

GT 26 - Educação do Campo**MAGISTÉRIO NO CAMPO: INFLUÊNCIAS NA ESCOLHA DA PROFISSÃO E
IMPLICAÇÕES DE GÊNERO NA PRÁTICA DOCENTE**

Joana D'arc do Socorro Alexandrino de Araújo (FSA)

Jovina da Silva (FSA)

1 INTRODUÇÃO

Nos diferentes momentos sócio-históricos e políticos, a mulher é marcada pelas relações de poder, por conflitos e contradições que carregam estereótipos, formando estigmas de desvalorização em sua trajetória pessoal e profissional. Entretanto, ela tem resistido a todas as discriminações impostas pela diferença de sexo, buscando a ocupação de novos espaços nas relações de trabalho, como direito conquistado, vislumbrando participação igualitária na cultura das relações de poder e a atuação em quaisquer profissões.

A análise das influências da escolha da profissão do magistério e as implicações de gênero na prática docente multisseriada é o objetivo deste estudo, e especificamente visa descrever os fatores que influenciaram o ingresso da mulher no magistério da escola do campo, bem como caracterizar as implicações das relações de gênero nessa prática. Assim, o interesse por discutir o estado de segregação da mulher no mercado de trabalho, sobretudo no magistério da escola do campo, parte de inquietações adquiridas no período da realização do curso de mestrado, a fim de responder a seguinte indagação: Quais as influências da escolha da profissão do magistério, tendo em vista as implicações de gênero no trabalho docente em classes multisseriadas na zona rural de Teresina-PI?

A partir dessa problemática, as discussões dos dados têm como base os fundamentos teóricos de Scott (1990), Louro (1997), Almeida (2001), Carvalho (1999), Viana (2003),

Cambi (1999), Souza (2001) Foucault (1987), entre outros. Assim, esta é uma pesquisa de campo descritiva e abordagem qualitativa que visa delinear as circunstâncias que mediaram o ingresso da mulher no magistério; bem com as implicações das relações de gênero no trabalho docente em classes multisseriadas.

2 A MEDIAÇÃO DAS SITUAÇÕES CIRCUNSTANCIAS PARA O INGRESSO DA MULHER NO MAGISTÉRIO DA ESCOLA DO CAMPO

O papel da mulher, até o século XIX restringe-se a um campo estereótipo de ocupações subjugadas e hierarquizadas fruto da filosofia positivista que projeta um modelo de homem dotado de capacidade intelectual para exercer o domínio em uma sociedade patriarcal. Domínio este, em que a mulher com sua altivez busca romper, utilizando-se de sua própria força, rumo à superação dos obstáculos que tentam limitá-la a uma vida de inferioridade para chegar a contemporaneidade com uma nova imagem e com a garantia dos seus direitos, conquistando o respeito e a dignidade.

As relações de desigualdades asseguram ao homem maior ascensão social e econômica, ao tempo em que determina e limita o campo de atuação da mulher apenas ao exercício das funções domésticas ou de menor significância socioeconômica, implicando na verticalização da relação de gênero. Nesse contexto, a posição da mulher, se ofusca fragilizando seus valores éticos e suas aspirações inviabilizando a construção de um perfil identitário sólido e emancipatório na sociedade. Diante deste contexto, Almeida (2001, p. 119) preceitua que a sociedade do século XXI

[...] que se descortinava para a humanidade necessitava da presença feminina. Mas, ao mesmo tempo, as diferenças serviam para referenciar a ocupação do espaço público pelos homens, segregando as mulheres nos limites do privado e reservando a elas o cuidado com os filhos, que deveriam ser depositários dos seus ensinamentos morais.

Portanto, somente a partir do início do século XIX, surge a possibilidade de superação das diferenças biológicas, com vistas à introjeção da presença feminina na sociedade, de forma mais ativa e legítima, tendo em vista que

Os movimentos feminino-iniciados no século XIX entre positivismo e socialismo, destinados ao resgate social e à afirmação política das mulheres, reclamando o voto, a instrução, as tutelas sociais para o trabalho feminino e a maternidade - puseram no centro da consciência educativa e da reflexão pedagógica, o problema do gênero. Coloram em dúvida o modelo tradicional de formação, caracterizando como “sexista” (vinculado apenas ao modelo masculino, visto como superior e universal,

mas na realidade marcado pelos preconceitos do machismo: do domínio à violência, ao racionalismo abstrato e formal à repressão/sublimação dos extintos), portanto como ocultador/negador do “segundo sexo” e, por isso, agora, na época em que as mulheres vêm reapropriando-se da sua identidade e do seu papel social, histórica e antropológicamente insuficiente. (CAMBI, 1999, p. 638).

