



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Adriana Corrêa de Freitas Melo

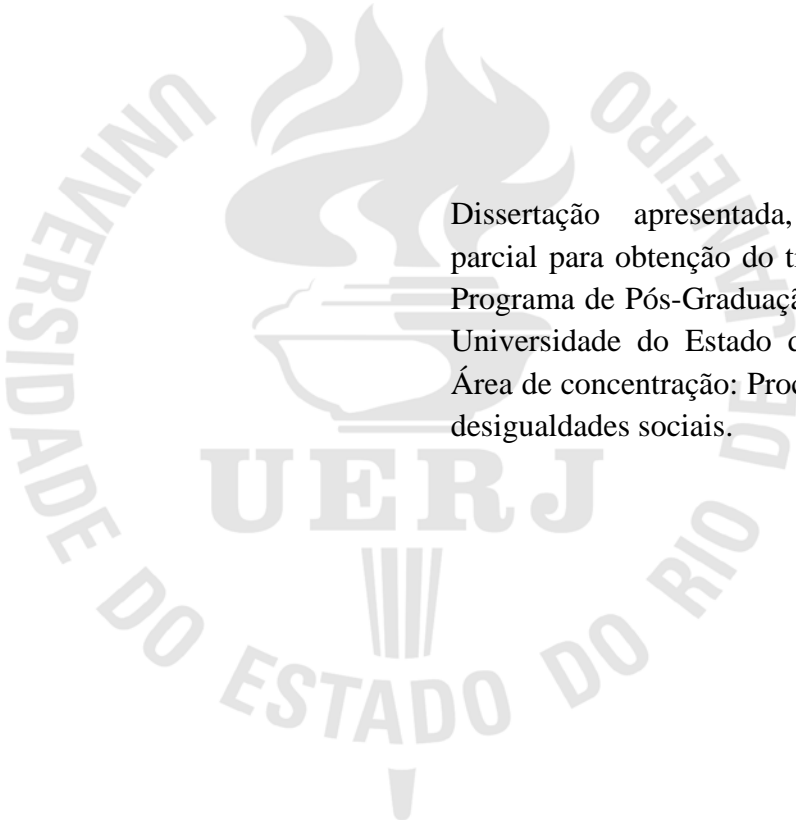
O Colégio Municipal Amaral Peixoto e seus professores frente às questões de gênero e inclusão a partir década de 1990

São Gonçalo

2015

Adriana Corrêa de Freitas Melo

O Colégio Municipal Amaral Peixoto e seus professores frente às questões de gênero e inclusão a partir década de 1990



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos formativos e desigualdades sociais.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Sônia de Oliveira Camara Rangel

São Gonçalo

2015

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

M528 Melo, Adriana Corrêa de Freitas.
O Colégio Municipal Amaral Peixoto e seus professores frente às
questões de gênero e inclusão a partir década de 1990 / Adriana Corrêa de
Freitas Melo. – 2015.
142f.

Orientadora: Prof.^a Dra. Sônia de Oliveira Camara Rangel.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado
do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Mulheres na educação – Teses. 2. Gênero – Teses. I. Rangel, Sônia de
Oliveira Camara. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade
de Formação de Professores. III. Título.

CDU 37-055.2

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Adriana Corrêa de Freitas Melo

O Colégio Municipal Amaral Peixoto e seus professores frente às questões de gênero e inclusão a partir década de 1990

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos formativos e desigualdades sociais.

Aprovada em 17 de agosto de 2015.

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dra. Sônia Câmara Rangel (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^ª. Dra. Libânia Nacif Xavier
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof^ª. Dra. Inês Ferreira de Souza Bragança
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof. Dr. Jorge Antônio Rangel
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo

2015

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todas as companheiras, professoras docentes que merecem ser ouvidas, lidas e valorizadas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, sobretudo, ao Criador que permitiu que eu exercitasse minha fé acreditando ser possível realizar o sonho de ingressar e concluir o curso do Mestrado, mesmo tendo dois empregos.

Agradeço às minhas queridas filhas que estiveram envolvidas em meus sonhos, participantes de minhas reflexões, companhias em muitas atividades acadêmicas e são minhas inspirações na busca de novos conhecimentos.

Agradeço à minha mãe que com seu orgulho por minhas conquistas sempre foi um incentivo para continuar.

Agradeço à querida orientadora Sônia Camara pelos ensinamentos e pela constante paciência ao conduzir-me neste trabalho.

Agradeço aos estimados participantes da Banca, professoras Libânia Nacif Xavier e Inês Ferreira de Souza Bragança e ao professor Jorge Antônio Rangel pelas importantes contribuições ao processo de reflexões.

Agradeço ao corpo docente do Mestrado em Educação da UERJ/FFP pela acolhida inspiradora e carinhosa.

É assim que venho tentando ser professor, assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível à boniteza da prática educativa, instigado por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se, assumindo minhas limitações, acompanhadas sempre do esforço por superá-las, limitações que não procuro esconder em nome mesmo do respeito que me tenho e tenho aos educandos.

Paulo Freire

RESUMO

MELO, Adriana Corrêa de Freitas. *O Colégio Municipal Amaral Peixoto e seus professores frente às questões de gênero e inclusão a partir década de 1990*. 2015. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015.

A presente dissertação de mestrado visa investigar as representações do gênero feminino na docência das professoras do Colégio Municipal Amaral Peixoto a partir da década de 1990. Fundado em 23 de março de 1953 no Município de São Gonçalo, o colégio vem se dedicando ao Ensino Fundamental de crianças, jovens e adultos. Na pesquisa analisamos como a docência, hegemonicamente desempenhada por mulheres, vem sendo percebida e construída na instituição. Tivemos como objetivos por um lado, problematizar como as representações dos papéis femininos vieram se constituindo na instituição e, por outro, investigar as implicações do conceito de gênero no exercício da docência das professoras no Ensino Fundamental, na Educação de jovens e adultos e na atuação das professoras de apoio. Adotamos o mapeamento, seleção e análise de documentos. Analisamos livros de registros da supervisão, fichas cadastrais dos docentes, legislações, atas de resultados, censo escolar e uma publicação sobre a instituição. Realizamos entrevistas com docentes, ex-alunos, responsáveis de alunos, dirigentes e demais profissionais da instituição em busca da elucidação das questões propostas. Como referencial bibliográfico trabalhamos com Louro (2012), Badinter (1985), Nóvoa (1999), Glat e Pletsch (2012), Chartier (1990), Huberman (1996), Freire (1996), entre outros.

Palavras-chave: Docência. Gênero. Colégio Municipal Amaral Peixoto.

ABSTRACT

MELO, Adriana Corrêa de Freitas. *The Amaral Peixoto Municipal School and their teachers in face of the gender an inclusion inssues from the 1990s*. 2015. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015.

This present dissertation of master's degree aims investigate the representation of female gender in teaching of teachers of Colégio Municipal Amaral Peixoto. Founded in march 23th of 1953 in São Gonçalo county, the school has come devoting to Elementary School of children, teenagers and adults. With our research we try analyzed how the teaching, hegemonically performed by women, has been perceived and built in institution. Our objective, on the one hand, it was problematize how the representations of females roles came being constituting in institution and, on the other hand, it was investigated the implications of concept of gender at exercices of teach from the 1990s. We adopted mapping, selection and analyzis of documents. We analyzed record books of supervision, registration forms of teachers, legislation, results in minutes, school sensus and one publication about the institution. We realize interviews witch teachers, ex-students, student's responsible, leaders and other professionals of institution looking the elucidation of issues proposals. How bibliographical reference, we used Louro (2012), Badinter (1985), Nóvoa (1999), Glat and Pletsch (2012), Chartier (1990), Huberman (1996), Freire (1996), among others.

Keywords: Teach. Gender. Colégio Municipal Amaral Peixoto.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Prédio que deu origem ao Colégio Municipal Amaral Peixoto em 1953	27
Figura 2 – Fachada do Colégio Municipal Amaral Peixoto	29
Figura 3 – Arquivo do Colégio Municipal Amaral Peixoto	33
Gráfico 1 – Formação dos professores em 2013	41
Gráfico 2 – Motivos apontados pelas docentes para a escolha pelo magistério	43

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Taxa de aprovação dos alunos (INEP, 2013)	30
Tabela 2 –	Modulação escolar	31
Tabela 3 –	Escolaridade dos responsáveis	32
Tabela 4 –	Diretores do Colégio Municipal Amaral Peixoto	35
Tabela 5 –	Quantitativo de professoras e alunos em 1953	39
Tabela 6 –	Docentes por sexo de 1954 a 1981	40

LISTA DE ENTREVISTAS

Entrevista 1 –	Orientadora educacional	112
Entrevista 2 –	Supervisora municipal	113
Entrevista 3 –	Mãe de ex-aluna	115
Entrevista 4 –	Ex-professora	115
Entrevista 5 –	Professora responsável pela sala de recursos	117
Entrevista 6 –	Professora docente de educação física	118
Entrevista 7 –	Ex-aluna do COMAP que atualmente cursa o Normal	119
Entrevista 8 –	Professora da alfabetização	122
Entrevista 9 –	Orientadora pedagógica	124
Entrevista 10 –	Professora de apoio especializado da Educação de Jovens e Adultos	125
Entrevista 11 –	Responsável de 2 alunos NEEs matriculados	126
Entrevista 12 –	Professora regente mais recente do corpo docente	129
Entrevista 13 –	Professora regente no primeiro turno e professora de apoio na Educação de Jovens e Adultos	130
Entrevista 14 –	Filho de professora acompanhando rotina de trabalho da mãe	132
Entrevista 15 –	Professora regente dos anos iniciais	132
Entrevista 16 –	Filha de docente da Educação de Jovens e Adultos	133
Entrevista 17 –	Professora de apoio	134
Entrevista 18 –	Professora de apoio da Rede Municipal de Niterói	136
Entrevista 19 –	Professor de Educação Física	137

Entrevista 20 – Professora às vésperas da aposentadoria	138
Entrevista 21 – Ex-professor de apoio	140

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

COMAP	Colégio Municipal Amaral Peixoto
EJA	Educação de Jovens e Adultos
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
PNE	Portadores de Necessidades Especiais
SEMED	Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	15
1	O COLÉGIO MUNICIPAL AMARAL PEIXOTO: “UMA ESCOLA QUE ENSINA COM AMOR”	27
1.1	O Colégio Municipal Amaral Peixoto: uma trajetória de ensino	27
1.2	Ser professora no Colégio Municipal Amaral Peixoto: reflexões acerca do conceito de gênero	36
1.3	Professoras das primeiras letras: possíveis momentos vividos no processo identitário	42
1.3.1	<u>Vocação: ontem e hoje</u>	54
2	PROFESSORAS DE APOIO: MULHERES QUE CUIDAM?	56
2.1	Reflexões sobre a inclusão e os papéis desempenhados pelas docentes	56
2.1.1	<u>O contexto da Educação Inclusiva no Município de São Gonçalo e no COMAP</u>	62
2.2	Sala de recursos ou sala de refúgio?	66
2.3	Ecos dos discursos oficiais nas práticas docentes inclusivas	68
3	AS PROFESSORAS DA EJA: MULHERES EM UM CONTEXTO DE VIOLÊNCIA, CUIDADO E PROTEÇÃO	75
3.1	As características da EJA no COMAP	75
3.2	Ser professora em um contexto de violências e silêncios	78
3.2.1	<u>Ser professora na EJA: o desejo de proteger e deixar marcas na história dos alunos</u>	81
3.3	A família Amaral Peixoto e a maternidade	82
3.4	As interpretações sobre a presença masculina no COMAP	91

CONCLUSÃO	99
REFERÊNCIAS	102
APÊNDICE A – Questionário aplicado (docentes)	107
APÊNDICE B – Questionário aplicado (ex-diretora adjunta)	109
ANEXO – Transcrições das entrevistas	112

INTRODUÇÃO

O vínculo com o tema da pesquisa sobre as representações do gênero feminino na docência nasceu de um crescente interesse em entender o universo escolar, suas tensões, representações e sentidos. Minha trajetória na educação começou em 1990 ao término do curso Normal no Instituto de Educação Clélia Nanci, localizado no Município de São Gonçalo à revelia do pai professor que, amargurado julgava ser uma profissão “sem futuro”.

Ao terminar o ensino médio comecei a lecionar nas séries iniciais da educação pública de Niterói, onde, nos primeiros anos de trabalho tentava cumprir o que percebia como uma “missão nobre”, quase religiosa ao lidar com as inúmeras dificuldades da educação em uma comunidade simples e atravessada pela violência do Morro do Castro. Em 1993 fui aprovada em concurso público e convocada para lecionar em uma escola no bairro do Engenho do Roçado, em São Gonçalo. A escola era bem pequena, tranquila com “ares de escola rural”. A equipe de professores encarava o trabalho como uma continuidade de suas atividades domésticas e os profissionais gostavam de cultivar os relacionamentos da escola como se fossem pessoas de uma mesma família. A observação de realidades distintas, com lógicas cheias de particularidades despertou o interesse em perceber modos variados de escolas. Talvez estas reflexões iniciais tenham sido o cerne da curiosidade que ganhou força e alimentou o trabalho de pesquisa. Ao decidir cursar a graduação em Letras¹ desejava entender os vínculos entre palavra e poder. Após cursar quatro semestres foi necessário interromper os estudos para cuidar da primeira filha que havia nascido com problemas significativos de saúde. A graduação foi retomada em 2004 e concluímos na Universidade Salgado de Oliveira em 2007. Ao lecionar, surgiram os questionamentos de como o gênero também influenciava a rotina docente. Lecionar em dois turnos conciliando a criação de filhas com os impactos de ser responsável pelo núcleo familiar e o desejo de continuar estudando, impulsionou a buscar pela especialização em gênero para tentar problematizar o fato de ser mulher na contemporaneidade.

Ao concluir a especialização sobre Gênero e Sexualidade (UERJ) em 2011 entendia como ser mulher e educadora tem possíveis representações e repercussões que merecem um olhar

¹ Comecei a cursar Letras (Português/Literaturas) na Universidade Federal Fluminense.

atento para conhecer o mundo da escola. Ao ingressar no Mestrado em Educação, busquei dar continuidade às reflexões sobre gênero e educação, investigando se a representação da docência como uma missão feminina ainda está presente no ambiente escolar e de que modos essa perspectiva se atualiza. Inicialmente, no projeto apresentado para ingressar no curso de mestrado buscava investigar como a representação feminina presente na Lei 1.1340/06 ecoava no contexto da educação de Jovens e Adultos. Após os encontros de orientação, os encontros do grupo de pesquisa e as reflexões suscitadas por novas leituras, mudamos o foco da investigação e buscamos retornar ao Instituto de Educação Clélia Nanci, escola onde cursei o Normal, para investigar, na atualidade, os significados da feminização do magistério para as normalistas e docentes. Com o prosseguimento das leituras e orientações, percebemos que não há um sentido único para a presença feminina na educação, há várias representações possíveis em todas as instituições onde há presença feminina. Nos contatos com a Coordenadoria Estadual, observamos que havia pouca possibilidade de acesso às fontes documentais do Instituto de Educação e a pesquisa envolvendo alunos passava por longo processo de autorização, o que inviabilizaria o cumprimento do cronograma construído para o trabalho no prazo estabelecido pelo Mestrado. Na tentativa de localizarmos outro espaço de pesquisa buscamos o Colégio Municipal Amaral Peixoto onde lecionei por 15 anos.² A instituição acolheu a pesquisa e permitiu o acesso aos documentos.

