. São Paulo: Cia. do Bolso, 2006.

GUIMARÃES, V. S. *Formação de professores: Saberes, identidade e profissão*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2005.

HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. Trad. Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

IBGE. *Enciclopédia dos municípios brasileiros*. Rio de Janeiro: IBGE, 1958. v. XXXVIII. p. 135-136.

\_\_\_\_\_. *População Residentes*. 2007. Disponível em [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br) Acesso em novembro 2007.

JESUS, R. de F. História oral - da prática da pesquisa à prática docente – uma opção epistemológica. In: GARCIA, R. L. (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 141-156.

LACERDA, N. As paredes têm ouvidos. In: \_\_\_\_\_. *Estrela-de-rabo e outras histórias doídas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005, p. 16-30.

LARROSA, J. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 4. ed. Trad. Alfredo Veiga-Neto, Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LE GOFF, J. *História e memória*. 5. ed. Trad. Bernardo Leitão [et al]. Campinas, SP: UNICAMP, 2003.

LIMA, R. B. de. *Natureza: uma categoria do social*. Elementos para pensar as representações sociais acerca do mundo natural na região dos cerrados. Dissertação (Mestrado em Sociologia), Brasília: UNB, 1999.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação*. Uma perspectiva pós-estruturalista. 2. ed., Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. Currículo, gênero, sexualidade – o normal e o diferente e o excêntrico. In: LOURO, G. L.; NECKEL, J. F. & GOELLNER, S. V. *Corpo, gênero e sexualidade*. Um debate contemporâneo em educação. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 41-52.

MACEDO, M. B. de. Garimpos do Araguaia: mito e sobrevivência. In: MEIHY, J. C. S. B. (Org.). *(Re)introduzindo história oral no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1996, p. 223-230.

\_\_\_\_\_. *Os garimpos de diamante do Araguaia*. Baliza. Tese (Doutorado em História), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

MAGALDI, A. M. B. de M. & NEVES, C. V. *Valores católicos e profissão docente: um estudo sobre representações em torno do magistério e do “ser professora” (1930/1950)*. Disponível em <http://www.sbhe.org.br/AnaMariaBandeiradeMello/CarlaVillanovaNeves>. Texto. Pdf.

MARKOVÁ, I. *Dialogicidade e representações sociais*. As dinâmicas da mente. Trad. Hélio Magri Filho. Petrópolis: Vozes, 2006.

MARTINS, J. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 9. ed. São Paulo: Cortez, p. 49-58.

MATOS, M. A. F. & SANTOS, N. R. da P. Do prazer ao saber: memórias de leitura na comunidade acadêmica da UESB/Campus de Jequié. In: TURCHI, M. Z. (Org.). *Leitor formado, leitor em formação: leitura literária em questão*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006, p. 56-63.

MATOS, M. I. S. de. *Por uma história da mulher*. 2. ed. Bauru: EDUSC, 2000.

MELO, O. C. *A invenção da cidade: leitura e leitores*. Goiânia: Editora UFG, 2007.

LAJOLO, M; ZILBERMAN, R. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1999.

\_\_\_\_\_. *Alfabetização e trabalhadores: o contraponto do discurso oficial*. Campinas: Editora UNICAMP; Goiânia: Editora UFG, 1997.

MEYER, D. E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G. L.; NECKEL, J. F. & GOELLNER, S. V. (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 9-27.

- MONDIN, B. *O homem, quem é ele*. Elementos de antropologia filosófica. Trad. R. Leal Ferreira e M. A. S. Ferrari. 8. ed. São Paulo: Paulus, 1996.
- MORAES, M. C. *O paradigma emergencial*. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2000.
- MORIN, E. *O método*. O conhecimento do conhecimento. Trad. Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 1999.
- OLIVEIRA, P. de S. (Org.). Caminhos de construção da pesquisa em ciências humanas. In: \_\_\_\_\_. *Metodologia das ciências humanas*. São Paulo: HUCITEC/UNESP, 1998.
- ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. 6. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: UNICAMP, 2001.
- PAES, M. L. N. *Plano de ação emergencial: Parque nacional da Chapada dos Veadeiros*. Brasília: IBAMA, 1995.
- PAINKOW, A. *O jornal autonomista: um eco ressoa na região garimpeira*. Ecos do Tocantins (1951-1961). Monografia de Conclusão do Curso de Jornalismo. Palmas: UFT, 2002.
- PEDRA, J. A. *Currículo, Conhecimento e suas representações*. 6. ed. Campinas: 1997.
- PENIN, S. F. de S. *A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura*. 4. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1994.
- PÉREZ, C. L. V. Cotidiano: história(s), memória e narrativa. Uma experiência de formação continuada de professoras alfabetizadoras. In: GARCIA, R. L. (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 97-118.
- PERROT, M. Sair. In: FRAISSE, G. & PERROT, M. (Orgs.). *História das mulheres no Ocidente*. O Século XIX. [s.d]. p. 503-539. v.4.
- \_\_\_\_\_. *Os excluídos da história: operários, mulheres, prisioneiros*. Trad. Denise Bottmann. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Minha história das mulheres*. Trad. Andela M. S. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2007.
- PESAVENTO, S. J. *História e história cultural*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- PESSOA, E. *A escola e a libertação humana*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- PIAGEM, P. P. & SOUZA, C. J. de. *Dom Alano: O missionário do Tocantins*. Goiânia: Editora dos Autores, 2000.
- POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.
- REGO, T. C. *Memórias de escola*. Cultura escolar e constituição de singularidades. Petrópolis: Vozes, 2003.