Neste espaço, impõe-se a necessidade de superação das ideias positivistas que nega a ascensão da mulher no mercado de trabalho. Entretanto, o positivismo, muito embora tenha contribuído para essa desigualdade, reforçando o sentimento de incapacidade intelectual da mulher, buscou a implantação de uma instrução igualitária para homens e mulheres, enfrentando, em parte, divergências que fluíram dos próprios seguidores dessa corrente filosófica. (ALMEIDA, 2001). Houve a “intenção” de projetar o acesso da mulher no espaço escolar, mas na verdade o que ocorreu de fato foi a sua segregação, limitando-a as atividades domésticas sob a alegação de se respeitar a sua fragilidade, tendo em vista que

[...] a educação feminina que se pretendia igual, na realidade, se diferenciava nos seus objetivos, pois, de acordo com o ideário social, o trabalho intelectual não deveria fatigar o sexo feminino, nem se constituir num risco a uma constituição que se afirmava frágil e nervosa [...] idealizando um perfil feminino de despreendimento, bondade, beleza e meiguice; a mulher-mãe deveria ser pura e assexuada e nela repousariam os mais caros valores morais e patrióticos. Apesar das conquistas efetivadas ao longo das primeiras décadas do século, como o acesso das mulheres ao ensino superior e a algumas profissões, as ideias positivistas permaneceram por longo tempo, impregnando a mentalidade brasileira e esculpindo uma figura de mulher plasmada nos seus ideais. (ALMEIDA, 2001, p. 120)

A inferioridade da mulher no mercado de trabalho rompe-se no panorama do século XX, remete-a para a ocupação de novos espaços sociopolíticos e culturais, ao tempo em que ocorre o deslocamento dos homens para atender a demanda que emerge, excepcionalmente, dos tempos de guerras.¹ Cenário que convoca a mão de obra feminina para atender às necessidades no espaço da indústria e do comércio. Inevitavelmente, ao suprir a ausência do homem ocorre o distanciamento da mulher das funções no *locus* da família o que provoca mudanças de costumes, valores, sentimentos, sensações e ideais que abrem horizontes para novas conquistas e para a (re) configuração do perfil identitário da mulher.

Portanto, as marcas de desejo e a influência na escolha da profissão do magistério, assim como as implicações de “gêneros se produzem pelas relações de poder” (LOURO, 1997, p. 41). Essas relações de poder que se manifestam no depoimento das professoras (identificadas por nomes fictícios) quando mencionam à influência de suas escolhas

¹ “Em alguns países do mundo ocidental as guerras haviam afastado temporariamente os homens do espaço público e do mercado de trabalho, notadamente nos locais de conflito e nos países estreitamente envolvido (ALMEIDA, 2001, p. 120).

profissionais, apoiadas em dimensões que se traduzem por aptidão e por necessidades ou circunstâncias. Como afirma Dina, uma das professoras entrevistada que ingressou na carreira do magistério por marcas de necessidade

Eu não entrei na carreira de professora por opção, foi por questão de necessidade financeira de ter um trabalho, de poder ter como me manter. Ah! Não era o meu sonho ser professora, porque na verdade, quando eu comecei a estudar, pensava muito em fazer jornalismo, a área de comunicação, mas como pessoa de classe média, pobre mesmo, normalmente cai na profissão de professor não tem jeito! E eu comecei a trabalhar como professora, dando aula de reforço, pela necessidade mesmo, porque ser professor no Brasil ainda é uma profissão acessível, pra pessoa de pouca condição. Não é valorizada, mas é uma profissão digna. (Dina).

Em análise ao depoimento de Dina, verifica-se que o acesso à profissão do magistério ocorreu por fatores externos, diante das condições circunstanciais que lhe fez desviar o percurso de sua trajetória profissional, passando a ocupar o espaço de trabalho do magistério e “mascarando” as suas aptidões profissionais, visto que o magistério não era o seu campo de interesse profissional, sua “vocação”, pois nele ingressou por necessidade explícita, consubstanciada em uma concepção estereotipada em relação ao campo da atuação docente. Em consonância a realidade de Dina, a professora Marli, também ingressou de forma circunstancial no magistério, diante do apelo da irmã que influenciou o seu ingresso na profissão docente, conforme enfatiza

[...] Eu comecei a dar aula substituindo minha irmã (Gilca) quando ela ia ganhar nenê. [...] Ela me orientava, porque eu não tinha muita prática [...] eu peguei a prática, só tirando as licenças dela quando ela precisava [...] Ai necessitou de outra professora, vieram várias de Teresina pra cá, não ficavam, não gostavam. E ai sempre eu vinha tirava a licença e voltava para José de Freitas. Eu estudava, estudava todo tempo, fazendo administração. Quando eu estava no segundo ano de administração, ela manda me chamar pra assumir uma turma e eu disse que não vinha. E ela disse, vem, Oh! Eu te peço até pelo amor de Deus, eu não agüento ficar com aquelas crianças. E eu disse: mas eu não quero deixar meu estudo! Eu estou no segundo ano de administração, faltando pouco tempo pra eu terminar. Ai ela me falou que fez promessa pra eu aceitar. E até que eu vim daí, comecei a gostar. (Marli).

