

GÊNERO E ESCOLA DO CAMPO: o lugar da atuação docente feminina

GENDER AND FIELD SCHOOL: the place of female teaching

Vânia Maria Pessoa Rodrigues

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, RN, Brasil
vaniapessoa13@hotmail.com

Simone Cabral Marinho dos Santos

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, RN, Brasil
simone.cms@hotmail.com

Themis Cristina Mesquita Soares

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, RN, Brasil
themiscris@hoptmail.com

Resumo

O caminho trilhado pela igualdade de gênero e os contornos em que foi se construindo a profissão docente se confundem. O lugar do gênero feminino na escola estabelece uma correlação com a luta das mulheres na conquista de espaço social. Esse artigo tem como objetivo, apresentar um levantamento dos dados obtidos no documento Quadro Demonstrativo do Corpo Docente das Escolas Públicas Municipais, localizadas em comunidades rurais de um município do estado potiguar, estabelecendo uma articulação com o debate existente sobre o lugar da atuação docente feminina na escola do campo. Fazemos uso da pesquisa documental enquanto método de investigação da realidade social e modo de compreender o problema, estabelecendo relações entre este e seu contexto. Os dados apresentam o retrato do corpo docente da escola do campo, fornecendo elementos de problematização da organização do trabalho pedagógico das docentes, a exemplo da professora “polivalente”. Dos resultados obtidos, destaca-se a adequada formação docente em nível superior e a permanência de escolas no campo, contrariando a lógica do seu fechamento, mas também a instabilidade no emprego e baixa remuneração das docentes em caráter provisório. Com esse aporte, entendemos que, embora seja consenso que o feminino ocupe um lugar de destaque no trabalho docente, rompemos com a ideia que marca a presença feminina no magistério como reprodução do ambiente familiar em sala de aula.

Palavras-chave: Educação do Campo. Gênero. Atuação docente.

Abstract

The path followed by gender equality and the outlines in which the teaching profession was built are confused. The place of the female gender in the school establishes a correlation with the struggle of women in the conquest of social space. This article aims

to present a survey of the data obtained in the document Demonstrative Framework of teachers of Municipal Public Schools, located in rural communities of a municipality in the state of Rio Grande do Norte, establishing an articulation with the existing debate about the place of female teaching performance in the field school. We use documentary research as a method of investigating social reality and a way of understanding the problem, establishing relationships between it and its context. The data present the portrait of the teaching staff of the rural school, providing elements of problematization of the organization of the teachers' pedagogical work, like the "multipurpose" teacher. Of the results obtained, the appropriate teacher training at the higher level and the permanence of schools in the field stand out, contrary to the logic of their closure, but also the instability in employment and low remuneration of teachers on a temporary basis. With this contribution, we understand that, although there is consensus that the feminine occupies a prominent place in the teaching work, we break with the idea that marks the female presence in the teaching profession as a reproduction of the family environment in the classroom.

Keywords: Rural Education. Gender. Teaching performance.

Introdução

No Brasil a população que vive no campo é marcada por exclusões e desigualdades, alheias ao projeto de desenvolvimento da sociedade. Na contramão da condição de marginalização/exclusão, os povos do campo têm travado uma luta por um lugar social no país, construindo alternativas de resistência econômica, política, social e cultural, com iniciativas no campo da educação.

A escola do campo permaneceu décadas excluídas das políticas públicas educacionais que vigoraram no cenário nacional. Essas reivindicações passaram a ter um alcance social a partir dos anos 1990, por meio de um movimento nacional "Por uma Educação do/no Campo" com forte pressão popular, principalmente daqueles que se viam excluídos das políticas educacionais. Essa mobilização teve um peso importante para pressionar o Estado Brasileiro na elaboração de políticas públicas de Educação do Campo, além de mudar o foco teórico do debate com a conceituação Educação do Campo em contraposição à Educação Rural, avançando na direção de uma educação em sintonia com as populações que vivem e trabalham no campo.

Nesse pensamento, Vendramini (2017), coloca que a Educação do Campo não emerge no vazio de políticas públicas isoladas, mas de um movimento social organizado, da mobilização dos movimentos campestres, da luta das mulheres pelos direitos e garantia do uso, e desfrute das políticas sociais em conformidade com as

demais classes sociais. As lutas sociais do campo, em especial do Movimento Sem Terra (MST), passam a pautar a problemática da educação, considerando a necessidade de existência de uma nova proposta de ensino voltada para as especificidades do campo. A luta por uma Educação do Campo se entrecruza com a luta pela terra, mas a ela não se limita, pois dela também se reconhece a questão de gênero.

Partindo dessa premissa, mudanças sociais, políticas e econômicas têm alterado significativamente o papel atribuído às mulheres e ao seu espaço profissional. A própria condição subalterna que lhes confere a sociedade patriarcal, fundada na rígida estrutura familiar burguesa, reflete-se em todas as dimensões de sua vida e se expressa na lei que lhes restringe direitos e lhes impõe deveres, moralmente definidos e discriminatórios. Por exigência do processo social, a luta organizada das mulheres vem deixando de ser restrita à chamada condição feminina para se transformar no duelo pela igualdade de gênero e de reconhecimento social, decorrentes das condições objetivas de vida, pela conquista da liberdade e da participação, enquanto mulher e enquanto sujeito de direitos.

É consenso que o feminino ocupa um lugar de destaque no trabalho docente, de modo que a presença da mulher-educadora nos revela que a diferença entre os gêneros pode estar atribuída a diferentes significados, impostos pela articulação entre os sexos e o gênero da docência. Partindo dessa premissa, este estudo tem como questão norteadora: qual o lugar da atuação docente feminina na escola do campo?

Para dar conta desse questionamento, trazemos dados de uma pesquisa qualitativa de métodos mistos, com ênfase na investigação bibliográfica e documental. Creswell e Plano Clark (2011) definem métodos mistos como um procedimento de coleta, análise e combinação de técnicas quantitativas e qualitativas em um mesmo desenho de pesquisa. Outra definição nos é proposta por Johnson (2007) ao conceituar a pesquisa de métodos mistos como sendo:

O tipo de pesquisa na qual o pesquisador ou um grupo de pesquisadores combinam elementos de abordagens de pesquisa qualitativa e quantitativa (ex., uso de perspectivas, coleta de dados, análise e técnicas de inferência qualitativas e quantitativas) com propósito de ampliar e aprofundar o conhecimento e sua corroboração. (JOHNSON, 2007, p.123).

