

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

AMANDA PEREIRA DA SILVA AZINARI

**CONSTITUIR A VIDA NUMA REGIÃO DE *FRONTEIRA*:
trajetórias de mulheres-professoras-trabalhadoras do campo em Juara/MT**

Cáceres-MT

2016

AMANDA PEREIRA DA SILVA AZINARI

**CONSTITUIR A VIDA NUMA REGIÃO DE *FRONTEIRA*:
trajetórias de mulheres-professoras-trabalhadoras do campo em Juara/MT**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr Odimar João Peripolli.

Cáceres-MT

2016

© by Amanda Pereira da Silva Azinari, 2016

Azinari, Amanda Pereira da Silva.

Constituir a vida numa região de fronteira: trajetórias de mulheres-professoras-trabalhadoras do campo em Juara/MT./Amanda Pereira da Silva Azinari. Cáceres/MT: UNEMAT, 2016.

190f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

Orientador: Odimar João Peripolli

1. Educação do Campo. 2. Trabalho docente – Mato Grosso. 3. Trajetórias de vida – região de fronteira – Mato Grosso. 4. Gênero/Mulheres e Educação do Campo – Juara/MT. I. Título.

CDU: 37.018.51(817.2)

Ficha catalográfica elaborada por Tereza Antônia Longo Job CRB1-1252

AMANDA PEREIRA DA SILVA AZINARI

Constituir a vida numa região de *fronteira*: trajetórias de mulheres-professoras-trabalhadoras do campo em Juara/MT

BANCA EXAMINADORA

Dr. Odimar João Peripolli (Orientador – PPGEdU/UNEMAT)

Dra. Ozerina Victor de Oliveira (Membro – PPGEdU/UFMT)

Dra. Ilma Ferreira Machado (Membro – PPGEdU/UNEMAT)

APROVADA EM: 14/12/2016.

Dedico este trabalho
Às mulheres da minha vida,
Professoras que me inspiram
Trabalhadoras de uma vida toda
Deram sentido e força para escrever.
Às amadas: Mãe Vera Lúcia, irmã Ana Paula,
Avós Maria de Lourdes e Deolinda (*in memoriam*)

À todas professoras do campo, em especial,
Teresa, Roseli e Margarida...

Figura 1 - As lavadeiras (Cândido Portinari)



Fonte: OBVIOUS (2016)

Agradecimentos

Sou feita de retalhos. Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma. Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou. Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior... Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade... Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa. E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também. E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados... Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma. Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias. E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de "nós" (Cora Coralina).

Os “nós” foram formados neste percurso intenso, feliz, inquieto que foi o Mestrado em Educação, fui me refazendo com os rostos, sorrisos, textos, olhares, afetos e conflitos... e por isso agradeço primeiramente a Deus pela força que me oferece a cada instante de vida!

À todas/os que contribuíram para que uma filha da classe trabalhadora, do interior do estado de Mato Grosso, participasse desta importante etapa formativa, principalmente, às professoras entrevistadas que permitiram que conhecêssemos suas vidas, oferecendo suas histórias necessárias às reflexões que me propus a fazer.

Ao mestre e orientador, querido Professor Dr. *Odimar João Peripolli*, pelo apoio, orientação e laços construídos nesses dois anos de mestrado. Olhares atentos, indicações de materiais, apontamentos, sem que para isso, tirasse a autonomia, protagonismo, e meus sentimentos no processo de escrita. Eternamente, grata.

À minha família amada, fonte de toda inspiração, mãe *Vera Lúcia* uma guerreira em que me espelho para seguir adiante. Meu amado pai *Cláudio*, homem de um coração enorme, exemplo de honestidade e caráter. *Ana Paula*, minha irmã, amiga e incentivadora, apoio emocional e espiritual, e às vezes, financeiro... *Moisés*, meu cunhado sempre disposto a ajudar. *André Eduardo*, irmão amoroso e preocupado... *Henry e Daniel* sobrinhos lindos, que mesmo distante, transmitiram suas alegrias. Não fosse a história desta família, as dificuldades, lutas e sonhos talvez este Mestrado não tivesse significado tanto.

Junior, meu amor e companheiro para uma vida toda. Sou grata pelo apoio, carinho e respeito por minhas escolhas, cúmplice de mais esta caminhada. *Sirlene e Vanderlei*, minha segunda família, agradeço pelo acolhimento e pelo apoio incondicional ao Junior nesse período em que estive distante.

Amigos/as muito especiais, *Claudete Dittman, Michele Agostinho, Rodrigo Silveira, Valdeson, Itamar, Marlei, Leide, Cleonice*.

Ao Grupo de pesquisa LEAL – Laboratório de Estudos e Pesquisas da Diversidade da Amazônia Legal – da Unemat campus de Juara, em especial, às pessoas companheiras com quem aprendo todos os dias: *Waldineia, Lisani, Ronélia, Lori, Elizabeth, Jucieli, Michel e*

Josué. Foram presentes antes e durante o mestrado, fornecendo-me apoio, encorajamento, parceria. A convivência com este grupo tem contribuído para minha formação política, acadêmica e humana.

Ao *Jorge e Waldineia*, cacerenses companheiros, sou grata por todo apoio logístico e afetivo ao me acolher junto de suas famílias em diversos momentos.

À turma 2015 do PPGedu/Unemat/Cáceres com quem construí afetos que jamais se apagarão de minha memória, em especial àqueles/as que se fizeram mais próximos/as e que foram felizes companhias na estadia em Cáceres: *Silbene, Tida, Rose Marcia, Aguinaldo, Marina, Henrique* e o eterno *Carlos Alberto Reyes Maldonado (in memorian)* meu mais profundo respeito por sua memória e todos sentimentos pela sua partida do plano terrestre. Fui feliz em conhecê-lo em sua generosidade, humildade, simplicidade, genialidade todas ao mesmo tempo, qualquer tentativa de homenageá-lo seria insignificante diante da grandeza humana que o constituía como bem lembra Shakespeare: *a pessoa é enorme para você quando fala do que leu e viveu, quando trata você com carinho e respeito (...) quando se coloca no lugar do outro, quando age não de acordo com o que esperam dela, mas de acordo com o que espera de si mesma (...)*.

À todas professoras e professores que passaram pela minha formação desde a educação básica até o mestrado. Um carinho especial pelas professoras do PPGedu/UNEMAT/Cáceres, as Mulheres-Trabalhadoras-Doutoras *Maria do Horto e Ilma Machado* pela generosidade em compartilhar conosco momentos de aprendizagem para que vivêssemos democraticamente a universidade ao pensar e acolher as demandas da turma.

Aos profissionais do Mestrado, vigilantes, pessoal da limpeza, *Jonatas e Edivânia* por deixarem tudo pronto para nosso conforto durante as aulas.

À banca avaliadora constituída pelas Professoras Doutoras *Ilma Ferreira Machado, Ozerina Victor de Oliveira e Lóriége Pessoa Bittencourt*, para além das contribuições na Dissertação, agradeço pela oportunidade de aprender a partir da simplicidade, generosidade e postura teórica e política tão escassas. Vocês são inspiração para mim e representarem a força das mulheres pesquisadoras dentro das universidades públicas.

Aos/as profissionais técnicos/as, professores/as e acadêmicos/as do campus de Juara que muito me fizeram crescer profissionalmente. Ao diretor da Escola Iara, *Claudio Rezer* pela compreensão e apoio num momento importante.

Ao CNPQ/MDA/SPM pela bolsa concedida em 2015, permitindo assim, que eu pudesse me dedicar aos estudos e conhecer a realidade dos/as trabalhadores/as do campo do Território da Baixada Cuiabana.

Ao arrancar do lar, do berço, milhares de mulheres, o capitalismo converte essas mulheres submissas e passivas, escravas obedientes dos maridos, num exercito que luta pelos seus próprios direitos e pelos direitos e interesses da comunidade humana. Desperta o espírito de protesto e educa a vontade. Tudo isso contribui para que se desenvolva e fortaleça a individualidade da mulher. Mas, desgraçada da operária que crê na força invencível de uma individualidade isolada. A pesada carga do capitalismo a esmagará, friamente, sem piedade. As fileiras de mulheres combatentes constituem a única força capaz de desviar do seu caminho a pesada carga do capitalismo (KOLLONTAI, 2011, p. 19).

RESUMO

A presente Dissertação teve como objetivo analisar as trajetórias de vida de três mulheres-professoras-trabalhadoras do campo, e como os percursos de escolarização, formação e trabalho influenciaram na construção de concepções e de suas *leituras de mundo* sobre a docência no contexto da Educação do Campo no município de Juara/MT. Contextualizamos a história da educação brasileira (Romanelli, Saviani) com enfoque na formação das professoras, com aporte da crítica feminista (Saffioti, Carrasco, Freitas). Em seguida refletimos sobre os caminhos percorridos pela Educação do Campo e a configuração da política de formação de professores/as do campo (Molina, Caldart, Arroyo, Peripolli, Machado). Por fim, analisamos como foram as trajetórias de vida das mulheres-professoras-trabalhadoras do campo no município de Juara e como os percursos de formação e trabalho influenciaram na constituição da docência no contexto da Educação do Campo. Para compreender tais fenômenos utilizamos a metodologia da História Oral de Vida (Meyhi, Portelli) e a abordagem qualitativa, cujas análises basearam-se na perspectiva crítico-dialética e/ou materialista-feminista (Marx, Freitas, Saffioti, Cisne). O instrumento para coleta de dados foi através de entrevistas com três professoras que trabalham em escolas do campo no município de Juara. A tríade capital-patriarcado-latifúndio permearam as discussões e resultaram na articulação entre os eixos centrais da análise: Formação/Trabalho docente, Gênero/Mulheres e Educação do Campo. A pesquisa sinaliza, a partir das trajetórias de vida, de escolarização e de trabalho, qual o espaço ocupado pela mulher da classe trabalhadora, cujas *leituras de mundo* e concepções constituídas sobre a educação, formação, escola, trabalho docente foram marcadas pelo abandono das políticas públicas, pela relação patriarcal violenta e machista com a família, pelo acúmulo extenso de trabalho na escola e em casa, bem como, a exploração e alienação, pela desvalorização que sentem em serem professoras. Ao mesmo tempo, a docência, demonstra ser uma das únicas oportunidades de trabalho e emancipação para as mulheres no e do campo configurando-se em fontes inesgotáveis de reflexões sobre ser mulher-professora-trabalhadora do campo.

Palavras-chave: Trajetórias de vida, Educação do Campo, trabalho docente, gênero/mulheres.

ABSTRACT

The current dissertation was intended to analyze the steps of rural working women teachers, and how the schooling journey, graduation and working has influenced on the conceptions building, and their world knowledge about field education teaching in Juara (Mato Grosso, Brazil). We contextualized the Brazilian education history (Romanelli, Saviani) that focuses on teachers graduations, influenced by the feminist comment (Saffioti, Carrasco, Freitas). Then we reflect about rural education journey and Configuration of country politics teachers graduation (Molina, Caldart, Arroyo, Peripolli, Machado). At last, we analyzed how was the steps of these rural working women teachers in Juara (Mato Grosso, Brazil) and how the graduation path and working has influenced on the teaching formation on rural education context. To understand these phenomena, we used the Oral History of Life methodology (Meyhi, Portelli) and the qualitative approach, whose analyzes were based on the critical-dialectical and materialist-feminist perspective (Marx, Freitas, Saffioti, Cisne). The instrument for data collection was through interviews with three female teachers working in rural schools in Juara. The capital-patriarchy-latifundia triad permeated the discussions and resulted in the articulation between the central axes of the analysis: Training/Teaching Work, Gender/Women and Field Education. The research shows, from the life trajectories, schooling and work, the space occupied by working-class women, whose world-readings and conceptions about education, formation, school, and teaching were marked by the abandonment of policies by the violent and macho patriarchal relationship with the family, by the extensive accumulation of work at school and at home, as well as the exploitation and alienation, by the devaluation they feel in being teachers. At the same time, teaching proves to be one of the only work and emancipation opportunities for women in and out of the field, forming inexhaustible sources of reflections on being a female teacher-worker in the field.

Keywords: Life path, Field Education, Teaching/Working, Genre/Women.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEB** – Câmara de Educação Básica
- CEBs** – Comunidades Eclesiais de Base
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CNEC** – Campanha Nacional de Escolas da Comunidade
- CNPq** – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CPT** – Comissão Pastoral da Terra
- ENERA** – Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
- FIES** – Fundo de Financiamento Estudantil
- IBAMA** – Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MST** – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
- MDA** – Ministério do Desenvolvimento Agrário
- MMM** – Marcha Mundial das Mulheres
- OC** – Orientações Curriculares
- ONU** – Organização das Nações Unidas
- PEE** – Plano Estadual de Educação
- PME** – Plano Municipal de Educação
- PNE** – Plano Nacional de Educação
- PRONERA** – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
- ProUni** – Programa Universidade para Todos
- SEMA** – Secretaria de Estado de Meio Ambiente
- SNPM** – Secretaria Nacional de Políticas Públicas para Mulheres
- UNEMAT** – Universidade do Estado de Mato Grosso
- UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - As lavadeiras (Cândido Portinari).....	4
Figura 2 - Hastearnoento da bandeira na Gleba Arinos (1956)	32
Figura 3 - Mapa de Juara	42
Figura 4 - Operários (Tela de Tarsila do Amaral)	54
Figura 5 - Mulher sem-terra em manifestação do MST no Paraná	78

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Distribuição da população por idade e sexo residente no campo	43
Quadro 2 - Áreas de trabalho ocupadas segundo sexo/gênero.....	48
Quadro 3 - Características das professoras entrevistadas.....	109

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
------------------	----

CAPÍTULO I

JUARA, ESCOLA E EDUCAÇÃO: SOBRE RAÍZES EXISTENCIAIS E CONCEPÇÕES QUE CONSTITUEM O MEU SER SOCIAL..... 32

1.1 Algumas <i>raízes</i> que constituem o trabalho: abordagem teórico-metodológica da pesquisa.33	
1.1.1 História Oral de vida e a pesquisa qualitativa: metodologia e instrumentos.....	38
1.2 Lócus da pesquisa.....	40
1.2.1 Juara: nas <i>entrelinhas</i> de algumas <i>raízes</i> e contradições.....	40
1.2.2 Acesso à escolarização e ao trabalho: breve perfil populacional a partir do IBGE/2010 .	47
1.2.2.1 Escolarização	47
1.2.2.2 Trabalho e renda	48
1.2.2.3 Escolas do Campo em Juara – MT: identificando outras <i>raízes</i>	49

CAPÍTULO II

SER MULHER-PROFESSORA NO BRASIL: COMPREENDER A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PELAS LENTES FEMINISTAS 54

2.1 A supremacia masculina na constituição da docência brasileira: início da colonização	55
2.2 Primeiras manifestações femininas na docência e a educação para o lar: do Império à República.	58
2.3 Abertura à economia capitalista e a feminização do magistério: mão de obra barata ou ascensão social feminina?.....	63
2.4 Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (4.024/61 e 5.692/71): da esperança à crítica na formação de professores/as	67
2.5 Estado Democrático <i>versus</i> Estado Neoliberal: libertação ou precarização do trabalho docente feminino?.....	71
2.6 (Re)configurações no mundo do trabalho no século XXI: qual o lugar destinado à profissão docente?.....	75

CAPÍTULO III

SER MULHER-PROFESSORA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: A CONSTRUÇÃO DE “OUTRO MUNDO POSSÍVEL” 78

3.1 Que outro mundo seria possível?.....	79
3.2 A luta pela terra no Brasil e a ausência de uma Educação própria ao campo: as primeiras <i>cercas</i>	81
3.3 Influências dos Movimentos Populares, Religiosos e a Educação Popular de Paulo Freire na formação dos/as trabalhadores/as do campo: <i>ruptura de alguns fios</i>	85
3.4 A gênese do MST, a ocupação da escola, e a <i>mordida do alicate</i> pondo a <i>cerca abaixo</i>	87
3.4.1 Mulheres-mães-professoras e os movimentos sociais e feministas do campo na luta por direitos que transcendem à terra	91
3.5 Contradições e avanços na formação de professoras do campo: até quando professoras leigas?.....	95

3.6 Novos paradigmas da formação de professores/as do campo: a ocupação da universidade, a <i>utopia</i> se renova.....	101
3.6.1 Políticas de Formação de Professores/as do Campo em Mato Grosso.....	103

CAPÍTULO IV

SER MULHER-PROFESSORA-TRABALHADORA DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE JUARA: TRAJETÓRIAS, SIGNIFICADOS, *LEITURAS DE MUNDO*..... 108

4.1 Quem são as protagonistas da pesquisa?	109
4.2 As trajetórias de vida e as <i>leituras do mundo</i>	110
4.2.1 Primeiras <i>leituras</i> : a infância dividida entre a escola e o trabalho	112
4.2.2 <i>Leituras</i> de juventudes silenciadas pelo casamento e o trabalho.....	116
4.2.2.1 Jovens trabalhadoras: itinerários e as várias faces da exploração da mulher	120
4.2.3 Migração para Juara: raízes partidas?.....	124
4.2.4 Ser professora-leiga: o início da carreira	129
4.2.5 A formação para a Educação do Campo: o rompimento com a “professora leiga”	135
4.2.6 <i>Ser Mulher-Professora</i> do campo em Juara: uma vida para além da sala de aula	141
4.2.6.1 Sobre as concepções de Educação do Campo	141
4.2.6.2 Sobre ser mulher e professora do/no campo.....	145
4.2.6.3 Sobre as condições de trabalho nas escolas do campo em Juara.....	154

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 163

REFERÊNCIAS 171

APÊNDICES..... 187

Apêndice I - Termo de Consentimento Livre Esclarecido..... 187

Apêndice II - Roteiro de entrevistas 189

INTRODUÇÃO

Por tanto amor,
Por tanta emoção
A vida me fez assim
Doce ou atroz,
Manso ou feroz,
Eu caçador de mim...
O que me faz sentir
Eu, caçador de mim...
(Milton Nascimento)

A canção de Milton Nascimento dá o tom necessário de que precisava para aquilo que me propus pesquisar. Na partitura da vida fui me movendo entre *caças e sonhos* que agora ganham novos significados, na medida em que me encontro nas entrelinhas de cada estrofe musical que, de certo modo, exprimem poeticamente, aquilo que gostaria de dizer ao construir este intenso trabalho tecido de “retalhos”, sonhos, conflitos, gentes e história.

Entre *caças e sonhos*, a vida tem se constituído de tempos-espacos cheios de afetos e lembranças que tencionam minha memória a esbarrar, de alguma forma, numa *procura*. Destas *procuras*, um encontro: estar no Mestrado! O “estar”, tem provocado reflexões e incômodos constantes sobre *o que me faz sentir, caçadora de mim?* Como poderia transcrever isso de maneira que não exalasse certo narcisismo de minha parte, tornando este um trabalho limitado apenas as minhas experiências? Como conciliar a busca pelo que compõe a própria história, ao tornar-me professora, processo em permanente construção, sem perder a relevância científica e social desta Dissertação?

Longe de ter essas respostas, recorro à Saffioti (2015, p. 45) quando diz que “ninguém escolhe seu tema de pesquisa; é escolhido por ele”. Acredito que eu tenha sido escolhida pela temática, pois tive um encontro comigo mesma, na medida em que sou atravessada em vários momentos por ela. Atravessada por um corpo que sente e, às vezes, chora ao (re)significar minha existência marcada pela condição de ser mulher, pertencer à classe trabalhadora, ser aluna, ser filha, ser esposa, ser humana e, sobretudo, por reconhecer-me¹ como professora ao

¹ Ricoeur (2006) compreende que o processo de reconhecimento pelo que se tem capacidade de fazer compõe a nossa identidade enquanto ser social. Interessante frisar que anterior ao mestrado, eu trabalhava como gerente administrativa em um banco privado em Juara. Lá, apesar de ter uma remuneração aparentemente suficiente, maquiada com planos de saúde, vale alimentação, entre outros “benefícios”, eu não me reconhecia naquele espaço; isto era perceptível nos números e posições que ranqueavam as agências daquela empresa. Num grupo de 30, eu geralmente ficava entre as 10 últimas colocadas. Para a meritocracia, estar entre os últimos, significa a incompetência, falta de compromisso. Para mim, estava evidente o não reconhecimento ou não pertencimento àquele lugar.

olhar para a trajetória das professoras que protagonizam este trabalho, junto das reflexões ao longo de percursos particulares vividos por elas e por mim, assim como, a compreensão das relações contidas nestes processos.

Foram vários motivos que me trouxeram até aqui e, um deles, talvez o mais significativo, foi o fato de permitir o retorno à história de vida de minha mãe, que me fez remexer em memórias de infância e juventude e me colocar frente ao mundo ao qual eu pertencço. Tive uma infância livre, experimentada em uma casa sem muros, com um quintal sem *fronteiras*². Um lugar cheio de árvores, hortas, bichos, brincadeiras, banhos e bolinhos de chuva, crianças, amor, vidas, histórias. E como diz Manoel de Barros “meu quintal era maior que o mundo”. De fato, era meu mundo, sentido e experimentado, longe das regras, das cercas físicas e psíquicas e que me colocava numa relação de pés descalços em contato com a natureza. Isso me aproximava de alguns elementos que davam vida ao campo e sentido à minha existência.

No início dos anos de 1990, em Juara, quase não se via coisas de concreto. Nossa casa era e ainda é de madeira, a rua não tinha asfalto e, mesmo com uma natureza transformada para satisfazer o conforto e a ganância humana, eu não conseguia distinguir o que era estar no campo ou na cidade, porque tínhamos, perto de casa, rios, muitas árvores, animais, carroças, enfim, o que mais deveria ter no campo.

Claro que esta era uma visão ingênua de minha parte e me fazia ver o campo romantizado, como a ida à casa da avó Deolinda, no sítio, para buscar seriguela, manga, goiaba, comer o pão caseiro, além de tomar sua benção carinhosa antes de partir. Para além do contato com a natureza, meu universo ia se constituindo de gentes. Gentes que influenciaram em meu modo de ser e estar neste mundo.

Entrelaçada às experiências de vida e de formação, fui deparando com questões que me afligiam como ser social, pois o objeto de pesquisa aproximou-me ainda mais das minhas *raízes existenciais*³ e, principalmente, oportunizou-me o encontro com as mulheres-professoras-trabalhadoras do campo. Nesse sentido, refletir sobre suas trajetórias, tornou o processo desafiador, doloroso e, sobretudo, instigante justamente por eu perceber espaços-tempos e deslocamentos nessas trajetórias que são atravessadas pela contradição emergida nesta sociedade de classes (MARX; ENGELS, 2004). Essa contradição tem sido manifestada

² Aqui, a palavra fronteira refere-se aos limites geográficos entre territórios, mas também, exprime a simbologia da *fronteira humana* usada por Martins (2009).

³ Termo empregado por Bogo (2000), cujas especificidades do termo estão ligadas ao processo de enraizamento discutido por Weil (2005).

em vários momentos de suas trajetórias, ainda mais quando a figura da mulher carrega marcas de um corpo feminino sujeito à violências⁴ e à submissão masculina, vista sob as mais variadas óticas: sobrecarga de trabalho, abandonos, acúmulo de tarefas, inclusive trabalhando, em média, 14 a 15 horas por dia⁵.

A relevância deste trabalho está em possibilitar que as mulheres–professoras entrevistadas tenham visibilidade de suas trajetórias como forma de resistência, no sentido de romper com os silenciamentos e com a própria história oficial dominante que sequer as incluíam como seres dotados de experiências significativas, “[...] destinadas à esfera privada, por longo tempo, elas estiveram ausentes das atividades consideradas dignas de serem registradas para o conhecimento das futuras gerações” (FACINA; SOIHET, 2004, p. 15).

É recente a figura da mulher na história oficial como protagonista desta. Em escala mundial (Itália, Espanha, Portugal, Quebec, Japão, América Latina, com destaque para o Brasil). Perrot (2006) assegura que a inclusão das mulheres na história acompanha o movimento construído por elas em busca de emancipação e libertação, cujo ápice deu-se na década de 1970. Se a história é o que acontece e o “*relato* que se faz de tudo isso” concordamos com afirmação de que “as mulheres ficaram muito tempo fora desse relato como se, destinadas à obscuridade de uma inenarrável reprodução, estivessem fora do tempo ou, pelo menos, fora do acontecimento, confinadas num silêncio de um mar abissal” (PERROT, 2006, p. 16).

O rompimento com esse silêncio só teve legitimidade com os movimentos feministas e, posteriormente, dentro das discussões da academia, ao tornarem-se sujeitos históricos protagonistas e produtoras da história. Tais movimentos de origem europeia, posteriormente, americana “encontravam-se consolidados desde o final dos anos de 1960 e com extensa produção das décadas de 1970 e 1980. No Brasil, essa produção se fez um pouco mais recente, tendo se iniciado no final da década de 1970 e começo dos anos 1980” (CRUZ, 2008, p. 31). Para a mesma autora, iniciam-se as discussões nas universidades públicas brasileiras a partir da

⁴ O conceito de violência é entendido aqui “como ruptura de qualquer forma de integridade da vítima: integridade física, integridade psíquica, integridade sexual, integridade moral” (SAFFIOTI, 2015, p. 18).

⁵ Marx (2001) alertava que a primeira propriedade e a primeira forma de divisão do trabalho acontecia na família na divisão desigual do trabalho, em que “portanto a origem à propriedades cuja primeira forma, o seu germe, reside na família, onde a mulher e as crianças são escravas do homem” (MARX, 2001, p. 17). A saída das mulheres para o trabalho na Europa no século XIX se justificava, inicialmente, como uma das primeiras lutas feministas, mas que desconsiderava a vida de muitas mulheres das classes mais pobres as quais já trabalhavam (SAFFIOTI, 2013). Ao ocupar as fábricas, as mulheres da classe média abandonam o espaço privado da casa, assim como, os afazeres domésticos, isso tudo, impulsionadas pelo sistema capitalista implantado, que ao incentivar essa “libertação” do lar, barateava, por outro lado, a produção. As crianças foram vítimas de todo esse processo perverso de uma suposta ascensão feminina, pois eram abandonados em casa ou, ainda, morriam de fome pela sobrecarga de trabalho das mães.

criação de vários núcleos de estudos relacionados às mulheres, mas ainda com fortes resistências, por se tratar de questões que vão além da nomenclatura “mulher”, pois significava a perda de um espaço antes dominado por homens. Assim,

[...] no que se refere à ciência, a crítica feminista tem denunciado que a produção do conhecimento científico tem sido historicamente considerada como um domínio masculino, reservado aos homens e que, ainda que isto não signifique a exclusão das mulheres, explicita que as resistências existentes à presença delas no campo científico são ainda muito fortes (CRUZ, 2008, p. 35).

Para designar a mulher nas produções acadêmicas, utilizava-se o termo “gênero” como forma de ocultar, segundo Cisne (2014), o sujeito mulher. Essa compreensão se deve ao fato de que visibilizar a “mulher” nas pesquisas acadêmicas seria uma afronta ao modelo dominante de se fazer pesquisa, cultivado pela cultura patriarcal. Ou ainda, o fato de que “[...] o conceito de gênero dificulta a aproximação com quem deve ser o sujeito prioritário do feminismo: as mulheres trabalhadoras” (CISNE, 2014, p. 142).

Além do rompimento com o silêncio da opressão feminina, havia também a tentativa de construir uma ciência ancorada na crítica feminista, cujas bases epistemológicas, sofreriam uma ressignificação do olhar, sentir e fazer, a partir do ponto de vista das mulheres.

Esses estudos rompem, principalmente, com o modo de pensar dominante sobre as mulheres, oferecendo condições para questionar as desigualdades estabelecidas historicamente diante das relações sociais de sexo, ao mesmo passo que, aloca-se em outra perspectiva, a de produtoras da ciência, da cultura e da história.

Por isso, optei pela apropriação do conceito da *divisão sexual do trabalho* que demarca a posição hierárquica das mulheres pesquisadas na estrutura social patriarcal-capitalista, cuja ideia refere-se a uma possível aproximação com a perspectiva analítica crítico-dialético.

Essa abordagem possibilitou compreender qual tem sido o lugar ocupado pelas professoras do campo dentro desta lógica e colaborou para que houvesse aproximação com os percursos vivenciados pelas professoras, em que identifiquei medos, dificuldades, sonhos, frustrações, esperanças sentidas e enfrentadas nas caminhadas de cada uma delas, e que em muitos momentos, confundiu-se com a história de minha mãe.

Testemunhar o sofrimento, uma vida sem privilégios, que caminhou da opressão ao empoderamento provisório⁶ contado por essas mulheres-professoras, permitiu-me, entre tantos aprendizados, *caçar* a mim mesma... *Caça*⁷ esta, ou procura, que foi tecida a cada momento da vida e, agora revelada neste trabalho, a partir de minha relação com o universo pesquisado: vida de mulheres, ser professora e a Educação do Campo.

Sou filha e neta de migrantes (paranaenses e paulistas), trabalhadores/as do campo que (re)criaram suas vidas no interior do Estado de Mato Grosso, na década de 1980, em busca de melhores condições de vida. Movidos/as pelas propagandas de terras férteis para o cultivo do café, atividade exercida pelo meu avô no estado do Paraná, vieram para Juara na esperança de dias melhores.

Tal processo ocorreu com outros migrantes⁸ que vieram para a região, tendo minha família que recorrer a outros meios de sobrevivência, porque descobriram com a enxada na mão que todos os investimentos realizados não vingariam, pois o café não passava de uma propaganda para incentivar a colonização num projeto de ocupação territorial empreendido pelo próprio governo federal da época. Esse movimento migratório foi narrado diversas vezes, quando ia à casa de minha avó Deolinda, ao contar os causos vividos desde a chegada em Juara.

A migração foi vivenciada por meus familiares e ocorreu com diversas famílias, pois segundo Peripolli (2009, p. 54),

O processo de expansão do capitalismo na Amazônia Legal brasileira, no norte do Estado de Mato Grosso, embora tenha começado mais sistematicamente a partir da década de 1930, com a chamada “Marcha Para o Oeste”, este se deu com mais intensidade no período pós-1964, através da política de colonização (estatal ou privada) implantada pelo regime militar. Esse movimento do capital em direção à fronteira agrícola se efetivou, de fato, através dos inúmeros projetos de colonização implantados pelo governo ditatorial, principalmente no período compreendido entre as décadas de 1960 - 1970.

⁶ A palavra Empoderamento ou *empowerment*, em inglês, significa uma ação coletiva desenvolvida pelos indivíduos quando participam de espaços privilegiados de decisões, de consciência social dos direitos sociais. (Disponível em: <http://www.significados.com.br/empoderamento/>> Acesso em: 19 fev. 2016). Já o termo “provisório” é utilizado por seu caráter transitório, tendo em vista os espaços sociais historicamente destinados às mulheres, a qualquer instante pode ser abalado, já que a estrutura social da qual somos reféns é patriarcal e capitalista ditando modos de ser e fazer na profissão docente, em especial, de mulheres-professoras. Sobre isto Beauvoir (1970) alertou para que qualquer crise política, econômica ou religiosa é suficiente para que os direitos das mulheres sejam questionados. A autora afirma que esses direitos não são permanentes. Há a necessidade de uma vigilância constante durante toda a vida.

⁷ Palavra derivada do latim *captiare*, cujo significado é perseguir, seguir, procurar, buscar, etc.

⁸ Ver Sant’ana (2009).

Neste percurso, minha mãe, sem concluir os estudos, ao chegar ao município de Juara, enfrentou desafios para ter formação superior como forma de garantir a sua própria dignidade e a de nossa família. Quando vim ao mundo em 1986, ela já era professora, por este motivo percebo que há um significativo elo entre nós para além da maternidade, pois sua postura como professora amorosa, suas lutas junto da Pastoral da Saúde, seu engajamento na igreja, e enfrentamentos no casamento, diante do relacionamento conflituoso com meu pai que se envolveu com álcool desde muito jovem, influenciaram em minha formação humana e, especialmente, para que me identificasse com a Pedagogia que se fez refúgio ao mesmo tempo em que se tornava um espaço provocativo para que eu pudesse, de fato, *ler o mundo* (FREIRE, 1989) e perceber que a educação seria uma ferramenta indispensável para as lutas que viriam.

Vinda da roça, minha mãe desde os oito anos de idade (em 1968) trabalhava com minha avó, Maria de Lourdes (*in memoriam*), no do estado do Paraná, município de Arapongas. Colhiam algodão e café para sustentar a família, pois o pai (meu avô) abandonara a família. Ali ela sofria uma das primeiras violências de gênero⁹: o abandono do pai, cuja ausência trouxera transtornos emocionais e materiais. Ela começou a estudar aos 9 (nove) anos de idade, ao se mudar para a cidade, tendo em vista a falta de escola na comunidade rural onde residia. Nesse ano ela teve, pela primeira vez, uma escova de dentes, o que revela a condição de miséria em que viviam.

Ao se mudarem para a cidade de Umuarama-PR, conseguiu um emprego e um banco, como secretária, aos 14 anos, e lá ficou até se casar com meu pai aos 19 anos. Nesse período, gerou minha irmã mais velha e interrompeu os estudos. Em 1981 vieram para Mato Grosso junto de meus avós paternos, Deolinda (*in memoriam*) e Sebastião (*in memoriam*). Ela queria continuar a estudar, pois faltava-lhe o Ensino Médio e Superior e, para isso, só seria possível dar continuidade ao antigo segundo grau, se pegasse aula¹⁰ na “escolinha rural”.

Sua carreira como professora se deu como a maioria das professoras do campo, professora leiga¹¹. Mesmo sem saber por onde começar, movida pelo desejo de concluir os estudos, iniciou sua carreira docente em uma escola do campo distante a 10 quilômetros de sua

⁹ Para Saffioti (2015) a violência de gênero é caracterizada por toda forma violenta com que se trata uma pessoa por sua condição de gênero e sexo. No caso das mulheres, são violentadas pela sua condição feminina ontológica.

¹⁰ A prática de formação em serviço era comum nos anos de 1980 a 1990, haja vista que o financiador dos principais programas de formação para professores da zona rural, era o Banco Mundial, que preconizava a eficiência. Para maior compreensão ver a Dissertação de Mestrado de Strentzke (2011).

¹¹ O termo “leiga” deriva do latim *laicus* e este do grego *λαϊκός* cujo significado pode ser: laico; não pertencente ao clérigo; sem conhecimento do assunto em questão. Para Therrien (1993) professoras leigas eram aquelas que iniciaram suas carreiras sem formação para assumir tal ofício e que por muito tempo, carregaram o peso do abandono da escola do campo, sendo, inclusive, culpadas pelo fracasso escolar.

residência. Ia com minha irmã mais velha, Ana Paula, naquele período com um ano de idade. Ela a levava na garupa da bicicleta, e por lá ficavam o dia todo, os dois períodos, como forma de complementar a renda. Ela contava que tinha muitas dificuldades em relação ao transporte, pois andava a pé, de bicicleta, pegava chuva por seis meses e os outros seis, de sol intenso. Veio para a cidade para acompanhar meu pai quando este conseguiu um emprego no setor de energia elétrica. Ela passou a lecionar na Escola Estadual Comendador José Pedro Dias, vindo a se formar em Pedagogia no ano de 1996, pelo programa parceladas de Licenciatura em Pedagogia ofertado pela Universidade Federal de Mato Grosso.

Vera Lúcia Marques, minha mãe, participou ativamente de vários movimentos populares e religiosos em Juara como, membro e co-fundadora da Renovação Carismática Católica no município; Pastoral da Saúde; foi catequista; participava de todas essas atividades paralelas à profissão docente na educação básica e na vida de mulher, mãe, filha... As expectativas, o entusiasmo, o engajamento político e social a mobilizavam em seus sonhos.

Porém, a jovem engajada e sonhadora, foi mais uma vítima do sistema patriarcal-capitalista. Lembro-me, ainda criança, sua tristeza, choros e relatos sobre as más condições¹² de trabalho, ficando inclusive, seis meses sem receber salário, até mesmo após a formação superior. Sentimos a gravidade e reflexo dessas condições, somente após seu adoecimento dentro da escola e da família, pela sobrecarga de trabalho e pelos abandonos (familiar e do próprio Estado). Em 1998, aos 38 (trinta e oito) anos de idade foi diagnosticada com Esquizofrenia. Essa patologia a invalidou para o trabalho e agravou todas as relações sociais que ela tinha. Neste período, eu estava com 12 (doze) anos de idade, meus dois irmãos com 14 (quatorze) e 18 (dezoito).

Ao constatar tal patologia, foi internada por intermédio de um tio, no Hospital Psiquiátrico Adauto Botelho em Cuiabá. Fomos, a partir de então, cuidados por minha avó paterna e meu pai que ainda se fazia ausente por motivos adversos. As contribuições de meu pai foram mais materiais do que afetivas. Isso também causou em nós o sentimento de abandono, o que tornou a vida um pouco mais dolorosa, pois erámos muito jovens e não tínhamos a quem recorrer. A mãe doente, o pai distante e envolvido com o álcool, a avó

¹² Algumas pesquisas realizadas no Brasil e em outros países têm comprovado que o professor é decisivo para o sucesso da aprendizagem dos alunos; apesar desse consenso, as condições de trabalho dos profissionais do magistério permanecem precárias. No caso específico da área rural, além da baixa qualificação e dos salários inferiores aos da zona urbana, eles enfrentam, entre outros problemas, sobrecarga de trabalho, alta rotatividade e dificuldades de acesso à escola, em função das condições das estradas e da falta de ajuda de custo para locomoção (INEP, 2007, p. 33).

velhinha, a irmã mais velha, ainda que no auge de seus 18 anos, tornava-se nossa mãe-pai ao mesmo tempo.

Com o passar do tempo, muitos desses problemas foram sendo resolvidos e nós fomos amadurecendo e compreendendo melhor a vida que se constituía. A entrada na universidade aos 20 (vinte) anos, em 2006, me colocava novos desafios em que descobri que *longe se vai, sonhando demais...* Um desses sonhos era fazer um curso superior que se materializou, mesmo sem saber se era um sonho meu¹³ ou dos outros, pois ouvia, desde pequena, que só o estudo, uma faculdade, poderia dar-me uma chance melhor na vida. E como sonho, eu me questionava, para quê e por que fazer Pedagogia? Aonde *se chega assim?*

Essas e tantas outras inquietações me acompanhavam antes, durante e depois do ingresso na Pedagogia, único curso superior público disponível no município de Juara e, mesmo sendo um privilégio estar numa Universidade, nem de longe era o que me interessava, já que os/as colegas do terceiro ano do Ensino Médio (2003) da escola CENEC¹⁴ estavam se preparando para serem médicos/as, advogados/as, engenheiros/as, farmacêuticos/as...

Em minha turma não havia ninguém que faria vestibular para ser professor/a, então por que eu deveria fazê-lo? No ano de 2003, o primeiro vestibular realizado foi para a UFMT, curso de Enfermagem para o campus de Cuiabá. Eu gostava de crianças, de ficar perto das pessoas, do cuidado com o ser humano, típico do sentimento que produziram em nós, mulheres, ao longo da vida: cuidar do outro¹⁵. De certa forma, era uma profissão próxima da tão prestigiada Medicina, pois, tive o desejo de fazer Psiquiatria para tratar de minha mãe. Mas não deu... A formação escolar praticamente toda cursada em escolas públicas¹⁶, ser filha da classe trabalhadora, jamais permitiria que eu entrasse em cursos destinados às elites, diferentemente

¹³ Illich (1985) em sua obra “Sociedade sem escolas” afirma que a sociedade capitalista está organizada de tal forma, que produz, através da escola e dos graus que ela confere, o sentimento da necessidade de estudar, sendo mais importante a quantidade de anos escolares frequentados como parâmetro de sucesso ou fracasso do aluno.

¹⁴ CNEC: Companhia Nacional das Escolas da Comunidade – instituição privada que recebia investimento público o qual poderia dar retorno à comunidade numa espécie de bolsas. Fui contemplada com uma dessas bolsas no 3º ano do ensino médio em 2002, e, diga-se de passagem, não foi a melhor experiência, pois os/as demais alunos/as tinham condições muito diferentes da minha, e isso era reforçado no tratamento a mim destinado por parte dos docentes, direção e de colegas de sala, já que por ser bolsista não poderia ter notas baixas e nem comportamentos ditos de “inadequados”.

¹⁵ Sobre isto, Carrasco (2003) afirma que as mulheres foram responsabilizadas, ao longo da história, ao cuidado do bem estar das pessoas a sua volta como algo “natural”.

¹⁶ Sou favorável a escola pública brasileira, e nela que passei a maior parte de minha escolarização básica até o ensino superior e a pós-graduação. Mas é importante dizer que a escola pública, por muito tempo, foi e ainda é responsabilizada pelo não acesso dos jovens das classes populares ao ensino superior e ao fracasso destes. Freitag (2005) ressalta que os cursos de menor prestígio social são destinados às classes populares, tendo em vista que há toda uma organização política, curricular que reforça este ideário, de que filhos/as da classe trabalhadora, não podem estudar. Ela explicita que os cursos como medicina, engenharias, etc, são geralmente em período integral o que impossibilita um/a jovem trabalhador/a cursar estas áreas, já as licenciaturas e Administração, por exemplo, são ofertados no período noturno, determinando o nosso lugar.

de hoje, com o avanço nas políticas de apoio à formação superior, possibilitada às classes populares, como: FIES, PROUNI, etc. Outra alternativa que me mobilizava era a Educação Física, pois eu gostava de “jogar bola”, mas aí teria que ser professora, e eu não queria isso para mim...

Essa resistência era a negação da profissão docente, porque ser professora em minha concepção, era uma forma de uma pessoa adulta se impor à criança com gritos, como fez minha professora da primeira série. Ser professora era também a ausência de minha mãe em casa, de manhã, de tarde, de noite e ainda, conviver com o atraso e baixos salários que recebia. Isso causava, na maioria das vezes, brigas entre meus pais.

Por ser a única alternativa de curso superior público disponível no Vale do Arinos¹⁷, prestei o vestibular com a insistência de minha irmã Ana Paula. Ao entrar na universidade, aos poucos fui desconstruindo aquela imagem da profissão. Tive professoras inspiradoras que me fizeram enxergar um mundo cheio de possibilidades que poderia ser construído através da Pedagogia, colocando-nos, frente aos desafios que a profissão haveria de enfrentar. Desse modo, o curso foi um verdadeiro divisor de águas na percepção que eu tinha, pois despertou-me o sentido da docência para além daquele que eu havia configurado em minhas experiências como aluna, filha, irmã e sobrinha de professores. Tudo isso levou-me a questionar: qual era então, o meu lugar no mundo?

Essa inquietação estava relacionada com outras indagações: Quem sou eu? “É que “quem sou eu?” Provoca necessidade. E como satisfazer a necessidade? Quem se indaga é incompleto” (LISPECTOR, 1998, p. 26). A consciência desta incompletude, do inacabamento como ser em construção é que, talvez, tenha mobilizado-me a caminhar.

Entre nós, mulheres e homens, a inconclusão se sabe como tal. Mais ainda, a inconclusão reconhece a si mesma, implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca. Histórico-social-culturais, mulheres e homens nos tornamos seres em quem a curiosidade, ultrapassando os limites que lhe são peculiares no domínio vital, se torna fundante da produção do conhecimento (FREIRE, 1996, p. 23)

Junto das descobertas, das desconstruções, da consciência do ser inacabado que eu acabara de conhecer, fui vivenciando outras experiências significativas que me aproximavam do campo. Fui bolsista de iniciação científica em projeto de pesquisa sobre a reprodução

¹⁷ Região norte do estado de Mato Grosso ocupada no período de Regime Militar, na década de 1970 e que é composto por quatro municípios: Juara, Porto dos Gaúchos, Novo Horizonte do Norte e Tabaporã.

camponesa em áreas do agronegócio¹⁸ e, posteriormente, no desenvolvimento do trabalho de conclusão do curso de Pedagogia, que teve como proposta a compreensão acerca das demandas da Educação do Campo no município de Juara. Para desenvolver este trabalho, me inspirei na ausência de pesquisa nesta área na UNEMAT de Juara e, principalmente, nas lutas dos movimentos sociais do campo com quem eu dividia, ainda que ideologicamente, o sentimento de justiça social.

Em 2010, meu trabalho de conclusão de curso evidenciou a falta de formação superior para os (as) professores (as), a alta rotatividade que, em muitos casos, tinham contratos temporários, não tinham vinculação com o campo, muito menos condições de trabalho, pois havia atuação direta das professoras¹⁹ na limpeza das salas, banheiros e pátios, cozinhando e servindo lanches para as (os) alunas (os).

Silva, Morais e Bof (2006, p. 71) asseguram que as professoras do campo dividem-se em atividades relacionadas com a limpeza da escola e a merenda, pois são preocupações constantes, já que não há outras pessoas contratadas para o serviço. Essas e as demais questões evidenciadas já seriam motivo suficiente para dar continuidade aos estudos sobre a escola do campo, mas ainda faltava algo que me mobilizasse de forma mais intensa, pois ainda havia certo distanciamento, embora todo aquele universo me inquietasse.

Eu estava geograficamente distante do campo e, ainda, a falta de experiências como professora fazia-me pensar sobre os problemas observados e colocava-me diante de outras questões como: Que vinculação eu tinha com o campo para além de um posicionamento ideológico favorável às lutas dos/as trabalhadores/as do campo? Que aproximação eu teria com aqueles/as professores/as, já que eu me considerava “urbana”? Como eu poderia, a partir de uma posição supostamente “confortável²⁰”, colaborar para a mudança daquela situação, uma vez que eu não pertencia nem ao campo e nem era professora?

Devido à negação da docência, mesmo estando sensível aos problemas enfrentados pelas professoras, eu ainda não enxergava possibilidades de ascensão social no campo, muito menos a partir da docência. Essa forma de conceber o campo havia sido construída em meu

¹⁸ O projeto foi coordenado pela Profa. Dra Lisani da Conceição Patrocínio Pereira, que oportunizou conhecer o Assentamento Antônio Conselheiro localizado entre os municípios de Tangará da Serra e Barra do Bugres e três escolas do campo que atendem à comunidade.

¹⁹ Usamos o termo “Professoras” no gênero feminino, porque durante a pesquisa desenvolvida em três escolas, encontramos somente mulheres.

²⁰ Confortável porque eu não era professora e nem morava no campo, e pesquisar a Educação do Campo seria a junção de dois universos aos quais eu, teoricamente, não pertencia. Isso me colocava numa condição de mera crítica àquele espaço e práticas e incorreria no erro de realizar uma “descrição superficial” da realidade em contravérsia a uma “descrição densa” como defende Geertz (2008).

imaginário como um reflexo daquilo que cresci escutando e vendo na escola, a partir dos discursos reproduzidos nos livros didáticos, nas práticas e posturas dos/as professores/as e, ainda, na maneira como colegas do ensino médio comportavam-se diante de alunos/as²¹ do campo.

Passei a repensar essas dificuldades em 2012 ao cursar uma pós-graduação em Educação e Diversidade, em que as indagações persistiam justamente porque eu atuava como funcionária de uma instituição financeira privada e encontrava certas resistências e medos, talvez, em assumir a docência²², embora sentisse a exploração do trabalho nessa instituição de formas veladas e outras não, inclusive com assédios moral e sexual realizados pelos gerentes-homens. Incomodava-me, também, ter que desenvolver ações das quais éramos obrigados/as a exercer, principalmente quando passei a ser gestora, pois a orientação era para coagir e oprimir meus colegas de trabalho através de cobranças de metas, de ameaças constantes caso não fossem cumpridas e fazer advertências verbais, na maioria das vezes, desnecessárias. Passei a viver um dilema existencial naquele lugar. Não conseguia concordar com as práticas, porém via-me, aos poucos, tornando-me a opressora, ao mesmo tempo em que questionava as práticas dos outros.

Ao desenvolver a pesquisa²³ de pós-graduação houve um processo de desvelamento/encantamento acerca da profissão docente ao observar as trajetórias de duas professoras do campo o que, mais uma vez, mostrava-me que a Educação do Campo, a formação de professores, as condições de vida e de trabalho não eram atendidas pela gestão da educação no município. Todos esses processos pelos quais passei, só comecei a compreendê-los com a formação acadêmica e com a experimentação do “outro lado” da sala de aula que me faziam, a cada instante, *ler o mundo*.

²¹ Era comum não “enxergarmos” os colegas de sala que vinham da zona rural. Lembro-me plenamente que estes, eram excluídos, tanto pelos/as alunos/as, como pelos/as professores/as em muitas atividades em sala, e isso refletia no desempenho destes e no comportamento tímido que sempre apresentavam. Essa é uma realidade comum aos alunos/as que são da zona rural e que precisam estudar em escolas urbanas, geralmente sofrem diversas formas de exclusão a partir de atitudes de preconceito que contribuem para fomentar a exclusão (PAESE, 2006).

²² Meu primeiro emprego foi num escritório de contabilidade como secretária e telefonista, no ano de 2003, aos 17 anos. Após 4 anos e meio, entrei num banco privado e permaneci de 2008 até 2015, quando prestei a seleção do Mestrado em Educação, em 2014. Em 2012, fiz meu primeiro teste seletivo para professora da Universidade do Estado de Mato Grosso, pois sentia que o banco não era o meu lugar. Desde o término da graduação algumas professoras incentivaram-me a escrever um projeto para o mestrado, porém eu não tinha condições financeiras e talvez, maturidade suficiente para concorrer o processo. As experiências como professora da universidade no curso de Pedagogia, o envolvimento com projetos de pesquisa e extensão, a pós-graduação, contribuíram para que eu pudesse (re)significar a docência para além daquelas aparências construídas na infância como aluna, ou como filha de professora.

²³ Azinari (2012).

A partir destas trajetórias, minha, de minha mãe e das professoras entrevistadas, encontrei elementos importantes para discutir o que significa *ser professora*, especialmente *do campo*, haja vista que, embora cada professora apresente singularidades em sua história, esta é parte de um todo imbricado nas relações sociais mais amplas.

Ao contextualizar trajetórias de vida que incluem a formação escolar, as experiências de trabalho e, sobretudo, pessoais, pude confirmar que os espaços ocupados pelas mulheres da classe trabalhadora nesta sociedade, estão relacionados àqueles de menor prestígio social, com disparidades salariais entre homens e mulheres, carga horária “flexível” e condições precárias de trabalho.

A escola do campo tem sido um desses espaços ocupados majoritariamente²⁴ por pessoas do sexo feminino, foi constituída por determinações históricas marcadas pelo abandono do poder público, refletido na ausência de políticas públicas educacionais específicas para o campo. Isso contribuiu, inclusive, para o alto índice de analfabetismo entre as mulheres do campo, fato denunciado na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo em 1998, afirmando que “os mais altos índices de analfabetismo estão no campo e entre as mulheres do campo” (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 12).

Ao evidenciar essas condições, há uma compreensão de que, apesar dos avanços nas legislações, ainda há diferença entre as áreas urbanas e rurais, tendo em vista que a diminuição do analfabetismo se deu com maior intensidade nas áreas urbanas (IBGE, 2010). Essas informações contribuem para uma reflexão acerca de quem são as *professoras do campo*, cuja ausência de formação compõe um quadro alarmante e precário, observado nos dados do INEP/2007²⁵.

As desigualdades apresentadas têm orientado várias políticas públicas para o campo nos últimos anos, desde as questões educacionais, como a aprovação das Diretrizes Operacionais das Escolas do Campo de 2002, e as sociais, na elaboração do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2013/2015), pois, segundo este plano, as mulheres do campo estão entre as mais vulneráveis economicamente.

Tais políticas surgem na tentativa de minimizar esse panorama de exclusão social, porém, mesmo as mulheres sendo mais escolarizadas do que os homens, elas têm ocupado os

²⁴ Os dados nacionais revelam que as mulheres ocupam a docência na maioria dos níveis educacionais: 97% na creche; 96% na pré-escola; 91% no ensino fundamental (anos iniciais); 74% no ensino fundamental (anos finais); 64% no ensino médio (BRASIL, 2009).

²⁵ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

espaços mais precários, geralmente submersas em atividades informais, seja no âmbito doméstico ou em outros espaços, como o trabalho na agricultura familiar para a subsistência, evidenciando que “apesar da população adulta feminina ter maior nível de instrução que a masculina, os resultados no mercado de trabalho não favorecem as mulheres” (IBGE, 2010, p. 107).

Esses dados contribuem para a compreensão das relações contraditórias entre homens e mulheres e propicia o entendimento de que a sociedade regida pelo capital, sobremaneira, legitima a divisão sexual do trabalho. Porém, essas análises não são suficientes, pois, segundo Saffioti (2013), os estudos sobre as desigualdades entre homens e mulheres não podem ser analisados isoladamente.

Hypólito (1997, p. 48) contribui na discussão em torno dessa divisão no âmbito escolar, pois

[...] quando se trata da professora primária, percebe-se que a constituição dessa profissão em trabalho assalariado, o processo de funcionarização e sua transformação numa profissão exercida por mulheres são fenômenos que se apresentam como partes de um mesmo processo.

Para o mesmo autor, a ruptura do espaço privado para o público, do lar à docência, deu-se gradativamente por influência religiosa (vocação), ora pelo barateamento da mão de obra, j a num processo de modifica o da economia brasileira que deixava de ser escravocrata, sobretudo intermediado pela submissão da condi o feminina “do próprio processo de escolariza o, da estrutura ocupacional e das rela oes de gênero construídas historicamente que permitiram e incrementaram a posi o majoritária da mulher nessa fun o” (HYPÓLITO, 1997, p. 49).

Nas escolas do campo isso também foi se reproduzindo, atribuindo-se principalmente a ineficiência, aos baixos índices ou   forma o docente dessas profissionais, desconsiderando os demais agravantes como as condi oes de trabalho, os baixos salários, falta de infraestrutura, material pedagógico, currículos distantes da realidade do campo, falta de forma o continuada, a falta de uma política pública efetiva para o campo e suas professoras.

Essas premissas são confirmadas pelo trabalho de Nishimura e Junkings (2012) os quais têm mostrado que as professoras pagam um preço alto pelo descaso político. Quando são professoras de escolas do campo, essas tensões se agravam, já que estão “longe” das sedes administrativas, assim como das próprias políticas públicas. Os autores alegam que as

professoras passam por situações degradantes, não têm mínimas condições de trabalho, ficam horas dentro do transporte escolar, não possuem formação específica para atender à demanda e atuam em salas multisseriadas, sem as mínimas condições. Muitas adoecem, não são valorizadas e, às vezes, não se identificam com a profissão, o que gera o abandono do trabalho, da escola e do campo.

A partir dessas reflexões pude (re)ler experiências da academia e assim, (re)fazer o percurso da minha própria história. Ao deparar-me com a história de vida de minha mãe (mulher-professora-trabalhadora do campo), construí a seguinte **problemática**:

- Como foram as trajetórias de vida, formação e trabalho das mulheres-professoras-trabalhadoras do campo em Juara?

Outras questões surgem na medida em que reflito sobre a problemática: Como os percursos de formação e trabalho influenciaram na constituição da docência no contexto da Educação do Campo? Como surge a docência na vida dessas professoras? Quais concepções de educação e do ser professora construíram ao longo da vida? Quais os caminhos percorridos para a construção de uma política de formação de professores/as do campo? Como as professoras participaram desse processo? O que as trajetórias de trabalho e as relações sociais revelam sobre a vida das mulheres-professoras do campo? Que espaços essas mulheres têm ocupado? Quais as dificuldades e necessidades enfrentadas? Que decisões foram tomadas durante os percursos que as constituíram como professoras do campo no município de Juara?