A construção do objeto de pesquisa foi se delineando com mais clareza à medida que, em contato com a documentação, foram surgindo novas dúvidas e questionamentos. No contato inicial com o Colégio Municipal Amaral Peixoto como local de pesquisa, conversando com os profissionais mais antigos e mergulhando em seus arquivos encontramos uma antiga publicação comemorativa do 38º aniversário da instituição intitulada “Escola Municipal Amaral Peixoto: uma escola que ensina com amor” de Silva³ (1990). Fomos convidadas pela curiosidade a olhar para a escola na qual trabalhava com novas interrogações. Que escola é esta representada como espaço que “ensina com amor”? Será que o amor associado à instituição tem referência à figura feminina hegemônica na instituição e na educação primária em geral? Com o processo de

² A partir do ano letivo de 2015 deixamos de lecionar no Colégio Municipal Amaral Peixoto por termos sido convidadas para atuar como professora orientadora pedagógica na Escola Municipal Alberto Torres na Rede Municipal de São Gonçalo.

³ Salvador Mata e Silva nascido em 1943 em Aracaju, Sergipe, além de orientador educacional do Colégio Municipal Amaral Peixoto, foi professor de História, jornalista e membro da Academia Gonçalense de Letras Artes e Ciências.

construção do objeto de pesquisa ganhou força o desejo de entender se o imaginário do magistério como missão feminina foi totalmente superado e se o papel da professora está associado à responsabilidade do cuidado e interpretações sobre a maternidade. Assim, a pesquisa no Colégio Municipal Amaral Peixoto começou fundamentada em dúvidas e curiosidades sobre a história da instituição, suas docentes e no desejo de ampliar nossa compreensão sobre as tessituras entre as questões de gênero e da educação a partir das representações da mulher.

Quando escolhemos o Colégio Municipal Amaral Peixoto como campo de pesquisa o fizemos em função de sua importância na região em que está inserido, sendo considerada uma escola tradicional no bairro Lindo Parque, Município de São Gonçalo, por seus 61⁴ anos de existência, mas também por ser a única escola pública municipal deste bairro. Também foi decisivo o acolhimento da direção escolar em relação à pesquisa, dando acesso aos documentos referentes à história da instituição, fotos, registros e permitindo o contato com seus docentes e alunos.

Entendemos ser relevante pesquisar questões vinculadas à problematização das representações de gênero na escola porque a instituição escolar é distintiva desde sua origem. Faz parte da história escolar construir variadas distinções que, segundo Louro (2012), classificam, hierarquizam e separam os sujeitos. As representações que fazem parte do universo escolar não somente são frutos das relações históricas, culturais e sociais, mas também influenciam e determinam as sociedades. “Representações não são, contudo, meras descrições que refletem as práticas desses sujeitos; elas são, de fato, descrições que os constituem” (LOURO, 2012, p.103).

Diferentes mecanismos estão tecidos nas ações distintivas características da sociedade ocidental moderna. As políticas públicas, os currículos, os materiais didáticos e as legislações, por exemplo, são dispositivos que podem ser usados para reafirmar e atualizar hierarquias em toda a sociedade. A distinção inicial é o próprio direito à escolarização, que nem sempre foi garantido a todos. No cotidiano da escola, também houve, historicamente, as mais variadas separações, como afirma Louro: “A história da educação escolar foi e continua sendo marcada, sobretudo, pelas diferenças entre ricos e pobres, meninos e meninas.” (LOURO, 2012, p.103).

A educação escolar institui limites e determina os lugares que podem ser ocupados por meninos e meninas, professores e professoras. Cria, absorve, incrementa e divulga modelos simbólicos que servem para atualizar domínio sobre os corpos (LOURO, 2012). Nem sempre é

⁴ A instituição completou 62 anos de existência no ano de 2015.

fácil perceber como a organização da escola atuou e atua na manutenção de preconceitos. Louro (2012) nos lembra da necessidade de um olhar, um enfoque sobre as vivências na escola que adotamos na pesquisa:

[...] os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção na organização e no fazer cotidiano escolar. O olhar precisa esquadrihar as paredes, percorrer os corredores e salas, deter-se nas pessoas, nos gestos, suas roupas: é preciso perceber os sons, as falas, as sinetas e os silêncios; é necessário sentir os cheiros especiais; as cadências e os ritmos marcando os movimentos de adultos e crianças. Atentas/os aos pequenos indícios veremos que até mesmo o tempo e o espaço da escola não são distribuídos nem usados - portanto, não são concebidos - do mesmo modo por todas as pessoas (LOURO, 1997, p. 63).

Durante o período de pesquisa de campo, buscamos compreender os diversos sentidos da representação do gênero feminino atravessados no cotidiano escolar e os significados da presença feminina em variados modos de viver a docência na instituição. Ao longo da pesquisa estranhamos a constante presença de filhos das docentes no ambiente de trabalho, refletimos sobre nossa rotina de envolvimento familiar na vida profissional e procuramos entender as relações entre as percepções sobre docência e a maternidade, vida profissional e doméstica nos relatos das professoras. As representações de masculino e de feminino, os papéis que assumem homens e mulheres no âmbito profissional e nas relações familiares, participaram e marcaram os modos de viver a docência e, com as análises dos relatos das entrevistas realizadas tentamos compreendê-los. Como afirmam Vidal e Carvalho (2001) os assuntos referentes às questões de gênero estão em constante disputa e ressignificação e neste sentido defendem que os estudos nesse campo favorecem um enfoque abrangente da vida social, pois o gênero é “[...] uma categoria de análise que aflora seu potencial para problematizar a história como um todo, não apenas no que se refere à família e ao sexo, mas também à história econômica e política e às vidas dos homens tanto quanto das mulheres” (VIDAL; CARVALHO 2001, p. 208).

A escola tem uma intrincada rede de questões enlaçadas que influenciam seu cotidiano, como: raça, classe, gênero, sexualidade cujas disputas têm repercussões na construção das permissões e interdições dos tempos e dos espaços escolares. Assim, para Louro: “Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se partes de seus corpos” (2012, p. 65).

Neste sentido, a escola exerce poder de produzir subjetividades e, inclusive, moldar e marcar os corpos dos seus sujeitos. As expectativas em relação aos docentes também marcam as ações na história e no cotidiano da escola. Nossa pesquisa teve foco sobre como as representações do gênero feminino na docência foram construídas e participaram da construção de práticas e da produção de sentidos no Colégio Municipal Amaral Peixoto. Consideramos que estas representações não são imutáveis e merecem ser entendidas para compreender a educação escolar. Em *Vigiar e punir* Foucault (1996) afirma que a disciplina dos corpos:

[...] fabrica indivíduos: ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante [...]; é um poder modesto, desconfiado que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente (FOUCAULT, 1996, p. 153).

No início do século XIX a docência era majoritariamente masculina. A partir da segunda metade deste século, foi progressivamente se feminizando e o magistério adotando como necessárias as seguintes características: moralidade, virtude, sensibilidade, submissão e dedicação. Concepções marcadamente associadas ao feminino tornam-se os atributos ideais das professoras. Louro (2012) afirma que as professoras passam a organizar e ocupar o espaço escolar que tornou-se marcado “[...] pelo cuidado, pela vigilância, tarefas tradicionalmente femininas”. (LOURO, 2012, p. 92)

A perspectiva do ensino primário ser uma tarefa para mulheres foi sustentada a partir do final do século XIX com base nas reflexões que defendiam que existiam diferenças “naturais” entre os sexos que acabavam influenciando as decisões na área educacional. Nesta visão, “a mulher, e essencialmente ela era biologicamente dotada da capacidade de socializar crianças, como parte de suas funções maternas” (BRUSCHINI; AMADO, 1988, p. 5). Desta forma, o magistério era visto como uma habilidade associada à mulher e sua natural função da maternidade. Esta visão esvaziava perigosamente o trabalho feminino de profissionalismo e valorização. E sobre essa visão idealizada da professora e do magistério Vidal e Carvalho (2001) relatam o pensamento do século XIX:

O ideal da educação pública seria fazer desta o prolongamento dos lares: e quem melhor que as mães poderia educar a infância, por virtude dos seus predicados naturais já postos em prova na família pelo exercício do magistério, que lhes dá o necessário traquejo e a perícia educativa? (VIDAL; CARVALHO, 2001, p. 216).

Embora na atualidade a figura da professora como lutadora participante de movimentos sociais que reivindica seus direitos trabalhistas exista, ela provavelmente coexiste com outras representações associadas à desvalorização da profissão e a idealização feminina (LOURO, 2012) herdeiras de uma perspectiva que interpreta a mulher a partir de potenciais biológicos.

Nessa direção, Louro (2012, p. 112) afirma que: “práticas e representações conflitantes e contraditórias coexistem, hoje e sempre, provocando divisões e impasses”. Assim, a perspectiva de nossa pesquisa foi perceber e analisar como estas diversas representações coexistem na escola pesquisada, e de que modo as representações influenciam as construções das práticas das diversas professoras do Colégio Municipal Amaral Peixoto (COMAP). Ao longo da dissertação procuramos entender como aspectos das questões associadas às leituras do gênero feminino deixaram marcas nas práticas das professoras de apoio especializado, das professoras dos anos iniciais e das professoras da Educação de Jovens e Adultos⁵.

Oliveira (2005) lembra que os movimentos insurgentes, os injustiçados em geral buscam na educação direitos de inclusão das demandas sociais amplas. Procuram políticas afirmativas em um contexto onde nem mesmo os direitos universais mínimos muitas vezes são assegurados. Índios, negros, mulheres e, sobretudo, pobres reclamam a educação como meio de expressão e alteridade. Pensar a educação investigando as motivações das ações que a movimentam e suas representações é optar por identificar os aspectos da realidade social e o contexto, assumindo a responsabilidade de problematizar as relações vigentes na escola. Com essa perspectiva, tomamos como referência o enfoque de Chartier (1990, p. 17) que salienta que procurar as representações é “identificar como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída e dada a ler”.

Como ressalta Biroli (2013) a produção de opiniões, interesses e preferências extrapola o pensamento individual, remetendo às relações na coletividade em redes tensas e desiguais sob contextos sociais concretos. Nesta perspectiva pesquisar sobre gênero pode representar uma ação para desnaturalizar discursos hegemônicos construídos e atualizados na coletividade que restringem os espaços profissionais dos indivíduos a guetos estereotipados.

A presença feminina é marcante na escola, sobretudo na educação da infância. As mulheres organizam a ocupação dos espaços, são maioria na docência, são autoras e sujeitos de

⁵ Embora consideremos que haja marcas associadas à leitura biologizada do gênero feminino em toda a educação, focalizamos as professoras dos anos iniciais, as da EJA e as professoras de apoio especializado a partir do recorte adotado para a dissertação.

muitos discursos elaborados. “Os discursos pedagógicos, (as teorias, a legislação e a normatização) buscam demonstrar que as relações e as práticas escolares devem se aproximar das relações familiares, devem estar baseadas no afeto e na confiança” (LOURO, 2012, p. 92).

A escola é parte importante da tessitura social e por isso reflete, produz, reproduz, resiste e repercute suas marcas ao longo da história. Pesquisar como as questões de gênero e docência estão presentes no Colégio Municipal Amaral Peixoto pode ajudar a delinear a trajetória da instituição na representação do masculino e do feminino e colaborar com a compreensão de como são tomadas diversas decisões no cotidiano, tais como: de que modos são distribuídas atribuições, como são construídas expectativas profissionais, como são decididos os usos e as ocupações dos espaços.

Pesquisar a questão do gênero no contexto da escola, que é atravessada por diversas tensões abriga a possibilidade de, além de olhar a questão do gênero isoladamente como categoria de análise, construir reflexões articuladas com outras categorias, tais como: geração, religião, etc. A partir desses cruzamentos é flagrante a complexidade do cenário e das relações que permeiam as práticas escolares.

Embora fosse constantemente difícil, nossa abordagem buscou pensar as questões e construir um olhar sobre o gênero evitando dicotomias cotidianas que empobrecem a análise. Como afirmam Vidal e Carvalho (2001, p. 210) “a polaridade excludente ou oposição binária não é a única forma de apreender a diferença, nem a ênfase na diferença é a única maneira de perceber homens e mulheres”. Nesse sentido, a pesquisa no Colégio Municipal Amaral Peixoto buscou uma abordagem reflexiva sobre as representações existentes no ambiente escolar.

A potência de uma pesquisa sobre o gênero na escola é tomar este conceito como categoria importante de análise através da qual se pode desconstruir perspectivas para entender as relações que hierarquizaram masculino e feminino. Neste sentido, o que se buscou não foi uma oposição entre masculino e feminino, mas o entendimento de como as representações exprimem, participam e atualizam relações de poder.

Escolhemos fazer o recorte do tempo a partir da década 1990 por conta dos documentos disponíveis e por constatarmos que o período compreende fatos que podem ter influência em nossas questões, tais como a criação da EJA na instituição (1992), as primeiras iniciativas municipais para o atendimento de alunos com necessidades educativas especiais (2001), a construção do projeto político pedagógico da instituição (2010) e as discussões internas sobre o

papel das professoras de apoio (2011).

Com o processo de pesquisa, percebemos a partir das observações, conversas e questionamentos suscitados pelo campo que as questões construídas necessitavam de maiores reflexões do que calculávamos inicialmente. Em 2013 o Colégio Municipal Amaral Peixoto contava com 76 docentes dos quais 15 pertenciam aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Neste universo elegemos como sujeitos da pesquisa, inicialmente as 15 docentes dos primeiros anos do Ensino fundamental, 5 docentes das fases iniciais da EJA e 2 professoras de apoio especializado.

Ao entrevistar as docentes, percebemos que muitos assuntos abordados não diziam respeito somente à realidade observada no COMAP, pois não eram questões exclusivamente locais. Nos chamou a atenção, sobretudo a questão das professoras de apoio especializado cujas práticas de cuidado de alunos suscitavam reflexões gerais e não somente possíveis acerca do COMAP. Observando as anotações feitas no diário de campo consideramos que, a quantidade de professoras de apoio na instituição na ocasião era restrita⁶. Percebemos que por serem professoras contratadas certas investigações seriam “desconfortáveis” e para entender melhor os papéis ocupados por estas docentes optamos por entrevistar duas professoras de apoio da Rede Municipal de Niterói para ampliar e problematizar certas reflexões acerca do cuidado desempenhado cotidianamente por estas profissionais. Ao entrevistar as professoras de Niterói, não nos aprofundávamos na realidade da outra escola, mas buscávamos entender os significados das práticas que observávamos no COMAP. Decidimos não deixar esse avesso da pesquisa de lado e não ignoramos que as considerações produzidas ao longo da dissertação foram questionadas e complementadas pela observação do panorama mais amplo considerando as outras professoras de apoio que passavam por dilemas semelhantes dos observados em nosso cotidiano. Ao longo da pesquisa, em conversas com as docentes do COMAP e nas entrevistas percebemos a quase inexistência de profissionais de apoio masculinos, então para obter uma reflexão mais ampla da questão do cuidado nas atividades de docência, além das citadas professoras de Niterói também entrevistamos um único ex-professor de apoio masculino que localizamos, mas que não atuou no COMAP.

Como procedimentos metodológicos, adotamos a análise documental, entrevistas,

⁶ Das três professoras de apoio especializado atuando no COMAP no período da pesquisa, duas aceitaram conceder entrevista e participar da pesquisa.

questionários e a construção de um diário de campo. Inicialmente, fizemos o levantamento e a seleção das fontes documentais, tais como: livros de registros da supervisão municipal, livros de matrículas, atas de reuniões, atas de resultados e fichas cadastrais dos docentes. Ao investigarmos o acervo escolar descobrimos informações que em toda nossa história na educação não conhecíamos. Pudemos perceber, por exemplo, as movimentações sazonais de matrículas, evasão e rotinas da burocracia escolar que não observávamos como docente. Usamos a análise documental dos dados levantados para elucidar eixos centrais de interesse da pesquisa, tais como: informações sobre a formação dos docentes, características estruturais e detalhes sobre a história da instituição. A partir desta perspectiva fizemos levantamentos de dados documentais e o cruzamento com estatísticas sobre a presença feminina na docência e na gestão escolar para compreender a participação do gênero feminino na instituição.