A concepção de Gilca irmã de Marli está associada à reflexão de que se carece de uma discussão sobre o que é ser mulher, sobre as afinidades que circulam entre elas e o meio em que vivem, sobre as circunstâncias que acarretam a opção pela profissão, enfim acerca da existência de estereótipos relacionados com o trabalho feminino, atribuindo-lhe menor valor. A conduta de desprezo em cursos ou profissões escolhidas por mulheres, principalmente a docência e a relação de poder que lhe imprime a possibilidade de emprego, manifesta-se na fala de Marli por ter deixado explícito que a definição da profissão docente dar-se nas

relações de poder que contribui para desenvolver o sentimento de aceitação do outro. Na apresentação dos relatos das professoras acima, Sem comprometer o teor do sentido dos relatos das professoras, verifica-se que elas em nome de uma autenticidade aparente despreocupam-se em satisfazer a sua própria escolha da profissional, mediante as circunstâncias em que ocorreu. Assim sendo,

A utilização do conceito de vocação que se associa à idéia de que as pessoas possuem dons naturais e uma pré-disposição para o desempenho de determinadas ocupações constituem um dos mecanismos mais eficazes para induzir as mulheres a escolher profissões menos valorizadas socialmente. Mas elas não só as desejam e as escolhem. Elas realmente passam a acreditar que sua opção foi fruto de uma verdadeira vocação e não uma escolha que leva em conta as possibilidades concretas de realização profissional na carreira que vai ser seguida. (BRUSCHEN, 1981, p. 72),

Na dinamicidade histórica em que se insere a questão da vocação para o exercício do magistério, pressupõe-se que a escola reafirma a tradicional e dicotômica política de reforçar estereótipos e estigmas nas inter-relações dos agentes escolares, perpetuando uma prática que não se condensa com os princípios de um paradigma voltado para responder à demanda imposta pela sociedade pós-moderna. De certa forma, as circunstâncias que fizeram as professoras ingressarem na profissão do magistério, na condição de leigas, no conjunto das situações culturais e sociais subjacentes ao ingresso nessa profissão, demarca sua fase de submissão, opressão e negação, que provocam a violência contra o sexo feminino, negando o seu direito ao aspecto mais sublime da infinitude de sua feminilidade, da sexualidade reprimida e estereotipada em padrões de comportamento transversalizados por mecanismos que regulam o permitido e o proibido na construção de uma identidade fragmentada conflituosa.

A trajetória histórica das professoras investigadas se confunde com o curso da mulher a partir da ruptura do paradigma clássico e universal do sujeito masculino imaculado como protagonista da história da humanidade, com vistas a reescrever essa história, numa visão dialética na perspectiva de descortinar as relações de poder que polarizam² e dicotomizam³ a condição sociocultural dos sujeitos masculino e, sobretudo feminino. Nessa vertente, o referencial teórico foucaultiano, à medida que concebe que o poder exercido pelos sujeitos tem efeito sobre suas ações, contrapõe-se, ao considerar o exercício do poder como

² “[...] usualmente se concebem homem e mulheres como pólos opostos que se relacionam dentro de uma lógica invariavelmente de dominação/submissão. (LOURO, 1997, p. 31).

³ “[...] No “jogo das dicotomias” os dois pólos diferem e se opõem e, apartemente, cada um é uno e idêntico a si mesmo. A dicotomia marca, também a superioridade do primeiro elemento” (LOURO, 1997, p. 31).

privilégio associado a alguém sendo observado por uma rede capilar que perpassa toda a dimensão social que [...] se constitui por “manobras”, “técnicas”, “disposições”, as quais são, por sua vez resistidas e contestadas, respondidas absorvidas, aceitas ou transformadas [...] sempre se dar entre sujeitos que são capazes de resistir (FOUCAULT, 1987a, p. 29).

