

Gênero e Docência: Olhares sobre a formação de professoras rurais no Brasil e na Colômbia

Gender and Teaching: Focus on the professional development of teachers in rural areas of Brazil and Colombia

Género y Docencia: Miradas sobre la formación de profesoras rurales en Brasil y Colombia

Margareth Diniz¹

*Universidade Federal de Ouro Preto – Brasil
Grupo de pesquisa HISULA - UPTC
dinizmargareth@yahoo.com*

José Rubens Lima Jardimino²

*Universidade Federal de Ouro Preto – Brasil
Coordenador del grupo de pesquisa HISULA – UPTC
Grupo de pesquisa FOPROFI-UFOP
jrjardilino@gmail.com*

Recepción: 09/03/2014

Evaluación: 27/05/2014

Aceptación: 24/11/2014

Artículo de reflexión

RESUMO

O presente trabalho pretende trazer ao debate a questão da formação de mulheres professores para a escola rural, discutindo, com base na psicanálise a problemática da formação situada na bifurcação – gênero, sujeito e docência. A pesquisa realizada no Brasil e na Colômbia em momentos e por grupos diferentes buscam encontrar no relato de histórias de vidas das mulheres-

professoras participantes da pesquisa o significado subjetivamente de ser mulher e professora no espaço rural. As mulheres professoras que participaram da pesquisa trazem suas percepções, histórias e olhares a respeito dos lugares em que moram e trabalham, onde falam de seus percursos pessoais e profissionais e expõem suas visões sobre os/as alunos/

1 Professora Adjunta de Psicologia da Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP. Psicóloga, Psicanalista. Diretora do instituto de Ciências Humanas e Sociais – ICHS – UFOP. Coordenadora do Programa Caleidoscópio de Pesquisa/extensão. Resultado projetos de pesquisa “A Universidade na formação de professores rurais SGI 1034”

2 Professor do Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação e diretor do Grupo de Pesquisa FOPROFI – Formação e Profissão Docente (Cnpq/UFOP) e HISULA-UPTC. Resultado projetos de pesquisa “A Universidade na formação de professores rurais SGI 1034”

as e suas famílias, as comunidades de cada lugar que a pesquisa, a saber, Tunja, na província de Boyacá e em Santa Rita de Ouro Preto, distrito da Cidade Histórica de Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil.

Palavras chave: *Revista história da educação latino-americana, Formação de professoras, Gênero, Subjetividade.*

ABSTRACT

This work aims at discussing the women's topic of the teachers' development for rural school, based on the psychoanalysis the development problem located in the holder - the gender, the subject and teaching. The research was carried out in Brazil and Colombia, sometimes by different groups are trying to find in the presentation of women teacher's life stories as participants looking for the subjective meaning of being a woman and teacher in the rural areas. The surveyed teachers contributed their ideas, stories and glances in relation to the places where they live and work. They talk about their personal and professional paths and they present their views about the students / they and their families. The communities of every place that the research, let us say Tunja, in the department of Boyacá and Santa Rita de Ouro Preto, in the district of the historic town of Ouro Preto, Minas Gerais, Brazil.

Key words: *History of the Latin American Education Journal, teaching development, subjectivity.*

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo debatir el tema de las mujeres de formación de profesores para la escuela rural, basado en el psicoanálisis el problema de formación ubicado en el tenedor del género, el sujeto y la enseñanza. La investigación llevada a cabo en Brasil y Colombia, a veces por diferentes grupos, trata de encontrar en la presentación de historias de vida de las mujeres docentes participantes el significado subjetivo de ser mujer y maestro en las zonas rurales. Las maestras encuestadas aportan sus ideas, historias y miradas acerca de los lugares donde viven y trabajan, donde hablan de sus trayectorias personales y profesionales y exponen sus puntos de vista sobre los alumnos y sus familias en las comunidades de cada lugar de la investigación, a saber: Tunja, en la provincia de Boyacá y Santa Rita de Ouro Preto, en el distrito de Ciudad histórica de Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil.

Palabras clave: *Revista historia de la Educación Latinoamericana, Formación de profesoras, Subjetividad.*

INTRODUÇÃO

Elementos preliminares da pesquisa

A pesquisa em andamento visa contribuir com novos elementos na política de formação docente inicial e continuada nas regiões rurais de Ouro Preto/MG/Brasil e em Tunja – Boyaca - Colômbia, bem como fomentar a discussão e a produção de conhecimentos sobre formação docente inicial e continuada nos Programas de Pós-graduação em Educação – Mestrado/Doutorado no Brasil e na Colômbia, visando assim a consolidação do Convênio de cooperação estabelecido pela Rede Rudecolombia e a Universidade Federal de Ouro Preto em 2013.

O nosso objetivo coletivo é buscar desenvolver atividades de pesquisa e metodologias de investigação por meio da pesquisa comparada no que se refere à formação de professoras rurais para atuação junto a públicos vulneráveis no Brasil e na Colômbia, contribuindo assim com a sistematização e organização do banco de dados do Observatório Educacional da Região dos Inconfidentes que reúne dentre outros os grupos de pesquisa FOPROFI³, Caleidoscópico⁴ e o grupo HISULA (Historia da Universidade Latino Americana)⁵.

Para iniciar a pesquisa percorremos as publicações, artigos e dissertações acerca de mulheres-professoras rurais das referidas regiões supracitadas e antes de apresentar os excertos desse material pensamos ser importante localizar a discussão acerca do gênero como categoria de análise, a qual perpassa toda a discussão que aqui se apresenta.

1. Gênero: uma categoria de análise

O declínio de interpretações sobre a desigualdade social centralizadas na dinâmica de classes, na reprodução cultural e nas relações hierárquicas da sociedade capitalista possibilita que, a partir dos anos de 1990, as pesquisas acadêmicas incorporem em suas análises as categorias de gênero, raça, sexualidade, dentre outras. Dessa forma, a categoria gênero, antes secundária, passa a ocupar uma posição de destaque para a compreensão de alguns fenômenos, dentre eles a feminização de algumas profissões, como o magistério.

O uso do termo gênero traduz uma rejeição explícita às explicações biológicas como determinantes das diferenças sociais entre homens e mulheres. Albertina

3 FOPROFI – Grupo de pesquisa em Formação docente – UFOP.

4 Caleidoscópico – Grupo de pesquisa/extensão em práticas educativas, subjetividade e diversidade na formação – UFOP.

5 O grupo de pesquisa sobre História da Universidade Latino Americana coordenador por Dra Diana Soto Arango e Prof. José Rubens L. Jardimino, cadastrado e avaliado como Grupo A no COLCIENCIAS Departamento Administrativo de Ciências, Tecnologias e Inovação do Governo da Colômbia.

Costa⁶ afirma essa posição ao dizer que a primeira dimensão para se entender o conceito de gênero compreende a ideia de que o equipamento biológico sexual inato não dá conta de explicar os comportamentos masculino e feminino observados na sociedade. Se por um lado essa classificação se constrói a partir da diferença biológica entre homem e mulher, o que será atribuído a cada sexo, num dado momento histórico, em cada situação, vai depender da cultura. Diferentemente do sexo, o gênero é um produto social, aprendido, representado, institucionalizado e transmitido ao longo de gerações.

Joan Scott⁷ observa que é constante nas análises e na compreensão das sociedades um pensamento dicotômico e polarizado sobre os gêneros. Usualmente, homem e mulher são concebidos como pólos opostos que se relacionam dentro de uma lógica invariável de dominação/submissão. Para a autora, seria indispensável implodir essa lógica e, para fundamentar sua argumentação, toma de empréstimo alguns conceitos pós-estruturalistas, em especial elaborados por Michel Foucault e Jacques Derrida, assinalando que é preciso desconstruir o caráter permanente da oposição binária masculino/feminino.