Além das entrevistas, 22 questionários⁷ foram entregues às professoras do COMAP, dos quais 13 foram devolvidos respondidos. As professoras que responderam ao questionário e foram entrevistadas ao longo da pesquisa foram selecionadas por demonstrarem acolhimento para as iniciativas de pesquisa e terem relação com as questões levantadas. Observamos que as professoras dos anos iniciais demonstraram maior receptividade para responder aos questionários e desejavam expor suas vivências e opiniões. Ao selecionar professoras para as entrevistas foi fator relevante o fato de que, em geral vivenciam longos vínculos com a instituição, algumas atuam no COMAP por cerca de 30 anos e nenhuma tem menos de 10 anos de magistério.

Ao analisar os dados coletados optamos por, a partir das considerações metodológicas de Gonçalves (1996, p.150), seguir algumas etapas: analisar os conteúdos das entrevistas e organizá-los por temas principais; fazer uma categorização dos dados para construir gráficos e percentagens a serem usados nos capítulos da dissertação e, finalmente realizar o confronto dos dados com as reflexões suscitadas pelos autores trabalhados.

Foi nossa preocupação ao tratar às informações obtidas nas entrevistas e questionários, considerar as práticas dos sujeitos respondentes procurando entender os contextos que as influenciam. Procuramos, como Gonçalves (1996, p.149) “[...] saber escutar as entrevistas, evitando que os quadros explicativos se sobrepusessem às suas respostas”.

Usamos as entrevistas como uma possibilidade de “[...] aproximação ao vivido profissional daqueles docentes, numa tentativa para o compreender e descrever [...]” (GONÇALVES, 1996,

⁷ Modelo do questionário, ver anexo p.111.

p.147). Ouvindo as professoras e professores, suas histórias, conhecendo suas motivações para a escolha pelo magistério, observamos um avesso dos discursos oficiais. Nestes avessos conhecemos relatos que não costumam acontecer nas reuniões de planejamento, nem ouvíamos na sala de professores, uma “intimidade” com a docência da escola que não percebíamos anteriormente. Ao registrar a voz desses avessos da escola constatamos que há múltiplas identidades e enfoques nas práticas escolares. A partir de alguns relatos, passamos a refletir com uma nova visão sobre os acontecimentos do COMAP. Por exemplo, antes de ouvir algumas profissionais não percebíamos como as professoras assumiam diversos papéis para garantir o funcionamento das escolas, nem notávamos como a figura masculina era vista com desconfiança na rotina escolar. Como ressalta Alberti (2014, p. 155) “A História oral permite o registro de testemunhos e o acesso a ‘histórias dentro da história’ e, dessa forma amplia as possibilidades de interpretação do passado”. Passamos a entender que ao ocuparmos, simultaneamente, os papéis de docente e pesquisadora sobre a docência “fazemos parte do grupo de investigadores que vive no meio do observado, que recusa a reduzir a sua atividade a uma atividade meramente técnica, considerando-a ao contrário, como um comportamento significativo” (DUBOST apud FONTOURA, 1996, p.193).

Consideramos que a importância das fontes orais para a pesquisa foi possibilitar a análise de uma grande variedade de aspectos entrelaçados. Os relatos têm o potencial de dar acesso às memórias dos entrevistados, alguns de seus conceitos e conhecimentos. Tentamos evitar o equívoco de considerar os relatos das entrevistas como a própria “revelação do real” (ALBERTI, 2014, p.158). Consideramos as entrevistas como fontes que necessitam de interpretações e análises, podendo abrigar diversos significados. Entendemos como Alberti (2014, p. 163) que os relatos pessoais contidos nas entrevistas são capazes de transmitir visões de mundo coletivas e que as subjetividades não inviabilizam o pensamento científico. A entrevista é uma construção sobre o passado que pode abrigar significados variados. Ao relatar sobre suas opções e vivências no magistério as professoras e professores deram acesso à parte de suas memórias profissionais resultantes da seleção e organização no discurso do que pareceu-lhes significativo. Como ressalta Alberti (2014, p. 167) “[...] há uma multiplicidade de memórias em disputa” nos grupos ou indivíduos, as memórias são construções.

Fundamentadas pelas discussões realizadas no Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em História da Educação e Infância (NIPHEI) e nas reflexões suscitadas pelos encontros de

orientação, solicitamos termos de autorização assinados dos entrevistados e decidimos suprimir seus nomes das transcrições e citações ao longo da dissertação para preservá-los. Para citar trechos de entrevistas fizemos referência às funções que ocupam e a numeração usada no índice das entrevistas. Ao citar respostas dos questionários aplicados, usamos exclusivamente uma numeração atribuída a cada questionário que foi respondido sem a identificação dos nomes das professoras.

Ao construir a dissertação buscamos elucidar que espaços são e foram ocupados por mulheres ao longo da trajetória do COMAP a partir das narrativas que ouvimos e quais os sentidos destes lugares para as docentes. Que papéis assumiram as docentes na instituição e de quais modos foram construindo suas identidades profissionais. Ouvir docentes, conhecer suas histórias foi emocionante em muitos momentos e ação motivadora de muitas reflexões. “O esforço de ouvir é eminentemente interativo, e nesse ouvir o outro estão as condições de uma ciência mais humana” (ZAGO, 2003, p.147).

Buscamos problematizar diferentes enfoques relacionados às representações do gênero feminino ao longo da pesquisa e construção da dissertação, a qual organizamos em três capítulos. No primeiro capítulo intitulado: “O colégio municipal Amaral Peixoto: uma escola que ensina com amor”. Iniciamos fazendo uma breve contextualização sobre a história da instituição e descrevemos suas características. Neste capítulo objetivamos, principalmente, caracterizar o corpo docente da instituição. Discutimos a questão do gênero no contexto escolar; analisamos aspectos do processo de construção da identidade docente das professoras e tratamos dos sentidos de vocação observados na instituição. Como as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental foram as mais participativas respondentes dos questionários, este capítulo traz diversos fragmentos dos seus discursos. No segundo capítulo: “Professoras de apoio: mulheres que cuidam?” tratamos dos papéis assumidos pelas professoras, a partir das práticas de cuidar desempenhadas pelas professoras de apoio especializado, procurando problematizar a sua organização a partir do lugar associado à representação do feminino e discutimos os significados da docência no contexto da Educação Especial. No último capítulo denominado: “As professoras da EJA: mulheres em um contexto de violência, cuidado e proteção.” procuramos entender as representações do gênero feminino na docência das professoras da EJA, em um contexto de violência no entorno escolar; refletimos sobre o modo como o conceito de maternidade atravessa a docência e consideramos as interpretações acerca de um papel associado ao masculino no

contexto escolar.

1 O COLÉGIO MUNICIPAL AMARAL PEIXOTO: “UMA ESCOLA QUE ENSINA COM AMOR”

1.1 O Colégio Municipal Amaral Peixoto: uma trajetória de ensino

A Escola Municipal Amaral Peixoto foi fundada em 23 de Março de 1953 no bairro do Lindo Parque no Município de São Gonçalo. O nome da instituição foi escolhido em homenagem ao então governador do Estado do Rio de Janeiro, Ernani do Amaral Peixoto pertencente ao Partido Social Democrático (PSD). Neste período o prefeito de São Gonçalo era o Dr. Gilberto Afonso Pires, também pertencente ao Partido Social Democrático. Na fundação da escola houve comemorações, com a presença do governador e autoridades locais. (SILVA, 1990, p. 14-15)

O terreno para a construção da escola foi doado pelo Sr. Felipe José Corrêa que foi proprietário da Fazenda que deu origem ao loteamento Lindo Parque, hoje um bairro do 1º distrito de São Gonçalo. A história da criação de escola tornou-se conhecida na comunidade escolar a partir, principalmente do livro comemorativo “Escola Municipal Amaral Peixoto: uma escola que ensina com amor”.

Figura 1- Prédio que deu origem ao Colégio Municipal Amaral Peixoto em 1953



Nota: Prédio que deu origem ao Colégio Municipal Amaral Peixoto em 1953 e moradores do bairro do Lindo Parque sem identificação. Fonte: Silva (1990, p.20)

A história do Sr. Felipe José Corrêa conhecido como Sinhozinho Corrêa é a referência mais marcante da história remota da escola para a comunidade. De acordo com Silva (1990, p.14) o Sr. Felipe José foi lavrador e fazendeiro. Nasceu em 29 de março de 1889 e faleceu aos setenta anos em 19 de fevereiro de 1959. Nasceu no bairro do Colubandê em São Gonçalo. Depois de trabalhar como lavrador conseguiu comprar um pequeno armazém que prosperou tornando-se uma “Casa Comercial” que rendeu o suficiente para comprar a fazenda cujo loteamento daria origem à escola.

No início da década de 50 o Sr. Felipe José Corrêa (Sinhozinho Corrêa) contratou a firma Costa Monte Ltda para lotear a fazenda. A loteadora reservou uma área para ser a praça do loteamento. Em torno da área da praça a Prefeitura Municipal de São Gonçalo colocaria meios-fios nas ruas do loteamento. Passados alguns anos, a prefeitura não construiu a praça e a comunidade resolveu construir uma Escola Municipal. (SILVA, 1990, p. 14).

A pequena escola passou por diversas reformas e foi crescendo até tornar-se uma referência no bairro. Os livros de registro das visitas mensais da Supervisão escolar municipal dos anos de 1991 e 1992 trazem em diferentes fragmentos indicações sobre as obras que ocorreram principalmente durante períodos de gestão da Diretora Eugênia Maria Lopes (1977-1981 e 1989-1995), professora que ainda é mencionada frequentemente pelo corpo docente:

Serão construídas 05 salas para comportar o total de alunos e conclusão das obras do refeitório, cozinha e cantina. (Termo de Visita. Supervisora municipal 10/01/1991).

Visitei as dependências da escola mais uma vez em companhia da diretora, percorri as dependências, que estão em obras constatando as melhorias que estão sendo realizadas. (Termo de visita -Supervisora municipal -13/03/1991).

Dialoguei com a Diretora sobre a construção da quadra de esportes da escola que foi iniciada e a troca dos portões do prédio. Sem mais encerrei o presente termo. (Termo de Visita- Supervisora Municipal, 20/08/1992).

Mantive contato com a Diretora falando sobre as obras de construção da quadra de esportes do Colégio, resultado do trabalho da equipe de direção. (Termo de Visita, 06/09/1992, Supervisora Municipal).

Em 06 de dezembro de 1994 passou a ser denominado Colégio Municipal Amaral Peixoto (COMAP) pelo parecer 456/94 do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro (CEE/RJ). O COMAP é atualmente o único colégio municipal que está localizado no bairro do Lindo Parque em São Gonçalo.

O bairro do Lindo Parque faz parte do 1º distrito do Município de São Gonçalo é residencial e possui 4 escolas particulares de Ensino Fundamental, pequenos comércios e saneamento básico. A população do Lindo Parque, em sua maioria é formada por trabalhadores de vida modesta. O entorno da escola é assediado pelo tráfico de drogas e a escola convive com notícias de alguns ex-alunos nas páginas policiais dos jornais municipais. Essa realidade não é distinta de muitos outros bairros de São Gonçalo que possui 1.031.903 habitantes e 368 escolas de Ensino Fundamental, das quais 196 são instituições privadas, 87 escolas estaduais e 82 escolas municipais (IBGE cidades, 2013). No ano de 2012, São Gonçalo contou com 5.724 docentes no Ensino Fundamental, sendo 1.598 profissionais da Rede Pública Municipal. Neste ano matriculou 36.171 alunos nas escolas municipais. (IBGE 17/02/2015). De acordo com os critérios estabelecidos pela administração municipal, considerando o número de alunos, o COMAP é considerado um colégio de porte médio⁸.

Figura 2- Fachada do Colégio Municipal Amaral Peixoto



Fonte: A autora, 2014.

A estrutura do colégio é de alvenaria, tendo o prédio dois blocos com dois andares com acesso através de escadas e rampas. No térreo do primeiro bloco encontram-se a sala da secretaria, a sala da direção, a sala da orientação pedagógica, o banheiro de funcionários, banheiro de alunos, um refeitório, uma cozinha, sala de professores e 16 salas de aula. Não possui biblioteca, mas conta com sala de leitura. No segundo bloco encontram-se a sala de recursos, a

⁸ O colégio funciona em três turnos, com o primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental de 7h às 11h30min; e do sexto ao nono ano de 13h às 17 e 30h. A EJA funciona de 18h às 22h30min.

sala de audiovisual e o laboratório de ciências. Possui pátio descoberto, quadra coberta e área verde. Não conta com parque infantil. Funciona com abastecimento de água e energia elétrica da Rede Pública e destinação do lixo pela coleta periódica (INEP, 17/02/2015 às 11h46min). Tem acesso à internet Banda Larga. Em média há 90,9 alunos para uso de cada computador disponível para fins pedagógicos e há 4 computadores para uso administrativo.

O Município de São Gonçalo adota a organização em ciclos de aprendizagem a partir da prerrogativa do artigo 23 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/1996 e implementou o sistema a partir de 1999. A partir de 2008 por orientação da Secretaria Municipal de Educação a nomenclatura série foi substituída por ano de escolaridade no Ensino Fundamental e Fases na Educação de Jovens e Adultos.

Na contagem do Censo Escolar (INEP, 2013) a escola declarou atender a 1.039 alunos e funcionar com 103 funcionários (funções docentes, técnicas e administrativas), sendo 76 professores. De acordo com a classificação do INEP (2013) pertence ao grupo 5 do indicador do nível socioeconômico e o de complexidade de gestão.⁹ A escola tem buscado alcançar melhores índices nas avaliações externas, mas obtém resultado médio de aprovação de acordo com os critérios estabelecidos pelo INEP (2013), como podemos observar nas taxas de aprovação da maior parte dos anos de escolaridade:

Tabela 1- Taxa de aprovação dos alunos (INEP, 2013)

1º ano	67,1%
2º ano	77,1%
3º ano	70,7%
4º ano	93,3%
5º ano	63,3%
6º ano	64,8%
7º ano	58,1%
8º ano	56,9%
9º ano	92,7%

⁹ O indicador socioeconômico de complexidade de gestão é calculado a partir do nível de escolaridade dos pais, da renda familiar, da posse de bens e da contratação de serviços pela família dos alunos, sendo construído baseado nos questionários contextuais das seguintes avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar. O grupo congrega as escolas com nível socioeconômico mais baixo e o grupo 7, com mais alto (INEP, 2014)

O COMAP é uma escola muito procurada no bairro para efetuação de matrículas e constantemente organiza listas de espera por vagas. Atualmente as turmas são organizadas procurando respeitar a tabela de modulação escolar municipal, mas durante alguns anos funcionou com excesso de alunos em relação à estrutura física escolar, conforme está registrado em fragmentos de diferentes termos de visita mensais da Supervisão:

Conversei com a Diretora sobre a necessidade de aumentar o número de salas devido à grande procura de vagas. (Termo de Visita- Supervisora Municipal. 08/01/1992).
 Dialoguei com a Diretora sobre o excesso de alunos matriculados, uma vez que está sendo atendida a solicitação da Juíza de São Gonçalo, apesar de não haver mais vagas. (Termo de Visita- Supervisora Municipal. 19/03/1992).