Essa proposta de combinar diferentes recursos na pesquisa, tem como pressuposto a interação entre métodos e técnicas, fornecendo as melhores possibilidades

analíticas. Para Creswell (2009), na pesquisa mista, faz-se a distinção a partir dos pressupostos filosóficos que o pesquisador traz ao estudo, as ferramentas utilizadas e os procedimentos específicos empregados na condução das estratégias (uso de instrumentos, de observação). Yin (2006) adverte que um dos principais desafios enfrentados pelos pesquisadores que combinam métodos mistos é garantir a unidade do desenho de pesquisa.

Combinando com esse método misto, adotamos a pesquisa bibliográfica, conscientes de que sua [...] “principal característica é o fato de que a fonte de dados, a análise do campo de pesquisa e a coleta de dados são sustentadas nela” (MINAYO, 2007, p. 28). Assim, os elementos foram coletados e interpretados a partir da apropriação dos conhecimentos científicos que serviram de respaldo para o estudo em questão.

No campo das discussões sobre formação docente e Educação do Campo estabeleceu-se um diálogo com as contribuições teóricas de Arroyo (2013), Tardif (2013), Caldart (2008), Caldart, Paludo e Doll (2006), Arroyo, Caldart e Molina (2004), Trojan (2008), Vendramini (2017), entre outros. Unida a essa discussão, acerca de gênero e docência, fazemos uso dos contributos de Teles (2017, 2018), Prá e Cegatti (2016), Torrão Filho (2005), Vianna (2001), Almeida (1996) e Scott (1990).

Nesse sentido, a pesquisa documental, de acordo com Fonseca (2002), “[...] recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, relatórios de empresas, vídeos de televisão e outros” (FONSECA, 2002, p. 32). Para isso, realizamos a análise documental de 10 (Dez) Quadros Demonstrativos do Corpo Docente das Escolas Públicas Municipais, situadas em comunidades rurais de um município de pequeno porte, localizado na região semiárida do estado potiguar, com população estimada, em 2019, de 23.519 pessoas, segundo IBGE (2019).

O número de quadros corresponde ao número total de escolas da rede pública municipal oriundas do campo. Os quadros foram obtidos diretamente na Secretaria Municipal de Educação com dados referente ao ano de 2019. Para assegurar o anonimato, optamos por não identificar o município, tampouco as escolas. E para efeito de descrição dos dados, os quadros são analisados em conjunto, reunidos em um só documento, permitindo a inferência de conhecimentos de modo totalizante.

O documento, objeto de análise, é produzido por cada escola do campo na responsabilidade do gestor escolar, apresentando as características da instituição, como dados para endereçamento postal, quadro de profissionais da gestão e coordenação, docentes e demais trabalhadores da educação. O objetivo deste documento é informar à Secretaria de Educação Municipal o quadro de funcionários das respectivas escolas com as devidas funções, carga horária, quantidade de aulas dos docentes, formação/titulação e área do conhecimento, ano/série de atuação, horário de trabalho, forma de admissão, situação funcional, número de alunos, de turmas e quantidade de estudantes por turmas. Com esse quadro, é possível traçar o perfil dos profissionais que atuam na escola, possibilitando realizar um diagnóstico mais próximo possível do real funcionamento da escola e traçar linhas de ações, voltadas para sua melhoria, sem ignorar os dados obtidos, tampouco negligenciar as mudanças necessárias.

É objetivo deste artigo, apresentar o levantamento dos dados obtidos no documento Quadro Demonstrativo do Corpo Docente das Escolas Públicas Municipais localizadas em comunidades rurais, numa perspectiva de contextualizar o debate existente sobre o lugar da atuação docente feminina na escola do campo. Com isso, fazemos da pesquisa documental, enquanto método de investigação da realidade social, um modo de compreender o problema, estabelecendo relações entre este e seu contexto.

Debatendo gênero e educação do campo

O interesse pela Educação do Campo marca o debate educacional brasileiro na década de 1990. Para Santos (2020), as condições materiais e a situação objetiva dos sujeitos do campo provocaram o debate sobre outra forma de educação, resultando em “uma mudança de lógica e de ordem que reage à visão reducionista, que, para a escola rural, cabe o residual, o pontual, o atraso” (SANTOS, 2020, p. 129). Trata-se de um conceito que [...] “está em disputa, exatamente porque o movimento da realidade que ele busca expressar é marcado por contradições sociais muito fortes” (CALDART, 2008, p. 45).

A Educação do Campo é concebida para além da escola, pois está integrada a um projeto de vida social no campo, construído pelas pessoas que vivem na e da terra. Sob esse prisma, a educação escolar no campo é um direito universal, considerando as

especificidades, o trabalho sazonal, os níveis e as modalidades de ensino para todos os sujeitos que vivem e trabalham no campo. Antes de mais nada, precisamos esclarecer o que é uma educação *do* campo e uma educação *no* campo.

A Educação *do* Campo ocorre por meio das vivências, experiências e cultura camponesa, cujos conteúdos e metodologias são pensados para o atendimento dos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, ou seja, uma educação que assume a identidade do povo do campo. Já a Educação *no* Campo, trata-se de um direito do sujeito ser educado no espaço em que vive atendendo aos desejos da comunidade sem a necessidade de deslocamento para outra região (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004).

Com a redemocratização do país, em meados da década de 1980, os movimentos sociais do campo se articulam na busca pelos direitos sociais negados ao longo da história e pela própria legislação brasileira. Entre esses direitos, pauta-se a educação. Por sua vez, a Educação do Campo surge num cenário de intensos duelos, surgindo para contestar o modelo de educação rural que ainda hoje teima resistir no campo brasileiro (DINIZ, 2019).

No processo educacional oficial, sempre tivemos uma educação rural reprodutora/adestradora que objetiva formar para a submissão, preparando mão-de-obra barata para o capital urbano e para o agronegócio, reproduzindo as relações sociais vigentes que são, por sua vez, excludentes e opressoras.