O **objetivo geral** do trabalho foi: analisar as trajetórias de vida de três mulheres-professoras, e como os percursos de escolarização, formação e trabalho influenciaram na construção de concepções que envolvem a docência no contexto da Educação do Campo no município de Juara. Os **objetivos específicos** foram: a) Contextualizar a História da educação brasileira com enfoque na formação de professoras, com aporte da crítica feminista²⁶; b) Refletir sobre os caminhos percorridos pela Educação do Campo e a configuração da política de formação de professores/as do campo; c) Verificar nas trajetórias de escolarização, de trabalho e nas relações sociais travadas nesses percursos, o espaço ocupado pela mulher; d) Identificar as concepções e perspectivas sobre a educação, formação, escola e trabalho docente,

²⁶ Utilizo da expressão “crítica feminista” tendo em vista a epistemologia pensada a partir da lógica dos movimentos feministas. O feminismo, se expressa neste trabalho como sujeito político que se mobiliza a partir da “crítica radical dos elementos estruturantes da ordem patriarcal-capitalista, confrontando-se com o papel ideológico-normativo de instituições como Estado, família e igreja na elaboração e reprodução dos valores, preconceitos e comportamentos baseados na diferença biológica entre os sexos” (CISNE e GURGEL, 2008, p. 70).

construídas nesses percursos, e de que forma essas concepções configuram o *Ser Professora do Campo no município de Juara*.

Para tanto, a pesquisa se insere na abordagem da pesquisa qualitativa, cuja perspectiva teórico-metodológica procurou-se embasar no materialismo histórico dialético, com diálogos com autores que se aproximam da perspectiva crítica.

Recorreu-se à metodologia da História Oral de Vida e o uso de entrevistas semiestruturadas, realizadas com 03 (três) professoras do campo que atuam em escolas municipais de Juara/MT. Os critérios utilizados para a seleção das professoras foram: ser mulher; morar no campo; trabalhar como professora em uma escola do campo em Juara/MT; o tempo de atuação como professora do campo.

A coleta de dados ocorreu a partir de um roteiro previamente elaborado, com o uso de um gravador e de um computador portátil para registros de informações e de qualquer eventualidade, durante e após a coleta das histórias. As entrevistas ocorreram no mês de novembro de 2015 na cidade de Sinop/MT, uma vez, que as professoras encontravam-se na última etapa de formação do curso de Licenciatura em Pedagogia do Campo, na modalidade parceladas, ofertado pela Unemat, campus de Sinop.

A atividade em si, coincidiu com a ida a Sinop para orientações da Dissertação junto ao orientador que reside nesse município. Ao saber que as professoras encontravam-se na universidade em período de aulas, estabeleci contatos imediatos e apresentei, individualmente, às professoras a proposta de trabalho, os objetivos e a metodologia da pesquisa. Assim que visualizaram a proposta, concordaram e assinaram o TCLE²⁷.

No momento das entrevistas as professoras se colocaram a disposição para falar sobre suas vidas. Percebi que ao rememorem seus percursos, queriam, ao mesmo tempo, denunciar a formação escolar a elas destinadas, as condições de trabalho, as dificuldades para terem um emprego formal e, principalmente, um curso superior. Por isso, concordo com Freire (1987) quando diz de nossa presença no mundo deveria servir de denúncia constante das injustiças sociais.

As entrevistas ocorreram em uma sala de aula da Unemat, campus de Sinop. Após esse processo, retornei para Juara e iniciei a transcrição que segue com a análise e as reflexões, na tentativa de articulação com os objetivos propostos.

²⁷ Termo de Consentimento Livre Esclarecido

Para melhor compreensão, o trabalho foi organizado em quatro capítulos que se complementam. O primeiro capítulo *JUARA, ESCOLA e EDUCAÇÃO: sobre raízes existenciais e concepções que constituem o meu ser social*, aborda a opção teórico-metodológica da pesquisa, reflexões sobre a configuração do município de Juara e suas contradições; sobre a atual sociedade capitalista e a visão de mundo que construí acerca da educação, da escola e da ciência neste contexto; questiono o papel da educação na construção de outro projeto de sociedade, a partir da abordagem crítico-dialética.

O capítulo dois, *SER MULHER-PROFESSORA NO BRASIL: compreender a história da educação pelas lentes feministas* refere-se à história da educação brasileira e de como a profissão docente foi pensada em nosso país desde a negação da escolarização das meninas e das mulheres no Brasil Colônia, até o processo de feminização do magistério, na década de 1930, que se reproduz até os dias atuais. Trata também de aspectos recentes das legislações que reconfiguram o cenário educacional brasileiro. O diálogo e reflexões percorrem o texto a partir da análise histórica de como surgiram as políticas públicas para a formação docente e as contribuições dessas políticas para a ressignificação do ser professora no Brasil, com enfoque da crítica feminista.

O terceiro capítulo, *SER MULHER-PROFESSORA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: a construção de “Outro mundo possível”* aponta os princípios que orientam a Educação do Campo como modalidade educativa construída sob a demanda advinda de mobilização popular e dos movimentos sociais do campo. O enfoque está na formação docente destinada às professoras do campo, as quais protagonizaram a maior parte de toda luta que se constituiu, nos últimos 20 anos, em torno de uma proposta educativa que construísse de fato uma escola Do e No campo. Tal proposta tem sido desafiadora na medida em que articula-se a um projeto de sociedade, justo e igualitário, no acesso às condições materiais e imateriais de produzir a vida, como também, no reconhecimento das especificidades e da identidade construídas nesses espaços.

No último capítulo, *SER MULHER-PROFESSORA-TRABALHADORA DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE JUARA: Trajetórias, significados e leituras de mundo*, apresento as trajetórias das três mulheres-professoras-trabalhadoras do campo, suas experiências desde a infância vivida na área rural, em que os processos formativos foram aqueles historicamente destinados aos trabalhadores/as do campo, com o precário acesso às escolas rurais. As trajetórias de trabalho, formação, e as atuais condições de trabalho travadas nas relações sociais durante esses percursos, fazem o pano de fundo de toda a trajetória destacando-se,

principalmente, a divisão sexual do trabalho e os processos de violência e alienação marcados pelo sistema patriarcal-capitalista relatado em praticamente todos os percursos.

As considerações finais compõem outro ponto de partida, pelo fato de abarcarem algumas de nossas reflexões e indagações sem a pretensão de encerrar a discussão, tendo em vista a complexidade de analisar histórias de vida de mulheres-professoras-trabalhadoras cujas especificidades transcendem nossas interpretações.

Observei que as trajetórias foram marcadas pelas dificuldades dentro e fora de casa, cuja organização familiar patriarcal, ainda na infância, as oprimiram, educando-as para as submeterem às precárias condições de vida no mundo do trabalho. Ao mesmo tempo, as professoras encontraram na docência uma das poucas alternativas de emancipação sob a confirmação de que as políticas de formação docente, Educação do Campo, e gênero, aos poucos, têm alcançado lugares antes inatingíveis, considerando-se a perversidade da história econômica, social, política e educacional implantadas neste país.

CAPÍTULO I
**JUARA, ESCOLA E EDUCAÇÃO: SOBRE *RAÍZES EXISTENCIAIS* E CONCEPÇÕES
QUE CONSTITUEM O MEU SER SOCIAL**

Figura 2 - Hasteamento da bandeira na Gleba Arinos (1956)



Fonte: FACEBOOK (2016)

*Há sabedoria na memória, e é esta sabedoria que
alimenta as raízes existenciais de um povo.
Sabedoria muitas vezes enterrada nas
covas do esquecimento pelas mãos interesseiras
de grupos que não querem ver o
povo se reconhecer nas entrelinhas das
páginas escritas, contando a história a
partir da visão do vencedor e não dos quase vencidos
(BOGO, 2000, p. 27)*

1.1 Algumas raízes que constituem o trabalho: abordagem teórico-metodológica da pesquisa.

Estar dos dois lados da sala de aula, ainda que pese mais a experiência de uma sob a outra, na medida em que fui realizando reflexões, (des)construí concepções, verdades acerca da escola e da educação que foram naturalizadas em minha trajetória. É dessas desconstruções e diálogos com autores/as da vertente crítica, e também, em diálogos comigo mesma, que inicio este capítulo, como forma de exprimir a escola que passei a perceber, infelizmente²⁸!

Diante disto, pus-me a questionar: Qual é nosso lugar neste mundo? A que paixões temos nos entregado? Que canções tem nos embalado? Que posições defendemos? Que sociedade temos construído? Questões que burburinham em meus ouvidos como o som mais intenso de uma bateria de escola de samba e que me colocam frente a reflexões urgentes e necessárias que me acompanham há algum tempo, porém adormecidas desde os tempos de movimento estudantil a frente do Diretório Central dos Estudantes Rosa Luxemburgo²⁹. Uma chama de esperança reascendeu-se durante as itinerâncias percorridas no Mestrado em Educação, quando me propus a refletir e reescrever o projeto para transitar no mundo da pesquisa científica em educação.

Durante esses deslocamentos fui me questionando sobre por que a vida e a docência de mulheres-professoras do campo eram importantes cientificamente, haja vista a necessidade que “temos de perguntar pelo papel de todo o conhecimento científico acumulado no enriquecimento ou no empobrecimento prático das nossas vidas [...]” (SANTOS, 2006, p. 47).

Tal questionamento fez-se pertinente quando considerei a construção histórica da ciência e seu atual papel na sociedade capitalista. Para quê e para quem tem servido? Isto me colocou diante de outro questionamento: Por que aderir ao mundo da “produtividade” acadêmica controlada no Currículo Lattes³⁰? Quantidade virou parâmetro de qualidade? Ou a lógica neoliberal está cada vez mais implantada na universidade brasileira? Não se trata do

²⁸ O infelizmente é mais pelo fato de a escola transpassar essa dualidade de ora servir ao capital e, ao mesmo tempo, ter em seu escopo, esforços para sua superação, ainda que em medidas dosadas, com pequenas transformações, mas ainda distante da revolução de que Marx (2001), Mészáros (2008) Freire (1987, 1989, 1996, 1997, 2000, 2001) defendem em seus textos.

²⁹ Atividade exercida nos anos de 2007/2008 no Diretório Central dos Estudantes quando cursei Licenciatura em Pedagogia no Campus da Unemat de Juara.

³⁰ O Currículo Lattes se tornou um padrão nacional no registro da vida pregressa e atual dos estudantes e pesquisadores do país e é, hoje, adotado pela maioria das instituições de fomento, universidades e institutos de pesquisa do País. (Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/>> Acesso em: 07 jun. 2016). Compreendemos que o Currículo Lattes, tem sido instrumento para mensurar a produtividade e incentivar a competitividade entre os sujeitos, uma vez que este se apresenta como pré-requisito para a entrada em concursos públicos docentes, processos de seleção em programas de pós-graduação, entre outros.

objeto de pesquisa, mas ajudou-me a pensar o lugar que tenho ocupado neste mundo e qual sociedade tenho ajudado a construir.

Dentro desta, lógica Maldonado (1995, p. 16) questionou:

A Universidade viu construir para si uma espécie de reserva de mercado do conhecimento e acabou ela mesma consolidando a ideia e a prática do monopólio do saber. Nisso ergueu um totem e criou um mito: de que seu espaço constitui uma ilha de conhecimento, sabedoria e certezas, cercada pelo oceano do despreparo e da ignorância.

Com essas reflexões, pude compreender que a ciência legitima as visões de mundo, de sujeito, de educação, de sociedade que orientam a humanidade como um todo, longe de propiciar a assunção de nosso *ser social*.

No Brasil, as universidades públicas, principalmente, ocupam lugar de destaque no cenário nacional sobre a pesquisa científica. Gamboa (1998) teceu críticas aos modelos predominantes de pesquisas nos cursos de pós-graduação, quando retratou a preocupação com os ritualismos, modismos, ecletismo que acompanharam as pesquisas analisadas durante a escrita de sua Tese de Doutorado. O autor atenta para a qualidade desta ciência que é produzida no país e alerta para o fato de que incorremos o risco de restringirmo-nos apenas às técnicas, registros e apresentação de dados, sem uma compreensão mais aprofundada da realidade.

Charlot (2006) argumenta que a pesquisa precisa ter rigor para que a produção desse novo conhecimento seja de fato validada, senão é senso comum.

Existem normas de produção científica. Elas são diversas em relação a alguns pontos; por vezes, são até conflitantes, mas essas normas existem. Se não há regras ou se não há uma comunidade para controlá-las, não há mais pesquisa, há uma conversa de botequim sobre a educação (CHARLOT, 2006, p. 11).

Para o autor, uma pesquisa deve trazer o novo, descobrir ou desvendar aquilo que ainda não foi dito quando questiona “o que vocês querem saber e que ninguém ainda sabe, inclusive eu? Porque se alguém já tem a resposta, não vale a pena fazer uma pesquisa” (CHARLOT, 2006, p. 10).

Assim, entender como foram as trajetórias de vida das professoras de escolas do campo em Juara tem sido desafiador. Primeiro, pela falta de materiais produzidos sobre o contexto local e, segundo, por me confrontar com meus próprios limites e dificuldades, medos, inseguranças ainda em processo de superação. Para Fazenda (2010) esses são sintomas provocados pela academia que nos exige, neste momento, a palavra escrita numa cultura oralizada. Pede também protagonismo e autonomia ao passo do rigor metodológico, quando nossa formação escolar e, geralmente, familiar, foi construída sob uma cultura de silêncio.

A escrita, a expressão oral também requer contínuo exercício. Somos produto da “escola do silêncio”, em que um grande número de alunos apaticamente fica sentado diante do professor, esperando receber dele todo o conhecimento. Classes numerosas, conteúdos extensos, completam o quadro desta escola que se *cala*. [grifo da autora] (FAZENDA, 2010, P. 17).

Para romper com este silêncio, a pesquisa e o conhecimento científico por ela produzido precisa responder de forma mais concreta as desigualdades provocadas por esta sociedade capitalista, que através de uma pequena parcela da população, se apropria dos bens econômicos, sociais, políticos, educacionais e culturais, para manter a mais desprezível forma de dominação, a alienação humana. Essa relação é reproduzida no interior da escola e das universidades, lócus privilegiados de formação humana.

Com intuito de compreender como se deram as trajetórias de vida de professoras do campo e a conjuntura social de que fizeram parte, recorre-se à perspectiva crítico-dialética como forma de explicitar um pouco daquilo que embasa nosso ser no mundo, portanto, nossa concepção sobre a vida, sobre a educação, sobre o ser humano.

Neste sentido é que

[...] muitas “feministas” estão voltando seus estudos e sua militância para essas “novas abordagens”, quando a realidade das condições de vida das mulheres trabalhadoras ainda permanecem enormemente precarizadas. E, apesar dessa precariedade, muitas não percebem sua condição de mulher, subordinada e explorada nesta sociedade, o que contraria a enorme necessidade de organização dessas mulheres para lutarem por uma nova ordem societária (CISNE, 2015, p. 02).

A argumentação de Cisne (2015) vai ao encontro do posicionamento político e opção teórica (feminista-materialista) aqui pretendida. Abordamos como perspectiva analítica a que denominamos de crítico-dialética³¹, cujas bases epistemológicas estão ancoradas na perspectiva teórica inspirada nas ideias de Karl Marx³². Essa opção se deu pelo fato de pertencer à classe popular, ser filha e irmã de professoras de escolas públicas, aluna de escolas e universidades também públicas, ser professora interina de uma universidade pública, e principalmente por acreditar, que estes espaços, tanto a escola como a universidade pública, ainda tem sido, uma das poucas vias de transformação social da classe trabalhadora.

³¹ Gamboa (1998), ao desenvolver sua tese de doutorado sobre as perspectivas teóricas mais usadas nas pesquisas de doutorado e mestrado no Brasil em determinado período, identificou aquelas de cunho crítico, usavam diversos autores que interpretaram as obras de Karl Marx, denominando-as de “abordagem crítico-dialético” as quais apresentavam concepções de ser humano, de mundo, de sociedade, de conhecimento, muito próximas às vertentes marxistas.

³² Karl Marx nasceu em 5 de maio de 1818 na Alemanha e faleceu em 14 de março de 1883. Formou-se em Direito, História, Filosofia, Arte e Literatura. Foi e ainda é um dos principais pensadores e críticos da sociedade capitalista e seu modo de produção. Inspirou o surgimento do método de análise Materialismo Histórico Dialético (KONDER, 2015).

A abordagem propiciou identificar, nos aspectos históricos, as determinações sociais em que as trajetórias das professoras do campo foram condicionadas, haja vista, suas condições de trabalho, o acesso aos bens econômicos e sociais, e sobretudo, a possibilidade de superação destas condições a partir da radicalização científica, pois

Sabe-se que, em qualquer sociedade, o grupo dominante (definido por raça, sexo, etnia etc.) define e impõe seus valores e sua concepção de mundo: constrói estruturas sociais, estabelece as relações sociais e de poder, elabora o conhecimento e desenha os símbolos e a utilização da linguagem. Mas, além disso, tais valores tendem a assumir a categoria de universais, com o que se invisibiliza o resto da sociedade. As sociedades patriarcais não tem sido exceção à norma geral. Assim, vivemos em um mundo onde a ciência e a cultura têm sido construídas pelo poder masculino e, em consequência, tem valorizado somente aquilo que tem relação com a atividade dos homens (CARRASCO, 2003, p. 18).

Compreendo que a produção do conhecimento foi legitimada por espaços dominados por uma elite machista e economicamente favorecida, principal responsável pela (re)produção de uma ciência que assegurou e conferiu a esses grupos seus privilégios de classe, especialmente, dentro das universidades públicas, produzindo pesquisas que legitimem as relações de exploração e opressão.

Para Frigotto (2014, p.110-111), produzir pesquisa nesta sociedade dividida em classes, principalmente por aqueles que detêm o capital e, conseqüentemente, o poder “explora a classe trabalhadora do campo e da cidade, constitui-se, então, numa prática social que se efetiva dentro de relações sociais que expressam interesses antagônicos” fazendo com que o conhecimento construído imbricado de valores e símbolos reproduza a estrutura social dominante como algo natural.

A abordagem crítico-dialética defende que o ser humano³³ é *ser social*, provocador/a, construtor/a e transformador/a da realidade permeada pelas práticas sociais. A abordagem denuncia as ideologias ocultas com o desejo de transformar as situações ou fenômenos estudados, através do resgate da dimensão histórica e da compreensão de suas contradições.

Indivíduo/a inserido no conjunto das relações sociais, com interioridade psicológica, mas projetado/a para fora [...] dependendo da formação social na qual se situa e da correlação de forças existentes, o homem e a mulher se torna força de trabalho, mão de obra, especialista, capital humano, sujeito capaz de transformar a realidade, ator/atriz e criador/a da história [grifo nosso] (GAMBOA, 1998, p. 110-111).

³³ Entendemos que os seres humanos são homens, mulheres, crianças, jovens, idosos, etc, não apenas “homens” como evidenciamos nos textos acadêmicos, inclusive na fala de Gamboa (1998), por isso incluímos o gênero feminino na citação.

Na sociedade capitalista, o ser humano não passa de “capital humano” indispensável pela geração da força de trabalho que, para Marx (2001, p. 211) “é o próprio trabalho³⁴”, mas que é indivíduo ativo/a de todo o processo, antes desconsiderado como protagonista da história, pois é recente pensar no humano como produtor de história, como evidenciou Frigotto (2014).

Ao tomar consciência³⁵ de seu papel histórico e libertador, o ser humano é capaz, por intermédio de uma prática revolucionária, provocar transformações. Esta prática revolucionária só é possível a partir desta consciência que é formada pelas relações sociais concretas, pois “[...] a filosofia do materialismo histórico se baseia na lógica de que a vida é que determina a consciência [...] a própria consciência é produto da matéria altamente organizada por meio do cérebro humano que não pensa sozinho” (JESUS; LACKS; ARAÚJO, 2014, p. 303).

A alienação seria a ausência de uma consciência de *si no mundo* (FREIRE, 1987). Tão comum numa sociedade dividida em classes, haja vista a internalização dos processos sociais excludentes tomados como algo natural, portanto, coadunado à dominação. Assim, “o conhecimento que interessa a classe trabalhadora é aquele que ajuda a revelar as formas preponderantes de dominação e alienação” (FRIGOTTO, 2014, p. 111).

A educação é percebida como uma luta política capaz de propiciar a superação da condição de alienação. Mas, ao mesmo tempo, as escolas para a abordagem crítico-dialética serviram para a reprodução das desigualdades sociais e dos valores das classes dominantes.

No ponto de vista de Gamboa (1998), na sociedade capitalista dividida em classes sociais, os processos educacionais reproduzem a ideologia dominante, esta, regida pelo sistema econômico que pretende treinar, exclusivamente, o trabalhador para o mercado.

A abordagem crítico-dialética contribuiu para a compreensão da constituição e significações atribuídas à docência pelas mulheres-professoras do campo, observando que “fazer pesquisa sobre professores pode sempre vir a ser uma (re)descoberta” (SOUZA; MAGALHÃES; SILVEIRA, 2014, p. 247).

A superação da sociedade de classista-machista-latifundiária passa pela construção coletiva de uma nova sociedade. Os/as construtores/as serão *indivíduos sociais* que se

³⁴ Para Marx (2001) a *relação* entre o ser humano e a natureza, é que dá sentido ao trabalho, devido a capacidade humana de pensar sobre o meio e transformá-lo. A grande questão é que a apropriação da classe burguesa, à força de trabalho da classe trabalhadora, se constituiu em uma relação puramente mercadológica, opressora, em que o primeiro domina os meios de trabalho e o segundo existe como mero executor de tarefas para enriquecer a burguesia.

³⁵ Para Hungaro (2014, p. 19), ancorado em Marx, a consciência é formada pelo reflexo da realidade e não ao contrário, “essa mesma realidade é compreendida como uma processualidade, como movimento, enfim, como *vir a ser* que carrega em si elementos de superação e de continuidade”.

reconhecem como parte desta luta. Professores/as aparecem neste cenário como agentes capazes de provocar o sentimento de pertença em seus/as alunos/as, para que engajem-se nesta transformação. Esse processo passa pela constituição do *ser professor/a* que cada um/a assume no decorrer na vida, pois,

Que dizer da professora que, de esquerda ontem, defendia a formação da classe trabalhadora e que, pragmática hoje, se satisfaz, curvada ao fatalismo neoliberal, com o puro treinamento operário, insistindo, porém, que é progressista? (FREIRE, 1996, P. 16).

Hypólito (1997, p. 17) considera que a organização escolar, além de ser um reflexo da estrutura social, impôs “[...] um jeito de ser e agir ao profissional do ensino que, como ser coletivo, foi historicamente construído e formado pelas relações sociais que se desenvolvem no interior do processo de trabalho na escola”. E, neste caso, tem contribuído para a constituição do *ser professora*, pois as políticas de formação docente implantadas no decorrer da história da educação brasileira sempre estiveram aliadas às visões de mundo do ponto de vista dominante.

1.1.1 História Oral e de vida e a pesquisa qualitativa: metodologia e instrumentos

A História Oral e de vida emerge como uma subcategoria da História Oral, que surge a princípio para coleta de “depoimentos da elite política, militar e cultural” (PORTELLI, 2000, p. 93). Foi influenciada inicialmente por pressupostos europeus e americanos, sofreu modificações com o aumento de estudos na América Latina, a fim de que fosse construída uma metodologia menos adaptada a estas correntes.

No Brasil, as primeiras iniciativas aconteceram no período de Ditadura Militar, em 1973, com o patrocínio da Fundação Ford em conjunto com a Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro - CPDOC-FGV. A preocupação aparente era a de "preservação", a "restauração" e a "história oral" da sociedade brasileira que, a princípio, não retratava o povo, mas quem estava no poder (PORTELLI, 2000).

Alguns projetos começam a surgir, retratando as camadas populares, tendo “entre os projetos pioneiros e mais importantes, o Museu da Imagem e do Som de São Paulo, a partir de 1982, que iniciou uma série de projetos diferentes considerando manifestações de arte e da cultura popular brasileira” (PORTELLI, 2000, p. 94).

Devido à efervescência dos movimentos sociais no país, característica à época, algumas dessas instituições iniciam trabalhos direcionados a diversos grupos sociais e étnicos urbanos.

A marca urbana da história oral brasileira ainda está muito presente, havendo carência de estudos de setores rurais. De qualquer forma, alguns movimentos têm chamado atenção pelo impacto na sociedade em geral. Principalmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) tem motivado investidas da história oral (MEIHY, 2000, p. 94).

Esses dados foram confirmados durante o levantamento junto ao Banco de teses e dissertações da CAPES³⁶ realizado em 2015. Foram identificados 5 (cinco) trabalhos sobre Educação do Campo e História Oral. Mesmo assim, os trabalhos não retratavam especificamente sobre o uso da metodologia História Oral para compreensão da vida de mulheres-professoras do campo.

Até a década de 1990, a História Oral, segundo Meihy (2000) não aparecia nos currículos das universidades brasileiras, muito menos em eventos. Em 1994, conforme o mesmo autor, surge a Associação Brasileira de História Oral.

O autor supracitado denomina a história oral como “os processos decorrentes de entrevistas gravadas, transcritas e colocadas a público segundo critérios predeterminados pela existência de um projeto estabelecido” (MEIHY, 2000, p. 85).

As entrevistas foram importantes porque colaboraram na coleta dos dados de forma dinâmica na tentativa de captar as trajetórias de vida das mulheres-professoras e como se configurou a profissão e as experiências de vida no campo, pois “junto com o uso das histórias de vida, das entrevistas abertas [...] o/a pesquisador/a constrói uma série de possibilidades de informações que lhe permitem levar em conta várias opiniões sobre o mesmo assunto e obter mais informações sobre a realidade” (MINAYO, 2012, p. 68-69).

É preciso compreender que em cada particularidade há um espelho que, além da estrutura política e econômica, reflete também a cultura³⁷ em que as professoras estão inseridas e também são produtoras. As compreensões sobre a docência carregam as marcas culturais, econômicas e sociais projetadas para elas em uma imagem³⁸ de si marcada pela profissão. Esta imagem é (re)construída a partir deste mesmo espelho em que se veem para além da aparência física. Isso seria a constituição da identidade, fruto da imagem daquilo que os outros construíram sobre nós, e sobre o que cada uma delas tem, (re)significado a partir dessa relação

³⁶ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

³⁷ França (2010, p. 43) recorre à Clifford Geertz que entende a cultura como “trama de significados e símbolos construídos ao longo de um processo de organização de um contexto, dentro do qual, acontecimentos sociais, modos de ser, comportamentos, valores, instituições, normas, regras e processos podem ser descritos e entendidos no coletivo”.

³⁸ A ideia de imagem aqui assumida relaciona-se à discussão feita por Arroyo (2000, p. 69).

com os outros, com o mundo e consigo mesmo. Essa identidade individual é, sobretudo, coletiva, porque aquilo que veem é, sobremaneira, uma construção social.

Para entender a complexidade que envolve as trajetórias das mulheres-professoras do campo optei pela abordagem qualitativa. Foi preciso compreender e interpretar sonhos, aspirações, medos, anseios, concepções sobre da vida, escola, formação, trabalho, família, e a própria dinâmica da vida por elas contada.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. [...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e atitudes (MINAYO, 2012, p. 21).

A abordagem qualitativa surge das Ciências Humanas, que considera a vida de homens e mulheres em contraposição a objetividade e neutralidade, características das Ciências Exatas ou positivistas que desumanizam as pessoas e as reduzem a dados estatísticos, sem revelar as entrelinhas da descoberta. Para Minayo (2012, p.21), a pesquisa é qualitativa porque tenta compreender “o universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade” o que, dificilmente, pode ser representado em dados quantitativos.

Por isso, compreender a constituição do território em que as professoras estão inseridas, é captar este “universo” ao qual Minayo (2012) se refere. Segue breve contextualização histórica do município de Juara e das escolas do campo ali construídas, como forma de aprofundar as interpretações sobre o contexto social, cultural e geográfico da pesquisa.

1.2 Lócus da pesquisa

1.2.1 Juara: nas *entrelinhas* de algumas *raízes* e contradições...

As primeiras *raízes* por mim constituídas perpassam pelo sentimento que me toma ao pensar a configuração do território que hoje é concebido como Juara. Senti a necessidade de contextualizar o município a partir da lógica das *raízes*, *entrelinhas*, e *visões* construídas no decorrer de leituras e experiências, na tentativa de romper com a história dos vencedores, como evidenciou Bogo (2000).

Antes de eu nascer, já havia um projeto de colonização que mobilizou as pessoas migrarem para a região do Vale do Arinos. Diante desse projeto, meus pais para cá vieram em 1981, mas por ausência de condições médicas, fui nascer em Cuiabá no ano de 1986. Minha

família residia no então distrito³⁹ de Juara, pertencente ao município de Porto dos Gaúchos. Isso significa que minhas *raízes* constituíram-se principalmente em terras juarenses, embora tivesse nascido noutra lugar. *Raízes* que me forjam pelas influências dos outros e outras humanas, lugares e circunstâncias adversas as quais apresentei no início deste trabalho.

Sant’Ana (2009, p. 136) é quem mais contribuiu para que eu pudesse ter este outro olhar sobre este território aparentemente pacífico, pois sua Dissertação de Mestrado “Alianças Multifacetadas da Colonização de Juara – Mato Grosso: Discursos, Práticas Culturais e Memórias (1971-2008)” serviu de importante instrumento para que minha consciência ingênua, tornasse então, crítica como ensinou Paulo Freire. A conscientização crítica era acerca do espaço que ocupei a maior parte da vida, mas que não o havia enxergado.

Era aparentemente pacífico, porque esta foi uma visão imputada aos juarenses⁴⁰, como forma de silenciar a história daqueles/as que perderam a vida, seja nos conflitos indígenas, ou até mesmo, trabalhando na abertura das matas, aliás, falo daquele/as que foram *desenraizados*⁴¹ (BOSI, 2014). Assim, há no imaginário social a reprodução de discursos que pouco mencionam tais conflitos, pois o “discurso oficial da cidade nega que houvesse tido qualquer tipo de disputa em relação à posse da área” (SANT’ANA, 2009, p. 136).

As características geográficas nos informam que Juara localiza-se na mesorregião Norte Mato-grossense e na microrregião do Arinos, tem como municípios limítrofes: Alta Floresta, Brasnorte, Castanheira, Juruena, Nova Bandeirantes, Nova Maringá, Nova Monte verde, Novo Horizonte do Norte, Porto dos Gaúchos, Tabaporã.

O município possui uma área de 21.387,334 km² e população de 33.610 habitantes (IBGE/2015) cujo IDH – Índice de Desenvolvimento Humano⁴² é de 0,763 considerado alto (PNUD/2000). Trata-se do maior entre os quatro municípios que compõe o Vale do Arinos⁴³, e tem como característica vegetativa, a Floresta Amazônica, com clima quente e úmido.

A região de Juara, no noroeste do Estado e próxima de Juína e Alta Floresta, é formada por ambiente de floresta com algumas áreas de transição savânica, sob pressão antrópica mais recente como consequência da penetração da atividade agropecuária e madeireira. De um modo geral, o ambiente natural da região está

³⁹ Em 1976, Juara passava a ser distrito de Porto dos Gaúchos que foi (re)ocupado primeiro devido a localização geográfica, estar mais próximo à Estrada da Baiana (MT 338).

⁴⁰ Pessoas que nascem em Juara.

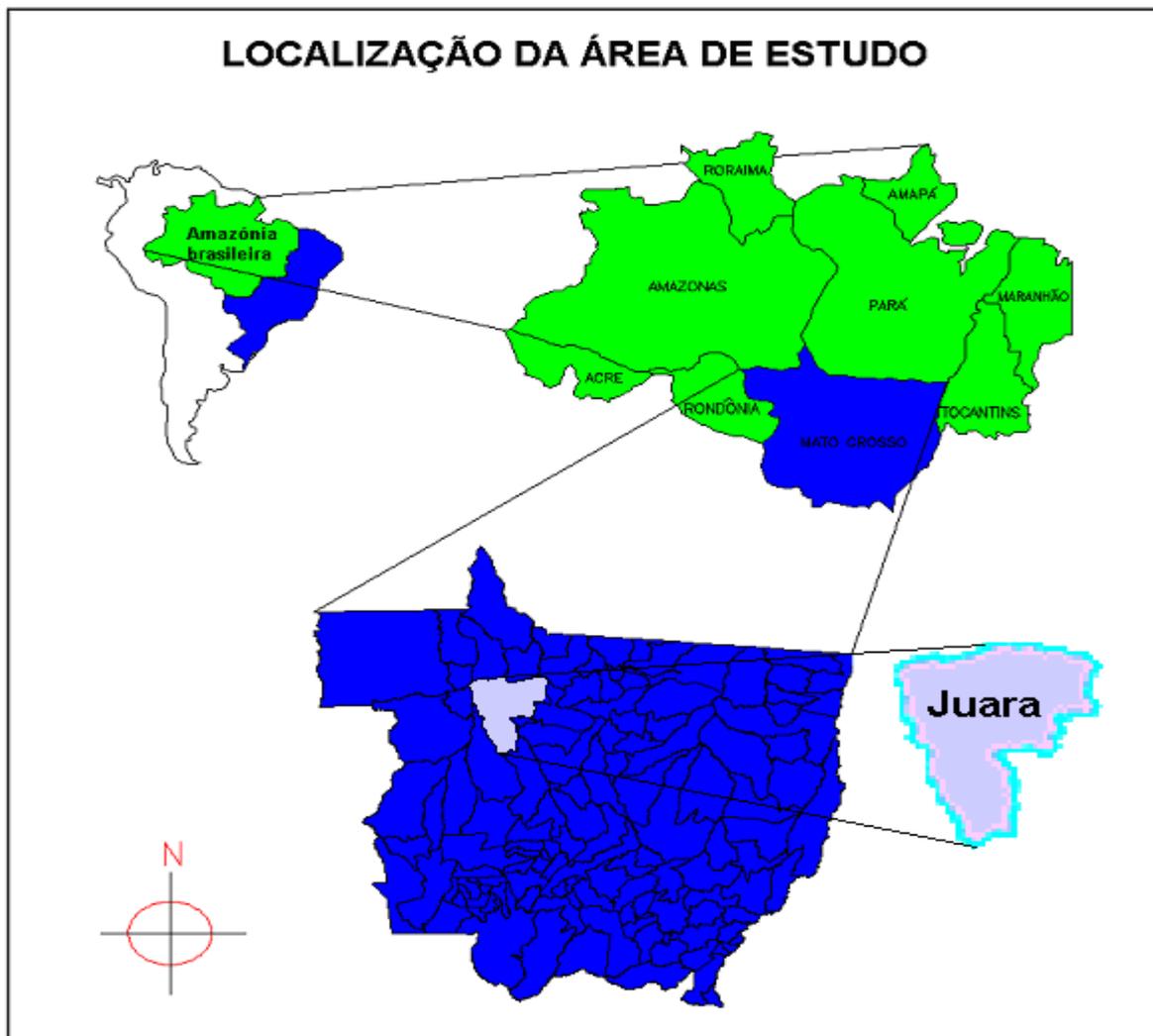
⁴¹ Bosi (2014) ao expressar *desenraizamento*, refere-se à Alfredo Bosi, quando utilizou-se da compreensão de que a mudança, a migração é um processo que interfere na identidade social e individual de um povo cujas *raízes* foram construídas em determinado lugar, a partir de uma cultura é violada quando há migrações, ou seja, perde-se a pertença.

⁴² O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma medida resumida do progresso a longo prazo em três dimensões básicas do desenvolvimento humano: renda, educação e saúde (PNUD/2016).

⁴³ Vale do Arinos, nome dado à região composta pelos municípios de Juara, Novo Horizonte do Norte, Porto dos Gaúchos e Tabaporã.

pouco alterado, com moderada antropização em Juara; destaca-se a unidade de Serra dos Caiabis em ótimo estado de conservação e alto potencial biótico (MATO GROSSO, 2006-2026, p. 16).

Figura 3 - Mapa de Juara



Fonte: SANT'ANA (2009)

Há várias contradições presentes no território de Juara. Uma delas é o ambiente natural, que, ao contrário do que o Plano de Desenvolvimento de Mato grosso (2006-2026) prevê, encontra-se altamente devastado devido a intensa exploração do setor madeireiro, o que afetou boa parte da mata nativa, inclusive, de áreas de APP – Área de Preservação Permanente⁴⁴, colocando Juara na lista dos Municípios Prioritários da Amazônia⁴⁵ desde 2009. Essa lista é composta por mais 41 municípios sob o controle e monitoramento Ministério do

⁴⁴ Regulamentadas na Lei Nº 9.523, de 20 de abril de 2011 - D.O. 20.04.11 que institui a Política de Planejamento e Ordenamento Territorial do Estado de Mato Grosso

⁴⁵ BRASIL (2007).

Meio Ambiente para mapear o desmatamento ilegal. O desmatamento acontece de forma desenfreada, uma vez que, os órgãos fiscalizadores como IBAMA e SEMA foram fechados⁴⁶.

Segundo Trugillo (2009, p. 44) “boa parte da cobertura florestal primitiva do município foi erradicada, estimando-se que ainda restem 60,0% dessa cobertura, concentrados nas duas reservas indígenas [...]”. As reservas ficam localizadas na Terra Indígena Apiaká-Kayabi às margens do Rio dos Peixes.

A maior parte da população de Juara vive no perímetro urbano. A população residente no campo totaliza 6.771 habitantes, o que representa quase 30% da população total do município.

Quadro 1 - Distribuição da população por idade e sexo residente no campo

Idade	Feminino	Masculino
0-4	364	461
5-9	326	366
10-14	343	362
15-19	264	224
20-24	211	261
25-29	334	377
30-39	400	489
40-49	379	527
50-59	209	343
60-69	164	199
70 ou +	44	124
Total	3038	3733

Fonte: Elaborado pela autora com base no IBGE/2010

O quadro acima mostra que há mais pessoas do sexo masculino do que feminino em todas as etapas da vida no campo. Através dele, observa-se uma diferença ainda maior entre a população de 0 a 4 e na faixa etária de 70 anos ou mais, o que pode ser explicado nesta última, uma maior mobilidade feminina para a cidade ou a própria mortalidade, o que seria impreciso afirmar.

⁴⁶ Conferir matéria “Sema fecha unidades regionais de Juara e Aripuanã” Disponível em: <http://juinaagora.com.br/noticias_ver.php?id=3149&ed=47> Acesso em: 31 out. 2016. Importante ressaltar que os conflitos socioambientais é característica marcante do território juarense, pois tem sido recorrente desde a chegada dos colonizadores, a degradação do meio ambiente em prol do “progresso”. Não obstante o avanço da fronteira agrícola com as plantações de monoculturas como soja e milho, mais recentemente, tem sido feito estudos para a construção de uma PCH – Pequena Central Hidrelétrica, Hidrelétrica Castanheira. Talvez a extinção dos órgãos fiscalizadores como IBAMA e SEMA do município tenha uma relação com a facilitação da implantação desses empreendimentos que causam grandes impactos sociais, econômicos e ambientais.

Peripolli (2011) entende que trata-se de um processo de masculinização do campo. Por outro lado, para Scott e Cordeiro (2013, p. 130-131), tal processo aparece “mais como uma desfeminilização do campo do que, efetivamente, como uma masculinização dele [...] há alguma coisa no campo pouco convidativa para as mulheres permanecerem aí [...]”. O processo de desfeminilização não é automático, mas provocado pela ausência de condições de vida para as mulheres do campo.

Outra contradição está na história oficial e é analisada por Sant’Ana (2009), que questiona os discursos da população. O processo de (re)ocupação⁴⁷ de Juara, foi mais uma empreitada que se repetiu em outras regiões da Amazônia na década de 1970 aliada ao estímulo do Governo Federal, com a ideia de integração e desenvolvimento, e contou com ações da iniciativa privada, que se beneficiou de incentivos fiscais (KOHLLEPP, 2007).

Desses incentivos, surgiram vários programas⁴⁸ para facilitar a “integração nacional”. Juara foi, a princípio, distrito de Porto dos Gaúchos, primeiro lugar que os colonos chegaram. A Amazônia, em um contexto mais amplo, era percebida como um vazio demográfico (MARTINS, 2009). Porém, esse espaço já era ocupado por várias populações indígenas de diferentes etnias⁴⁹.

Até 1970, o centro-norte do Mato grosso foi percorrido apenas pelos índios, algumas expedições *bandeirantes* e pela expedição de Peixoto de Azevedo no alto do curso do rio Arinos. Com a construção da BR-163 determinou um novo modelo de valorização do espaço: [...] a rodovia motivou o avanço das frentes pioneiras (PASSOS, 2007, p. 85).

O empreendimento imobiliário que realizou o processo de colonização foi com a SIBAL - Sociedade Imobiliária da Bacia Amazônica – instalada em Porto dos Gaúchos, e que tocou seu projeto no Vale do Arinos, à custa de enganações e propagandas em torno da ideia de progresso.

O grande projeto voltado à ocupação da região Amazônica nasceu da união entre o Estado e o capital, possibilitando que grandes grupos econômicos, nacionais e internacionais, pudessem desenvolver seus projetos o que, na sua essência, representou o movimento de expansão para a acumulação capitalista (PERIPOLLI, 2009, p. 54).

⁴⁷ Termo utilizado por Sant’Ana (2009), ao evidenciar a política de ocupação territorial realizada pelas empresas colonizadoras nesta região do Estado de Mato Grosso na década de 1970, cujos incentivos governamentais, além de recursos financeiros e o próprio exército, impulsionava fortemente, a ideologia de um vazio demográfico atrelado à um modelo de ocupação capitalista que desconsiderava as populações indígenas, bem como, posseiros, ribeirinhos, entre outros habitantes já residentes na localidade.

⁴⁸ Ver Passos (2007)

⁴⁹ De acordo com o IBGE/2010, na Amazônia vivem em torno de 306 mil indígenas.

As palavras de Peripolli (2009) representam o modelo adotado em praticamente toda a região norte de Mato Grosso, pois a iniciativa privada tinha o objetivo de comercializar o espaço e explorar os recursos naturais disponíveis em detrimento da degradação ambiental e, ainda, a própria qualidade de vida da população que se constituía, pois o processo ocorreu a partir de práticas naturalizadas no ideário social.

Sant’Ana (2009, p.141) alega que em Juara, não só os conflitos de terra foram invisibilizados, como também as vidas de trabalhadores/as denominados de “peões” que vieram do Nordeste para derrubar as matas. A autora confirma que, embora tenha encontrado vários nordestinos durante a pesquisa, “o discurso oficial destaca a cidade ocupada por sulistas, os colonos, sendo que os trabalhadores que derrubavam as matas aparecem nos discursos oficiais como personagens descaracterizados, sem origem e sem rumo”.

Para Martins (2009), o termo “peão” é pejorativo, pois reflete a relação de poder estabelecida entre patrão e empregado, na tentativa de diminuir a função ocupada pelo trabalhador rural. O autor destaca que na Amazônia tem sido muito comum a exploração do trabalho humano, denominado de *peonagem*, ou ainda, escravidão por dívida. Esta espécie de escravidão acontece no momento em que o trabalhador não recebe seu salário integral, já que o patrão condiciona o pagamento dos direitos trabalhistas ao consumo de alimentos, bebidas, cigarro, produtos de higiene, roupas, entre outros elementos de necessidades básicas, tornando-o prisioneiro por dívida.

As fazendas preferem o esquema de usar temporariamente o trabalho dos camponeses para os quais um provável ganho em dinheiro seria um adicional em relação aos meios de vida habituais [...] os trabalhadores disponíveis estão, num momento de poucas exigências quanto ao tipo de trabalho (MARTINS, 2009, p. 93).

Neste contexto, o empresário José Paraná, sócio da SIBAL, conhecido como Zé Paraná, fundou Juara em 08 de julho de 1972. Habitava o lugar um total de 38 famílias (SILVA; FERREIRA, 1994). Zé Paraná, falecido em 2004, atribuiu-se todas as “bem-feitorias” na região, como uma espécie de herói construído na memória oficial de Juara tendo, inclusive, uma estátua de sua pessoa na praça e o nome desta, que leva o emblema da colonização, como sinônimo de progresso: “Praça dos Colonizadores”.

Sant’Ana (2009, p. 154) afirma que Zé Paraná, é visto como um semideus, pois “é lembrado como simbolizando um misto de empreendedor e pioneiro, tendo o seu nome associado aos benefícios, ao progresso, à prosperidade”. Porém, a autora questiona essa “adoração” que a população tem sobre os colonizadores, inclusive na reprodução temporal dessa relação.

A denominação pioneiro, assim como a de colonizador, indica no discurso oficial aqueles que chegaram com o signo do trabalho, do progresso e do avanço e é utilizada com uma elasticidade temporal impressionante nesta cidade, moradores das décadas de 70 e 80 e até mesmo 90 se autodenominam pioneiros (SANT'ANA, 2009, p. 30).

Famílias de diversas regiões do país vieram para Juara: Paraná, Rio Grande do Sul, São Paulo, Sergipe, Pernambuco, Ceará, entre outros. Esses trabalhadores vieram com sonhos comuns: ter um pedaço de terra e conquistar uma vida digna, embora a minoria dessas famílias conseguisse alcançar os objetivos a que se propuseram. Algumas delas encontravam-se endividadas financeiramente em seus estados de origem e a migração para Juara mostrava-se como uma alternativa barata e possível de superar essa situação (SANT'ANA, 2009).

Conhecida como “capital do gado”, o município de Juara é o segundo maior produtor de bovinos⁵⁰. Esta modalidade econômica é também um modelo de produção do capital que acompanha o município desde o processo de colonização, devido ao período de transição do café, de exploração da madeira e, posteriormente, criação de gado de corte, que serviram de instrumentos para proferir discursos de progresso quando, na verdade, era uma forma de substituir outros modelos econômicos que fracassaram.

A “vocação” para o gado se fez de forma que pareça um desdobramento natural no processo de desenvolvimento da cidade, mas na verdade representa o fracasso da coloniza o. A passagem da agricultura para o gado aconteceu nas propriedades onde os agricultores, após tentativas frustradas nas culturas citadas, tinham condi oes de efetuar a mudança, transformando antigas culturas em pasto (SANT'ANA, 2009, p. 128).

Por este motivo, Juara   também considerada uma região da última fronteira agrícola composta pelo Bioma Amazônico o qual   compreendido como uma região de diversos conflitos sociais e, portanto, de *fronteira*⁵¹ (MARTINS, 2009). Para o autor trata-se do

[...] lugar da alteridade.   isso o que faz dela uma realidade singular.   primeira vista   o lugar do encontro dos que por diferentes razoes são diferentes entre si [...] como os grandes proprietários de terra, de um lado, e os camponeses pobres, do outro. Mas o conflito faz com que a fronteira seja essencialmente, a um só tempo, um lugar de descoberta do outro e de desencontro (MARTINS, 2009, p. 133).

O autor compreende que a fronteira, neste contexto, não se restringe aos limites geográficos, mas   própria condi o humana de sobrevivência e de rela oes sociais, pois “a fronteira   a fronteira da humanidade” (Op. cit., p. 133), da condi o de humanos e não humanos que os povos da floresta foram submetidos ao longo da história. As condi oes de

⁵⁰ IBGE (2010).

⁵¹ Para Martins (2009, p. 133) o que caracteriza a fronteira   a “situa o de conflito social”.

vida, do respeito ao outro, a própria ideia de atraso, chama a atenção para um contexto marcado pela diversidade humana, permeada pelos conflitos sociais e culturais que habitam o município de Juara.

1.2.2 Acesso à escolarização e ao trabalho: breve perfil populacional a partir do IBGE/2010

Os níveis de escolarização e a ocupação dos postos de trabalho da população contribuem para a compreensão de algumas desigualdades produzidas entre os sexos e configuram o perfil da população de Juara. Os dados apresentados pelo IBGE (2010) aparecem de forma descritiva e apontam que o índice de analfabetismo é maior para pessoas do sexo masculino em relação ao feminino. Seguem algumas informações e breve análise:

1.2.2.1 Escolarização

O número de pessoas analfabetas representa em torno de 10% da população, destes, os homens representam 1.319 e as mulheres somam 1.236. Quanto ao número de pessoas que não possuem instrução ou possui apenas o ensino fundamental completo, identificou-se 49,6% de mulheres e 63,6% de homens. Há uma diferença de 14% de mulheres mais escolarizadas na etapa inicial.

No que diz respeito a frequência escolar na faixa etária de 15 a 17 anos: Mulheres representam 48,7%, e homens 28,3%; Uma observação importante sobre a frequência é que, quando a idade se eleva, entre as mulheres com idade de 18 a 24 anos, essa taxa de frequência cai drasticamente para 6,9%, já os homens para 9%, o que pode estar relacionado com o nascimento dos filhos que ocorre com 75,5% das mulheres a partir dos 15 anos de idade e que acabam assumindo a responsabilidade dos filhos para si, o que as leva a fazer escolhas pela escola ou pelos filhos e, ainda, a própria sobrecarga dos trabalhos domésticos.

Outro ponto interessante deve-se ao fato de 10,4% das mulheres com 25 anos ou mais ocupadas, possuírem ensino superior incompleto, já os homens representam apenas 5% deste total. No tocante à escolarização, os dados evidenciam que as mulheres estão em vantagem significativa.

1.2.2.2 Trabalho e renda

Nestes marcadores sociais, no trabalho e na renda, revelou-se algumas desigualdades quanto ao acesso por homens e mulheres. Foi evidenciado que 40% das mulheres em Juara, com 16 anos ou mais, encontram-se sem rendimentos e 12,1% dos homens está nessa condição, isto independentemente da localização geográfica. Para ilustrar, apresenta-se o quadro abaixo:

Quadro 2 - Áreas de trabalho ocupadas segundo sexo/gênero

Área	Mulher	Homem
Serviços	79,9%	35,0%
Indústria	8,4%	25,6%
Agricultura	11,7%	39,5%

Fonte: Elaborado pela autora com base no IBGE/2010

O quadro 2 revela os espaços ocupados pelas mulheres no mundo do trabalho, evidenciando que maior parte encontra-se no setor de serviços. Este setor é caracterizado pela prestação de serviços ou ainda, reconhecido como setor terciário, como o de limpeza por exemplo. A partir da análise da renda entre ambos, verificou-se que as mulheres recebem em média R\$ 861,23 e os homens, R\$ 1.208,65 por mês.

Outros dados importantes se referem aos trabalhos com carteira assinada ou não, ou seja, ao trabalho formal: o/a trabalhador(a) de, forma geral, recebe, em média, R\$ 1.015,17 de salário na medida em que tem sua carteira de trabalho assinada. Quando essa relação de trabalho não é formalizada e sua carteira não é assinada, recebe em média R\$ 793,63 por mês.

Ao verificar a renda do empregador, o dado é mais alarmante ainda, pois recebe em média 5 vezes mais que trabalhadores homens. Em relação às mulheres, este aspecto sobe para 6,3 vezes a mais. Isso evidencia uma relação de exploração da força de trabalho, tanto dos homens quanto das mulheres da classe trabalhadora, porém, ainda assim, as mulheres ganham menos que os homens, o que confirma a hierarquia sexual estabelecida no mundo do trabalho na região em estudo.

Freitas (2007, p. 10), assegura que “as atividades realizadas por homens e mulheres no mercado de trabalho e no âmbito doméstico são marcadas por diferenciações e desigualdades baseadas no sexo” evidenciando que mesmo as mulheres tendo maior escolaridade que os

homens, como ficou claro nos dados sobre a escolarização, as mulheres recebem menos que os homens, confirmando a desigualdade sexual nas relações de trabalho marcadas.

1.2.2.3 Escolas do Campo em Juara – MT: identificando outras *raízes*

A escola, ao longo de sua história, foi utilizada como instrumento de controle social que, além de impor uma cultura dominante, serviu para fixar as pessoas de acordo com sua classe, gênero e raça. Em Juara, assim como em outros lugares em que se inicia um processo de colonização, utilizou-se da edificação da escola para manter as pessoas dentro do projeto colonizador, inclusive ditando quem poderia ou não ser professor/a nestes espaços, já que ficava a cargo dos empreendimentos imobiliários o processo de contratação dos/as mesmos/as.

A primeira escola da região do Vale do Arinos foi criada pelo Decreto 2.237, de 18 de setembro de 1974, D.O. 20/09/1974, o qual “iniciou-se com a contratação, por parte da Imobiliária SIBAL, de professores sem formação específica para iniciar a escolarização” (JUARA, 2015, p. 37). O importante neste período era não deixar a escola sem professores, independentemente de sua formação, tendo em vista a emergência do atendimento.

Após este período, as demais escolas que viriam a surgir vão aparecer oficialmente em 1983, totalizando 32 (trinta e duas) escolas. Atualmente, funcionam apenas as Escolas Municipais Santo Antônio e Bairro Machado criadas nesse período (JUARA, 2015), mas outras foram criadas conforme aumentava o fluxo migratório de outras pessoas para a região.

Dessas escolas da rede municipal, sobraram apenas 12 (doze) que são consideradas do campo, uma vez que se encontram fora do perímetro urbano, sendo elas:

1. Escola Municipal Bairro Machado
2. Escola Municipal Ellen Buckup
3. Escola Municipal Francisco Sampaio
4. Escola Municipal Gairova
5. Escola Municipal Marabá
6. Escola Municipal Nossa Senhora de Lourdes
7. Escola Municipal Paredão
8. Escola Municipal Renascer
9. Escola Municipal Rui Barbosa
10. Escola Municipal Santa Clara

11. Escola Municipal Santo Antônio
12. Escola Municipal Tancredo Neves

Fonte: Secretaria de Educação de Juara. Pesquisa de campo (2015)

No mínimo 20 escolas⁵² foram fechadas em mais de 30 anos de colonização na região. O fechamento de muitas destas foi realizado via decretos assinados pelos prefeitos de variadas gestões, sempre com o mesmo discurso de que era necessário reduzir os gastos e também ancorados no número mínimo de alunos por sala. Com essa atitude, criaram-se então escolas nucleadas que passaram a atender os alunos oriundos das escolas extintas. Essa nucleação exigiu o deslocamento dos (as) alunos (as) de suas residências, que em muitos casos precisam percorrer em média⁵³ 160 km por dia para frequentarem a escola em outras comunidades, próximas ou não.

Juara pertence, entre tantas *fronteiras*, à educacional. As escolas do campo passam por um processo de resistência diante do cenário do agronegócio instalado no campo e, assim, com a reprodução econômica da concentração de terras, da criação de gado e da expansão das monoculturas, as escolas de Juara trazem em suas *raízes* as marcas de lutas para garantirem o acesso à escolarização dos filhos e filhas dos trabalhadores do campo que, na maioria das vezes, são empregados/as em fazendas e madeireiras ou residem em chácaras e pequenos sítios.

Antes de fazer essas análises eu concebia o processo de escolarização ofertado pelas escolas como a única alternativa de formação e estudos ou, como diz Arroyo (2003), como um ritual sagrado para uma sociedade livre e justa! O autor condenou o pensamento de “[...] continuar defendendo a educação como o ritual sagrado de passagem para o reino da liberdade, pois é uma forma de contribuir para que a cidadania continue a ser negada, reprimida e protelada” (ARROYO, 2003, p. 40). É que, para mim, sempre estiveram ocultas as práticas socioculturais que negaram-me como ser pensante e fizeram-me aceitá-la como única porta de saída para “ser alguém na vida”, mesmo sob as rédeas autoritárias a que era submetida neste pretenso espaço de “libertação e cidadania” representado pela escola.