De acordo com as orientações da portaria de matrícula nº 042/SEMED de 2013 que regulamenta a modulação por ano de escolaridade, atualmente o Colégio Municipal Amaral Peixoto comporta o número recomendado de alunos por turma na maior parte dos anos de escolaridade. No início dos semestres, nas turmas da Educação de Jovens e Adultos em algumas fases são matriculados alunos além do estipulado na modulação, por conta da expectativa de evasão nesta modalidade.

Tabela 2- Modulação escolar

Ano de escolaridade		Ensino Fundamental		
		Nº de alunos em cada turma pela modulação municipal	Nº de turmas	Total de alunos por ano de escolaridade no COMAP 2013
1º ciclo	1ºano	20	4	81
	2ºano	25	4	85
	3º ano	30	4	109
2º ciclo	4ºano	30	3	110
	5ºano	30	4	101
2º Segmento	6ºano	30	4	118
	7ºano	35	3	100
	8ºano	35	2	58
	9ºano	35	2	30
EJA	GIF1	20	1	14
	GIF 2	20	1	10

	GII	30	1	10
	GIIF1	35	1	6
	GIIF2	35	1	32
	GIVF1	35	1	53
	GIVF2	35	1	48
	GVF1	35	1	50
	GVF2	35	1	24

Fonte: Tabela organizada pela pesquisadora durante a pesquisa a partir dos dados extraídos da portaria nº 042/ SEMED (2013).

Através das fichas de matrículas percebemos que a escola é procurada principalmente por alunos oriundos dos bairros do Lindo Parque, Rocha, Água Mineral e Colubandê. O alunado é bastante diversificado, composto por crianças, jovens e adultos que são, em sua maioria, membros de famílias de baixa renda e de escolaridade fundamental.

Tabela 3- Escolaridade dos responsáveis

Escolaridade dos responsáveis que responderam (49%) ao questionário elaborado para organização do Projeto Político Pedagógico em 2010					
Não sabem ler	Leem somente	Até o 5º ano	6º ao 9º ano	Ensino Médio	Ensino Superior
18	29	124	246	112	9
Total= 538					
3,35%	5,39%	23,05%	50,72%	20,82%	1,67%

Fonte: Projeto Político Pedagógico do COMAP (2010) organizado pela equipe técnica e o corpo docente da instituição¹⁰.

Percebemos que a instituição mantém parte significativa de seus arquivos dos 61 anos de funcionamento, embora nem sempre seja fácil localizar a documentação relativa aos primeiros anos de criação em função da situação de guarda do material. A escola possui dois ambientes de arquivo em salas separadas. Na secretaria¹¹ ficam os documentos de uso cotidiano: fichas de aluno, fichas cadastrais dos docentes e atas recentes. No segundo andar ficam arquivados diários

¹⁰ No ano de 2010 o Colégio Municipal Amaral Peixoto realizou discussões internas e pesquisas com alunos e responsáveis para organização do Projeto Político Pedagógico da instituição atendendo à solicitação da Secretaria Municipal de Educação.

¹¹ No ano de 2008 houve um alagamento que danificou parte dos documentos guardados em prateleiras próximas ao chão.

antigos, fichas cadastrais de funcionários aposentados e atas de resultados dos anos iniciais de funcionamento.

Figura 3- Arquivo do Colégio Municipal Amaral Peixoto



Nota: Documentações referentes aos anos iniciais de funcionamento do Colégio Municipal Amaral Peixoto e documentos de uso infrequente.
Fonte: A autora, 2013.

Os documentos guardados na secretaria da instituição são usados pela secretária e pela direção para as demandas administrativas cotidianas, tais como: realização de matrículas, produção de históricos, organização das atas de resultados, construção de mapas estatísticos, entre outros. Os documentos relativos ao início do funcionamento da escola raramente são usados. Observamos que em casos pontuais as auxiliares administrativas do colégio procuram registros relativos à vida profissional de ex-professoras e ex-professores, exclusivamente quando há necessidade de fornecer informações para a aposentadoria¹². Observamos que os docentes não têm conhecimento do acervo disponível, nem utilizam as informações sobre a vida escolar dos alunos disponíveis nos arquivos para nenhuma atividade de planejamento, pesquisa ou suporte para avaliação. O pouco aproveitamento do acervo documental da escola só é percebido por poucos sujeitos da comunidade escolar que enfrentam resistências quanto às suas preocupações.

¹² No Município de São Gonçalo à época da aposentadoria os professores precisam retornar às escolas onde lecionaram em busca de cópias das documentações que comprovem seu ingresso e afastamento das instituições.

A supervisora municipal, que visita a escola mensalmente manifestou durante entrevista preocupações quanto à conservação da memória escolar e por algumas vezes “salvou” documentos antigos do descarte.

Essa escola é uma escola antiga! Tem cinquenta anos! Os livros de registro esfarelado! Naquele armário há diários originais de cinquenta anos que precisam de alguém técnico para mexer... Não há uma política que se preocupe em guardar os documentos. (Supervisora municipal, entrevista 2).

No Livro de Ata de Resultados¹³ referente aos anos iniciais de fundação da escola (de 1953 até 1964). Observamos que em 1953 a escola funcionava com 8 professoras e 143 alunos.

Durante seus 62 anos de funcionamento o Colégio Municipal Amaral Peixoto foi hegemonicamente liderado por mulheres. Neste período houve somente um homem, o professor Sérgio Ribeiro Marques que esteve na direção por três anos (de 1986 a 1989). No decurso dos anos o colégio foi dirigido por professoras com variadas experiências profissionais e de formação. Sobre a passagem destas professoras na direção há poucos registros nos arquivos. Algumas são mencionadas nas atas da supervisão escolar quando eram comentadas obras no prédio escolar realizadas em suas gestões, outras deixaram marcas nas memórias dos funcionários mais antigos. A diretora que mais frequentemente foi lembrada por membros da comunidade escolar nas entrevistas e registros nas atas da supervisão foi a professora Eugênia Maria Lopes de Piedade. A professora Eugênia Maria Lopes de Piedade foi diretora da unidade em dois períodos (1977-1981 e 1989-1995). Filha do ex-vereador de São Gonçalo Lauro da Cunha Lopes, a diretora promovia comemorações na instituição que são comentadas por membros da comunidade deixando saudades na memória escolar pela personalidade descrita como marcante, pela exigência com o corpo docente e pelas obras nas dependências da escola realizadas em sua gestão. “A administração da professora Eugênia está indo além das expectativas, em apenas alguns meses a escola já apresenta um aspecto bem diferente dos anos anteriores” (SILVA, 1990, p. 49). Na opinião registrada em entrevista de uma das docentes mais antigas do COMAP, há 25 anos na instituição: “Eugênia era muito rígida, mas cada um fazia o seu trabalho e a escola funcionava bem. Ela mandava bastante, ela não deixava a cargo dos dirigentes [de turno]”. (Professora regente, entrevista 8).

¹³ No livro de atas de resultados constam informações sobre quantidades de alunos por turma, resultados finais e nomes das professoras da instituição referentes aos anos de 1953 até 1964.

Tabela 4- Diretores do Colégio Municipal Amaral Peixoto

Sexo	Período	Profissional na Direção
Feminino	1953 – 1957	Néa dos Santos Gouvêa
Feminino	1957 – 1960	Zila Cunha Barreto
Feminino	1961 – 1962	Zilete de Carvalho Torres
Feminino	1963 – 1964	Deise Mouco Quintanilha
Feminino	1965 – 1966	Maria do Carmo Gouveia
Feminino	1967 – 1968	Neorniza Gil de Alcântara
Feminino	1969 – 1970	Irma Maria dos Santos Figueiredo
Feminino	1971 – 1972	Nilza Felix Mendonça
Feminino	1973 – 1974	Maria Madalena Campos Gil
Feminino	1975 – 1977	Sueli Ramos Medeiros
Feminino	1977 – 1981	Eugênia Maria Lopes da Piedade
Feminino	1982 – 1983	Rosalinda Rodrigues Santiago
Feminino	1983 – 1985	Vera Lucia carvalho Bessa
Masculino	1986 – 1989	Sérgio Ribeiro Marques
Feminino	1989 – 1995	Eugênia Maria Lopes da Piedade
Feminino	1995 até 2014	Inaiá Cristina Coelho

Fonte: Tabela construída durante a pesquisa a partir do cruzamento de informações em Silva (1990, p.40) e informações dos registros cadastrais de funcionários localizadas nos arquivos do Colégio Municipal Amaral Peixoto.

Os educadores que dirigiram o COMAP, exceto a professora Cristina Inaiá Coelho, que foi eleita para a função nos primeiros quatro anos de exercício, foram indicados para a direção sem a participação da comunidade. A Rede Municipal de São Gonçalo não tem a tradição da eleição dos diretores das escolas, e até o presente momento as lideranças escolares são indicadas pela administração municipal, inclusive por orientação dos vereadores.

1.2 Ser professora no Colégio Municipal Amaral Peixoto: reflexões acerca do conceito de gênero

Ao usar o gênero como categoria de análise para focar a docência, buscamos tratar a questão tentando compreender as representações sociais evitando uma abordagem baseada em argumentações de fundamentação biológica para as desigualdades. Entendemos o gênero como “[...] a organização social da diferença sexual percebida. O que não significa que gênero reflita ou implemente diferenças sexuais fixas e naturais entre homens e mulheres, mas sim que gênero é o saber que estabelece significados para as diferenças”. (VIDAL; CARVALHO, 2001, p. 209).

As relações entre masculino e feminino atravessam a educação e os outros setores da vida social, estabelecendo relações de poder, demarcando territórios de atuação profissional, participando das escolhas profissionais, orientando modos de viver práticas profissionais e construindo representações. Pensar as relações sobre gênero e educação ajuda a problematizar os lugares que são ocupados pelas mulheres na educação e os modos como estes lugares são construídos e vividos.

O conceito de gênero foi sendo construído aos poucos e começa a ser delineado no final da década de 1960, no momento em que o movimento feminista se volta também para as construções teóricas (LOURO, 2012, p.19). Neste período surgiram obras que influenciaram o pensamento sobre as mulheres, tais como *The feminine mystique*, de Betty Friedan (1963) e *Sexual politics* de Kate Millett (1969). Nesta fase, militantes feministas participantes do mundo acadêmico trazem para universidades e escolas as questões que as mobilizavam sobre as interpretações do feminino e sobre os papéis atribuídos à mulher (LOURO, 2012). Estes questionamentos acabaram influenciando suas práticas como pesquisadoras e docentes com questões “contaminadas” por paixões políticas e pelo desejo de ampliar a visibilidade da mulher como sujeito social e da Ciência. Ampliar a visibilidade das questões relativas às mulheres era necessário, pois “A segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito -inclusive sujeito da ciência.” (LOURO, 2012, p. 21).

Para Louro (2012) a mais significativa contribuição dos estudos feministas¹⁴ foi o caráter político de buscar ressignificar as discussões acadêmicas, incluindo os pontos de vista femininos. Especificamente, no contexto da educação a incorporação do conceito de gênero no enfoque da feminização do magistério, traz discussões que podem problematizar a identidade docente, formação do magistério e o currículo e as práticas instituídas na escola.

De acordo com Vidal e Carvalho (2001) no que diz respeito à diferença sexual a produção histórica educacional no Brasil no período até a primeira metade do século XX detinha-se na observação da ausência ou presença das mulheres nos relatos e análises, até então construídos em consonância com o movimento conhecido como “História das mulheres”. Trabalhos realizados por estudiosos de fora do campo educacional procuravam recuperar a escolarização feminina enfocando, principalmente a história dos colégios para moças religiosos e laicos.

A partir da década de 1980 começou um momento de transição com o uso de novas fontes privilegiando os depoimentos orais e usando novas tendências de reflexões como a história das mentalidades. São autoras destacáveis, no Brasil, desta fase Guacira Lopes Louro (1987) tratando da questão do gênero na educação e Eliane Marte Teixeira Lopes (1987) e Rosemberg (1982) problematizando a presença das mulheres no magistério, entre outras.

Embora a questão do gênero e educação estivesse em um crescente movimento de interesse para algumas pesquisadoras, havia um quadro de escassez de trabalhos teóricos, pois “Fúlvia Rosemberg e colaboradoras (1990) constatavam em um balanço da literatura brasileira sobre mulher e relações de gênero, a existência de pouco mais de uma dezena de trabalhos”. (VIDAL; CARVALHO, 2001, p. 207). Rosemberg (1982, p.11) analisa: “[...] os estudos críticos recentes sobre a educação brasileira (CUNHA, 1977; FREITAG, 1978; BARRETO et al, 1979) não incorporam, em suas análises a estratificação por sexo, nem mesmo naqueles aspectos em que a especificidade do feminino se impõe.” (ROSEMBERG, 1982, p. 11).

Estudar a questão dos gêneros é sempre uma iniciativa atravessada por complexidades, pois envolve discussões e interpretações variáveis sobre questões biológicas, históricas e econômicas. Sobre esta complexidade da categoria gênero, analisam Vidal e Carvalho:

[...] quando se busca responder ao desafio teórico de compreendê-lo como categoria de análise que aflora seu potencial para problematizar a história como um todo, não apenas

¹⁴ “Tornar visível a [mulher] que fora ocultada, foi o grande objetivo das estudiosas feministas [...], inclusive como sujeito da Ciência.” (LOURO, 2012, p.21).

no que se refere à família e ao sexo, mas também à história econômica e às vidas dos homens tanto quanto das mulheres. (VIDAL; CARVALHO, 2001, p. 209).

Historicizar as maneiras como são interpretadas diferenças entre homens e mulheres nos possibilita pensá-las sob outros enfoques para além das oposições. O enfoque que não se restringe às visões binárias possibilita a análise de desigualdades que tem repercussões em vários aspectos da vida. Por exemplo, a desigualdade de gênero manifesta-se, inclusive no nível de prestígio e valorização salarial atribuído às atividades associadas ao gênero feminino que é frequentemente inferior, às remunerações das atividades associadas ao universo masculino.

Percebemos durante toda a pesquisa que, embora as relações de gênero atravessem diversas questões do cotidiano escolar, o gênero ainda é um assunto desconhecido ou pouco pensado pelas docentes. Quando, durante as entrevistas conversávamos sobre a presença feminina na educação, frequentemente as professoras afirmavam que percebiam a maioria feminina, mas desconheciam as razões de tal fato. A questão da feminização do magistério era uma “novidade” para elas e antes de começar a conversar sobre o contexto do COMAP e perguntar sobre suas experiências na docência fazíamos um preâmbulo, a exemplo do que Sobreira relata: “informávamos às professoras que, até o final do século XIX, o magistério das séries iniciais da educação básica era uma profissão majoritariamente masculina. Algumas professoras não sabiam dessa característica e até estranharam isso” (SOBREIRA, 2008, p. 253).

Embora questões de gênero venham circulando mais na sociedade na atualidade, no universo educacional o assunto ainda é pouco tratado na formação docente. Quando entrevistamos a normalista que estagiava em uma turma da EJA e foi aluna do COMAP, percebemos que suas opiniões, sendo alguém que ainda irá concluir sua formação para o magistério, diferia muito pouco das opiniões relacionadas ao gênero de professoras com uma década ou duas de experiência. Gênero, feminização do magistério e outras questões afins são pouco conhecidas por ambos os grupos.