A partir desta concepção, surge a necessidade de construção de outro modelo de educação para os povos do campo, de uma nova visão acerca do ensino, tendo em vista a necessidade de superação de um preconceito, ideologicamente enraizado, de que a educação para os povos do campo não precisa ser de qualidade.

Nesse retrato de exclusão está à docência construída na escola do campo, marcada por desafios em busca de construção e reconstrução de suas práticas e de sua realidade. Igualmente, é desafiador tratar sobre as questões de gênero. Para Joan Scott (1990, p. 5), “gênero é uma categoria útil à história da humanidade e não apenas à história das mulheres”. A autora faz referência a história das mulheres, mas também a dos homens, das relações permeadas entre homens e mulheres, dos homens e das mulheres igualmente entre si, além de propiciar um campo fértil de análise das desigualdades, das submissões e das hierarquias sociais (TORRÃO FILHO, 2005).

Em princípio, a questão de gênero foi adotada como sinônimo de submissão, de disfarce e de sobreposição de um sexo sobre o outro. Na realidade, ao longo da história da humanidade, a figura feminina sempre foi vista como um ser frágil, sem inteligência e sem capacidade para trabalhos árduos e grotescos, mas simplesmente, para ser boa esposa, dona de casa, mãe e boa educadora. Mesmo com essa rotulação dada à mulher, aos poucos, ela foi galgando seu espaço por meio de diversas conquistas sociais.

De acordo com Teles (2018), a importância da luta das mulheres está vinculada a todo processo que busca a transformação da sociedade numa perspectiva igualitária, libertária e justa. Por isso, temos que dialogar sobre o tema gênero, falar dos seus processos de submissão, de suas ações de ruptura e da construção de caminhos de visibilidade, de reconhecimento e ampliação dos espaços que as mulheres ocupam na atual sociedade, quer seja, na função de docente como instrumento de empoderamento e de resistência para a feminilidade. Ainda, de acordo com a mesma autora:

Falar da mulher, em termos de aspiração e projeto, rebeldia e constante busca de transformação, (...) não é só uma vontade de ver essa mulher reabilitada nos planos econômico, social e cultural. É mais do que isso. É assumir a postura incômoda de se indignar com o fenômeno histórico em que metade da humanidade se viu milenarmente excluída nas diferentes sociedades, no decorrer dos tempos. (TELES, 2017, p. 9).

A trajetória da mulher é marcada pela relação entre o domínio da esfera privada e a esfera pública. Cabe a mulher o domínio da esfera privada, compreendendo o trabalho doméstico e o cuidado das crianças; já a esfera pública, como o trabalho fora de casa, apresenta-se como atribuições estritamente masculinas. Assim, o momento da inserção da mulher na esfera pública, por meio da docência, foi quase uma extensão do seu papel de cuidado das crianças. Nesse contexto, segundo Almeida,

[...] ser professora representava um prolongamento das funções domésticas e instruir e educar crianças, sob o mascaramento da missão e da vocação inerentes às mulheres, significava uma maneira aceitável de sobrevivência, na qual a conotação negativa com o trabalho remunerado. (ALMEIDA, 1996, p.74).

De uma educação no lar e para o lar, no período colonial, para uma participação tímida nas escolas públicas mistas do século XIX, o modelo de docência era resultado de um esquema de subordinação. Esse cenário vai se redefinindo na medida que cresce

a presença feminina no magistério primário, ganhando outro contorno: de um contexto de subordinação para a desqualificação do ofício da docente na educação básica. Esse viés determinista se intensifica quando se trata de educação básica no campo, ao recair outro aspecto: o que coloca a escola do campo como lugar de atraso. Como afirmam Arroyo e Fernandes, “[...] Em nossa história domina a imagem de que a escola no campo, tem que ser apenas a escolinha das primeiras letras. A escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler, ensina alguém a não saber quase ler” (ARROYO; FERNANDES, 2004, p.20).

A partir da década de 1980, os movimentos sociais de gênero assumem o caráter de luta, e diferentes iniciativas começam a ser pensadas dentro de uma análise crítica de sua relação com a educação escolar e com a formação para o trabalho. Essa característica mantém-se por todo o século XX, estimulada, sobretudo, pelas intensas transformações econômicas, demográficas, sociais, culturais e políticas por que passa o país, como a revolução industrial, que acabam por proporcionar uma grande participação feminina no mercado de trabalho em geral.

A emergência da história das mulheres como um campo de estudo envolve, nesta interpretação, uma evolução do feminismo para as mulheres e daí para o gênero; ou seja, da política para a história especializada e daí para a análise. (SCOTT, 1992 *apud* TORRÃO FILHO, 2005, p. 130).

O estudo sobre o gênero surgiu para explicar as diversidades em relação às questões econômicas, sociais, políticas e culturais, estabelecidas nas diferenças entre os sexos, e não para explicações biologizantes acerca das relações sociais. Uma vez que estes aspectos intercedem significativamente nas relações de poder. A atuação social do feminino interfere na forma como nós – homens e mulheres – nos relacionamos, nas profissões que escolhemos, no valor dado a nossa profissão e no modo como atuamos em nossa docência. Assim,

As inúmeras decorrências desses pressupostos elevam a utilização do conceito de gênero a uma categoria explicativa muito fértil para a análise dos aspectos da docência. Muito mais pródiga de razões que a pura e simples composição sexual poderia sugerir. (VIANNA, 2001, p. 90).

Assim, quando se fala de mulher do campo, encontramos duas correntes de opressão: a de mulher na sociedade patriarcal e a camponesa, ambas relacionadas ao

avanço do capitalismo e a predominância de uma classe social, seja por gênero ou identidade. Com o processo de democratização social do país, o debate sobre as pesquisas de gênero e de políticas educacionais traz um grande desafio para o pensamento educacional; entender os processos educativos na diversidade de dimensões que os constituem como processos sociais, políticos, econômicos e culturais; formadores do ser humano e da própria sociedade.

A partir da Constituição de 1988, políticas educacionais bastante significativas são aprovadas e reformas na educação são elaboradas e implementadas, como a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9.394/96 (LDBEN), que regula e amplia o ensino, considerando a educação relacionada ao mundo do trabalho e à prática escolar.