REIS, J. C. Os Annales: a renovação teórico-metodológica e “utópica” da história pela reconstrução do tempo histórico. In: SAVIANI, D.; LOMBARDI J. C. & SANFELICE, J. L. (Orgs.). *História e história da educação*. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 1998. p. 25-49.

REVEL, J. *Michel Foucault: conceitos essenciais*. Trad. Carlos Piovezani e Nilton Milanez. São Paulo: Claraluz, 2005.

RIBEIRO, M. L. S. *História da educação brasileira*. A organização escolar. 17. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

RICOEUR, P. *Tempo e narrativa*. São Paulo: Papirus, 1994. v. 3.

SANTANA, R.. *Maravilhosa Cartilha Sodrê*. Disponível em [www.triplov.com](http://www.triplov.com). Acesso em: 10 de outubro. 2007.

SCHMITT, J. C. A história dos marginais. In: LE GOFF, J. (Orgs.). *A história nova*. Trad. Eduardo Brandão. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 351-390.

SCOTT, J. História das mulheres. In: *A escrita da história: novas perspectivas*. Trad. Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992. p. 63-95.

SEVERINO, A. J. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

SHARPE, J. A história vista de baixo. In: *A escrita da história: novas perspectivas*. Trad. Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992. p. 39-62.

SILVA, E. A. da. *Reflexões Preliminares de uma pesquisa: mulher negra professora e sua prática docente*. In: CAMPOS, M. C. S. de S. & SILVA, V. L. G. da. (Org.). *Feminilização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente*. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2002. p. 39-67.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: \_\_\_\_\_. *Identidade e Diferença*. A perspectiva dos Estudos Culturais. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 73-102.

SILVA, S. A. de F. *Campos Verdes: Memória, história e saberes*. Dissertação (Mestrado), UCG, Goiânia, 2006.

SOUZA, S. J. e & KRANER, S. Experiência humana, história de vida e pesquisa: um estudo da narrativa, leitura e escrita de professores. In: \_\_\_\_\_. (Orgs.) *Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo: Ática, 1996. p. 13-40.

SOARES, M. B. As condições sociais da leitura uma reflexão em contraponto. In: *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2002. p. 18-29.

TELLES, N. Escritoras, escritas e escrituras. In: DEL PRIORE, M. (Org.). *História das mulheres no Brasil*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001. p. 401-442.

TEVES, N. A representação do próprio corpo na ressocialização de jovens de rua. In: RANGEL, M. & TEVES, N. (Orgs.). *Representação social e educação: temas e enfoques contemporâneos*. Campinas: Papyrus, 1999. p.7-45.

THOMPSON, P. *A voz do passado*. Trad. de Lólio Lourenço de Oliveira. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

THOMSON, A. *Recompondo a memória*. Questões sobre a relação entre a história oral e as memórias. Projeto História. São Paulo, v. 15, p. 51-84, 1997.

\_\_\_\_\_. *Memórias de Anzac: colocando em prática a teoria da memória popular na Austrália*. Revista da Associação Brasileira de História Oral, n. 4, jun/2001, p. 85-101.

TURCHI, M. Z. Espaços da crítica da literatura infantil e juvenil. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Leitor formado, leitor em formação: leitura literária em questão*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006. p. 25-33.

UNESCO. Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 6. ed. Brasília-DF: MEC: UNESCO, 2001.

VAZ, H. C. L. *Antropologia filosófica*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2000. v. I

VIANA, C. Contribuições do conceito de gênero para a análise da feminilização do magistério no Brasil. In: CAMPOS, M. C. S. de S. & SILVA, V. L. G. da. (Orgs). *Feminilização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente*. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2002. p. 39-67

XAVIER, M. E. et al. *História da educação*. A escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

ZACCUR, Edwiges. Metodologias abertas a iterâncias, interações e errâncias cotidianas. In: GARCIA, R. L. (Org.) *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 97-118.

ZEQUERA, L. H. T. *História da educação em debate: as tendências teórico-metodológicas na América Latina*. Campinas: Alínea, 2002.

ZILBERMAN, R. Livros e leituras entre professores e alunos. Revista Leituras. nov/2006. p. 23-25.

## **APÊNDICE**

## **ROTEIROS DE ENTREVISTAS**

### **Para não professoras (garimpeiros, funcionário público, ex-diretores/as, ex-alunos/as )**

1. Qual seu nome completo? Data de nascimento? Idade? Grau de escolaridade?
2. Desde quando você mora em Cristalândia?
3. Quando começaram as primeiras catras de cristal nesta cidade?
4. Como era a vida na cidade na origem do garimpo?
5. Como era a vida dos homens na cidade na origem do garimpo? Como eles se relacionavam com as mulheres?
6. Nas primeiras décadas do garimpo quais eram os fazeres realizados pelas mulheres e como elas se relacionavam com os esposos e filhos?
7. Você saberia dizer se houve alguma mulher garimpeira, faisqueira, capangueira na cidade de Cristalândia?
8. Quando e como surgiram as escolas em Cristalândia-To?
9. O que significa a escola para você?

### **Para professoras em exercício da docência:**

1. Qual seu nome? Idade? Grau de escolaridade?
2. Grau de escolaridade?
3. Onde cursou sua formação?
4. Há quanto tempo você é professora?
5. O que significa ser professora para você?
6. Estado civil?
7. Como você percebe a consciência das pessoas da cidade garimpeira no que se refere às relações de gênero?
8. Como professora, você tem contribuído para transformação das concepções sócio-machista da cidade garimpeira? Como?
9. O que significa ser leitor/a para você?
10. O que você lê?
11. Qual o sentido político de sua prática docente?

## **ANEXOS**



























# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)