Assim, a configuração do território, o surgimento e o fechamento indiscriminado de escolas do campo em Juara, a partir do prisma das experiências como aluna, bem mais do que como professora, permitiu-me este olhar de baixo para a história que constitui esses espaços forjados em conflitos territoriais, econômicos e sociais. Os/as professores/as é que detinham as

⁵² JUARA (1997)

⁵³ Dados disponíveis no Decreto Municipal 955/2015 que prevê 23 itinerários com frotas particulares e próprias da Prefeitura Municipal. Por dia, os veículos usados no transporte dos (as) alunos (as) do campo, andam aproximadamente 3.660,7 km entre os perímetros urbano e rural, o que em um mês com 22 dias úteis rodaria pelo menos 80.535 km.

rédeas (diga-se, o conhecimento), e os/as alunos/as, silenciosamente, tinham que aprender/decorar para se “dar bem na escola e na vida”.

A partir das reflexões provocadas durante o percurso de estudos acadêmicos, em especial do Mestrado em Educação, as experiências de vida e trabalho docente, passei a observar que tanto professores/as quanto alunos/as estiveram numa condição de submissão a um sistema mais amplo em que os objetivos transcendem ao suposto poder e a autoridade de professores/as, bem como da própria participação e autonomia estudantil. Constatei que, de fato, a escola tem sido tratada como *uma mercadoria* em comum acordo com o pensamento de Mészáros (2008), concebendo-a como um reflexo da sociedade capitalista. E isto se confirma diante do contexto escolar em Juara, uma vez que as escolas surgem para atender à lógica das imobiliárias como forma de assegurar o projeto de colonização.

Apesar disso, compreendi que haveria outras possibilidades, pois entendi que educação não é exclusividade da escola, mas uma prática social inerente aos seres humanos que releva a visão e as aspirações que se tem da vida, questionando-se sobre que tipo de indivíduos pretende-se formar, para qual mundo, dentro de qual projeto de sociedade. Lowy (2010, p. 13) alertou que as “visões sociais de mundo seriam, portanto, todos aqueles conjuntos estruturados de valores, representações, ideias e orientações cognitivas”.

A escola se constitui como aparelho reprodutor de visões de mundo ou, ainda, nas palavras de Apple (2006, p. 49), “instituições que têm uma função ideológica”, cuja tarefa é cumprir, em cada momento da história, a função que lhe foi atribuída, atendendo a certas visões sociais reproduzidas em suas propostas pedagógicas e formativas. Por isso, concordamos com a afirmativa de que sempre refletiu “[...] o seu tempo e não podia deixar de refleti-lo; sempre esteve a serviço das necessidades de um regime social determinado e, se não fosse capaz disso, teria sido eliminada como um corpo estranho inútil” (PISTRAK, 2000, p. 29).

No caso da Grécia antiga, a escola correspondia ao lugar do aprendizado e recreação, espaço para pensar, lugar do ócio. Em outros momentos, serviu para legitimar privilégios, para reproduzir a ideologia dominante, para instrumentalizar e ordenar a sociedade. No processo colonial brasileiro, por exemplo, foi responsável por facilitar a comunicação entre povos indígenas e colonizadores e, principalmente, para impor modelos de homem, de mulher, de sociedade, de trabalho, tendo como referência as origens dos colonos (ROMANELLI, 2001).

A escola atual, edificada numa sociedade capitalista, tem ocupado papel indispensável na conformação dos indivíduos diante das desigualdades vivenciadas, a partir de um currículo⁵⁴

⁵⁴ O currículo aqui é compreendido a partir da concepção de Sacristán (2000) que o concebe como a expressão da função cultural e socializadora da escola.

que os uniformiza e seleciona o conteúdo cultural a ser apreendido. Ou seja, quais verdades científicas pretende propagar.

A declaração de Paracelso, pronunciada por Mészáros (2008, p. 47) de que “a aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender”, confirma que a educação é um processo contínuo de aprendizagem que antecede a existência da instituição escolar, que a maior parte do que aprendemos, felizmente, não ocorre em espaços formais.

Ao respaldar-se nesta afirmação, o autor levanta alguns questionamentos sobre o que, de fato, aprendemos numa sociedade dividida em classes. Sua crítica está em questionar a escola, assim como a sociedade construída sobre a ordenação do capital, e propõe a seguinte provocação:

Qual o papel da educação na construção de outro mundo possível? Como construir uma educação cuja principal referência seja o ser humano? Como se constitui uma educação que realize as transformações políticas, econômicas, culturais e sociais necessárias? (MÉSZÁROS, 2008, p. 10).

Diante da complexidade levantada e da ausência de respostas imediatas ao alcance de nossas mãos, de certo modo, nos encontramos imobilizados/as e reprodutores/as da sociedade tal como ela é. Para o autor, a educação formal é resultado de uma formação imposta pelo capitalismo, que ao controlar o sistema como um todo, controla, inevitavelmente, as pessoas num processo de reprodução desta ordem social, incluindo a escola como garantia dessa inculcação.

Para a superação das contradições vividas na e pela escola, Mészáros (2008) ainda sugere que é necessário usar a educação como estratégia para o desenvolvimento consciente de *indivíduos sociais*. Penso que esse processo seria possível a partir das coletividades, no reconhecimento de nosso *ser no mundo e com o mundo*, numa tentativa de articular uma mudança radical da sociedade, pois “a educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens e mulheres vão percebendo, criticamente, como *estão sendo* no mundo com *que e em que* se acham” (FREIRE, 1987, p. 41).

A escola passaria então, a ocupar lugar central numa transformação social. Problematizando as condições de vida de seus sujeitos. A ausência de formação escolar passa a ser justificada a partir da lógica capitalista que se utiliza da alienação para manter relações de exploração. É instrumento de controle social. Quanto mais a escola deixa os/as indivíduos a mercê de *sua condição neste mundo*, mais inertes serão. Esta inércia os/as impede de questionar a exploração e opressão sofridas, imobilizando-os/as diante de condições precárias de trabalho,

ou mesmo de perceber se aquilo que estão aprendendo fará sentido em suas vidas. Isso para Freire (1987), não passa de violência.

[...] qualquer que seja a situação em que alguns homens proibam aos outros que sejam sujeitos de sua busca, se instaura como situação violenta. Não importa os meios usados para esta proibição. Fazê-los objetos é aliená-los de suas decisões, que são transferidas a outro ou a outros (FREIRE, 1987, p. 43).

A escola, a universidade, assim como a produção da ciência, podem servir tanto para manter essa alienação como para a sua superação. Mas, para Freire (1987), a função é de possibilitar aos homens e mulheres uma educação libertadora, dialógica e humana, *a consciência de si e dos outros no mundo*. Esse processo denominou de transição da *consciência ingênua* para a *consciência crítica*. Em outras palavras, seria a saída da escuridão que impede ver e perceber o mundo de forma crítica, próximo ao mito da caverna⁵⁵ de Platão.

Mészáros (2008, p. 12), também defende uma educação emancipadora que teria como função transformar o/a trabalhador/a em “um agente político que pensa, age e usa a palavra como arma para transformar o mundo”.

A educação escolar precisa abranger em sua organização um projeto de sociedade ancorado na perspectiva da justiça social, da distribuição dos bens culturais e econômicos, do reconhecimento das especificidades individuais e coletivas, da mudança nas relações sociais de produção, do trabalho, sendo assumido como um princípio educativo na perspectiva integral do ser humano.

⁵⁵ Platão (2016).

CAPÍTULO II

SER MULHER-PROFESSORA NO BRASIL: COMPREENDER A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PELAS LENTES FEMINISTAS

Figura 4 - Operários (Tela de Tarsila do Amaral)



Fonte NOVA ESCOLA (2016)

Na fábrica, confundida aos olhos de todos e a meus próprios olhos com a massa anônima, a infelicidade dos outros entrou na minha carne e na minha alma. [...] Recebi aí e para sempre a marca da escravatura, como a marca do ferro em brasa que os romanos impunham na frente dos seus escravos mais desprezados. Depois disto, passei a olhar-me sempre como uma escrava (WEIL, 2005, p. 60).

A constituição da docência no Brasil não se deu *numa certa terça-feira às 4 horas da tarde*, como lembra Freire (1987), mas a partir de um processo de ocupação da escola como espaço contraditório cujas marcas imprimem na história educacional, formas veladas de opressão pela exploração do trabalho e a negação de direitos básicos ora cerceados pela família, pela igreja ora pelo próprio Estado. Esses foram agentes responsáveis pela constituição da imagem da profissão docente como profissão feminina, sacralizada e vocacional, legitimando, inclusive, as relações desiguais entre os sexos, já que tornar-se professora era uma forma complementar a renda da família que não atrapalharia os serviços do lar e o papel de boa esposa e mãe dedicada. A posição da mulher, analisada neste capítulo, é de *mulher-professora-trabalhadora* que, dentro de uma sociedade capitalista, é percebida como “trabalhadora”, ou seja, a escola confunde-se com a fábrica na medida em que se agrava a desvalorização, o não reconhecimento, a exploração e a precarização do trabalho. As referências deste capítulo são a respeito da educação, formação para a docência, com atenção especial para as que atuavam nos primeiros anos do ensino primário, até o cenário atual vivido pela professora da escola pública brasileira.

2.1 A supremacia masculina na constituição da docência brasileira: início da colonização

Antes da chegada dos portugueses em terras brasileiras, as populações indígenas que aqui viviam tinham (e algumas ainda têm⁵⁶) formas de organização social diferentes do modelo europeu. Tanto sistemas em que as mulheres chefiavam como também, deixa claro, sistemas de corresponsabilidades dentro da comunidade.

Historicamente, a formação, bem como os espaços de atuação das mulheres, foram determinados por uma trama social que impera no Brasil desde o processo colonial cujo domínio dessa configuração ficou a cargo de um sistema patriarcal, tendo como referência o homem branco, europeu e burguês. Assim, falo do colonizador que trouxe consigo modos de vida, de educação, de trabalho e de ideologias que foram incorporados aos espaços sociais

⁵⁶ Em Juara, por exemplo, há três povos indígenas que vivem na Terra Indígena Apiaka-Kaiabi, cada qual com sua forma de organização. As mulheres ocupam desde seus ancestrais diversas frentes, seja na liderança da comunidade, como cacica ou vice cacica, ou na participação de atividades diversificadas como pinturas corporais em rituais, caça, pesca, confecção de artesanato, redes, alimentos, bebidas, etc. Essas atividades exercidas pelas mulheres podem ser evidenciadas na Tese de Ferreira (2014).

como forma de ocupar, não só o território⁵⁷, mas também, as atitudes e a mentalidades dos colonizados e por servir ao longo da história como referência e padrão de ser humano.

Foi a família patriarcal que favoreceu, pela natural receptividade, a importação de formas de pensamento e ideias dominantes na cultura medieval europeia, feita através da obra dos Jesuítas. Afinal, ao branco colonizador, além de tudo, se impunha distinguir-se por sua origem europeia, da população nativa, negra e mestiça, então existente. A classe dominante, detentora do poder político e econômico, tinha de ser também a detentora dos bens culturais importados (ROMANELLI, 2001, P. 33).

Por esse domínio masculino, branco e financeiramente superior, as mulheres foram deixadas de fora do cenário político, econômico, cultural, e principalmente, educacional. As de camada superior e brancas foram tratadas apenas como um objeto decorativo, de prazeres, de apreciação, percebida como *o segundo sexo*⁵⁸ ou como as responsáveis pela procriação dos filhos e pelo cuidado da família, comportando-se timidamente, caladas perante todos os outros indivíduos. Já as pobres e negras sempre trabalharam nas mais variadas atividades, desde a casa de suas patroas até na agricultura, nas minas, como ressaltou Saffioti (2013).

Embora o Brasil fosse um país emergido da economia rural desde sua constituição territorial, a profissão docente foi constituída pela predominância de pessoas do sexo masculino, por brancos e europeus ligados à Igreja Católica, devido ao processo de colonização, com intuito de oferecer “[...] educação elementar à população índia e branca em geral (salvo as mulheres)” (ROMANELLI, 2001, p. 35). A escola como instituição formal de ensino aparece como um projeto de civilização imposto pelos europeus. Os registros sobre a docência são feitos a partir da invasão europeia e com a chegada dos jesuítas em 1549 (RIBEIRO, 2003).

Os Padres Jesuítas foram os primeiros a instruírem a população livre, branca e masculina, e foram responsáveis, também, usando o nome de Deus, pela doutrinação religiosa das mulheres. Essa atuação foi extremamente perversa, pois “não lhes ofereceu nenhum instrumento de libertação, mas ensinou-as a submeterem-se à Igreja e aos maridos, segundo os preceitos do apóstolo Paulo⁵⁹” (SAFFIOTI, 2013, p. 267).

⁵⁷ O território é compreendido a partir de uma configuração territorial como um conjunto de complexos naturais, transformados pela humanidade a partir de suas produções históricas, o que leva a negação da natureza natural, modificando-a por uma “natureza inteiramente humanizada” (SANTOS, 2009, p. 62).

⁵⁸ Expressão defendida por Beauvoir (1970) ao criticar a organização social baseada nas hierarquias de gênero e sexo.

⁵⁹ Exemplo de uma das falas do apóstolo Paulo que demonstra a necessidade de submissão da mulher e sua inferioridade diante do homem: “A mulher aprenda em silêncio, com toda a sujeição. Não permito, porém, que a

A autora ainda reforça que no período colonial não havia espaço para a instrução feminina a não ser aquilo que estivesse ligado ao lar, até mesmo a ausência da língua portuguesa, já que muitas delas, e até mesmo as crianças, conviviam mais com os povos indígenas. Enquanto isso, os meninos brancos aprendiam a ler, escrever e contar, reservando às meninas e mulheres o convento como alternativa “formativa⁶⁰” (SAFFIOTI, 2013).

Etimologicamente, a palavra “professor” origina-se do latim, *professore*, cujo significado atribui-se àquele “que declara seus conhecimentos diante de outrem” (NASCENTES, 1955, s/p). Declarar os conhecimentos era uma forma de provar algo a alguém ou dizer o que se sabia sobre determinado assunto para outras pessoas. Essa ideia ainda é presente diante da imagem de professores/as, tendo em vista os processos de seleção e concursos públicos que, para admitirem tais profissionais, realizam testes de conhecimentos, provas didáticas e análise de currículo como critérios do que é ser um bom profissional. No caso do Brasil Colônia, ambas as situações acompanharam a trajetória dos professores⁶¹ os quais, inicialmente, precisavam provar seus conhecimentos do que se deveria ensinar, juntamente com uma espécie de atestado de moralidade avaliado pelo padre da paróquia ou juiz de paz. A exigência era que o docente soubesse “ler, escrever, contar e ter conhecimentos da religião, para proporcionar ensino aos seus alunos” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 30).

As autoras supracitadas confirmam que os aprendizes de professores iniciavam sua entrada na profissão a partir dos 12 ou 13 anos, com base em um modelo artesanal, pois se aprendia a ser professor através de observação passiva, diante de outros professores (padres e Jesuítas mais experientes), depois a imitação em que prevalecia a ideia de vocação. Tais características se perpetuam por, pelo menos, duzentos anos no Brasil com a criação e ampliação da Companhia de Jesus⁶² cujo objetivo principal, segundo Franca (1952, s/p):

mulher ensine, nem use de autoridade sobre o marido, mas que esteja em silêncio. Porque primeiro foi formado Adão, depois Eva. E Adão não foi enganado, mas a mulher, sendo enganada, caiu em transgressão. Salvar-se-á, porém, dando à luz filhos, se permanecer com modéstia na fé, no amor e na santificação” (BIBLIA DO ESTUDO DA MULHER, LIVRO DE TIMÓTEO, 2002, p. 1.142).

⁶⁰ Na verdade a autora afirma que fora do âmbito doméstico, o único lugar relegado às mulheres era a igreja e o convento.

⁶¹ Digo professores com uso do termo no gênero masculino, pois no período colonial, apenas os homens ocupavam a função docente.

⁶² A Companhia de Jesus inicia-se com Colégio Messina, fundado em 1548 e tem rápida proliferação em várias regiões da Europa, pois Inácio de Loyola, ao fundar a Companhia de Jesus, intentava peregrinar pelo mundo para realizar a tarefa da evangelização. O *Ratio Studiorum*, como se denomina abreviadamente, permaneceu por quase dois séculos, até a supressão da ordem, em 1773 (FRANCA, 1952).

[...] é ensinar ao próximo todas as disciplinas convenientes ao nosso Instituto, de modo a levá-lo ao conhecimento e amor do Criador e Redentor nosso, tenha o Provincial como dever seu zelar com todo empenho para que aos nossos esforços tão multiformes no campo escolar corresponda plenamente o fruto que exige a graça da nossa vocação.

Há certa mudança na proposta de formação desses professores apenas no início do século XIX com a demanda de formação do exército, com a expulsão dos Jesuítas do país e a ampliação da demanda por escolarização. Ainda imperava uma educação tradicional⁶³, pautada no controle dos alunos, na memorização mecânica, em aplicação de castigos e um professor “homem” que reproduzisse os ideais da época.

Vicentini e Lugli (2009, p. 31) confirmam que a formação do professor no período do Império era “um modelo artesanal com o futuro professor aprendendo as técnicas e os usos do trabalho acompanhando a prática de um professor experiente”. Tais professores, ou aprendizes, foram denominados de “leigos” que, de acordo com Romanelli (2001, p. 36), “começaram a ser introduzidos no ensino e o Estado assumiu, pela primeira vez, os encargos da educação”.

Romanelli (2001) afirma que os professores eram formados através das escolas de sacerdotes e seminários em que os principais aprendizes eram os filhos de proprietários de fazendas os quais viriam a constituir futuramente e a reproduzir a ação pedagógica empreendida pelos Jesuítas. A escola passava a ser, então, um espaço de legitimação do poder em que o acesso ao conhecimento escolarizado refletia o lugar de cada um. Apenas a elite estudava. Os trabalhadores serviam-na com sua mão de obra altamente explorada.

2.2 Primeiras manifestações femininas na docência e a educação para o lar: do Império à República.

Não existem instituições públicas para a educação de mulheres, não havendo, portanto, nada de inútil, absurdo ou fantástico no curso normal de sua formação. Aprendem o que seus pais ou tutores consideram necessário ou útil que aprendam, e nada mais do que isso. Toda a educação delas visa evidentemente a algum fim útil: ou melhorar os atrativos naturais de sua pessoa, ou plasmar sua mente para a discrição, a modéstia, a castidade, a economia doméstica, fazer com que tenham a probabilidade de um dia se tornarem donas de casa e a se comportar devidamente quando se tornarem efetivamente tais (SMITH, 1996, p. 243).

⁶³ Saviani (2006) descreve os princípios da Pedagogia Tradicional em que a escola surge como um antídoto à ignorância. O professor é o transmissor do conhecimento e os alunos, disciplinadamente, ocupam uma função de tabula rasa. Importante ressaltar, que embora tenham surgido diversas críticas ao modelo de educação tradicional, ainda é possível vivenciar práticas enraizadas por este momento da história educacional de nosso país denunciadas por autores como Freire (1987) com a educação bancária, por exemplo.

Adam Smith (1996), ao tecer considerações sobre a educação de mulheres burguesas europeias no século XVIII, vai influenciar o pensamento e os modelos educacionais implantados no Brasil. Ao defender uma educação para o lar, via na mulher a figura da delicadeza e fragilidade referindo-se, certamente, às mulheres burguesas, já que às pobres e negras ocupavam a posição subalterna numa “hierarquia dicotômica entre o humano e o não humano” enquadrando-as numa condição, logicamente, de não humanas (LUGONES, 2014, p. 936).

Com a vinda da família real para o Brasil (1808), inicia-se, ainda que de forma tímida, a oportunidade de escolarização feminina, na maioria das vezes, realizada em casa, pois “tratava-se, na época, de senhoras portuguesas e francesas ensinando costura e bordado, religião e rudimentos de aritmética e de língua nacional às moças que recebiam em suas casas como pensionistas” (SAFFIOTI, 2013, p. 271-272). A autora ainda reforça que a Constituição de 1823 num período de transição da Colônia para o Império, menciona à instrução feminina, que mesmo referindo-se à uma formação para o lar, havia a observação da necessidade de instruí-las.

Somente, após 1827 que é instituída no Brasil uma lei que permitiu à mulher ter acesso aos estudos, o que passa a incluir mulheres na docência, mas com a divisão curricular e de salas entre os sexos. Referindo-se a esta legislação, em seu Art. 12 constava o impedimento das professoras de trabalhar com aritmética, apenas com as quatro operações matemáticas, devendo ocupar-se à economia doméstica (DEMARTINI; ANTUNES, 1993). Ou seja, a matemática já servia como instrumento de reforçar as relações de poder entre homens e mulheres.

A questão é que reforçaram papéis sociais dicotômicos que deveriam ocupar homens e mulheres, sem contar que havia falta de um conhecimento mais aprofundado já que as professoras foram deixadas de fora do cenário educacional, não havendo uma formação mais elaborada. Por isso, Saffioti (2013) questiona tal lei considerando que esta

[...] constituía um verdadeiro instrumento de discriminação dos sexos. Embora fosse a primeira legislação concedendo à mulher o direito de instrução, e daí constituir um marco histórico, só admitia as meninas nas escolas de primeiro grau, ou seja, nas pedagogias, reservando os níveis mais altos – liceus, ginásios e academias – para a população masculina (SAFFIOTI, 2013, p. 275-276).

Em 1830, a preferência era para que as mulheres ocupassem o magistério das primeiras letras, tendo em vista a continuidade das funções maternas concomitantes ao trabalho das professoras, o que justificou, desde o início, os baixos salários e a entrada expressiva de mulheres na docência, já que, na maioria das vezes, era o único espaço formal de trabalho feminino (SAFFIOTI, 2013).

Neste período imperial, o que vai caracterizar a formação de professores são as Escolas Normais⁶⁴, criadas em 1835 em Minas Gerais e Rio de Janeiro e, inicialmente não admitiam mulheres. Exigia-se a idade mínima de 18 anos e, com a ausência de investimentos, ocasionou pouca procura e desprestígio devido à baixa remuneração efetivada nessas escolas (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Quando do aparecimento das primeiras escolas normais, fundadas especificamente para formar profissionais para o ensino elementar, a sociedade reagiria negativamente ao recrutamento de mulheres, sendo as primeiras normalistas tidas mesmo como pessoas sem moral (SAFFIOTI, 2013, p. 284).

A situação era complexa e de total abandono, pois havia dificuldades de encontrar pessoas com preparo para atuação no magistério e amparo profissional “fazendo da carreira algo desinteressante” (RIBEIRO, 2003, p. 49). Exigia-se atestado de boa moral, sem preocupações com questões ou conhecimentos pedagógicos, “essas escolas foram, até meados do século XIX, estabelecimentos a cargo de um único professor, que lecionava a totalidade das matérias” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 34).

As Escolas Normais tinham a função de formar professores para atuação nas escolas primárias, predominando a Pedagogia Tradicional. Segundo Saffioti (2013), as primeiras tentativas da implantação das Escolas Normais fracassaram devido à ausência de aspirações para formação, tendo em vista uma população pobre e altamente analfabeta que não percebia a instrução como veículo de mudança social. A autora também reforça que essas escolas eram constituídas pelos ideais liberais europeus, distantes da realidade brasileira.

Somente após a proclamação da Lei do Ventre Livre (1871), com a discussão de uma educação para as crianças filhas de pessoas escravizadas, passou-se a contemplar parte de uma classe excluída. Os conteúdos, ainda assim, eram específicos aos ofícios femininos como o de

⁶⁴ Para Vicentini e Lugli (2009, p. 30), essas escolas tem origem na França cuja concepção era voltada para “aquela a qual os futuros professores aprenderiam o modo correto de ensinar (a norma), por meio de salas modelos”.

preparação das moças para o casamento e para a vida dentro do lar (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Ao lado dessas primeiras instruções femininas brasileiras, a Igreja Católica vai representar uma das maiores forças conservadoras da época para preservar a estrutura patriarcal de família, justificada a partir da crença nas supostas desigualdades da capacidade civil e política entre os sexos, supervalorizando a capacidade masculina em detrimento da feminina. Isto garantiu a defesa da baixa escolarização das mulheres “em nome da necessidade moral e social da preservação da família” que se via ameaçada a todo instante (SAFFIOTI, 2013, p. 291).

Esses pressupostos estavam em consonância com o pensamento europeu da época, defendido também por Rousseau (1712-1778) no século XVIII, que, além de Smith (1723-1790), foi um dos pensadores de cunho patriarcalista o qual defendia que a mulher só poderia ser vista como serva para agradar ao homem, devendo “ser educada conforme os deveres de seu sexo, evitando a busca de verdades abstratas ou especulativas, limitando-se à gestão doméstica e às tarefas do lar” (SOËTARD, 2010, p. 21).

No contexto europeu, as escolas normais na década de 1920 tiveram a profissão docente ocupada principalmente por mulheres, uma vez que a obrigatoriedade de educação para as meninas só poderia ser cumprida por pessoas do mesmo sexo.

Criaram-se escolas normais para professoras primárias e essa profissão tornou-se uma ambição digna para as filhas da pequena burguesia e das classes populares, rurais e operárias [...] As professoras primárias são, há muito tempo, mulheres engajadas: pela educação das meninas (PERROT, 2006, p. 122-123).

O Brasil acompanhou o contexto europeu, já que no período que compreende a República (a partir de 1889), inspirado nas ideias liberais e cientificistas, percebeu-se a necessidade de instrução feminina, pois houve mudanças e reformas sociais que acompanhavam o momento. Porém, pautados numa vertente extremamente positivista⁶⁵, afirmava-se que a mulher, apesar de uma suposta superioridade afetiva, ainda não alcançava a inteligência masculina, o que impediria a presença de meninos e meninas na mesma classe.

⁶⁵ Lowy (2010) compreende que o positivismo, foi uma corrente de pensamento defendida no século XIX, cuja característica principal é a da neutralidade de ciência, a qual é regida por leis naturais, ao fatalismo do destino. As leis que regem os homens são as mesmas que regem a natureza.

Todo este processo atrasou a inclusão das mulheres no ensino secundário e superior, já ocupado maciçamente pelos meninos (SAFFIOTI, 2013).

Na obra *Opúsculo Humano*, de Nísia Floresta⁶⁶, é possível confirmar que a educação das mulheres brasileiras, desde o século XIX, estava organizada a partir desses pensamentos advindos da Europa, e evidenciavam-se as dicotomias na instrução masculina para o desenvolvimento do intelecto, e às mulheres uma educação exclusivamente para formar a moral e o caráter (FLORESTA, 1969).

Duarte (2010) afirma que Nísia defendia, também, o direito dos negros e indígenas, além de ter sido pioneira ao romper os limites do espaço privado, vindo a publicar textos em jornais veiculados na grande imprensa nacional. Ao questionar a negação das mulheres nos espaços sociais, em especial na escola, Floresta questionou a ausência da mulher na história oficial, quando observou que “não é na história de nossa terra que iremos estudar a situação de nossas mulheres porque, infelizmente, os poucos homens que têm escrito apenas esboços dela, não as acharam dignas de ocupar algumas páginas de seus livros” (FLORESTA, 1969, p. 47). Nísia ainda argumentou sobre a invasão portuguesa em terras brasileiras, sobre a negligência com a educação das mulheres, supervalorizando sempre a figura masculina.

Nesse período, devido ao alto custo das Escolas Normais que aos poucos foram disseminadas, fez surgir o Curso Primário Complementar estabelecido em São Paulo, em 1895, cujo papel era a formação de professores advindos do curso primário (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Pela baixa remuneração e desvalorização, os homens começam a abandonar a sala de aula “[...] deixam de ser professores para se tornarem diretores, supervisores, formadores de professores, delegados de ensino, chefe de instrução pública” (DEMARTINE; ANTUNES, 2006, p. 87), reafirmando a suposta superioridade masculina e que as mulheres não tinham capacidade intelectual para administrar e ocupar cargos para além da sala de aula.

Para Vicentini e Lugli (2009), o que marcou o período foi a organização de estruturas educacionais burocráticas de controle estatal. Havia, progressivamente, participação feminina no processo educacional com escolas quase que exclusivamente de meninas⁶⁷.

⁶⁶ Nísia Floresta Brasileira Augusta, autora de importantes títulos sobre a mulher, professora e fundadora de colégios para meninas, muito contribuiu para o avanço da educação feminina em nosso país. Nísia defendia uma educação para as meninas, vindo a fundar a primeira escola para meninas no Rio de Janeiro (DUARTE, 2010).

⁶⁷ O censo dos anos de 1.908 à 1.912, por exemplo, já evidenciava em números de matrículas a expressividade feminina que era superior ao número de matrículas masculinas, o que chama a atenção é principalmente o número

A educação escolar passa a ter maior importância durante a transição econômica e social prevista após o fim do regime escravocrata (1888), bem como, com a proclamação da República (1889). Mesmo com a ampliação dos sistemas de ensino primário, secundário, técnico e superior, houve o surgimento de “escolas de formação profissional de grau médio, com objetivo à formação propedêutica e pedagógica do magistério primário” (SAFFIOTI, 2013, p. 314). Tal formação conferia às moças da época, grau similar ao secundário, o que elevaria, de certo modo, a cultura dessas meninas. Foram as escolas normais que conferiram, consideravelmente, a elevação da escolarização e profissionalização das mulheres no Brasil.

O contexto social que configurou o século XIX e início do século XX foi a relação entre o modelo familiar defendido para manter a organização social patriarcal, o que ainda invisibilizava a figura feminina. As escolas aparecem como uma alternativa de formação escolar, porém, a prioridade ainda era o trabalho doméstico.

2.3 Abertura à economia capitalista e a feminização do magistério: mão de obra barata ou ascensão social feminina?

Depois da Segunda Guerra Mundial a situação muda radicalmente e o ensino, atualmente, é uma profissão amplamente feminina, da qual se diz que é “boa para mulher”. O que não é necessariamente um bom sinal. Uma relativa paridade sexual é uma garantia de igualdade (PERROT, 2006, p. 124).

Perrot (2006) se refere ao contexto europeu o qual se reproduziu no contexto brasileiro, pois, ao final do século XIX e início do século XX, a presença feminina na docência tornava-se uma realidade incontestável. A visibilidade do trabalho feminino passou a ter força junto às lutas pelos direitos das mulheres com as manifestações feministas lideradas por Bertha Lutz⁶⁸ que assume liderança do Conselho Feminino Internacional da Organização Internacional do Trabalho, defendendo alguns princípios, em especial, a igualdade salarial entre homens e mulheres e a regulamentação da proteção dos/as trabalhadores/as. Uma das primeiras

de ingressantes que se contrapõe ao baixo número de concluintes. Evidente a ausência de uma política educacional que desse condições à permanência na escola. Interessante também, evidenciar que a presença feminina na docência, já superava os números da presença masculina (IBGE/Estatísticas do século XX).

⁶⁸ Licenciada em Ciências pela Faculdade de Ciências da Universidade de Paris em 1918, transforma-se na principal pregadora através da imprensa, da emancipação da mulher. Fundou a primeira sociedade feminista brasileira, o que resultou na instalação da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino em 1922 no Rio de Janeiro (SAFFIOTI, 2013).

conquistas foi a autorização para entrada de meninas em uma escola destinada apenas para os meninos, Colégio Pedro II (SAFFIOTI, 2013).

Após intensa luta, as mulheres conquistaram o direito ao voto, através do Decreto 21.076 de 24 de fevereiro de 1932, a princípio assegurando o direito para as mulheres casadas que precisavam da autorização do marido e também “às viúvas e solteiras que tivessem renda própria, o exercício de um direito básico para o pleno exercício da cidadania” (TRE, 2014, s/p). Isso só se alterou efetivamente na Constituição de 1934, sendo obrigatório o voto apenas na Constituição de 1946.

A primeira mulher a votar foi uma professora, Celina Guimarães Viana. O fato de Celina ser professora abria possibilidades de participação política e social, diferentes daquele destinado às mulheres. Passava-se, então, a um avanço significativo na conquista de direitos como protagonistas⁶⁹ dos processos de decisão. Era o início de uma caminhada.

Em 1935, quando o processo de industrialização no Brasil já estava se desenhando, quando a urbanização acelerava-se e o processo de escolarização já atingia amplos setores da população, a participação feminina na vida pública ocupava espaços importantes – por exemplo, as mulheres conquistavam o direito ao voto. A participação no magistério primário no Brasil já era, por essa data, uma realidade: mais de 80% dos membros do magistério eram mulheres (HYPÓLITO, 1997, p. 54).

No período caracterizado pelo Estado Novo (1937-1945), houve intensa expansão do modo capitalista de produção, pois se iniciava a entrada de capital estrangeiro cujo modelo econômico baseava-se numa perspectiva nacional-desenvolvimentista urbano-industrial. A abertura ao mercado externo exigia a preparação de mão de obra, e a escola seria a responsável por esta qualificação, passando a legitimar a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual. O objetivo centrava-se em manter as relações de poder vigentes a partir da estrutura agrária e a contenção salarial “impondo sacrifícios à maioria da população através do [...] terror policial, a repressão violenta, as deportações impostas pela ditadura Getulina” (RIBEIRO, 2003, p. 130).

⁶⁹ Segundo o livro “Mais mulheres na política”, o Brasil, junto de outros países, adotou em 1.955 medidas para eliminar preconceitos e aumentar a participação feminina nos espaços de poder de decisão política. Uma dessas medidas foi a implementação da lei de cotas de gênero, que inicialmente, deveria ser reservado pelo menos 20% de candidaturas femininas, e, posteriormente através da Lei 9.504, de 1997, passou para 30%. Porém, o mesmo estudo revela que num ranking de 188 países, o Brasil ocupa da 158ª posição, figurando entre os que menos possuem a presença das mulheres no poder legislativo. A baixa presença feminina nos espaços de poder é justificada, pela elevada carga de trabalho, com a tripla jornada; o caráter machista da sociedade; e o domínio masculino dos partidos políticos (BRASIL, 2014).

Tal modelo econômico refletia a crise do capital que atingia o país governado, provisoriamente, por Getúlio Vargas (1930-1934), período conhecido como Revolução de 30⁷⁰. A população era, em sua maioria, pertencente à zona rural e as relações econômicas eram oriundas do campo. Tal modelo acelerou o processo de urbanização com a modernização do campo e, conseqüentemente, a expulsão de grande parcela dos/as trabalhadores/as que nele viviam.

A intensa migração campo-cidade exigiu a presença de escolas para preparar os/as trabalhadores/as para uma economia que se expandia. Exigiu-se uma formação acelerada desses/as professores/as e o barateamento da profissão. A inserção na docência se dava, a princípio, nas escolas da zona rural e, somente após um ano de exercício, o/a professor/a poderia concorrer a uma vaga nas escolas urbanas. O processo de ocupação dessas escolas rurais se dava mediante seleção específica para professores/as leigos/as, uma vez que não havia número suficiente de pessoas formadas para atuação em todas as escolas. A atuação desses/as professores/as exigia conhecimentos ofertados por cursos de formação com menos disciplinas e menos tempo de duração, na tentativa de suprir a emergência de docentes para aquele momento, mesmo que houvesse a oferta de uma mínima formação para o sistema que alargava suas fronteiras educacionais (VICENTINI; LUGLI, 2009).

As autoras confirmam que as Escolas Normais passaram a ter um nível mais elevado com maior tempo de duração e, a partir de 1930, exigia-se a conclusão mínima do ensino fundamental (antigo ginásio), enfocando a formação profissional. Por outro lado, havia os cursos com menos tempo e um currículo sintético para atender à demanda para uma formação mínima de professores leigos.

A partir de 1939 é criado o curso de Pedagogia, mobilizado pelo movimento renovador de 1932, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova⁷¹, observando que “[...] o advento do espaço acadêmico da Pedagogia no Brasil coincide com a difusão das ideias

⁷⁰ A Revolução de 30 é expressão usada para denominar um período na história política brasileira, que após a queda da Bolsa de Nova York em 1929, toda a economia internacional e nacional é impactada, tendo em vista a exportação de café (São Paulo) e leite (Minas Gerais) predominante. Nesse mesmo período, importante ressaltar a polarização dos setores produtivos. De um lado os cafeicultores, proprietários de grandes porções de terras, e, de outro, o operariado insatisfeito, representando a expressão política popular (RIBEIRO, 2003). Em outras palavras, foi a ruptura com um modelo social oligárquico a partir de várias revoluções e movimentos armados entre 1920 e 1964, cujo principal objetivo era a implantação do capitalismo no país (ROMANELLI, 2001).

⁷¹ O Manifesto reivindicava a direção do movimento de renovação educacional brasileiro e foi assinado por 26 intelectuais da educação. A presença feminina restringiu-se a três mulheres: Cecília Meireles, poetisa conhecida, responsável pela coluna Página de Educação, do Diário de Notícias do Rio de Janeiro; Armanda Álvaro Alberto, companheira de Edgar Sussekind de Mendonça e proprietária da Escola Regional de Meriti, concebida como uma das principais iniciativas particulares no âmbito da Escola Nova no Brasil; e Noemy Silveira, Diretora do Serviço de Psicologia Aplicada do Departamento de Educação do Estado de São Paulo (VIDAL, 2013, p. 580).

novas [...]” (SAVIANI, 2012, p. 83). A formação de professores para o ensino primário ficaria a cargo da Pedagogia, já as outras áreas e etapas ficaria sob responsabilidade das outras licenciaturas.

Por influência do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, questionou-se a educação vigente no país, pois havia uma preocupação com a formação pedagógica dos/as professores/as. Essa formação compôs o currículo da Escola Normal até que se percebesse que, além da formação pedagógica, era necessária uma formação mais ampla e geral (TANURI, 2003).

A Pedagogia Nova contribuiu para extinguir as turmas separadas por sexo, porém, desde o início, este modelo favoreceria a elite pela supervalorização dos trabalhos com materiais pedagógicos e laboratórios, o que não era realidade da escola pública brasileira. A educação apoiava-se numa vertente eugênica, disciplinadora, superficial e, principalmente, pensada para uma sociedade urbano-industrial capitalista.

O processo de feminização do magistério vai se consolidando na medida em que o homem, reconhecido por ser responsável e chefe da família, afasta-se do espaço escolar que lhe não garantia remuneração atrativa, muito menos valorização e prestígio social. Ao necessitar de outros empregos que garantissem o sustento familiar, restava às mulheres ocupar as escolas e tornarem-se professoras, pois “a mulher professora, não possuindo essas obrigações, poderia perceber um salário menor, pois de caráter complementar, secundário, nas despesas do lar” (HYPÓLITO, 1997, p. 63).

A perpetuação da feminização do magistério iniciado com as Escolas Normais, reproduziu-se ao longo da história como observa Gatti (2010), pois

Quanto ao *sexo*, como já sabido, há uma feminização da docência: 75,4% dos licenciados são mulheres, e este não é fenômeno recente. Desde a criação das primeiras Escolas Normais, no final do século XIX, as mulheres começaram a ser recrutadas para o magistério das primeiras letras (GATTI, 2010, p. 1.362).

O recrutamento de que a autora se refere demonstra que o acesso a profissão docente não foi algo meramente natural, pautado em um espírito vocacional, mas intencionalmente redirecionado às mulheres quando os professores homens fazem opção por cargos mais reconhecidos e valorizados financeiramente.

Demartini e Antunes (1993) afirmam que o processo de feminização do magistério está diretamente relacionado às diferentes trajetórias entre homens e mulheres dentro da

profissão em que para eles havia a promoção para cargos técnicos, de direção, de inspeção, para elas, o único espaço destinado, era a sala de aula. Além dos cargos mais prestigiados serem destinados aos homens, havia a diferença salarial entre os sexos, justificado pela própria distinção de papéis e cargos dentro da escola, na regência de conteúdos especificamente masculinos (álgebra, geometria, grego) e outros femininos (bordados, economia doméstica). Isto reforçava o papel secundário da mulher na economia e na sociedade, observando que reflexos desta relação estaria consolidada no próprio sustento familiar como algo inerente ao homem.

A visão de Hypólito (1997) é elucidativa. O autor entende que o motivo da grande incidência feminina no magistério está também relacionado com a ascensão social, política e cultural das e para as mulheres que viram na escola um espaço de emancipação e, de certo modo, de libertação das relações opressoras, ainda que a conquista destes espaços tenham sido caracterizadas pelo desprestígio e desvalorização social refletidos nas precárias condições de trabalho não superadas, nem mesmo, com a promulgação de legislações.

2.4 Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (4.024/61 e 5.692/71): da esperança à crítica na formação de professores/as

Superado o Estado Novo ou a Era Vargas, é promulgada a Constituição Federal de 1946. Embora estivesse muito presente um espírito liberal, típico da organização social capitalista, com a defesa da propriedade privada, havia certa relação com princípios democráticos. A educação passava a ser assegurada legalmente como um direito de todos. Asseguravam-se, além disso, os direitos e liberdades individuais com a participação do Estado como agente regulador e responsável pela garantia destes direitos (ROMANELLI, 2001).

Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade; b) *o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem*; c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional; d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum; e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio; f) a preservação e expansão do patrimônio cultural; g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça [grifos meus] (BRASIL, 1961).

A referida legislação demonstra os princípios liberais quando preconiza as liberdades individuais defendidos por Smith (1996). Porém, foi em seu Art. 2º, que se garantiu “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola” (BRASIL, 1961).

Para regulamentar nacionalmente a formação de professores/as, foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Normal através do Decreto-Lei nº 8.530, de 02/01/1946 que não avançou nos aspectos pedagógicos, inclusive determinou que a entrada nos cursos nas Escolas Normais para formação docente se daria até a idade de 25 anos “o que impediu um número considerável de professores leigos de obter o diploma para o exercício da profissão” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 43).

Em 1953 é criado o MEC – Ministério de Educação e Cultura – a princípio vinculado ao Ministério de Educação e Saúde Pública. Como marco regulatório era instituída a primeira LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961, organizando o sistema de ensino nacional e garantindo autonomia dos órgãos estaduais e municipais de educação.

Para Romanelli (2001, p. 187),

A Lei de Diretrizes e Bases representou, a nosso ver, um passo adiante no sentido da unificação do sistema escolar e sua descentralização; porém, [...] ela não pôde escapar às ingerências da luta ideológica e representou, sob aspectos assaz importantes, tais como a autonomia do Estado para exercer a função educadora e o da distribuição de recursos para a educação, uma vitória da mentalidade educadora.

Essas lutas a que a autora se refere foram aquelas travadas entre correntes conservadoras e progressistas. A primeira, de caráter elitizado e burguês, representada por fazendeiros criadores de gado e donos de canaviais, assim como a classe média, constituída por pequenos empresários, militares, intelectuais, entre outros. As ideologias conflitavam-se na medida em que as de caráter conservador eram “favoráveis à manutenção da educação como um privilégio de classe [...] e as progressistas a favor da democratização do ensino” (ROMANELLI, 2001, p. 190).

A formação de professores/as estava contemplada no Art. 34 em que o ensino médio seria ministrado em dois ciclos: o ginásial e o colegial, cuja abrangência se daria entre os “os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário” (BRASIL, 1961, s/p). O referido artigo ainda regulamentou que a preparação pedagógica para a atuação docente no ensino primário poderia ser feita em escola normal ou

ginasial, conforme dispõe o Art. 54. “As escolas normais de grau ginasial expedirão o diploma de regente de ensino primário e, as de grau colegial, o de professor primário” (BRASIL, 1961).

Evidenciava-se a ausência de uma política efetiva de formação de professores/as; não havia o reconhecimento pela legislação da necessidade do ensino superior. Era o próprio Estado legitimando o descaso com a educação pública em relação à formação profissional que atendesse às demandas do momento.

Segundo Romanelli (2001, p. 183), “foi a oportunidade que a nação perdeu de criar um modelo de sistema educacional que pudesse inserir-se no sistema geral de produção do país, em consonância com os progressos sociais já alcançados”. A autora ainda tece severas críticas ao papel ocupado pelo Estado diante da ausência de políticas públicas educacionais em que há o comprometimento da oportunidade das massas de adquirir conhecimentos como leitura e escrita, assim como de assegurar posição no mercado de trabalho que se expandia e o desenvolvimento da própria consciência coletiva da população marginalizada, para requerer seus direitos. Para ela, o Estado, neste caso, não representava uma sociedade democrática, já que privilegiava alguns poucos/as.

Após o Golpe Militar⁷² em 1964 a configuração da formação de professores/as para o antigo ensino primário se alterava, “[...] reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante (SAVIANI, 2009, p. 147).

Neste cenário de precarização, Saffioti (2013, p. 313) identificou que “as mulheres representavam 95,24% dos alunos das escolas normais de todo o país [...]. O corpo docente das escolas primárias chegaria a ser quase totalmente feminino”. Isso se justificaria na medida em que a precarização da formação docente, relacionada às escolas a elas destinadas, e com a própria condição feminina, uma vez que foram “educadas” para aceitação do que lhe era condicionado, implicava, até mesmo, conviver com as precárias condições de formação e de trabalho, fosse no lar ou fora dele.

Neste mesmo contexto, o curso de Pedagogia, também responsável pela formação de professores/as, era organizado de forma fragmentada. De um lado, preocupava-se com a formação de bacharéis, para atuar em cargos de gestão e administrativos cuja especificidade estaria em torno de uma formação técnica, distante das questões pedagógicas e da própria

⁷² Ribeiro (2003) afirma que o golpe militar tinha o objetivo de acabar com a corrupção, com a inflação e com a subversão comunista que inviabilizava a expansão do capital estrangeiro no país.

realidade da escola. E, de outro, a licenciatura que formava para a docência. A diferença estava na organização curricular e nas disciplinas que cada uma tinha como componente obrigatório ou eletivo (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Em 1968, com a lei Reforma Universitária (Lei n. 5.540/68), alterou-se essa dicotomia entre bacharéis e licenciados/as no curso de Pedagogia, a partir do Parecer de Valnir Chagas que resultou na Resolução CFE n. 2/69, e no Parecer n. 251/62, afirmando a necessidade de unificar o curso, sem distinção de diplomas, pois ambos tratavam da formação de professores/as para atuar na educação.

Com a Lei nº 5.692/71 instituem-se as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e o ensino superior, substituindo a nomenclatura até então usada, ensino primário e médio. Esta LDB elevou para nível superior a formação de professores para atuar nos anos iniciais. Porém, “os modelos de cursos de formação de professores para as séries iniciais e para as séries posteriores da escolaridade pouco se alteraram, permanecendo esses cursos independentes e sem qualquer articulação” (TANURI, 2003, p. 256).

Tanuri (2003) chama a atenção para a exigência de diplomação de segundo grau para ser professor/a até a 4ª série do primeiro grau, momento que a docência caracterizava-se pela *polivalência*. Para a atuação no segundo grau, havia a necessidade de licenciatura plena em que predominava a ideia de *docentes especialistas* o que, de certo modo, continuava a fragmentar a formação.

Para Arroyo (2000, p. 23), “a Lei 5692 de 71 descaracterizou a escola e os currículos de formação. As licenciaturas desfiguraram seus mestres. Os currículos gradeados e disciplinadores empobreceram o conhecimento, a escola e os professores”.

Tanto os/as professores/as *polivalentes* quanto *especialistas* refletiam, na verdade, um modelo de educação tecnicista⁷³ e, neste caso, de uma formação docente, que acompanhava também um processo de reestruturação do capital na tentativa de baratear ainda mais o custo da educação, reafirmado em um currículo de núcleo comum, através de licenciaturas curtas que reduziriam a possibilidade de uma formação mais crítica e integral dos/as professores/as.

⁷³ Saviani (2006) define a Pedagogia Tecnicista como um modelo educacional pautado no pressuposto da neutralidade científica inspirado nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade. Os/as professores/as ocupavam uma posição secundária cuja função era executar tarefas e formar indivíduos eficientes para o trabalho.

2.5 Estado Democrático *versus* Estado Neoliberal: libertação ou precarização do trabalho docente feminino?

Como reflexo da sociedade, a escola passou a ser o principal instrumento de ordenação social, introjetando, a partir do currículo formas de organizar e reproduzir a ideologia dominante, a preparação de mão de obra. As intensas mobilizações populares e sociais nos fins dos anos 1970 e início dos 1980, configuram o processo de redemocratização do país, o que vai redefinir o papel da escola.

Gonh (2009, p. 55) entende que este foi um momento importante na reorganização e no surgimento de movimentos sociais, pois a utopia de uma sociedade justa, democrática e livre passaria a ter mais sentido nas lutas coletivas a partir dos movimentos sociais e sindicais organizados que estabeleceram prioridades e demandas alcançadas no texto constitucional de 1988 (o que não dá garantias de atendimento a essas demandas, mas é instrumento de luta). Tal Constituição legitimou a figura do Estado como agente responsável pela garantia dos direitos sociais ao configurar-se como “Estado democrático de direito” e incluiu a educação como um direito social inalienável à pessoa humana. Tal concepção vai se fortalecer, na medida em que a população passa a perceber a educação como instrumento de mudança social. Os/as professores/as passariam, também, a serem agentes importantes na reconstrução da sociedade que se formava.

Os índices de analfabetismo apresentados na Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia, em 1990, tinha o Brasil como um de seus signatários e entre os piores do ranking, conforme evidencia Frigotto (2003). Com a parceria de órgãos multilaterais, através da UNESCO, ONU e Banco Mundial, firmaram-se acordos e convênios que “ajudariam” os países de terceiro mundo a superarem os baixos índices apresentados naquele instante. O contexto político e econômico favoreceu a entrada do capital estrangeiro em vários setores, principalmente o educacional.

Segundo Frigotto (2003) a construção do Plano Decenal da Educação para Todos, no ano de 1993, teve como fundamento as bases políticas do Presidente que sofreu *impeachment*, Fernando Collor de Melo, alterando o cenário e redirecionamento da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

A UNESCO e o Banco Mundial, intermediados pelo Relatório Delors, com diagnóstico interplanetário e global, representaram os principais incentivadores de uma reforma na educação brasileira cuja preocupação seria a capacitação profissional com a bandeira de

“cidadania e competitividade” como justificativa de progresso, alavancada pelas políticas neoliberais.

De acordo com Peroni (2010, p. 04), o capitalismo vivia mais uma de suas crises econômicas e se utilizava perversamente de estratégias para sua superação: “neoliberalismo, reestruturação produtiva e globalização, principalmente as globalizações financeiras, redefiniam o papel do Estado e reduziam direitos materializados em políticas”.

Freitas (2013) entende que a escola pública é o espaço de construção do conhecimento científico da classe trabalhadora e, diante de um cenário neoliberal, esses valores individualistas e competitivos fragilizam a construção de um projeto democrático de sociedade. O incentivo à competição e valorização do esforço do indivíduo, por meio de práticas excludentes reproduzidas no interior da escola seriada. Por isso, a luta de classes que se trava na escola está vinculada à luta de classes que é travada na sociedade em geral e não há como dissociar ambas as práticas.

Como parte deste processo, houve avanços no que diz respeito à políticas públicas educacionais firmadas, a princípio, com a materialização da LDB nº 9.394/96, fruto de lutas e mobilizações de sindicatos e organizações de grupos de professores/as, os quais passaram a exigir, a partir da legislação, a necessidade de formação superior para atuação docente no ensino fundamental e infantil prevista no Art. 62º.

Para ser professor/a da educação básica, a exigência mínima era e, em muitos lugares ainda é, o ensino médio. Isto revela o não comprometimento por parte do Estado em universalizar a formação docente, comprovando a ineficiência em ofertar formação para todos/as, ainda que a mesma LDB garantisse a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Martins (2013), ao analisar esta legislação, contribui para a interpretação ao discordar das formações na modalidade de Educação a Distância⁷⁴, ofertadas, em sua maioria, pelas universidades privadas a partir de uma formação instrumental e prática, “[...] pois a rede universitária privada, pouco ou nada ajuda no avanço da ciência no país e tem como imperativo a lógica mercantil [...]” (Op. cit., p. 113).

Ao aliar a educação num contexto mercantilizado, dentro da lógica que vai sendo estabelecida pelo projeto neoliberal e, conseqüentemente, despejado no interior da escola

⁷⁴ Não somos contra a modalidade a distancia, como é o caso da Universidade Aberta do Brasil, criada pelo governo federal, através do Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. A modalidade tem alcançado lugares antes esquecidos pelas políticas públicas educacionais e tem contribuído para a universalização do ensino superior no Brasil. Somos contrárias a toda e qualquer forma de educação que não ofereça formação integral aos sujeitos.

pública, potencializou-se a precarização do trabalho docente a partir da flexibilização dos direitos sociais⁷⁵, reduzindo a função social da escola, rendida às presas do capital que reduz, sobretudo, os conhecimentos escolares, às indispensáveis “habilidades e competências” para o mercado de trabalho. Assim, alunos/as e professores/as foram manejados como meros/as servos/as do sistema, legitimando a reprodução capitalista em suas várias faces.

Para Mészáros (2008), há um processo de naturalização por parte dos indivíduos, de metas e princípios que não são seus, mas do capital. Ocorre, segundo ele, a internalização de tais preceitos fazendo com que não se percebam explorados diante de uma posição social hierárquica inferior, porém inquestionável.

Com vistas à melhoria na educação brasileira, asseguraram-se elementos que contribuiriam para haver condições dignas de trabalho que, ao longo da história, foram deixadas de lado. Identificou-se que o Art. 67 da mesma LDB passou a contemplar a implementação do piso salarial; período reservado aos estudos, planejamento e avaliação, além de condições adequadas de trabalho.

O estado de Mato Grosso, em consonância ao Art. 67 da LDB nº 9.394/96, desde 1998, assinado pelo então Secretário Estadual de Educação, Carlos Alberto Reyes Maldonado, definiu e aprovou um Plano de Carreira dos Profissionais da Educação Básica estabelecidos na Lei complementar nº 50, de 1º de outubro de 1998. Em seu Art. 2 há a tentativa de assegurar que o reconhecimento dos/as profissionais da educação só se efetivaria mediante valorização, formação, condições de trabalho, etc.

Parágrafo único Os órgãos do Sistema Público Educacional devem proporcionar aos Profissionais da Educação Básica valorização *mediante formação continuada, piso salarial profissional, garantia de condições de trabalho, produção científica e cumprimento da aplicação dos recursos constitucionais destinados à educação* [grifo nosso] (MATO GROSSO, 1998).

Observou-se que em uma escala nacional, o piso só foi instituído a partir da Lei nº 11.738/2008. Essa regulamentação deveria garantir direitos já “assegurados” anteriormente. Tal legislação se utiliza de uma linguagem sexista, privilegiando o gênero masculino, porém, seu texto confere às professoras e professores melhores condições de vida. Ao levar em

⁷⁵ Kergoat e Hirata (2007) compreendem que o trabalho em tempo parcial, como é o caso das professoras, são típicas das políticas de flexibilização e de precarização, pois a mulher dentro deste contexto, passa a dividir seu tempo entre vários vínculos empregatícios e, ainda faz os serviços domésticos, o que caracteriza a sobrecarga, na tentativa de complementar a renda, quando o ideal seria, de fato, ter tempo disponível para a realização de outras atividades de interesse de cada indivíduo.

consideração os demais fatores⁷⁶ que interferem no desenvolvimento pleno do trabalho docente; a presença da lei, não garante que todos os estados cumpram sua devida função⁷⁷.