O capítulo II, artigo 28, da referida lei, trata da legitimação da Educação do Campo; permite a adaptação à educação básica às peculiaridades da zona rural e de cada região, adotando especificamente, conteúdos curriculares e metodologia apropriada às necessidades reais do povo rural; aos interesses e adequação à natureza do trabalho (BRASIL, 1996).

Nessa área, a relação da docência com a educação é significativa no desempenho dos processos de formação das educadoras do campo. Sobre isto, partimos do princípio de que a prática cotidiana das docentes é realizada mediante uma gama de conhecimentos, intuições, concepções e saberes adquiridos ao longo de sua vida. Segundo Tardif (2013), os educadores, no exercício de sua função, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e na especificidade de sua vivência. Eles brotam da experiência e se incorporam a sapiência individual e coletiva da comunidade.

Os saberes experienciais propostos por Tardif, muitas vezes, se apresentam mais forte no indivíduo, ao refletir sobre sua própria história de vida, pois a mesma revela muito sobre o ser docente. Tardif (2013) diz que os educadores não pensam somente com a cabeça, mas com a vida, com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, em termos de lastro de certezas e de convivência social:

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários ao âmbito da prática da profissão docentes e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. São saberes práticos

[...] e formam um conjunto de representações a partir dos quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. (TARDIF, 2013, p. 48-49).

Na Educação do Campo, a elaboração e a construção da docência se dá em diferentes contextos, a partir de uma reflexão coletiva sobre como se formam as educadoras do campo, considerando os processos de formação que ocorrem nas diversas organizações vivenciadas pelas docentes rurais. Conforme Caldart, Paludo e Doll (2006), o processo de formação docente ocorre nos “[...] diferentes espaços onde as pessoas se encontram presentes. Por isso, o trabalho de formação, junto a estes sujeitos, consiste em estar presente nas diferentes manifestações estabelecidas no convívio social da comunidade (CALDART; PALUDO; DOLL, 2006, p.142).

Nessa perspectiva, a formação das educadoras do campo é reflexo das diferentes formas de convivência, de valores, das lutas de enfrentamento e hábitos que cada sujeito, em interação com os demais, estabelece no seu modo de ser e de viver a realidade desses espaços. A formação dessas docentes se encontra nas discussões, nos eventos promovidos pela comunidade ou por entidades, e no modo com que percebem e constroem sua realidade. Também se dá por meio de reuniões, seminários e fóruns, conversas particulares, momentos informais para troca de experiências, encaminhamentos junto às turmas, as docentes ou com os discentes particularmente.

Esses educadores e educadoras são sujeitos individuais e coletivos, que se constituíram historicamente, também a partir das experiências de vida e da dinâmica de luta dos movimentos sociais e pastoral. A partir da condição de exclusão estabelecida pela sociedade, estes sujeitos passam a assumir posturas que visam libertá-los e constroem a sua formação dialogando com a prática, diante de uma posição política definida. Ou seja, a maioria deles assume compromisso com a luta dos trabalhadores/as do campo. (CALDART; PALUDO; DOLL, 2006, p.144).

Ao definir a essência da atividade docente profissional, Trojan (2008) explica que, o processo de ensino-aprendizagem envolve conhecimentos teóricos e práticos, pois sendo uma atividade intencional, exige das educadoras conhecimentos, proposição de objetivos, planejamento, reflexão, intervenção e avaliação para atingir sua finalidade, que é a formação humana no contexto do/no campo. Nas discussões de Arroyo (2013), o docente tem um papel claro no tocante ao que se refere à construção da sociedade e de si mesmo, de modo que essas docentes têm uma ligação direta com os movimentos

sociais em defesa da educação, e mais do que isso, lutam por escola e por uma sociedade que voltem os olhares para a construção do humano.

Nessa perspectiva, no bojo das reivindicações sociais, encontram-se clamores em relação a educação de qualidade no local em que se vive, a exigência do atendimento às políticas públicas. Assim, a experiência, a luta e a história de resistência das mulheres do campo, aliadas aos seus processos pedagógicos, tem muito a contribuir com os processos de ensino e de aprendizagem, com as práticas educativas vivenciadas, com os saberes experienciais, tendo como referência a Educação do Campo.

Desse modo, as reivindicações que envolvem a Educação do Campo, rompem com as diferentes formas de segregação no exercício do magistério, entre eles, a desigualdade de gênero. A consequente feminização da docência no ensino básico, inclusive na escola do campo, apesar do contexto de subordinação a qual foi submetida, convergiu para a abertura de espaços na esfera pública, a exemplo da inserção da mulher no mercado de trabalho. Segundo Prá e Cegatti (2016), a educação ancorou a participação feminina no mercado de trabalho ao longo do século XX, mas o seu acesso à instrução nos diferentes níveis de ensino, necessário à inserção no trabalho, foi lento e problemático ao longo do século XIX. Não obstante,

[...] esse percurso exigiu confrontar o viés masculino e de classe do sistema educacional. Por conta disso, a educação inicial das meninas de classes mais favorecidas priorizava formar boas donas-de-casa e futuras esposas e mães, ofertando às das camadas pobres competências limitadas para atuar como mão de obra barata na unidade doméstica e fora dela. (PRÁ; CEGATTI (2016, p.220).

Esse modelo de instrução é duplamente estratificado: por um lado, para as meninas abastadas, a instrução ofertada direcionava para a tarefa de educar melhor os filhos e desenvolver melhor as tarefas domésticas; por outro lado, às meninas com condições menos favorecidas, era ofertado o conhecimento da escrita e da leitura, limitados para fins de trabalho precário fora do espaço doméstico, que também era responsabilidade dela. Em ambos os casos, o viés masculino se sobrepunha à instrução feminina, quando reproduzia a cultura feminina da esfera doméstica no espaço escolar.

A reprodução do ambiente familiar em sala de aula marca a presença feminina no magistério ao longo dos anos e, por isso, romper com essa condição social determinista, significa romper com a ideia naturalizada de desigualdade entre homens e

mulheres. É nessa perspectiva que entendemos a presença das docentes do campo como mediação de uma nova cultura política e de resistência social, que necessita ser desenvolvida de forma concomitante à democratização, para que possamos alcançar a emancipação social e a superação de toda e qualquer forma de discriminação, de dominação e de exclusão social.