A escola, sobretudo a do campo surge como uma instituição seletiva que reproduz distinções, diferenças, como espaço em que inevitavelmente se entrelaçam relações de poder em todas as suas dimensões, poder que deve ser buscado “como modelo, a batalha perpétua do que o contrato que faz uma cessão ou uma conquista que se apodera de um domínio” (FOUCAULT, 1987b, p. 29). Desse modo, as professoras entrevistadas ressaltam a circunstância como nascente de controle que molda seu acesso a profissão docente, reforçando as crenças e valores estruturados na sua história de vida familiar

A escolha da profissão da professoras, Graci e Elisa ocorre por influência, dado que a primeira foi estimulada por religiosas italianas e canadenses que lhe oportunizaram os primeiros contatos com a sala de aula e a segunda que foi incentivada por irmãs mais velhas que já exerciam o magistério, isto que se confirma nos seus relatos

[...] eu tinha 11 anos e vizinho a minha casa moravam freiras italianas e canadenses [...] que me chamavam pra ensinar as tarefas das crianças da periferia que não tinham escola para estudar [...] elas me passavam tudo direitinho, ai diziam como era, e eu fui gostando, depois elas fizeram uma capela, nós fomos para essa capela, aí eu comecei a ensinar catecismo e fui pegando o gosto por ensinar. Eu ensinava particular, eu ensinava no Mobral, tudo isso eu fiz antes de me formar [...] ainda estudando o ginásio. Depois fiz pedagógico que é o mais fácil, e me formei em 1977. (Graci)

Foi o contato que tive com minha irmã mais velha que passou a ser professora, que me fez passar a ter gosto pela profissão de professora, então eu cresci junto com ela, morava com ela e gostava também do que ela fazia, estou muito satisfeita com o que estou fazendo [...] eu gosto de ser professora principalmente porque trabalho com criança, gosto muito de criança e isso faz com que eu desenvolva o meu trabalho com mais responsabilidade mais competência porque estou lidando exatamente com as pessoas que eu gosto.(Profª. Elisa)

A fala da professora Graci retrata que a sua relação com o magistério foi construída inicialmente com a vivência de experiência em contextos não escolar, contudo esta experiência teve uma expressividade que a estimulou na escolha da profissão de professora e a buscar a ampliação de sua formação. Por outro lado, no relato da professora Elisa identificou-se, além do fator influência a relação de afetividade, zelo e cuidado desta professora no desenvolvimento de sua prática docente, que se caracteriza pelo carisma que demonstra ter as crianças. Fato que as impulsionou ter mais responsabilidade e competência

no exercício da profissão. Neste sentido, constata-se que o sentimento de Elisa se estabelece por

Afetos, vínculos e demandas emocionais [que] remetem ao universo da vida privada e das relações familiares, pois é essa a esfera em que, efetivamente, temos maiores oportunidades de vivenciar elos emocionais, especialmente com crianças, [...]. Parte dos saberes que lançam mão para desenvolver empatia e uma percepção integral de seus alunos, pode ter sido adquirida pelas professoras e professores ao longo de suas experiências familiares. (Carvalho, 1999, p. 220)

O acesso a profissão de professora, historicamente, ocorre com maior evidência de pessoas de classes menos favorecidas, isto que se caracteriza por uma representação de contraditória da necessidade da mulher professora situar-se no mundo, o que a faz assumir uma postura que não correspondente à realidade concreta de sua opção profissional. A esse respeito, Almeida (1998) reflete que em tempos idos só quem poderia contar com essa condição seriam os homens, às mulheres somente cabia-lhe ficar em casa e só sairia se fosse para estudar em colégios internos de orientação católica. Em função do exposto o fenômeno da feminização do magistério na escola do campo, evidentemente não é nenhuma coincidência, tendo em vista

[...] que [...] os cursos de formação de docentes passem a se abrir e dirigir mais as mulheres. Isso ocorre à medida que as novas teorias psicológicas e pedagógicas passam a considerar o afeto como fundamental, passam a considerar o amor como parte do “ambiente facilitador” da aprendizagem. A representação do magistério passa então a ser mais claramente feminina - pelo menos do magistério que tem como alvo as crianças. O magistério primário ou de primeiro grau. Será endereçada, especialmente para esta professora a fala dos políticos os conselhos dos religiosos, a expectativa dos pais de família. Objeto de poesias, músicas, datas comemorativas, alegorias e exortações, ela irá, assim, se constituindo, adquirindo contornos que permitem reconhecê-la imediatamente.

À percepção da autora supracitada conciliam-se os depoimentos das professoras, por entende-se que a mulher precisa galgar uma nova posição social, fator que implica em tomadas de decisão que respeite seus interesses, sonhos aspirações e profissionais. A circunstância foi um fator preponderante na inserção da mulher no magistério público primário, predominantemente a partir da primeira metade do século XIX. Assim, a partir dos motivos das escolhas das professoras urge a necessidade de ampliar o estudo com a reflexão acerca da prática docente multisseriada com o propósito de que as professoras atuantes nessa realidade possam promover a desconstrução da naturalidade dos estereótipos nas relações gênero no contexto da escola do campo.