A necessidade da garantia de condições de trabalho para o professor, como fator necessário para assegurar a qualidade do ensino. De um lado, devem ser garantidos salários dignos e compatíveis com a importância de sua função social e sua formação, de tal modo que ele possa se dedicar com tranquilidade e segurança à sua profissão, sem necessidade de desdobrar-se em muitas classes e escolas, com excessivo número de alunos, ou até mesmo acumular outras atividades, o que evidentemente prejudica a qualidade de seu trabalho (BRASIL, 2012).

O cenário de uma escola sem condições materiais de trabalho, de fato, compromete a qualidade do ensino. A lógica da falta de condições está articulada a um projeto de formação apolítica, reduzido a mínimos conhecimentos técnicos, o que torna ainda mais complexo, reverter tal situação, pois há o distanciamento do processo de humanização como ratifica Arroyo (2000),

O grave das condições materiais e de trabalho das escolas não é apenas o de ser difícil ensinar sem condições, sem material e sem salários, o grave é que, nessas condições, nos desumanizamos. Não apenas torna-se difícil ensinar e aprender os conteúdos, torna-se impossível ensinar-aprender a ser gente (p. 64).

Nesse contexto, a escola, permeada pela reconfiguração das relações de trabalho, a reprodução de uma política neoliberal, pressões de uma política externa, vai exigir a universalização do acesso à escolarização como prevê a LDB nº 9.394/96. Por sua vez, demanda profissionais cada vez mais “aptos” para atender a essas novas necessidades, na tentativa de alavancar índices internacionais a partir de metodologias avaliativas restritas a determinadas áreas do conhecimento, aplicadas em larga escala. Processo típico do sistema regido pelo capital o qual se utiliza de mecanismos fragmentados do conhecimento, ao mesmo tempo, que revela o quão *produtivo* tem sido o trabalho dos/as professores/as.

⁷⁶ A institucionalização do piso nacional do magistério é um avanço nas conquistas sociais dos trabalhadores/as da educação, mas há que se refletir sobre outros fatores que interferem direta e indiretamente na qualidade do trabalho e de vida destes, como: quantidade de alunos por sala, falta de infraestrutura adequada, ausência de equipe multidisciplinar para acompanhamento das demandas escolares, acesso à saúde, e ainda, a própria sobrecarga entre o trabalho docente, que não acontece apenas nas horas dentro da escola, com as obrigações domésticas, e familiares, entre outras.

⁷⁷ Dados divulgados pelo CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação confirmam que a legislação do piso ainda não é respeitada. Apenas 3 unidades da federação (Sergipe, Piauí e Distrito Federal) cumprem integralmente a lei. E outros 6 estados aplicam a proporcionalidade ao valor do piso e cumprem a jornada extraclasse. São eles: Acre, Amazonas, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso e Rio Grande do Norte. Os outros 15 estados pagam abaixo do valor do piso. (CNTE, 2016).

2.6 (Re)configurações no mundo do trabalho no século XXI: qual o lugar destinado à profissão docente?

O processo de reestruturação produtiva alterou o cenário nacional no que diz respeito ao mundo do trabalho. No contexto do capital, a profissão docente tem sido compreendida “[...] como um trabalho tipicamente capitalista” (HYPÓLITO, 1997, p. 89).

Segundo o mesmo autor, tal afirmativa se sustenta a partir da concepção de Marx, quando este afirma que todo trabalho produtivo é aquele emergido para a valorização do capital, ou seja, o que produz a mais valia. Assim, Marx (2001, p. 219) entende que “o trabalhador[a] trabalha sob o controle do capitalista, a quem pertence seu trabalho. O capitalista cuida para que o trabalho se realize de maneira apropriada e em que se apliquem, adequadamente, os meios de produção [...]”.

Ainda que homens e mulheres da classe trabalhadora estejam, aparentemente, na mesma categorização no nível da exploração do trabalho, como evidencia a obra de arte que abre este capítulo “Operários” de Tarsila do Amaral, as mulheres têm passado por essa relação de forma mais agressiva, haja vista as marcas de um corpo feminino.

Para Campos (2011, p. 35)

A mulher não tem um bom emprego porque tem que conciliar com as responsabilidades de mãe e esposa, e milhares de mulheres não podem deixar de trabalhar devido à condição de pobreza, então tem que se sujeitar aos trabalhos com jornadas parciais, que em geral, estão associados a condições precárias, sem direitos e com baixa remuneração.

Há uma relação hierárquica do trabalho masculino, considerado *produtivo*, em detrimento do feminino, o *reprodutivo*. Isso justifica a exploração sofrida pelas professoras, quando estas, além das duplas ou triplas jornadas em escolas, têm o “dever do lar” sob sua responsabilidade, reforçando a desigualdade histórica entre os sexos.

A divisão sexual do trabalho determina histórica e culturalmente, não apenas destina homens à esfera produtiva e as mulheres à esfera reprodutiva, como também atrela os primeiros às funções de maior valor social. [...] os papéis de assalariamento e na família aparecem como o que são, isto é, não como produto de um destino biológico, mas como um “construto social”, resultado das relações sociais (FREITAS, 2007, p. 12-13).

A questão de ser economicamente ativa ou ser *produtiva* equivale, nesta sociedade capitalista, em receber algo por seu trabalho, pois historicamente quem ocupou esta função foram os homens enquanto as mulheres ficavam com o papel *reprodutivo*⁷⁸.

Freitas (2007, p. 49) observou que a mulher tem ocupado, de forma mais ampla, as “escolas de nível básico do que as profissionais e técnicas [...] se encontram nas disciplinas de formação geral e nos cursos considerados “feminilizados”, como enfermagem ou de alimentos”.

Essas informações configuram a existência da divisão sexual do trabalho (SAFFIOTI, 2013), inclusive na escola. As reformas educacionais não resolveram os problemas que envolvem a profissão docente, tendo em vista que a estrutura posta influenciou na formação, no trabalho e na imagem acerca da profissão (ARROYO, 2000).

Dentro da reprodução da lógica de mercado adotada pelo sistema capitalista, as propostas educacionais são *irreformáveis* (MÉSZÁROS, 2008, p. 27), pois a profissão docente vai, aos poucos, sendo fragilizada com as atuais políticas neoliberais⁷⁹ que flexibilizam o trabalho e com processos de terceirização e privatização das escolas públicas, como proposta para melhoria da qualidade da oferta educacional, quando estas não passam de estratégias políticas da retirada de direitos dos/as profissionais da educação.

Há, nesse perverso processo, a tentativa de baratear principalmente o trabalho dos/as professores/as, como é o caso de uma proposta⁸⁰ em curso em Mato Grosso que sugere a inclusão de “professores” na sala de aula a partir do recrutamento de jovens ainda em fase de formação universitária. Essa proposta viola a LDB nº 9.394/96, pois a legislação exige para a atuação nos anos iniciais do ensino fundamental, no mínimo, o magistério ou ensino superior

⁷⁸ Geração e cuidados dos/as filhos/as

⁷⁹ O governo do estado de Mato Grosso lançou o edital 001/2016 publicado em abril deste ano para transferir a responsabilidade de construção e gestão das escolas para empresas privadas (SEDUC, 2016). Tal atitude, sem consulta pública, viola a Lei Complementar nº 49, de 1 de outubro de 1998 (Gestão Democrática) e revela a intenção de diminuir os gastos do Estado com pessoal, tendo também a ideia de terceirizar outros setores e profissionais da educação que possuem carreira no estado.

⁸⁰ Se trata de mais uma proposta, dentro da lógica da política neoliberal, que se configura dentro da lógica de reestruturação do capital, tendo na escola um indispensável instrumento para sua implementação. Essas políticas inferem em todas as conquistas políticas até então alcançadas diante da construção de carreira docente, pois ao lado do processo de terceirização dos trabalhadores da educação, há um projeto em fase de especulação pelo mesmo governo de Mato Grosso, denominado de “Teach for all”, cuja “proposta é recrutar estudantes que apresentam os melhores rendimentos nas universidades e *treiná-los* para lecionar nas unidades escolares do ciclo fundamental de baixo desempenho” (MATO GROSSO, 2016, s/p). O termo “treinar”, desconsidera o aspecto educativo como ato político (FREIRE, 1989), e o mais complexo, se dá no campo da formação, pois limita a docência aos aspectos racionalistas, técnicos, e ainda, negligencia toda política construída para a formação superior docente em nosso país.

na área de Pedagogia. Dessa forma, promove a desqualificação profissional dos/as professores/as que são responsabilizados pelos baixos índices educacionais do Estado.

Para Arroyo (2000, p. 61) a escola vive na “fronteira da desumanização” quando se ampara nos rituais excludentes e seletivos para com seus/as alunos/as. Mas, e a *fronteira da profissionalização*? Que professores/as queremos para nossas escolas? Que educação defendemos? Essas questões precisam permear as políticas públicas educacionais se quisermos educação pública de qualidade. Assim como Martins (2009) refere-se à *fronteira do humano*, há um processo de *desprofissionalização*, com o desprestígio da carreira docente, e a tentativa de extingui-la, colocando-nos diante de outra *fronteira* entre os limites do que significa ser ou não ser profissional. Isso mexe, sobretudo, com a nossa imagem.

Lembro que somos professores e professoras, referidos a uma imagem social. Quando essa imagem é mexida, nos sentimos inseguros [...] as imagens e autoimagens de professor/a são bastante diversificadas. As reações a uma visão e prática ampliada da educação são também diversas (ARROYO, 2000, p. 69).

Essas imagens têm sido remexidas diante de significativos avanços, tanto educacionais, como das lutas das mulheres, mas que não dispensam os desafios no que diz respeito à condição destas diante da profissão *professora*. A ausência histórica de políticas públicas efetivas para a escola pública, a relegação do papel feminino a um segundo plano e uma visão da educação como extensão da maternidade, sobremaneira, a consolidação do projeto patriarcal-capitalista de sociedade, fizeram com que se perpetuasse uma relação de exploração entre a escola e a casa, vivido pelas professoras, configurando uma imagem social da profissão docente, bastante feminilizada.

CAPÍTULO III
SER MULHER-PROFESSORA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO:
A construção de “Outro mundo possível”

Figura 5 - Mulher sem-terra em manifestação do MST no Paraná



Fonte: Salgado (2016)

A alternativa é acreditar mesmo que “Outro Mundo é Possível”
E se entregar individualmente e em comunidade ou grupo solidário
E ir fazendo real esse “mundo possível”.
O capitalismo neoliberal é raiz dessa
Crise e somente há um caminho para a justiça
E a paz reinarem no mundo: *Socializar as estruturas contestando de fato*
A desigualdade socioeconômica, a absolutização da propriedade
e a própria existência de um Primeiro Mundo e um Terceiro Mundo,
Para ir construindo um só Mundo, igualitário e plural.
[...] somente a construção de um mundo só (e não dois ou três ou quatro)
Poderá salvar a humanidade. É utopia, uma utopia “necessária como o pão de cada dia”.
Onde não há utopia não há futuro.
(Dom Pedro Casaldaliga⁸¹)

⁸¹ Bispo emérito da prelazia de São Felix do Araguaia resiste, em meio às marcas da idade e de uma história viva de luta por uma igreja para os pobres destituídos de tantos direitos, especialmente do acesso à terra. De uma sensibilidade sem tamanho, foi um dos precursores no Estado de Mato Grosso, da Teologia da Libertação (visava

A Educação do Campo é uma modalidade educativa emergida das demandas dos movimentos sociais e populares do campo, afirmada como direito inalienável aos povos do campo. Deixou de ser denominada de “Educação Rural”, tanto no campo linguístico como conceitual, quando passou a ser reconhecida como *Educação do Campo* nas legislações, em especial, nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, através da Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002. Passa a ter sua legitimação com a participação protagonizada por diversos *indivíduos sociais*⁸² e movimentos de luta pela terra, como o MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - que concebem a educação como um direito social e, principalmente, como ferramenta de resistência na luta pela terra. Ao denominar “Educação do Campo”, compreende-se que há uma simbologia advinda dos movimentos sociais do campo, protagonistas dessa luta, os quais tiveram e ainda têm enfrentamentos adversos e diversos para ocupar definitivamente a escola pública. Assim, o presente capítulo pretende abordar a trajetória, ainda que resumidamente, da Educação do Campo e suas conquistas, com enfoque para a formação de professores e professoras.

3.1 Que outro mundo seria possível?

A esperança em um mundo novo e possível compõe um cenário vivido por milhares de trabalhadores/as do campo em todo o país e dão sustentação às significativas palavras de Dom Pedro Casaldáliga. Esta mesma esperança é intrínseca à proposta da Educação do Campo que vem sendo construída desde o fim dos anos 1960, ao transpor seus ideais para além dos muros escolares, demarca o posicionamento político que difere do modelo de escola urbana reservada historicamente às populações do campo.

Inclusa num projeto em que *Outro Mundo é Possível*, a Educação do Campo parte de pressupostos e práticas contrárias ao que está posto no modo capitalista de conceber o campo, o trabalho, a escola e a própria dinâmica da vida⁸³. Essa mesma proposta educacional, também

romper com a ideologia dominante de uma igreja distante dos pobres, com inspiração nos ideais da Revolução Francesa: igualdade, fraternidade e liberdade). O período quem Dom Pedro chegou à região do Araguaia coincidiu com a intensa reocupação territorial do estado de Mato Grosso, principalmente no interior, pelo governo militar. Este processo gerou diversos conflitos entre povos indígenas, cangaceiros, latifundiários, posseiros, etc. A história de Dom Pedro pode ser conhecida a partir de seu povo, que o tem como líder religioso e companheiro das lutas, também em livros e filmes como “Descalço sobre a terra vermelha” direção de Oriol Ferrer. Disponível em <<http://tvbrasil.etc.com.br/descalcosobreateravermelha>> Acesso em: 04 jan. 2016.

⁸² Expressão usada por Meszáros (2008).

⁸³ O capital, na figura do patrão, ou empresas multinacionais, ao dispor de mecanismos de dominação como os meios de produção, por exemplo, explora os trabalhadores, se utiliza do discurso do progresso, das monoculturas e transgenia para produzir e, ao mesmo tempo, destruir a diversidade viva no campo, pois interferem nos biomas, no

contesta a desigualdade socioeconômica quando levanta a bandeira da economia solidária em seus assentamentos ou na criação dos cursos de Agroecologia, por exemplo. *Contesta a absolutização da propriedade* quando marcha coletivamente pelos caminhos tortuosos do acesso à terra e a ocupa, em forma de acampamentos, resistentemente, em busca da Reforma Agrária ainda não consolidada neste país.

Ainda questiona o *Primeiro Mundo em detrimento de um Terceiro Mundo* quando acredita que a educação é uma das poucas alternativas de mudança social diante de um império do capital que expropria, exclui, mata e marginaliza os povos do campo desde períodos remotos, em especial, a partir do processo industrial, com a modernização⁸⁴ agrícola, mais intensificado nas décadas 1960 e 1970 que os expulsam massivamente do campo.

Autores/as como Molina e Freitas (2011), Molina (2014, 2015), Arroyo (1999), Munarin (2011), Caldart (2004, 2012), entre outros, apontaram em seus textos que a luta pela Educação do Campo iniciou-se nos anos 1990, a partir da mobilização dos movimentos sociais do campo, consolidando o que denominam de “Movimento da Educação do Campo”⁸⁵. É de consenso que as conquistas no campo político foram, de fato, alcançadas nos últimos anos através da mobilização popular. Desses avanços, foram construídas políticas públicas educacionais para a Educação do Campo. Embora pese a década de 1990 para cá como alcance dessas lutas, é preciso olhar para a história a partir de um processo dialético⁸⁶.

Esse olhar para a história não se restringe a uma imagem estática do passado e nem surge da intenção de fixar datas e elevar os heróis do processo, como aprendemos na história oficial, mas em reconhecer outros momentos marcantes para a compreensão da Educação do Campo num sentido de totalidade.

Ao retomar a trajetória do campo e suas lutas, diversos protagonistas aparecem. Esses e essas propuseram uma educação que já abordavam princípios importantes para pensar o conceito da Educação do Campo mais tarde. Como principais agentes políticos deste processo

solo, nos rios, na vida das pessoas, residentes das cidades ou campos. Estudos realizados por Andrioli e Fuchs (2012) revelam o poder devastador imputado pelo uso de transgênicos no mundo e afirmam, incisivamente, que a América Latina não passa de um mercado de testes para essas “tecnologias” para o capital estrangeiro.

⁸⁴ A modernização agrícola ou do campo ocorreu a partir da intensificação do uso do solo propiciado pela mecanização do espaço rural e que ficou conhecida internacionalmente por “Revolução Verde”, cuja tecnologia utilizou-se de sementes de alta produtividade, agroquímicos e motomecanização (BIANCHINI; MEDAETS, s/d).

⁸⁵ Molina (2011) defende que o “Movimento da Educação do Campo” é aquele iniciado a partir da I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, momento em que é iniciado um novo rumo à educação que os movimentos sociais almejavam para os povos do campo.

⁸⁶ Konder (2008) exemplifica em sua obra “O que é dialética” alguns processos pelos quais o conceito de “dialética” passou para que a compreendamos como “o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação” (KONDER, 2008, p. 07-08).

em que movimentos sociais, populares e religiosos⁸⁷ influenciaram muitas lutas no campo e principalmente, para que houvesse conquistas na educação⁸⁸.

Para refletir sobre esses processos históricos que determinaram tais políticas, Caldart (2012) apresenta questões pertinentes ao processo de construção da Educação do Campo enquanto direito e confirma que

A realidade que produz a Educação do Campo não é nova, mas ela inaugura uma forma de fazer seu enfrentamento. Ao afirmar a luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação, especialmente à escola, e a uma educação que seja *no* e *do* campo, os movimentos sociais interrogam a sociedade brasileira: por que em nossa formação social os camponeses não precisam ter acesso à escola e a propalada universalização da educação básica não inclui os trabalhadores do campo? (CALDART, 2012, p. 261).

Tal questionamento, longe de ser respondido, seguirá pelas próximas linhas, uma vez que também compõe nossas indagações.

3.2 A luta pela terra no Brasil e a ausência de uma Educação própria ao campo: as primeiras cercas.

Recordando a palavra de Jesus de Nazaré:
 “não podeis servir a Deus e ao dinheiro”;
 Não podeis servir ao latifúndio e à reforma agrária.
 O latifúndio continua a ser um pecado estrutural
 No Brasil e em toda Nossa América
 (Dom Pedro Casaldáliga)

O latifúndio foi uma das primeiras *cercas*⁸⁹ impostas à organização territorial do Brasil, inicialmente através das capitânicas hereditárias⁹⁰ e depois, pelo sistema de sesmaria⁹¹,

⁸⁷ Um exemplo é o MEB – Movimento de Educação de Base, que pode ser compreendido a partir de Fávero (2006), o qual expõe em sua obra, que este foi um movimento de educação popular para alfabetizar trabalhadores do campo principalmente. Com caráter cristão, foi iniciado pela Igreja Católica e financiado pelo Estado e Unesco. Após dois anos de práticas e experiências, teve seus objetivos reformulados e sintetizados na “conscientização” dos trabalhadores do campo, para que, a partir de sua realidade, pudessem colaborar para a melhoria de vida de sua comunidade. Segundo o mesmo autor, houve diversas contradições dentro do movimento, mas que certamente, após uma nova opção ideológica, passa a fazer uma “Pedagogia da participação popular”, pois “o MEB foi uma das manifestações concretas do deslocamento da Igreja em direção às classes populares” (FÁVERO, 2006, p. 12).

⁸⁸ Para Gonh (2011, p. 334) a relação entre educação e movimentos sociais se dá a partir das ações tanto dos movimentos como de grupos sociais que “[...] ocorre de duas formas: na interação dos movimentos em contato com instituições educacionais, e no interior do próprio movimento social, dado o caráter educativo de suas ações”. O caráter educativo contido nos movimentos sociais é reconhecido pela LDB nº 9.394/96 em seu Art. 1º.

herança da colonização europeia que distribuiu o espaço a partir da exploração dos bens naturais e, principalmente, do derramamento de sangue dos povos indígenas e da escravização das populações negras traficadas da África no século XVI.

[...] a doação de sesmarias e a implantação de grandes unidades voltadas para a produção e a exportação (principalmente de cana-de-açúcar) foram acompanhadas pela tentativa de escravizar a população indígena. Como essas iniciativas se frustraram, buscou-se solucionar o problema da mão de obra com a vinda de escravos africanos. Assim, ficou como uma de suas marcas o trabalho forçado para o dono da terra (MEDEIROS, 2012, p. 447).

Morissawa (2001, p. 57) afirma que “a luta pela terra no Brasil nasceu naquele mesmo instante em que os portugueses perceberam que estavam em uma terra sem cercas”, o que os levou a apropriação para fins particulares, deixando a terra de servir como meio de subsistência para a sua mercantilização.

Nesta perspectiva, Marx (2001, p. 212) já alertava que o ser humano tem a terra a sua disposição que “[...] o provê com meios de subsistência prontos para utilização imediata, independentemente da ação dele, sendo o objeto universal do trabalho humano”.

Dentro desta lógica, a apropriação da terra é também a apropriação dos meios de produção quando observamos que “a terra, seu celeiro primitivo, é também seu arsenal primitivo de meios de trabalho” (MARX, 2001, p. 213). Ao “cercar” grandes porções de terra, constituem-se os latifúndios onde há prevalência de uma liberdade individual, o domínio territorial, o cerceamento da vida através da exploração do trabalho daqueles que não a possuem nem como meios nem como fins.

Só a partir da independência do Brasil (1822) houve uma regulação do território através da Lei de Terras de 1850, que legitimou as Sesmarias através da posse concedida aos pequenos colonos (MEDEIROS, 2012).

⁸⁹ A palavra “cerca”, é usualmente conhecida como algo que envolve, protege algum território. Mas aqui a utilizo como algo que cerceia direitos dos povos do campo, como diz em um trecho do poema “Terra nossa, Liberdade” de Dom Pedro Casaldáliga “Malditas sejam todas as cercas! Malditas todas as propriedades privadas que nos privam de viver e de amar! Malditas sejam todas as leis, Amanhadas por umas poucas mãos Para ampararem cercas e bois e fazer a Terra escrava e escravos os humanos!”.

⁹⁰ As capitânicas hereditárias foram a primeira divisão de terras no Brasil, após a invasão territorial da Coroa portuguesa a partir de 1500. Era concedido à alguns “nobres portugueses, os donatários” para que explorassem o território, mas com a condição de pagar impostos à Corte (MORISSAWA, 2001).

⁹¹ A sesmaria era uma forma de conceder posse provisória aos colonos, mas o domínio pertencia ao rei de Portugal que só concedia uma parcela da terra em troca do povoamento e bem feitorias (MORISSAWA, 2001).

Com o “fim” da escravidão, inicia-se o trabalho “livre” a partir de 1888, também, num contexto de proclamação da República, em 1889, a população, em sua maioria originária do campo, passava a ser explorada, mesmo sob uma relação contratual de trabalho. Essa população não teve, até então, escolarização formal porque os (as) *trabalhadores braçais*, como eram conhecidos, não precisavam pensar, apenas executar tarefas, segundo os ideais da época.

Segundo Fernandes (2008, p. 172-173), desde os fins do século XVIII houve uma grande “[...] importância da economia agrária para a acumulação originária do capital e a expansão de um polo econômico moderno [...]”. Para o autor, esse processo só se fortaleceu após à “desintegração do sistema de produção escravista”, tendo em vista que este sistema tinha como principal objetivo o lucro, transformando “o trabalho em mercadoria”. O autor revela que em qualquer sistema, a elite sempre vai ser privilegiada devido às condições econômicas, sociais, culturais e políticas que possuem.

O mesmo não sucede com as massas despossuídas rurais, que se veem irremediavelmente compelidas ao pauperismo e condenadas à marginalização, pela existência dessa situação. É nesse nível que se desvendam as iniquidades e a impotência da economia agrária brasileira, uma moenda que destrói, inexoravelmente, os agentes humanos de sua força de trabalho (FERNANDES, 2008, p.173).

A intensa exploração da classe trabalhadora, principalmente do campo, justificava-se em boa parte do território nacional, devido à inexistência de uma política efetiva para essa população que se via obrigada a migrar para os centros urbanos e/ou trabalhar de forma precária para os latifundiários.

[...] A forma como foi feita a colonização das terras brasileiras e mais, a evolução da distribuição do solo, da estratificação social, do controle do poder político, aliadas ao uso de modelos importados de cultura letrada, condicionaram a evolução da educação escolar brasileira (ROMANELLI, 2001, p.23).

Esse condicionamento da estrutura social e econômica, desde o processo colonial, como confirmou a autora, moldava a escola brasileira desde sua gênese, o que vai ser verificado em todo percurso da edificação escolar, inclusive do campo.

Até 1929 o Brasil era um dos maiores exportadores de café do mundo, porém impulsionado pela quebra da bolsa de Nova York, instalou-se no país uma crise financeira motivada pela baixa exportação do café. O país passava a aderir a tecnologias de modernização

da agricultura para expandir o mercado, para gerar lucro e aquecer a economia. A modificação da economia, a partir deste período, refletia na organização e em decisões políticas que regulamentavam todas as esferas sociais, inclusive a educação. A demanda por mão de obra qualificada para a realidade que emergia, passava a exigir a formação para o trabalho. Surgiram as primeiras “escolas rurais” e técnicas, organizadas em “ensino técnico-profissional industrial, comercial e agrícola” (SHIROMA, 2007, p. 24).

Até então, não havia sido pensado, por nenhum governante anterior, sobre uma educação para os/as trabalhadores/as que viviam no campo, nem mesmo de forma precária, pois segundo Reck et al (2007, p. 15),

Só a partir dos anos 30 do século XX que uma performance da educação do campo passa a ser delineada através de projetos de modernização do campo, patrocinados por organismos de cooperação norte americana e difundido através do sistema de assistência técnica e extensão rural.

Neste mesmo período, há intenso debate após o fim da escravidão, junto da necessidade de uma reorganização do território e discussão em torno da identidade nacional. O tenentismo⁹², movimento da época, reconhecia que a concentração de terras representava certo “atraso político” para o país.

Essa reconfiguração refletia no surgimento de uma educação rural, e não do campo. Inicialmente visava conter os fluxos migratórios campo-cidade e intenso êxodo rural, ancorado na justificativa de modernização do campo que se valia de técnica, até então, consideradas ultrapassadas (FREITAS, 2011).

Tal situação refletia no processo educacional e evidenciava propostas que superestimavam a população do campo, inclusive mantendo a condição de vida e de exploração.

A Educação Rural contribuiu para que se perpetuassem as desigualdades sociais no campo, com nítida desvantagem para os camponeses, aos quais, sendo secundários nesse debate, cabia apenas negar sua identidade e aderir à modernidade como trabalhadores rurais nas grandes propriedades [...] (FREITAS, 2011, p. 37).

Iniciam-se diversas reformas educacionais e, mesmo assim, a educação escolar não alcançava todos/as, apesar de sua obrigatoriedade. De acordo com o Parecer 036/2001, que

⁹² Segundo Romanelli (2001), este foi um movimento liderado por jovens oficiais do Exército radicais conhecidos como “tenentes” os quais queriam um governo centralizador e nacionalista.

instituiu as Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo, denunciam a “ausência de uma consciência a respeito do valor da educação no processo de constituição da cidadania, ao lado das técnicas arcaicas do cultivo que não exigiam dos trabalhadores rurais nenhuma preparação, nem mesmo a alfabetização” (BRASIL, 2001, p. 4). Tal situação não permitiu construir uma proposta que atendesse às demandas dos/as povos do campo.

3.3 Influências dos Movimentos Populares, Religiosos e a Educação Popular de Paulo Freire na formação dos/as trabalhadores/as do campo: *ruptura de alguns fios*.

Segundo Medeiros (2012), após anos de exclusão e exploração da mão de obra dos trabalhadores do campo, apenas nos anos 50 e 60, com as Ligas Camponesas⁹³, entre outros movimentos, houve uma contestação em torno do regime de trabalho destinado aos trabalhadores/as da Reforma Agrária.

A Igreja Católica, apesar de seu domínio e poder histórico sob a humanidade, possibilitou parte desta mobilização e a formação de muitos trabalhadores e trabalhadoras do campo, como da cidade, com as CEB's, após 1960. Frei Betto explica essa formação em sua gênese e considera que as Comunidades Eclesiais de Base (CEB's) são grupos organizados por poucas pessoas ligadas à Igreja Católica e pessoas da comunidade que possuem ideologias parecidas, residem na mesma região e lutam por ideais que se conjugam para o mesmo fim. O perfil das pessoas que compõem essas CEBs geralmente são trabalhadores/as como: “donas-de-casa, operários, subempregados, aposentados, jovens e empregados dos setores de serviços, na periferia urbana; na zona rural, assalariados agrícolas, posseiros, pequenos proprietários, arrendatários, peões e seus familiares” (BETTO, s/a, p. 7)⁹⁴.

A filosofia presente nas Comunidades Eclesiais de Base era a de aproximar a igreja do povo e *ir fazendo real esse mundo possível*. A educação implícita neste processo contribuiu

⁹³ As Ligas Camponesas podem ser consideradas responsáveis pela gênese dos movimentos sociais na luta pela terra, influenciando, inclusive o MST e outros movimentos. Eram formadas de associações de trabalhadores rurais criadas em Pernambuco inicialmente, e, posteriormente na Paraíba, no estado do Rio de Janeiro, Goiás e em outras regiões do Brasil. Exerceram intensa atividade no período que se estendeu de 1955 até a queda de João Goulart em 1964. As Ligas falavam em nome de uma ampla e diversificada categoria de trabalhadores que incluía foreiros, meeiros, arrendatários e pequenos proprietários, que produziam uma cultura de subsistência e comercializavam os excedentes produzidos em terra própria. Utilizavam o termo “camponês” pela auto identificação e a necessidade de manifestar a oposição ao latifúndio improdutivo, na busca pela distribuição da terra, a fim de fazer a justiça no campo brasileiro. (LIGAS, 2016).

⁹⁴BETTO (s/a).

para a leitura de mundo de muitos trabalhadores/as, em especial, dos/as trabalhadores/as do campo.

Nesse mesmo período, umas das primeiras práticas educativas brasileiras centradas em princípios libertadores e humanizadores, inspirados nesses movimentos religiosos, que mais tarde, vão também contribuir para o que atualmente concebemos como “Movimento da Educação do Campo”⁹⁵ foi a educação pautada no diálogo, no sentimento de justiça e liberdade do povo, forjada num processo de conscientização do indivíduo, a partir da relação educativa com o mundo e com o outro. Era a Pedagogia de Paulo Freire, cujas ideias, segundo Weffort (1997) em prefácio do livro *Educação como prática de liberdade* de Paulo Freire, afirmou que as propostas de educação em Freire “nascem como uma das expressões da emergência política das classes populares e, ao mesmo tempo, conduzem a uma reflexão e a uma prática dirigidas sobre o movimento popular” (WEFFORT, 1997, p. 04).

O movimento de educação popular motivado por Paulo Freire ia contra a educação e política vigentes. A educação não contemplava a maioria dos/as brasileiros/as analfabetos/as, e em tom de denúncia, diversas obras⁹⁶ escritas por ele, retratam a exclusão e abandono dos/as filhos/as de trabalhadores/as, especialmente, os/as camponeses/as.

Para Freire (1997), era uma preocupação pensar em uma Pedagogia que respondesse aos anseios colocados para o momento. O desenvolvimento nacional era uma preocupação política e econômica do período e a necessidade de fomentar a participação social nas decisões políticas do país. A alfabetização de adultos representava aumento de eleitores o que, de certa forma, ameaçaria às elites que permaneciam no poder.

Estávamos convencidos, e estamos, de que a contribuição a ser trazida pelo educador brasileiro à sua sociedade em “partejamento”, ao lado dos economistas, dos sociólogos, como de todos os especialistas voltados para a melhoria dos seus padrões, haveria de ser a de uma educação crítica e criticizadora. De uma educação que tentasse a passagem da transitividade ingênua à transitividade crítica, somente como poderíamos, ampliando e alargando a capacidade de captar os desafios do tempo [...] (FREIRE, 1997, p. 85-86).

O “partejamento” de que o autor fala, é o rompimento de um *filo da cerca*, fragilizando-a de tal modo, passível de gerar a eclosão dos movimentos sociais e populares que

⁹⁵ Termo defendido por autoras como Molina (2011), Freitas (2011), Vendramini (2015), para estabelecer marco histórico de avanço nas legislações que amparam a Educação do Campo e, principalmente, demarcar o campo conceitual, político, ideológico e cultural imbricado à nomenclatura “Educação do Campo”.

⁹⁶ Pedagogia do Oprimido, Pedagogia da Esperança, Política e Educação, Pedagogia da Autonomia, entre outras.

se expandiam no país representando a emergência “de uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política” (FREIRE, 1997, p. 88).

A luta se estendia por outros direitos sociais, como acesso a terra consubstanciada no Estatuto da Terra⁹⁷, consolidado após o golpe militar de 64. Esta lei, “pela primeira vez, estabeleceu os parâmetros da Reforma Agrária no Brasil” e, de certo modo, atendia aos interesses ligados aos “grandes proprietários de terra. A opção dos governos militares foi pelo incentivo à modernização tecnológica das grandes propriedades, com incentivos fiscais e crédito farto e barato” (MEDEIROS, 2012, p. 449-450).

Este foi um momento de marcas profundas na história educacional, política e social brasileira, ao exilar grande parte de intelectuais que se utilizavam da arte, da música, da literatura, da escola para fazer pequenas revoluções, em defesa da liberdade civil, política e de expressão, controladas e silenciadas a partir do discurso da ordem e, principalmente, da prática de tortura⁹⁸ e assassinato de milhares de pessoas que não concordavam com o regime imposto.

3.4 A gênese do MST, a ocupação da escola, e a *mordida do alicate*⁹⁹ pondo a cerca abaixo.

Intenso debate sobre a luta pela terra é impulsionado pelos movimentos sociais do campo a partir de 1975 e de setores progressistas da Igreja Católica, como a CPT - Comissão Pastoral da Terra - e CEB's, que denunciavam condições degradantes da vida no campo. As mobilizações e ações populares vão se fortalecer e demandar o direito à escola, à moradia, ao trabalho, à terra, de maneira mais articulada.

Nascia o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST com a bandeira inicial pela Reforma Agrária, para contestar a situação enfrentada pela população do campo.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra nasceu da articulação das lutas pela terra que foram retomadas a partir do final da década de 70 [...] teve sua gestação no período de 1979 a 1984, e foi criado formalmente no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra que aconteceu de 20 a 22 de janeiro de 1984, em Cascavel, no Estado do Paraná (CALDART, 2004, p. 101).

⁹⁷ Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964 (MEDEIROS, 2012).

⁹⁸ As mulheres foram protagonistas de diversos enfrentamentos neste período. Junto dos movimentos feministas da época “muitas mulheres, inclusive, foram presas políticas e barbaramente torturadas, sofrendo, dentre outras formas de tortura, a sexual” (CISNE, 2014, p. 136).

⁹⁹ Expressão utilizada por Caldart (2004) para demonstrar o protagonismo do MST na ocupação da escola como um direito social.

Segundo a autora, esta gênese está ligada a diversos fatores como a própria modernização da agricultura, como a Revolução Verde, impulsionando os/as trabalhadores/as “a não mais resistir e a lutar”, o que gerou o desemprego e aumento da pobreza no campo (CALDART, 2004, p. 102).

Diversos conflitos pelos quais os/as camponeses/as foram submetidos são relatados na literatura brasileira com Euclides da Cunha em “Os Sertões” de 1902, e em filmes como “Descalço sobre a terra vermelha” de 2014. Estas obras compõem um acervo vivo da memória da luta pela terra em nosso país e confirmam o caráter dialético da história. Mais de setenta anos se passaram entre os contextos e muitas situações permaneceram imutáveis no tempo. Este último filme reflete claramente o cenário vivido pelos/as trabalhadores do campo em Mato Grosso, nas décadas de 1960 e 1970.

Para Morisawa (2001, p. 120), “o MST foi buscar a ponta do novelo que ficou perdida desde o aniquilamento das Ligas Camponesas pelos militares, em 1964” e teve continuidade aliada ao próprio MST, pois ambos se constituíam em movimentos independentes na luta pela terra.

De 1975 a 1980 há expulsão de um contingente expressivo no campo devido a mecanização da agricultura. A autora ainda argumenta que esses trabalhadores eram expulsos do campo e não tinham muitas alternativas. Ou se aventuravam nos projetos de colonização, nos Estados de Rondônia, Pará e Mato Grosso, ou então, migravam para as cidades grandes e centros urbanos, atraídos pela expansão da indústria (CALDART, 2004).

Esses estados foram (re)ocupados¹⁰⁰ na década de 1970, com incentivos governamentais, são conhecidos como região de fronteira agrícola¹⁰¹ “onde o governo federal implantou projetos de colonização” (MORISSAWA, 2001, p. 120). Aqueles sem-terra que não atendiam às demandas do colonizador eram explorados no processo de desmatamento da Floresta Amazônica¹⁰² para a pecuária.

¹⁰⁰ Sant’Ana (2009) utiliza o termo para confirmar uma política de colonização em territórios de domínios e presença de populações indígenas, mas que, para justificar a (re)ocupação, o governo utilizou-se do discurso de que eram “espaços vazios”, e a Amazônia uma “vazio demográfico”.

¹⁰¹ Martins (2009), ao retratar a fronteira na Amazônia, denuncia a condição degradante da vida humana nesses espaços dominados pelo agronegócio, carro chefe do capital, alarga o conceito de fronteira para além dos limites de um espaço geográfico quando questiona as relações desumanas construídas nesses espaços, o que veio a configurar o “escravo moderno”, ou seja, novas formas de exploração dos/as trabalhadores/as do campo.

¹⁰² Picoli (2005, p. 80) confirma a devastação ambiental causada com a chegada dos colonos que jamais se preocuparam “em utilizar os recursos naturais de forma sustentável” em nome do lucro e do capital, revestidos de progresso, tudo isto à custa dos trabalhadores que foram submetidos a um modelo perverso de submissão.

A fronteira expressa uma relação contraditória que reside no fato de, ao mesmo tempo em que serve de mecanismo de ajustes para o capital, possibilitar o desenvolvimento da pequena agricultura, da agricultura familiar, que só não ocorre de maneira mais intensa porque o próprio capital impede ao operar como o “regulador” desse processo: os incentivos fiscais oferecidos favorecem a instalação de grandes fazendas voltadas para a pecuária ou simplesmente para especulação (MACHADO, 2003, p. 09).

Nas palavras de Sant’ana (2009, p.44), esse processo ocorrido na região Amazônica foi compreendido como “áreas da última fronteira brasileira”, pois confirmam “para onde se quer expandir a fronteira agrícola, com as frentes de trabalho patrocinadas pela colonização e pelas madeiras que, de forma desordenada, iniciaram um processo gradual de desmatamento”.

Mato Grosso serviu de um espaço de conflitos e expropriação dos trabalhadores/as do campo que, segundo Abramovay (1998, p. 63), as “terras públicas disputadas por pequenos agricultores e grandes fazendeiros, no final dos anos 1970, as famílias que derramaram suor de seus rostos, acabaram sendo expulsas, com suas casas e plantações queimadas”.

Este contexto se reproduzia em grande parte do território nacional, seja pela chegada de hidrelétricas, pela violência¹⁰³ e expulsão dos povos indígenas de suas terras e/ou pequenos agricultores. Mas o momento político, de certa forma, foi favorável ao surgimento do MST, pois ampliava, com apoio dos sindicatos, CPT, a luta por direitos. Foi, na verdade, o momento em que “o povo brasileiro começou a reagir contra a ditadura militar [1964-1985] e multiplicavam-se as lutas e as organizações de trabalhadores, especialmente nas cidades” (CALDART, 2004, p. 106).

Para fortalecer a luta do movimento na conquista da terra, as/os trabalhadoras/es do campo perceberam a necessidade de ampliar seus conhecimentos, como a “lida com assuntos práticos, como financiamentos bancários e aplicação de tecnologias, quanto para compreender a conjuntura política, econômica e social” que os rodeavam, como assevera Morissawa (2001, p. 239). Segundo a mesma autora, a partir do 1º Encontro Nacional de Educação, é formalizado o Setor Nacional de Educação do MST no Espírito Santo. Em 1988, o setor se expande para outros estados. Era um avanço significativo para as lutas que viriam a se consolidar mais a adiante.

¹⁰³ Um exemplo dessa violência, na sua forma mais brutal, foi o “Massacre do Paralelo 11” que dizimou em torno de 3500 indígenas da etnia Cinta Larga do estado de Rondônia em 1963, para ampliar a fronteira agrícola emergente. Disponível em: <http://observatoriodaimprensa.com.br/ciencia/cintaslargas-garimpeiros-e-o-massacre-do-paralelo-11/> > Acesso em: 14 jan. 2015.

Nesse mesmo período, o país passava pela redemocratização política, ao menos na Constituição Federal de 1988, inspirada nos princípios da soberania, da cidadania, da dignidade da pessoa humana, liberdade e igualdade entre os povos. O Estado passa a ser concebido como “Estado democrático de direito” compreendendo em seu art. 1º *Parágrafo único* “Todo o poder emana do povo que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição” (BRASIL, 1988).

Reconfigura-se o papel do Estado¹⁰⁴. Mais um *fio da cerca é rompido*. Antes se confundia o público com o privado, já que os governos até então, estiveram preocupados em garantir benefícios próprios. A partir desta Constituição Federal (1988), o Estado passa a desempenhar um papel indispensável na gestão e organização do país, a partir de decisões políticas e democráticas advindas da sociedade civil.

Para a população do campo, a reafirmação do direito à terra¹⁰⁵ considerado na CF/88, art. 5º, parágrafo XXIII “a propriedade atenderá a sua função social” tornou-se o principal fundamento legal para as ocupações dos movimentos sociais, realizados em propriedades improdutivas.

As ocupações de terra, através dos acampamentos, são pressões características do MST, o que tenciona a ocuparem terras que não estejam cumprindo sua função social, por isso, os assentamentos significaram/significam a consolidação de uma política da Reforma Agrária, provocando “uma *ruptura* fundamental com determinados padrões culturais hegemônicos, preparando o *terreno* para os aprendizados desdobrados das demais vivências” (CALDART, 2004, p. 167), ou seja, há neste percurso, do acampamento ao assentamento, um processo educativo, a partir do ponto de vista político e pedagógico.

¹⁰⁴ Para Marx e Engels (1998) o Estado seria um instrumento de controle social que trabalharia em consonância à classe burguesa como forma de legitimar os privilégios de classe, garantindo assim, a manutenção da propriedade privada. Para Hofling (2001, p. 31) Governo se refere ao “como conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) à sociedade, configurando-se a orientação política de um determinado governo que desempenha as funções de Estado”.

¹⁰⁵ Um dos primeiros registros encontrados sobre a função social da terra se deve à Aristóteles, o qual acreditava que aos bens se devia dar uma determinação social. Mais tarde, suas ideias vão ser impulsionadas com Santo Tomás de Aquino que compreendia a necessidade de um bem comum. Mas, legalmente falando, é no Estatuto da Terra em seu art. 2º que se assegura o direito à propriedade condicionada à sua função social (MARQUES, 2012).

3.4.1 Mulheres-mães-professoras e os movimentos sociais e feministas do campo na luta por direitos que transcendem à terra

Para contestar um modelo de educação distante da realidade dos povos do campo, o MST intensificou os acampamentos nos anos 1970 e, ao observar a ausência de escola para as crianças acampadas, teve a iniciativa das mulheres e mães se organizando para “ocupar” a escola, pois “as primeiras a se mobilizar foram as mães e professoras, depois os pais e algumas lideranças do Movimento” (CALDART, 2004, p. 224). Ocorreram, então, as primeiras ações específicas para a escolarização formal do campo.

Porém, até a década de 1970, as mulheres foram invisibilizadas. Com a organização coletiva, junto aos movimentos sociais do campo, há o surgimento de outros movimentos sociais especificamente feministas como MMC (Movimento de Mulheres Camponesas), MMM (Marcha Mundial das Mulheres), Marcha das Margaridas que surgem como forma de resistência e luta para a dignidade humana no campo.

O Movimento de Mulheres Camponesas nasce na década de 1980, juntamente com outros movimentos sociais que lutavam pela liberdade, dignidade, e direitos sociais, pois, “foi no caldo político da oposição sindical rural que muitas mulheres camponesas passaram a se engajar na militância, descobrindo-se como sujeitos políticos [...]” (CISNE, 2014, p. 171).

Aliadas ao desejo de mudanças na sociedade, de uma forma geral, as bandeiras defendidas pelo movimento passaram a ser “o reconhecimento e a valorização das Trabalhadoras Rurais, a libertação da mulher, a sindicalização, a documentação, os direitos previdenciários (salário maternidade, aposentadoria), a participação política entre outras” (MOVIMENTO, 2015, s/p).

O movimento ainda defende que a *mulher camponesa* reconhece-se a partir de uma identidade com o campo e suas lutas, quando reforçam que,

Mulher camponesa é aquela que, de uma ou de outra maneira, produz o alimento e garante a subsistência da família. É a pequena agricultora, a pescadora artesanal, a quebradeira de coco, as extrativistas, arrendatárias, meeiras, ribeirinhas, posseiras, boias frias, diaristas, parceiras, sem terra, acampadas e assentadas, assalariadas rurais e indígenas. A soma e a unificação destas experiências camponesas e a participação política da mulher, legitima e confirma no Brasil, o nome de Movimento de Mulheres Camponesas (MOVIMENTO, 2015, s/p).

Assim, o MMC, ao enfatizar a ideia das lutas camponesas, contribuiu para a construção de uma identidade coletiva de classe, a classe camponesa, constituída de mulheres, crianças e homens. Mas reforça, em especial, que esta classe possui uma especificidade e marca social: a de *mulheres camponesas*. Ao assumir essa postura, estabelece e reafirma que as lutas não serão apenas entre a classe trabalhadora e opressora, mas das *mulheres* trabalhadoras. Outro movimento de mulheres que lutam para garantir os direitos das mulheres do campo e da floresta, se dá junto à “Marcha das Margaridas¹⁰⁶”, liderada pela organização sindical e tem sido protagonista em muitas conquistas para as mulheres brasileiras. Esta tem sido uma estratégia promovida pela Contag, Federações e Sindicatos, os quais têm construído uma agenda em prol do Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais – MSTTR, e das organizações parceiras – movimentos feministas e de mulheres trabalhadoras e centrais sindicais e organizações internacionais (MARCHA, 2015, s/p).

A Marcha das Margaridas, desde 2007, organiza mobilizações e reivindicações, levadas a Brasília, em várias frentes, a fim de contemplar demandas da classe trabalhadora do campo. Dentre essas demandas, há a necessidade do acesso à terra, de ter documentos como (CPF, RG, Título eleitora, Carteira de trabalho), do fortalecimento de experiências produtivas agroecológicas que contemplem e auxiliem no desenvolvimento econômico e na geração de renda, melhorando a qualidade da alimentação, entre outras. Essas reivindicações foram organizadas em documentos e apresentadas em fóruns e conferências para a construção de uma política nacional para as mulheres do campo e da floresta.

Para além do rompimento com a cultura machista, um dos princípios que tais movimentos defendem e lutam é “criar condições objetivas de participação igualitária da mulher na sociedade, garantindo-lhe direitos iguais” (MORISSAWA, 2001, p. 211). Para a autora, é preciso pensar na mulher, na construção de outro modelo de sociedade, tal como o modelo sonhado pelo MST.

Morissawa (2001) compreende que as experiências das mulheres nas frentes de ocupações, enfrentamentos, no trabalho diário do campo (na agricultura, em casa, escolas, associações) contribuiu para a criação do Coletivo Nacional de Mulheres do MST.

¹⁰⁶ A marcha leva o nome de uma sindicalista, paraibana, Margarida Alves, morta com tiros, em 1983. Lutava contra as condições de trabalho dos povos do campo e uma de suas lutas era contra usineiros latifundiários que exploravam e prejudicavam o desenvolvimento da agricultura familiar na região de Alagoa Grande e municípios vizinhos (CUT, 2015).

Em 1989, o setor de Educação do MST acreditava e defendia uma escola diferente. Uma escola que atendesse às necessidades específicas do campo e do seu povo. De 1990¹⁰⁷ a 1997, a luta só aumentava, assim como a pressão para a edificação de uma proposta pedagógica que tivesse as/os trabalhadoras/es do campo como seus principais beneficiados, tendo em vista que a educação seria uma estratégia de resistência e luta pela terra.

Contudo, a participação feminina nas ações do Movimento não se restringe apenas à escola, mas em frentes de articulação política, tendo a participação das famílias como uma marca do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, pois há uma necessidade do envolvimento coletivo em atividades diversas como: comissões, setores, acampamentos e assentamentos. A preocupação com a questão de gênero o acompanha desde 1985, no 1º Congresso Nacional do MST que mobilizou a organização da Comissão Nacional de Mulheres do MST (MORISSAWA, 2001).

Das marchas, passeatas, manifestações, entre outras atividades realizadas ao longo dos anos pelos movimentos feministas, observamos alguns avanços no que diz respeito às políticas públicas. Um deles foi a criação da Secretaria Nacional de Políticas para Mulheres, que surge com *status* de ministério em 2003, com o Presidente Lula; em outubro de 2015, com a Presidenta Dilma, devido à insuficiência de recursos financeiros do Governo Federal, a Secretaria foi incorporada ao recém-criado Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos (MMIRDH). Em 2016, a secretaria é extinta pelo Presidente interino Michel Temer, para vincular-se ao Ministério da Justiça e Cidadania (SPM/2016).

Ainda assim, no período em que a secretaria possuía certa autonomia, elaborou-se o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres 2013-2015, a partir da participação de mulheres urbanas e rurais, a princípio em conferências municipais, estaduais e nacional, partindo das demandas dos movimentos sociais e sindicais, em especial, feministas.

O Plano contextualiza as problemáticas que giram em torno do mundo do trabalho e da educação para a cidadania, compreendendo a educação infantil para os filhos e filhas até a superação do analfabetismo e o acesso e permanência ao ensino profissionalizante ou superior; saúde integral, direitos sexuais e reprodutivos; enfrentamento de todas as formas de violência contra a mulher; fortalecimento e participação da mulher em espaços de decisão e poder; desenvolvimento sustentável e economicamente justo; direito à terra às mulheres do campo e da floresta; valorização da cultura, acesso ao esporte e lazer; Enfrentamento do racismo,

¹⁰⁷ Para ver mais especificamente as iniciativas realizadas pelo Movimento e as parcerias firmadas, consultar Morissawa (2001).

sexismo e lesbofobia; Igualdade para as mulheres jovens, idosas e mulheres com deficiência (BRASIL, 2013).

Após o plano, outros programas também foram criados para atender às necessidades elencadas por elas durante as conferências. Sinalizamos alguns:

PNDTR – Programa Nacional de Documentação da Trabalhadora Rural - Voltado para trabalhadoras rurais que não possuem documentos ou necessitam fazer a segunda via. O programa vai até os municípios, onde são feitos mutirões, para emitir a documentação.

Organização Produtiva das Mulheres Rurais - O objetivo do Programa é fortalecer as organizações produtivas das trabalhadoras rurais, viabilizar seu acesso às políticas públicas de apoio à produção e comercialização, promovendo a autonomia econômica e garantindo o protagonismo feminino na economia rural.

Territórios da cidadania - Programa de crescimento sustentável voltado para as regiões do Brasil com maior necessidade de políticas públicas. Promove o desenvolvimento econômico e universaliza programas básicos de cidadania pela integração de ações dos governos com participação da sociedade civil (SNPM, 2015).

Esses programas são conquistas históricas efetivadas no plano das políticas públicas, como forma de minimizar as diferenças que marcam homens e mulheres em nosso país. Porém, cabe ressaltar que,

[...] ainda persistem grandes desigualdades regionais, sociais, raciais e étnicas. Apesar de mais escolarizadas do que os homens, as mulheres ainda permanecem em situação de grande desigualdade no mercado de trabalho, ganham menos pelo mesmo trabalho, e são as principais responsáveis pelo trabalho doméstico, pelo cuidado dos filhos, de doentes e idosos. Estão em maior proporção nos trabalhos informais e constituem a imensa maioria de empregadas domésticas, as quais, frequentemente não têm carteira assinada nem seguro social. São grandes contingentes de mulheres negras, ainda mais exploradas que as demais (BRASIL, 2013, p. 101).

A constituição de políticas públicas e ações em andamento a nível nacional estão ameaçadas diante do cenário político vivido, por isso, acredita-se que uma política para mulheres do campo precisa contemplar o respeito ao meio ambiente¹⁰⁸ e ações como estratégia de conservação do espaço natural para possibilitar seu manuseio ecologicamente sustentável. Com o advento das tecnologias no campo, a intensa produção de grãos transgênicos

¹⁰⁸ A ideia de respeito ao meio ambiente aqui defendida, não se restringe apenas às mulheres camponesas, mas a todos os indivíduos que dela sobrevivem. Essa intenção pode ser observada no trabalho de Puleo (2012).

(monocultura de soja¹⁰⁹) tem afetado os modos de vida desta população, principalmente, as mulheres¹¹⁰.

Os organismos geneticamente modificados (OGM), base da alimentação transgênica, têm provocado ultimamente verdadeiras catástrofes. Essa abordagem comercial da alimentação tem uma prática que desnaturaliza os alimentos em suas referências culturais (MARÍN, 2007, p. 156).

Embora tenha sido comprovado a intensidade e quantidade de insumos e pesticidas na produção agrícola, segundo Puleo (2012, p. 34), a medicina “ignora que uma pessoa que não consome alimentos de produção ecológica pode ingerir até cinquenta variedades de pesticidas por dia”.

A produção agroecológica é uma bandeira dos movimentos sociais do campo e surge como aspecto importante na produção de alimentos, uma vez que tem impactos positivos na qualidade de vida. Este tem sido um modelo de produção pensado apenas para os pequenos produtores, inclusive responsabilizando-os por uma alimentação saudável. Há clara contradição das políticas públicas quando se observa altos investimentos no setor produtivo das monoculturas, inclusive liberando a transgenia como algo nocivo a vida das pessoas, em especial aos trabalhadores e trabalhadoras expostos diretamente aos venenos sem poder escolher o que plantar e consumir.

Percebe-se que os movimentos feministas do campo têm alcançado inúmeros avanços que transcendem à ocupação da terra e da escola. Ainda há muito a caminhar no que tange ao amparo, segurança, acesso e permanência nos trabalhos formais na educação e na divisão equitativa das responsabilidades domésticas. Cabe ressaltar que todas as conquistas de políticas e direitos sociais não vieram gratuitamente, mas da luta que caracteriza a população que vive e constrói, cotidianamente, o campo brasileiro.

3.5 Contradições e avanços na formação de professoras do campo: até quando professoras leigas?

As professoras que atuavam em escolas urbanas ou rurais e não possuíam qualquer formação, eram denominadas leigas. Nas escolas do campo, isso foi mais evidente, tendo em

¹⁰⁹ Segundo dados da Embrapa, o Mato Grosso é maior produtor de soja do Brasil (EMBRAPA, 2015).