Levando em conta o contexto histórico e o cenário no qual estamos inseridos, no nosso caso, o semiárido potiguar, não podemos interpretar a educação como uma concepção neutra, uma vez que toda instrução está a serviço de determinada classe social. Por essa via de entendimento, as educadoras já não podem mais compactuar e viver à margem da exploração, da desigualdade de gênero e da discriminação ainda presente na realidade do campo brasileiro. A escola do campo não se define apenas por sua localização geográfica, mas por uma escola forjada na formação por e para os sujeitos do campo. Trata-se de uma escola, segundo Caldart, Paludo e Doll (2006), que emerge da luta social e das práticas de educação dos trabalhadores e trabalhadoras do e no campo.

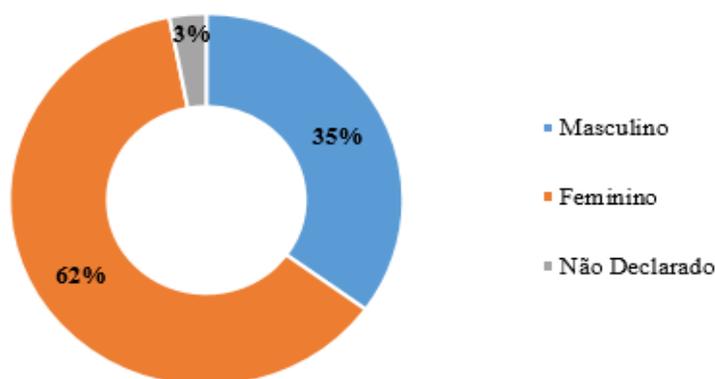
A opressão feminina está diretamente ligada ao avanço da sociedade capitalista e da postura patriarcal com a ideia de propriedade sobre as mulheres. Isso reforça a noção de exploração, de submissão e pode evidenciar características próprias da sociedade camponesa que se contrapõem à dinâmica da sociedade urbana contemporânea. Assim, nem as docentes, tampouco as militantes dos movimentos e organizações sociais, estão isentas das condições de reprodução e desigualdade entre os gêneros. Isso porque a mudança da vida das mulheres, não se trata apenas de questões focais e específicas das mulheres, mas de um enfrentamento ao capital e das condições de desigualdades por ele geradas. Por isso, a educação é considerada uma ferramenta estratégica para a emancipação dos sujeitos do campo, entre eles, as mulheres, e na transformação do espaço rural.

Com esse pano de fundo, passamos à discussão sobre as especificidades dos dados obtidos no documento “Quadro Demonstrativo do Corpo Docente das Escolas Públicas Municipais”, localizadas em comunidades rurais, estabelecendo relações entre os dados apresentados e a emergência do debate entre gênero e educação do campo.

Resultados e Discussões

Tratando das especificidades dos dados apresentados nos “Quadros Demonstrativos do Corpo Docente das Escolas Municipais”, situadas em comunidades rurais, destacamos inicialmente, o número de docentes por gênero. De um total de 34 (trinta e quatro) docentes, 62% declararam feminino, 35% masculino e 3% não declarado. Para ilustrar a presença fortemente feminina no magistério das séries iniciais nas escolas rurais desse município, representamos esses dados no Gráfico 1.

Gráfico 1: Quantidade de docentes por gênero



Fonte: Quadro Demonstrativo do Corpo Docente de Escolas Municipais situadas em comunidades rurais/Secretaria Municipal de Educação, 2019.

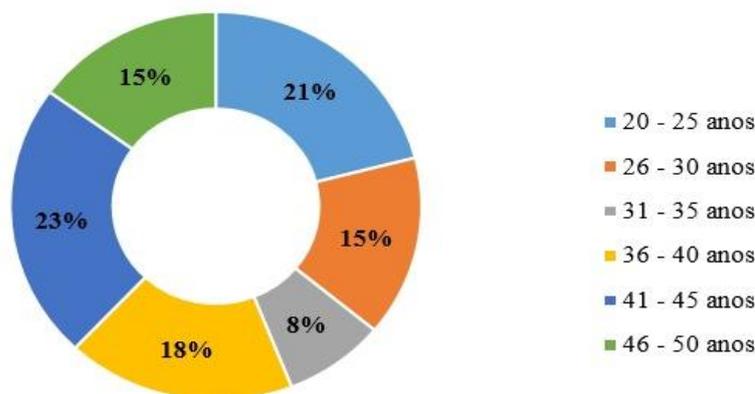
Como vemos no gráfico, a expressiva quantidade de docentes mulheres atuando na escola do campo desta localidade, é quase duas vezes maior que o masculino, demonstrando a mesma configuração observada na literatura, que situa a presença marcante do segmento feminino no ensino básico. Trata-se de um dado que acentua duas explicações: em primeiro lugar, a atividade de ser professor retrata uma característica da condição do gênero feminino, desde o patriarcado, quando a mulher obteve o direito de estudar. Esse direito foi outorgado em função da condição de ser mãe e cuidadora, também adequada ao cargo de educadora, garantindo a alfabetização dos filhos. Conforme Vianna (2001), o cuidado, [...] “é visto como uma característica essencialmente feminina – para alguns uma responsabilidade natural, para outros, fruto da socialização das mulheres”. (VIANNA, 2001, p. 93).

Em segundo lugar, de acordo com Vianna (2001), a crescente presença feminina na atuação escolar como docente no serviço público, representa uma forma de reação à exploração e a submissão, a qual as mulheres vivenciaram ao longo dos séculos. Sua ascensão na sociedade é uma forma de libertação e de resistência aos domínios patriarcais, ultrapassando a visão simplista mãe/educadora para a diversidade caracterizadora da identidade docente. O cotidiano escolar não se trata de determinismos locais fragmentados, mas como um importante aspecto da organização social formadora de educadoras capazes de superar essa visão de desigualdade hegemônica (VIANNA, 2001).

Ao nosso ver, a atual presença feminina no espaço escolar é operada a favor das mulheres, que vêm lutando pela conquista e exercício da vida pública. Nesse caso, a luta é por uma carreira e profissão docente desvinculada de uma ideia de docência como um prolongamento da função materna de cuidado das crianças.