O avanço dessa discussão requeria conceber gênero como uma categoria plural e, portanto, relacional, pois esse foco nos auxilia a deslocar e descentrar bipolaridades que atribuem aos homens poderes sobre mulheres e às mulheres inferioridades com relação aos homens. Cláudia Costa⁸ aponta para as pluralidades de gênero: Não existe um único gênero, pois o mesmo só pode ser concebido em relação. Por isso, gênero é entendido como efeito de processos sociais vividos pelos diferentes sujeitos. Na perspectiva da autora, gênero passa a ser efeito, ao invés da causa, de nossas práticas e *performances*, ao longo do cotidiano e através do domínio e da subversão de idiomas culturais. Mulheres e homens vivem, assim, feminilidades e masculinidades de modos diversos, não se reconhecendo, ou não se representando, nas formas ditas hegemônicas.

Judith Butler⁹, a partir de uma posição pós-estruturalista, desenha uma crítica genealógica à categoria gênero, buscando desestabilizá-la a partir de uma perspectiva foucaultiana. A autora teoriza gênero como *performance*, considerando-o totalmente despojado de qualquer ressonância interior ou biológica. Feminilidades e masculinidades são ficções fabricadas, afirma a autora. Para a autora, desconstruir o sujeito do feminino ou do masculino não é censurar sua utilização, mas, ao contrário, libertar tais termos de significações

6 Costa. *Uma questão de Gênero* (Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos/Fundação Carlos Chagas, 1992), 127-150.

7 Joane Scott. "Gênero: uma categoria útil de análise histórica". *En Educação & Realidade*, No. 16 (1990): 5-22.

8 Claudia de Lima Costa. "O Leito do Procusto: gênero, linguagem e as teorias feministas". *En Cadernos Pagu, Periódico. Campinas*, Vol. 2 (1994): 48-63.

9 Judith Butler. *Problemas de gênero. Feminismo e subversão da identidade* (Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003), 236.

fixas, lançando-o em múltiplas possibilidades de significação. É emancipá-los das ontologias materiais às quais estiveram restritos, para fazer deles um lugar onde significações não previamente descritas possam emergir.

Segundo Guacira Louro¹⁰, o conceito de gênero só mantém sua utilidade teórica quando incorpora alguns questionamentos, como o descolamento de oposições binárias. A autora chama a atenção para o fato de que nossas análises serão mais assertivas na medida em que considerarem a pluralidade e a contingência dos sujeitos envolvidos, apontando para uma outra categoria de estudo, que seria a de identidade.

Mas aqui, poderíamos dizer que também encontramos várias vertentes de análise da identidade. Há estudos cuja concepção aponta para uma identidade fixa, na qual definições de papéis sociais são atribuídas a homens e mulheres, resultando em leituras que ainda reforçam estereótipos. Numa outra percepção sobre a identidade, ela vai sendo produzida, contestada, questionada e assumida em múltiplas relações e práticas cotidianas, ao longo de vários anos. Faz-se e se transforma, a partir de encontros e desencontros, questões e desafios que vão sendo vividos pelas mulheres e pelos homens, constituindo sua história como aberta e provisória.

A segunda vertente se aproxima das formulações mais críticas dos Estudos Feministas e dos Estudos Culturais, compreendendo os sujeitos como tendo identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam e que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias. Assim, o sentido de pertencimento a diferentes grupos – étnicos, sexuais, de classe, de gênero etc. – constitui o sujeito e pode levá-lo a se perceber como se fosse “empurrado em diferentes direções”, como diz Stuart Hall¹¹.

Afirmar que o gênero institui a identidade do sujeito (assim como a etnia, a classe, ou a nacionalidade, por exemplo), é referir-se a algo que transcende o mero desempenho de papéis sociais. A ideia é perceber o gênero fazendo parte do sujeito, constituindo-o: o sujeito é brasileiro/a, negro/a, homem/mulher, outros.

Porém, como pesquisadores/as sabemos que operar com categorias analíticas mesmo em uma perspectiva pluralista não o fazemos sem gerar tensões de cunho teórico que comportam concepções variadas, fragmentações e pluralidades identitárias. Como lidar com questões colocadas pelas mulheres que escapam a determinações culturais e colocam em cena suas interrogações singulares?

10 Guacira Lopes Louro. *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista* (Petrópolis: Vozes, 1997), 174.

11 Stuart Hall. *A identidade cultural na pós-modernidade* (Rio de Janeiro: DP&A, 2002), 102.

Em nossa compreensão a contribuição da Psicanálise é importante nessa questão, pois discute a dimensão inconsciente do “tornar-se mulher”, que, embora inscrita em uma dimensão sociocultural, diz respeito às construções subjetivas e inconscientes do se tornar homem ou mulher, eclodidas pela via da diferença sexual. Nesse sentido, optar pela categoria gênero excluiria o sujeito do inconsciente, invenção correlativa à descoberta da sexualidade?

A teoria psicanalítica parte da noção de sujeito como referente que comporta diferentes lógicas de funcionamento individual, particularidades de vivência da sexualidade, bem como formas específicas de constituição de saberes. A partir do referencial psicanalítico, é impossível não interrogar a categoria gênero, pois sujeitos não se encontram estanques, ancorados em suas identidades. Os sujeitos transitam entre polaridades e também fora delas, fora da palavra que os determinam. Dessa forma, mesmo querendo um ancoradouro para situar as diferenças (raça, classe, gênero, sexualidade), sabemos que, ao considerar o sujeito do inconsciente, estamos consentindo que só poderemos ter acesso aos efeitos discursivos das múltiplas imbricações das várias categorias de identidade social e cultural de forma singular.

Considerando que cada homem ou mulher é objeto da cultura, submetido à massificação dos seus desejos, a possibilidade para sair de sua condição de objeto estaria na passagem de sua condição de indivíduo para a de sujeito. De um discurso em que homens e mulheres ficam na posição de vítimas diante de uma exigência social e cultural, eles e elas passariam a sujeitos que fariam furos no artifício social e cultural, revendo as certezas que os constituem. A concepção que a teoria psicanalítica tem sobre o homem e a mulher faz, assim, um contraponto com as leituras sobre gênero que buscam fixar identidades femininas e masculinas e, de alguma forma, dialoga com as perspectivas pós-estruturalistas que suportam a singularidade dos sujeitos. A Psicanálise se ocupa da instância psíquica, para além do social e cultural. Para Lacan, *apud* Olgive¹², o sujeito não é mais o indivíduo, ele é este ser/estar – sujeito de, assujeitado ao inconsciente –, que só conhece uma sociedade de palavras. Serge Cottet¹³ aponta para a questão signifiante:

*O sujeito é o que está em jogo na relação analítica, enquanto relação de palavra, onde a verdade fala à revelia daquele que se pensa autor de seus propósitos. O sujeito como tal está na incerteza em razão de ser dividido pelo efeito da linguagem.*¹⁴

12 Bertrand Olgivie. *Lacan: A formação do conceito de sujeito* (Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988).

13 Serge Cottet. “Penso onde não sou, sou onde não penso”. En *Lacan* (comp.) Gérard Miller (Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998), 11-13.

14 Cottet, op. cit., 11-13.

Como pensar o feminino e o masculino nessa referência? Tal empreitada requer uma postura investigativa, na qual se suportam ambigüidades, complexidades, diversidades sobre as quais o sujeito se aproxima a partir de seu discurso. Desse modo, tal sujeito não é causa, mas efeito; não é cartesiano e racional, mas pós-estruturalista e fragmentado.