¹¹⁰ Segundo Puleo (2012, p. 34), as mulheres estão mais expostas aos efeitos de pesticidas usados na produção agrícola atual. As toxinas fixam na gordura, e as mulheres possuem maior percentual de gordura que os homens. Assim como a própria contaminação do leite materno, que afeta também o grupo de crianças.

vista a ausência de políticas de formação específica para atender à demanda do campo, somando-se ao o desprestígio social atrelado ao campo.

Ao reproduzirem conhecimentos e práticas pensadas a partir da lógica urbana, as professoras do campo ou professoras leigas reproduziam os valores da cidade usados como referência para a qualidade de vida e do progresso de todos/as.

Por possuírem uma formação mínima, tais professoras eram levadas para as salas de aula da zona rural para reproduzir as cartilhas e metodologias do espaço urbano. Essa forma permeou as práticas pedagógicas nas escolas do campo, uma vez que essas professoras eram o reflexo da estrutura social e do próprio contexto de vida, ou seja, geradas pelas condições predeterminadas pela economia, cultura e política, neste caso, a política de abandono. A responsabilização pelo fracasso escolar recaiu diversas vezes sobre a professora leiga, justificada pela ausência de formação superior. Essas professoras que iniciaram as atividades em escolas do campo não possuíam ensino fundamental, muito menos, ensino superior. Atribuía-se a elas o alto índice de analfabetismo, reprovações e evasões, confirmados nos sensos escolares que apontavam o campo como locus “privilegiado” desses dados, principalmente num contexto de escolas multisseriadas (TERRIEN, 1991).

Destinada a oferecer conhecimentos elementares de leitura, escrita e operações matemáticas simples, mesmo a escola rural multisseriada não tem cumprido essa função, o que explica as altas taxas de analfabetismo e os baixos índices de escolarização nas áreas rurais (RIBEIRO, 2012, p. 295).

Desde a década de 1930, essas professoras foram submetidas às condições precárias de trabalho, sem as mínimas condições estruturais, financeiras, formativas ou de carreira. O abandono à escola era, na verdade, o abandono a todo o coletivo que dela fazia parte, principalmente as professoras leigas (TANURI, 2003).

A escola localizada na zona rural recebia todos os restos das escolas urbanas, como livros, cadeiras, armários, inclusive a organização dos tempos e espaços legitimados num currículo urbano. Os índices de analfabetismo, evasão e reprovação também estavam mais latentes nas escolas rurais (INEP/2007).

Para romper com a lógica da exclusão ocasionada pelo modelo agrário brasileiro de concentração de terras e o modelo de escolas distante da realidade dos alunos do campo,

iniciaram-se as primeiras discussões em torno de uma política pública educacional que contemplasse o campo e seus sujeitos.

Somente com as mobilizações em torno de uma escola diferente e que atendesse às necessidades educacionais, pedagógicas e políticas dos povos do campo é que passavam a ser contempladas, ainda que parcialmente, na atual legislação. Primeiramente na C.F/88 Art. 205, em que a educação é considerada um direito de todos/as.

Na década de 1990 registrou-se o avanço do capital estrangeiro no país através do Banco Mundial. Segundo Peripolli (2009), havia uma proposta de Reforma Agrária ancorada numa perspectiva de mercado cujas desapropriações de trabalhadores/as do campo também eram mais intensas, o que refletiu no fim de muitas escolas.

O modelo de desenvolvimento da economia capitalista, ancorado na perspectiva de uma política neoliberal, propiciava, nesse período, abertura do capital estrangeiro através da Unesco, Banco Mundial e FMI, os quais financiavam as ações do Estado. A materialização de propostas cujo discurso preconizava o acesso educacional como direito de todos, se consolida a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, em 1990 (FRIGOTTO, 2003). No Art. 3º, contemplou-se a população do campo, ainda considerada como rural.

Esse período é marcado pela entrada de capital estrangeiro que se intensificou com a proliferação do agronegócio, visto como única alternativa viável à economia. É nesse caminho que a argumentação abaixo sinaliza as facetas do capital através dos organismos multilaterais, que transcendem o espaço escolar, a partir de uma integração com os mais variados setores sociais, e que aparece como algo meramente natural.

As determinações gerais do capital afetam profundamente cada âmbito particular com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas as instituições educacionais formais. Estas estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais. Não podem funcionar adequadamente exceto se estiverem em sintonia com as determinações educacionais gerais da sociedade como um todo (MÉSZÁROS, 2008, p. 43).

Mesmo com “incentivos” de caráter duvidoso, a Educação do Campo não estava contemplada. Caldart (2004) afirma que o MST passou a assumir para si a escola que queriam. Uma escola diferente daquela proposta pelos organismos multilaterais com vistas ao modelo mercadológico da educação. A proposta de uma escola do campo vinculada ao MST nasceria com intencionalidade educativa que ultrapassasse o conhecimento das letras, mas que

possibilitasse o rompimento com as ideias dominantes acerca da ciência, da escola, da educação, em busca da superação da sociedade capitalista. Esta superação só seria possível a partir de um projeto de escola baseada nos princípios solidários e humanos, cuja formação escolar não se desvincula da formação política. Assim, a autora confirma que o MST

Como organização social das massas, decidiu, pressionado pela mobilização das famílias e das professoras, tomar para si ou assumir a tarefa de *organizar e articular por dentro de sua organicidade essa mobilização, produzir uma proposta pedagógica específica*, para as escolas conquistadas, e *formar educadoras e educadores* capazes de trabalhar nesta perspectiva [grifos da autora] (CALDART, 2004, p. 225).

Neste mesmo período, a reforma universitária vai atribuir aos professores/as a responsabilização pelo fracasso escolar, ao mesmo tempo exigir deles/as, respostas aos problemas ora apresentados, tanto na escola como na sociedade de forma geral, pois “o que a reforma patenteia é a produção, por meio do professor, das competências demandadas pelo mercado, em acordo com as exigências do capitalismo” (SHIROMA, 2007, p. 82).

Os problemas decorrentes do abandono do campo para a produção de vida se estendem à escola pública destinada às/aos trabalhadoras/es, refletidas na ausência de uma política efetiva para mudar essas condições que refletiam no baixo rendimento dos/as alunos/as do campo. Tal situação é confirmada pelos dados do INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, sistematizadas por Molina (2014, p. 266) em que “mais de 32 mil escolas rurais nos últimos dez anos [...]” foram fechadas.

Ao lado da intensificação do agronegócio e da concentração de terras no campo nas últimas décadas, Peripolli (2012), compreende que o fechamento de escolas é também o fim das comunidades rurais e a abertura para a reprodução do modo de produção capitalista, baseado na monocultura que vem se alastrando de forma desordenada.

Um avanço significativo ocorre com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, com o reconhecimento de que a educação não é tarefa exclusiva da escola, em que os movimentos sociais passaram a ser contemplados, ainda que timidamente, numa legislação nacional. O Art. 1º ressalta que a educação pode acontecer em todos os espaços, sendo a zona rural contemplada no art. 28º a partir da adaptação dos conteúdos curriculares e metodologias de acordo com a localidade da escola.

Tal legislação propiciou, consubstanciada aos artigos 61º ao 67º, a formação inicial e continuada dos/as professores/as da educação, regulamentando a importância dos planos de carreira, do piso salarial, das condições de trabalho, da formalização contratual, entre outras necessidades indispensáveis ao trabalho docente. A formação para professores/as do campo, ainda não havia sido incluída como política nacional e, se considerarmos que para se formar era necessário se deslocar para os grandes centros, a formação desses/as professores/as, dificilmente aconteceria.

A partir de 1997 ocorre o 1º Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA). Este, permitiu amplo debate culminando na Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em 1998, dos quais “participaram movimentos sociais, organizações governamentais e não-governamentais com o apoio da CNBB, da Unesco, do Unicef e da UnB” (FREITAS, 2011, p. 39). Com o apoio de entidades como CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), MST (Movimento dos trabalhadores Sem Terra), UNICEF (Fundo para infância das Nações Unidas), UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura) e UNB (Universidade de Brasília).

A partir da Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, de encontros e reuniões, produziu-se materiais importantes para se pensar/concretizar uma educação específica aos povos do campo. As primeiras produções podem ser encontradas na coleção “Por uma Educação Básica do Campo” que demarcam os objetivos, princípios, desafios e sonhos, antes almejados pelas populações do campo (ARROYO e BENJAMIN, 1999).

De lá para cá, inúmeros avanços no campo legal foram alcançados, sempre com o protagonismo dos movimentos sociais do campo, em especial o MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – que, desde sua gênese na década de 1980, marchou, acampou, resistiu e ocupou diversos espaços para além da terra.

Com a criação do PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, em 1998, dá-se um passo mais ousado para se pensar e colocar em prática a formação de professores/as do campo. O objetivo era implementar ações no campo educacional às populações de acampamentos e assentamentos, com fomento à formação básica, inicial e continuada de professores/as. Diversas ações foram realizadas nesse sentido. Porém, o Programa só se efetivou como política pública a partir do Decreto nº 7.353 de 4 de novembro de 2010.

Em 2001, um impasse é colocado às escolas do campo considerando o Plano Nacional de Educação de 2001 que, segundo Munarim (2011), estava embasado em uma “anti-política” da Educação do Campo proposta pelo Estado, tendo em vista o número expressivo de escolas fechadas a partir de uma lógica inspirada na expulsão das/os trabalhadoras/es do campo do território para a ampliação do agronegócio.

Este modelo foi apontado por Frigotto (2003) com clara finalidade mercadológica amparada por políticas neoliberais, nas quais prevalecem os direitos individuais, em detrimento do coletivo, assim como a perversidade em expropriar os trabalhadores do campo.

Vendramini (2015) reforça que os programas voltados às escolas do campo pautaram-se na lógica economicista da política pública, garantindo a nucleação de muitas escolas e o fechamento de outras. Para a autora,

Os principais programas e políticas para a educação do campo criados na última década são: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), que prevê a distribuição de recursos em função do desenvolvimento de cada região e do número de alunos de cada escola; o Pró-Jovem Campo - Saberes da Terra, programa de escolarização e qualificação profissional inicial de jovens agricultores familiares do campo; o Programa Escola Ativa, em continuidade ao Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola), voltado para as escolas multisseriadas do campo; o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), com base na formação por áreas de conhecimento; o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), visando à alfabetização e à escolarização (VENDRAMINI, p. 56, 2015).

As primeiras Conferências pela Educação Básica do Campo foram momentos importantes na definição de qual educação se pretendia aos povos do campo, alargando o conceito para além de uma visão geográfica, mas na afirmativa de que a Educação do Campo estabelece uma mudança tanto de nomenclatura, como no campo conceitual de “Educação Rural” para “Educação do Campo”.

Caldart (2012, p. 260-261) explica que “passou a ser chamada *Educação do Campo* a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília, de 26 a 29 de novembro 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004”, e que teve a nomenclatura “Educação do campo” legitimada pela primeira vez na Resolução 01/2002 do CNE/CEB.

3.6 Novos paradigmas da formação de professores/as do campo: a ocupação da universidade, a *utopia se renova*

A formação específica para professores/as do campo passou a fazer parte da agenda política do país, a partir das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, no Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e instituída por meio da Resolução CNE/CEB nº 1/2002.

A referida Resolução, ao regulamentar os direitos dos povos do campo no que diz respeito à uma educação própria e com qualidade social, é um instrumento legítimo e legal que preconiza a identidade de cada escola, devido à diversidade existente no campo brasileiro. A essa identidade, Peripolli (2009), confirma que as Diretrizes *têm a “cara” desses sujeitos que vivem na e da terra.*

As Diretrizes representam, não só o amparo legal que possibilite operacionalizar/construir novas propostas de educação para os trabalhadores do campo, como o resgate, a conquista dos direitos negados aos povos do campo ao longo dos anos. Pode-se dizer que estas têm a “cara” destes sujeitos que vivem na e da terra. O campo, com uma legislação educacional própria, representa, acima de tudo, a vitória dos mais diferentes movimentos sociais populares na luta contra toda forma de expropriação/exploração patrocinada pelo capital: a expropriação da terra, do trabalho, do saber. Uma vitória que vai se constituindo no cotidiano (PERIPOLLI, 2009, p. 118).

Para consolidar essa “cara” ou a identidade da escola do campo, foi preciso olhar para os sujeitos desse processo: trabalhadores e trabalhadoras, crianças, jovens e idosos/as moradores do campo. Para que essas vivências estivessem presentes no contexto da escola do campo, as Diretrizes, além de representarem os anseios da população do campo, instituíram também, uma política específica de formação de professores e professoras da Educação do Campo, a fim de se construir uma proposta curricular ancorada na realidade onde a escola estivesse inserida.

Com acúmulo de algumas experiências¹¹¹ após a criação do Pronera, do Procampo, ainda era preciso ampliar a oferta da modalidade educativa, uma vez que, na maioria das escolas do campo, havia apenas professores/as considerados/as leigos/as.

¹¹¹ Foram ofertados cursos de magistério do MST, e posteriormente o curso de Pedagogia da Terra na Unemat, Unijuí.

Segundo Arroyo (2012), as demandas dos movimentos sociais para construir uma proposta de formação de professores específica ao campo, foram debatidas e organizadas na “Conferência Nacional realizada em 2004, dando origem à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (Secad/MEC), ao Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo)” (ARROYO, 2012, p. 362).

Essas demandas foram sistematizadas na “Proposta do Plano Nacional de Formação de Profissionais da Educação do Campo” em 2005. Somente em 2008, com a homologação da Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, estabeleceram-se diretrizes complementares para atendimento das políticas públicas da educação básica que reconhecia a diversidade dos povos do campo em suas especificidades; Já a Lei 12.960/2014 considera que o fechamento das escolas do campo, deve preceder de diagnóstico e parecer da secretaria de educação, entre outras possibilidades de manutenção da vida no campo, a partir da política educacional.

A política de formação inicial e continuada é legitimada a partir do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Foram estabelecidos os princípios que orientam a Política Nacional da Educação do Campo, nos quais se destacam:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, *de gênero*, geracional e de raça e etnia;

III - desenvolvimento de políticas de *formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo*, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo; (BRASIL, 2010, p. 01, grifo nosso).

Esses princípios vão ao encontro com nosso objeto de estudo: a *trajetória de vida e de trabalho de mulheres-professoras do campo*, pois observa-se a relevância e avanço na legislação ao contemplar tais especificidades, por serem mulheres (respeito à diversidade *de gênero*, princípio I) e por serem professoras (considerada princípio III), apesar de ser uma legislação ainda recente.

A necessidade de formação docente para professores/as do campo tem se justificado à medida que se constata “aproximadamente 178 mil professores sem formação adequada atuando nas escolas do campo” (MOLINA, 2014, p. 266). Para que essa proposta, de fato, atendesse às necessidades dos povos do campo, algumas indagações feitas pelos movimentos sociais, suscitado nas palavras de Arroyo, tornam-se pertinentes, pois

Como está sendo construída essa concepção de formação? Quem são os sujeitos dessa política? Como ela contribui na consolidação da educação do campo? Que contribuições trazem para as políticas e os currículos da formação docente e pedagógica? (ARROYO, 2012, p. 361).

Ao promover algumas reflexões, a autora que atuou na Coordenação Nacional do PRONERA, sem a pretensão de lançar respostas àqueles questionamentos, evidencia o posicionamento por de trás da política de formação, quando nos revela que,

Os cursos de licenciatura em Educação do Campo têm como objeto a escola da educação básica do campo [...] os cursos objetivam preparar educadores para, além da docência, atuar na gestão de processos educativos escolares e comunitário (MOLINA, 2014, p. 269).

A escola do campo esteve ancorada numa perspectiva crítica da realidade ao se contrapor ao modelo de sociedade capitalista, pois projeta, por meio de sua proposta pedagógica, a radicalização das práticas em torno de outra sociedade. Sendo assim, não há como desvincular a proposta de sua educação da própria vida e dos objetivos que a projetam para a superação da sociedade de classes.

3.6.1 Políticas de Formação de Professores/as do Campo em Mato Grosso

Conforme informações do IBGE/2010, o estado de Mato Grosso é ocupado por 3.035.122 milhões de pessoas distribuídas em seus 141 municípios. A população urbana contabilizou 2.482.801 milhões, sendo a população rural, 552.321 mil habitantes, das quais 42.538 mil estão divididas entre 38 etnias indígenas.

O estado de Mato Grosso foi colonizado no século XVIII “para resguardar e ampliar seus limites territoriais e, mais recentemente, como área de fronteira econômica, para a expansão capitalista em seu território” (MORENO, 2005, p. 53).

É considerada uma região de fronteira agrícola, o que faz deste lugar um espaço contraditório sendo “o terceiro Estado em área da Federação brasileira, com área total de 906.807 km²” (HIGA, 2005, p. 08). O mesmo é cenário de uma biodiversidade e paisagens naturais sem tamanho, tendo como biomas: Amazônia, Pantanal e Cerrado. Ambos os espaços

estão amplamente ocupados pela prática de pecuária intensiva e mais recentemente, pelas monoculturas como a soja¹¹², o milho e o algodão.

No norte do estado a educação ficou a cargo das colonizadoras que (re)ocuparam a região amazônica incentivadas pelo Governo Federal na década de 1970. Aqui a escolarização cumpria a função social de fixar a população nos espaços (re)ocupados, para atender a uma lógica do capital.

[...] no caso de Mato Grosso, a oferta dessa modalidade educativa constitui-se uma das atribuições das empresas colonizadoras, como parte da estratégia de “povoamento dos vazios demográficos”, uma vez que a escolarização já aparecia como reivindicação das classes populares. Por outro lado, enquanto política de legitimação, os municípios passaram a encampar as “escolinhas” rurais, institucionalizando-as (RECK et al., 2007, p. 15).

Embora a Constituição Estadual de Mato Grosso não contemple a Educação do Campo, com a Lei complementar nº 49/1998, há a criação em seção especial sobre o tema (seção IX – Da Educação Rural), cabendo destaque aos incisos: III - formação político-pedagógica dos docentes, buscando superar o isolamento do docente rural, estabelecendo formas que reúnam docentes de diversas escolas para estudo, planejamento e avaliação das atividades pedagógicas; IV - melhoramento das condições didático-pedagógicas no meio rural (MATO GROSSO, 1998).

As discussões em torno da Educação do Campo no estado se deram mais fortemente em 2003. O Primeiro Seminário Estadual do Campo, em parceria com a SEDUC e o MEC, ocorreu nos dias 28 e 29 de outubro. Em 2005, a partir de novembro, a Secretaria de Políticas Educacionais assumiu a coordenação das ações que envolveriam a Educação do Campo no estado (RECK, 2007).

Em 2006 houve a aprovação do Plano Estadual de Educação que reconheceu, a partir de diagnóstico, as demandas da Educação do Campo no estado e confirma que “uma Política Pública de Educação do Campo deve respeitar todas as formas e modalidades de educação que se orientem pela existência do campo como um espaço de vida e de relações vividas” (MATO GROSSO, 2006, p. 70). O PEE considerou a necessidade de promover a formação superior específica, manter moradia próxima à escola para os/as professores/as do campo e instituiu o Comitê Permanente de Educação do Campo do Estado de Mato Grosso.

¹¹² O estado de Mato Grosso ocupa a posição de maior produtor de soja da América Latina, conforme dados da EMBRAPA (Plano Safra 2013/2014)¹¹².

Importante destacar o incentivo à construção de uma educação que garanta aprendizagem a todos os indivíduos a partir das condições dignas de trabalho e moradia para professores/as do campo, uma vez que, um dos principais desafios tem sido a rotatividade dos mesmos por falta destas condições. A moradia garante que o/a professor/a tenha atendido uma condição básica para realizar suas atividades profissionais, permite aproximação junto da comunidade e o cultivo da pertença.

Em 2007 foi criada a Gerência da Educação do Campo tendo como gestor Jair Reck. A UNEMAT, *campus* de Sinop, foi palco para o I Seminário do Norte de Mato Grosso sobre Educação do Campo, momento de desenvolvimento e atuação do Fórum Estadual de Educação do Campo “com oficinas temáticas para o levantamento de linhas políticas para o Plano Estadual de Educação do Campo” (RECK, 2007, p. 35).

A Resolução nº 126/03-CEE/MT regulamentou em seu Art. 8º os princípios para a formação de professores e dispõe sobre as diretrizes que orientam a educação básica, as quais deverão ser observadas a partir dos seguintes componentes:

- I- Estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;
- II- Propostas pedagógicas que valorizem, na organização da educação, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e suas respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida, a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (MATO GROSSO, 2003, s/p).

Os princípios que orientam tal política estão embasados numa perspectiva da formação humana e das relações sociais que são estabelecidas com os outros e com a natureza, sem qual não se pode pensar em desenvolvimento integral de indivíduos e coletivos. Passos (2007, p. 103) acredita que “toda existência humana se faz na relação com os outros [...] e que o ser humano depende de seu trabalho para produzir, sustentar e manter sua vida”.

Neste caminho, surge a Resolução nº 2 de 28 de abril de 2008 cujo art. 7º prevê tanto a formação inicial como a formação continuada dos professores do campo, e que estas devem estar vinculadas à realidade das escolas do campo, reforçando uma política pública pautada na inclusão social quando compreende as especificidades do campo.

As especificidades da formação para trabalhar nas escolas do campo precisam atender aos anseios dos povos do campo, pois é uma forma de reconhecer que há uma identidade própria, porém heterogênea. Há dentro desta mesma dinâmica, uma diversidade de sujeitos construtores e partícipes da proposta educativa de suas escolas. Nesse sentido, Passos (2007, p. 104) reitera:

A educação delas e deles, ainda que tenha em comum bases de conhecimento humano comuns e universais, não serão as mesmas pelo revestimento corporal de sua relação com o mundo imediato, com um conjunto de determinações específicas que nasce de sua encarnação e forma de ancoragem à terra. Onde ponho meus pés, minhas mãos, também modifico por causa disso meu rosto, minha identidade e meu corpo, meu ser no mundo.

Sem conseguir atender integralmente à demanda de formação de professores das escolas do campo de Mato Grosso, desde o último PEE, foi elaborado o atual Plano Estadual de Educação (2014/2024), cuja participação da sociedade civil e movimentos sociais foram importantes para que avançássemos na construção de uma agenda estadual de direitos educacionais. Dentre os objetivos e metas, destaca-se: Meta 5 - Oportunizar formação específica inicial e continuada, de modo que todos que atuam na educação possuam formação em nível superior até 2017, entre outros, como:

- Garantir a oferta de cursos de nível superior em licenciatura em instituições públicas para os profissionais da rede pública que atuam na educação básica, em todas as etapas e modalidades;
- Garantir, financiar e ampliar programas de formação que garantam cursos de extensão e pós-graduação, por meio de convênios com IES, para a formação de docentes voltados às modalidades e especificidades;
- Oferecer formação continuada na área de agroecologia, sustentabilidade e economia solidária aos profissionais da educação do campo, em parceria com as Secretarias Municipais e Estadual de Meio Ambiente, Agricultura, Educação e outras instituições (MATO GROSSO, 2014).

O estado de Mato Grosso tem sido protagonista no avanço legal pelo direito à Educação do campo, a partir de experiências formativas desde a década de 1990, inclusive com a Universidade do Estado de Mato Grosso, que se interiorizou com a finalidade de formar professores/as, ainda que não levasse essa nomenclatura com as mesmas especificidades.

Há que se destacar que o acesso à universidade em nosso estado, assim como em todo o Centro Oeste, tem sido a partir de muitas lutas advindas dos movimentos sociais e pressão política para ampliação e oferta com significativo avanço nos últimos 14 anos.

A ocupação da universidade pública pelos movimentos tem de ser vista como luta por direitos e desafio teórico, não como concessão. Nesse sentido, coloca-se a necessidade de lutar pela institucionalização dos cursos de Educação do Campo na universidade, superando o caráter de cursos especiais; buscando modificar as regras da universidade para que os cursos sejam incluídos no fluxo regular da instituição; articulando ensino-pesquisa-extensão (SÁ; MOLINA, 2010, p. 81).

Ao passo da percepção sobre os avanços nas legislações e nas concretizações do acesso a formação superior no país e em Mato Grosso, cabe lembrar que os direitos têm sido ameaçados após a saída da Presidenta Dilma Rousseff, ou seja, com a mudança de projeto de sociedade que o atual governo tem como meta estabelecida. O Plano Nacional de Educação que previa a co-reponsabilização de estados e municípios se vê refém de uma política nacional que tem pressionado governos estaduais a aderirem a privatizações e fazer economia de investimentos nos diversos setores. Estamos vivenciando um momento histórico de dispersão de direitos básicos, legalizados por legislações como a PEC 241/2016¹¹³.

O Plano Nacional de Educação firmou compromisso entre Governo Federal, Estadual e Municipal na consolidação das propostas para melhoria da educação pública. A formação docente, embora não garanta todas as condições necessárias para uma educação de qualidade, tendo em vista outros fatores, seria uma alternativa importante para haver compreensão de tais políticas, acompanhadas dos contextos históricos, sociais, e culturais condicionaram a constituição da docência. Sem a formação crítica¹¹⁴, que propicie a reflexão sobre a realidade vivida, tanto de professores/as como dos/as alunos/as e a comunidade, torna-se mais distante, a construção de um projeto societário justo e igualitário.

¹¹³ Projeto de Emenda Constitucional, conhecida como “PEC da Morte”, foi aprovado pela Câmara dos Deputados em outubro de 2016 e tramita no Senado Federal congelando os investimentos nos setores de seguridade social, educação e saúde por pelo menos 20 anos, a exemplo dos investimentos dos 10% do PIB – Produto Interno Bruto que passaria a vigorar na vigência do Plano Nacional de Educação de forma progressiva.

¹¹⁴ Esta também tem sido uma ideologia presente nas discussões políticas em tramitação “Escola sem partido”, cujo anteprojeto de lei prevê o silenciamento das diferenças no âmbito educacional e, ainda, limita a expressão de liberdade de docentes quando prevê afixação nas salas de aula de deveres dos professores/as como se estes fossem neutros. Trata-se de um instrumento de formação ideológica denominado de “Lei da mordada” conforme analisa Frigotto (2016) e retira a autonomia do trabalho pedagógico como um todo.

CAPÍTULO IV

SER MULHER-PROFESSORA-TRABALHADORA DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE JUARA: TRAJETÓRIAS, SIGNIFICADOS, *LEITURAS DE MUNDO...*

Quando a gente pergunta para os alunos o que querem
Ser quando crescer? Eles vão falar tudo, *menos ser professor*
(Professora Margarida)

Eu não dava conta de derrubar, de roçar e por mais que eu tentava,
Sentia muita dor nas costas, com meus filhos pequenos, eu pensava:
Dar aula era melhor, trabalhar na escola era melhor!
(Professora Teresa)

Sou apaixonada por isso que faço e não me vejo em outra profissão. Já
trabalhei no açougue por 04 anos, mas toda vez que via iniciando o ano
letivo, via as crianças indo para a escola, eu tinha uma vontade de estar lá.
(Professora Roseli)

Logo de início, o pesquisador deve enfrentar o fato de que uma história de vida, ou
mil histórias de vida, jamais substituirão um conceito ou uma teoria da História.
Depoimentos colhidos, por mais ricos que sejam, não podem tomar o lugar de uma
teoria totalizante que elucide estruturas e transformações econômicas, ou que
explique um processo social, uma revolução política. Muito mais que qualquer outra
fonte, o depoimento oral ou escrito necessita de esforço de sistematização clara e
coordenadas interpretativas (BOSI, 1994, p. 227).

Nesta parte do trabalho, abordo as *coordenadas interpretativas* a partir do diálogo
entre as trajetórias das professoras entrevistadas, os significados e as *leituras de mundo* acerca
da docência, vistos sob o prisma das construções históricas em torno do que significa *ser*
professora do campo. Trago alguns pressupostos a partir das lembranças relatadas pelas
professoras que deram corpo, alma e todo conteúdo necessário para que compreendêssemos
os processos que as constituíram como *professoras do campo*. Esses processos sempre
estiveram atrelados ao trabalho como condição indispensável à sobrevivência.

A infância e adolescência foram intermediadas pelas experiências com/na escola do
campo/rural; as trajetórias de trabalho desde a mais tenra idade; os primeiros contatos com o
outro lado da sala de aula e a formação para a docência; todos estes processos imbricados às
questões familiares que se entrelaçam e nos revelam a configuração de uma docência
permeada pela contradição reservada à escola do campo e suas *fronteiras*; falam de maneira
singular, suas concepções sobre a *Educação do Campo*, sobre *Ser Mulher* e, principalmente,
sobre o que significa *Ser Professora do Campo*.

4.1 Quem são as protagonistas da pesquisa?

As mulheres-professoras entrevistadas são identificadas por nomes fictícios para resguardar a imagem e integridade de cada uma delas, conforme previsto e aprovado no parecer¹¹⁵ do Comitê de ética em pesquisa. Os nomes foram selecionados a partir de uma opção da pesquisadora que pretende destacar o papel das mulheres que lideraram a luta pela terra em nosso país e representam, assim como as professoras que protagonizam este trabalho, resistência, luta, coragem, perseverança e crença na mudança. As características abaixo revelam a atual situação das mulheres-professoras que compõem esta pesquisa:

Quadro 3 - Características das professoras entrevistadas

Nome fictício	Idade	Estado Civil	Formação	Tempo de atuação na escola do campo	Rede que atua	Situação contratual	Salário
Margarida ¹¹⁶	30 anos	Casada	Cursando Pedagogia do campo	07 anos	Municipal	Contratada	R\$ 788,00
Teresa ¹¹⁷	45 anos	Divorciada	Licenciatura em Pedagogia; Cursando Pedagogia do campo	18 anos	Municipal	Efetiva	R\$ 2.700,00
Roseli ¹¹⁸	46 anos	Solteira	Magistério; Cursando Pedagogia do campo	22 anos	Municipal	Contratada	R\$ 1.600,00

Fonte: Pesquisa de campo (2015)

¹¹⁵ Parecer nº 1.281.035 aprovado em 14/10/2015 pelo CEP – Comitê de ética em pesquisa da UNEMAT.

¹¹⁶ Refere-se a líder sindical paraibana que foi assassinada na porta de sua casa, cujo nome Margarida Alves, serviu de inspiração para o movimento denominado Marcha das Margaridas.

¹¹⁷ Refere-se a Teresa de Benguela líder quilombola que viveu no Quilombo do Piolho em Mato Grosso no século XVIII (GELEDES, 2016).

¹¹⁸ Refere-se a uma das representantes do MST que ocupou a fazenda Anoni no Rio Grande do Sul em 1985, que viveu até os 33 anos de idade tendo sua vida tirada em 31 de março de 1987, quando estavam formados em uma barreira humana na BR-386 e, Sarandi/RS, um caminhão desgovernado atingiu varias pessoas, deixando três em óbito. Roseli Nunes era uma dessas pessoas. Sua história é narrada no filme “Terras para Rose” de Tetê Moraes (TERRAS, 2016).

4.2 As trajetórias de vida e as leituras do mundo

Não se trata apenas de narrativa,
é antes de tudo vida primária
que respira, respira, respira
(LISPECTOR, 1998, p. 07).

A vida respira. A história não para. É esta história vivida e remexida que me mobiliza a compreender, a partir dos relatos da História Oral de Vida, as trajetórias de vida e as configurações da docência experienciadas que vão sendo delineados nos processos familiares, formativos e profissionais pelas quais as mulheres-professoras foram constituindo *o Ser Professora*.

Tornar-se professora é passar por metamorfoses e aprendizagens diante da vida, que de fato, respira porque resiste. Do mesmo modo, a constituição da profissão docente tem resistido a diversos panoramas e ao observá-la em seus diversos espaços-tempos, verificamos que há uma relação com outras dimensões cujas singularidades são sempre o reflexo de um todo. Reconhecer-se como professora é pertencer a um lugar, a uma classe (trabalhadora), a uma categoria dentro de determinada estrutura social, assim como, pertencer a uma cultura. Só me reconheço e me assumo como tal, na medida em que a minha individualidade se reconhece numa coletividade que é, sobretudo, cultural.

O indivíduo possui um corpo que é sexual e capaz de paixões e autorreflexão. Todo corpo está necessariamente em relação com outros corpos e, portanto, outras mentes, em um contexto marcado pelo espaço físico e pelas memórias baseadas em experiências de vida, pensamentos e relações sociais; o tempo é articulado pelos ritmos individuais e sociais da vida. Homens e mulheres, em sua experiência de vida própria e específica, não podem sobreviver se não estiverem envolvidos em uma rede de relações sociais, utilizando fundamentos simbólicos e normas sociais que expressem o sentido e a estrutura dessas relações (PICCHIO, 2012, p. 15).

Entrelaçadas nesta *rede de relações sociais* tecida por nós e pelos outros e outras, vamos nos definindo culturalmente. São as relações sociais que nos constituem como seres humanos. Tal constituição passa pela *assunção da identidade cultural* cujo processo não está desvinculado das demais dimensões da vida e é gerado pela política, economia e organização social, sentida por cada uma das professoras. Tais elementos refletem como cada indivíduo *lê e concebe o mundo* e, principalmente, como nos posicionamos frente a ele (FREIRE, 1989).

Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do

“não eu”, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade de meu *eu* (FREIRE, 1996, p. 19).

Ao emprestar o conceito de *leitura de mundo* de Freire (1989), assumo uma posição política, a partir da compreensão de que a trajetória das mulheres-professoras do campo tem se constituído a partir desses condicionamentos que as possibilitaram construir significados, compreendidos aqui, como uma forma de *ler e interpretar* os percursos ligados à profissão, o que inclui *denúncias e anúncios*.

Gostaria de sublinhar, na linha destas considerações, que o exercício constante da “leitura do mundo”, demandando necessariamente a compreensão crítica da realidade, envolve, de um lado, sua denúncia, de outro, o anúncio do que ainda não existe. A experiência da leitura do mundo que o toma como um *texto* a ser “lido” e “reescrito” não é na verdade uma perda de tempo, um blá blá blá ideológico, sacrificador do tempo que se deve usar, sofregamente, na transparência ou na transmissão dos conteúdos, como dizem educadores ou educadoras reacionariamente “pragmáticos”. Pelo contrário, feito com rigor metódico, a leitura do mundo que se funda na possibilidade que mulheres e homens ao longo da longa história criaram de *inteligir* a concretude e de *comunicar* o inteligido se constitui como fator indiscutível de aprimoramento da linguagem. A prática de constatar, de encontrar a ou as razões de ser do constatado, a prática de *denunciar* a realidade constatada e de *anunciar* a sua superação, que fazem parte do processo da leitura do mundo, dão lugar à experiência da *conjectura*, da suposição, da opinião a que falta porém, fundamento preciso. Com a metodização da curiosidade, a leitura do mundo pode ensejar a ultrapassagem da pura *conjectura* para o *projeto de mundo*. A presença maior de *ingenuidade* que caracteriza a curiosidade no momento da *conjectura*, vai cedendo o espaço a uma inquieta e mais segura criticidade que possibilita a superação da pura opinião ou da *conjectura* pelo projeto de mundo. O projeto é a *conjectura* que se define com clareza, é o sonho possível a ser viabilizado pela ação política (FREIRE, 2000, p. 21).

As *leituras do mundo* docente foram construídas desde a infância, a adolescência, a juventude e a fase adulta, perpassando por toda a existência, por todo processo histórico, principalmente, nos processos escolares, de formação inicial e continuada, *denunciando* uma realidade castigada pelo abandono do Estado, pelas crises geradas pelo capital e, ao mesmo tempo, que *anunciam* possibilidades de mudança, a partir dos avanços nas legislações, e de suas práticas cotidianas de sentir e fazer a profissão em meio às adversidades, face às especificidades de ser professora do campo.

4.2.1 Primeiras *leituras*: a infância dividida entre a escola e o trabalho

As professoras são de origens geográficas diferentes. *Margarida* é do município de Juara, estado de Mato Grosso; *Teresa*, de Cassilândia, estado de Mato Grosso do Sul, e *Roseli* de Perobal, estado do Paraná. Embora as origens sejam diversas, há vários elementos que se entrelaçam em seus percursos e que convergem para um mesmo fim: infância no campo, dificuldades para estudar, relações de trabalho, desde a infância, e juventude permeada pela ausência de oportunidades; casamento e gravidez precoces, concomitante ao abandono da escola; exploração e sobrecarga de trabalho na juventude e até o presente; violências sofridas nas mais variadas faces, entre outros aspectos.

Como primeira etapa da vida de uma pessoa, a constituição da infância passou por vários processos para ser reconhecida como um direito social. A partir das lembranças revisitadas, as professoras falam das significações/*leituras* construídas sobre a docência que foi influenciada por toda trajetória de vida. Com uma visão crítica e dialética da história (MARX, 2001), percebe-se que esses significados são, sobretudo, resultados de condicionamentos econômicos, sociais e culturais.

Para Marx (2001, p. 214) “o que distingue as diferentes épocas econômicas não é o que se faz, mas como, com que meios de trabalho se faz”. A partir desta lógica, o que vai definir a sociedade brasileira, do período colonial (1500) até a abolição da escravidão (1888) é o trabalho baseado na exploração da mão de obra de indígenas e negros/as, independentemente da idade e do sexo. E, posteriormente, com a consolidação do sistema capitalista, esta exploração passou a ser consentida pelo contrato formal de trabalho. Crianças e mulheres foram os principais alvos, pois a mão de obra era mais barata.

A exploração da mão de obra infantil foi naturalizada e somente no final do século XIX iniciaram-se as discussões em torno de leis contrárias à exploração do trabalho infantil. Com o código de menores, a partir de 1.927, o Brasil passou a ter uma legislação específica sobre a infância (RIZZINI, 2009).

Esse tema foi denunciado na II Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em Luziania/GO, em agosto de 2004. Os movimentos sociais organizados decidiram que uma de suas bandeiras seria a luta por um projeto de sociedade justo, democrático e igualitário, contrapondo-se ao agronegócio e ao latifúndio cuja defesa deu-se em torno de

várias frentes, sendo uma delas a erradicação do trabalho escravo e da exploração do trabalho infantil (DOCUMENTO, 2004)

Foi na Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, no Estatuto da Criança e do Adolescente¹¹⁹, que se reconheceu, juridicamente, a infância como espaço-tempo indispensável à formação integral da criança, o que obrigou o Estado a garantir, nas instituições escolares, o acesso à Educação Infantil como primeira etapa de formação humana, pois a criança precisa ser vista como um sujeito social e histórico que faz parte de um arranjo familiar a qual possui determinada cultura, em um determinado momento histórico sendo “[...] profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também que o marca” (BRASIL, 1998, p. 21).

A partir de então, a educação infantil em creches e pré-escolas passou a ser, ao menos do ponto de vista legal, um dever do Estado e um direito da criança (artigo 208, inciso IV). O Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, destaca também o direito da criança a este atendimento (BRASIL, 1998, p. 11).

A partir da promulgação da LDB nº 9394/96, a infância deveria ser contemplada nas instituições escolares e as creches deveriam ser reconhecidas como um espaço formativo e não apenas assistencial. Como as professoras participantes desta pesquisa nasceram na década de 1970 e 1980, certamente, não havia sequer efetivação desse reconhecimento num âmbito legal, muito menos, legitimado nas práticas das famílias e instituições.

Mesmo após inúmeros avanços nas legislações sobre o acesso à escolarização, o que também tem sido uma forma reconhecida de combate à exploração do trabalho infantil, ao referirem-se às suas memórias de infância, as professoras revelam que os processos de exploração infantil é uma problemática ainda evidente¹²⁰ e reascendem a necessidade do debate sobre o assunto.

Desde muito pequena, *Teresa* teve responsabilidades associadas às das pessoas adultas, principalmente, das mulheres em seu entorno, como: cuidar de crianças e a lida com o lar. Por outro lado, revela que já conhecia as letras quando ingressou na escola, pois sabia escrever seu nome e, apesar das dificuldades, tinha muita vontade de estudar.

¹¹⁹ Lei Nº 8.069, de 13 de Julho de 1990.

¹²⁰ Segundo o mapa do trabalho infantil disponibilizado pelo IBGE (2000-2010), em Juara existia, no ano 2000, 1590 pessoas ocupadas de 10 a 17 anos de idade. Já em 2010, há um decréscimo de 36,98%, com 1002 pessoas ocupando postos de trabalho. Essa redução, embora consideravelmente baixa, demonstra um esforço, por parte do governo federal, de diminuir os índices. Mesmo não sendo satisfatória, essa diminuição se deve a políticas sociais como Bolsa Família, que tem auxiliado financeiramente as famílias de baixa renda, na garantia dos estudos às crianças.

Eu comecei a estudar com sete anos, como antigamente. Já entrei na escola sabendo escrever meu nome porque uma mulher que eu chamava de tia (no caso, eu já trabalhava com ela e a chamava de tia, pois fui babá do filho dela e ela foi patroa da minha mãe), me convidou para ir brincar com a criança, ir cuidar para ela enquanto ela fazia outras coisas. E assim, eu comecei. Nesse trabalho, eu já era remunerada, eu comprava meu próprio material. Fui com muito entusiasmo para a escola. Gostava muito e tinha muita vontade de aprender. Sempre fui assim, tive muitas limitações, muitas dificuldades, talvez assim, não tenho aquele Q.I. tão desenvolvido, mas a minha vontade me fazia superar as dificuldades. Daí em diante, fui sempre estudando (Teresa).

A professora confirma a ausência de uma consciência coletiva dos adultos acerca da importância do desenvolvimento integral das crianças e o próprio respeito aos tempos que esse desenvolvimento demanda, o que demonstra a origem socioeconômica de sua família: classe trabalhadora.

Margarida também evidencia o seu pertencimento à mesma origem ao mencionar, em sua trajetória, que é filha de “trabalhadores do campo” e ao falar sobre as condições da escola onde iniciou seus estudos.

Sou filha de trabalhadores do campo, nasci em 1984. Estudei numa escola do campo, chamada Escola Municipal Bairro Machado, na comunidade Machado, Rio dos Peixes, município de Juara, até o terceiro ano. A escola era de madeira e tinha mictório. Eram duas professoras na sala, porém os alunos eram todos na mesma sala. Um quadro de um lado e um quadro do outro. Quando foi época de política, eu subi nos palanques, tinha sete anos e pedi uma escola e um posto de saúde. Na época o prefeito chamava Pinotti, era candidato e depois ele foi prefeito e fez. Por motivo de viver no campo, não é fácil. Meus avós e meu pai teve que vender o sítio e foi trabalhar em fazenda e aí a gente teve que voltar para a cidade. Chegando lá, estudei na escola Bezerra, depois fui para o Iara, e lá estudei da quarta série até a oitava série. E lá na escola Iara já era totalmente diferente da minha realidade no campo. Lá tinha professores, tinha quadro, tudo o que eu não tinha no campo (Margarida).

A fala da professora evidencia que a escola do campo era precária e não tinha “nada”. A mudança do campo para a cidade fez com que houvesse um parâmetro para comparações e, mesmo a escola urbana não tendo as condições necessárias para a aprendizagem, entende que ter quadro e professores já era o bastante.

Para Roseli, a infância não foi muito diferente das outras professoras: passou pelo processo de migração, estudou em escola do campo e teve que sair de lá e se afastar dos pais para prosseguir os estudos.

Sou nascida em Tuneiras do Oeste, no estado do Paraná. Com dois anos de idade, nós mudamos para Nova Olímpia, também no estado do Paraná. Aí eu comecei a estudar com seis anos de idade. Terminei a quarta série na escola do campo. Essa

escola era na nossa propriedade mesmo, no sítio. Na época, para fazer a quinta série, fui para a cidade. Essa foi a minha primeira ida para a cidade. Eu nunca tinha ido para a cidade e foi para ir à escola. Estudei nesta turma até o mês de maio e daí, meu tio faleceu. E por questão de dividir a herança, a minha tia foi embora. Nós mudamos para a cidade de Perobal, também no Paraná, onde meu pai mora até hoje. Foi onde terminei a 8ª série estudando de manhã. Íamos para a escola a pé. Ia de manhazinha, bem cedo, com aquela geada no estado do Paraná, aquele frio. A gente não tinha calçado, ia de chinelinho de dedo. Chegava à escola, tinha que ascender fogo na época do frio para poder esquentar as mãos e os pés. Foi sacrificado, mas foi bom (Roseli).

O trajeto até a escola, a pé e de *chinelinho de dedo*, denuncia a condição socioeconômica das famílias; A migração de um canto para outro também demonstra a busca por uma vida melhor; O acesso à escola após os 6 a 7 anos de idade, demonstra a ausência de uma política de Educação Infantil no campo, pois até recentemente, não havia escolas e, muito menos, legislações para assegurarem esse atendimento.

As professoras, através dessas *primeiras leituras*, denunciam as precárias condições das escolas rurais na década de 1980 e 1990. Elas afirmam que as salas de aula eram organizadas de forma multisseriada e isso dificultava a compreensão e o acompanhamento do ritmo dos demais colegas. Além das questões pedagógicas, alertam sobre a ausência de condições físicas e estruturais e de transporte escolar, que praticamente não existia. O descontentamento, ainda quando criança, fez *Margarida* subir num palanque de comícios para denunciar a realidade de sua escola abandonada.

A atual realidade da Educação Infantil no campo não está muito distante dos relatos dessas vivências em suas infâncias, pois estudos recentes apontam que, do total de crianças de até seis anos matriculadas em creches de Educação Infantil, 93% estão em áreas urbanas, apenas 30% das crianças que residem no campo estão matriculadas na Educação Infantil (BRASIL, 2010)¹²¹. Somente em 2013 é que se instituiu a Lei nº 12.796/2013, a qual preconiza o acesso à escolarização aos quatro anos de idade.

Rosenberg e Artes (2012) reconhecem que, mesmo diante do avanço na legislação,

As políticas sociais para as crianças brasileiras são marcadas, então, por uma tensão entre uma legislação avançada que reconhece o dever do Estado frente aos direitos das crianças e um cenário de desigualdades no acesso ao usufruto das riquezas nacionais para diferentes segmentos sociais, dificultando, na prática, o reconhecimento pleno da cidadania de crianças de até 6 anos (ROSENBERG; ARTES, 2012, P. 16).

¹²¹ BRASIL (2010).

Outro fator que facilita a compreensão de tal fenômeno é o próprio surgimento da escolarização para os povos do campo, que nasce concomitante à abertura da economia capitalista (década de 1930, evidenciada no capítulo 2 e 3) para formar mão de obra, momento em que a mulher da classe trabalhadora e média passa a ocupar postos de trabalho fora do âmbito doméstico, uma vez que sua função de “cuidadora” é ocupada pela função de operária, isso vai exigir a criação das creches.

Assim, as falas das professoras indicam que a educação escolar a que tiveram acesso, era tradicional. Para *Roseli*, até a conclusão do ensino primário, os/as professores/as foram bons porque não a colocava de castigo. Já nos anos seguintes, os castigos aparecem como a “marca” de seus/as professores/as, embora ela não considere isso como algo ruim, exceto no que diz respeito a possíveis espancamentos, como já ouviu de colegas.

De primeira à quarta série foram três irmãos que eram meus professores. Primeiro foi a Maria Rosa, depois o professor Renato e o professor Joaquim. Eles eram bem tradicionais, mas não era aquele professor que brigava e colocava de castigo como ouço outros falarem que foram espancados. Nós não tivemos esses problemas não. Eram rígidos apenas. Do quinto ao nono ano, tinha professores bem ruins, que colocavam a gente de castigo, cabeça virada para a parede, de joelho no chão, eram professores... Nossa! Horríveis (*Roseli*)

Aliada à essa proposta de educação tradicional iniciada no século XVIII e XIX, Peripolli (2009, p. 131) compreende que as escolas do campo no estado de Mato Grosso estiveram ancoradas na perspectiva da “[...] oferta de educação compensatória, de baixa qualidade, veiculada em qualquer estrutura física, com professores leigos ou que não possuíam a formação necessária, além de transporte escolar deficiente [...]”, mas essas condições, segundo o mesmo autor, na maioria das vezes, constituiu o único espaço de socialização e formação que essas crianças possuíam ou ainda possuem.

4.2.2 *Leituras* de juventudes silenciadas pelo casamento e o trabalho

No século XVIII, a liberdade e a independência da mulher aumentam ainda. Os costumes, em princípio, permanecem severos: a jovem recebe apenas uma educação sumária; é casada ou encerrada num convento sem que a consultem (BEAUVOIR, 1969, p. 134).

A adolescência e juventude das professoras foram marcadas de maneira mais dolorosa. Relembrem, inclusive com emoção nos olhares, que a escola não era feita para a classe trabalhadora, o que as levaram a fazer opção pelo trabalho ou pela escola. O surgimento do casamento e dos filhos/as aparece como algo que as incluiria na vida adulta e as colocaria diante da constituição de uma família, tendo o seu sustento como prioridade. A separação conjugal e a reprovação escolar também foram fatores da continuidade ou não dos estudos, impedindo que fossem concluídos dentro da idade prevista para a etapa.

Margarida revela que o casamento precoce a impediu de continuar estudando, embora o desejo fosse outro, e o retorno à escola só foi possível após a separação, pois o marido não concordava que ela estudasse. A continuidade dos estudos se deu a partir do acesso à Educação de Jovens e Adultos.

Quando eu cheguei ao oitavo ano, eu me casei, adolescente, com 16 anos. E aí meu esposo, na época, ex-marido, não deixava estudar. Fiquei cinco anos fora da escola. Quando eu completei 21 anos, eu separei, aí que eu voltei a estudar. Uma colega me indicou o CEJA, que era o EJA e agora é o CEJA José Dias. Aí eu estudava, trabalhava para me sustentar, porque eu morava sozinha, para eu terminar e concluir meus estudos (*Margarida*).

Teresa, antes de ter o estudo paralisado pelo casamento, precisou trabalhar, o que a deixava cansada e sem condições físicas para prosseguir, pois andava a pé para ir ao trabalho e para a escola.

Reprovei um ano porque eu tive que trabalhar, era adolescente com uns quinze anos de idade, e eu tive que parar. Eu tinha que trabalhar no centro da cidade, voltava para a casa e andava para frente mais um tanto, quase a metade que eu ia para o serviço. Ia para a escola a pé. Morava na cidade, me sentia muito cansada, aí eu desisti. Depois disso, continuei estudando, mudei de município e, na oitava série, eu parei porque, me apaixonei, engravidei para depois casar. Parei meus estudos e fui constituir família. Eu tinha 18 anos nessa época (*Teresa*).

Além das dificuldades pelas condições socioeconômicas enfrentadas pelas famílias para possibilitar o acesso à escola, diante dos relatos das professoras, confirma-se a necessidade do trabalho, da dedicação para a família e para o serviço doméstico.

Por meio do trabalho, a vida foi se constituindo, mas o trabalho aparece neste contexto, mais como um fator de necessidade financeira do que, de fato, aquele capaz de produzir sua realização plena.

Historicamente, os sistemas socioeconômicos têm dependido da esfera doméstica; têm mantido uma determinada estrutura familiar que lhes permita garantir a necessária oferta de força de trabalho por meio do trabalho das mulheres (CARRASCO, 2003, p. 18).

Ainda durante a juventude, *Margarida e Teresa*, tiveram a necessidade de manter financeiramente suas famílias, isto as impulsionava para o trabalho, mesmo que este se apresentasse como um fator prejudicial aos estudos. Ao não perceberem a estrutura excludente que opera na sociedade, culpam-se pelo fracasso escolar ao utilizarem as expressões: “eu desisti”, “eu reprovei”, “eu tive que abandonar a escola”, “parei meus estudos”.

Ao recorrerem à primeira pessoa do singular “eu”, assumem para si, essa responsabilização. Para Enguita (1989, p. 164), a escola é que prepara os/as alunos/as para aceitarem o processo de exclusão e de fracasso como ausência de esforço pessoal. O autor confirma que “os alunos se veem assim inseridos dentro de relações de autoridade e hierarquia, tal como deverão fazê-lo quando se incorporam ao trabalho”. Ou seja, a escola se configurou em uma preparação prévia para a submissão diante das relações de exploração no trabalho.

Há, neste percurso, a influência da religião junto ao sentimento de culpa, uma vez que a cultura reproduzida pelas instituições como a Igreja e a Escola, transferem a responsabilidade dos fracassos aos sujeitos e, quando se trata da mulher, o peso se intensifica, pois “[...] as mulheres são treinadas para sentir culpa. Ainda que não haja razões aparentes para se culpabilizarem, pois vivem numa civilização de culpa “necessidade” cristã de se culpabilizar” (SAFFIOTI, 2015, p. 24).

O período escolar foi caracterizado pelas dificuldades que a maioria dos/as filhos/as dos/as trabalhadores/as encontraram ao longo de suas trajetórias, haja vista, que na década de 1980 era nítida a ausência de políticas públicas educacionais que contribuíssem para a permanência da juventude nestes espaços.

Roseli também precisou trabalhar em sua juventude e teve a “opção” de continuar os estudos no período noturno, diferente das outras professoras, não precisou “abandonar” a escola, o que pode estar relacionado ao fato de não ter se casado tão jovem como as demais.

Do primeiro ao terceiro ano do ensino médio, a gente ia à noite para a escola, mas durante o dia a gente tinha que trabalhar. Trabalhava na roça. E a gente vinha para

casa, tomava banho e subia para pegar o ônibus para ir à escola. Chegava em casa meia noite, meia noite e meia. Dependia do transporte, quando não quebrava. Às vezes, chegava uma ou duas da manhã. Mas para nós era um prazer ir para a escola (*Roseli*).

As necessidades econômicas e as questões familiares que apresentavam a busca de alternativas para não abandonar a escola, fez com que *Margarida* passasse pela EJA – Educação de Jovens e Adultos, na tentativa de recuperar o tempo que ficou ausente da escola, mas ela relata esse momento como uma experiência difícil.

O primeiro, segundo e terceiro ano (*do ensino médio*), estudei na escola do EJA, Escola Estadual José Dias, que hoje é o CEJA. Parei muito tempo de estudar. Das escolas que eu cheguei, como exemplo, o EJA era tudo muito difícil, por mais que a gente se esforçava, corria atrás, prestava atenção, foi uma experiência muito difícil de conseguir acompanhar [grifo meu] (*Margarida*).

Segundo *Teresa*, após a chegada do segundo filho, o desemprego do marido e as despesas com o ônibus para continuar a frequentar a escola, ela teve como alternativa encontrada *subir nos pés de manga* e vendê-las para professores/as de sua escola. Ela confirma que sua escolarização também passou pelo supletivo, regulamentado, inicialmente pela LDB nº. 5.692/71. Seus relatos evidenciam, também, a ausência de uma política efetiva acerca do transporte¹²² escolar nas décadas de 1980 e 1990.

Depois de casada, mudei de município. Já tinha um filho, engravidei do segundo, aí eu quis voltar a estudar. Fui fazer supletivo do ensino médio em Rondonópolis. Na época, tinha muita dificuldade porque tinha que pegar transporte à noite, grávida. Meu marido trabalhava e teve uma época que ele ficou desempregado, foi muito difícil. Eu tinha que subir nos pés de manga na chácara onde minha mãe morava, colher manga, aquelas mangas bourbon, que não tem aqueles fiapos, e os professores da escola compravam de mim para eu ajudar meu esposo, para ter o dinheiro para pagar o transporte escolar. Quando o pessoal da secretaria soube, eles isentaram meu custo. Tinha uma taxa que se pagava na escola (*Teresa*).