2 PRÁTICA DOCENTE E AS MARCAS DAS RELAÇÕES DE GÊNERO EM CLASSES MULTISSERIADAS

O referencial dialético dos fundamentos teórico- práticos que perpassam a dinâmica educativa da escola do campo, evidenciam a necessidade de construção de uma prática que exige da professora atuante nesta escola, um intenso desdobramento para que possa promover a articulação de sua prática docente, visando à superação da sobrecarga de serviços que lhe é atribuída. Na realidade em que se desenvolve essa prática, não há como negar a existência das relações de desigualdades, e porque que não dizer de gênero, tendo em vista o retrocesso do processo de socialização e formação da história, da cultura, da própria identidade das professoras responsáveis pela (re) criação e dinamização do ambiente escolar. Isto se verifica na trajetória da realização deste estudo, mediante a abordagem das professoras

Neste sentido, discutir a prática docente multisseriada e as relações de gênero evidenciadas nessa realidade escolar é em última instância, analisar o sentido do encontro de múltiplas relações e concepções didático pedagógicas, visando à desmistificação da concepção da prática oficial de ensino seriado que se perpetua como única infiltrando-se na representação do trabalho das escolas do campo.

A escola no campo nos tempos e nos espaços da sala de aula multisseriada, mesmo sem a intencionalidade, promove as relações de desigualdades, sobretudo as de gênero, que inevitavelmente atravessam a prática docente das professoras interlocutoras dessa pesquisa. Por essa razão, compreende-se que a escola deve ser (re) pensada sobre as construções sociais e culturais das professoras e os demais agentes, diante das relações que constroem entre si para favorecer as tomadas de decisões no enfrentamento das discriminações historicamente construídas.

Nessa perspectiva, as relações de gênero na prática docente multisseriada parte da análise da construção sócio-histórica implícita no contexto dessa prática, tendo em vista a apropriação da elaboração teórica da categoria gênero, surgida em meio ao movimento feminista iniciado na Inglaterra a partir do século XIX e que ganha expressividade no cenário da revolução industrial, sendo transportado para o contexto americano, de onde avança para outros países ocidentais. Portanto, o conceito de gênero deve ser entendido como um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre a construção social histórica dos sexos. (SCOTT, 1990).

A associação das contradições das marcas do gênero no exercício da profissão do magistério e, conseqüentemente, nas relações de trabalho no cotidiano escolar das professoras

investigadas, extrapola e não esgota “[...] as diferenças sexuais e os significados construídos [...] no interior das relações sociais, [tendo em vista que] esses significados se vinculam a inúmeros tipos de representações sociais (CARVALHO, 1999, p. 36).” esta autora ainda considera que do ponto de vista do gênero, as ocupações consideradas femininas e masculinas independentemente de serem exercidas por homens ou mulheres, não são definidas, mas diferenciam-se em contextos culturais e históricos específicos. A luz de Scott (1990) esta autora também explicita que a distinção entre esses dois eixos permite perceber o poder explicativo do gênero na dimensão de certas ocupações associadas ao feminino e ao masculino.

Portanto, não se pode negar a historicidade à divisão sexual do trabalho, sobretudo no âmbito da escola do campo, haja vista que, esta se constitui em um “espaço marcado tradicionalmente por atividades femininas caracterizadas, sobretudo pelo cuidado, pelo afeto.” (LOURO, 1997, p. 88), Em contrapartida, outros consideram a escola um universo marcadamente masculino, não apenas porque sua lógica se configura pela ótica dos homens, mas porque a produção e a transmissão do conhecimento foi amalgamada pelos próprios homens. , (CARVALHO, 1999)

Além das considerações já mencionadas, os elementos contextuais que estão presentes na escolha da profissão e no exercício da prática profissional das professoras na sala de aula multisseriada revelam a combinação de referências profissional, formando no inconsciente imaginário das entrevistadas a concepção doméstica e de maternagem no interior da prática docente. Sentimento que se evidencia nas falas do professor Bené e das professoras Elza e Gilca

Professora, aqui nesta escola que eu trabalho a minha função aqui eu sou diretor, sou professor, sou zelador, sou tudo nesta escola, a gente é tudo, é pai, é mãe, é conselheiro, né, isso de tudo a gente faz um pouco aqui, inclusive o rapaz que veio trabalhar aqui, ele é novato, sabe ele disse pra mim, o seguinte: rapaz depois que eu cheguei nesta escola, eu já fiz de tudo, fiz coisa que eu nunca tinha feito nem na minha casa. Meu amigo, pois a coisa aqui é diferente, a gente faz tudo aqui, a gente é pai, a gente é mãe, viu, e tudo isso eu faço.
(Prof^o Bené)

Professora na zona rural é uma referência dentro da comunidade. Professora aqui é pai, é mãe, é doutor. Para você ter uma idéia, tem mãe aqui que quando vão medicar um filho elas me procuram para saber, por exemplo, como se deve dar analgésico para seus filhos. Existe aqui esse vínculo [...] o certo e que eu quero me aposentar sendo professora na zona rural.
(Prof^a Elza)