Embora a categoria gênero possa ser problematizada a partir do referencial psicanalítico, consideramos que não deveria ser negligenciada nos nossos estudos acerca das mulheres-professoras rurais pelo fato de que ainda necessitamos de delimitar essa questão em sua dimensão política e interrogar certa hegemonia do gênero masculino em várias dimensões do campo do trabalho docente e das relações sociais. Nosso desafio como pesquisadores/as é operar então com a tensão que há entre uma orientação teórica que consente com a descentralização do sujeito e outra que tenta ancorar este sujeito numa identidade de gênero. Para operar com tal tensão, nos dispusemos a escutar mulheres-professoras da zona rural de Ouro Preto em Minas Gerais e posteriormente, verificar através da pesquisa se há compreensão teórica metodológico entre nosso trabalho e o desenvolvido sobre história de vida de mulheres-professoras rurais em Tunja/Colômbia.

2. A escuta do sujeito: do gênero à feminilidade e retorno

Tomando como referência o sujeito cindido, passamos a escutar mulheres-professoras da zona rural de ouro Preto a fim de manter a tensão existente entre a categoria identitária gênero em seu caráter político e o sujeito do inconsciente que implode esta categoria, pois, o estado feminino se dá tanto nos homens quanto nas mulheres, revelando-nos uma condição *ex nihilo* – lugar de vazio, assentimento ao nada. Tudo por inventar-se!

Para Marcelo Ricardo Pereira¹⁵ tanto homens quanto mulheres teriam *horror* à experiência da feminilidade a qual aponta para a falta constitutiva de todo ser. A feminilidade diz de uma condição, não de um gênero e é esse horror à feminilidade ou à condição feminina que nos levaria a bipolarizar e a hierarquizar os sexos. Não há gênero em Psicanálise, pois há tão-somente um registro: o fálico em recusa ou defesa de uma ausência original. Para Freud¹⁶ a vida sexual é denominada pela polaridade masculino-feminino; assim, insinua-se a idéia de considerarmos a relação da libido com essa antítese. Não seria surpreendente se se verificasse ter cada sexualidade a sua libido especial apropriada para si (...),

15 Marcelo Ricardo Pereira. *O avesso do modelo: bons professores e a psicanálise* (Petrópolis: Vozes, 2003), 181.

16 S. Freud. *Novas Conferências Introdutórias Sobre Psicanálise – Conferência XXXIII – Feminilidade* (Rio de Janeiro: Imago. Ed. Standart Brasileira, Obras Completas, vol. XXII, 1933), 139 – 165.

mas nada disso procede. Existe apenas uma libido e, como tal, não podemos atribuí-la a nenhum sexo.

A teoria psicanalítica da sexualidade feminina abre, enfim, a questão do “tornar-se mulher”. Essa expressão é captada em toda sua dimensão para além da representação. Há um resto sem nome, indizível, uma fenda, um buraco. Por não ser simbolizável, esse resto, o propriamente feminino, não pode ser nomeado, mas produz efeitos. A mulher é fabricada por um trabalho psíquico. Ela é um vir-a-ser, como já alertava Freud. Nem a mãe nem o pai podem lhe fornecer um traço uno, que suporte sua identidade, pelo motivo de o significante da identidade feminina não existir. Para fugir desse horror vazio que lembra a morte, a mulher busca sempre uma identidade nos artifícios e nas máscaras. O “tornar-se mulher” implicaria estar às voltas com esse indizível, para além da busca de imagens em espelhos e vitrines. A moda encontra aí sua função de preocupação constante e de realização efêmera. O penteado, as jóias, o vestido, o perfume são os adornos que contornam a falta. E para a mulher-professora? O que ela poderia inventar para contornar a falta?

Inscrever a falta torna-se uma condição de ambos os sujeitos: homens e mulheres e não apenas do sexo feminino. Com medo de perder, ou de não ter o que o outro tem, cada um à sua maneira vai tecendo sua rede em torno desse “buraco”, que representa o que falta a todos os sujeitos.

Assim, para a Psicanálise, de acordo com Pereira¹⁷, só seria possível discursar sobre pluralidade de gênero admitindo-a como pura explosão de formas para recusar a condição feminina. Nesse sentido, tal explosão desfaz toda e qualquer possibilidade de se fixar identidades. Para consentirmos na pluralidade de masculinidades e feminilidades, só podemos fazê-lo ao preço de abandonar qualquer ancoragem simbólica ou de sentido. Trata-se de entender, dessa forma, que homens e mulheres têm jeitos diferentes de lidar com o que lhes falta, ainda que esse jeito se apóie nas representações sociais e culturais – ou seja, nas representações de gênero –, compreender que é nas respostas singulares de cada um/a que poderíamos identificar algo de sua verdade.

Dessa forma, nos dirigimos às mulheres-professoras da zona rural de Ouro Preto a fim de escutar através do dispositivo da conversação¹⁸ que é um dispositivo de pesquisa/intervenção buscamos saber como elas lidavam com a feminilidade e o saber da docência, o que não se faz sem uma parcela de mal-estar.

17 Marcelo Ricardo Pereira. *O avesso do modelo: bons professores e a psicanálise* (Petrópolis: Vozes, 2003), 181.

18 Dissertação de Claudia Itaboray Ferraz sob minha orientação intitulada: “Nem tão contemporânea assim: a mulher professora e seus tropeços diante da diferença que pulsa dentro e fora dela. (UFOP: 2013), 133.

3. Mulheres-professoras da zona rural de Ouro Preto

Tomando a categoria gênero na discussão do trabalho docente, o que encontramos? No trabalho docente, as teorias que consideram o gênero reforçam, eminentemente, o pólo masculino, ao tratar de maneira generalista homens e mulheres, mas sempre optando pelo primeiro, a partir de justificativas convencionais, principalmente as que tangem aos aspectos lingüísticos e discursivos. Os modelos reproduzidos pelos sujeitos no trabalho docente engendram modos de planejamento, organização, disposição das classes, atividades, avaliação, retenção, traduzido em princípios de exclusão, e que parecem reproduzir a ótica masculina. Ainda que se garantissem às mulheres cada vez mais espaços no interior das instituições educativas, as mentalidades reiteram posições arraigadas na manutenção de lógicas que reforçam o masculino e invisibiliza o feminino no campo educativo.

Nosso lugar de pesquisa-intervenção, de encontro com as mulheres professoras é a região de Santa Rita, espaço rural do município de Ouro Preto, cidade histórica das Minas Gerais. A região se encontra em um cenário natural exuberante, de muito verde, com grande número de eucaliptos e as montanhas mineiras irregulares escondendo lugarejos que tomam existência no contato com o mundo da educação e dos/as seus/suas profissionais. Esses/as que, ao levarem seus saberes para esses lugares, trazem até nós, forasteiros das realidades únicas que nessa região se apresentam os olhares das pessoas que dão vida a cada pedaço de chão que habita uma escola, uma família, uma criança. Buscamos ouvir e relatar o que as professoras nos disseram¹⁹. Mais do que o nosso olhar, o importante aqui é trazer o olhar delas para o lugar que é delas. Dessa forma, registramos, além das falas delas, alguns dados coletados por nós para ofertarmos alguma visão do campo em que as professoras que participaram do trabalho de pesquisa estão inseridas.