Os relatos comprovam que há um processo de exploração do trabalho, desde a infância, perpassando pela juventude, contrastando com as poucas chances e o desejo de

¹²² O transporte escolar já era assegurado na LDB nº 9.394/96, mas a ausência de um financiamento que garantisse tal tratamento deixou de atender as demandas existentes. Somente com a medida provisória 173 de 16 março de 2004 que instituiu uma política específica para o atendimento da zona rural previsto no Art. 1º Fica instituído o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE, no âmbito do Ministério da Educação, a ser executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, com o objetivo de oferecer transporte escolar aos alunos do ensino fundamental público, residentes em área rural, por meio de assistência financeira, em caráter suplementar, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, observadas as disposições desta Medida Provisória (BRASIL, 2004). Porém, defendo que a escola deva estar na comunidade que os/as alunos/as residem. A política de transporte escolar resolve um problema imediato, mas contribui para o fechamento das escolas do campo, e com isso, o seu esvaziamento.

estudar. As rupturas de vários projetos pessoais se deram em prol da constituição de uma família sem planejamento, aliadas às funções maternas e trabalhistas que as sobrecarregaram, impedindo-a de prosseguir os estudos.

Nesse contexto, as relações de exploração vão sendo confirmadas ao longo das trajetórias, revelando-se condicionamentos independentes de seus desejos, a exemplo do fato relatado por *Teresa*, quando seu esposo ficou desempregado, tendo ela que buscar alternativas de renda concomitantes às funções domésticas enquanto estava grávida e com filho pequeno. Ela já possuía determinadas funções a cumprir, mas havia a própria naturalização do processo de que o trabalho da mulher tem sempre o caráter complementar da renda. Essa ideia transparece quando ela declara que o trabalho “extra” da venda de mangas era uma forma de “ajudar” o esposo com as despesas da família. No entanto, se a mesma era a única que trabalhava, como poderia ser seu trabalho mera “ajuda”?

Carrasco (2003, p. 27) compreende que a inserção das mulheres no mercado de trabalho, as inserem também, numa relação de poder patriarcal que permite o pleno funcionamento da lógica de mercado vigente. Em outras palavras, a autora entende que o trabalho familiar é necessário para manutenção desta relação, pois “requer liberdade de tempos e espaços, isto é, exige a presença de alguém na casa que faça as atividades básicas para a vida [...]”.

Assim, “a utilização da força de trabalho é o próprio trabalho. O comprador da força de trabalho consume-a, fazendo o vendedor dela trabalhar. Aí que reside uma das contradições, pois, o [...] produto é propriedade do capitalista, não do produtor” (MARX, 2001, p. 219). No caso das professoras, a contradição é ainda mais latente, tendo em vista que não há a figura do “comprador” no trabalho doméstico, já que não há remuneração pelo que se é realizado dentro de casa, ou seja, esse trabalho aparece como obrigação e naturalizado ao papel feminino.

4.2.2.1 Jovens trabalhadoras: itinerários e as várias faces da exploração da mulher

Os itinerários escolares percorridos pelas professoras deixam claro que o *trabalho* tem sido uma marca muito presente em seus percursos e revela que a formação profissional tem sido desafiada a ser construída em cada uma dessas experiências, ainda que a atuação não

fosse diretamente relacionada ao âmbito escolar. Mesmo após relatarem que durante a infância tiveram de trabalhar, elas desconsideram os primeiros trabalhos pela ausência da remuneração e, portanto, a não produtividade atrelada a este conceito, menospreza o reconhecimento social por isto.

Margarida informa que seu primeiro trabalho foi quando participou do Programa Agente Jovem¹²³. Ela era adolescente e recebia uma remuneração de aproximadamente R\$ 80,00 (oitenta reais) por mês, e isso representava “bastante dinheiro”. Estudava em um período e participava do programa em outro. O objetivo do projeto era que os jovens aprendessem a trabalhar a partir de cursos com orientação sexual, saúde e palestras. Lembra que havia uma espécie de orientadores, muito bons, que o tornaram importante no desenvolvimento pessoal dela. *Margarida* Permaneceu dois anos no programa, percorrendo alguns espaços para, segundo ela, aprender a trabalhar.

Depois eu trabalhei também na prefeitura, na Divisão de Obras, dentro deste Programa Agente Jovem, porque a gente ia para vários setores. Depois meus pais foram morar em outra fazenda, eu já tinha 16 anos. Eu fui para Sinop, eu morava com os patrões do meu pai no bairro Maringá. Eu vim cuidar dos filhos deles. Lá eu morei só uns três meses. Achei que ia ser só babá, que nada! Fui babá, limpava a casa, fazia comida, fazia tudo durante os três meses. Como aconteceu um acidente de trabalho na fazenda onde meu pai trabalhava, eu voltei para ficar com ele e lá eu fiquei, de novo, trabalhando como doméstica. Eu limpava o escritório, atendia telefone e ajudava a fazer comida quando tinha os peões. Nesse lugar, a gente morou mais um ano. Depois voltei para a cidade, tinha um namoradinho, que é este meu ex-marido, e meus pais eram muito rígidos. *Com 16 anos, minha mãe colocou eu para fora de casa. A minha sorte ainda que meu ex-marido me assumiu.* Meu pai não estava, quando ele chegou a *minha mãe já tinha até assinado os papéis para eu casar. Mas eu não queria nem assinar os papéis, porque não queria casar. Então eu fui forçada a casar e assinar o papel, forçada.* E aí ela não tinha também muito estudo. Hoje, ela pensa totalmente diferente, mas na época, ela era evangélica. Então tinha outro pensamento. Eu fiquei casada dos 16 aos 21 anos. Fui traída e nós tínhamos um comércio de jogos, e eu que trabalhava, cuidava enquanto ele ficava de boa. Tive uma trajetória bem sofrida. Eu trabalhava e cuidava desse fliperama, recebia e sustentava a casa. Depois que eu me separei, a gente repartiu tudo. Ele ficou com o fliperama e eu não fiquei com nada, eu só saí e pronto. Na época eu já estava com 21 anos. Ele queria me devolver. Mas isso não existia e eu falei que não, que eu ia tomar as rédeas da minha vida [grifos meus] (*Margarida*).

A fala de professora denuncia uma realidade castigada pela cultura patriarcal, em que sua mãe a obriga se casar. De propriedade da família, passava a ser propriedade do esposo. Para Saffioti (2015, p. 37) trata-se da reprodução do sexismo, feito tanto por homens como

¹²³ Trata-se do projeto Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano, do governo federal, instituído pela Portaria nº 879, de 03 de Dezembro de 2001, vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Social e combate à fome.

por mulheres, pois “[...] o sexismo não é somente uma ideologia, mas reflete, também, uma estrutura de poder, cuja distribuição é muito desigual em detrimento das mulheres”.

Margarida afirma que através de uma amiga, que ia escondida conversar com ela, conseguiu sair da vida de sofrimento, exploração e opressão. Importante frisar a solidariedade feminina que colaborou na mudança de pensamento e tomada de consciência sobre as violências sofridas. A mãe desta amiga foi muito importante, pois a incentivou a fazer teste seletivo para dar aulas e arrumou uma casa para que ela alugue. A intenção era sair logo da casa, pois a convivência matrimonial era desumana. Começou a trabalhar num hotel como recepcionista. Logo depois, tentou emprego em um frigorífico (distante 10 km do perímetro urbano de Juara), mas não deu certo. Então, tentou o serviço de doméstica: “passei pela entrevista e tudo, mas eles acharam que eu não tinha o perfil de doméstica. Nunca vou esquecer”. Ela alega que saiu do hotel com receio de o dono fechá-lo e conseguiu um emprego numa loja de presentes de Juara. Lá trabalhou de caixa, babá, doméstica, serviços bancários, fazia de tudo um pouco, pois

Até empurrar a camionete do patrão, nós empurrávamos (risos). Matava frango, tudo o que você imaginar a gente fazia. Trabalhava até dez horas da noite, a gente não tinha horário. Tirando assim, os sofrimentos que a gente passava, humilhação mesmo, eu gostava de trabalhar ali e eu era apegada às crianças; elas eram tudo para mim, como se fosse minha família (*Margarida*).

Após quatro anos nessa loja, *Margarida* recebeu uma proposta de um serviço melhor. Foi trabalhar em outra loja, de venda de utensílios domésticos. Para ela, este foi o único lugar onde se sentiu valorizada, porque “ganhava o dobro que ganhava na outra loja”. A valorização se deve também ao fato de os empregadores depositarem confiança nela, tendo em vista deixarem a chave da loja, pagamento de contas e depósitos de cheques sob sua responsabilidade), pois segundo a professora,

Nem conseguia dormir de medo. Eles depositaram muita confiança e eu gostava muito de trabalhar. Caixa de loja ganha muito mais do que sendo professora hoje, tanto que minhas amigas trabalham em caixa de loja e ganham muito mais do que eu ganho hoje, sem formação. Não somos valorizadas (*Margarida*).

O trabalho doméstico aparece como um elemento invisível aos olhos dos empregadores/as, pois não a remuneravam por esse trabalho. Mesmo sendo exercido em outros espaços que não seja o lar, com outras funções, ficava a cargo de *Margarida*, realizar

atividades domésticas ligadas às famílias de seus/as patrões/as, como cuidar dos filhos, limpar, cozinhar, dentre outras.

Carrasco (2003, p 19) entende que há uma relação direta entre o “âmbito doméstico e a produção de mercado”, na medida em que a primeira, ao explorar as mulheres no âmbito privado, no espaço doméstico, possibilita o pleno desenvolvimento da segunda.

Por outro lado, a invisibilidade destinada às professoras corresponde a mais uma forma velada de exploração do trabalho, haja vista, que empregadores/as deixam de pagar os salários e impostos propositalmente, uma vez, que o custo se torna caro para sua manutenção. Trata-se de uma espécie de mais-valia, pois há, de certo modo, a vantagem sobre a exploração alheia, em acordo com as análises feitas por Carrasco (2003).

Além de manter invisível o nexos com as atividades de cuidados, utiliza as pessoas como um meio para seus fins: a obtenção de lucro. Daí que, em termos empresariais e da economia oficial, seja usual falar-se em “recursos humanos” ou “fatores de produção” para se referir às “pessoas trabalhadoras” (CARRASCO, 2003, p. 21)

Teresa também trabalhou em serviços destinados naturalmente às mulheres: doméstica e babá. Afirmou que o seu primeiro trabalho foi como babá quando ainda era criança, e que esta era uma forma de ter recursos para comprar seus próprios materiais escolares. Ela nos conta sobre o trabalho da infância e, depois, fala sobre o casamento, os cuidados com a família, e quando se tornou professora do acampamento em Juara.

Antes de ser professora, eu trabalhei numa casa para cuidar de criança. Você cria laços de afetividade. Eu sempre gostava, tinha meus sobrinhos e eu queria adotar para mim, aquela coisa. A gente não pensava na consequência de ter que cuidar de uma criança (*Teresa*).

Roseli também trabalhou desde criança, mas formalmente. Foi como professora. Utiliza a expressão “profissionalmente” para dar ênfase à informalidade que atribui às demais ocupações que exerceu.

Na roça, trabalhando junto com meus pais, desde pequeninha, com uns 6 a 7 anos, já estava ali junto, fazendo alguma coisa. Na colheita do café, arrancando feijão, e daí para frente nunca parei. Mas, profissionalmente, foi na escola como professora (*Roseli*).

Mészáros (2008), referindo-se à Marx, lembra que a apropriação da força de trabalho escravizou o ser humano, colocando-o numa condição de “*auto-alienação* escravizante” em que a superação se daria na medida em que houvesse uma “*reestruturação radical* das nossas

condições de existência há muito estabelecidas e, por conseguinte, de “toda a nossa maneira de ser” [grifo do autor] (MÉSZÁROS, 2008, p. 60).

As trajetórias de trabalho vivenciadas pelas professoras contribuíram para a formação, mas, neste caso, num sentido “alienante e escravizante” apontado por Mézáros (2008), pois a exploração é evidenciada em quase todos os percursos, sem que tais descontentamentos as levassem a uma ação mais *radical*, pois há a necessidade de sobrevivência, de cuidar dos filhos/as. Na maioria dos relatos, pude observar ausência de uma consciência crítica sobre a exploração do trabalho doméstico exercido no espaço de seus lares, ou ainda, dos lares de seus patrões.

Para Enguita (1989, p. 165), a escola é responsável por esses comportamentos nas relações de trabalho, pois as relações de poder dentro da família não seriam suficientemente capazes de produzir tal submissão, permeados por um estado de “dependência crônica” dos sujeitos às ordens, seja dos professores ou, neste caso, de seus patrões.

Os percursos de trabalho das entrevistadas, até tornarem-se professoras, mostram que o lugar ocupado pelas mulheres tem sido explorado das mais variadas formas, seja na informalidade ou na invisibilidade dos espaços públicos e privados.

É possível observar que a realidade vivida pelas professoras fez com que estas incorporassem as relações de exploração do trabalho docente como algo natural. Há neste processo, a perpetuação do silêncio apreendido na sua infância, adolescência e juventude, através das instituições como: família, igreja e escola.

4.2.3 Migração para Juara: raízes partidas?

Como pensar em cultura popular num país de migrantes? Isto porque, “o migrante perde a paisagem natal, a roça, as águas, as matas, a caça, a lenha, os animais, a casa, os vizinhos, as festas, a sua maneira de vestir, o entoado nativo de falar, de viver, de louvar o seu Deus. *Suas múltiplas raízes se partem*. Na cidade, a sua fala é chamada “código restrito” pelos linguistas; seu jeito de viver, “carência cultural”, sua religião, crendice ou folclore. Seria mais justo pensar a cultura de um povo migrante em termos de desenraizamento. Não buscar o que se perdeu: as raízes já foram arrancadas, mas procurar o que pode renascer nessa terra de erosão (BOSI, 1999, p. 17).

Os processos migratórios marcam a vida das professoras, em especial, *Roseli* e *Teresa*, que são de outros estados, Paraná e Mato Grosso do Sul, respectivamente. Parece-nos

que além da migração ainda crianças, tal processo se repete na vida adulta, antes de tornarem-se professoras.

Ao migrar para Juara, o “lugar onde era fácil para estudar” (*Roseli*) ou ainda, onde “acreditávamos que íamos ficar ricos porque tinha muita terra para pegar” (*Teresa*), confirma a existência de discursos reproduzidos por lideranças e empreendimentos colonizadores locais para atrair a população para a região, desde a década de 1970.

As empresas colonizadoras contavam com incentivos fiscais e com todo aparato disposto pelo Governo, através dos projetos e órgãos, para comprarem terras a preços atraentes e revendê-las através de longos financiamentos a agricultores. Financiamentos que também contavam com o apoio dos créditos concedidos pelos bancos a serviço do Governo. Além do aparato financeiro, e a disposição desses empresários ser bastante atraente, existia a propaganda e os discursos do Governo Federal que, juntamente com a disponibilização dos recursos financeiros, se tornavam potentes catalisadores, atingindo agricultores em dificuldades financeiras, mas também toda sorte de indivíduos que procuravam uma oportunidade de enriquecer (SANT’ANA, 2009, p. 26).

Roseli migrou para Juara no desejo de continuar a estudar e fazer faculdade, mas suas expectativas não foram atendidas, pois se tratava de mais um discurso difundido para atrair pessoas, professores/as para a região que estava distante das instituições de ensino superior, ou seja, tinha um quadro precário de formação superior. Ela relata esse percurso de adversidades e desafios.

Mudei para Curitiba, morei quatro anos, mas não gostei de lá. Foi quando me falaram que Mato Grosso era muito fácil para a gente estudar e fazer uma faculdade. Eu acreditei e vim para Juara. Eu cheguei e vi que não era bem aquilo que falavam, que não era tão fácil assim. Cheguei em fevereiro de 2002 e fiquei sem emprego. Ficou difícil porque quando cheguei, já havia sido feito seletivo e contagem de pontos do Estado. No mês de maio, a escola Comendador precisou de uma substituta, aí me chamaram lá para ver se o meu currículo daria para assumir aulas para substituir a professora Noeli. Fiquei de maio até setembro trabalhando, mas também não recebi na época. O governo atrasava o pagamento e fiquei esse tempo todo trabalhando sem receber, mas depois recebi tudo de uma vez. No ano seguinte, me chamaram novamente para trabalhar na escola, o pessoal de lá era muito bom. O pessoal da escola Comendador foi muito receptivo comigo e me ajudaram em todos os sentidos, só tenho a agradecer aquelas pessoas. (*Roseli*)

A professora revela que foi enganada quanto à possibilidade de formação, pois em Juara os programas de formação superior ocorriam esporadicamente, aliados à formação a distância ou em modalidades parceladas, ofertadas em outros municípios, pois o primeiro curso regular superior, a Licenciatura Plena em Pedagogia, foi instituído no ano de 2003,

concomitante à criação¹²⁴ do campus da Universidade do Estado de Mato Grosso. A vinda de *Roseli*, evidencia a tentativa de atrair pessoas para a região que se construía sob discursos de progresso pouco alcançados.

O exemplo de *Teresa* informa a necessidade de melhores condições de vida. Morava em Rondonópolis-MT e, devido a dificuldades financeiras enfrentadas pela família, migrou para Juara, na década de 1990, mais especificamente, no ano de 1996, acompanhada de seu pai, do esposo e dos filhos.

Em Rondonópolis tinha uns movimentos para conseguir fazer parte de um assentamento e tinha algumas discussões sobre umas áreas de terras que estavam sendo divididas. O objetivo da gente era conseguir ali perto, mas quando eu comecei a participar das reuniões dos movimentos não era nem MST, era uma associação, uma organização junto a sindicatos, essas coisas (*Teresa*).

Ela relata que, junto de seu pai e seu esposo, participou dessas reuniões e o pai dizia: “Se a gente conseguir uma área de terra, nós vamos para qualquer lugar”. Ele foi motorista de caminhão, sempre trabalhou na cidade e tinha receio de ir para a zona rural e não conseguir se adaptar, pois sofreu muito na infância vivida no campo, trabalhando em lavouras, em fazendas, e não queria a mesma vida para sua família. Receberam promessas que a terra tinha muita madeira, que iriam ficar ricos no município de Juara.

Quando fizeram a proposta que abririam umas terras na região de Juara, sua família pensou que seria um lugar próximo à cidade, porém, as pessoas que estavam a frente do “movimento”, haviam enganado a família de *Teresa* e tantas outras que abdicaram da vida em Rondonópolis, em busca de dias melhores em Juara.

Demorou muito para chegar, mais de mil quilômetros. A gente viajou em cima de caminhão tipo pau-de-arara, eram várias famílias, e ali a gente trazia o que conseguia, muita alimentação. Chegamos numa época de chuva, muito barro, muita lama, atoleiros. Em Juara tinha um pessoal que trazia de Rondonópolis até o assentamento, às vezes vinham um, dois caminhões cheios de gente. Eu me lembro que depois de um tempo, conheci uma senhora que morava em Juara nessa época. Ela disse que quando os caminhões começaram a entrar dentro da cidade, o pessoal passou a correr assustado, com medo que fosse uma invasão, porque era muita gente no caminhão. Atravessamos a cidade, dávamos uma parada num posto para alguém fazer alguma coisa, uma compra, se prevenir, e seguir viagem. Em 180 km a gente partiu, a fazenda mais conhecida era a Três Cinco que se falava, “é lá perto da Três Cinco”. Fomos ao sentido Paranorte, na Porta do Céu e virava, entrava em uma estrada à esquerda e sumia. Então foi assim, uma trajetória muito difícil (*Teresa*).

¹²⁴ O campus da Unemat de Juara surgiu como Núcleo Pedagógico vinculado ao campus de Sinop, com a oferta e 3 cursos divididos em cinco turmas especiais no ano de 2001. Somente através da Resolução 014/2003 do CONSUNI é que se altera a condição de núcleo para campus e aprovado o Projeto Político Pedagógico, através da Resolução 240/2003.

A professora explica que quando o caminhão passava próximo de alguma fazenda com o plantio de algum alimento, paravam e pediam doação, porque estavam em muitas pessoas. Afirmou que um senhor chamado “Zequinho” tinha um plantio de bananas que perdia toda vez, pois não tinha como levar para a cidade para vender, então ele doava “. A gente enchia aqueles cachos de banana madurinhos e levava embora para todo mundo comer” (*Teresa*).

Quando chegaram à região a ser ocupada, as famílias já estavam preparadas para organizar o local com barracas.

Fomos descendo dos caminhões, já vínhamos preparados com ferramentas, lonas, já fomos para o meio daquele capim, tirando pau no mato, fincando as estacas, cobrindo com palha de coqueiro e fizemos para passar a noite, depois improvisar fogão, comida, e tudo mais (*Teresa*).

Nesse período, *Teresa* havia deixado um de seus filhos para trás, junto de sua mãe, devido aos estudos. Este foi um momento marcante na vinda para Juara, pois o sonho de ter um pedaço de terra, o desemprego do pai e do esposo, a condicionou a migrar “(...) foi muito difícil, o sentimento de o filho ficar e você ter que estar ali correndo atrás de um sonho, às vezes, eu penso que foi uma loucura, mas a gente tinha tanta vontade” (*Teresa*).

Para ter acesso à terra, *Teresa* e sua família se arriscaram na vinda para Juara e participaram do movimento denominado de “Movimento União” liderado por um ex-presidente de sindicato em Rondonópolis. Ela reforça que os interesses deste movimento eram ocultados daqueles que aceitaram a proposta e foi descoberto algum tempo depois. Com o passar do tempo, as pessoas envolvidas compreenderam as finalidades da empreitada: dinheiro à custa da exploração da natureza, com a extração de árvores (madeiras) e a busca pelo poder (virar prefeito), segunda relata a professora.

Para Picoli (2005), os projetos de colonização na Amazônia foram agressivos à natureza, pois não havia preocupação em utilizar os recursos naturais sustentavelmente, uma vez que a relação construída nestes espaços foi de exploração consentida pelo capital e pelo Estado, produzindo devastação das florestas, degradação dos rios e solos, redução da fauna, em detrimento do enriquecimento de uma minoria privilegiada.

Só um tempo depois que passei a compreender que era um grupo de poucas pessoas, com o interesse na madeira. Entraram em contato com esse suposto dono e depois que disseram que nem era dono, era grileiro dessas terras da União, mas ele tinha

documento. Um era o Tenente Xavier e o outro, o Tenente Leonardi. Os dois eram irmãos e tomavam conta das terras. Houve um jogo, fomos usados como massa de manobra (*Teresa*).

Outro momento marcante nesse percurso foi o medo que a professora passou, pois o líder do movimento e os tenentes “andavam com jagunçada na camionete para ajudar a defender a área de terra” (*Teresa*). Alega ainda que esse líder tinha a pretensão de se tornar prefeito se o lugar denominado de “Japuranã” virasse município.

Havia no meio muitas pessoas perigosas, armadas, mas não demonstravam. Às vezes ouvia tiros. Amanheceu, estava todo mundo, anoiteceu você já se fechava no seu barracinho e ali você ficava e pronto, acabou. Principalmente eu que tinha duas crianças. Foi muito difícil (*Teresa*).

A fala da professora demonstra que a estratégia de ocupação utilizada pelo movimento ao qual aderiu, não passava de uma empreitada privada que se valeu da exploração de trabalhadores/as vindos/as de outros lugares, convencidos/as de uma futura mudança de vida. Assim, para manter as pessoas trabalhando nos projetos de colonização, os donos do projeto utilizavam-se da violência, de variadas formas, muitas vezes, representada na figura do “jagunço”.

O jagunço faz parte de marginalizados e despossuídos no processo de acumulação do capital, mas serve de força de trabalho ao poder acumulador. Eles trabalham contra pessoas de sua própria classe e praticam violência contra seu próprio grupo, em nome do capital [...] através de armas, demarcam limites, asseguram a propriedade privada e fazem a lei na selva, tudo em nome do capital e da expansão dos grandes projetos econômicos ali instalados [...] (PICOLI, 2005, p. 37).

Os processos de (re)ocupação em Juara “eram também permeadas pela violência entre os próprios migrantes que, pela distância de órgãos públicos de segurança e policiamento, criavam suas próprias “leis” e ordenamentos” (SANTA’ANA, 2008, p. 140). Tais episódios são confirmados nas falas de *Teresa* e ratificam a existência de conflitos recorrentes no campo, pois

Os conflitos sociais no campo já demonstram a natureza das contradições de interesses de classe em presença entre a burguesia agrária e os trabalhadores rurais assalariados e entre a burguesia agrária e os camponeses, sendo que esta última tem sido a contradição que tem gerado maior número de conflitos sociais no campo (CARVALHO, 2014, p. 25).

Após alguns desentendimentos dos referidos tenentes, que eram irmãos, estes abandonaram a região. *Teresa* afirma que viveram quase três anos nessa situação esperando a divisão das terras. Muitos não suportaram esperar tanto tempo debaixo de barracos de lona. Alguns voltaram para Rondonópolis ou outros lugares. Ela informa que o único meio de transporte disponível na época era um caminhão dirigido pelo Senhor Miro que levava mantimentos ao povo acampado e também as pessoas que precisavam se deslocar até Juara. As dificuldades eram tamanhas nesse período, pois não havia condições dignas de vida naquele espaço.

Depois de um tempo, a gente foi ver que o governo mandava dinheiro para os líderes gastar com o povo. Mandava vaca para matar e distribuir carne, mas os líderes vendiam a carne e montavam um açougue. Outra vez, ele mandou dinheiro para comprar remédio, para o salário da enfermeira e a líder, a Maria Cearense e o Lula, mas os dois se juntavam com esse dinheiro e diziam que iam para a cidade e levavam a gente junto. Quando chegavam lá, pagavam uma comida na lanchonete, um churrasquinho e diziam: “é por minha conta”. No entanto, eu fui saber que aquele dinheiro era enviado para ser gasto com a gente e não era. E eles tomavam cerveja, farreavam com suas “mulherzinhas” e muita gente percia. Muita gente morreu porque era muito carente. Muitas vezes, não tinha instrução, não tinha remédio. Dona Susanete, a única enfermeira na região, fazia o que podia. Muita gente ficou revoltada, tanto que depois de um tempo, perseguiram eles, então fugiram (*Teresa*).

Ao que se percebe, houve descaso dos líderes e a falta de condições de vida no acampamento construído. A trajetória de ambas as professoras-migrantes confirma que o território juarense se constituiu em meio à fronteira dos conflitos sociais, o que se configura em uma região de *fronteira*, sobretudo, *humana* (MARTINS, 2009), tendo em vista a condição de humanidade, tratada com indiferença a todo instante, pelo modelo de ocupação instalado na região.

4.2.4 Ser professora-leiga: o início da carreira

As professoras tiveram suas trajetórias vinculadas a diversos espaços que condicionaram seus processos formativos. O início da carreira na educação se deu como a maioria das professoras brasileiras, enquanto professoras leigas, ou seja, sem formação acadêmica. Therrien (1991) entende que esta sempre foi uma regra nas escolas do campo e, em sua grande maioria, se tratavam de mulheres das classes populares, marcadas pelas

contradições estruturais do sistema capitalista que se utiliza do trabalho de professoras leigas para manter uma relação de exploração do trabalho, haja vista, sua pouca escolarização.

Diversos fatores marcaram o início da carreira docente destas professoras pesquisadas, definindo-as como leigas, observando que a profissão aparece como uma opção de trabalho e renda e não como escolha livremente consentida. *Margarida*, ao concluir o ensino médio, encontrava-se desempregada, as contas começaram a chegar, foi aí que decidiu fazer o teste seletivo para ser professora do campo, no ano de 2010: “Passei e fui para a escola do campo” (*Margarida*). Ao questionar como foi sua inserção na docência e o processo de formação profissional para se tornar professora, ela respondeu,

Para me tornar professora foi até engraçado. Eu trabalhava numa loja e ganhava até bem. Resolvi sair e fiquei um tempo para descansar mesmo. Devido eu trabalhar e estudar, estava muito cansada. Eu estava sem emprego, uma colega falou: “Estão fazendo inscrição, porque você não se inscreve?”. Eu falei: “Ah! Para dar aula? Vou tentar”. Eu tentei, fiz inscrição, um concurso, era uma prova de teste seletivo. (*Margarida*)

Para a professora Margarida a profissão docente aparece como algo “por acaso”, quando está claro que esta foi uma oportunidade de trabalho e de garantir a sobrevivência em um momento em que encontrava-se sem emprego; também como forma de conquistar um espaço de trabalho. Fica evidente o processo de “recrutamento” que o Estado realiza em relação às professoras do campo, pois são perfis parecidos que pouco questionam as condições ofertadas.

As professoras precisam ser vistas como mulheres-trabalhadoras e profissionais do ensino, uma vez que, a inserção destas no magistério não se deu de forma aleatória e tão somente, para atender à lógica estruturante do sistema capitalista e patriarcal, mas “ocorreu também porque essa opção foi uma possibilidade de projeção social, política e cultural para as mulheres. Foi um espaço de emancipação conquistado e não simplesmente concedido por uma sociedade masculina” (HYPÓLITO, 1997, p. 71).

Margarida ainda alega que teve muitas dificuldades no início da carreira e não teve amparo da Secretaria Municipal de Educação no que diz respeito à formação e apoio pedagógico, revelando a indiferença com a escola do campo e com a própria professora, pois reforçava a ideia de que, para o campo, “qualquer pessoa serve”.

Quando eu fiz esse teste seletivo, eu achei que ia ter semana pedagógica, que iam me ensinar como dar aula, mas não foi assim não. Cheguei à escola, primeiro falaram

que eu ia trabalhar na escola do campo que era numa fazenda. Mas a propaganda era uma e chegando lá era outra realidade. Chegando à escola eu achei que teria outra professora que ia me ensinar, mas ela também estava em processo de formação (*Margarida*).

A ausência de uma formação mínima, junto da falta de experiência como professora, a colocou em uma situação desagradável e de insegurança e decepção ao acreditar que haveria alguém a quem recorrer para ensiná-la “como dar aulas”. O início de sua carreira foi em 2010, quando as principais legislações (Resolução 01/2002 CBE/CNE; Resolução Nº 2, de 28 de abril de 2008) que envolvem a Educação do Campo, já haviam considerado as especificidades da formação, inclusive, a existência de diversas experiências com a formação de professores/as do campo, o que confirma a ineficiência da política pública ao não universalizar o acesso a esta modalidade formativa.

A inserção de *Roseli* na docência deu-se pelo Magistério cursado no estado do Paraná. Seu sonho era cursar Medicina, mas a ausência de recursos financeiros a direcionou para o Magistério.

Quando terminei o ensino médio, a gente não tinha condições de pagar uma faculdade e eu não tinha intenção de ser professora, mesmo porque eu nem gostava de ficar muito perto de criança. Eu era uma pessoa meio isolada. Mas eu não queria parar de estudar. Até tentei o vestibular na UEM, mas não consegui porque era bastante concorrido. Foi então que resolvi fazer o Magistério na Escola Estadual Pedro Segundo, em Umuarama. Entrava na escola às 07 horas da manhã e ia até ao meio dia. No magistério tinha que fazer estágio na sala de aula e conviver com as crianças, aí eu fui me apaixonando (*Roseli*).

A relação com as crianças produziu certo encantamento na estudante, pois teve maior aproximação durante os estágios realizados no período do Magistério. “Acordava às quatro horas da manhã, todos os dias, para estudar.” Alega que só foi possível concluir os estudos pelo apoio da família.

No estágio, a gente tinha que fazer uma semana, mas eu fazia duas. Porque eu não queria sair de perto das crianças. Fui me apaixonando por aquilo ali e fui gostando. Terminei o Magistério. Foram dois anos. Saía de casa todo dia às quatro horas da manhã para pegar o ônibus que passava na rodovia às cinco e meia. É o meu pai que ia comigo todos os dias enrolado numa coberta, de madrugada. Não tinha blusa de frio. Eu devo muito ao meu pai e minha mãe que levantavam de madrugada, faziam uma comida para eu comer, porque eu ia de manhã, e só voltava às dez da noite. Na época, a gente recebia uma bolsa para trabalhar meio período com essas crianças e fazia datilografia. Não tinha computador. Às seis horas da noite eu entrava na aula de datilografia, só que quando terminava, eu ia embora para casa a pé. Chegava em casa, dez ou dez e meia da noite. No outro dia quatro horas da manhã, levantava de

novo. Eu fui me apaixonando por aquilo ali e estou até hoje com a educação. Não abandonei hora nenhuma (*Roseli*).

A professora testemunhou um processo de inserção na docência muito próximo àquele que ocorreu no país no início do século XX, a partir da ampliação das escolas com o processo industrial, uma vez que professores com maior escolarização iam para as escolas na zona rural, apenas no início da carreira e tinham, nas escolas da cidade, o desejo de ascender socialmente. Também presenciou a escola multisseriada como possibilidade de formar os/as filhos/as dos/as trabalhadores/as do campo, assim como foi sua escolarização.

Sobre isso, Ribeiro (2013), argumenta que,

A grande maioria das escolas rurais de 1ª a 4ª série são multisseriadas ou unidocentes e, nestas, atuam muitos professores com formação até o ensino fundamental e, alguns, com ensino médio. Na medida em que esses professores conseguem ampliar a sua formação, solicitam transferência para as escolas situadas nos centros urbanos, mantendo-se, desta forma, a precariedade do ensino oferecido pelas escolas rurais (RIBEIRO, 2013, p. 124).

A fala abaixo, demonstra que a própria política implementada na época em que *Roseli* cursou o Magistério, atendia a lógica de que a cidade era sinônimo de progresso e de ascensão profissional.

No Paraná, não tinha professores formados que queriam ir para o campo. Os recém-formados pelo Magistério iam para escolas do campo porque os formados, graduados não queriam ficar lá. Conforme ia surgindo vaga na cidade, eles iam nos buscar para trabalhar na cidade, não era a gente que pedia. Era automático (*Roseli*).

Compreendemos que “automático” relaciona-se à mentalidade de que o campo não necessita de professores/as formados, haja vista seu “atraso cultural”, por isso a Educação do Campo precisa “[...] fomentar reflexões que acumulem força e espaço no sentido de contribuir na desconstrução do imaginário coletivo sobre a relação hierárquica que há entre campo e cidade; sobre a visão tradicional do jeca tatu, do campo como o lugar do atraso” (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 40).

Teresa relata que sua inserção na docência deu-se pela necessidade financeira. De um lado, havia um número significativo de 90 crianças no acampamento onde morava e, de outro, ela via como uma alternativa de renda para suprir as necessidades familiares. O fato de ter ensino médio completo foi importante para que fosse selecionada.

Eu cheguei num lugar onde poucas pessoas tinham o ensino médio e escolhiam quem tinha as graduações maiores para trabalhar na escola. Ali eu vi uma oportunidade de trabalho. Chegando ali, ao fazerem esse levantamento, dei meu nome e tinha uma colega que tínhamos estudado juntas lá em Rondonópolis. Ela era mais ativa, mais comunicativa, mais falante e falava: “Vamos Teresa”. Até que conseguimos. Depois de um tempo, ela se tornou diretora de uma escola do campo (*Teresa*).

A escola desse acampamento surgiu a partir da mobilização de mulheres que estavam a frente do movimento, uma delas era conhecida como M. C., “Saímos de barraco em barraco pegando o nome de quem estava lá”, revela a professora. A escola foi uma proposta para que as pessoas não desistissem do projeto de ocupação realizado pelo Movimento.

Caldart (2004, p. 228), ao analisar o contexto do MST, observou que “as famílias sem-terra mobilizaram-se pelo direito à escola”. A comunidade passava então a “ocupar” a escola a partir da iniciativa de mães e professoras sem instrução, para, posteriormente, pais, demais lideranças e até mesmo as crianças assumirem a escola como uma bandeira indispensável à luta pela terra.

Teresa informa que tiveram de recorrer à sede político-administrativa do município de Juara para que a escola fosse criada de fato, pois os líderes ficavam intermediando este processo. Ela relata um momento marcante quando se deslocaram até a Prefeitura de Juara, junto de outra professora, Rosângela, para tentar articular algo com o Prefeito da época, na verdade, o seu Vice. Porém, a professora indigna-se ao rememorar este triste episódio: “O Prefeito não foi nos atender. Disseram que ele tinha se afastado por um motivo que não sabíamos ao certo. Eu acredito que era porque não queria atender *sem terra*”.

Compreendemos o tratamento recebido pela professora e seu grupo, o que revela a recorrente criminalização aos povos do campo, em especial, aos *Sem Terra*.

Éramos muito manjados. Eram apenas trabalhadores, embora no meio tivessem pessoas com problema na justiça, mas a maioria eram trabalhadores que queriam seu pedaço de terra. Outros queriam seu pedaço de terra com madeira para enriquecer, esse sonho maluco, outros queriam apenas a terra para viver e morar com sua família, no caso, eu. (*Teresa*)

A forma como movimentos sociais são criminalizados pela elite brasileira e transmitida principalmente pelas mídias de alcance nacional, influencia nos modos de ver e conceber esses trabalhadores. Caldart (2004, p. 30) menciona o exemplo do MST e observa que, para determinados grupos sociais, “[...] o MST aparece como uma verdadeira ‘praga’ a ser exterminada, um incômodo para o governo e para as elites em geral [...]”.

Aued e Karam (2012, p. 330) analisam essa questão e reconhecem que “para uma parcela significativa da população, alimentada pela mídia da classe dominante, acampamentos passaram a ser redutos de toda sorte de vagabundos”. As autoras ainda argumentam que na década de 1980 os sem-terra eram vistos como vítimas das oligarquias agrárias e, na década de 1990, são incluídos nas populações vulneráveis diante dos direitos humanos, mas quando passam a se organizar, perde-se a visão romantizada da vida de pobreza e passam a ser criminalizados.

Mesmo assim, *Teresa* diz que a reivindicação de criação da escola foi atendida e que conseguiram um pouco de material escolar, mas, infelizmente, era “sempre aquilo que estava em excesso, sobrando das escolas da cidade, que vinha pra nós” ressalta a professora.

Ela ainda relata que no início da carreira teve auxílio de algumas pessoas que foram importantes para o seu desenvolvimento como professora. Fala com muito carinho da Secretária de Educação da época, Dona Neuza Giacomazi “Eu a amo muito. Uma pessoa que devo muito, foi muito humana conosco ao nos ver ali”. A professora se refere à sensibilidade da gestora em perceber às más condições de trabalho, pois tinha muito mosquito: “Às vezes, a pele ficava grossa de tanta picada de mosquito. Você via as crianças se batendo, estudando, quase não tinha como se trabalhar muito”.

As atividades eram desenvolvidas a partir de livros do terceiro ano, pois era o único material disponível. A professora ainda informa que tiveram colaboração de várias pessoas para construir a escola e confeccionar os móveis, pois “Quem tinha motosserra, fez aquelas carteiras juntas, com um banquinho e uma mesinha, dava para sentar de dois em dois. Outra era o toquinho e uma tábua em outras salas. E assim começamos”.

As professoras revelam que a inserção na docência se deu pela necessidade financeira e que as condições socioeconômicas não permitiam que estudassem para se formarem em outras profissões. Hypólito (1997, p. 36) reconhece que “a aspiração ao magistério aumenta significativamente, na medida em que a origem social reside nas classes menos favorecidas”.

A inserção na docência contou com o apoio de pessoas que marcaram a vida das professoras, seja no período de formação escolar, superior ou, ainda, amigas que as incentivaram a estudar e a seguir a carreira docente como alternativa de ascensão social.

Para *Margarida*, além de sua família consanguínea, o atual esposo, vizinhos e compadres, ela relembra com carinho do Professor Marcos. Assim, quando questionamos que pessoas marcaram o período de formação, ela afirma,

Teve sim o professor que chama Marcos, da escola Jose Dias, que sempre que acabavam as aulas, a gente ficava conversando, sabe? Fora do pátio, ele incentivava, se chegava um pouco atrasada, ele dizia: “Pode entrar!”. Porque, muitas vezes, eu estava tão cansada, que do jeito que eu vinha do trabalho eu já entrava direto para a escola. Não ia nem para minha casa, porque não dava tempo. Eu trabalhava numa loja e não dava tempo e ele nos deixava entrar. Isso foi marcante, porque era fora do horário e ele ainda incentivava. Ele dizia que não era para desistir que eu ia conseguir, então isso foi muito marcante (*Margarida*).

A passagem do Professor Marcos pela vida da professora lhe conferiu o reconhecimento e gratidão pelo acolhimento que o mesmo fazia, compreendendo suas limitações enquanto trabalhadora.

Freire (1996) fala sobre as tarefas que são indispensáveis diante da profissão docente, dentre elas, atribui a amorosidade como fator indispensável para a relação que se estabelece com alunos e alunas e, assim, questiona: “Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte?” (FREIRE, 1996, p. 28). O professor, conforme relato, foi amoroso e compreensivo, tornou-se uma pessoa importante para que ela não desistisse dos estudos.

O início da carreira docente é revelado a partir de particularidades nas formas de inserção no mundo do trabalho docente, porém, há fatores em comum que contribuíram para formação do *ser professora*, como: a docência como alternativa de trabalho e a busca por melhores condições de vida. Apesar das dificuldades, ao que se percebe, é que as três professoras tiveram percursos de inserção na docência em contextos e tempos diferentes, ao mesmo passo que esses caminhos refletem as políticas de formação e educação elaboradas para e com a educação do campo.

4.2.5 A formação para a Educação do Campo: o rompimento com a “professora leiga”

É grande a diversidade de sujeitos que se apresentam nos cursos de formação de educadores do campo: *seus tempos e espaços concretos são muito diferenciados*. É preciso observar e compreender as negociações e tramas que se passam na vida dessas pessoas e como elas se veem nesse processo, para que se possam gestar

práticas pedagógicas coerentes com essas realidades [grifo meu] (SÁ; MOLINA, 2010, p. 77).

A formação docente não se limita apenas ao ensino superior, ou seja, estar apenas cursando uma universidade, mas também se dá na prática profissional, na reflexão crítica que se faz sobre esta prática (FREIRE, 1996). Além das experiências formativas, há, conforme Sá e Molina (2010), “tempos e espaços concretos” diferentes e singulares e, ao mesmo tempo, universais que precisam ser observados nos cursos de formação de professores, na tentativa de estar, o mais próximo possível, da vida desses estudantes, seres com especificidades, lutas e *tramas*. Nessas *tramas*, há entre as professoras pesquisadas, processos e tempos educacionais distintos, porém, há elementos em comum que se entrecruzam e conformam um cenário formativo permeado pelas contradições, conflitos e relações sociais adversas. A formação realizada por elas foram aquelas destinadas à classe trabalhadora cujo modelo faz parte de um projeto excludente de educação.

Freitag (2005) observa que o sistema educacional brasileiro responde à lógica das classes dominantes que “[...] além de reproduzir globalmente a estrutura de classes, aloca dentro de cada uma delas os indivíduos na estrutura ocupacional” (p. 119), uma vez que, as poucas chances condicionadas à questão econômica revela que houve, por parte das famílias e, principalmente, das professoras, expectativas em relação à formação acadêmica, mas diante da lógica que as excluí, confirmam que a única chance de formação superior destinada às filhas da classe trabalhadora, sempre foi a de menor prestígio social, na qual o reconhecimento, a remuneração e a valorização, geralmente, são menores.

Assim, a autora denuncia:

[...] os ramos de estudo de maior prestígio e com maiores chances profissionais no mercado de trabalho (medicina, engenharia, etc) que exigem dedicação exclusiva e não permitem colateralmente o trabalho na fase de estudos, são quase de exclusivo domínio das classes favorecidas. Estudos que concedem mero título, mas poucas chances profissionais (ciências humanas, literatura, pedagogia, administração) são cursadas por filhos das classes baixas (FREITAG, 2005, p. 119).

Diante dos avanços nas políticas públicas para a Educação do Campo e da ampliação do debate em torno da formação de professores/as do campo, Sá e Molina (2010), compreendem que, ainda assim, a universidade reproduz o ideário dominante, sem de fato, fazer jus ao seu significado “universalidade, totalidade”, neste caso, universalizar o acesso ao conhecimento científico. Para elas, a universidade

[...] é, muitas vezes, entendida como um aparelho de Estado, pelo fato de que os cursos de prestígio e as elites estão nas universidades públicas, enquanto a classe trabalhadora está nas universidades particulares (70% das universidades são particulares; 30% são públicas) (SÁ; MOLINA, 2010, p. 79).

A trajetória de formação de *Teresa* é um reflexo desta observação feita pelas autoras supracitadas, pois a falta de oportunidades de cursar o ensino superior em uma universidade pública no município de Juara, a fez recorrer ao curso de Pedagogia ofertado por uma universidade privada, na modalidade a distância, o que a levava a se deslocar, uma vez por mês, para fazer as provas e apresentar trabalhos.

Comecei Pedagogia em 2008 e terminei em 2011. Foi bem difícil, eu ia e vinha em cima de uma moto. Às vezes, chegava de madrugada... Sol, chuva... andava cento e oitenta quilômetros para ir a Juara e mais cento e oitenta para retornar (*Teresa*).

Já *Roseli* fez Magistério no período de sua juventude, no estado do Paraná, ou seja, teve uma bagagem formativa para a docência antes mesmo de sua inserção em uma sala de aula como professora. A formação para o Magistério assegurou-se numa política de instrumentalização de professores/as leigos/as para suprir a demanda de formação de professores, na década de 1970 (já mencionado no Cap. II). Porém, seu sonho era outro: cursar Medicina.

As palavras de Freitag (2005) são mais uma vez confirmadas, pois a ausência de condições financeiras, fez com que a professora abdicasse de seu sonho de ser médica, para cursar aquilo que lhe fora reservado. Assim, ela relata como foi o início no Magistério.

Era solteira e estava com a família. Quando comecei o Magistério, estava passando por situações difíceis. Que eu queria fazer uma faculdade, queria fazer medicina. Era meu sonho e não tinha condições de fazer o curso. Acabei optando pelo Magistério. O único problema maior que aconteceu na época era financeiro, do resto estava tranquilo. Porque não tinha faculdade pública como tem hoje. Era tudo particular, as públicas eram tudo longe de onde eu morava, era em Maringá, Londrina. A família contribuiu muito para que eu me tornasse professora. Meus irmãos foram bem parceiros na minha formação (*Roseli*).

No caso de *Margarida*, não tinha nenhuma formação ou preparo específico para trabalhar como professora, inclusive denuncia que este despreparo era indiferente para a gestão municipal de educação, o que evidencia descaso do poder público municipal em garantir os direitos à população do campo a uma formação específica para professores/as do campo.

Ainda que de forma lenta, elas tiveram acesso à formação docente específica para as escolas do campo, em nível superior, ao cursarem Licenciatura em Pedagogia do Campo na modalidade parcelada, ofertado pela Universidade do Estado de Mato Grosso, no *Campus* de Sinop, no período de 2011 à 2015.

Este foi um curso para professores/as do campo em serviço e foi ofertado, via turma especial, em convênio com CAPES/PARFOR/MEC/UNEMAT campus de Sinop, na metodologia de alternância (Tempo universidade/Tempo comunidade). Os repasses para o curso não atenderam às expectativas e demandas apresentadas pela proposta formativa, tendo que, em muitos casos, os próprios professores colaborarem com os alunos para não deixarem de participar do curso.

Margarida relata que foi a professora que em menos tempo de docência conseguiu entrar na universidade, pois foi admitida em 2010 numa escola da fazenda e, em 2011, já conseguiu entrar no curso superior. Ela relata como se deu este processo:

Para esse curso, foi feita inscrição dos professores do campo do município de Juara, pela Secretaria de Educação. Porém, não foi nem nós que nos inscrevemos. Quando a gente descobriu esse curso, eles fizeram nossa inscrição, tudo certinho e aí foi aprovado e eles fizeram um convite para nós e a gente aceitou e veio participar. Esse processo aconteceu em 2011 (*Margarida*).

Esse processo de ingresso no curso superior, relatado por *Margarida*, ocorreu, a princípio, pela iniciativa do município, pois a Secretaria Municipal de Educação, já havia, naquele momento, mapeado sua demanda de formação superior. A inscrição deveria ocorrer pela internet, mas no campo, nem todas as escolas possuíam computadores e internet para efetivação da mesma.

Os desafios e incentivos para a formação também aparecem na fala de *Margarida* quando se referiu às experiências da graduação, pois, no início, sua mãe não tinha estudos e não compreendia a saída da filha para outro município para estudar. Isso foi superado após a mãe retornar à escola, fazer um curso técnico e depois ingressar no curso de Administração. Isso confirma a importância da formação científica na mudança de pensamento ou a aquisição da consciência crítica na vida das pessoas (FREIRE, 1987).

A professora também relata outra dificuldade vivida durante a graduação: sua gravidez. Afirma que quando a matricularam no curso, não sabia que estava grávida, por isso, não participou das aulas no início do curso porque precisava viajar e estava prestes a ganhar seu filho. Após o nascimento do filho, passou a levá-lo para as aulas em Sinop, até o

momento em que este adoeceu por conta das precárias condições de estadia, pois ficavam alojadas por 30 dias nas salas de aula da Unemat, campus de Sinop, onde faltam condições básicas, até mesmo para as aulas, quiçá, para morar¹²⁵. Ela afirma que muitas pessoas colaboraram para que realizasse esse processo de formação e contou com a compreensão do atual esposo que lhe apoiou incondicionalmente, diferente do relacionamento anterior, que a impedia de estudar. Então ela nos diz que,

Trouxe meu filho com quatro meses. Chegando a Sinop, como você mesma pode observar, a gente fica em salas inadequadas, cozinhas inadequadas, não temos ajuda de custo, não ganhamos bolsa, sobrevivemos com o salário que a gente ganha que é um salário mínimo para professor, porque nós não temos nível superior. Meu filho ficou doente com quatro meses e em Sinop, no mês de janeiro, é época de muita chuva. Ele pegou pneumonia, aí o professor Peripolli me levava para baixo e para cima nesses PAs (Posto de Atendimento) aqui de Sinop. Tive que ir embora de novo e levar meu filho doente nos braços. Chegando lá em Juara, eu já não tinha mais nenhum real no bolso nem pra ligar [choro]. Chegando lá, a Bete Furlan, pegou o carro dela e me levou até a minha casa, com meu filho doente nos braços. Eu voltei, mas queria desistir nesse período. Meu marido não deixou e meus familiares também não. Agradeço a um casal que mora na fazenda vizinha, que cuida do meu filho todas as etapas, sem cobrar um centavo. Meu marido sabe que para vir aqui não é fácil, fica longe. Ajuda financeiramente, ajuda com incentivo, porque, muitas vezes, eu penso em desistir, mas ele diz: ‘Vamos, faz!’ Poderia ser diferente, por conta do primeiro casamento (*Margarida*).

Roseli compreende a importância do curso, mas também reconhece que há muitas dificuldades por conta da distância e do tempo que é preciso distanciar-se de casa. Ela acredita, porém, que esta seja uma forma de realizar seu sonho e de seus pais que tanto lutaram para dar uma vida digna aos filhos.

Era meu sonho, do meu pai e da minha mãe. O sonho deles era dar para os filhos aquilo que eles não tiveram que nós estudássemos. Tenho um irmão que já se formou e uma irmã que está fazendo Educação Física, e outra, que é mais velha, não quer saber de estudar. Eu devo isso a eles, meus pais, porque eles sempre disseram que o estudo é fundamental na vida de qualquer um. Isso é verdade, porque se a gente tem estudo, pode-se roubar tudo da gente, menos a educação e os estudos. Eles são os principais incentivadores de eu estar aqui hoje. Cada vez que vou a Sinop eu penso neles que estão lá longe e, assim que eu terminar, eu tenho que ir lá agradecer. Eles foram tudo para mim. (*Roseli*)

A maior dificuldade enfrentada por esta professora foi a comunicação com sua família, que é mínima, devido à localização geográfica em que residem a 150 quilômetros do perímetro urbano de Juara, próximo ao Paredão, onde tem ausência de quase tudo, desde

¹²⁵ Observação anotada no caderno de campo, em setembro de 2015.

estradas em boas condições até ao sinal de telefones, internet, etc. Ainda assim, a professora reconhece a importância do curso em sua vida.

Está sendo bastante importante. Não está sendo fácil, porque a gente fica 30 dias longe da família, você deixar marido e filhos longe. Onde eu moro não tem comunicação, não tem como saber se eles estão bem, se estão doentes. Não tem notícia, para mim está tudo bem. No início eu ficava aqui desesperada e chorava muito, hoje estou tranquila. Até falando com minha mãe, ela pediu como eles estavam, eu disse que achava que estavam bem, porque até agora não ligaram. Mas é um curso que só veio a ajudar, apesar de todas as dificuldades, a vitória está próxima (*Roseli*).

As professoras confirmam que a formação superior para trabalhar nas escolas do campo foi importante para que ampliassem seus conhecimentos, mas foi principalmente a conquista de um objetivo pessoal e familiar: se formarem! Neste caminho, como um direito social, a formação de professores/as para a população do campo está assegurada no Art. 7º da Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008,

§ 2º A admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente, deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades (BRASIL, 2008).

Tal legislação é fruto de um projeto pensado pelos movimentos sociais do campo, desde as primeiras conferências e mobilizações em prol da Educação do Campo, na tentativa de construir condições para que todos/as professores/as sejam titulados e, sobretudo, valorizados em seus saberes, em diálogo com as matrizes culturais próprias do campo.

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo têm como objeto a escola de Educação Básica, com ênfase na construção da Organização Escolar e do Trabalho Pedagógico para os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Os cursos objetivam preparar educadores para, além da docência, atuar na gestão de processos educativos escolares e na gestão de processos educativos comunitários (MOLINA, 2015, p. 152).

Para Molina (2015), os movimentos sociais foram coautores das políticas e programas para fomento à formação de professores/as do campo, bem como, para o fortalecimento das escolas do campo. Ainda assim, há dificuldades de implementação efetiva, pois muitas universidades têm ofertado os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, em turmas especiais ou únicas, o que não garante a continuidade de oferta da formação, o que impede o atendimento universal da modalidade. Por outro lado, há um avanço gradativo de

universidades que têm ofertado esses cursos de forma regular e permanente, como é o caso da UFSC, UnB, UFMG, o que tem contribuído para a continuidade do atendimento.

4.2.6 *Ser Mulher-Professora* do campo em Juara: uma vida para além da sala de aula

Como sabemos, a constituição da docência se deu a partir das experiências vividas pelas professoras. A percepção e/ou leitura de mundo que fazem, são frutos das significações construídas nessas caminhadas. As professoras demonstram a seguir, os pontos de vista sobre assuntos já abordados no trabalho: Educação do Campo, ser mulher e as condições de trabalho nas escolas do campo.

4.2.6.1 Sobre as concepções de Educação do Campo

A Educação do Campo tem sido construída a partir das lutas dos movimentos sociais do campo, por isso, é permeada de símbolos e significados que dão sentido a sua existência conforme já expresso anteriormente e reafirmados por Caldart (2004) quando aborda a Educação do Campo a partir de uma “nova referência para o debate da mobilização popular: *Educação do Campo* e não mais educação rural ou educação para o meio rural” [grifo da autora] (CALDART, 2004, p. 13).