Nos últimos 4 anos algumas professoras da Rede Municipal têm participado de cursos e especializações oferecidos por universidades públicas que abordam a questão do gênero, mas as discussões acerca do tema ainda não mobilizam a comunidade escolar. No COMAP 4 docentes das séries iniciais fizeram o curso “Gênero e diversidade na escola”¹⁵ e duas delas ampliaram a

¹⁵ O curso de gênero e diversidade na escola foi oferecido pela prefeitura municipal de São Gonçalo em convênio com a UERJ /CLAM- Centro Latino Americano em Sexualidade e Direitos Humanos.

formação nesta área fazendo na mesma instituição a especialização *Lato sensu* em Gênero e Sexualidade. Participamos destes cursos e percebemos que os assuntos tratados causaram grande estranheza e alguns desconfortos nas docentes, provocando até desistências. A ênfase nos cursos oferecidos sobre gênero têm sido abordar a questão da homossexualidade, o preconceito e as legislações que tratam do assunto. A questão feminina é tomada “de passagem”. A mulher continua sendo “O segundo sexo” (BEAUVOIR, 1970) mesmo no contexto de formação dos cursos sobre gênero, pois mesmo as questões sobre homossexualidade tratadas enfatizavam o universo masculino. Algumas professoras ao explicarem sobre o porquê de participarem de tais cursos referiram-se ao desejo de melhorias na remuneração através da evolução no Plano de Carreiras municipal¹⁶.

Atualmente o COMAP possui 76 docentes de Ensino Fundamental distribuídos nos três turnos de funcionamento. O número atual de docentes é um dos indicativos do crescimento do COMAP, que no ano de sua fundação contava somente com 8 professoras e 143 alunos em turmas de 1° à 3° séries.

Tabela 5 – Quantitativo de professoras e alunos em 1953:

Série	Professora	Meninos	Meninas
1ª Série A	Gilka Rodrigues	14	10
1ª Série B	Neiva Cunha da Venda	11	8
1ª Série B	Gimélia Cardoso	9	8
1ª Série B	Expedita do S. Souza	11	2
2ª Série	Nigmar Cardoso	6	8
2ª Série	Georgina de O. Gonçalves	13	19
3ª Série	Nigmar Cardoso	13	19
		77	66
			Σ= 143

Fonte: Tabela construída durante o processo de pesquisa a partir das informações do Livro Ata de resultados 1953-1964 do arquivo escolar do Colégio Municipal Amaral Peixoto.

A maior parte dos 76 docentes (2013) da instituição é constituída por mulheres (88,2%). Há somente 9 homens (11,8%) docentes, 7 dos quais atuando no segundo segmento e 2 professores de educação física que atendem também às turmas da Educação de Jovens e Adultos e do 1° e 2° ciclos.

¹⁶ O plano de Carreira do Magistério Público Municipal foi estabelecido a partir da Lei nº 008/2003 e publicado em 24/05/2003. O artigo 36 estabelece um adicional de 3% aos servidores que comprovarem uma soma de 120 horas em cursos afins em instituições reconhecidas pelo MEC, anualmente.

A feminização da escola já foi mais expressiva ainda. A partir dos registros da publicação de Silva (1990) de 1954 até 1981, quando a escola era muito menor, não havia homem docente na instituição:

Tabela 6 – Docentes por sexo de 1954 a 1981

Ano Letivo	Nº de docentes do sexo feminino	Nº de docentes do sexo masculino
1954	7	0
1955	7	0
1956	7	0
1957	7	0
1958	7	0
1959	10	0
1960	11	0
1961	12	0
1962	13	0
1963	15	0
1964	14	0
1965	14	0
1966	20	0
1967	21	0
1968	25	0
1969	18	0
1970	21	0
1971	21	0
1972	20	0
1973	23	0
1974	9	0
1975	10	0
1976	16	0
1977	23	0
1978	7	0
1979	20	0
1980	18	0
1981	19	0

Fonte: Tabela construída pela pesquisadora durante a pesquisa a partir das listagens de professores registradas por de SILVA (1990, p. 24-39)

A partir de 1997, quando passou a atender alunos da antiga 5ª série, até a 8ª série, os homens começaram a fazer parte do corpo docente, sempre com pouca presença, como é atualmente.

Ao observar as características do corpo docente constatamos que analisar a docência nunca é simples, pois há variados modos de viver a profissão, várias representações possíveis e a educação é uma área cujos significados estão constantemente atravessados por tensões e tem os sentidos em disputa. Segundo Nóvoa (1999, p.15) desde a segunda metade do século XVIII há reflexões sobre qual deveria ser o perfil do professor ideal. As professoras do COMAP têm variadas características. Quanto à formação, observamos que poucos professores lecionam no COMAP tendo exclusivamente o curso Normal de formação de professores e a maior parte tem graduação.

Gráfico 1 - Formação dos professores em 2013



Nota: Gráfico construído durante o processo de pesquisa a partir das fichas cadastrais dos docentes em 2013.

Dos 74 docentes que possuem graduação observamos nas fichas cadastrais que 31 (41,9%) possuem especialização *Lato sensu* e há 1 docente com mestrado em Ciência da Psicomotricidade. O Colégio possui 5 docentes com formação continuada em Educação especial¹⁷. Não possui profissional tradutor de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) nem docentes com formação em Educação Indígena e nem com formação continuada em Relações Etnorraciais (INEP, 2014). Dos docentes que atuam na instituição, 10% que o fazem nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 8,3% que atuam nos anos finais do Ensino fundamental são considerados pelos critérios de avaliação do INEP como profissionais com elevado esforço

¹⁷ Docentes com curso de aperfeiçoamento para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que garantam serviços de apoio especializado, voltado para o processo de eliminação de possíveis barreiras para a escolarização de estudantes com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades (INEP, 2014).

docente.¹⁸

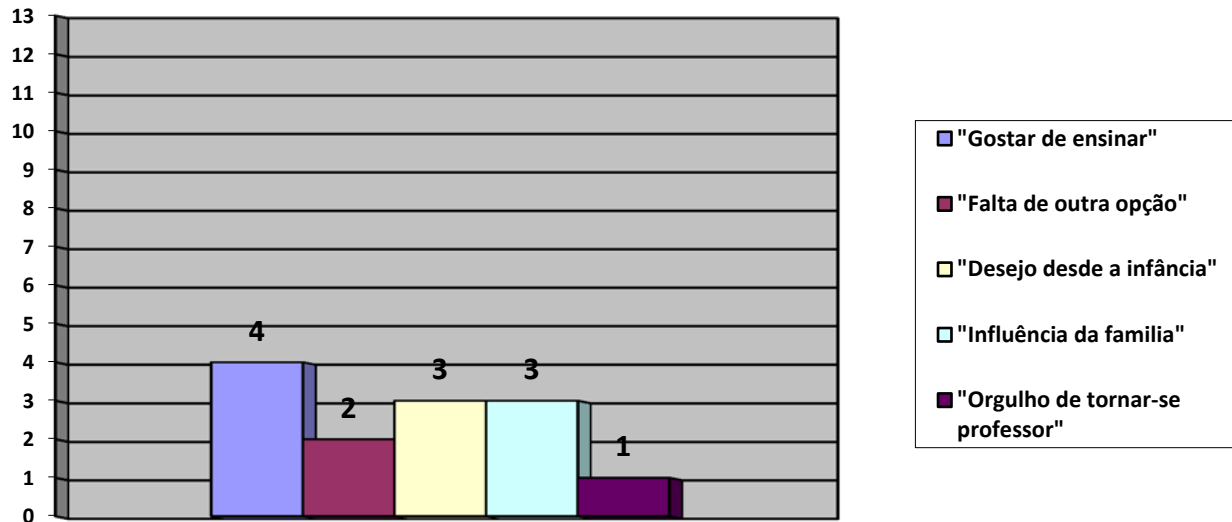
1.3 Professoras das primeiras letras: possíveis momentos vividos no processo identitário

Além de considerar o professor como um sujeito com determinada formação profissional é necessário observar “[...] a pessoa que é o professor” (CAVACO, 1999, p.159). Suas relações familiares, seu modo de colocar-se na sociedade, suas experiências escolares, memórias e a convivência com seus pares estão tecidos no seu modo de ser professor. “[...] na construção da identidade do professor se entrecruzam a dimensão pessoal, a linha de continuidade que resulta daquilo que ele é, com os trajetos partilhados com outros [...]” (CAVACO, 1999, p. 161). O tornar-se professor não se dá exclusivamente quando o indivíduo está habilitado academicamente, mas é um processo que adquire consistência e matizes nas práticas, decisões e reflexões do viver profissional.

Analisando as fichas cadastrais dos professores que atuam no COMAP (2013) é possível constatar que a maior parte tem entre 20 e 29 anos de docência (50%), alguns têm entre 10 e 20 anos de docência (42%) ou mais de 30 anos na educação (8%). Em nossa pesquisa no COMAP deparamo-nos com vivências de docências onde estão tecidos o eu pessoal e o eu profissional. Maternidade, cuidados pessoais com alunos, preocupações com o futuro e segurança dos alunos faz parte do cotidiano, tanto quanto competências técnicas para a ação pedagógica. Nos 13 questionários respondidos as docentes apontaram diversas motivações para a escolha pelo magistério, como demonstra o gráfico:

¹⁸ Percentual de docentes cujo esforço para o exercício da profissão é considerado elevado pois atendem mais de 300 alunos, atuam nos três turnos, em duas ou mais etapas ou em duas ou mais escolas (INEP, 2014).

Gráfico 2 - Motivos apontados pelas docentes para a escolha pelo magistério



Fonte: Gráfico construído por mim a partir das respostas dos treze questionários respondidos.

Além dos questionários, durante as entrevistas percebemos que a identidade profissional das docentes muitas vezes é marcada por memórias e interpretações sobre a docência de familiares. Mães, tias, irmãs são figuras, que juntamente com ex-professores, influenciaram escolhas profissionais, práticas e participaram da construção das representações de professora.

Minha irmã é professora, minha filha também... Mas eu não tenho vontade que ela atue como professora. Na [minha] época era a única opção. As mulheres estudavam para ser professora porque era a profissão mais respeitada... Meus pais tinham menos estudos e a família sentiu orgulho, era bonito ser professora (ex-professora do COMAP, 37 anos de magistério, entrevista 4). Sempre gostei dessa profissão. Minha família me apoiou, principalmente porque minha mãe era professora. (professora regente, questionário 5)

Percebemos durante a pesquisa, através de entrevistas realizadas com filhos de profissionais da escola que estagiavam no COMAP ou acompanham suas mães na rotina de trabalho, que, além das docentes mais experientes do COMAP, os filhos, mesmo tendo uma formação para o magistério mais recente, demonstram influências de familiares e ex-professores como motivações para a escolha pelo magistério. “Eu me lembrei de [professora da alfabetização do COMAP] depois que decidi ser professora, porque eu queria ser igual a ela...” (Estagiária do curso Normal no COMAP, ex-aluna da instituição, entrevista 7). Além das moças, o rapaz que acompanhava a mãe também demonstrou sofrer influências. “Desde pequeno eu pensava em ser

professor, eu estudava na mesma escola em que minha mãe trabalhava, sempre ficava vendo ela na aula [...]” (filho de professora do COMAP que também escolheu o magistério como opção profissional, entrevista 14).

Quando pensamos “Porque é que fazemos o que fazemos na sala de aula” (NÓVOA, 1991, p.16) podemos ter respostas que se distanciam muito do que discutimos e aprendemos ao longo do curso de formação de professores e da graduação. As explicações que podem ser vinculadas às decisões de professoras por criar seus próprios filhos na escola, cuidar ou não da higiene de seus alunos, defendê-los das violências, sentirem-se culpadas em determinadas situações muitas vezes extrapolam o universo das competências profissionais para a esfera pessoal. Tal qual “não se nasce mulher, torna-se mulher” (BEAUVOIR, 1970), não se nasce professora torna-se professora de diversos modos. Assim: ser professora, muitas vezes envolve “[...] essa mistura de vontades, de gostos, de experiências, de acasos até que foram consolidando gestos, rotinas, comportamentos com os quais nos identificamos professores” (NÓVOA, 1996, p.16). Nesta direção, podemos dizer que a tomada de decisões cotidianas está vinculada à identidade profissional e, como afirma Nóvoa (1991 p. 16) “A identidade não é um dado adquirido, um produto, não é uma propriedade. A identidade é um lugar de lutas e conflitos... é um processo que necessita de tempo”. As ambiguidades, hesitações e os momentos de vida que estamos vivendo estão inscritos em nosso modo de ensinar. Ser mulher, ser ou não mãe, ter experiência com pessoas consideradas deficientes, participar de algum movimento social, ter ou não confissão religiosa, entre outras questões participam da construção modo de ver e viver a docência. A identidade profissional não é “neutra” e importa “aquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino” (NÓVOA, 1991, p. 17).

Os modos como as professoras do COMAP vêm construindo suas identidades profissionais são variados. Umam demonstram maior “autoconsciência”¹⁹ (NÓVOA, 1996 p.16) outras têm menos reflexões sobre a própria carreira. Percebemos diferentes formas de envolvimento com a rotina escolar e nos pareceu que cada qual vive silenciosamente e solitariamente os dilemas de tornar-se, afirmar-se e enxergar-se como professora. Nas reuniões de planejamento, recreios, cursos e capacitações normalmente, “[...] reduzia-se a profissão docente a um conjunto de competências e capacidades, realçando a dimensão técnica da ação pedagógica” (NÓVOA, 1996, p. 15). As professoras tornam-se professoras nas salas de aula, no caminho entre

¹⁹ “[...] processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria acção” (NÓVOA, 1996, p.16).

as escolas que lecionam, no “calor da batalha”.

Durante todo o tempo da pesquisa, quando conversávamos com as professoras sobre sua identidade, opção profissional e motivações pareciam-nos que eram assuntos pouco elaborados para elas, para os quais não demonstravam ter opiniões formadas. Além de solitário e silencioso o processo de construção da identidade docente é assolado e pressionado pelas constantes mudanças da cena pedagógica que, às vezes cobram das professoras mudanças irrefletidas. “Os professores são paradoxalmente, um corpo profissional que resiste à moda e que é muito sensível à moda” (NÓVOA, 1996, p.17). Ser um bom professor, enxergar-se confortável na função docente, às vezes é difícil quando são cobradas mudanças na postura, nas práticas e posicionamentos ainda que essas mudanças não sejam fruto de uma construção com sentidos para cada profissional.

A profissão docente está susceptível às ondas de “novidades” que tentam instituir maiores ou menores mudanças sobre as atribuições e leituras sobre a profissão. As políticas públicas criam e modificam as atribuições dos professores e, aos profissionais cabe a adaptação ou o sentimento de obsolescência. Nesta perspectiva cada professora vai construindo sua identidade profissional gerenciando rigidez e plasticidade (NÓVOA, 1996, p.17) em relação aos novos modos possíveis de viver a docência ao longo de sua carreira profissional. O processo identitário está ligado à capacidade que vai sendo construída ao longo do percurso para lidar com um saber também experiencial e particular, elaborando sentidos. “A construção da identidade passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido de sua história pessoal e profissional” (DIAMOND apud NÓVOA, 1996, p. 16). Algumas professoras do COMAP percebem este processo: “[...] eu não me fiz professora quando me formei, mas quando comecei a lecionar.” (Professora e orientadora Pedagógica, entrevista 9).

O grupo de professoras do COMAP possui docentes que formaram-se em épocas diferentes, vivem diversos momentos da vida profissional, credos religiosos, orientação sexual e têm experiências profissionais construídas a partir de práticas em distintas Redes de ensino²⁰. Há, certamente, variados percursos e caminhos com suas particularidades, mas atentando para certas características da carreira profissional dos sujeitos no momento da pesquisa foi possível identificar pontos de contato entre as trajetórias das professoras que pareciam estar atravessando

²⁰ Alguns professores do COMAP relatam nas conversas da sala de professores que antes de ingressarem para a Rede Pública lecionaram em escolas particulares de São Gonçalo. Há docentes que lecionam no COMAP e, paralelamente na Rede Pública estadual e nas Redes Municipais de Itaboraí e Niterói.

momentos profissionais com semelhanças que ajudam a elucidar os modos de ser professora no COMAP ao longo do tempo.