Outra característica importante sobre os profissionais da Escola do Campo é a idade, que de acordo com as informações coletadas, podemos ler o seguinte: 21% tem idade entre 20 e 25 anos; 15% com idade de 26 a 30 anos; 8% com idade entre 31 e 35 anos; 18% apresentam idade entre 41 e 45 anos; e 23% têm entre 46 e 50 anos de idade. A distribuição do número de docentes por idade, no intervalo de 05 anos, é apresentada no gráfico a seguir.

Gráfico 2: Faixa etária



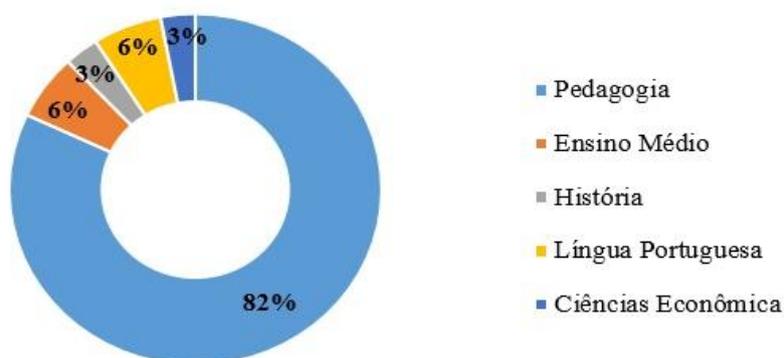
Fonte: Quadro Demonstrativo do Corpo Docente de Escolas Municipais situadas em comunidades rurais/Secretaria Municipal de Educação, 2019.

O gráfico demonstra que a média de idade dos docentes em estudo é de 35 anos de vida. Esses docentes exercem suas atividades profissionais no nível de Ensino da Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais). A variável idade é representativa de que as mulheres têm adquirido uma ascensão social, por meio da docência de forma ascendente a linha do tempo. Para Ristoff (2007), a presença feminina é significativa na docência do ensino primário, seguida de uma presença majoritária em todos os níveis de escolaridade, bem como de uma expressiva participação na docência da Educação Superior.

No entanto, a medida em que elas avançam nas etapas de ensino, demonstra um declínio da presença feminina na docência. Uma questão relevante nas políticas educacionais é certamente a formação inicial e continuada das educadoras. Em relação a formação dos docentes que atuam na Escola do Campo, segundo os Documentos, o percentual de educadoras que possuem Pedagogia, chega a 82%; 6% dos profissionais têm o Ensino Médio; professores com Licenciatura em área específica, 3% em História, 6% em Língua Portuguesa; e 3% em Ciências Econômicas.

Como as escolas do campo são majoritariamente de Ensino Fundamental – anos iniciais, é de competência do município ofertar esse nível de ensino, além da educação infantil, com exigência mínima em Pedagogia. Assim, os dados atestam os percentuais de docentes com formação nesta área.

Gráfico 3: Formação Inicial das docentes



Fonte: Quadro Demonstrativo do Corpo Docente de Escolas Municipais situadas em comunidades rurais/Secretaria Municipal de Educação, 2019.

A qualificação dos docentes constitui um dos pilares de sustentação da educação, com a criação do piso salarial nacional para o educador, o estímulo e a ampliação do acesso dos educadores à universidade, constituindo-se em um avanço para a qualificação docente que atuam nas escolas do campo. De acordo com o “Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007”, publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL, 2009), as áreas de formação superior com maior número de docentes em relação ao total de educadores são, Pedagogia (29,2%), Letras/Literatura/Língua Portuguesa (11,9%), Matemática (7,4 %) e História (6,4%).

De um modo geral, tratando de cursos superiores com maior presença de mulheres, segundo Ristoff (2007), são os cursos relativos a serviços de educação e saúde como, por exemplo, secretariado, psicologia, nutrição, enfermagem, serviço social, pedagogia. A justificativa, segundo o autor, é a persistência de um viés que associa o lugar do gênero feminino ao cuidado e o zelo com o outro, o que permite as docentes a função de educadora e cuidadora das crianças. Nessa perspectiva, se por um lado, os dados apontam um avanço do feminino nas conquistas sociais, de outro retrata o papel da profissão destinada ao cuidado com o outro, ideia tão difundida no discurso patriarcal.

No que se refere a forma de admissão dos docentes, um número expressivo de 68% declarou ter ingressado à docência por meio de concurso público, enquanto 32% por meio de contratos temporários. A instabilidade contratual da docente em caráter provisório mantém uma relação direta e negativa entre salários e progressão na carreira. São docentes que recebem um salário menor do que uma concursada, com as mesmas atribuições e carga horária. Em 2019, a média de salário do docente concursado foi de R\$ 3.089,00 a R\$4.600,00, conforme progressão, enquanto dos contratados, um salário mínimo, que nesse ano foi R\$ 998,00.

Quanto ao regime de trabalho, o docente concursado tem 40 horas semanais; já a docente em caráter provisório, 30 horas semanais. Na prática, o docente 40h contabiliza 27h em sala de aula, enquanto o docente contratado 25h, ficando as demais horas para planejamento e demais atividades didático-pedagógicas, praticamente, com as mesmas atribuições, mas com uma expressiva diferença de salário. Vale lembrar que a

remuneração do concursado não está além do esperado em um contexto de valorização docente da escola do campo, é que a remuneração do docente contratado beira a precarização do exercício da docência. As docentes contratadas ainda tem o Ensino Superior completo ou está em andamento.

Apesar de ser minoria em termos quantitativos, a circunstância da docente em caráter provisório mascara uma situação de precarização do trabalho docente, uma exploração comum na realidade do campo que, como vimos, majoritariamente feminina. No espaço rural, as desigualdades de gênero se manifestam de diferentes formas, quer seja pela desvalorização do trabalho feminino na zona rural, quer seja pelo exercício da docência.

Em relação às áreas de conhecimento ou de atuação das docentes, 88% afirmaram ser polivalentes, ou seja, são docentes que desempenham suas atividades profissionais nos níveis de ensino Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais; 12% desempenham suas funções em áreas específicas do Ensino Fundamental – séries finais como, Geografia, Ciências, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Matemática, História, Ensino Religioso e Artes. Essa atuação coaduna com a oferta dos respectivos níveis de ensino nas escolas. De forma mais detalhada, apresentamos no quadro 01, a relação nível de ensino com o número de turmas e alunos.