A região é composta por sete escolas municipais, todas elas com turmas que vão da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental, espalhadas pelos subdistritos de Santa Rita de Ouro Preto, além de uma unidade de educação infantil e uma creche. Essas escolas estão inseridas em localidades distintas e distantes umas das outras, assim como da sede do distrito. As estradas não são bem conservadas e tanto alunos/as como as professoras precisam diariamente de transporte para chegar até as unidades escolares. A professora Amelie²⁰ relatando sobre sua rotina, conta sobre seu percurso diário durante todo o ano de trabalho: “época de chuva, aquele stress constante, estrada ruim, a gente com

¹⁹ Essas falas foram extraídas das conversações, que serão descritas e analisadas.

²⁰ Os nomes, para preservar os sujeitos da pesquisa, são fictícios.

medo daquele barro e abismo... ah, e é calor, é poeira, aquela...²¹ batendo na cabeça da gente, aquele barulho.” A outra professora, Anna, complementa: “Eu ando vinte e sete quilômetros todo dia, ida e volta. Isso tudo também, acho que ajuda a me angustiar com isso”²².

Essas escolas, para terem condições de ofertar todas as séries da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental, trabalham com turmas multisseriadas. Por causa do número reduzido de alunos/as, há uma impossibilidade de contratação de outros/as docentes para compor o quadro da escola, uma vez que esse, na rede municipal, é estabelecido pela quantidade de alunos/as em cada unidade escolar. Assim, cada professora, quando necessário, tem que ficar na sala de aula com mais de uma turma. As professoras que foram por nós escutadas, no momento da pesquisa, já haviam ou estavam passando pela experiência da multisseriação. A professora Amelie explica a situação da seguinte maneira:

O que eu acho, que o que, que tá acontecendo... a gente precisa de mais força, não é... não somos nós o problema, eu acho que, que o problema não é nosso, não é meu, não é da Anna, o que que acontece... a Anna tá com duas turmas, turmas multisseriadas, então, trabalhar com uma turma já não é fácil, que a gente já tem “n” casos, então ela tá lá com turmas multisseriadas, na sala dela, então, aí já dá um problema enorme, a gente não tem um professor eventual pra estar atendendo às necessidades, eu sou a coordenadora da escola e estou na sala de aula, então tem dia que você tem que optar: ou vai pra reunião, ou você vai trabalhar. Hoje, hoje eu tive que fazer uma decisão: “não vou para a educação fiscal”, porque... minha escola já tem né..., é o direito do professor né..., tem professor de atestado, a Anna já tem duas turmas, a Louise já tem duas turmas, eu ainda vou deixar a minha turma com uma terceira pessoa? Não tem. Então, eu acho que tá faltando é força lá de cima²³ mesmo. As escolas são pequenas? São. O número é pequeno de alunos? São. Então que não criem essas escolas, mas que cada professor fique com a sua turma, que tenha um professor ali eventual todos os dias. [...] O outro professor já está com duas turmas, quarto e quinto ano, vai ficar com o primeiro ano, imagina quarto e quinto ano com o primeiro ano? Imagina o segundo e o terceiro junto com o primeiro ano nesses dias? Aí quando você vai olhar assim, você soma no final do mês, alguém precisou de sair, teve que resolver alguma coisa, teve que juntar a turma de novo né, alguém teve que... atestado, teve que juntar a turma de novo, eu fiquei de atestado, teve que juntar minha turma. Aí, no mês de agosto, eu contei lá as vezes que a minha turma ficou com outras turmas né, não tem aula. Gente, não adianta falar que tem aula normal no dia que a minha turma fica com a turma do

21 A professora faz referência à Kombi que faz o transporte escolar na região.

22 São elas as seguintes escolas: E. M. José Sales Andrade, com 27 alunos/as, três professoras e uma coordenadora, localizada em Boa Vista; E. M. Inácio de Souza, com 77 alunos/as, cinco professoras e uma coordenadora, localizada em Piedade de Santa Rita; E. M. Francisco Pignataro, com 51 alunos/as, cinco professoras e uma coordenadora, localizada em Mata dos Palmitos; E. M. Professora Efigênia Meira, com 27 alunos/as, três professoras e uma coordenadora, localizada em Canavial; E. M. Francisco Araújo Silva, com 52 alunos/as, quatro professoras e uma coordenadora, localizada em Bandeiras; E. M. Professor Washington Andrade, com 54 alunos/as, três professoras e uma coordenadora, localizada em Serra dos Cardosos; E. M. Padre Martins, com 45 alunos/as, quatro professoras e uma coordenadora, localizada em Santo Antônio.

23 A professora faz referência à Secretaria Municipal de Educação de Ouro Preto.

Gênero e Docência: Olhares sobre a formação de professoras rurais no Brasil e na Colômbia

quarto, quinto ano que não tem; uma aula bem dada não tem. Foram doze vezes, só no mês de agosto”.

Importante dizer que atendem a essas escolas uma pedagoga e um pedagogo que se dividem para suprir as demandas de orientação e suporte pedagógico do corpo docente das unidades. Esses/as profissionais visitam, praticamente, uma escola por dia, o que parece dificultar uma rotina de trabalhos em cada uma delas. A professora Amelie relata sobre o acompanhamento pedagógico que acontece na escola em que leciona e que se repete nas outras escolas da região:

E outra... só abrindo aqui o espaço dessa questão do pedagogo, é que eu tô lembrando... o pedagogo, a gente tem uma ou duas vezes por semana na escola, mas tem o transporte que leva o pessoal daqui pra lá e quando a aula termina a gente já tem que ir embora porque o transporte já vai pra outro lugar, então o tempo que a gente tem com o pedagogo é o horário de aula. [...] Ele chega a aula já tá... já tá assim no início da aula, ele vai embora no final da aula porque tem o transporte que vai levar. Então ou a gente conversa com o pedagogo enquanto tá na sala, na hora da aula, ou na hora do recreio, na hora do intervalo, na hora da merenda, do almoço, ou alguma coisa assim, ou então nessas reuniões que a gente tá tendo né que é uma vez por... como que é? É uma vez por mês? Esse encontro aí... dois meses?

O pedagogo, João ²⁴, único homem do grupo fala sobre o seu trabalho e seu sentimento diante da realidade que vive:

Eu sou pedagogo também, eu acho que a minha angústia, a minha em particular, seria essa também. Eu trabalho em três escolas também e... o desafio maior é sempre conseguir articular o trabalho com as três escolas, porque, às vezes, a gente fica meio... você vai um dia numa escola, no outro dia você vai na outra, no outro dia vai na outra, você acaba perdendo, né, o contato com a escola. Quando você volta já tem outra coisa, outras questões que já não são aquelas mesmas, né?

Além disso, também as coordenadoras se dividem entre as escolas, não havendo uma coordenadora que se dedique exclusivamente a uma escola, com exceção da Escola Municipal Inácio de Souza. As outras se organizam para comparecerem em dias intercalados em cada escola a fim de marcarem uma presença mais efetiva nas unidades. Todas as coordenadoras são professoras também e na ausência de alguma professora, elas a substituem na sala de aula.

Pensando nas escolas e nas suas localizações, destacamos sete lugares diferenciados, embora seja possível traçar um perfil que se compõe e se

²⁴ O pedagogo João compareceu apenas a esse encontro. A justificativa dada por sua ausência nos encontros foi porque o horário dos encontros coincidia com a hora da sua “pelada”, partida semanal de futebol com os amigos em Santa Rita.

assemelha. Amelie, ao dizer da localidade na qual fica a sua escola e onde mora também, apresenta o seguinte relato:

Bandeiras é um lugar. É uma zona rural, é uma zona rural, ele... ele é... tem uma estrada que liga Piranga a Ouro Preto, Bandeiras tá ali na estrada, então a gente tem muita facilidade em muita coisa, tem pessoas que ganham nenê em casa porque o SAMU não chega com o carro... [...] Então, agora é sério mesmo, Bandeiras é um lugar muito bonito, ele tinha tudo pra ser bom, eu gosto de lá, não tenho vontade assim de sair de lá, eu acho que o problema que acontece lá deve acontecer em outros lugares, tem pessoas que... que brigam, que a mãe de fulano não combina com a mãe de ciclano, o fulano mais o ciclano vão pra escola e brigam os dois porque “minha mãe não combina com a sua, porque que eu tenho que combinar?”, você entendeu? Umas coisas assim...