De acordo com Huberman (1996 p. 37-39) há variadas perspectivas para entender a vida profissional como carreira, que foram tratados, com variações por alguns autores²¹. Optamos como Huberman (1996) por adotar a perspectiva da carreira para analisar os modos de docência observados no COMAP, pois concordamos que neste enfoque:

[...] conseguem-se delimitar uma série de ‘sequências’ ou de ‘maxiciclos’ que atravessam não só as carreiras de indivíduos diferentes, dentro de uma mesma profissão, como também as carreiras de pessoas no exercício de profissões diferentes. Isso não quer dizer que tais sequências sejam vividas sempre pela mesma ordem, nem que todos os elementos de uma dada profissão as vivam todas. (HUBERMAN, 1996, p. 37).

A partir das reflexões suscitadas por Huberman (1996), para caracterizar a diversidade de fases observada em nossa pesquisa no corpo docente do COMAP consideramos cinco fases de características mais distintas umas das outras: a “entrada na carreira”; “estabilização”; “diversificação”, um período denominado “pôr-se em questão” e o “desinvestimento”²². (HUBERMAN, 1996).

A primeira fase denominada como “entrada na carreira” é o período no qual o professor tem os primeiros contatos com os desafios do magistério é marcada pela descoberta das realidades cotidianas da sala de aula e pela construção de práticas para a transmissão/construção de conhecimentos. Esta primeira fase costuma ser vivida nos dois anos iniciais de docência. Durante a pesquisa percebemos que, atualmente no COMAP não há professoras nesta fase inicial onde a professora tem o primeiro contato com algumas dificuldades e pode ser confrontada com o “choque do real” (HUBERMAN, 1988, p. 39). As professoras do COMAP têm mais de dois anos de magistério e já ultrapassaram este estágio onde começam a perceber e medir a distância entre expectativas idealizadas e as condições cotidianas.

No início da carreira existem as descobertas da importância do trabalho docente para si mesma e para o alunado, paralelamente à preocupações geradas pela responsabilidade de ter “a

²¹ Super (1975), Phillips (1985), Field (1979), Watts (1980), entre outros.

²² Para tratar o ciclo da vida profissional individualmente de cada docente, seria necessário tratar de fases intermediárias, que não foram usadas em nossa pesquisa na qual buscamos analisar a diversidade de momentos vividos pelas docentes exclusivamente no período observado. Para informações detalhadas sobre ciclo de vida docente, ver Huberman (1996, p. 31-59).

sua sala de aula, os **seus** alunos, o **seu** programa” (HUBERMAN, 1996, p. 39, grifo nosso).

O sentimento de “posse” que por vezes está contido nas falas das professoras que referem-se a seus alunos tem início nessa fase onde muitas professoras percebem que uma parte importante do trabalho será resolvida, vivida, pensada e planejada solitariamente. É a constatação de que aquele é o **seu** trabalho. Este período também é característico por uma “exploração “ mais sistemática ou menos das possibilidades de evoluir na carreira, das perspectivas financeiras e das impressões sociais de pertencer ao magistério. Embora no COMAP não haja professoras que estejam vivendo neste momento a fase inaugural de suas carreiras docentes, há uma pequena parcela (2 professoras) que está vivendo seu início na educação pública, o que também parece representar uma outra modalidade de choque, o choque com a precarização. Nesta direção, uma professora afirmou que: “Eu fiquei apavorada!! Eu chorei e tudo. Não queria voltar no dia seguinte!” (Professora mais recente do COMAP, entrevista 12).

Após o período inicial no magistério, costuma acontecer a etapa descrita como “fase da estabilização”, período no qual o profissional pode criar vínculos mais fortes com a profissão e considerar com mais segurança eliminar outras possibilidades profissionais, atuando na sala de aula com mais segurança. Alguns profissionais desistem do magistério nesta etapa após a avaliação dos primeiros anos de docência. Os profissionais que não desistem da profissão podem viver a etapa da “diversificação”, quando sentem-se seguros para experimentações em suas práticas docentes. Segundo Huberman (1996, p. 41), a partir desta terceira fase os percursos tornam-se cada vez mais individualizados. “As pessoas lançam-se, então, numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, [...] as sequências do programa, etc.” (HUBERMAN, 1996, p.41). Alguns professores, após diversificar a prática docente podem chegar a etapa denominada “pôr-se em questão” (HUBERMAN, 1996, p. 42) quando pode haver uma sensação de rotina e um tipo de “crise” de sentidos em relação ao significado da carreira frente a uma sensação de impotência e desencanto por fracassos dos ideais iniciais referentes à expectativas de realização pessoal e profissional. Naturalmente, dependendo das experiências positivas ou negativas vividas na docência, nem todos os professores vivem esta fase de questionamentos. “Pôr-se em questão corresponderia a uma fase - ou várias fases- [...] durante as quais pessoas examinam o que terão feito.” (HUBERMAN, 1996, p. 43). Embora ao longo de toda carreira o professor tenha momentos de questionamentos, nesta fase os questionamentos costumam ser mais amplos, pois o professor com algum tempo de

experiência na profissão tem mais condições de avaliar o contexto educacional onde está inserido, as próprias práticas e as expectativas futuras nos âmbitos pessoal e profissional.

Os profissionais que vivem toda a vida profissional desempenhando a docência ao final da carreira com, por volta de três décadas de atuação na docência, frequentemente vivem uma etapa denominada “desinvestimento”, observada também em várias outras profissões onde alguns indivíduos “libertam-se progressivamente, sem o lamentar do investimento no trabalho, para consagrar mais tempo a si próprios, aos interesses exteriores à escola.” (HUBERMAN, 1996, p. 46). No final da carreira muitos docentes sentem-se livres das expectativas dos pares e lideranças e vivem a docência usando a experiência construída ao longo da carreira com autonomia. Segundo Huberman (1996) a postura dos professores nesta etapa costuma ser mais positiva do que negativa. No entanto, nem todos chegam ao final da carreira confortavelmente, segundo Becker “estudos identificam docentes que, não tendo podido chegar tão longe quanto as suas ambições os teriam conduzido, desinvestem já a meio da carreira” (apud HUBERMAN, 1996, p.46) e nestes casos há sentimentos de desilusão.

Observamos nas discussões acompanhadas na sala de professores, nas entrevistas e nas conversas cotidianas, que docentes do COMAP vivenciando de diversos modos os momentos de sua carreira no magistério. Percebemos, por exemplo que as professoras têm variadas expectativas em relação à profissão, umas expressam desejos de continuar na profissão e outras dizem que, se acreditassem ser possível mudar de carreira, o fariam. Algumas fazem projetos para o iminente período da aposentadoria.

A maior parte das docentes do COMAP pode ser associada à descrição que Huberman faz da “fase de estabilização” (1996, p. 39). Após viverem o choque inicial pode acontecer uma maior percepção de si mesma como parte do grupo profissional das professoras. Esta percepção de pertença chega quando “[...] num dado momento as pessoas passam a ser professores, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros, sem necessariamente ter que ser por toda a vida” (HUBERMAN, 1996 p.40). Este momento nem sempre é fácil, pois envolve a escolha de não ter outra profissão, mesmo que seja por algum tempo. E nem sempre o magistério havia sido o primeiro desejo profissional. Como destacam as entrevistadas: “Quando eu fui escolher, medicina não dava... Então [escolhi] professora porque também trabalhava com criança...” (professora e orientadora do COMAP, entrevista 1). “Eu escolhi fazer Sociologia... então por causa da questão do emprego mesmo, acabei indo para o lado de ser professora” (professora e supervisora

municipal no COMAP, entrevista 2). “[...] minha família queria que eu fizesse medicina, embora meus pais mesmos fossem professores [...]” (professora de Educação física no COMAP, entrevista 6).

Este período de estabilização, quando a professora cada vez mais percebe-se como parte do corpo docente é caracterizado por uma progressiva percepção de competência em muitos casos, paralelamente a uma compreensão maior do contexto onde está inserida. “No caso do ensino, a estabilização tem outros significados, como por exemplo a pertença a um corpo profissional e a independência” (HUBERMAN, 1996, p. 40).

A professora sente-se pertencendo realmente àquele ambiente escolar, que em certos momentos pode figurar como extensão de sua vida doméstica. Na convivência como docente do COMAP sempre dissemos com muita naturalidade: “O Amaral Peixoto é o quintal da minha casa”. As professoras que vivem este momento de estabilização podem desfrutar de uma maior autonomia e maior habilidade para enfrentar, inclusive problemas de disciplina. Embora haja casos isolados de indisciplina no COMAP, observamos não é uma questão que mobilize a rotina do colégio nos dois primeiros turnos. Como ressalta Huberman (1996, p. 41) “[...] a autoridade torna-se mais natural, as pessoas situam melhor os limites”.

Nas entrevistas e questionários aplicados percebemos que mesmo estabilizadas nesta decisão mais definitiva pela docência, às vezes o momento é atravessado por descontentamentos com as condições da educação pública, a falta de apoio familiar ao trabalho docente e as perspectivas financeiras de remuneração.

Quando responderam o questionário²³ sobre se escolheriam novamente a profissão das 13 que participaram, 7 continuariam a fazer a mesma escolha pelo magistério, mas 6 demonstraram que procurariam atualmente profissões mais valorizadas. Dentre as que responderam negativamente, algumas apontaram o desrespeito das famílias e das autoridades governamentais: “Creio que não [escolheria] devido ao desrespeito por parte das autoridades governamentais e da sociedade para com os profissionais da educação” (professora regente, questionário 11).

Outras professoras manifestam sentimentos de tristeza: “Não, porque é triste ver e participar da realidade de ser um professor. Somos desvalorizadas constantemente em vários aspectos, tanto na Rede Pública, quanto na privada.” (professora regente, questionário 7).

Para Nóvoa (1999) há consequências para este tipo de posicionamento:

²³ Questionário no Apêndice A, p. 106.

As consequências da situação de mal-estar que atinge o professorado estão à vista de todos: desmotivação pessoal e elevados índices de absentismo e de abandono, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e de indisposição constante [...], recurso sistemático a ‘discursos-álibi’ de desculpabilização e ausência de uma reflexão crítica sobre a ação profissional[...]” (NÓVOA, 1999, p. 23).

As situações de desmotivação muitas vezes têm repercussões nos conflitos com alunos e responsáveis e participam do contexto do adoecimento dos docentes. No Município de São Gonçalo há um grande índice de abandono de docentes que não é negado pela administração pública e é alvo de questionamento por parte do sindicato dos professores. Em seu estudo Esteve afirma que: “os professores enfrentam a sua profissão com uma atitude de desilusão e de renúncia, que se foi desenvolvendo em paralelo com a degradação de sua imagem social.” (1999, p.95). Os sentimentos de tristeza e decepção têm desembocado em um desencanto que ganha força entre as docentes e o restante da sociedade tornando o presente quadro da educação uma rede de desvalorização difícil de ser desfeita.

[...] um sentimento generalizado de desconfiança em relação às competências e à qualidade do trabalho dos professores, alimentado por círculos intelectuais e políticos que dispõem de um importante poder simbólico nas atuais culturas de informação (NÓVOA, 1999, p. 22).

Para continuar na educação os professores precisam ao longo da atividade profissional construir novos valores e um sentido positivo para sua prática. O esforço para construir sentidos positivos para a docência é um desafio solitário que as profissionais enfrentam de modos distintos. Conversa naturalizada nas salas de professores do COMAP e outras instituições são as que tratam dos cálculos sobre quanto tempo falta para o afastamento definitivo da sala de aula. “Os professores têm de reencontrar novos valores, que não reneguem as reminiscências mais positivas (e utópicas) do idealismo escolar, mas que permitam atribuir um sentido à acção presente”. (NÓVOA, 1993, p. 25)

Embora haja uma parte considerável de docentes do COMAP vivendo sentimentos de desilusão com o magistério, também há as que vivem a profissão com idealismo e resiliência. É interessante observar que este último grupo de docentes menciona sentimentos de forte apego à profissão, denominados de formas variadas como “paixão”, “prazer”. “[...] Ao iniciar o curso fui me apaixonando e descobrindo que minha vocação era ser professora” (professora regente, questionário 7).

Outra professora, que leciona há 20 anos, relata: “É bom trabalhar naquilo que te dá prazer” (professora regente, questionário 12). O gostar de ensinar é percebido por algumas docentes como fator essencial para a permanência no magistério. A palavra *dom* que pode ser interpretada a partir do significado dicionarizado como presente é explicada pela docente como gosto por dar aulas. Nesta perspectiva o “*dom*” é aprendido no exercício da função, é um gosto construído na prática de ensinar. A professora mais antiga que trabalhou 37 anos no COMAP, diz: “era preciso ter o *dom*, e isso eu sempre tive! Gostar de dar aulas. A pessoa tem que gostar de dar aulas” (ex-professora do COMAP, entrevista 4).

A partir das respostas dadas pelas docentes constatamos que embora haja pontos de contato entre as trajetórias, as motivações para a escolha do magistério e os modos de se afirmar são variados e atravessados por dilemas, ideais e, às vezes, arrependimentos. Concordamos com Nóvoa (1999, p. 21) quando destaca que “a afirmação profissional dos professores é um percurso repleto de lutas e conflitos de hesitações e recuos”.

Algumas professoras nesta fase de estabilização vivem de modo cada vez mais agudo as contrariedades com os fatores institucionais e buscam reformas, pois “[...] uma vez estabilizados estão em condições de lançar o ataque às aberrações do sistema” (HUBERMAN, 1996, p. 41). Neste período, mais amadurecidas na carreira algumas professoras no COMAP buscam atividades fora da sala em trabalhos administrativos, técnicos na própria escola ou na Secretaria Municipal de Educação. Deste modo um grupo de professoras, às vezes volta-se para a Coordenação Pedagógica, secretaria escolar e outras funções que são providas em muitos casos por indicações dos gestores escolares.

Observamos também que há professoras que não aceitam os convites para desempenhar outras funções na educação por considerar que há mais importância nas atividades relacionadas à sala de aula. Nas conversas, nos intervalos, na “intimidade” de nossa experiência no COMAP, no avesso dos discursos produzidos nas situações oficiais sempre nos chamou a atenção a expressão “professor de sala de aula”, que é repetida à exaustão. O uso de tal expressão não nos parece destituído de significado. Ao contrário, uma vez que no cotidiano escolar, “professor de sala de aula” é interpretado por alguns sujeitos como o professor legítimo, enquanto os outros professores parecem pertencer a uma esfera de menor legitimidade, mesmo quando em funções melhor remuneradas e com maior flexibilidade nas rotinas de horário. Mesmo os profissionais que desempenham funções fora de sala de aula parecem perceber que há um valor simbólico em

identificar-se, sobretudo como professor, no ambiente da educação. Diretoras, Orientadoras pedagógicas, secretárias fazem questão de frisar que são professoras, mesmo quando são concursadas, eleitas ou indicadas para outras funções e, mesmo quando não pretendem lecionar mais até o final da carreira. Este aspecto nos fez pensar: porque uma orientadora pedagógica que lecionou durante dois anos, fez um novo concurso e atua há vinte anos na orientação educacional escolar identifica-se prioritariamente como professora? No COMAP recebemos respostas que vinculam o uso do título “professora” como modo de estar incluída nas especificações do plano de carreiras municipal:

Eu enfatizo sempre que [minha função] é **professora** orientadora porque isso foi uma vitória na época do plano de carreira, se fosse só especialista em educação não entrava no plano, ia ter muitas desvantagens... já usei várias vezes “sou professora”! (Orientadora educacional do COMAP, entrevista 1, grifos nossos)

Além dos cuidados para estar incluída no plano de carreira, ser professora parece algo que as professoras assumem como uma “segunda pele”, algo que está muito aderido à própria identidade e extrapola o tempo de desempenho na função e mesmo as “atividades reais” que vivem nas escolas.