As trajetórias de vida, formação e trabalho das professoras são atravessadas pela Educação do Campo, ainda que haja uma longa distância entre a proposta educativa contida nas Diretrizes Operacionais das Escolas do Campo (2002) e o contexto real das professoras e das escolas que percorreram. Consideramos que todas as experiências contribuíram para alargarem o conceito de Educação do Campo e as *leituras de mundo* que as cercam.

A compreensão das professoras sobre a Educação do Campo sinaliza um avanço ainda no campo conceitual, evidenciado a partir da graduação em Licenciatura em Educação do Campo, pois ao questioná-las como e o que compreendem a respeito da Educação do Campo, fazem as seguintes afirmações:

É uma educação diferenciada da escola urbana, porque a gente tem que trabalhar a vivência do aluno do campo. A sua cultura, a suas vivências, a gente trabalha com o

trabalho do camponês, então é uma educação para os povos do campo. Do campo, no campo. O trabalho é diferenciado, não é por isso que deixa de passar os conteúdos. Não passar só o que as pessoas vivem no campo, porque um dia essas pessoas vão para a cidade. *(Margarida)*

A fala da professora revela a tentativa de exprimir o conceito de Educação do Campo contido nas Diretrizes Operacionais das Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB 01/2002). Mas em sua trajetória tem nos informado a ausência deste atendimento, uma vez que a “escola da fazenda” pertence ao município e está inserida num contexto de atendimento a alunos/as filhos de trabalhadores/as da mesma. Diga-se de passagem, trata-se de um latifúndio que apresenta relações de exploração entre empregadores e trabalhadores revelados, mais adiante, quando nos conta que seu esposo é funcionário da referida fazenda e sofre, diariamente, com as relações de exploração.

Dentro de outra possível análise, percebe-se que há resquícios da conceituação em torno da concepção de educação rural tradicional, quando reforça o campo como um lugar de atraso, ao demonstrar sua preocupação com as pessoas que “um dia vão para a cidade”. Embora utilize expressões do e no campo, carregadas de significados e história, a professora, num primeiro momento, reforça a ideia de que a cidade é superior ao campo, evidenciando o que Marx e Engels (2004, p.65), afirmaram “[...] as ideias dominantes de uma época sempre foram apenas as ideias da classe dominante” que carecerem de superação.

A resposta de Margarida inquietou-me no momento da entrevista, então a questioneei sobre seu posicionamento sobre as pessoas deixarem o campo e irem para a cidade. Ela disse-me que não concorda que as pessoas deixem o campo e se mudem para a cidade por qualquer coisa, mas acredita que no campo

Tem que ter melhor condição de vida. Porque acham que o povo do campo não pode ter uma TV, um ar condicionado, uma condição melhor. Até aqui na faculdade tem isso, a maior parte das pessoas veem que a gente tem celular, notebook. A gente não está falando que somos pobres miseráveis, porque não podemos ter um celular? A gente tem, somos seres humanos iguais a todo mundo. Nós podemos ter isso. A gente quer ter isso. As pessoas que estão no campo querem isso. Tem que fazer uma Educação do Campo de qualidade, para manter as pessoas e para que elas queiram ficar lá. Se não tiver condições financeiras e coisas boas, porque vão querer ficar lá? Eles não vão querer ficar. *(Margarida)*

Esta argumentação evidencia que a professora acredita numa Educação do Campo atrelada ao desenvolvimento econômico e social das famílias que lá residem. A ideia difere do ruralismo pedagógico que defendia a fixação do homem no campo para conter os fluxos

migratórios (PERIPOLLI, 2002). É, na verdade, [...] passar a olhar para o jeito de educar quem é o sujeito deste direito, de modo a construir uma qualidade de educação que forme as pessoas como *sujeitos de direitos*, capazes de fazer a luta permanente pela sua conquista” (CALDART, 2004, p.27).

Roseli e Teresa demonstram ter uma compreensão mais crítica da Educação do Campo

Eu acho que a educação deve estar mais próxima o possível das pessoas. Se lá no campo tem sujeitos, pessoas que querem estudar, a educação deveria estar lá perto deles. E isso não está acontecendo, embora seja garantido na lei quando diz que é direito de todos. Isso não está acontecendo, infelizmente, porque tem que ter o número de alunos e, às vezes tem sete, oito, que querem estudar e não tem o número de alunos em uma turma. A EJA mesmo é bastante polêmica. A escola fechou a turma de alunos para concluir o nono ano porque não tem a quantidade de alunos. Acho que deveria ser mais repensada e valorizada nesta questão, fazendo chegar até o sujeito do campo. Porque hoje ele está lá no campo, e amanhã ele vem para a cidade e vai exigir dele o conhecimento e ele não tem, não porque ele não quis, mas porque não teve o acesso, oportunidade. (*Roseli*)

A Educação do Campo, eu acho que é certos direitos que às vezes nos são privados. A Educação do Campo é aquela educação ali no seu lugar, na sua comunidade. Com todos os direitos e aparatos que o governo possa dar. Que as políticas públicas possam proporcionar, mas isso não tem acontecido. Se está acontecendo em algum lugar, é porque tem muita luta, muita briga. Se não for assim, você não consegue nada. Você tem o direito no papel, tem verba, mas não é feito. Então a educação do campo é a pessoa usufruir de todos os direitos no seu lugar, onde você vive, mora, convive, ter acesso a educação de qualidade. Com todos os direitos atendidos, todas as peculiaridades. Agora está começando a ter internet, mas eu vejo assim, por trás desse interesse de colocar internet, tem uma grande empresa que quer lucro do governo. Quer tirar do governo ou que o governo, não sei. Tem alguma coisa economicamente por trás disso daí que alguém vai deslanchar. E nós vamos ter uma internet que, de repente hoje funciona, amanhã não. Então a Educação do Campo é uma coisa muito grande e maravilhosa para quem vive no campo, gosta do campo, mas que não tem acontecido na íntegra. (*Teresa*)

As observações feitas por ambas as professoras ancoram-se na perspectiva da educação como um direito de todos e que precisa estar onde os indivíduos estão, sendo esta uma das principais bandeiras dos movimentos sociais na ampliação da luta pela terra e pela vida. Essas premissas têm sido defendidas para que “a Educação do Campo pense o campo e sua gente, seu modo de vida, de organização do trabalho e do espaço geográfico, de sua organização política e de suas identidades culturais, suas festas e seus conflitos” (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 64).

A questão é que a Educação do campo não pode se limitar a pensar apenas o “lugar” como referência de avanços, precisa articular um projeto mais amplo entre a escola e a comunidade que contemple as demandas sociais, políticas, econômicas, cognitivas, formativas

e culturais, articuladas ao um projeto coletivo de sociedade, como finalidade central do trabalho pedagógico.

Para Caldart (2012) a Educação do Campo está vinculada

[...] ao destino do trabalho no campo e, conseqüentemente, ao destino das lutas sociais dos trabalhadores e da solução dos embates de projetos que constituem a dinâmica atual do campo brasileiro, da sociedade brasileira, do mundo sob a égide do capitalismo em que vivemos.

As professoras ainda questionam quanto à garantia dos direitos ameaçados e, na maioria das vezes, não atendidos. Falam do fechamento das escolas, do não atendimento a todas as etapas da educação, como é o caso da Educação de Jovens e Adultos, e reconhecem os avanços como frutos de mobilização e lutas sociais.

Peripolli (2011) compreende que o fechamento da escola do campo é a retirada de um direito básico essencial à vida humana. Junto deste fenômeno há, segundo o autor, projetos para o campo que estão em disputa. De um lado o agronegócio, que coisifica os indivíduos, minimizando os direitos sociais e cuja produtividade é o cerne do processo; de outro, o projeto pensado pelos movimentos sociais do campo cuja vida e seu pleno desenvolvimento estão em primeiro lugar.

Nas palavras de Machado (2003), para o MST, estar no campo

[...] não se limita à aquisição da terra, implicando pensar um projeto de sociedade que comporte um conjunto de procedimentos técnicos e políticos que tenham como finalidade assegurar a permanência do homem no seu pedaço de chão. Em outras palavras, assegurar-lhe um espaço físico e social, pois moradia, alimentação e educação constituem-se elementos fundamentais da condição de ser social (MACHADO, 2003, p. 20).

A luta dos movimentos sociais pela Educação do Campo tem sido a partir da tentativa do reconhecimento como *ser social e* sujeitos de direitos. As concepções que as professoras apresentam, demonstram, além de pontos de vista sobre a educação, suas *leituras* que fazem *do mundo*. Essas concepções aparecem mais adiante quando falam o que tem significado para elas, *ser mulher e ser professora*, no contexto campesino.

4.2.6.2 Sobre ser mulher e professora do/no campo

Eu tinha muita dificuldade de falar de mim
para as pessoas, que nem eu estou fazendo agora.
Você está arrancando de lá do fundo! (*Teresa*)

O *ser mulher-professora-trabalhadora* do campo se constituiu de experiências e histórias, processos de formação, as práticas da sala de aula, as relações estabelecidas com seus pares, mas o que chamou a atenção ao refletir sobre o que significa *ser professora do campo*, foram que as vivências sociais e familiares pouco ou quase nunca aparecem, o que caracteriza a *desimportância*¹²⁶ dada às fontes de experiência pessoal para reflexões diante do que as constituem como *professoras*.

Freire (2001), alerta sobre a falta de atenção que se dá à dimensão pessoal e, ao referir-se à trajetória profissional, argumenta que é impossível pensar a docência sem rememorar o passado, sem buscar, na dimensão particular, a totalidade dos processos em que as professoras foram forjadas.

Às vezes, ou quase sempre, lamentavelmente, quando pensamos ou nos perguntamos sobre a nossa trajetória profissional, o centro exclusivo das referências está nos cursos realizados, na formação acadêmica e na experiência vivida na área da profissão. Fica de fora como algo sem importância a nossa presença no mundo. É como se a atividade profissional dos homens e das mulheres não tivesse nada que ver com suas experiências de menino, de jovem, com seus desejos, com seus sonhos, com seu bem-querer ao mundo ou com seu desamor à vida. Com sua alegria ou com seu mal-estar na passagem dos dias e dos anos (FREIRE, 2001, p. 40).

Ao questioná-las sobre o que significa ser professora, as entrevistadas tecem suas *leituras do mundo* docente, construídas até aqui e, de certo modo, falam da profissão com carinho e a conectam com a sua importância social.

Ser professor é algo de mais importante. Sem professor não teria nenhum engenheiro, mecânico, não teria nada das outras profissões. Eu penso que é desvalorizado sim, mas se a gente for pensar só na parte financeira, ninguém vai ser professor hoje em dia. Tanto que, quando falo que estou fazendo Pedagogia, as pessoas falam: Ah, você está estudando para isso? A maior parte fala. Quando a gente pergunta para os alunos o que querem ser quando crescer, eles vão falar tudo, menos ser professor. Eles não querem. Então, assim, é algo mágico, bom. A gente tem que ter o dom, porque quem não tem o dom, não fica (*Margarida*).

¹²⁶ Neologismo utilizado por Manoel de Barros no Poema “O apanhador de desperdícios”, cujo trecho diz: “Dou respeito às coisas desimportantes e aos seres desimportantes [...]”.

Margarida tem uma visão da profissão ainda muito relacionada ao século XVIII, em que a Igreja reiterava a ideia do sacerdócio ligado à profissão. O dom e a vocação abordados por Hypólito (1997) representam uma visão conservadora, pois reproduz a ideia de que tornar-se professora é algo inerente a determinados sujeitos.

Roseli fala de seu descontentamento com a não valorização dos/as professores/as de uma forma geral, e reconhece que há um envolvimento e sentimento solidário à educação que não a deixa abandonar a profissão. Entende ainda, que de todas as suas experiências na educação, aqui no Estado de Mato Grosso, tem sido o mais complexo de viver. Ela também fala que a comunidade a tem como uma liderança local e que isso a sobrecarrega, tendo em vista as limitações para resolver as problemáticas vivenciadas.

Eu sou apaixonada pela educação, embora hoje esteja muito difícil trabalhar na educação. Os valores são muito poucos, as pessoas que estão na administração, não sei se só no nosso caso do município, está muito difícil. Às vezes, dá uma vontade de abandonar, mas lá no fundinho não deixa a gente abandonar, não sei por que, mas eu sou apaixonada pela educação. Saber que eles estão aprendendo, não que a gente esteja ensinando a eles, a gente está ali só como mediadora, porque eles vão aprendendo no seu dia-a-dia e com auxílio e orientação, mas não sei, sou apaixonada por isso que faço e não me vejo em outra profissão. Já trabalhei no açougue por quatro anos, mas toda vez que via iniciando o ano letivo, via as crianças indo para a escola, eu tinha uma vontade de estar lá. No Mato Grosso, o mais difícil está sendo onde estou hoje. De todos os lugares que passei, aqui é o lugar mais difícil. É uma comunidade pequena, mas as pessoas não tem união entre eles. E para eles, tudo o que acontece lá, o professor é que tem obrigação de resolver. Tem associação, mas eles não procuram o presidente da associação, eles procuram o professor. As questões da igreja, eles não procuram a pessoa que é responsável pela igreja, então assim, a comunidade é muito difícil (*Roseli*).

Teresa reconhece que a sala de aula é onde se realiza profissionalmente, porém, sua compreensão é baseada no amor que, segundo Freire (1996), é indispensável para a prática educativa que se quer formar sujeitos capazes de se reconhecer sócio-histórico-culturalmente. No entanto, há certo sentimento da necessidade de doação ao próximo, muito ligada à ideia sacerdotal do século XIX. E ainda, a exigência de as professoras serem, por tabela, as lideranças da comunidade, por um lado pode ser encarado como reconhecimento e respeito, mas, por outro, seria mais uma atividade para somar na carga de trabalho já superlotada.

Eu acho que ser professora, eu não me considero ainda uma boa ou verdadeira professora. Porque o professor, ele tem que ser um altruísta. Acredito ser uma altruísta, mas, tipo assim, certas superações emocionais, ou saber discernir. Muita coisa ainda, eu preciso aprender. Ainda não tenho toda essa essência. Mas ser professor requer dedicação, amar o que faz. Intervir nas situações. Eu me sinto,

quando estou dentro da sala de aula, eu me transformo em outra pessoa. Ser professor, para mim, é uma coisa que não sei nem como explicar. É dedicação, ser exemplo, é não sei falar. Só sei que me transformo. Eu não sou Teresa quando estou em sala de aula (*Teresa*).

Além das percepções sobre o que é ser professora, uma condição básica para a vida no campo, conforme relataram, se deve ao acesso à terra. Além de ser um direito garantido na Constituição Federal de 1988, o título de posse foi conferido às mulheres assentadas pelo Programa Nacional de Reforma Agrária em 2007, por meio da Instrução Normativa 38, do Instituto Nacional de Reforma Agrária (Incra) (BRASIL, 2013).

Ao perguntarmos às professoras o que significava ser mulher do campo e quais eram as condições de vida nesse espaço, uma questão levantada, como de difícil acesso, tem sido a terra.

Eu fiz inscrição junto ao INCRA para conseguir terra, mas não consegui, aí uma pessoa que foi contemplada desistiu. Aí eu peguei, hoje eu sou siprada¹²⁷ no INCRA. A pessoa que estava lá ficou doente, com câncer, foi para Barretos aí teve que passar para outra pessoa. A única coisa que ele pediu, foi que aquilo que havia feito de infraestrutura dentro da propriedade, que ele pagasse o que ele havia gasto. Temos gado de corte como outra fonte de renda (*Roseli*).

Com *Teresa*, o processo de aquisição da terra se deu após a saída dos líderes enganadores do movimento que a trouxe para Juara, assim ela informa que estes fugiram do acampamento, quando as pessoas descobriram que se tratava de grilo de terra.

O INCRA veio e começou a fazer análise das terras e cortar os lotes, e as pessoas deram liberdade para escolher. Quem trabalhava ajudando a fazer as picadas¹²⁸ recebia a diária e ainda tinha direito de escolher. E assim foi que a gente conseguiu (*Teresa*).

Margarida não possui terra, uma vez que trabalha numa escola de fazenda e é rodeada por outras fazendas. Mas entende a importância de se ter seu pedaço de terra para viver e trabalhar, pois o pai foi obrigado a vender a terra que tinha, por pressão de vizinhos que estavam tornando-se latifundiários.

¹²⁷ Sistema de Informações de Projetos de Reforma Agrária “funciona através de um sistema de gerenciamento de banco de dados relacional (desenvolvido em ambiente Microsoft Access para Windows - versão 2.0), que permite o registro de dados de um Projeto de Reforma Agrária (identificação do PA, demandas, infra-estrutura, aspectos fundiários, físicos e fisiográficos etc), e dos candidatos à beneficiários (identificação e cônjuge, história ocupacional, composição familiar) e também atualização destes dados tais como: identificação, associativismo, exploração agrícola, aspectos econômicos, créditos, rendas, habitação rural, saúde, treinamento e assentamento” (BRASIL, 2016).

¹²⁸ Abertura de mata nativa, em se tratando da Floresta Amazônica, uma mata densa e alta.

Para Ribeiro (2013, 134), “a terra é um bem insubstituível porque compreende não só o solo, mas também a vegetação, as águas, os animais, servindo aos seres humanos como meio de produção de alimentos, moradia, abrigo...”. Mas, aliada ao acesso à terra, outras questões envolvem *Ser Mulher no Campo*, evidenciado pelo Plano Nacional de Política para as Mulheres (2013/2015), haja vista, que

Embora a terra constitua uma condição básica para as mulheres do campo e da floresta conquistarem a sua autonomia econômica, é preciso ir além. A construção da igualdade de gênero representa outro pré-requisito, tão essencial quanto a obtenção de um título de posse da terra (BRASIL, 2013, p. 66).

Uma das formas de igualdade entre os sexos, nesta sociedade capitalista seria através da divisão sexual do trabalho e da renda de forma equitativa entre homens e mulheres. Entretanto, o aumento da participação feminina nos postos de trabalho, principalmente na educação, esteve relacionado à consolidação do projeto capitalista-patriarcal de sociedade, ao barateamento da mão de obra e à própria exploração do trabalho, justificados pelas características femininas, como docilidade, submissão e paciência, manifestadas na

[...] proximidade das atividades do magistério com as exigidas para as funções de mãe; as “habilidades” femininas que permitem um desempenho mais eficaz de uma profissão que tem como função cuidar de crianças; a possibilidade de compatibilização de horários entre o magistério e o trabalho do doméstico, já que aquele pode ser realizado em um turno; a aceitação social para que as mulheres pudessem exercer a profissão (HYPÓLITO, 1997, p. 55).

Este processo foi característico da feminização do magistério e acompanhado de um raciocínio machista em que a figura da maternidade e do cuidado com os afazeres domésticos estiveram/estão vinculados apenas à competência da mulher e diretamente ligados à ideia de “cuidar”.

Evidenciamos que há forte tendência de perpetuar esta condição de submissão, tendo em vista que o serviço doméstico, o cuidado com os/as filhos/as e o tratamento com as criações (galinhas, porcos), entre outros afazeres em torno do lar, são suas responsabilidades e que se confirmam na rotina enfrentada diariamente, atravessada pelos diversos papéis ocupados da hierarquia familiar e social: ser mãe-esposa-dona de casa-professora-trabalhadora.

Assim, elas contam como tem sido suas rotinas entre a casa e a escola:

Eu acordo quatro e meia da manhã, faço café para o meu marido, ele pega às cinco¹²⁹ horas. Depois do café, arrumo a cozinha. Enquanto meu filho dorme, eu vou lavando as áreas. Lavo a roupa, limpo o quintal, cuido da horta. Quando meu filho acorda, dou um pouco de atenção para ele, dou café. Geralmente dou banho nele cedo, aí arrumo o resto da casa. Terminando essa parte, já é quase dez horas. Busco o leite, porque o leite é colocado em garrafa, a gente leva todo dia uma garrafa. Faço almoço, dou almoço pro meu filho, lavo a louça. Levo meu filho para a babá. Chego na escola, leciono das doze às dezesseis horas. Geralmente, dia de quinta-feira tem catequese, eu ajudo. Os meus planos de aula eu não gosto de fazer em casa. Então, quando termina a aula, às quatro horas, eu fico na escola planejando. Mas nunca dá tempo de fazer só na escola, porque é sala multisseriada. Estou neste ano do 1º ao 5º ano, e não dá tempo, senão eu chego em casa muito tarde. Saio da escola, passo para pegar meu filho, chego em casa às dezoito horas. Chegando em casa, faço janta, jantamos, lavo a louça e arrumo a casa, e aí, à noite, quando todo mundo dorme, que eu planejo minhas aulas. Está o silêncio total, aí eu consigo fazer os planos, senão eu não consigo. Geralmente, vou dormir às dez ou onze horas, depende do dia. A escola fica uns quinhentos metros de casa. Dia de sábado, faço serviço até às onze horas e depois dou mais atenção para o meu filho, no sábado e no domingo. (*Margarida*)

Teresa também possui uma rotina sobrecarregada, a qual concilia com o trabalho de professora e as funções domésticas, inclusive, dos cuidados com as criações.

Quando chega ao sábado estou exausta. Você pensa que vai descansar, mas não, você vai fazer faxina, lavar roupa. Eu levanto às cinco horas da manhã, não tem como ficar mais na cama. Quando eu quero adiantar mais o meu serviço, eu tenho que pular cedo mesmo. Às vezes, dá tempo de lavar roupa, às vezes não. Descongelar uma carne para fazer no almoço, lavar a louça. Quando eu estou sozinha em casa, tem meu filho mais velho ou o companheiro. Quando está passando por lá, eles ajudam a tratar dos porcos, galinhas e aguar a horta. Aí sobra a casa. A minha casa eu não limpo todo dia, no campo, não tem muito movimento, não tem poeira. Mas no tempo da seca tem. Eu só dou aquela passadinha de pano úmido, “tiradinha” de pó. O banheiro dá aquela lavada. Se tem alguma coisa para fazer do planejamento, faço à noite, porque eu deito cedo, mas acordo de madrugada, vou ler, escrever, aí amanhece o dia, eu levanto, vou fazer essas tarefas. Quando é dez horas, está pronto meu almoço. Às vezes é só esquentar, e onze e trinta, no máximo já estou descendo para a escola. Deixo pronto mais cedo o almoço, deixo a roupa, outras coisas para depois. Na escola começa meio dia. Eu vou de moto, quando estou atrasada vou correndo bastante, até é perigoso. Eu gasto quinze minutos. Mas quando eu vou tranquila, eu gasto uns vinte minutos. Tem uma serra, a estrada é ruim. Chego da escola, molho a horta, vou arrumar a janta. Às vezes, se tem alguma coisa na área, as galinhas sujam, aí eu já limpo aquilo ali e volto a arrumar janta. Depois tomo banho, janto, sento no sofá, às vezes, até assisto o jornal, às vezes, não. Aí vou dormir. Acordo de madrugada, vou planejar, estudar e logo amanhece. Na escola, eu organizo a sala e dou aula. Em outros tempos, eu cozinhava, limpava e dava aula quando trabalhei na linha dois. O pessoal da secretaria foram me visitar quando eu trabalhava nesse lugar. (*Teresa*)

¹²⁹ Ela explica que todos os funcionários trabalham das 06 às 18:00 horas todos os dias. Mas como tem a remanga, para pegar cavalo, se eles chegarem às 06:00 em ponto, não conseguem sair a tempo, porque demora muito. Então entram às 05:00 horas.

Não satisfeita com a fala acima, perguntei à professora se recebia e qual o valor para realizar as atividades extras que a escola exigia quando estava na Linha II¹³⁰ e ela confirmou que não ganhava nada. Informa que recebia apenas um salário mínimo para fazer todo o serviço (dar aula, cozinhar e limpar a escola), que só alterou após a formação superior e a efetivação no concurso público da Prefeitura Municipal de Juara, no ano de 2011. Atualmente, segundo ela, há outra pessoa que trabalha na realização destas funções, mas quando é feito uma faxina, ela ajuda a realizar.

Com *Roseli* não tem sido diferente. As tarefas domésticas, ser professora, zeladora e merendeira da escola são atividades comuns de seu dia a dia que compõem a complexa teia da vida de uma mulher-professora do/no campo.

Eu levanto todos os dias às cinco horas da manhã. Tomo café que meu esposo já fez, porque ele levanta às quatro e meia da manhã e eu não dou conta. Vou tratar das galinhas, dos porcos, tomo banho, me arrumo e vou para a escola. Vou a pé porque a escola é próxima uns 800 metros da minha casa. Lá preparo o café para as crianças, chá com bolacha ou bolo que eu levo de casa. Sempre levo alguma coisa diferente. Tem bolacha na escola, mas todo dia bolacha é ruim. Aí eles mandam trigo, eu faço bolo em casa ou pão e levo para eles tomarem café de manhã. Já deixo preparado na sala. A sala é multisseriada, então tem que ir acelerando. No intervalo que eles tomam café e vão para a sala, vão desenvolvendo as atividades, eu vou para a cozinha, faço a merenda, vou encaminhando a sala de aula ao mesmo tempo. Às nove horas é o recreio, saem para lanchar e voltam para a sala de aula. As aulas vão até às onze horas, aí eu lavo a louça, limpo a sala de aula e vou para casa. Chego em casa onze e quarenta e cinco ou doze horas, e só tomo banho. Aí vou lavar roupa, limpar, casa, terreiro, e já dá a parte da tarde. Aí também tem meu neto que minha filha sai e deixa comigo. Quando tinha as aulas do EJA (Educação de Jovens e Adultos), ela trabalhava à tarde. Faço janta, cuido da casa, a gente janta, assiste televisão e vai dormir. Geralmente, vou dormir às vinte e trinta horas, no máximo às vinte e uma horas. O planejamento, eu faço todos os dias à tarde. Até às três horas, eu cuido da roupa, meu netinho dá uma dormidinha, aí eu preparo as aulas (*Roseli*).

Além das atividades como professora de uma turma multisseriada, com várias faixas etárias e com alunos/as em diversos tempos de aprendizagem numa mesma sala, é ela quem cuida de sua casa, do neto e, ainda, quem faz a merenda dos/as alunos/as e a limpeza da escola. Denuncia-nos que seu trabalho pedagógico é prejudicado, pois precisa dividir-se entre a cozinha e a sala de aula, e acaba priorizando a cozinha, pelo fato de as panelas estarem no fogo. Isso tem sobrecarregado seu trabalho. Para ela, o acúmulo de funções, prejudica principalmente os/as alunos/as.

¹³⁰ Linha II se refere a uma das cinco regiões dentro do Assentamento P. A. Vale do Arinos, no perímetro rural de Juara, numa organização que vai da Linha I à Linha V.

Quando é perto do recreio, vou para a cozinha e já vou adiantando algumas coisas. Coloco um arroz no fogo, mais ou menos eu calculo aquilo ali para não queimar, aí vou para sala. Fico na sala atenta no fogão, porque é do ladinho. Saio correndo, vou para o fogão e volto para a sala. Até a hora do recreio é bastante complicado, porque tenho que ficar na sala e na cozinha ao mesmo tempo. Do recreio para frente aí, a coisa melhora (*Roseli*).

Sobre a limpeza da escola, é detalhado como isso ocorre. A professora conta com o auxílio dos alunos e alunas.

Terminando a aula, vou lavar a louça. As crianças ajudam a organizar a sala, a limpar, varrer, passar um pano. Porque a faxina mesmo, a gente faz só na sexta-feira. Eu chego, lavo primeiro os dois banheiros e faço o lanche. Quando eles chegam, o banheiro já está limpo. A gente não limpa a hora que sai porque as pessoas passam por ali e acabam usando, porque não é cercado. Enquanto eles vão organizando a sala, eu organizo a cozinha. Aí vamos embora. Vai todo mundo junto, porque é o mesmo percurso (*Roseli*).

Ao contar sobre as rotinas domésticas e na escola, evidencia-se a sobrevivência dentro de uma relação de exploração vivida pelas professoras, de forma quase que inquestionável, haja vista que, no imaginário social há uma clara distinção entre os papéis ocupados por homens e por mulheres, sendo naturalizado por elas as tarefa de “a) cuidar dos filhos; b) limpar e arrumar a casa; c) preparar refeições; d) lavar a louça e roupas; e) estender a roupa no varal; f) cuidar de familiares doentes/idosos; g) ajudar nas tarefas da escola dos filhos” (GARCÍA; MONTEIRO, 2015, p. 329). As autoras ainda argumentam que há, sob a responsabilidade da mulher, o cuidado com os animais de pequeno porte como galinha, porco, bodes, etc., e também o cuidado e limpeza do terreiro.

Diante destas observações, questionamos: o que então, as manteria nesta relação de exploração? Por que há uma inércia por parte destas diante do cenário vivido? Para Saffioti (2013), se tratam de vários fatores. Paira a insegurança, conveniência da situação, ausência de consciência sobre o que vive, mas sobretudo há

O medo inconsciente do fracasso que reduz suas aspirações e diminui seu ímpeto de realizar. Por isso, ela busca integrar-se na estrutura de classes através das vias de menor resistência, em campos julgados próprios às características de seu sexo, em ocupações que, por serem pouco promissoras, mal remuneradas e conferirem pequeno grau de prestígio, são julgadas inadequadas ao homem (SAFFIOTI, 2013, p. 95).

A realidade vivida por essas mulheres-professoras revelam uma condição feminina de existência, forjada numa relação opressora, cujas responsáveis pela manutenção, limpeza e organização de suas casas, mesmo que trabalhem fora, intensifica ainda mais o trabalho. A

inserção no mundo do trabalho como professora do campo, apesar de ser uma alternativa de renda, autonomia e libertação destas, tem representado o aumento de trabalho, o desgaste físico e emocional sofridos pelas triplas jornadas.

[...] à medida que as mulheres se integram ao mercado de trabalho, vai desaparecendo o modelo familiar “homem provedor de renda-mulher dona-de-casa” e vai se abrindo um novo modelo que tende a se consolidar. O homem mantém seu papel quase intacto, mas a figura da dona-de-casa tradicional tende a desaparecer. Isso não significa que ela abandone suas tarefas de cuidadora e gestora do lar, mas que de fato assume um duplo papel: o familiar e o do trabalho fora do lar (CARRASCO, 2003, p. 26).

Sob um modelo familiar naturalizado socialmente, as professoras do campo convivem com as relações de poder estabelecidas através da divisão sexual do trabalho. Para o homem, sua principal responsabilidade é prover o lar, pois é ele quem possui o trabalho formal em período integral, em detrimento das mulheres, que além de venderem sua força de trabalho intensamente na escola como professoras, algumas ainda cumprem funções para além da sala de aula sem receber nada por isso. Esta aceitação relaciona-se ao modo como foram educadas ao longo da vida, para aceitarem as condições que lhe foram impostas o que, de certo modo, configura a relação de poder vivenciada na família e em toda trajetória de vida, sendo reproduzida para o espaço de trabalho (SAFIOTTI, 2013).

As professoras falam que, além das dificuldades inerentes à escola do campo, há outras questões que as incomodam pelo fato de serem mulheres. Não obstante a exploração do trabalho em suas variadas facetas há, ainda, à exposição de diversos fatores que interferem em suas vidas, como por exemplo: receio de andar sozinha, preconceito, violência, maus tratos, etc.

Neste perverso contexto, *Teresa* foi abandonada pelo esposo quando estava nas barracas acampada. Declara que ele não aguentou as dificuldades, entrou no caminhão e nunca mais voltou. Isso a abalou de tal maneira, que entrou em depressão e só superou esta fase de sua vida com auxílio da igreja e de pessoas próximas.

Eu vim de uma família assim, de uma geração que a mulher era mulher, tinha seu lugar de mulher. Nunca de atitudes do homem. A mulher tinha que ficar em casa, trabalhar em casa, cuidar do esposo e dos filhos. Essa concepção então, bruscamente, devido a necessidade de encarar tudo isso, ter que sustentar meus filhos, eu não conseguia fazer isso direito sozinha, talvez porque você não tem uma preparação de ter acesso a certos conhecimentos. Isso foi o mais difícil, administrar

tudo! E também a questão de estar no campo, principalmente no lugar onde eu vivia. Você, uma mulher sozinha, é muito mal vista pelas outras e por aqueles homens mal-educados. Eu nunca sofri assim, abuso, mas às vezes você ouvia comentários. Comentários maldosos, das pessoas falarem. As pessoas viam que eu era uma pessoa séria. Então, nunca abusaram de mim. Eu nunca maltratei ninguém. E nunca fui grosseira com ninguém. Mas assim, você enfrenta certas barreiras nesse sentido. Ter muito cuidado, e mesmo assim, ainda falam (*Teresa*).

A fala de *Teresa* nos indica que o abandono pelo esposo, além das dificuldades para cuidar dos filhos, e sustentar a casa, reconhece que as mulheres não são preparadas para certos trabalhos, inclusive, para administrar certas coisas.

As mulheres são “amputadas”, sobretudo no desenvolvimento e uso da razão e no exercício do poder. Elas são socializadas para desenvolver comportamentos dóceis, cordatos, apaziguadores. Os homens, ao contrário, são estimulados a desenvolver condutas agressivas, perigosas, que revelam a força e a coragem. Isto constitui a raiz de muitos fenômenos [...] (SAFFIOTI, 2015, p. 37).

Outra questão com a qual Saffioti (2015) contribuiu é sobre a ideologia machista que influencia nas ações vividas pelas mulheres e, neste caso, na vida das mulheres do campo.

Obviamente, os homens gostam de ideologias machistas, sem sequer ter noção que seja uma ideologia. Mas eles não estão sozinhos. Entre as mulheres, socializadas todas na ordem patriarcal de gênero, que atribui qualidades positivas aos homens e negativas, embora nem sempre, às mulheres, é pequena a proporção destas que não portam ideologias dominantes de gênero, ou seja, poucas mulheres questionam sua inferioridade social (SAFFIOTI, 2015, p. 37).

Embora *Teresa* não tenha sofrido abusos sexuais, por ser “séria”, isso revela que há uma ideologia machista presente nos discursos tanto de homens como de mulheres, uma vez que atribuí a não violência a seu comportamento.

A docilidade e submissão, de fato, tem acompanhado a vida dessas mulheres-professoras do campo. Estes aspectos confirmam a configuração da sociedade capitalista-patriarcal da qual fazemos parte e, por diversas vezes, também a alimentamos, de forma consciente ou não. A exploração no lar é passível de superação na medida em que a família passa a compreender que a responsabilidade é de todos/as e que as próprias mulheres se empoderem dos espaços e de seus tempos e exijam direitos e respeito. Claro que não é tarefa simples.

Mas o que justificaria a exploração do trabalho docente? É preciso pensar na sobrecarga de trabalho ao quais essas professoras têm sido submetidas. Como se reconhecer numa situação de submissão e encontrar possibilidades de transformação? Como refletir sobre a própria vida, sobre as condições de trabalho se não há espaço e tempo para isso?

4.2.6.3 Sobre as condições de trabalho nas escolas do campo em Juara

As condições de trabalho são relatadas ao longo da trajetória das professoras e aparecem neste trabalho como elementos constitutivos das relações sociais que têm se travado no campo e se fazem importante, na medida em que possibilitam a reflexão acerca da configuração da Educação do Campo, no município de Juara.

As três professoras trabalham em escolas com salas multisseriadas, o que confirma uma lógica comum às escolas do campo, com o processo de nucleação das mesmas, justificada pela ausência de alunos. Porém, esta modalidade ofertada, geralmente não garante as mínimas condições de trabalho, muito menos de aprendizagem, denunciadas por Hage (2011) e confirmadas neste trabalho.

Para Hage (2011, p. 99), as escolas multisseriadas

São escolas que apresentam infraestrutura precária: em muitas situações não possuem prédio próprio e funcionam na casa de um morador local ou em salões de festas, barracões, igrejas, etc. – lugares muito pequenos, construídos de forma inadequada em termos de ventilação, iluminação, cobertura e piso, que se encontram em péssimo estado de conservação, com goteiras, remendos e improvisações de toda ordem, causando risco aos seus estudantes e professores.

Observa-se a necessidade do atendimento integral às demandas das escolas do campo previstas no Art. 10 da Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, o qual considera que a qualidade da oferta educacional do campo está relacionada à “formação pedagógica, inicial e continuada, a instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente” (BRASIL, 2008).

Ao perguntar às professoras o que significava ser professora do campo, a partir da materialidade das condições de trabalho vivenciada nas escolas do campo em que elas trabalham atualmente, obtive relatos que são o retrato do descaso do poder municipal no atendimento às condições mínimas e dignas de trabalho. Há, neste percurso, uma continuidade da denúncia do que configura a docência nas escolas do campo em Juara-MT.

Roseli relata que sua opção pela escola do campo deu-se pela identificação com o campo e sua gente, porém, entende que não tem sido fácil viver nesse espaço, devido à falta de condições de vida e de trabalho. Para ela, tornar-se professora do campo ocorreu num processo “natural” e de “escolha pessoal”, como se as dificuldades de trabalhar na cidade,

sem formação não fossem, naquele momento, um dos fatores determinantes para a ida ao campo, que de certo modo, era um lugar de refúgio pela sua vinculação afetiva com a terra.

Foi uma escolha, porque eu estava na cidade, na Escola Comendador e eu gosto do campo, sou uma pessoa da terra e gosto do sítio e das coisas do campo. Gosto do povo do campo e hoje vejo que está chegando no limite e a gente está se obrigando a ir para a cidade, trabalhar na cidade. E eu não me vejo assim, professora da cidade, eu me vejo professora do campo. Então foi uma escolha e opção minha por eu gostar do campo. (*Roseli*)

Outra queixa é o receio de andar sozinha por sua condição de ser mulher e atribuir para si a falta de coragem, por isso, a mesma se vê privada de uma ação básica, ir e vir, devido à violência que as mulheres estão submetidas.

O fato de ser professora e mulher no campo, o que dificulta é a questão das distâncias. Porque as escolas ficam muito distantes 150, 160, 180 quilômetros da sede. Para a gente ir sozinha, é perigoso, porque as estradas são desertas, no meio do mato, acaba sendo perigoso. Eu mesma não tenho coragem de ir sozinha da minha casa até Juara. Eu dependo que meu marido me leve ou vá comigo. Eu não tenho coragem, e para mim é uma das maiores dificuldades em ser professora do campo. Mas na comunidade, eu nunca tive problema, em nenhuma das escolas que trabalhei, questão de agressão, desacato, qualquer coisa do tipo. A dificuldade mesmo é a distância (*Roseli*).

Já a professora *Margarida*, compara o início de sua carreira em 2010, até o presente, e entende que essas condições, ou a ausência destas, têm influenciado em suas práticas e têm sido determinantes no que é possível ou não realizar enquanto atividade pedagógica.

Quando eu comecei, em 2010, na escola onde eu atuo, eram duas professoras e as salas de aulas lá eram bem pequenas, com carteiras de madeira. Tudo o que possui na escola é da fazenda. Da secretaria são pouquíssimas coisas. Da secretaria temos um fogão, um armário, caixa de som e um DVD que pertenciam à Escola Agrícola que foi fechada e, como não tinham onde mandar, mandaram para nós. O laboratório de informática e os livros vêm do MEC. Os mobiliários pertencem à fazenda. Até o ano de 2014, não tinha energia na fazenda e então ligava o motor só a noite. Nós lecionávamos na sala de aula super quente. Para beber água a gente colocava nas garrafas com gelo. Atualmente, a escola possui duas salas de aula, um banheiro coletivo, um refeitório pequeno, uma horta, mas não possui área recreativa e de lazer. (*Margarida*)

Aliada a essas condições, ela também relata que a fazenda possui um campo de futebol que é para os funcionários usufruírem nos fins de semana para o lazer, porém, ela o utiliza para as aulas de Educação Física, uma vez que não há quadra poliesportiva.

A secretaria Municipal de Educação fornece material didático, livros para os educandos e para o educador. A merenda escolar, a fazenda fornece outra compra de merenda porque os educandos de fazenda geralmente não comem arroz e feijão. Porque a aula é de meio dia até as quatro horas da tarde e eles já vêm com almoço. Eles comem bolo, lanche e a fazenda contribuí com a aquisição e com o pagamento de uma funcionária, merendeira, para fazer a parte da limpeza e da merenda (*Margarida*).

A escola possui um laboratório de informática que fica no grêmio¹³¹ da fazenda, mas não possui banheiro e nem bebedouro de água. Ela informa que é preciso levar garrafa térmica, pois fica distante a uns quinhentos metros da escola, o que inviabiliza o uso constante do laboratório, pois “fica fora de mão, temos que andar uns 500 m, e só abre uma hora da tarde, sendo que a aula começa meio dia. Aí duas horas é o recreio. Depois do recreio não dá para trabalhar”.

Para *Roseli*, a estrutura física da escola é ainda mais precária. Quando questionei as condições de trabalho, a mesma reclama da falta de acompanhamento da Secretaria de Educação do município, e diz:

Falta a escola. Não tem escola. Ela foi feita de madeira, nunca foi reformada, as paredes estão todas podres, caindo, inclusive quando estiveram lá, eles questionaram que a escola está abandonada e realmente está, porque desde que estou aqui, nunca teve visita de nenhuma Secretaria de Educação, de nenhum vereador, de nenhum prefeito. E neste dia, o prefeito esteve lá, mas é como se não tivesse ido, porque ele não desceu da caminhonete, ele não disse bom dia e não cumprimentou nenhuma pessoa, como se ali não existisse ninguém. Na hora de ir embora, ele abaixou o vidro da caminhonete e deu tchau para as pessoas. Vai continuar abandonado (*Roseli*).

O não atendimento às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do campo é constatado em outras argumentações no que diz respeito às condições de trabalho. Mas, o que chama a atenção é a frieza da instituição gestora na forma de tratamento auferido pela Secretaria Municipal de Educação, prefeito e vereadores em relação às escolas e, também, às professoras.

Margarida ainda argumenta sobre um episódio vivido recentemente, em 2014, ao realizar novo teste seletivo para ser professora, tendo em vista que o contrato encerraria em dezembro daquele ano, como de costume. Havendo necessidade de passar novamente pelo processo de seleção, ela relata em tom de desabafo, e diz:

Sou interina e todo ano faço teste seletivo. Sabe o que ela (a Secretária de Educação) falou para o meu patrão lá da fazenda? Que a prova que ela selecionou, até um analfabeto fazia. Todo ano a gente faz essas provas, a gente é humilhada, e ela disse ainda que não é interesse do município que a gente se forme, isso é interesse pessoal (*Margarida*).

¹³¹ Local para reunir os funcionários para momentos de lazer.

Tal posicionamento revela o desinteresse/descaso em garantir a materialização da política nacional de formação, carreira de valorização docente, o que demonstra desrespeito à professora em sua situação de interinidade, que se deve à não formação superior. Há, certamente, “[...] a clara intensão de estimular o vínculo precário de trabalho, pois assim, cria um clima de insegurança e incerteza em grande parte dos professores e fragiliza as relações entre os professores e a escola” (NISHIMURA; JINKINGS, 2012, p. 310).

As professoras revelam, ainda, insuficiência no atendimento às condições mínimas, tanto físicas como pedagógicas, embora estejam previstas nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do campo. Para Munarin (2012), tal descaso é reflexo da anti-política para o campo. Ao abandonar a escola do campo, acontece o enfraquecimento da mesma como instituição legítima para formação humana dos povos do campo.

A infraestrutura, embora seja uma condição básica para que as aulas aconteçam, se revela precária e tem interferido na vida formativa tanto dos alunos como no trabalho das professoras que se veem sem alternativa para realizar as atividades pedagógicas cotidianas. Há, mais uma vez, o não atendimento ao Art. 7º Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, pois,

Art. 7º A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infra estruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo (BRASIL, 2008).

Não obstante, as professoras trazem relatos distintos quanto aos avanços que a Educação do Campo teve. Sobre as condições de trabalho e apoio pedagógico, *Roseli* nos diz que no início de sua carreira havia mais apoio do que agora.

Havia pessoas que estavam sempre nos auxiliando. Tinha bastante apoio das secretarias no campo, os professores e as escolas no distrito de Perobal, as escolas da cidade preparavam o material e só chamavam a gente para ir buscar, eles ofereciam aquele material. Se servisse para o que estávamos trabalhando, a gente usava, se não servisse, a gente guardava para outra oportunidade. Quando passávamos na cidade, toda semana, a gente tinha atividades na escola, toda sexta trabalhávamos meio período até doze horas, ia para casa e depois ficávamos na escola para preparar as atividades para a semana seguinte. Era muito bom. Havia muita cooperação uns com os outros. E ajudava as professoras do campo. Como conhecíamos todas, estávamos sempre trocando material. Hoje não temos muito esse acompanhamento, porque os coordenadores do campo não visitam nossa escola, alegam não ter transporte, não ter recursos para estar fazendo essas visitas. Cabe ao professor estar desenvolvendo e levando o que desenvolveu para a secretaria ver e ter informação do que é trabalhado nas escolas (*Roseli*).

A fala acima revela que não há acompanhamento das atividades desenvolvidas pelas professoras por parte da coordenação das escolas do campo. E que, embora as políticas públicas educacionais tenham avançado nos últimos anos, isto não tem garantido a sua materialidade para a população do campo. Outra percepção é de que o material didático pronto, para ser pego na cidade, contraria a política nacional da Educação do Campo, uma vez que fere a autonomia dos/as professores/as, pois há um processo de “[...] *desqualificação intelectual* por meio da dependência [...]” [grifos dos autores] (NISHIMURA e JINKINGS, 2012, p. 306).

A professora *Roseli* reforça que a situação das escolas tem piorado com o tempo, fala da sobrecarga de trabalho a qual é submetida, inclusive sem receber a mais por isso. Também se refere ao não acompanhamento pedagógico por parte da Secretaria Municipal de Educação, da ausência de transporte. A ausência inclusive, de medidas mais radicais para denunciar a realidade tem sido reflexo do medo e da insegurança a qual vivem, pois, a relação contratual é temporária, portanto, instável.

De quando eu trabalhei no Paraná, para a escola do campo hoje no estado de Mato Grosso, eu vejo que a situação piorou e muito. Porque nas escolas do campo do estado do Paraná, na época, a gente tinha apoio da secretaria de educação, era bem assistido, as pessoas iam lá, faziam visitas, estavam sempre presentes. E aqui a gente não tem apoio nenhum, as pessoas não se importam a situação que a gente está. No meu caso, eu trabalho como *professora, como merendeira, como zeladora, eu que faço as três funções sem nenhuma remuneração a mais por isso*. Se a gente for questionar, que deveria ter um valor maior, então simplesmente, ou você fica... esses dias estiveram lá na escola, durante todo esse tempo, só vieram agora. As crianças de lá não tem transporte, eles vão a pé. O transporte vai até determinado lugar, e esse transporte nunca chega. Eu atendo dois alunos do ensino médio do estado, mas sem nenhuma remuneração. Só por amor mesmo à educação. Elas me questionaram por que esses alunos não estão indo para a escola? Eu disse que é porque não tem transporte, e a escola para onde eles deveriam ir, o transporte não puxa. Eles não repõem esses alunos, porque, neste caso, a escola é na Paranorte. A escola continua funcionando igual, se os alunos não foram, problema deles [grifos meus] (*Roseli*).

Nas palavras da professora, identificamos que a Educação do Campo não tem se universalizado, pois o atendimento que ela oferta aos alunos/as do ensino médio, não é formalizado, sendo apenas, como diz Roseli, “só por amor mesmo à educação”. Os alunos não frequentam a escola pela falta de transporte escolar, como também, a ausência da etapa na escola próxima a comunidade que residem. Esta observação feita pela professora reflete a ausência da implementação da política do Estado de Mato Grosso Resolução N. 126/03 CEE/MT, no chão da escola pública do campo.

Tal política asseguraria, conforme Art. 4º, a universalização da educação básica à educação profissional, o que vai desde a educação infantil ao ensino fundamental e médio, incluindo as pessoas que não tiveram acesso a formação escolar em idade própria.

Para *Teresa*, ainda que haja dificuldades, reconhece certos avanços, embora desconfie que haja algo de errado com as questões políticas em Juara que impedem o pleno desenvolvimento de diversos setores. Contudo, temos observado que os gestores municipais têm dificuldades de implantar projetos voltados ao campo, haja vista, que o histórico da representatividade política em Juara, revela que as lideranças sempre fizeram parte de grupos econômicos ligados ao agronegócio, à concentração de terras. Seria incoerência da parte desses representantes da elite agrária proporem a Educação do campo como pede a lei, pois contraria a lógica que fundamenta seus governos.

Ainda assim, *Teresa* afirma que algumas coisas melhoraram, em especial,

[...] na questão do atendimento da secretaria quanto aos professores do campo, melhorou bastante. Materiais também, mas não tanto quanto deveria. O transporte escolar que existe, não existia naquele tempo, apesar de não ser como deve ser, mas melhorou bastante. Muito pouco do que se deveria ser, de lá até hoje. Em pleno 2015, praticamente ontem instalou a internet. Há quantos anos existe internet em tantos outros lugares. Não sei se em outros municípios se é tão lento para acontecer como no município de Juara, é o passo de tartaruga mesmo. Eu acredito que é. Municípios vizinhos pegam estrada de chão, tem patrolamento, atendimento. No nosso município é no último caso que faz. Acredito que é a questão política. A administração política não atende adequadamente, embora tenha pessoas com empenho, com vontade, mas são barradas por burocracia, e políticas públicas no caso (*Teresa*).

Há o entendimento de que as condições de trabalho precisam levar em conta aspectos como a relação contratual e salários, “a intensificação do trabalho, que remete à sobrecarga e novas demandas a que os docentes são submetidos” (NISHIMURA; JUNKINGS, 2012, p. 308). Assim, as relações contratuais, condições salariais, estrutura física, acompanhamento e apoio pedagógico, fazem parte da política de valorização do magistério.

Por isso, o Art. 2º do Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, preconiza em seu “IX - a valorização dos profissionais da educação, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à progressão na carreira, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho” (BRASIL, 2016).

Ainda assim, as professoras possuem condições salariais e contratuais distintas. *Margarida* é interina desde que iniciou sua carreira no ano de 2010. Como possui apenas o

ensino médio completo, seu salário corresponde à um salário mínimo, que segundo a mesma, recebe por hora e não por mês.

Nós ganhamos um salário mínimo de R\$ 788,00, porque eu tenho ensino médio e estou cursando ensino superior. Já minha colega, ganha R\$ 500,00, ela não fez o teste seletivo, e a secretaria diz que ela ganha por hora, horas excedentes. Quando entra em férias, mesmo que ela fez todo o trabalho, só vai ganhar R\$ 250,00 que corresponde a quinze dias de trabalho, sendo que ela faz diário, faz o mesmo trabalho que eu faço (*Margarida*).

Mesmo ganhando pouco diante de seu trabalho, acredita que seja injusto o salário da colega de trabalho que é de R\$ 500,00 (Quinhentos reais). O salário, tanto de uma como de outra, sequer alcançou o piso nacional¹³², que desde 2008 fora instituído.

Art. 2º O piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica será de R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) mensais, para a formação em nível médio, na modalidade Normal, prevista no Art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 2008).

Já a professora *Roseli*, contesta o salário que recebe e acredita que este seja insuficiente, pois, segundo ela, não há valorização. Ela recebe R\$ 1.600,00 (um mil e seiscentos reais) por mês e alega:

Não considero suficiente, porque acho que o professor deveria ser mais valorizado, embora a gente vê muito mais injustiça com outras pessoas, isso revolta muito. Por exemplo, tem gente que fala, você faz o mesmo que eu faço e eu ganho R\$ 500,00 reais e você R\$ 1600,00. Aí eu penso assim, claro, hoje eu estou ganhando isso, mas sofri muito lá atrás para chegar hoje. *Cada um tem de acordo com o que fez e merece*. Embora o salário do professor ser injusto, independente de você ganhar 10.000 reais, é uma das profissões menos valorizadas, porque qualquer profissão passa pela mão de um professor. Para ser um médico, um advogado, um juiz, você passou pelo professor, então deveria ser a profissão mais valorizada. Além de pouco, somos desvalorizados em todos os sentidos [grifos nossos] (*Roseli*).

A fala da professora chama a atenção para uma ideologia marcada pela meritocracia, mesmo reconhecendo as injustiças, considera que cada pessoa recebe aquilo que *merece*. Tal posicionamento reflete a forma como nossa sociedade foi educada¹³³ ao longo da história, sob o pensamento liberal que responsabiliza os sujeitos pelo seu fracasso, pois “não se esforçou o

¹³² Em 2015 o piso era de R\$ 1.917,78 e em 2016 teve reajuste de 11,36%, passando para R\$ 2.135,64 BRASIL (2015).

¹³³ Característica da educação tecnicista, que segundo Freitas (2012), pode ser considerada neotecnicista, tendo em vista as reformulações que atendem à lógica da: responsabilização, meritocracia e privatização.

suficiente” e, neste caso, justifica o não merecimento pelo baixo recebimento de salário. Interessante observar que a meritocracia tem sido instrumento de fragilização das coletividades, uma vez que promove disputas dentro dos grupos de uma mesma classe social.

Teresa recebe o valor de R\$ 2.700,00 por mês e é a única que demonstra satisfação com o salário que recebe, porém, a ela afirma que possui tem outras fontes de renda e que isso, não a faz passar necessidades.

Eu não posso reclamar em comparação aos meus colegas que não ganham este salário. Eu gostaria mais de crescer, tenho um sonho de fazer um mestrado e ir mais além. No momento está bom, mas acho que pode melhorar. A intenção da gente é que melhore. Não só para mim, às vezes eu me sinto mal, quando vejo alguém reclamar do salário perto de mim, que tem tantas coisas. Além disso, eu tenho outras fontes de renda, outras possibilidades: galinha, porco, gado. Hoje e não tenho gado, foi investido, temos bastante pasto, aluga e tem a renda. Outras pessoas não têm essa renda. Lá na minha comunidade todo mundo é tranquilo, o mais fraquinho lá talvez seja eu. Mas é isso, estou contente com o que ganho. Em nível nacional, se há uma questão, de reivindicação, eu apoio, estou junto. (*Teresa*).

Para Nishimura e Junkings (2012), trata-se do arrocho salarial, política típica da precarização do trabalho e da reconfiguração do papel do Estado democrático para o Estado neoliberal mínimo. O Estado passaria a ser mínimo em seu sentido lato. Mínimo em direitos sociais, como a educação, a carreira, a formação, etc.

Peroni (s/a, p. 5) entende que a precarização do trabalho docente está atrelada à implantação da política neoliberal, que não reconhece o sistema capitalista como agente causador das crises, uma vez que o principal responsável seria o “[...] Estado, com o diagnóstico de que esse Estado gastou demais, atendeu à demanda dos eleitores e, por isso se endividou e gerou a crise fiscal”.

Acrescenta-se a essa relação desigual, o trabalho docente, que por hora tem se revelado precarizado em suas várias faces. Por um lado o modelo de contratação temporária e o baixo incentivo para a formação superior, revelam o desinteresse do poder público pelas escolas do campo do município. Por outro, há uma a manutenção da exploração do trabalho nessas escolas como forma de fazer com que se perpetue o conformismo da “[...] legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social [...]” (MÉSZÁROS, 2008, p. 44) diante das relações estabelecidas.

As professoras são reféns de um sistema de gestão educacional projetado pelas políticas neoliberais que condicionou a permanência da interinidade e não ofereceu condições

para a formação superior antes do ingresso à carreira docente, pois este tem sido um critério para efetivação em concursos públicos e a constituição de uma carreira permanente de formação e trabalho.