As localidades do distrito Santa Rita de Ouro Preto encontram-se distantes umas das outras, com pouca perspectiva de desenvolvimento social, cultural, econômico e poucas oportunidades de trabalho para as famílias. São lugares esvaziados enquanto número de pessoas e coloridos por verde nas águas e na vegetação, cores de flores, frutos que se modificam no decorrer das mudanças de estação do ano. Os moradores dessa região, em sua grande maioria, são trabalhadores rurais, além daqueles que ficam fora durante a semana para trabalhar em outros setores nos sítios urbanos ²⁵.

Existem muitas famílias sustentadas por mães-mulheres que cuidam de tudo para que seus companheiros possam sair em busca de oportunidades melhores e ainda as famílias que são cuidadas apenas pela mãe e muitas mães na região são solteiras ou separadas. As professoras relataram que existem muitas famílias desestruturadas nessas localidades. Sobre isso, a professora Dora diz:

E na nossa escola parece assim, na nossa escola não né, no lugar que nós moramos, parece que tudo é normal sabe, eu trabalho tem 21 anos [...]. Eu trabalho na escola de Bandeiras né, 21 anos, mas só que é... eu... o problema... o problema parece que já vem de casa, porque pra eles tudo é normal, o limite, eles não tem limite nenhum em casa, então acha que na escola também não tem né. A gente não consegue né corrigir os valores...

A professora Amelie conta a história que ouviu do seu filho, complementando a fala da colega:

Os filhos, vizinhos, os primos ficam de noite tomando café com Coca-Cola pra poder assistir filme pornográfico, sei lá o quê na televisão à noite e tem um pai, tem uma mãe

²⁵ Fonte dos dados: IBGE/2011. <http://www.ibge.gov.br/home/>

Gênero e Docência: Olhares sobre a formação de professoras rurais no Brasil e na Colômbia

dentro de casa que sabe e falam “oh esses meninos não tem jeito não”, é assim que a gente ouve.

Já a professora Sabrina, sobre isso, durante as Conversações, fala sobre uma experiência que teve durante o ano:

Uma vez, uma vez uma aluna minha... é eu faltei, eu tive que faltar, no outro dia ela virou pra mim e falou assim: “eu não gosto que você falta não porque você é a única pessoa que conversa comigo, lá em casa papai e mamãe não conversam comigo”. Não tem diálogo, não tem. [...]

Aí, você ser a única pessoa, em quatro horas de um dia inteiro, que conversa, né. É muito pouco, muito...

Ainda é possível escutar e ver esse movimento do êxodo rural na região – o campo como um lugar pior e a cidade como o paraíso prometido. Aqui é necessário dizer da importância de se pensar e se aplicar uma educação que seja para o campo, que seja para ressignificar esse espaço, que seja para potencializar essas comunidades e enriquecê-las com recursos pessoais e materiais, assim também como com possibilidade da preservação dos recursos naturais, tão presentes e ameaçados nesses espaços.

Seguindo o trajeto percorrido, identificamos que as pessoas que permanecem morando nesses lugares têm se dedicado ao cultivo e ao mercado do eucalipto. Há grande área devastada e replantada com esse tipo de árvore. Esse tem sido o capital de giro da economia local. Segundo dados da Prefeitura Municipal de Ouro Preto/PMOP/2012, além disso, existe a economia que se faz ainda em torno da agricultura – agricultura essa que também se faz como meio de alimentação para muitas famílias. Além da agricultura, é destacada a produção em pedra sabão, artefato presente na região, especialmente nas localidades mais próximas da sede do distrito. Além da venda da pedra bruta, há também uma produção artística com esse material que tem se colocado, há um tempo, como marca desse lugar.

Outro dado relevante refere-se ao atendimento integral dos sujeitos que moram nessas localidades. O ponto de referência está situado na sede do distrito. Segundo dados colhidos através de entrevistas livres com os moradores da região e através das visitas aos postos de atendimento, na maior parte do tempo não existem médicos disponíveis de plantão para atender a população, assim como não há policiamento e outros tipos de serviço necessários e que se constituem em direitos de cada um. Muitas vezes, percebi nas falas dos entrevistados, que eles, os moradores, ficam à mercê dos favores políticos e administrativos da gestão

municipal e ainda desconhecem muitos dos seus direitos. O que se escuta como justificativa para tamanha distância entre o serviço necessário e a realidade de descaso é a grande extensão que o município de Ouro Preto apresenta em sua totalidade. Esse é o discurso da gestão municipal proferido pela chefia do gabinete do prefeito municipal de Ouro Preto, em entrevista livre, por ocasião da pesquisa de campo.

E a educação acaba por ficar também nesse mesmo lugar. Lugar de distância e impossibilidade. De falta de investimento de dinheiro, necessidade e desejo. As professoras falam da ausência de apoio, relatam sobre a falta de amparo, desde as coisas mínimas até as maiores. Sobre isso, trago o trecho de uma das Conversações:

Professora Marie: Assim, você quer fazer um trabalho legal, você quer uma matricial, aqui não tem, por exemplo, um xerox legal, um trabalho, né, que se você quer fazer uma...

Professora Amelie: uma pesquisa...

Professora Marie: uma pesquisa, né, mesmo que os meninos de lá possam vir de vez em quando pra olhar o computador, né...

Professora Joyce: olhar numa biblioteca...

Elas fazem referência à ausência desses lugares e dispositivos de trabalho para os/as alunos/as delas e para elas também usufruírem. Isso, de acordo com o que elas dizem, é um ponto que pesa e dificulta o processo de ensino na região.

Quanto mais isolada a localidade, maior a chance de descuido por parte da gestão. Sem colocar aqui a questão da culpabilização, mas pensando e questionando a implicação dos que direta ou indiretamente estão envolvidos nesse campo. Pensando histórica e conceitualmente, trazemos Leite²⁶ para pensar junto conosco sobre tantas e tantas questões que acabam perdurando e que são legitimadas, de alguma forma, no contexto das políticas públicas educacionais:

A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade”²⁷.

26 S.C Leite, *Escola rural: urbanização e políticas educacionais* (São Paulo: Cortez, 1999), 72-89.

27 Leite, op. cit., 14.

Gênero e Docência: Olhares sobre a formação de professoras rurais no Brasil e na Colômbia

A citação acima traz o conceito de “educação rural”. Houve, no tempo, uma alteração dessa nomenclatura a partir do pensamento de Paulo Freire, atrelado à ideia de educação popular. Arroyo²⁸ explica que “eles nasceram colados a terra e foram cultivados em contato estreito com os camponeses, com suas redes de socialização, de reinvenção da vida e da cultura”. O autor interpreta que houve nisso uma percepção de que o povo do campo possui um saber. A ideia de toda essa movimentação, pedagógica, cultural, política, é deslocar os enraizamentos conceituais a respeito da “zona rural”, a partir de uma concepção outra do rural, não mais como lugar de atraso, mas de produção da vida em seus mais variados aspectos: culturais, sociais, econômicos e políticos.