Quadro 01: Relação Nível de Ensino, Número de Turmas e de Alunos

Nível de Ensino	Turmas	Número de Turmas	Número de alunos
Educação Infantil	Creche/pré-escola	07	85
Ensino Fundamental -Séries iniciais (multisseriada/unidocente)	1º ao 5º	14	215
Ensino Fundamental -Séries iniciais (Seriada)	1º ao 5º	09	141
Ensino Fundamental -Séries finais	6º ao 9º	04	37
Total	-	34	478

Fonte: Quadro Demonstrativo do Corpo Docente de Escolas Municipais situadas em comunidades rurais/Secretaria Municipal de Educação, 2019.

Considerando o contexto de oferta de escola no meio rural, podemos dizer que os dados acima favorecem um ambiente que tem resistido ao fenômeno perverso de fechamento das escolas do campo. Trata-se de um município de pequeno porte,

considerando o número da população, que mantém estabelecimentos de ensino no meio rural com oferta de Educação Infantil e Ensino Fundamental (1º ao 9º). São 10 estabelecimentos de ensino (com menor e maior porte), com 34 turmas, atendendo um universo de 478 alunos.

Segundo o tipo de organização, temos 09 escolas formadas por turmas de Ensino Fundamental (1º ao 5º) multisseriadas ou unidocentes, que atendem 215 alunos. Apenas uma escola é exclusivamente seriada, ofertando o Ensino Fundamental de 1º ao 5º. Mesmo a escola de maior porte, com 102 alunos matriculados, ofertando da Educação Infantil e Ensino Fundamental (1º ao 9º), apresenta turmas mistas, sendo 02 multisseriadas (1º e 2º; 3º e 4º) e seriadas (5º ao 9º), além da educação infantil. As turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (1º ao 5º) seriadas ou multisseriadas são de responsabilidade de uma docente.

A média de alunos por docente na Educação Infantil é de 12 alunos; no Ensino Fundamental (1º ao 5º) com turmas multisseriadas é 15,3 alunos e com turmas seriadas de 15,6 alunos; no Ensino Fundamental (6º ao 9º) de 9,2 alunos. Assim, considerando que é uma docente para cada turma, a média de alunos se mantém razoável. No entanto, a média de alunos por docente em turmas multisseriadas, em condições pedagógicas e de infraestrutura inadequadas, incorre em mais um desafio para a docente que lida, sozinha, com alunos de faixa etária e níveis de aprendizagem diferenciados.

Outro aspecto destacado na forma de organização dos estabelecimentos de ensino, diz respeito a Educação Infantil, ofertada em turmas separadas de Ensino Fundamental (1º ao 5º). Não raro, a oferta desse nível de ensino ocorre junto com turmas de Ensino Fundamental (1º ao 5º), sob a justificativa da baixa quantidade de alunos nas comunidades rurais, evitando o deslocamento das crianças ou mesmo o fechamento da escola. A nosso ver, a separação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental é importante porque atende as especificidades das etapas de escolarização da educação básica, favorecendo um processo mais amplo de inserção desse nível de ensino nas metas de expansão e melhoria da educação básica no campo (SANTOS, 2020).

Quanto a multisseriação em turmas de Ensino Fundamental (1º ao 5º), constantemente criticada pela baixa eficiência e qualidade, enfrenta as consequências da precária infraestrutura da escola, sobrecarga de trabalho para o professor e ausência de

capacitação específica e de material pedagógico adequado que garanta a efetividade do processo de ensino-aprendizagem. O investimento nesses aspectos se traduziria na promoção da qualidade do ensino ofertado, atendendo aos anseios da população do campo em dispor de escola na própria comunidade ou o mais próximo possível de onde moram.

Como reflexo da política de desvalorização da escola do campo, temos o fenômeno do seu fechamento nas comunidades rurais. Apesar da Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014, ter dificultado para o poder público o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas, ao exigir manifestação de órgão normativo do sistema de ensino, o fenômeno é recorrente e quase naturalizado nos municípios. As escolas no campo estão sendo substituídas pelo transporte escolar ou por modelos de nucleação das escolas, responsável pelo deslocamento de crianças e jovens de escolas localizadas em comunidades que apresentam baixo número de matrículas ou caracterizadas como isoladas, para escolas, supostamente, em melhores condições, localizadas na cidade ou em comunidades rurais vizinhas. Quando não, os próprios pais matriculam os filhos na escola da cidade, concentrando a oferta no espaço urbano.

A manutenção de escolas com turmas multisseriadas no campo tem sido uma estratégia de resistência e permanência dessas escolas no meio rural, garantindo o direito da população do campo de estudar no lugar onde vivem. É atribuído a essa forma de organização escolar, um valor negativo que, em condições favoráveis de formação e remuneração do professor e de infraestrutura adequada, permitiria a oferta de um ensino de qualidade no meio rural. Em resistência à lógica do fechamento da escola do campo, entendemos que

[...] não é multisseriação o maior obstáculo para o professor, mas a falta dos recursos necessários para que ele desenvolva um trabalho de qualidade. A escola multisseriada no campo ainda é o principal viés de acesso das comunidades rurais à educação. O fato é que temos que lutar pela garantia de qualidade desse ensino, prejudicado pela precariedade da estrutura e inadequado ao trabalho docente, mas nunca defender o seu fechamento. (ALMEIDA, SANTOS, SILVA, 2020, p. 21).

O efeito positivo da escola na própria comunidade também responde ao respeito à especificidade da Educação do Campo e à diversidade de seus sujeitos. É também um

projeto de futuro, de continuidade e de reconhecimento das condições de desigualdade no atendimento e acesso à escola (SANTOS, 2020).