O professor hoje, ele não tem o papel só de professor, educador em sala de aula. Hoje as questões se inverteram, o professor assume o papel de mãe, da família. Sua responsabilidade e o seu papel perante a sociedade dobram, já que ele tem que ser aquele profissional como educador e aquela mãe educadora (muitas vezes) mães o respeito em relação ao professor diminui. (Profª Gilca)

A manifestação explícita nas falas do professor e das professoras retrata a configuração histórica de uma visão estereotipada de subordinação e dos prejuízos sociais no processo de formação docente. Esse traço de submissão que não deixa de atingir a escola e a professor/a no seu processo de formação inicial e continuada. Nesse sentido, Fernandes, Cerioli e Caldartd (2004, p. 37) explicitam que, quanto aos docentes, “Há consenso sobre dois problemas principais: valorização do magistério e formação de professor. Problemas que não são somente do meio rural, mas sim de todo o sistema educacional brasileiro [...]”. Tais problemas não são mais novidades, mas continua a desgastar a vida desses profissionais.

A forma de emergência da condução dos movimentos de intervenção pela causa da mulher e as circunstâncias do estudo da profissão docente tem sido objetos de interesse de educadores e pesquisadores no cenário nacional e internacional. Dentre as distintas possibilidades de abordagem dessa visão, salientam-se, nos últimos anos, as reflexões que procuram compreender a genealogia dessa profissão, isto é, que conhecimentos e saberes dela demanda. A origem desse estudo tem raízes na preocupação de ultrapassar a concepção histórica da docência ligada a um fazer vocacionado, em que os conhecimentos profissionais reduzem-se ou ao conteúdo de ensino ou à idéia de missão, tornando nebulosa a perspectiva profissional, compreendida no contexto da organização social do trabalho. Diante dessa abordagem, ao refletir as fala do professor Bené e das professoras Elza e Gilca,

Não há dúvidas de que homens possam desenvolver habilidades atribuídas às mulheres, atitudes e comportamentos culturalmente maternais, mas, na realidade, comportamentos e atitudes paternais, também podem ser cuidadoras ou cuidadosas. É importante lembrar que as maiorias dos homens não possuem e não procuram desenvolver aquelas experiências de aprendizagens, os saberes culturalmente domésticos e maternais ou práticas de cuidado, necessárias no exercício docente com crianças. Além do que grande parte dos homens rejeita ou evita certos comportamentos humanos socialmente representados como femininos. (ABREU, 2003, p. 138)

Ao analisar a concepção do autor e os relatos supracitados, produz-se uma notória frutificação dos indícios das desigualdades nas relações de gênero no interior da organização escolar do campo brasileiro, marcada por uma contradição que se vincula ao sistema sócio político e econômico capitalista como fator preponderante na determinação da base de classe da sociedade brasileira e da divisão sexista do trabalho na escola. Esse é um dos aspectos que

só vem reforçar o alerta aos docentes, e aos demais agentes escolares, bem como a todos que constituem a sociedade, principalmente os que compõem as agências de formação de professor para o quanto é importante fortalecer os princípios e os valores da política de investimento na formação para aqueles que atuam em escolas do campo com classes multissériadas. Entretanto,

[...] os programas de formação de professores, incluindo os cursos de Magistério e os cursos superiores, não tratam das questões do campo, nem mesmo nas regiões em que grande parte dos futuros professores seguramente irá trabalhar neste contexto, ou se o fazem, é no sentido de reproduzir preconceitos e abordagens pejorativas; e que, por extensão inexistem materiais didáticos e pedagógicos que subsidiem práticas educativas vinculadas às questões específicas da realidade do campo. (FERNANDES, CERIOLI; CALDART, 2004, p. 37)

Neste contexto, verifica-se que a prática docente das professoras e do professor investigados deve extrapolar a descrição de estruturas organizacionais e planos de ação, porque, além disso, é imprescindível notar a necessidade da recomposição do processo através do qual estes planos e estruturas se estabelecem e permanece ofuscado no espaço tempo escolar. A respeito desse ponto de vista, Tardiff; Lessard (2005, p. 13) contribuem na discussão quando registram o tempo escolar como sendo a categoria básica na análise do trabalho docente e que esta idéia é de extrema importância, “[...] visto que aquilo que chamamos de escolarização, é antes de tudo, o produto das atividades de ensino e aprendizagem que se instalam e desenvolvem exatamente através do tempo”.