O que fica latente diante da realidade visitada por nós durante a pesquisa e através da fala das professoras é que essa modificação não chegou até os seus lugares de trabalho. As professoras se queixam da ausência das mínimas condições de trabalho – como recursos didáticos, situação dos prédios – até de faltas maiores, como apoio pedagógico e recursos humanos, como pudemos ver nos relatos anteriormente transcritos neste capítulo. A concepção de que o campo é um lugar que não precisa de educação de qualidade ainda parece vigorar na política educacional do município, uma vez que, como afirmam as coordenadoras administrativas e pedagógicas das escolas dessa região, não há investimento diferenciado – não só financeiro, mas de formação, de método pedagógico – voltado para a especificidade do campo.

As professoras escutadas, todas moradoras da região, relataram que, nesses lugares, as oportunidades de trabalho para as famílias são poucas, a visão em relação ao que virá, a um futuro possível, parece mal alimentada. A professora Joyce relata que “o ambiente alfabetizador é muito pobre, os pais são muito carentes, a situação socioeconômica deles também é muito ruim”. O relato abaixo da professora Amelie traz um pouco da história dessa região em relação à economia do lugar e à forma como as pessoas lidam com essa questão:

É... o auge antes foi a pedra sabão, o bloco. Aí tava saindo o bloco, tinham pessoas que não tinham nem casa, conquistaram casa, conquistaram parabólica, carro, moto, essas coisas tudo porque tava muito alto. Aí paralisou tudo, aí o pessoal tiveram que, né... com o tempo aquilo acaba; vendeu a moto, vendeu isso, vendeu aquilo, né, a casa ficou começada sem terminar.

Aí vem o carvão também, né, aí eles vão cortando a mata nativa, mas aí, depois, você tem que plantar outra coisa. Então, o carvão tá alto, aí ganham muito dinheiro e eles não têm estrutura pra isso. Se eles tão ganhando muito dinheiro... lá na região de Bandeiras, na época... lá não era tanto carvão, lá era mais a pedra sabão e eu

28 M.G. Arroyo. “Apresentação”. En *Pedagogia do Movimento Sem-Terra: escola é mais do que escola*. Ed. *Pedagogia do Movimento Sem-Terra: escola é mais do que escola*. Caldart, R.S (Petrópolis: Vozes, 2000), 14.

participava da cooperativa, então eu acompanhava de perto e eles não faziam lista aqui, eles iam pra Lafaiete²⁹, uma Kombi pra trazer cheia de coisa. Aí traziam assim uma caixa fechada de leite condensado, aí menino saía pro terreiro afora tomando leite condensado, sabe. Eles não tinham noção, aquele tanto de pacote de leite em pó, tudo assim, sem estrutura, eles não pensavam no dia de amanhã, não fizeram caderneta, não compraram bens assim que poderiam, depois, investir, alguns compraram casas fora, mas o pessoal mesmo, que assustava com aquele dinheiro todo, né, porque um bloco dava quase dois mil reais, “Meu Deus do céu, quinze blocos esse mês, que dinheiro que eu ganhei, né, ganhei trinta mil reais”. Então eles iam, compravam roupas caras, nem sabiam usar direito e aí fechou a pedreira, fechou tudo, aí todo mundo caiu lá embaixo. Aí tá, venderam móveis, venderam os carros, quem guardou, né, quem investiu no filho, colocou o filho pra estudar, tudo bem, mas quem não investiu ficou lá, parou, estagnou e tá lá estagnado.

As professoras relatam que mesmo não sendo uma região economicamente rica, as famílias sobrevivem de forma amena, não há conhecimento de casos de miséria e fome, são pessoas que têm acesso a consumo. Contam elas que existem muitos casos de alcoolismo na região e a violência tem um índice baixo entre os/as alunos/as, entretanto, o que é bastante evidenciado entre os alunos é uma curiosidade sexual que, para elas, parece exagerada. Contam casos nas famílias de muitas crianças relatarem que assistem a filmes pornográficos, falam dos “casos” sexuais que acontecem na região, envolvendo pares familiares e dizem das histórias dos alunos na escola.

O rendimento escolar tem se mostrado baixo e o índice de evasão escolar é bastante significativo, contam as professoras e apontam os dados da SME-OP. Com relação ao desempenho escolar dos/as alunos/as das escolas da região de Santa Rita, a SME-OP nos mostrou dados referentes a avaliações realizadas nos últimos três anos. Foi repassado o resultado do Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA)³⁰, avaliação externa, proposta e realizada pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. É possível constatar em relação ao resultado do município como um todo, levando em consideração a pontuação mediana, as escolas da região de Santa Rita, com exceção de apenas uma escola que em um ano superou, apresentam os resultados menores que a média municipal, o que justifica a fala escutada sobre a dificuldade de aprendizagem dos/as alunos/as dessas escolas. Sobre isso, o pedagogo João disse o seguinte:

“Com relação à escola, eu acho que o desafio muito grande é a questão da... da não aprendizagem de alguns alunos, da dificuldade de aprendizagem de alguns alunos, essas questões que me instigam muito”.

29 Conselheiro Lafaiete, uma cidade que fica a uma distância de aproximadamente vinte quilômetros de Santa Rita.

30 O PROALFA compõe o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE.

Gênero e Docência: Olhares sobre a formação de professoras rurais no Brasil e na Colômbia

Como resultado da nossa pesquisa/intervenção podemos pensar que as descrições das falas de nossos/as participantes são uma descrição subjetiva já que não partem apenas dos dados sociológicos, históricos, quantitativos e estratificados nos resultados de avaliações, censos, questionários de perfil e outros de rotulações externas e parâmetros fixados. Não desconsideramos a importância de dados quantitativos, mas fizemos aqui uma escolha e uma aposta em considerar nas suas falas a subjetividade que surge como efeito discursivo. Dessa forma, é possível dizer que o campo de pesquisa, em que a região de Santa Rita de Ouro Preto constituiu-se foi também um campo de ação, posto que além das representações de campo e de ruralidade as mulheres professoras que estiveram presentes, em mais de um ano de trabalho, foram sujeitos ao mostrarem suas fragilidades, preocupações, alegrias e ambiguidades na relação com a docência.

4. Os estudos sobre a educação rural na Colômbia: pontos de contato

A partir do levantamento bibliográfico que realizamos verificamos que muitos/as pesquisadores/as colombianos têm se dedicado aos estudos de gênero e professoras rurais. Dentre os vários estudos identificados³¹, percebemos de forma geral que o projeto educativo neoliberal apesar de se desenvolver em contextos de subordinação e exclusão política de mulheres, estas buscaram condições para a formação profissional de professoras, que por sua vez impulsionaram a qualificação das escolas de meninas com planos educativos cujos objetivos superaram a educação feminina centrada nas primeiras letras, moral, educacional, religiosa e urbana.

Aqui, destacaremos o artigo por nós escolhido para nosso estudo, o da pesquisadora Diana Elvira Soto Arango³², “Historias de vida de las maestras de escuela de mediados del siglo XX en Colombia. Amparo y Andrea. Liberal y conservadora en contextos de la ruralidad educativa cundi-boyacense”.

31 Sobre a temática na Colômbia ver os trabalhos de María Ramirez G y Juana Téllez C, “La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX”. <http://www.banrep.gov.co/docum/ftp/borra379.pdf>; consultado em 10/03/2013.