Embora ainda haja um forte valor simbólico no ambiente escolar em identificar-se como professora, na comunidade em geral é uma função que sofre constante desvalorização. O magistério é uma área onde o deslocamento de um sentido de prestígio e valorização para uma percepção de precarização é notável. Deste deslocamento de significados participam a percepção dos próprios docentes, os discursos na mídia, as baixas remunerações, as políticas públicas e o consequente desinteresse da sociedade. O curso de formação de professores a nível médio tem um notável declínio da procura nas duas últimas décadas. Como ressalta Ferreira (2003) já houve época em que o investimento em cursos preparatórios para o ingresso no magistério era comum e a matrícula no curso normal já foi comemorada como vitória pessoal, indicativo de boa formação profissional e um futuro promissor. Atualmente é interpretada por alguns como falta de uma opção melhor.

As professoras com aproximadamente, 30 anos na profissão no COMAP demonstraram que, quando iniciaram suas carreiras no magistério a profissão foi vista como fonte de orgulho no universo familiar e social. “As mulheres estudavam para serem professoras porque era a profissão mais respeitada” (ex-professora no COMAP, entrevista 4).

O magistério como fonte de orgulho e visto como conquista profissional aparece nos relatos de docentes: “Na época que me formei [há 30 anos] ser professora era motivo de muito orgulho.” (professora regente, questionário 9). Esta localização do orgulho profissional no passado aponta para uma percepção de declínio na valorização social da função que se demonstra também nas constantes conversas entre as docentes do COMAP nas reuniões de planejamento e encontros nos intervalos das aulas. Sobre um sentimento de desencanto experimentado por muitas docentes Nóvoa (1999) comenta: “a crise na profissão arrasta-se há longos anos e não se vislumbram perspectivas de superação à curto prazo”. (NÓVOA, 1999, p.22)

Das professoras que entrevistamos, e observamos estarem próximas ao final da carreira, percebemos que já fizeram reflexões sobre a vida profissional em relação aos “objetivos e ideais dos primeiros tempos” (HUBERMAN, 1996, p. 43) e vivem uma etapa descrita pelo autor como serenidade, distanciamento afetivo que desemboca no desinvestimento. Nem todas as profissionais vivem este momento, mas as professoras do COMAP com mais de 30 anos de magistério em níveis diferentes demonstravam um tipo de serenidade baseada em uma percepção de liberdade pelo iminente fim da carreira. “O período de serenidade enceta um processo de desinvestimento no plano pessoal e institucional, um recuo face às ambições e aos ideais presentes à partida” (HUBERMAN, 1996, p. 46). Neste momento a professora não se sente mais obrigada a provar competência para os gestores nem para os pares, cultiva suas próprias convicções sobre a educação e com amargura ou sentimento de dever cumprido ocupa-se das preocupações com a próxima fase da vida.

O sentimento de melancolia é bastante frequente em profissionais no final da carreira, no entanto de acordo com os modos de como as professoras têm vivido a docência, há outras possibilidades. Há professoras que ao final da carreira demonstram satisfação e realização pessoal:

Quando abraçamos uma profissão, precisamos conciliar com muita sabedoria a mulher, mãe e dona de casa com a escola [...]. Tudo que você faz com amor e a iluminação de Deus, torna-se fácil para a realização de nossa vida. A minha maior lembrança é a consciência do dever cumprido” (diretora aposentada do COMAP, questionário 1)

No COMAP há duas professoras que permanecem na escola após o período de tempo necessário para aposentadoria (antes dos 70 anos) e demonstram que o fazem para aguardar possíveis melhorias salariais “Eu estou fazendo cursos para melhorar meu salário no plano [de

carreira], e só me aposento quando terminar”, relata uma readaptada na secretaria.

1.3.1 Vocação: ontem e hoje

Os sentidos das palavras mudam de acordo com os contextos discursivos em que são empregadas, as intenções dos sujeitos e através dos significados que são construídos ao longo do tempo. “[...] o termo vocação vem do latim *vocare*, significa chamar e durante algum tempo, em especial no Ocidente, esteve relacionado ao chamado divino para a vida religiosa”. (FERREIRA, 2003, p. 24). No contexto do catolicismo, a vocação significava a negação do mundo profano e a renúncia aos prazeres mundanos para uma completa dedicação ao cumprimento da vontade Divina. (FERREIRA, 2003, p. 24). Ter vocação era entendido como atender a um chamamento externo maior que justificaria possíveis privações e exigia abnegação. No século XVI, a partir das concepções difundidas pela Reforma protestante, quando o trabalho deixou de ser interpretado como castigo, o conceito de vocação assumiu também outro significado: a vocação para o trabalho secular (FERREIRA, 2003, p. 24). Segundo Whitaker (1997): [...] percebendo que a vocação religiosa retirava do sistema produtivo um fervor que lhe seria útil, os países mais avançados na direção do capitalismo enveredaram pela nova ética que proclamava o trabalho como vocação (WHITAKER apud FERREIRA, 2003, p. 24).

Atualmente, a ideia de vocação é usada com um sentido atualizado. O significado vivido por certas docentes que observamos durante a pesquisa não anula os anteriores, mas imprime sobre aqueles novas interpretações. Nóvoa (1999, p. 16) ressalta: “[...] mesmo quando a missão de educar é substituída pela prática de um ofício e a vocação cede o lugar à profissão, as motivações originais não desaparecem [...]”. Certas convicções persistem como pano de fundo para outras que são construídas, pois “Carregamos para os lugares nossas opções, nossos valores, nossos interesses e nossas crenças religiosas ou morais” (GEBARA, 2010, p. 189) Embora, continue englobando o sentido positivo de talento (XIMENES, 2000) não é percebida como dádiva divina e está mais associada ao “mito da razão, capaz de gerar soluções” (FERREIRA, 2003, p.25) para os desafios humanos. No COMAP observamos que somente 3 professoras experientes usaram o termo vocação para descrever sua relação com o trabalho docente, mas não

empregaram a palavra para expressar o sentido de algo inato, diferentemente vinculavam-na ao “gostar de ensinar”. “[...] era preciso ter o dom. Gostar de dar aulas... A pessoa tem que gostar de dar aulas!” (ex-professora do COMAP, entrevista 4). Outra professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental demonstra como foi acontecendo sua “vocação” durante o curso Normal: “Na época [da escolha do magistério] foi por falta de opção, mas ao iniciar o curso fui me apaixonando e descobrindo que minha vocação era ser professora” (professora regente, questionário 7).

Vocação no contexto atual pode ser compreendido como um “gostar” da profissão que é aprendido a partir do período de formação e vivido durante o desenrolar da carreira docente por algumas professoras, que conseguem construir sentidos para a própria ação que se atualizam e resistem aos desafios do magistério. A vocação deixou de ser algo dado a poucos “escolhidos” e passou a ser entendida como uma característica desenvolvida de modos diferentes por alguns docentes. Consideramos “[...] a carreira dos professores que vimos referindo como um percurso, simultaneamente de desenvolvimento e formação” (GONÇALVES, 1996, p.144). Neste caminho no magistério, além das práticas necessárias à docência pode-se ir construindo o talento, o gostar, a vocação para ensinar. A vocação deixa de ser um “dom” para ser um exercício de resistência, “[...] que nos preserva vivos, na compreensão do futuro como problema e na vocação para o ‘ser mais’ como expressão da natureza humana em processo de estar sendo” (FREIRE, 2002, p.87).

A interpretação de um talento inato, dado por Deus, não é compatível com um “gostar de ensinar”, pois só é possível gostar de uma profissão ao desempenhá-la. Embora a compreensão de uma inclinação natural não seja compatível, com o que observamos na instituição é possível fazer uma nova interpretação do conceito de chamamento, *vocare* desde que, nesta nova perspectiva a vocação seja um constante “chamamento” interno do indivíduo a si mesmo para o valor do papel do professor.

2 PROFESSORAS DE APOIO: MULHERES QUE CUIDAM?

2.1 Reflexões sobre a inclusão e os papéis desempenhados pelas docentes

A complexa questão da inclusão tem suscitado diversas reflexões, acirrado pontos de vista e fomentado questões que confrontam a cena educacional brasileira desde a década de 1970. A configuração da Educação Especial moldou-se historicamente como um sistema educacional paralelo e secundário a partir de escolas e classes especiais. A partir da década de 1990 passou-se a tentar a inserção no ensino regular. Nestes casos o aluno deveria ser considerado pela escola apto para acompanhar as atividades pedagógicas recebendo apoio especializado paralelo. Desta forma a inclusão só aconteceria após “prévia escolarização de alunos com deficiências (geralmente oriundos do ensino especial) em classes comuns; porém eles só eram integrados na medida em que demonstraram condições para acompanhar a turma” (GLAT; BLANCO apud GLAT; PLETSCHE, 2012, p.24).

Progressivamente com a influência de diretrizes internacionais, sobretudo a Declaração de Salamanca²⁴ (UNESCO, 1994) ampliou-se o ideal da educação inclusiva no sentido de uma educação para a diversidade, com o acolhimento às necessidades educacionais especiais de cada aluno.

A partir desta perspectiva além do trabalho pedagógico com os alunos com necessidades educativas especiais, a Educação Especial passou a assumir as responsabilidades de construir modos de suporte pedagógico especializado junto ao ensino regular para viabilizar a inclusão. Neste cenário tanto a educação regular quanto a especial têm se reconstruído com incertezas, dúvidas e limites variáveis. O que é ser professor de referência (ou professor “de turma”) neste cenário? O que é ser professora de apoio especializado?

A inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais (NEEs)²⁵ tem criado tensões e ressignificações dos papéis em diversos níveis, propondo questões que não são simples e

²⁴ “Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais” (UNESCO, 1994).

²⁵ Optamos por usar o termo NEE por ser a nomenclatura oficial registrada nos documentos de matrícula da instituição pesquisada. Recentemente, nos debates sobre Educação Especial, a nomenclatura frequentemente usada é: pessoas com deficiências.

frequentemente envolvem enfoques multidisciplinares para a discussão. O papel da docência tem sido posto em xeque e reavivado questões que pareciam resolvidas. O que é ser professor neste contexto onde o cuidado passa a fazer parte da rotina dos professores que passam a frequentemente, lidar com a higiene, alimentação ou locomoção de alguns alunos? Cuidado pode ter vários significados e diversos deles podem ser associados à prática docente das professoras de apoio: “proteção, cautela, desvelo, encargo, atenção, responsabilidade, preocupação.” (XIMENES, 2000, p. 272). Banhar, alimentar, transportar alunos ressignifica a prática docente que extrapola uma prática iminentemente intelectual para a qual os professores são preparados. Ensinar, neste contexto, também é cuidar e muitas professoras de apoio percebem que em certos casos de alunos NEEs, ensinar é, praticamente cuidar.

As políticas de implementação da inclusão escolar nos diversos sistemas educacionais do Rio de Janeiro apresentam pontos que explicitam compreensões variadas sobre Educação Especial que merecem ser analisados para entender a atuação de docentes. “Os princípios da inclusão escolar, conforme propostos pelo Ministério da Educação, acabam interagindo com a história e a cultura de cada município e, assim as expressões localizadas das políticas vão assumindo contornos bastante diferenciados” (GLAT; PLETSCH, 2012, p. 10).

As diretrizes da Rede Municipal de São Gonçalo privilegiam a escolarização dos alunos NEEs nas classes de ensino regular, mas na prática duas escolas ainda possuem classes de Educação Especial.²⁶ Embora a Nota Técnica²⁷ que trata dos documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar oriente que “[...] não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno”, ainda há frequentes casos de alunos que não recebem nenhum atendimento especializado por falta de profissionais ou laudo médico que é condição exigida no COMAP para o acompanhamento de professores de apoio especializado.

Em nossa observação no COMAP percebemos que mesmo a identificação do aluno NEE, em certos casos é uma questão complexa que envolve resistências familiares, dificuldades dos responsáveis para providenciar acompanhamentos de saúde, opiniões muitas vezes atravessadas por avaliações do senso comum e falta de estrutura do município para resolver as questões. O

²⁶ Escola Municipal Alberto Torres e Colégio Municipal Presidente Castello Branco.

²⁷ Nota Técnica N°04/ 2014/ MEC/SECADI/ DPEE de 23 de janeiro de 2014.

desafio de conceituar e identificar o aluno com necessidades educativas especiais aumenta as dificuldades para prover recursos humanos e materiais para o atendimento adequado.

O conceito de necessidade educacional especial engloba tanto as características individuais do aluno quanto o contexto histórico-cultural em que vive e se constitui, ou seja, refere-se tanto à constituição orgânica psicológica do sujeito quanto à sua condição frente à cultura escolar (GLAT; PLETSCH, 2012, p. 21).

A questão da inclusão é extremamente ampla e além de observar a prática da inclusão escolar a partir da perspectiva das práticas da sala de aula e da docência é importante ressaltar que:

A construção de escolas inclusivas depende muito de fatores extraclasse, entre eles, a maneira como são construídos os projetos político-pedagógicos de modo a contemplar a diversidade e valorizar a construção de classes heterogêneas, a gestão democrática, a organização de serviços de apoio para alunos com necessidades educacionais especiais. (GLAT; PLETSCH, 2012, p.11).

No Município de São Gonçalo, no COMAP e em outras instituições a educação inclusiva tem sido entendida e enfrentada como desafio exclusivo da Educação Especial, na prática, mais especificamente das professoras de apoio, pois o restante do corpo docente não participa das rotinas envolvendo os NEEs. Esta perspectiva funciona como um modo de “escape” dos diversos responsáveis no âmbito da escola e fora dela. Observamos uma sobrecarga de responsabilidades para as professoras de apoio e professoras responsáveis pelas salas de recursos, que, além da atuação nas atividades pedagógicas cotidianas da inclusão, ficam responsáveis por dar conta de operacionalizar, defender, explicar e avaliar todo processo inclusivo. Embora o assunto não tenha sido discutido nem divulgado nas reuniões de planejamento, as atribuições oficiais das professoras de apoio foram divulgadas pela SEMED em 2014 e apontam para uma ampla listagem de responsabilidades que diferem bastante das atribuições de professores em geral. De acordo com a Resolução CME nº001/14 de 29/01/2014 são atribuições dos professores de apoio em São Gonçalo, entre outras:

Colaborar com o professor regente na execução das estratégias didáticas relacionadas ao currículo;
Auxiliar o professor regente na realização de trabalhos relativos à disciplina e compatíveis com seu grau de conhecimento;

Colaborar na elaboração de material instrucional e recursos audiovisuais adaptados às necessidades dos alunos;
 Colaborar com o professor com para o atendimento junto ao deficiente no desempenho de suas atividades de vida diária, como por exemplo: socialização, alimentação;
 Apresentar relatório bimestral;
 [...] o profissional de apoio poderá interagir com todo o grupo de alunos, mediante planejamento e concordância com o professor.