Diante dessa situação, as professoras e o professor que atuam em multisseriadas precisam extrapolar a visão ingênua de que por si só tudo podem, pois assim, reforçam a ideologia elitista reprodutora da educação escolar e também anulam as ações coercitivas que se estabelecem nas experiências pessoais e sociais no exercício das relações de poder que se impõe na sociedade. Desta forma, devem tirar a venda positivista dos olhos para admitir o poder como uma categoria que remonta sua funcionalidade em cadeia, o qual

Nunca está localizado, aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. [...] Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder de sofrer a sua ação; nunca são o alvo inerte ou o consentimento do poder, são sempre centros de transmissão [...] o poder não se aplica aos indivíduos passa por eles. [...] Efetivamente, aquilo que faz com que um corpo, gestos, discursos e desejos sejam identificados e constituídos enquanto indivíduos é um dos primeiros efeitos do poder. [...] O indivíduo é um efeito do poder e simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser um efeito, é seu centro de transmissão. O poder passa através do indivíduo que ele constituiu. (FOUCAULT, 1979, p. 183)

Ademais, analisar a prática docente em uma organização escolar multisseriada, é antes de mais ainda verificar as desigualdades evidenciadas no tempo como uma variável que interfere na dinâmica interna dessa prática, proveniente da sobrecarga de trabalho e pelo acúmulo de função em que os profissionais se submetem. Essas desigualdades geram outras, como as de gênero, por exemplo, e todas são marcadas pelas diferenças. Nesse processo, percebe-se que as práticas escolares no meio rural, historicamente, vêm externando a face da educação mais penalizada pelos estereótipos e pela discriminação que, desde os primeiros tempos, são dirigidos à educação elementar de base popular. Apesar de todas as condições adversas, as professoras interlocutoras da pesquisa sobrevivem, porém na leitura de seus discursos, percebe-se que elas perdem de vista a idéia de transformação das concepções de suas práticas docentes com a experiência adquirida, pois

[...] não se formam a partir do momento em que os alunos e professores entram em contato com as teorias pedagógicas, mas encontram-se enraizadas em contextos e histórias individuais que antecedem, até mesmo, a entrada deles na escola, estendendo-se a partir daí por todo o percurso de vida escolar e profissional. (CATTANI, 1977, p. 34)

A compreensão das falas das interlocutoras da pesquisa comunica-se com a das teorias educacionais sobre práticas educativas, sinalizadas na concepção de impregnação do preconceito sexista na escola ao longo da história da formação docente. No entanto, o aprendizado de lidar com o que há de mais igual entre as pessoas: as diferenças, sem transformá-las em desigualdades, é um dos grandes desafios que se apresenta, cotidianamente no processo de formação dos professores. Estas marcas que provocam as desigualdades, os preconceitos e as discriminações refletidas nas marcas de gênero na sociedade que precisa superar os estigmas para uma compreensão focada na dimensão e dinâmica da sociedade capitalista. Isto porque, a internalização dessa concepção não admite a dialética do gênero e da classe social

[...] Ainda que sejam de naturezas diferentes e tenham especificidade própria, ambas [...] partilham das características de serem dinâmicas [...] construídas e passíveis de transformação. Gênero e classe não são também elementos impostos unilateralmente pela sociedade, mas com referência a ambos supõe-se que os sujeitos sejam ativos e ao mesmo tempo determinados, recebendo e respondendo as determinações e contradições sociais. Daí advém à importância de se entender o fazer-se homem ou mulher como um processo e não como um dado resolvido do nascimento. O masculino e o feminino são construídos através de práticas sociais masculinizantes ou feminizantes, em consonância com as concepções de cada sociedade (LOURO, 1992, p. 57)

A emergência do trabalho docente em classes multisseriadas remete para a superação dos vínculos que extrapolem a visão fragmentada de homem e mulher, como “salvador da pátria”, alicerçando-se em paradigmas que se submetam promover a construção de uma prática que ultrapasse a concepção reprodutivista de educação. As relações entre o conteúdo específico da prática docente com outros tipos de atividades no decorrer da constituição da escola traduzem que a docência moderna, desde os primórdios de sua existência se realiza numa escola como lugar de trabalho e que além de ser demarcada por espaço físico é também resultante de um espaço delimitado por convenções sócio-históricas que se explicitam por via de rotinas organizativas com estabilidade relativa no decorrer do tempo com “[...] indivíduos ligados entre si por vários tipos de relações [...] abrigando tensões, negociações, colaborações, conflitos e reajustamentos circunstanciais ou profundos de suas relações”. (TARDIFF; LESSARD, 2005, p.55).