Josué Ramón Suárez. *Historia y sentido de la escuela rural. De la escuela unitaria a la educación media. 1960-2005*. Tesis Doctoral en Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia-RUDECOLOMBIA, 2006; Alba Nidia Triana. *Historia de la educación rural en Colombia. 1946-1994*. Tesis Doctoral. Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia-RUDECOLOMBIA, 2010; M. Teubal. “Globalización y nueva Ruralidad en América Latina”. En *Una Nueva Ruralidad en América Latina* (Bogotá: Uniandes, 2005); Ana Hamon. *Ingreso de la mujer docente a la UPTC - 1961-1980*. Tesis Doctoral en Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia-RUDECOLOMBIA, 2010; Guillermo Hernández de Alba. *Galería de ilustres educadoras colombianas* [manuscrito] (Bogotá: Colegio de La Merced, 1900); Diana Elvira Soto Arango. “La universidad en la capacitación de maestras rurales en Guatemala y Colombia”. En *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, Vol. 14, No. 18 (2012): 283 - 302; “La ruralidad en la cotidianidad escolar colombiana. Historia de vida de la maestra rural boyacense. 1948-1980”. En *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, Vol. 14, No. 18 (2012): 201-242.

32 Diana Elvira Soto Arango. “Historias de vida de las maestras de escuelas de mediados del siglo XX em Colombia”. En *Educadores en América Latina y el Caribe del siglo XX al siglo XXI* (eds.) Diana Arango Soto-Arango, J.R.L Jardilino, J. Paniagua, M.C. Veras (Madrid: HISULA/RUDECOLOMBIA, Ediciones Doce Calles, 2011): 335-368.

A pesquisa da autora analisa o período de violência política em meados do século XX, na Colômbia, através da história da vida cotidiana e da escola de professores de escola rural, de filiação política liberal, deslocados e perseguidos. A pesquisadora indica que seu método de investigação centrou-se na história social, a partir das atitudes sócio-políticas, incluindo o imaginário coletivo e da vida cotidiana, destacando-se a história de vida, desde os procedimentos, até a classificação e organização de informações.

Para ela, a biografia da professora e a história de sua família permitiram analisar a mudança na estrutura familiar e comportamental em relação aos excluídos, apresentando impacto da violência política e sócio-educacional sobre eles. As estratégias utilizadas foram focadas em fontes primárias. Concluiu-se que a professora teve em sua trajetória um desenvolvimento adaptacionista sociocultural peculiar. O sentido histórico foi alcançado na pesquisa, convidando-nos a repensar os mecanismos e políticas para a violência atual dos excluídos na Colômbia, onde a educação tem a palavra final na mudança de mentalidades no sentido de uma sociedade do conhecimento. Aqui, destacamos alguns excertos que nos pareceram se assemelhar à nossa realidade descrita acima. Na fala da pesquisadora há uma mudança inclusive na moradia. “De la casa de bahareque con techo de palmicha a la casa de adobe y ladrillo con techo de teja de zinc”.

En general, se está de acuerdo, que el campo representa exclusión y marginalidad, manifiesta en: falta de alcantarillado, acueducto, servicios sanitarios, electricidad, teléfono, servicios de salud, caminos intransitables (dado da historia de vida do sujeito da pesquisa).

De igual modo Diana afirma que temos que juntar a essa expressão a precariedade da construção das casas das professoras, vestimentas e acesso aos equipamentos educativos, e reitera:

Sin embargo, es notoria la diferencia entre una casa rural de un campesino del minifundio y una del patrón, cuando éste habita con su familia en el campo. Como lo indica la historiadora Pilar Gonzalbo: “la casa es el ámbito de la intimidad; jurídicamente es el domicilio personal; políticamente es recinto con derechos y obligaciones y privilegios.

Neste aspecto aponta a pesquisadora que ambas as moradias, rurais e urbanas, revelam o lugar social, uma cultura e portanto, formas de comportamentos no interior das famílias com costumes práticas, vivências e sociabilidades.

Um outro aspecto analisado pela autora e que:

Gênero e Docência: Olhares sobre a formação de professoras rurais no Brasil e na Colômbia

Se podría decir que el tipo de construcción que hemos descrito, con las respectivas costumbres del campo, en esta zona de Cundinamarca era similar a la que encontró Amparo al asumir el magisterio en las veredas de clima cálido como fue en la zona de Miraflores con las veredas de Guamal y Suna Abajo. En los climas fríos como Siachoque, Toguií, Arcabuco Rondón, Tunjita cambiaba la construcción y el vestido del campesino. Debemos indicar que en las dos primeras escuelas se encontró con una construcción de un salón, y habitación para la maestra. El asunto es que ella se encamina al pueblo de Miraflores, según le indican liberal, y que se encontraba a siete u ocho horas de distancia de la ciudad de Tunja, capital del Departamento de Boyacá.

A narrativa do trabalho expõe as dificuldades de uma professora em início de carreira na zona rural. Para tal a autora busca no relato da professora demonstrar as penurias e as dificuldades enfrentadas pelas maestras rurais no início do século XX.

El viaje lo realizó en bus, de Tunja a Miraflores, a través de una carretera destapada, de una sola vía, que presentaba casi siempre deslizamientos de tierra y en épocas de invierno se tornaba intransitable porque los buses no podían atravesar las quebradas. Las horas de viaje podrían oscilar entre 7 y 12. Allí, en el pueblo de Miraflores, se posesionó del cargo ante el señor alcalde, el 21 enero de 1959. El salario para ese año sería de 200 pesos mensuales. La maestra, como era costumbre se presentaba igualmente, ante el cura párroco que le orientaba en la obligación de asistir a las celebraciones de las fiestas religiosas.

Para ella, una buena noticia era el haber llegado a un pueblo liberal, pero lo que nunca se imaginó era que su “escuelita de la vereda de Guamal” le quedaba a tres días de camino a pie. Sin embargo, con un pensamiento positivo manifiesta que la distancia era: “algo bueno porque ningún supervisor le iba a llegar a controlar y a fregarle la vida”. En ese entonces como nueva forastera en el pueblo llega a una casa de familia que la acogió con su hija y le dieron la “posada” y la comida. Además, le indicaron la tienda y el almacén donde se podría hacer cliente y luego gozaría de la preeminencia de persona a la que se le podría “fiar” el mercado.

Os aspectos de sobrevivência que a pesquisadora retrata com os relatos das professoras pesquisadas, nos dá as informações sobre o ofício de mestre/a e toda sorte de vicissitudes que se enfrentava para ser e permanecer como docente, em especial na zona rural. Possivelmente, esses aspectos por muito tempo tem levado à compreensão do ofício de mestre/a como um sacerdócio, uma vocação e missão. Com ressalta a autora a sociedade tinha uma dupla representação do ofício – uma que revelava as virtudes do ofício e outra ligada a solidariedade/compaixão pela missão enfrentada pelo/a professor/a:

En Miraflores al maestro, en general, se le fiaba en: las tiendas y almacenes del pueblo. Quizá, fuera obvio está situación porque estos empleados del gobierno tenían un sueldo fijo que, aunque se demoraba, siempre llegaba.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contato com o discurso das docentes da região de Santa Rita e dos relatos de docentes da Colômbia nos traz a sensação de um lugar descoberto, e, como tal, aberto para novas possibilidades, novas viagens, outras questões e respostas, bem como muitas perguntas. Pensando nisso, ressaltamos a obra “As cidades invisíveis³³” quando ele escreve sobre as andanças do seu desbravador por todas aquelas cidades e especificamente quando este faz parada em uma das cidades que descobre e que demonstra aqui para permitir a descoberta – a descoberta de uma região cheia de enigmas e belezas. Uma região que é:

Uma cidade igual a um sonho: tudo o que pode ser imaginado por ser sonhado, mas mesmo o mais inesperado dos sonhos é um quebra-cabeça que esconde um desejo, ou então o seu oposto, um medo. As cidades, como os sonhos, são construídas por desejos e medos, ainda que o fio condutor de seu discurso seja secreto, que as suas regras sejam absurdas, as suas perspectivas enganosas, e que todas as coisas escondam uma outra coisa. [...] As cidades também acreditam ser obra da mente ou do acaso, mas nem um nem outro bastam para sustentar as suas muralhas.