O Quadro Demonstrativo do Corpo Docente de Escolas Municipais, situadas em comunidades rurais, nos apresenta o retrato do corpo docente da escola do campo, fornecendo elementos de problematização da organização do trabalho pedagógico das docentes, a exemplo da professora polivalente. Como nos mostra o quadro analisado, para destacar a disciplina de atuação, o professor polivalente é aquele habilitado para lecionar diferentes áreas de conhecimento do currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos. A noção que prevalece é de um profissional que transita por diferentes áreas do conhecimento, articulando saberes e procedimentos, quando não, multitarefas. É o que ocorre em escolas do campo, quando é do professor a responsabilidade de também zelar a escola e cuidar da merenda. O que não acontece nas escolas analisadas que, mesmo as de pequeno porte, com apenas uma turma, há profissionais para cuidar da limpeza e merenda escolar.

A condição de polivalente referenda uma lógica de domínio de competências tanto como conteúdo formativo profissional, como modo de construção do conhecimento por parte das docentes. Contudo, a polivalência resguarda-se da ideia de docência associada ao cuidar, de forma que a atenção da docente às crianças recai sobre dupla responsabilidade: o ofício de mestre e, ao mesmo tempo, o de cuidar. Como o cuidado de crianças sempre esteve associado à mulher, corremos o risco de naturalizar a sala de aula do ensino básico para a professora. Uma visão sexista, a ponto de distanciar os jovens do sexo masculino que desejem atuar nesse nível de ensino.

Considerações finais

O caminho trilhado pela igualdade de gênero e os contornos em que foi se construindo a profissão docente se confundem. Na luta feminina, temos a consciência que tanto a luta que envolve os direitos da mulher, como a profissão docente, está entrelaçada quando se voltam à luta por uma sociedade mais justa e igualitária. A luta das mulheres pela garantia de direitos sociais igualitários no campo é resultado de reivindicações diversas e de uma ação conjunta das organizações, dos movimentos

sociais e sindicais do campo, da formação docente e discente no próprio contexto rural, com o objetivo de proporcionar a população do campo uma educação que atenda às necessidades do povo do campo.

Os dados revelaram questões importantes e também preocupantes. O trabalho instável representa uma exploração do trabalho feminino mascarado por um emprego em que o valor da remuneração não corresponde à labuta. Mas também revelou docentes com formação adequada e existência de escolas no campo contrariando a lógica do seu fechamento.

Segundo Diniz (2019), a prática docente no campo deve ser concretizada por intervenções pedagógicas que façam emergir as diferenças, as intencionalidades, os valores individuais e sociais e a unidade entre os sujeitos, a fim de possibilitar a criação de uma cultura de resistência e de superação. Por isso, os movimentos camponeses, ao falar de Educação, trazem uma concepção de educação, fundamentada em princípios filosóficos, sociológicos e pedagógicos, que extrapola a sala de aula, mas também, pensa a partir dela.

Referências

ALMEIDA, J. S. Mulheres na escola: Algumas reflexões sobre o magistério feminino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.96, 71-78, fev., 1996.

ALMEIDA, F. M. M. G.; SANTOS, S. C. M.; SILVA, T. K. Saberes profissionais e escola do campo: reflexões na voz de professores. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 5, e7055, 2020. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e7055>.

ARROYO, M. G.; FERNADES, B. M. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. Brasília – DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2004.

_____; CALDART, R. S; MOLINA, M. C. (org.) **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 15 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013

BRASIL. **Lei Nº 9.394/96 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN**. Brasília - DF: Congresso Nacional, 1996.

_____. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep. Brasília: Inep, 2009.

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do Campo: campo- políticas públicas – educação**. Brasília: INCRA/MDA. 2008. 109 p. p. 67 – 86.

_____; PALUDO, C; DOLL, J. (Org.) **Como se formam os sujeitos do campo?** Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores. Brasília: PRONERA: NEAD, 2006.

CRESWELL, J. W. **Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches**. 4th ed. Thousand Oaks, California: Sage, 2009.

_____; PLANO CLARK, V. L. **Designing and conducting mixed methods research**. 2nd. Los Angeles: SAGE Publications, 2011.

DINIZ, A. S. Educação do campo como um processo de resistência: a experiência do Aldiva Sales Diniz PRONERA na Universidade Estadual Vale do Acaraú, estado do Ceará. **CAMPO-TERRITÓRIO: revista de geografia agrária**, v. 14, n. 32, p. 325-345, abr., 2019

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. 4 ed. Fortaleza: UEC, 2002.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e Estados**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/>. 2019.

JOHNSON, R. Burke; ONWUEGBUZIE, Anthony J.; TURNER, Lisa A. Toward a definition of mixed method research. **Journal of Mixed Methods Research**, v.1, n.2, p. 112-133, 2007.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 26 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

PRÁ, J. R.; CEGATTI, A. C. Gênero, educação das mulheres e feminização do magistério no ensino básico. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 215-228, jan./jun. 2016.

RISTOFF, D. **A trajetória da mulher na educação brasileira**. Ministério da Educação/Diversidade. 17 de maio de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/202-264937351/5710-sp-1216879868>. Acesso em junho de 2019.

SANTOS, S. C. M. **Território e educação: desconstruindo a invisibilidade dos sujeitos do campo**. Curitiba: Appris; Mossoró: Edições UERN, 2020.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, vol. 16, no 2, Porto Alegre, jul./dez. 1990.

TARDIF, M. **Saberes docentes e Formação Profissional**. 11ª ed. Petrópolis: Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.

TELES, M. A. A. **Breve história do feminismo no Brasil e outros ensaios**. São Paulo: Editora Alameda, 2017.

TEES, M. A. A. Associação dos Amigos da Escola Nacional Florestan Fernandes. **Cadernos de Análises da Conjuntura**, nº 1, jan. 2018.

TORRÃO FILHO, A. **Uma questão de gênero**: onde o masculino e o feminino se cruzam. Cadernos Pagu (24), janeiro-junho de 2005, pp.127-152.

TROJAN, R. M. Teoria e prática na formação docente: estudo das políticas educacionais brasileiras e cubanas. **Práxis Educativa**, UEPG, v.3, n. 1, p. 29-42, jan.-jun. 2008.

VENDRAMINI, C. R. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 18/09/2017.

VIANNA, C. P. **O sexo e o gênero da docência**. Cadernos Pagu (17/18): pp.81-103, 2001.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

Recebido em 07/03/2020. Aceito para publicação em 12/05/2020.
--