A educação familiar e religiosa foi fundamental para que durante o processo educacional escolar e, posteriormente, nas relações de trabalho, silenciassem as professoras diante das condições concretas constituídas ao longo de suas vidas. Ainda que estivessem em processo formativo, em sua etapa final do curso superior, como é o caso de *Margarida* e *Roseli*, observa-se que a educação não foi suficiente para que as professoras deixassem de ser submetidas a outras formas de exploração no espaço familiar. No caso de *Teresa*, que possui a maior formação superior, e ainda se trata de sua segunda graduação, observou-se que ter ou não curso superior, nem sempre garante que o sistema educacional a qual esteja vinculada, forneça condições dignas de trabalho.

Ao olhar para as trajetórias das mulheres-professoras-trabalhadoras do campo em Juara/MT, e, refletir criticamente sobre suas histórias, é possível entender como as experiências de vida influenciam na forma como as professoras concebem o mundo. Mas também, fez-nos compreender como a sociedade capitalista se apropria da vida por meio do trabalho assalariado e da expropriação das trabalhadoras.

Quanto ao patriarcado como estrutura familiar dominante, foi responsável por condicionar as “escolhas” formativas. Por outro lado, as oportunidades de formação vivenciadas por *Teresa*, *Margarida* e *Roseli* indicam o avanço no acesso à formação superior em nível de graduação específica para professores/as do campo.

Embora tenham se constituído diante de inúmeros desafios, as professoras projetam condições humanas de trabalho, e que após a formação superior, consigam realizar um concurso público na rede estadual como possibilidade de valorização, de melhores condições de trabalho, de vida.

A esperança por elas demonstrada nos momentos finais de nossas conversas/entrevistas reconstrói em nós perspectivas para “outro mundo possível”, pois acreditam na escola do campo como espaço de resistência e luta como parte indissociável da transformação todas nós almejamos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não, não é fácil escrever.
É duro como quebrar rochas.
Mas voam faíscas e lascas
como aços espelhado
(LISPECTOR, 1998, p. 27)

Faíscas e lascas voaram em finos cacos que perfuraram muito além de nossa epiderme de maneira invisível e dolorosa, deixando-nos marcas profundas no corpo e na alma. As *faíscas* são como gritos dessa gente marcada pela pobreza, pelo gênero e suas microgeografias¹³⁴. As *lascas* de vida têm sido soterradas pela ganância de projetos neoliberais incorporados em vários espaços sociais, inclusive pela escola pública, como lembra Mészáros (2012). Ou ainda, nas palavras de Peripolli (2009), essas relações foram “mercantilizadas” sob todos os aspectos.

As reflexões que compõem esta Dissertação levaram em consideração o objetivo principal deste trabalho, que foi analisar as trajetórias de vida de mulheres-professoras-trabalhadoras, bem como, os percursos de formação, trabalho e as relações sociais para a constituição da docência no contexto da Educação do Campo, no município de Juara.

Para compreensão e alcance do referido objetivo de pesquisa, utilizou-se da metodologia da História Oral de Vida, sustentada na abordagem da pesquisa qualitativa, que procurou analisar os dados a partir da perspectiva crítico-dialética apoiada na crítica feminista.

As particularidades da vida de *Roseli, Margarida e Teresa* configuram um cenário para além da reprodução da sociedade de classes apontada por Marx (2001) e, sobretudo, demonstram que há uma relação dialética entre classe e gênero¹³⁵ (SAFFIOTI, 2013) que se agrava na medida em que a localização geográfica neste caso, região de *última fronteira* (MARTINS, 2009) surge como mais um marcador social na vida das professoras, sujeitas desta pesquisa.

¹³⁴ Expressão usada por Maldonado (1995) para se referir à diversidade de sujeitos e espaços que compõem o estado de Mato Grosso.

¹³⁵ Para Saffioti (2013), há diante da exploração da mulher, nesta sociedade de classes, marcadores sociais como classe, gênero e raça, que agravam a condição de exploração sobre estas. Embora a questão racial seja de grande relevância, não a levamos em consideração, uma vez, que esta não surgiu como categoria analítica.

Esta relação entre pertencer à classe trabalhadora, ser mulher e do campo, destaca-se na pesquisa e resulta na articulação entre os eixos centrais da análise: *Formação/Trabalho docente, Gênero/Mulheres e Educação do Campo*. Tais eixos não poderiam ser pensados isoladamente no contexto estudado, uma vez que, as professoras confirmaram, desde o primeiro momento, que eram da classe popular e de famílias de trabalhadores/as do campo, tendo o trabalho como o principal elemento mobilizador da continuidade da vida desde a infância; tiveram a maior parte da escolarização em escolas do campo o que, de certo modo, foi importante para a aproximação com a docência no campo, pois foi construído o sentimento de pertença; a condição de serem mulheres foi um dos fatores determinantes nas oportunidades de formação e trabalho que tiveram ao longo da vida, principalmente, o redirecionamento para a docência que não ocorreu de forma aleatória e natural.

Ao incorporar o sistema capitalista como modelo econômico, a sociedade pensada a partir desta lógica atrelada ao patriarcado e ao latifúndio, utilizou-se de uma proposta educativa para as mulheres como mecanismo de organização social indispensável para a manutenção do sistema. Ou seja, ao lado dos avanços dos direitos conquistados pelas mulheres, o capital, ao se apropriar de seu tempo com trabalhos em períodos parciais, ao mesmo passo que sugeriu a libertação do lar e das amarras familiares, perversamente, alocou as mulheres no mercado de trabalho regulamentando o processo de exploração mais intensamente. Só que agora, de forma remunerada, uma vez que, “o que mascara esta exploração é sua legalização pelo contrato de trabalho” (FRIGOTTO, 2002, p. 17).

A tríade capital-patriarcado-latifúndio permeou as discussões em torno da História da Educação Brasileira e a Educação do Campo nos capítulos II e III respectivamente. No capítulo IV esta relação se reproduz a partir dos relatos da vida das professoras, pois a *formação e o trabalho docente* das mulheres-professoras-trabalhadoras do campo foram pautados por silêncio, submissão e transferência dos cuidados maternos para a escola, sob a configuração de papéis distintos entre homens e mulheres, reforçando as relações de poder. A *formação* em tela condicionou à docência como profissão feminina, cujos fundamentos foram tecidos sob a égide da sociedade patriarcal. A ideologia do capitalismo-patriarcalismo produziu nas professoras a naturalização dos processos de exploração e violências por elas sofridas. A formação escolar e o trabalho alienado as submeteram a outras formas de exploração, como aquelas vividas no espaço familiar, e, conseqüentemente, como professoras na escola do campo.

Conhecer as trajetórias de trabalho foi determinante para que compreendêssemos a intensidade da exploração e das diversas violências a que foram expostas, com destaque para a violência doméstica, através da protelação de sonhos ao não poder escolher quando e que curso fazer, que profissão seguir, como relatou *Teresa*. Ocorre, também, a violência, ao sobrecarregá-las com os afazeres da casa, do quintal, dos filhos, garantindo o bem estar de todos, assim como na exposição às humilhações de caráter misógino e machista, como fez o primeiro marido de *Margarida*, ao devolvê-la para a família, como propriedade sua.

Essas violências têm fundamento na ideologia sexista, pois os homens “não ignoram a capacidade das mulheres de suportar sofrimentos de ordem psicológica, de modo invejável. Talvez por estas razões tenham necessidade de mostrar sua “superioridade”, denotando, assim, sua inferioridade” (SAFFIOTI, 2015, p. 35). A autora reconhece que há um processo de inversão do fenômeno para reforçar a superioridade masculina.

O patriarcado como ideologia presente no Brasil desde o período colonial tem produzido marcas muito profundas nas mentalidades de homens e mulheres, tanto que as professoras, além de não perceberem certas formas de exploração e violência como produtos desta ideologia, reproduzem ideais machistas observados em alguns posicionamentos, como afirmou *Teresa* ao atribuir seu ao comportamento “de moça direita” ao motivo de não ter sofrido violência sexual. Em outros momentos, a ideologia do patriarcado é sutilmente perpetuado através da linguagem usada pelas professoras quanto à expressões no gênero masculino como forma de universalizar a palavra, como é o caso de se referirem à profissão docente autodenominando-se de “professores”, e não “professoras”. Ao usarem a expressão no masculino “professor”, por mais ingênuo que pareça, trata-se da manutenção e reprodução de uma ideologia dominante através da linguagem, sendo esta uma das primeiras manifestações daquilo que nos constituí como sujeitos. Saffioti (2015, p. 51) entende que “a língua é um fenômeno social e, portanto, sujeita, permanentemente a mudanças. Nesse sentido, é interessante criar novas palavras que acabem com o sexismo”.

O sexismo e o machismo são expressões da ideologia dominante patriarcal e estão enraizados na sociedade. Está muito presente dentro dos movimentos sociais, em especial do campo, já que encontra aliados/as para sua reprodução e a própria invisibilidade das mulheres que não possuem muitas opções de trabalho e renda, por isso acabam mantidas numa relação de dependência econômica dos esposos. Mota e Paula (2012, p. 80) pontuam que o machismo se trata de um problema existente dentro do MST. Apesar dos avanços na luta pela terra e escola, as mulheres que estão no Movimento, “sentem dificuldade em ocupar espaços de

coordenações e direções ou, até mesmo, de sair para cursos de formação, porque seus esposos, quando não impõem de forma radical o impedimento à sua participação, o fazem de maneira sutil”. Esse tem sido um entrave para a superação nas relações sociais de sexo/gênero no campo.

A relação estabelecida com a *Educação do Campo* possibilita perceber que a docência no campo tem sido uma alternativa precária de trabalho e de isolamento. Pelo fato de o *trabalho docente* nas escolas do campo estar distante dos poderes que regulamentam e fiscalizam as relações de trabalho das atividades exercidas por elas, a distância de uma escola a outra, sem a mínima condição de pensar em uma proposta coletiva de organização do trabalho pedagógico que contemple as reais necessidades dos/as alunos/as e professores/as do campo, uma vez que a Secretaria Municipal de Educação não tem disponibilizado momentos de encontros e formação coletiva, e ainda as péssimas condições de trabalho e falta de apoio à formação superior e continuada, configuram um cenário propício ao que Frigotto (2002, p. 18) denominou de “legalização da desigualdade ou uma exploração legalizada”.

A “exploração legalizada” constatou-se a partir da precarização do *trabalho docente* como mais uma violação dos direitos básicos das trabalhadoras. As trajetórias denunciaram que, desde o início da carreira, tiveram trabalhos informais, sem remuneração, e a própria necessidade de tornarem-se professoras como alternativa de sobrevivência no campo, contribuiu para a perpetuação dessas relações evidenciadas nas atuais condições de trabalho, na falta de infraestrutura, de apoio pedagógico, entre outras demandas. Além de não atenderem aos direitos da classe trabalhadora das escolas do campo, há uma desarticulação entre a realidade, os princípios e legislações da Educação do Campo defendidos pelos movimentos sociais.

Para além da ausência de condições materiais de trabalho e de sobrevivência no campo, dentro e fora das escolas, confirmou-se a existência de elementos que fragilizam a tentativa de consolidar uma proposta efetiva de Educação do Campo, como: ausência do reconhecimento da profissão; dificuldade de alcance às políticas públicas da Educação do Campo; relações frias e desumanas travadas com a Secretaria Municipal de Educação e seus/suas gestores/as; acúmulo de atividades na escola, com mais de uma função (professora, merendeira, zeladora); educação e relações sociais que se configuram na docilidade e submissão; sobrecarga de trabalho da casa, criação de animais, cuidado com os/as filhos/as, ao lado do trabalho na escola e na comunidade; o precário acesso ao transporte e deslocamento para se formar; ausência de alojamento e de uma política de moradia; não há

formação continuada; e, principalmente a ausência de um projeto coletivo da e para a Educação do Campo, com forte presença de aspirações individualistas e solitárias, aliados às distâncias entre as escolas, a Secretaria de Educação, e a falta de incentivos para promover a Educação do Campo pautada na justiça e igualdade sociais.

A política de Educação do Campo é fruto de intensa mobilização e organização dos movimentos sociais e universidades, conjuntamente com entidades sindicais e religiosas, que conseguiram o reconhecimento legal da Educação do Campo como um direito dos povos do campo conforme prevê a Resolução nº 01/2002 CNE/CEB. Sob tensões com o processo de expropriação e concentração da terra incorporado ao avanço do agronegócio na fronteira agrícola, e, mais recentemente, com a construção de grandes empreendimentos como as usinas hidrelétricas¹³⁶ para o escoamento de grãos, têm ameaçado o projeto educacional e de vida defendido pelos movimentos sociais do campo.

Quando a escola ainda é útil ao empreendimento, seja uma fazenda ou empresas, esta tem sua edificação mantida, mas sob o controle e interesse de um projeto societário de formação de mão de obra para a acumulação do capital. Os modelos de empreendimentos econômicos em questão expropriam as populações que vivem no e do campo, destruindo vários direitos e, acima de tudo, contribuem para uma ruptura dos elementos culturais a que estão vinculados no campo, ou seja, interferem na pertença entre o ser humano e o campo, assim como, na escolha do modo de vida que, livremente, cada um tem o direito de fazer.

Ao lado desse repertório de ações contrárias às populações do campo, é vivido um momento de instabilidade dos direitos sociais de todos/as trabalhadores/as do campo e da cidade que, de forma arbitrária, tem sido revelada pela lógica neoliberal e reacionária, a qual tem imperado nos Poderes Legislativo, Judiciário e Executivo, cujos reflexos estão evidentes nas políticas de formação docente quando estas não atendem às expectativas das professoras e aos princípios da formação humana. As experiências de trabalho e formação narradas são a expressão do formato deste atendimento pretendido pelo atual governo federal, ao promover o desmonte do Estado, conforme proposta em andamento com a PEC 241/55¹³⁷.

A esse respeito, como pensar na emancipação da classe trabalhadora? Que condições teriam as mulheres-professoras-trabalhadoras do campo em romper com os processos de exploração e alienação, haja vista, os retrocessos nos investimentos educacionais, políticos e

¹³⁶ Somente na bacia do Rio Tapajós, mais de 80 usinas hidrelétricas estão em construção ou em fase de início das obras (OCEKADI, 2016).

¹³⁷ Proposta de Emenda Constitucional que prevê a economia dos investimentos nos setores como educação, saúde e seguridade social com novo teto para os gastos públicos.

econômicos para o campo? Para Mészáros (2012, p. 67) “não poderá haver uma solução efetiva para a auto alienação do trabalho sem que se promova, conscienciosamente, a universalização conjunta do trabalho e da educação”. A universalização da educação foi firmada no último PNE – Plano Nacional da Educação (2014-2024), e também está ameaçada pelos projetos em discussão no Senado Federal.

É nesta perversa lógica que algumas políticas públicas e sociais têm se disseminado com o fechamento de órgãos responsáveis pela implementação, controle, fomento e avaliação dessas políticas, a exemplo da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade que afeta diretamente a política pública de Educação do Campo; o fim da Secretaria Nacional de Política para as Mulheres, que interfere no alcance das políticas para as mulheres; e o fim do Ministério de Desenvolvimento Agrário, órgão importante para a garantia de direitos da população do campo, quanto ao desenvolvimento econômico e social.

Para superar os desafios postos à escola do campo, à docência e as professoras inseridas neste universo, penso que as lutas que mobilizaram a constituição de políticas públicas para o campo precisam ser reavivadas. Sabemos que a luta jamais cessou e, embora haja esforços por parte da academia e dos próprios movimentos sociais em debater a realidade vivida pelos povos do campo, é preciso avançar radicalmente nas ações coletivas, pois o capital não mede esforços em retirar os direitos cotidianamente, uma vez que controla os meios para isso. A vigilância e as táticas de luta pela classe trabalhadora nunca foram tão emergentes como agora.

Acredito que a universidade teria esta função, acima de tudo, revolucionária. Fazer parte dela, transforma a consciência e a posição ingênua em crítica. Assim como as escolas, as universidades são espaços em disputas. Vista como lócus privilegiado de conhecimento, ao propiciar o acesso e permanência de trabalhadores/as do campo em seu meio, contribuem para que outros conhecimentos, aqueles vivenciados junto dos movimentos sociais, subvertam à lógica produtivista incorporada às suas práticas¹³⁸.

Frigotto (2014) explica que o conhecimento que interessa à classe trabalhadora precisa ajudar a revelar as formas de dominação e alienação, sendo as universidades e as escolas públicas, espaços propícios para pensar na transformação social, na medida em que a produção desse conhecimento ajude na compreensão de quais mudanças são necessárias, a

¹³⁸ Exemplos dessas práticas são os incentivos à pesquisa sobre os movimentos sociais, o desenvolvimento econômico, social, educacional e ecológico do campo que precisam tornar-se agenda política constante. Por mais avanços que ocorrerem nos últimos 14 anos, Moura (2014, p. 99) reconhece que “ainda não é possível falar em uma agenda camponesa nas instituições de pesquisa nacional [...]”.

fim de que, coletivamente, haja organização para superar as relações sociais geridas pelo capital. A escola, universidades públicas e os movimentos sociais tem sido uma das poucas alternativas para a classe trabalhadora pensar na superação desta sociedade.

Como lembra Milton Nascimento não temos “nada a TEMER senão o correr da luta. Nada a fazer senão esquecer o medo”. Seguiremos em marchas a fim de garantir justiça social, equidade nas relações de sexo/gênero, respeito e garantia às condições de trabalho das mulheres-professoras-trabalhadoras do campo e toda sua gente, articuladas a uma luta que transcendam as experiências locais.

Ao finalizar esta Dissertação, sem a mínima pretensão de encerrar as discussões, haja vista a complexidade presente na vida das professoras, percebe-se que a principal transformação ocorrida foi de caráter pessoal em um processo intenso de autoconhecimento, pois me vi diante de trajetórias de sofrimento e lutas enfrentadas pelas professoras entrevistadas e, também, por minha mãe, em que, ao olhar para dentro, observei como internalizamos a violência, naturalizamos comportamentos de “mulheres” reproduzindo estereótipos de gênero em nosso cotidiano, sem nos darmos conta disso, ou seja, eu também fui alojada pela opressão e alienação patriarcal.

Apesar das relações de exploração posto pelo sistema, como o abandono do poder público quanto às mínimas condições de trabalho nas escolas do campo, considero que as professoras durante a participação nesta pesquisa, foram de alguma forma, mobilizadas a pensar sobre suas trajetórias, e de certo modo, fazer o exercício de olhar para si como pessoas vitoriosas por diversos motivos.

Num cenário de expropriação e expulsão de trabalhadores/as do campo brasileiro, as histórias aqui narradas, além do teor de denúncia, anunciaram mulheres movidas por sonhos, lutas, conquistas, superação cujas histórias ressurgem como agentes mobilizadores para as lutas que estão por vir.

Analisar as histórias de vida das professoras, rememorar a própria história vinculada à de minha mãe, me fez perceber que *ser mulher-professora-trabalhadora do campo em Juara* significa viver com as marcas dessas desigualdades estruturais forjadas no modelo patriarcal-capitalista-latifundiário, cuja especificidade, de estar numa região de última fronteira, como Juara, as explora de maneira muito mais intensa, pois há o agravante geográfico, que tem acompanhado as políticas agrárias e a disseminação do campo, enquanto espaço de vida da classe trabalhadora. A exploração se dá na mão de obra (des)qualificada,

barata e necessária ao funcionamento da ordem social. Há um determinismo nos papéis naturalizados como femininos e outros masculinos, ou seja, a divisão sexual do trabalho (na escola e em casa) claramente definidos e, por isso, precarizados e não reconhecidos. Eis que a vida na *fronteira* tem sido, sobretudo, a fronteira entre viver dignamente numa sociedade DEMOCRÁTICA, e a violação da mesma a cada instante em que se respira.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Ricardo. **O que é fome?** 9.ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1998.

ANDRIOLI, Antônio Inácio. FUCHS, Rihard. (Orgs). **Transgênicos: as sementes do mal - a silenciosa contaminação de solos e alimentos.** Trad. Ulrich Dressel. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

APPLE, Michel W. **Ideologia e Currículo.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, Miguel G. Formação de Educadores do Campo. In: **Dicionário da Educação do Campo.** CALDART, Roseli Salet. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

_____. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, Ester. ARROYO, Miguel G. NOSELHA, Paulo. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ARROYO, Miguel G. FERNANDES, Bernardo M. **A educação básica e o movimento social do campo.** Brasília, DF. Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 2.

AUED, Bernadete Wrublevski. KARAM, Maria do Carmo. O crime de ser e pertencer ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: pontos para reflexão. In: AUED, Bernadete Wrublevski. VENDRAMINI, Célia Regina. (Orgs). **Temas e problemas no ensino em escolas do campo.** 1.ed. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

AZINARI, Amanda Pereira da Silva. **Professoras e suas memórias: em busca da identidade que configura a docência nas escolas do campo.** Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Pós-graduação em Educação e Diversidade da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso. FAED/UNEMAT, 2012.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: fatos e mitos.** 4.ed. Trad. de Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão europeia do livro, 1970.

BENJAMIN, César. CALDART, Salet Roseli. **Projeto popular e escolas do campo.** Articulação Nacional Por uma Educação Básica no Campo. Brasília, DF: 2000.

BETTO, Frei. **O que é Comunidade Eclesial de Base?** Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/freibetto/livro_betto_o_que_e_cebs.pdf. Acesso em: 07 jan. 2016.

BIANCHINI, Valter. MEDAETS, Jean Pierre Passos. **Da Revolução Verde à Agroecologia: Plano Brasil Agroecológico.** Disponível em:

http://www.mda.gov.br/portalmda/sites/default/files/user_arquivos_195/Brasil%20Agroecol%C3%B3gico%2027-11-3%20Artigo%20Bianchini%20e%20Jean%20Pierre.pdf. Acesso em: 06 fev. 2016.

BIBLIA Sagrada. **Bíblia do estudo da mulher**. Trad. João Ferreira de Almeida. Livro de Timóteo. Belo Horizonte: Atos, 2002.

BOGO, Ademar. **MST e a Cultura**. Coletivo Nacional do Setor de Cultura e Educação. Caderno de Formação nº 34. São Paulo: 2000.

BOSI, Ecléa. Cultura e desenraizamento. In: BOSI, Alfredo. **Cultura Brasileira: temas e situações**. 4 ed. São Paulo: Ática, 1999.

BOSI, Ecléa. Entrevista concedida à Mariluce Moura em **Narrativas sensíveis sobre grupos fragilizados**. Pesquisa FAPESP 218. Abr. 2014. Disponível em: <http://revistapesquisa.fapesp.br/2014/04/24/eclaea-bosi-narrativas-sensiveis-sobre-grupos-fragilizados/>. Acesso em: 17 jun. 2016.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos**. 3a ed. São Paulo, Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF, 1961.

_____. Presidência da República. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília/DF, 1968.

_____. Presidência da República. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Lei de Diretrizes e Bases para o ensino do 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília/DF, 1971.

_____. Presidência da República. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília/DF, 1990.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução CNE/CEB nº 01/2002**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília/DF, 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução CNE/CEB nº 02/2008**. Brasília/DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/111977.htm>. Acesso em: 14 jan. 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Parecer CNB/CEB nº 36/2001**: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília/DF: CNE, 4 de dez. 2001.

_____. **Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária**. Disponível em: http://www.incra.gov.br/media/servicos/publicacao/livros_revistas_e_cartilhas/O%20INCRA%20e%20o%20Assentamento.pdf> Acesso em: 22 jul. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Estudo sobre a lei do piso salarial** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10241-estudo-sobre-lei-piso-salarial&category_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192> Acesso em 12 abr. 2016.

_____. Ministério da Educação. Contextualização histórica e apresentação do seminário nacional de educação infantil do campo. **I Seminário de Educação Infantil no Campo** (06 a 08/12/2010). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/programas-e-acoes?id=16219> Acesso em: 06 mai. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002. In: **Educação do Campo: marcos normativos**. Brasília: SECADI, 2012. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf. Acesso em 04 jan. 2016.

_____. **Piso Nacional dos Professores**. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2016/01/piso-nacional-dos-professores-sobe-para-r-2.135>> Acesso em: 06 jul. 2016.

_____. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em: 12 dez. 2015.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 6.321 de 21 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre ações relativas à prevenção, monitoramento e controle de desmatamento no Bioma Amazônia. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/florestas>. Acesso em: 10 mai. 2015.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm> Acesso em: 13 jan. 2016.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a política nacional de formação dos profissionais da educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19> Acesso em: 06 jul. 2016.

_____. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9394 de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 03 nov. 2015.

_____. Presidência da República. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm> Acesso em: 14 mai. 2016.

_____. Presidência da República. **Lei nº 11.977, de 7 de julho de 2009.** Dispõe sobre Programa Minha Casa, Minha Vida – PMCMV e a regularização fundiária de assentamentos localizados em áreas urbanas. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/111977.htm> Acesso em: 15 mar. 2016.

_____. Presidência da República. **Lei Nº 13.005, de 25 de Junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 18 mai. 2016.

_____. Presidência da República. **Lei nº 3.071, de 1º de janeiro de 1916.** Institui o código civil. Revogada pela Lei 10.402 de 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3071.htm>. Acesso em: 22 jul. 2016.

_____. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres.** Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013. Disponível em: <<http://www.spm.gov.br/assuntos/pnpm/publicacoes/pnpm-2013-2015-em-22ago13.pdf>>. Acesso em 07 mai. 2015.

CALDART, Roseli Salete. Caminhos para a transformação da escola. In: AUED, Bernadete Wrublewski. VENDRAMINI, Célia Regina. (Orgs). **Temas e problemas no ensino em escolas do campo.** 1.ed. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. In: **Dicionário da Educação do Campo.** CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CAMPOS, Christiane Senhorinha Soares. **A face feminina da pobreza em meio a riqueza do agronegócio:** trabalho e pobreza das mulheres em territórios do agronegócio no Brasil: o caso de Cruz Alta/RS. 1.ed. Buenos Aires: CLACSO, 2011.

CARRASCO, Cristina. A sustentabilidade da vida humana: um assunto de mulheres? In: FARIA, Nalu. NOBRE, Miriam. (Orgs). **A produção do viver.** São Paulo: SOF, 2003. (Coleção Cadernos Sempre Viva. Série Gênero, Políticas Públicas, Cidadania).

CARVALHO, Horácio de Carvalho. As lutas sociais no campo: modelos de produção em confronto. In: Caldart, Roseli Salete. ALENTEJANO, Paulo (orgs). **MST, Universidade e Pesquisa.** 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

CHARLOT, Bernard. **A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas:** especificidades e desafios de uma área de saber. Trad. Anna Carolina da Matta Machado.

Conferência de abertura da 28ª Reunião Anual da ANPED. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 31 jan./abr. 2006.

CISNE, Mirla. Direitos humanos e violência contra as mulheres: uma luta contra a sociedade patriarcal-racista-capitalista. In: **Serv. Soc. Rev.** Londrina, v. 18, n. 1, p. 138-154, Jul./Dez. 2015.

_____. **Feminismo e consciência de classe no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2014.

CISNE, Mirla. GURGEL, Telma. Feminismo, Estado e Políticas públicas: desafios em tempos neoliberais para a autonomia das mulheres. In: **Ser social.** Brasília, v. 10, n. 22, p. 69-96, jan./jun. 2008.

CNTE. **Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação.** Disponível em <<http://www.cnte.org.br/index.php/tabela-salarial.html>> Acesso em: 28 abr. 2016.

CRUZ, Elizabeth Ferreira da. **Ação política, transformação social e reconstrução de identidades:** um olhar a partir do feminismo para a militância das mulheres rurais nos movimentos sociais. Dissertação de mestrado apresentada ao programa de pós-graduação em sociologia, Departamento de Ciência Sociais da Universidade Federal do Ceará - UFC, 2008.

CUT. **Margarida Alves.** Disponível em: <http://www.cut.org.br/noticias/30-anos-sem-margarida-maria-alves-simbolo-da-luta-no-campo-0238/> > Acesso em: 17 mar. 2015.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. ANTUNES, Fátima Ferreira. Magistério Primário: profissão feminina, carreira masculina. In: **Cad. De Pesq.** São Paulo, nº 86, p. 5-14, ago. 1993.

DUARTE, Constância Lima. **Nísia Floresta.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

EMBRAPA. **Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária.** Disponível em: <<https://www.embrapa.br/soja/cultivos/soja1/dados-economicos> > Acesso em: 28 abr. 2015.

ENGUIITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola:** educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FACINA, Adriana. SOIHET, Rachel. Gênero e Memória: Algumas Reflexões. In: **Niterói**, v. 5, n. 1, p. 9-19, 2. sem. 2004. Disponível em: <http://www.revistagenero.uff.br/index.php/revistagenero/article/viewFile/218/142>. Acesso em: 06 mar. 2016.

FÁVERO, Osmar. **Uma Pedagogia da participação popular:** análise da prática educativa do MEB - Movimento de Educação de Base (1961/1966). Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

FAZENDA, Ivani. Dificuldades comuns entre os que pesquisam educação. In: FAZENDA, Ivani (Org). **Metodologia da Pesquisa Educacional.** 12.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FACEBOOK. **Fotos antigas de Juara.** Disponível em: <https://www.facebook.com/fotosantigasdejuara/?fref=ts>> Acesso em 07 ago. 2016.

FERNANDES, Bernardo Mançano. MOLINA, Monica Castagna. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Monica C. JESUS, Sonia Meire S. A. (Orgs). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004.

FERNANDES, Florestan. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. 5.ed. rev. São Paulo: Global, 2008.

FERREIRA, Waldineia Antunes de Alcântara. **Educação escolar indígena na Terra Apiaká-Kayabi em Juara – MT: Resistências e desafios**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-graduação em Educação. Porto Alegre/RS: 2014.

FLORESTA, Nísia. **Opúsculo humanitário**. Ed. Atual. São Paulo: Cortez. [Brasília, DF]: INEP, 1989.

FRANÇA, Cecília de Campos. O Outro e Eu: Que relação é esta a educação? In: PASSOS, Luiz Augusto. GRANDO, Beleni Salete (Orgs). **O Eu e o Outro na escola: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas nas escolas**. Cuiabá, EdUFMT, 2010;

FRANCA, Leonel. **O método pedagógico dos Jesuítas**. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FREIRE. Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 23. ed. São Paulo: Autores associados, Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes indispensáveis à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. Vol. 23 - São Paulo, Cortez, 2001.

FREIRE. Paulo. FREIRE. Ana Maria de Araújo. (Orgs). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FREITAS, Helena Célia de Abreu. Rumos da Educação do Campo. In: MOLINA, Monica C. **Em Aberto**. Brasília, v. 24, n. 85, p. 51-63, abr. 2011.

FREITAS, Luiz Carlos. Reflexões sobre a luta de classes no interior da escola pública. In: ORSO, José Paulino. GONÇALVES, Sebastião Rodrigues. MATTOS, Valci Maria. (Orgs). **Educação e luta de classes**. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

FREITAS, Taís Viudes de. O cenário atual da divisão sexual do trabalho. In: SILVEIRA, Maria Lúcia. FREITAS, Taís Viudes de. (Orgs). **Trabalho, corpo e vida das mulheres: crítica à sociedade de mercado**. São Paulo: SOF, 2007.

FREITAG, Barbara. Escola, estado e sociedade. 7.ed. rev. São Paulo: Centauro, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. “Escola sem partido”: Imposição da mordça aos educadores . In: **e-Mosaicos – Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues Silveira (CAp-UERJ)**. Vol. 5. N. 9. Junho 2016.

_____. A cientificidade do conhecimento e os processos coletivos de transformação da realidade social. In: CALDART, Roseli Salette. ALENTEJANO, Paulo (Orgs). **MST, Universidade e Pesquisa**. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2014a.

_____. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. (Orgs). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP & A, 2014b.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. **Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> . Acesso em 05 de jul 2016.

GAMBOA, Silvio S. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**. Tese de doutorado. Campinas, SP: 1998.

_____. **Pesquisa em Educação: Métodos e Epistemologias**. 2ª Ed. Chapecó: Argos, 2012.
GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: Características e problemas. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 08 mar. 2016.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1.ed. 13. Reimpr Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GELEDES. **Quem foi Teresa de Benguela**. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/tereza-de-benguela-uma-heroina-negra>> Acesso em: 19 mar. 2016.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Movimentos sociais e educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação** v. 16 n. 47 maio-ago. 2011.

HAGE. Salomão Mufarrej. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. In: MOLINA, Monica. **Em Aberto**. Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011.

HIGA, Tereza Cristina Souza. Contextualizando Mato Grosso. In: HIGA, Tereza Cristina Souza. (Orgs). **Geografia de Mato Grosso: território, sociedade, ambiente**. Colaboradora Gilda Tomasini Maitelli. Cuiabá: Entrelinhas, 2005.

KERGOAT, Danièle. HIRATA, Helena. Division sexuelle du travail professionnel et domestique: evolution de la problématique et paradigmes de la “conciliation”. In: **Seminário Internacional Mercado de Trabalho e Gênero: comparações Brasil França**. São Paulo e Rio de Janeiro, 2007.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. In: **Cadernos Cedes**. Ano XXI, nº 55, novembro, 2001.

HUNGARO, Edson Marcelo. A questão do Método na Constituição da Teoria Social de Marx. In: CUNHA, Célio. SOUZA, José Vieira de. SILVA, Maria Abádia da. (Orgs). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados/ Brasília, 2014.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico). Campinas, SP: Papyrus, 1997.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estatísticas de gênero: uma análise dos resultados do Censo Demográfico de 2010**. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Diretoria de pesquisas. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Sistema Nacional de Informações de Gênero, 2014.

_____. **Estatísticas do século XX**. Disponível em: <http://seculoxx.ibge.gov.br/populacionais-sociais-politicas-e-culturais/busca-por-temas/educacao.html>>. Acesso em 09 mar. 2016.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. 7. ed. Petrópolis, RJ: 1985.

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

_____. **Panorama da educação no campo**. Brasília / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

JESUS, Sonia Meire S. Azevedo. LACKS, Solange. ARAÚJO, Maria Gorete B. Araújo. Problemas de Pesquisa na Pós-graduação em Educação: questões colocadas a partir da epistemologia materialista histórico-dialética. In: CUNHA, Célio. SOUZA, José Vieira de. SILVA, Maria Abádia da. (Orgs). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados/ Brasília, DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, UnB, 2014.

JUARA. Câmara Municipal de Juara. **Plano Municipal de Juara (2014-2024)**. Disponível em: <camarajuara.mt.gov.br> Acesso em: 02 mar. 2016.

_____. Câmara Municipal de Juara. **Lei Complementar nº 068, de 30 de dezembro de 2009.** Dispõe sobre a carreira dos Profissionais da Educação Pública Básica do Município de Juara - MT.

_____. Câmara Municipal de Juara. **Lei municipal nº 513, de 02 de fevereiro de 1993.**

_____. Câmara Municipal de Juara. **Lei municipal nº 872, de 06 de fevereiro de 1997.**

_____. Câmara Municipal de Juara. **Lei municipal nº 931, de 13 de agosto de 1997.**

_____. Prefeitura Municipal de Juara. **Decreto nº 955, 11 de maio de 2015.**

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas.** Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

KONDER, Leandro. **O que é dialética.** 28.ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

_____. **Marx: vida e obra.** 3.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

KOLONTAI, Alexandra. **A nova mulher e a moral sexual.** 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LIGAS Camponesas. Disponível em: http://www.ligascamponesas.org.br/?page_id=99> Acesso em: 06 jan. 2016.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela.** Rio de Janeiro: Rooco, 1998.

LOWY, Michael. **Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista.** 19 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 22(3): 320, set-dez./2014.

MACHADO, Ilma Ferreira. **A organização do trabalho pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva de formação omnilateral.** Tese de Doutorado. Campinas, SP, 2003.

MALDONADO, Carlos Alberto Reyes. **UNEMAT: Uma universidade para o terceiro milênio.** 1.ed. Cáceres: Edições Aguapé, 1995.

MARÍN, José. **Globalização, diversidade cultural e desafios para a educação.** In: Revista de Educação pública. Cuiabá, vol. 16, n. 30. p. 139-160. Jan-abr. 2007.

MARQUES, Benedito Ferreira. **Direito agrário brasileiro.** 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2012.

MARCHA. **Marcha das margaridas.** Disponível em: <<http://transformatoriomargaridas.org.br>>. Acesso em: 01 mai. 2015.

MARTINS, Fernando José. Formação de professores e luta de classes. In: **Educação e luta de classes**. ORSO, Paulino Jose. GONÇALVES, Sebastião Rodrigues. MATTOS, Valci Maria. (Orgs.). 2. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

MARTINS, José de Souza. **Fronteira - A degradação do Outro nos confins do humano**. 2. ed., rev. e atual. São Paulo: Contexto, 2009.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro Primeiro: o processo de produção do capital. 18ª Ed. Vol. I. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 2001.

MARX. Karl, ENGELS. Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Texto integral. São Paulo: Martin Claret, 2004.

MATO GROSSO. Assembleia Legislativa de Mato Grosso. **Lei complementar nº 50, de 1º de outubro de 1998**. Dispõe sobre a Carreira dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso.

_____. Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso. **Lei nº 10.111, de 06 de Junho de 2014**. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso (2014-2024). Disponível em: <<http://www.seduc.mt.gov.br/SiteAssets/Paginas/Plano-Estadual-de-educacao/PEE.pdf>> Acesso em: 15 jan. 2016.

_____. **Plano de desenvolvimento do Estado de Mato Grosso**. MT+20. Região de Planejamento: Noroeste. 2006-2016.

_____. Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso. **Orientações curriculares para o ensino fundamental organizado por ciclos de formação humana**, 2013.

_____. Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso. **Resolução nº 126/03-CEE/MT**. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso, 2003.

_____. Assembleia Legislativa de Mato Grosso. **Lei complementar Nº 50, de 1º de outubro de 1998 - D.O. 1 .10.98**. Dispõe sobre Carreira dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso.

MEDEIROS, Leonilde Servolo de. Latifúndio. In: **Dicionário da Educação do Campo**. CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. Desafios da história oral latino-americana: o caso do Brasil. In: ALBERTI, V., FERNANDES, TM., FERREIRA, MM. (Orgs) **História oral**: desafios para o século XXI. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2000. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em 03 dez 2015.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto da observação. Interação e descoberta. In DESLANDES, Sueli Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MOLINA, Mônica Castagna. As análises de práticas contra hegemônicas na formação de educadores: reflexões a partir do curso de Licenciatura em Educação do Campo. In: CUNHA, Célio. SOUSA, José Vieira. SILVA, Maria Abádia (Orgs). **O método dialético na pesquisa em educação**. Coleção Políticas Públicas da Educação. Campinas, SP: Autores Associados/ Brasília, DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, UnB, 2014.

_____. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. In: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 145-166, Editora UFPR. jan./mar. 2015.

MOLINA, Mônica Castagna. FREITAS, Helana Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 5-6, abr. 2011.

MOURA, Luiz Henrique Gomes de. Ciência e Agronegócio: controle capitalista da pesquisa agropecuária nacional. In: CALDART, Roseli S., ALENTEJANO, Paulo. (Orgs). **MST, universidade e pesquisa**. 1. ed. São Paulo: Expressão popular: 2014.

MOTA, Maria Eleusa da. PAULA, Maysa do Carmo de. A questão de gênero no MST e a educação do campo. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 11, n. 2, p. 70-82, jul./dez. 2012.

MORENO, Gislaene. A política estadual e federal de colonização em Mato Grosso (1900/1990). In: MORENO, Gislaene. HIGA, Tereza Cristina Souza. (Orgs). **Geografia de Mato Grosso: território, sociedade, ambiente**. Colaboradora Gilda Tomasini Maitelli. Cuiabá: Entrelinhas, 2005.

MORISSAWA, Mitsue. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MOVIMENTO. **Movimento das mulheres camponesas**. Disponível em: <<http://www.mmcbrazil.com.br/site/node/44>> Acesso em: 01 mar. 2015.

MUNARIM, Antônio. Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. In: MOLINA, Monica C. **Em Aberto**. Brasília, v. 24, n. 85, abr. 2011.

NASCENTES, Antenor. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, 1955.

NISHIMURA, Shin Pinto. JINKINGS, Nise. Precarização do trabalho docente na escola do campo. In: AUED, Bernadete W. VENDRAMINI, Célia R. **Temas e problemas no ensino em escolas do campo**. 1.ed. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

OBVIOUS. Imagem da tela “**As lavadeiras**” (Cândido Portinari). Disponível em: <[//obviousmag.org/pintores-brasileiros/candido_portinari/as-principais-obras-de-candido-portinari.html](http://obviousmag.org/pintores-brasileiros/candido_portinari/as-principais-obras-de-candido-portinari.html)> Acesso em: 02 nov. 2016.

PAESE, Mylene Wirgues. **Educação no campo: discriminação e resistência**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

PASSOS, Luiz Augusto. Fundamentos educacionais para a produção da vida articulada com ação solidária. In: RECK, Jair (org). **Novas perspectivas para Educação do Campo em Mato Grosso, contexto e concepções: (Re) Significando a aprendizagem e a vida.** Cuiabá: Defanti, 2007.

PASSOS, Messias Modesto dos. **BR 163: de estrada de colonos a corredor de exportação.** Maringá: Ed. Massoni, 2007.

PERIPOLLI, Odimar João. **Expansão do capitalismo na Amazônia Norte Mato-grossense: a mercantilização da terra e da escola.** Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 2009.

_____. O Processo de Esvaziamento do Campo entre Jovens Camponeses: Os desafios colocados à Escola. **Revista Faculdade de Educação.** Ano IX nº 16 (Jul./ Dez. 2011).

PERIPOLLI, Odimar João. ZOIA, Alceu. O Fechamento das Escolas do Campo: o anúncio do fim das comunidades Rurais/Camponesas. **Revista Educação, Cultura e Sociedade.** Sinop/MT, v.1, n.2, p.188-202, jul./dez. 2011.

PERONI, Vera Maria Vidal. A democratização da educação em tempos de parcerias entre o público e o privado. **Revista de Educação Pública** - v. 19, n. 40 (maio/ago. 2010) Cuiabá : EdUFMT, 2010.

PERONI, Vera Maria Vidal. **A democratização da educação em tempos de parcerias entre o público e o Privado.** Disponível em: <http://www.ufrgs.br/faced/peroni/docs/PERONI/privado.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2015.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres.** Trad. Angela M. S. Côrrea. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

PICCHIO, Antonella. A economia política e a pesquisa sobre as condições de vida. In: FARIA, Nalu. MORENO, Renata. (Orgs) **Análises feministas: outro olhar sobre a economia e a ecologia.** São Paulo: SOF, 2012.

PICOLI, Fiorelo. **Amazônia: A ilusão da Terra prometida.** 2.ed. Sinop: Editora Fiorelo, 2005.

PISTRAK, M. **Fundamentos da escola do trabalho.** SP: Expressão Popular, 2000.

PLATÃO. A Alegoria da caverna: **A República**, 514a-517c tradução de Lucy Magalhães. Disponível em: <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/203.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2016.

PNUD. Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento. **Desenvolvimento Humano e IDH.** Disponível em: <http://www.pnud.org.br/IDH/DH.aspx>. Acesso em: 11 jul. 2016.

PORTELLI, Alessandro. Memória e diálogo: desafios da história oral para a ideologia do século XXI. In: ALBERTI, V., FERNANDES, TM., e FERREIRA, MM. (orgs) **História oral: desafios para o século XXI.** Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2000. Disponível em <http://books.scielo.org> Acesso em: 10 set. 2015.

PULEO, Alicia H. Anjos do ecossistema? In: FARIA, Nalu. MORENO, Renata. (Orgs) **Análises feministas: outro olhar sobre a economia e a ecologia.** São Paulo: SOF, 2012.

RECK, Jair. LIMA, Ceres M, Gomes. SIQUEIRA, Euzemar F. L. SAMPAIO, Joanir I. Política da SEDUC para educação do campo. In: RECK, Jair (org.) **Novas perspectivas para Educação do Campo em Mato Grosso, contexto e concepções: (Re) Significando a aprendizagem e a vida.** Cuiabá: Defanti, 2007.

RECK, Jair. Um olhar histórico-político e epistemológico sobre a Educação do Campo em Mato Grosso. In: RECK, Jair (org). **Novas perspectivas para Educação do Campo em Mato Grosso, contexto e concepções: (Re) Significando a aprendizagem e a vida.** Cuiabá: Defanti, 2007.

RIBEIRO, Ana Maria Rodrigues. O movimento de mulheres e a educação. In: TORRES, Artemis (Org.). **Mato Grosso em movimentos: ensaios de educação popular.** Cuiabá: EdUFMT, 1994.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira: A organização escolar.** 18.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

RIBEIRO, Marlene. Desafios postos à educação do campo. **Revista HISTEDBR On-line,** Campinas, nº 50 (especial), p. 150-171, mai. 2013.

_____. Educação Rural. In: **Dicionário da Educação do Campo.** CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

RICOER, Paul. **Percursos do reconhecimento.** São Paulo: Edições Loyola, 2006.

RIZZINI, Irene. Crianças e menores: do pátrio poder ao pátrio dever Um histórico da legislação para a infância no Brasil. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. **A arte de governar crianças: A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 96-149.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973).** Petrópolis: Ed. Vozes, 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia. ARTES, Amélia. O rural e o urbano na oferta de educação para crianças de até 6 anos. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira [et al.] (Orgs). **Oferta e demanda de educação infantil no campo –** Porto Alegre : Evangraf, 2012.

SÁ, Laís Mourão. MOLINA, Mônica Castagna. Políticas de educação superior no campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org). **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão.** – Brasília: MDA/MEC, 2010. (Série NEAD Debate).

SACRISTAN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. Ed. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAFFIOTI, Heleith Iara Bongiovani. **A mulher na sociedade de classes**. 3.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

_____. **Gênero patriarcado violência**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SANT'ANA, Daniela Alves Braga. **Alianças multifacetadas: colonização de Juara –Mato Grosso- discursos, práticas culturais e memórias (1971-2008)**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências: representações em disputa**. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4.ed. 5. Reimp. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: Teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 35ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: **Revista Brasileira de Educação**. Vol. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

_____. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SCOTT, Parry. CORDEIRO, Rosineirde Meira. Mulheres no campo: polarização de gênero e sinais de ascensão. In: VENTURI, Gustavo. GODINHO, Tatau (Orgs). **Mulheres brasileiras e gênero nos espaços público e privado: uma década de mudanças na opinião pública**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo: Edições Sesc SP, 2013.

SILVA, Paulo Pitaluga Costa e. FERREIRA, Joao Carlos Vicente. **Breve História de Mato Grosso e seus municípios**. Cuiabá, 1994. SHIROMA, Eneida Oto. **Política educacional**. 4. ed. (Org) Eneida Oto Shiroma, Maria Célia Marcondes, de Moraes, Olinda Evangelista. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SMITH, Adam. **A Riqueza das nações: Investigação Sobre Sua Natureza E Suas Causas**. Vol. II. Trad. Luiz João Baraúna. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1996.

SILVA, Amanda Pereira da. **A Educação no Contexto dos Movimentos Sociais: A militância camponesa para além de um pedaço de chão**. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso. FAED/UNEMAT, 2010.

SILVA, Lourdes Helena da. MORAIS, Teresinha Cristiane de. BOF, Alvana Maria. A Educação no Meio Rural do Brasil: Revisão da Literatura. In: BOF, Alvana Maria. et al. **A educação no Brasil rural**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

SILVA, Maria do Socorro. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna. Brasil. Ministério do Desenvolvimento

Agrário. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão.** – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

SOUZA, Ruth Catarina C. Ribeiro de. MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. SILVEIRA, Marly de Jesus. A tradição do Materialismo Histórico-dialético a produção acadêmica sobre professores. In: CUNHA, Célio. SOUZA, José Vieira de. SILVA, Maria Abádia da. (orgs). **O método dialético na pesquisa em educação.** Campinas, SP: Autores Associados/ Brasília, DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, UnB, 2014.

SPNM. **Secretaria Nacional de Políticas para as Mulheres.** Disponível em: <<http://www.spm.gov.br/>> Acesso em: 02 mai. 2015.

STRENTZKE, Izolda. **Inajá, homem-natureza, geração e tucum:** uma análise da proposta pedagógica de 1987 a 2000. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2011.

TANURI, Leonor Maria. A formação docente no Brasil: história e política. **Educação e filosofia.** v. 17, n° 34, p. 253-264. jul/dez, 2003.

TERRAS. **Terras para Rose.** Disponível em: <<http://www.cptne2.org.br/index.php/publicacoes/noticias/noticias-do-campo/2018-roseli-nunes-martir-do-campo.html>> Acesso em: 19 mar. 2016.

THERRIEN, Jacques. A Professora leiga e o saber social. In: **Professor leigo:** institucionalizar ou erradicar. São Paulo: Cortez, 1991.

TRE. **Tribunal Regional Eleitoral do Espírito Santo.** Disponível em: <<http://www.tre-es.jus.br/imprensa/noticias-tre-es/2014/Fevereiro/82-anos-da-conquista-do-voto-feminino-no-brasil>> Acesso em: 18 mar. 2016.

TRUGILLO, Edneuzza Alves. **Percepção ambiental em córregos urbanos sob o olhar da comunidade educativa de Juara/MT.** Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais. Cáceres/MT: UNEMAT, 2009.

UNESCO. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Coordenado por Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto. – Brasília: UNESCO, 2009.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Qual o futuro das escolas no campo?** Educação em Revista, Belo Horizonte, v.31, n.03, p. 49-69, Julho-Setembro 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982015000300049&lng=pt&nrm=iso&tlng=en> Acesso em: 23 dez. 2015.

VIDAL. Diana Gonçalves. 80 anos do **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova:** questões para debate. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, jul./set. 2013.
VICENTINI, Paula Perin. LUGLI, Rosaria Genta. **História da profissão docente no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2009.

WEFFORT, Francisco C. **Prefácio à Educação como prática de Liberdade.** In: FREIRE, Paulo. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1997.

WEIL, Simone. **Espera de Deus**. Tradução de Manuel Maria Barreiros. Lisboa: Assírio & Alvim, 2005.

APÊNDICES

Apêndice I - Termo de Consentimento Livre Esclarecido

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, em que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra do pesquisador responsável.

Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Unemat pelo telefone: (65) 3221-0067.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do projeto: *SER MULHER E PROFESSORA: o silenciamento da vida e do trabalho nas escolas do campo no município de Juara/MT*

Responsável pela pesquisa: *Amanda Pereira da Silva Azinari*

Endereço e telefone para contato: *Rua Nelson Taborda Lacerda, nº 465 w, centro, município de Juara/MT – CEP: 78.575-000. Telefone: (66) 9211-2532 / (66) 3556-4924*

A pesquisa tem por objetivo analisar as condições de trabalho das professoras do campo do município de Juara, a partir de suas trajetórias de vida. Será desenvolvida com 04 professoras do campo do município de Juara/MT, sendo 02 da rede municipal e 02 da rede estadual, porém, não mencionaremos nenhuma informação pertinente à escola que as professoras atuam, pois o enfoque não está nas condições atuais de trabalho, mas em toda sua trajetória, ou seja, em todos os lugares em que trabalhou. Sendo assim, a pesquisa se utilizará da metodologia da História Oral, a qual possibilitará a compreensão de como se constituiu os processos de educação, de trabalho pelos quais as professoras passaram ao longo de suas vidas. Para realizar este trabalho será necessário usar a técnica de entrevistas semiestruturadas com roteiro previamente elaborado abordando principalmente como foi a trajetória de vida e de trabalho que as professoras foram submetidas. Para isto, utilizaremos o gravador após o consentimento assinado pelas mesmas.

Consideramos que os possíveis riscos serão de constrangimento, de eventual ansiedade por parte das professoras a serem entrevistadas, tendo em vista, que as mesmas farão um retorno ao passado para relatar suas condições de trabalho, como foram suas trajetórias. E isso

poderá emocioná-las, dependendo de suas lembranças. Porém, se alguma dessas situações ocorrerem, estaremos a disposição para que as professoras desistam de fazer parte da pesquisa, ou ainda, para atende-las no tempo que for necessário, sempre resguardando suas identidades e deixando-as livres para permanecer ou não na pesquisa. Por isso, conta-se ainda com a possibilidade da negativa dos professores selecionados a participarem da pesquisa.

Acreditamos que a pesquisa poderá contribuir significativamente para o empoderamento das mulheres/professoras do campo, e ainda revelar o panorama das condições de trabalho das professoras do campo e as desigualdades históricas que as mulheres sempre foram submetidas, já que a maioria da docência no campo é ocupada pelas mulheres. O trabalho poderá colaborar também para se pensar em políticas públicas efetivas para o campo enquanto espaço de vida, de trabalho e ainda de fonte de pesquisa para outros (as) pesquisadores interessados na temática.

A pesquisa será realizada durante último trimestre de 2015, e trata-se de um compromisso em garantir o sigilo das informações pertinente à identidade das professoras. Você poderá se recusar a participar e comunicar desistência ou, caso queira contatar a responsável pela pesquisa, solicitar informações sobre o andamento e os resultados da pesquisa entre em contato com a coordenadora da pesquisa pelo telefone (66) 9211-2532 ou se dirigir à Cidade Universitária no endereço acima citado.

Local e data: _____

Nome _____

Endereço: _____

RG/ou CPF _____

Assinatura do sujeito ou responsável: _____

Responsável pela Pesquisa: _____

Amanda Pereira da Silva Azinari

Apêndice II - Roteiro de entrevistas

a) Perfil das professoras:

(OBS: Algumas informações que revelam a identidade das professoras, como nome, telefone, email, escola em que trabalha, serão ocultados para resguardá-las).

Quais as origens históricas, geográficas, econômicas e sociais das entrevistadas?

1. Nome:
2. Telefone:
3. Escola em quem trabalha:
4. Idade:
5. Estado Civil:
6. Possui filhos, quantos:
7. Formação:
8. Instituição que se formou:
9. Tempo de atuação docente:
10. Tempo de atuação na escola do campo:
11. Data da entrevista:
12. Órgão mantenedor:

b) Trajetórias de vida: nascimento, infância, formação escolar

1. Onde e quando nasceu?
2. Como eram as condições de seus pais?
3. Tinham escolarização? Qual a profissão deles na época?
4. Como foi seu processo de escolarização?
5. Quanto tempo você levou para concluir todo percurso?
6. Como era a sua escola? E os professores ou professoras, como trabalhavam? Teve algo marcante?

c) Trajetórias de trabalho

1. Como e quando se deu o processo de formação profissional?
2. Qual foi seu primeiro trabalho? E os demais? Trabalhou em espaços sem remuneração?
3. Porque se tornou professora? Como e quando iniciou a carreira docente?
4. O que a levou a fazer um curso de licenciatura?

5. O que acontecia em sua vida quando optou pela carreira docente? Houve incentivo? De quem?
6. O que é ser professora?
7. Como você compreende a profissão?
8. Como eram as condições de trabalho na escola que iniciou a carreira? Mudou alguma coisa comparando com as condições de trabalho atual?
9. Pelo fato de ser mulher, como você se sente trabalhando como professora do campo?
10. Qual sua compreensão sobre a “Educação do Campo”? Porque escolheu trabalhar em uma escola do campo?
11. Como é o seu dia-a-dia desde que levanta? Descreva um dia de sua vida.
12. O que espera de sua profissão?