Portanto, nas entrelinhas das falas de cada pesquisada/o ficou implícito que historicamente, escolarizam-se as pessoas e os seus modos de agir, pensar, falar, dentre outras atitudes e comportamentos que estão subjacentes as suas práticas. Entretanto,

[...] as diferentes comunidades e (no interior delas, os diferentes grupos sociais) construíram modos também diversos de conceber e lidar com o tempo e o espaço, valoriza de diferentes formas o tempo do trabalho e o tempo do ócio; o espaço da casa ou da rua; delimitaram os lugares permitidos os proibidos [...] decidiram qual o tempo que importava [...] apontaram as formas adequadas para cada pessoa ocupar (ou gastar) o tempo através de muitas instituições e práticas, essas concepções foram e são aprendidas e interiorizadas; tornam-se quase “naturais” (ainda que sejam “fatos culturais”).

Em síntese, ao referir-se às influências da escolha da profissão do magistério e as implicações de gênero no exercício profissional, tendo em vista as especificidades descritas nos fatores que influenciaram o ingresso da mulher no magistério da escola do campo, bem como as características das implicações das relações de gênero na prática docente na escola multisseriada, constata-se a existência de práticas docentes sobrepujadas pelas relações de poder embutidas na ideologia dos saberes dominantes, ainda permanentes nos discursos das professoras, o que confirmam a reprodução gratuita da ideologia subjacente elaborada pela elite burguesa. Logo, urge o desafio de assumir-se uma postura mais crítica na construção da prática docente multisseriada, na perspectiva da produção de saberes significativos para a transformação da realidade em que se insere esta prática na contemporaneidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo, não se pretendeu apresentar conclusões definitivas, respostas prontas e com fim em si mesmo, a preocupação reside em concentra-se em uma perspectiva de contribuir para ampliar o palco das discussões e reflexões acerca da temática. O fio condutor deste estudo recai na pretensão provocativa de trazer à tona o espírito questionador e revolucionado daqueles que permanecem inertes aos desafios da reflexão acerca de práticas docentes inovadoras que dinamizem o espaço escolar na educação do campo, em atendimento aos princípios norteadores das construções sociais de gênero na plataforma de uma política cultural de respeito e na observância da inserção de mecanismos que alicerce a compreensão das narrativas multiculturais emergentes na sociedade.

A discussão desenvolvida no bojo deste estudo convida à ressignificação crítica do da prática escolar multisseriada, a fim de favorecer a superação das desigualdades de gênero, nas relações de trabalho das professoras, no propósito de promover uma ação educativa democrática, a fim de formar cidadãos e cidadãs autônomos (as), participativos (as) na sociedade contemporânea.

Em síntese, considerando-se os fundamentos e as informações coletadas junto à realidade expressa no discurso dos/as depoentes, infere-se que as classes multisseriadas precisam de estudos que subsidiem a implementação de políticas públicas que atenda suas especificidades heterogêneas e, sobretudo de superação das desigualdades sociais e profissionais de gêneros, possibilitando que não se perpetue a postura omissa adotada pelo sistema em relação à educação do e no campo.

REFERÊNCIAS

ABREU, J. J. V. de. **Educação e Gênero**: homens no magistério primário de Teresina – Piauí. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina: 2003.
BRUSCHINI, C. Vocação ou Profissão? In: **Ande** a 1, n. 2. São Paulo: 1981, p 64 – 74.

ALMEIDA. I. S. “Nada sei, nunca li letras”: as mulheres na educação escolar brasileira. In: ALMEIDA. J. (Org): **Estudos sobre a profissão docente**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2001, pág. 117-151.

CAMBI, F. **História da pedagogia**, São Paulo: UNEP, 1999.

_____. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CARVALHO, M. P. de. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais.** São Paulo: Xamã, 1999.

CATANI, D. B. /et. al./ (Orgs.). **Docência, memória e gênero: estudo sobre formação/ organização.** 2. ed. São Paulo: Escriculturas, 2000.

DELGADO, A. Escola e Construção de Gênero, In **Cadernos de Educação.** CNTE, N. 10, dezembro, 1998.

FERNANDES, B. M., CERIOLI, P. R. e CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”: texto preparatório. In: ARROYO, M. Gonzalez, CALDART, R. S. MOLINA, M. C. (Org.) **Por uma educação do campo.** Petrópolis – RJ: Vozes, 2004. p. 19 – 63.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir.** 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
Federal do Ceará. Fortaleza, 1996.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. Uma leitura da história da educação sob a perspectiva do gênero. **In: teoria & educação.** Porto Alegre: Pannonica, 1992. p. 53 - 67.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: **Educação e Realidade,** Porto Alegre-RS: 1990.

SOUZA, F. C. A prática docente e a reprodução de estereótipos sexuais In: ALMEIDA, J. S. (Org.) **Estudos, sobre a profissão docente.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2001.

TARDIF, M.; e LESSARD. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis: Vozes, 2005.

VIANNA, C. Educação e gênero: parceria necessária para a qualidade do ensino. In: **Gênero e educação: cadernos para professores,** São Paulo: Secretaria de Educação, 2003.