De uma cidade, não aproveitamos as suas sete ou setenta e sete maravilhas, mas a resposta que dá às nossas perguntas. Ou as perguntas que nos colocamos para nos obrigar a responder, como Tebas na boca da Esfinge³⁴.

E o enigma segue nos fazendo questão e se presentifica nos rostos, nos corpos de cada professora escutada em nossa pesquisa e outras que nos foram apresentadas na pesquisa de Soto Arango³⁵. Assim, é preciso dizer que o nosso campo de pesquisa não se refere a um lugar marcado, geograficamente, no mapa, mas de um campo que é significado subjetivamente pelos nossos sujeitos da pesquisa – as mulheres professoras que nos trouxeram suas percepções, histórias e olhares a respeito dos lugares em que moram e trabalham, onde falam de seus percursos pessoais e profissionais e expõem suas visões sobre os/as alunos/as e suas famílias, as comunidades de cada lugar que a pesquisa esteve com a sua intervenção já vivida e a perspectiva de continuidade em intervenções ainda não experimentadas tanto no Brasil como na Colômbia.

33 Italo Calvino. *As cidades invisíveis* (São Paulo: Cia das Letras, 1990), 44.

34 Ibid.

35 Arango, op.cit., 335-338.

FONTES

Arquivo do Grupo de Pesquisa FOPROFI – Formação e Profissão Docente – UFOP / CNPq, Brasil (Banco de dados). 2013.

Arquivo do Observatório da Educação da Região dos Inconfidentes, Fundo 1. Arq. PDF

Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP MG. 2013.

Arquivo do Projeto CALEIDOSCÓPIO, Documentos de pesquisa em formato eletrônico. 2013

Entrevistas com as professoras da Escola Básica da Superintendência de Ouro Preto, na cidade de Santa Rita do Ouro Preto, Janeiro a Junho de 2012.

Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em cinco de Outubro de 1988.

Brasil. Diretrizes operacionais de educação básica nas escolas do campo. Brasília: Ministério da Educação: Conselho Nacional de Educação, 2001.

Documento - A educação básica e o movimento social do campo-por uma educação básica do campo. Brasília: MST-Coordenação da Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2011. <http://educampoparaense.eform.net.br/site/media/biblioteca/pdf/Colecao%20Vol.dois.pdf>> acessado em 10 de marzo, 2011).298

Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, 20 de dezembro, 1996.

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>.

REFERÊNCIAS

Arroyo, M. G. "Apresentação". En CALDART, R.S. *Pedagogia do Movimento Sem-Terra: escola é mais do que escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.

Brasil. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE. <http://www.ibge.gov.br/home/> consultado em 10/03/2013.

Bruschini, Cristina; Amado, Tina. "Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério". En *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, No. 64, 1988: 4-13.

Costa, Marisa C. Vorraber. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Editora Sulina, 1995.

Diniz, Margareth e Vasconcelos, Renata Nunes (org.). *Pluralidade cultural e inclusão na formação de professores e professoras*. Belo Horizonte: Editora Formato, 2004.

Freud, Sigmund. *O Mal-estar na civilização obras completas, vol. XXI*. Rio de Janeiro: Imago. Ed. Standart Brasileira, 1930[1929].

Freud, Sigmund. *Algumas conseqüências psíquicas da distinção anatômica entre os sexos*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

Freud, Sigmund. *Novas conferências introdutórias*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

Freud, Sigmund. *Sobre a tendência universal à depreciação na esfera do amor: contribuições à psicologia do amor*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

Freud, Sigmund. *Três Ensaios Sobre a Teoria da Sexualidade*. Obras Completas, vol. VII. Rio de Janeiro: Imago. Ed. Standart Brasileira, 1905.

Freud, Sigmund. *Sobre as Teorias Sexuais das Crianças*. Obras Completas, vol. IX. Rio de Janeiro: Imago. Ed. Standart Brasileira, 1907.

Freud, Sigmund. *Algumas Conseqüências Psíquicas da Distinção Anatômica Entre os Sexos*. Rio de Janeiro, Imago. Ed. Standart Brasileira, 1925.

Freud, Sigmund. *Sexualidade Feminina*. Rio de Janeiro: Imago. Ed. Standart Brasileira, 1931.

Gênero e Docência: Olhares sobre a formação de professoras rurais no Brasil e na Colômbia

Freud, Sigmund. *Novas Conferências Introdutórias Sobre Psicanálise – Conferência XXXIII – Feminilidade*. Obras Completas, vol. XXII. Rio de Janeiro: Imago. Ed. Standart Brasileira, 1933[1932].

Hamon, Ana. *Ingreso de la mujer docente a la UPTC - 1961-1980*. Tesis Doctoral en, Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia-RUDECOLOMBIA, 2010.

Hernández de Alba, Guillermo. *Galería de ilustres educadoras colombianas* [manuscrito]. Bogotá: Colegio de La Merced, 1900.

Lacan, Jacques. *El Seminario, Libro 2, Ely o em teoria de Freud y em la técnica psicoanalítica*. Buenos Aires: Paidós, 1983.

Lacan, Jacques. Posición del inconsciente. En *Escritos*. México: Siglo Veintiuno, 1988.

Lacan, Jacques. *Seminário 2. O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

Lacan, Jacques. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

Lalande, André. *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Paris: Presses Universitaires de France, 1985.

Leite, S.C. *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1999.

Lopes, Luiz Paulo da Moita. *Identidades Fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

Louro, Guacira Lopes. *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

Louro, Guacira Lopes. *Prendas e antiprendas: uma escola de mulheres*. Porto Alegre: editora da Universidade, UFRGS, 1987.

Ogilvie, Bertrand. *Lacan: A formação do conceito de sujeito*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

Pereira, Marcelo Ricardo. *O avesso do modelo: bons professores e a psicanálise*. Petrópolis: Vozes, 2003.

Ramírez, María y Téllez C., Juana. *La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX*. <http://www.banrep.gov.co/docum/ftp/borra379.pdf> consultado em 10/03/2013.

Soto Arango, D.E; Jardimino, J.R.L; Paniagua, J.; Veras, M.C. (org.). *Educadores en América Latina y el Caribe del siglo XX al siglo XXI*. Tomo IV. Madrid: HISULA/RUDECOLOMBIA. Ediciones Doce Calles, 2011.

Soto Arango, D.E. "La universidad en la capacitación de maestras rurales en Guatemala y Colombia". En. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, Vol. 14, No. 18 (2012): 283 – 302.

Soto Arango, D.E. "La ruralidad en la cotidianidad escolar colombiana. Historia de vida de la maestra rural boyacense. 1948-1980". En *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, Vol. 14, No. 18 (2012): 201-242.

Sponchiado, Justina Inês. "Docência e relações de gênero: Um estudo de dissertações e teses defendidas em instituições brasileiras no período de 1981 a 1995". Dissertação de Mestrado em, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC, 1997. 167p.

Juárez, Josué Ramón. *Historia y sentido de la escuela rural. De la escuela unitaria a la educación media. 1960-2005*. Tesis Doctoral en Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia-RUDECOLOMBIA, 2006, 201 -242.

Triana, Alba Nidia. *Historia de la educación rural en Colombia. 1946-1994*. Tesis Doctoral en Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia-RUDECOLOMBIA, 2010, 211-242.

Diniz, Margareth y Lima Jardimino, José Rubens. "Gênero e docência: Olhares sobre a formação de professoras rurais no Brasil e na Colômbia". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. Vol. 17 No. 24 (2015): 167 - 190