Em nossa vivência no COMAP, observamos professoras de apoio que, além do planejamento e adaptação de atividades pedagógicas atuavam viabilizando a mobilidade dos alunos, realizavam todas as ações de higiene que fossem necessárias, interpretavam diagnósticos, elaboraram currículos paralelos aos da turma, orientavam os responsáveis e realizavam todas as tarefas imprevistas relacionadas aos NEEs. A interação com os professores regentes acontece em raríssimos casos. Como ressalta (GLAT; PLETSCHE, 2012, p.12) isso pode acarretar dificuldades mesmo se considerarmos somente o aspecto pedagógico pois,

[...] apesar da boa intenção das professoras, estas não demonstram ter conhecimento sobre como ajustar a forma de ensinar –sendo que, na maioria dos casos as atividades realizadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais eram simplificadas e descontextualizadas em relação àquelas propostas para o restante da turma (GLAT; PLETCH, 2012, p.12).

Na educação inclusiva percebemos que cabe às professoras de apoio, na prática uma necessidade de conhecimentos teóricos e capacidade para resolver situações cotidianas muito mais ampla do que seria esperado da atividade docente, pois oficiosamente inclui a solução de problemas estruturais e falta crônica de materiais apropriados. As professoras acabam sendo responsáveis pela construção de soluções e responsabilizadas pelos problemas educacionais em nível macro. “O atendimento educacional a alunos com deficiência ou outros comprometimentos, institucionalizado no sistema público de ensino brasileiro a partir dos anos 1970, tradicionalmente tem sido considerado responsabilidade da Educação Especial” (GLAT; PLETSCHE, 2012, p. 17).

As professoras de apoio neste contexto têm ocupado a lacuna da intersecção entre os modos de ensinar da Educação Especial e o da escola regular no contexto de precarização geral da educação. Um grande desafio que tem sido enfrentado solitariamente e silenciosamente por estas professoras é que, não só o aluno deve adaptar-se à escola, mas a escola precisa modificar-se, para atender às mais variadas necessidades inegáveis dos alunos. (GLAT; PLETSCHE, 2012).

O papel da inclusão é corporificar a oposição à exclusão de qualquer natureza reafirmando possibilidades de escolarização para um enorme grupo de indivíduos que ficava marginalizado e, de diversos modos, menos visível no contexto sociocultural. Neste sentido tem representado significativa mudança, pois a clientela que anteriormente era atendida, exclusivamente, pela Educação Especial tem conseguido espaço no ensino regular²⁸.

Se por um lado a iniciativa de inclusão trouxe maior visibilidade para os indivíduos por outro, trouxe maior visibilidade para as fragilidades do sistema de ensino que muitas vezes apresenta metodologias de ensino inadequadas, currículos obsoletos que não dão conta das diversidades socioeconômicas e culturais, formação superficial dos docentes, entre outras questões.

Os marcos legais²⁹ que orientam a educação inclusiva afirmam o aluno como sujeito de direitos, mas a prática escolar denuncia que a escola ainda não é capaz de colaborar plenamente com a construção destes direitos. A inclusão é agente da reconfortante sensação de justiça para com os alunos, mas é ao mesmo tempo agente do desconforto causado pela constatação de diversas insuficiências. Neste cenário de contradições, desconfortos e confortos encontram-se os professores de apoio especializado sendo o massacrado elo entre o possível e o desejável.

As professoras de apoio enfrentam a dificuldade de lidar com as muitas especificidades dos alunos com que lidam e têm a tarefa de tornar os currículos mais flexíveis, significativos para seus alunos, adaptar recursos e metodologias, respeitando o tempo individual de aprendizagem, sempre muito envolvidas com as condições emocionais, sociofamiliares e culturais dos alunos com os quais, frequentemente criam fortes vínculos emocionais. Esta proximidade entre professoras de apoio e seus alunos tem especial importância, porque diversas vezes parece representar a união entre os excluídos no contexto escolar, pois ambos seguem juntos um caminho que não recebe muita orientação externa e é uma construção recente que tem sido traçada “no calor da batalha”.

²⁸ “De acordo com os dados da Secretaria Nacional de Educação Especial (SEESP) as matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares cresceram 640% entre os anos de 1998 e 2006” (BRASIL apud GLAT; PLETSCHE, 2012, p. 21).

²⁹ A educação inclusiva de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em escolas de ensino regular ampara-se na Constituição Federal/88 que define em seu artigo 205 “a educação como direito de todos, dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, garantindo no artigo 208, o direito ao “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência.” (Nota Técnica Nº04 /2014 /MEC /SECADI /DPEE).

Como destacam Glat e Pletsch (2012, p. 23): “Há diversas modalidades de atendimento educacional especializado para apoiar a escolarização de alunos especiais incluídos em classes comuns de aprendizagem e salas de recursos”. Entender os modos como a inclusão pode acontecer ajuda a perceber, como na prática a questão ainda está pouco amadurecida e confusa. Observando as práticas inclusivas no COMAP, identificamos modos de lidar com a inclusão assemelhados com a bidocência³⁰, com a mediação e também com o ensino itinerante. Esses modos de encarar a inclusão não eram adotados a partir de reflexões sobre fundamentações teóricas, nem decisões coletivas, mas cada professora fazia o trabalho de acordo com suas “intuições”. Nas discussões relativas à inclusão no COMAP sempre houve a ênfase no direito dos alunos à escolarização, mas nunca foi questionado sobre os modos como este direito poderia ser garantido. No COMAP acontece a prática de ensino itinerante³¹, pois 2 alunos recebem acompanhamento especializado domiciliar, mas este assunto não é tratado nas reuniões coletivas de planejamento e percebemos que poucas professoras da comunidade escolar, além das professoras de apoio que atuam no cotidiano lidando com os alunos em seus lares, sabem dos detalhes das práticas.

No COMAP percebemos que o papel das professoras de apoio mais frequente é o do mediador e, às vezes acontece a bidocência. Mediador, facilitador ou professor de apoio é o profissional (professor ou estagiário) que dá suporte pedagógico às atividades do cotidiano escolar. Na instituição percebemos que raras turmas funcionam com bidocência, mas neste caso por decisão das professoras de apoio e referência sem nenhuma orientação externa específica.

O papel destas profissionais não está claro ainda na instituição e em todo o sistema de ensino. Em alguns momentos as professoras de apoio são consideradas de apoio dos alunos NEEs, em outros são consideradas professoras de apoio das turmas em que estes alunos estão inseridos e oficiosamente, também são consideradas professoras de apoio de toda a escola, pois podem ser solicitadas para auxiliar outras docentes ou colaborar na disciplina, sobretudo quando

³⁰ Modo de organizar a inclusão de alunos NEEs no ensino regular onde professores de apoio e professores regentes responsabilizam-se conjuntamente pelas atividades pedagógicas de todos os alunos da turma, inclusive os NEEs. (GLAT; PLETSCHE, 2012).

³¹ O ensino itinerante é o trabalho pedagógico de professores especializados que visa orientar professores e alunos a partir de visitas periódicas às escolas onde há inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em turmas regulares. “O professor itinerante também se responsabiliza por atendimentos domiciliares para alunos impedidos de frequentar a escola temporária ou permanentemente”. (GLAT; PLETSCHE, 2012)

são profissionais contratadas, mais susceptíveis às pressões para ocupar as lacunas do sistema de ensino.

2.1.1 O contexto da Educação Inclusiva no Município de São Gonçalo e no COMAP

As iniciativas formais para atender alunos com necessidades educativas especiais na Rede Municipal em São Gonçalo começaram em 2001, quando a SEMED constituiu a Coordenação da Educação Especial e começou a ser delineado o projeto do Centro de Inclusão Municipal (CIM). No ano de 2007 o CIM começou de fato a existir a partir da homologação e publicação da Lei 103/2007 que preconizava suas atribuições nos incisos do artigo 2º:

- I- tornar-se um Centro de Referência em Inclusão Escolar no município de São Gonçalo;
- II-oferecer atendimento pedagógico especializado a alunos na Rede Pública Municipal de educação de São Gonçalo;
- III-orientar as escolas acerca do processo de inclusão e atendimento pedagógico do aluno com necessidades educacionais especiais;
- IV-qualificar os professores da Rede Municipal de Educação de São Gonçalo para o desenvolvimento de ações pedagógicas condizentes com o atendimento destes alunos, seja em salas de recursos, classes especiais ou turmas inclusivas.

A iniciativa de começar esforços no sentido de atender à demanda da Educação Especial no Município surgiu em consonância com os fundamentos legais nacionais que, expressam interpretações sobre esta área que vem se construindo e ressignificando e ainda está em processo de discussão e disputas.

Em 2013 o COMAP atendeu em classes regulares a 12 alunos com necessidades educativas especiais. Os alunos foram acompanhados por professoras docentes II³² (doc II) de apoio especializado. A função de professora de apoio especializado é recente na Rede Municipal de São Gonçalo e o primeiro concurso para a função ocorreu em 2011.

A partir do ano de 2011, o Colégio Municipal Amaral Peixoto passou a atender alunos com necessidades educativas especiais, denominados inicialmente na Rede de São Gonçalo como alunos Portadores de Necessidades Especiais (PNEs) atualmente são relacionados como alunos

³² Professoras docentes habilitadas para atuar no primeiro segmento do Ensino Fundamental (do primeiro ao quinto ano de escolaridade).

com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs). No ano de implementação a principal medida para a inclusão foi a realização de algumas obras no prédio: adaptação no banheiro dos professores para ajustá-lo a usuários de cadeiras de rodas e rampas nos corredores e pátio. Entre os professores houve discussões constantes nos horários de recreio demonstrando que as opiniões sobre a inclusão eram variadas.

No primeiro turno, nas turmas de primeiro segmento do Ensino Fundamental onde houve as primeiras matrículas de alunos com NEE, das 17 docentes 5 manifestaram-se abertamente contra a inclusão de NEEs em escolas regulares, defendendo a necessidade de “escolas especiais para um atendimento mais profissional”, 2 defenderam que a inclusão era possível a partir de suas experiências como docentes em turmas inclusivas na Rede de Niterói. Os outros 10 docentes acompanharam as discussões sem manifestações públicas de posicionamentos.

Embora as iniciativas de criação do Centro de Inclusão Municipal apontassem para o preparo dos educadores para o trabalho com os NEEs, na prática as ações aconteceram sem a construção de um projeto coletivo com a comunidade escolar. Na Rede Municipal de educação de São Gonçalo as decisões sobre inclusão delinear-se sem envolver os docentes no processo e sem aparentes compromissos com o que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN nº9394/1996, consoante à CF/1988 no que diz respeito ao aperfeiçoamento profissional continuado:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais de educação assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

II- Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

V-Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluída na carga de trabalho.

Mesmo havendo dispositivos legais que incentivem as ações de formação continuada para o magistério, não houve desde 2001 até 2014, nenhuma reunião, curso ou capacitação convocada pela SEMED para discutir, informar ou consultar os docentes da Rede Municipal e do COMAP sobre as mudanças. O único comunicado oficial foi o de que a partir das matrículas dos alunos NEEs os docentes fariam jus à gratificação de 10% sobre seus vencimentos básicos, quando lecionassem em turmas com alunos NEEs. Ficou firmado no Plano de Carreiras do Magistério Municipal (2003) que:

Art.30- Além do vencimento, o titular de cargo de carreira fará jus às seguintes vantagens:

I Gratificações:

- a) pelo exercício de direção ou direção adjunta ou dirigente de turno;
- b) pelo exercício em escola de difícil acesso;
- c) pelo exercício de docência em classes regulares de alunos portadores de necessidades especiais;
- d) pelo exercício de docência em classes de alunos da 1ª etapa do 1º ciclo.

Neste contexto, os docentes que não concordavam com a inclusão, recusaram-se a receber os alunos e nas turmas em que lecionavam e estes alunos foram distribuídos entre as outras turmas de professoras consideradas, pela equipe técnico–pedagógica, como mais “acolhedoras”.

Nas reuniões no horário de “recreio” das docentes do primeiro turno a principal dúvida levantada por docentes foi: “como posso atender estes alunos, se não tenho formação específica?” as docentes que defenderam a inclusão enfatizaram questões relativas à maternidade e ao direito à educação: “se fosse seu filho você gostaria que ficasse fora da escola? Ainda que não consigam acompanhar, nos conteúdos os outros alunos, terão uma maior socialização”. Na escola não houve discussões teóricas ou estudos relativos à inclusão até o ano de 2014.

Percebemos que o COMAP estava inserido em um contexto onde “[...] o processo de inclusão se desenvolvia de forma pontual e descontínua, e grande parte das Redes públicas não seguia efetivamente os pressupostos, as orientações e princípios da educação para a diversidade [...]”. (GLAT; PLETSCH, 2012, p. 124).

Os responsáveis dos alunos NEEs receberam a recomendação da equipe técnico-pedagógica³³ da escola de permanecer na escola e acompanhar seus filhos durante o horário de aulas. Às mães cabiam os cuidados de higiene e alimentação de seus filhos dentro da escola. Assim, as responsáveis passaram a participar da rotina escolar, convivendo com o restante de alunos nos diferentes espaços da instituição sem aparente estranhamento pela comunidade. Merendavam junto aos filhos, usavam os banheiros dos alunos e acompanhavam aulas quando os alunos eram considerados “aptos” para a sala de aula pelos professores regentes das turmas. Não houve critérios ou parâmetros construídos coletivamente entre as docentes do Amaral, nem divulgados pela SEMED para os trabalhos com os alunos, nem com os responsáveis. Como alerta Demo (1992, p.15) “[...] à falta de lei explícita, estabelecem-se os códigos naturais de conduta, ainda que tácitos”.

³³ Orientadora pedagógica e orientadora educacional do COMAP.

A inclusão dos NEEs em São Gonçalo tem sido marcada pelas experimentações e “intuições”. Para as decisões do cotidiano as professoras de apoio usavam exclusivamente suas opiniões e experiências. As docentes regentes de turma que recusaram-se a aceitar os alunos em suas turmas passaram a ser vistas como pessoas menos afetivas e solidárias. Seguiram as discussões no horário recreio das professoras, onde frequentemente era evocado o sentimento maternal para sensibilizar as docentes que se opunham à inclusão. “E se fossem seus filhos?”

Neste período as interpretações das docentes sobre a maternidade passaram a ser o “pano de fundo” das discussões sobre inclusão. O direito à educação dos alunos NEEs não era alvo de muitos debates. Do mesmo modo como Badinter (1985) explica que a partir do século XIX “[...] não amar os filhos tornou-se um crime sem perdão. A boa mãe é terna, ou não é uma boa mãe” (BADINTER, 1985, p. 211). Ser professora e não demonstrar ternura pelos alunos NEEs gerava críticas que aconteciam, algumas vezes abertamente e, outras de modo velado.

No ano de 2011 professoras de apoio foram contratadas, pois o concurso público realizado não conseguiu aprovar professores suficientes para a necessidade da Rede. As professoras contratadas oriundas, principalmente das escolas particulares do Município, demonstravam insegurança em defender pontos de vista sobre a inclusão por preocupações com seus vínculos empregatícios. Foram feitas tentativas de atender as necessidades pedagógicas dos alunos a partir da experiência e conhecimentos individuais das professoras contratadas e não havia um acordo entre elas sobre os objetivos da inclusão, sobre as metodologias e atividades. Todas as professoras de apoio neste período inicial também eram mulheres. Algumas crianças não acompanhavam as atividades em sala de aula e passavam o período do turno nos corredores, acompanhadas pelas professoras de apoio e na sala de professores. As crianças consideradas pelas professoras capazes de manterem-se em sala frequentemente, realizavam as tarefas de alfabetização das escolas particulares onde algumas também lecionavam. Para lidar com as questões de higiene e alimentação usavam suas experiências como mães, não houve nenhuma orientação oficial.

As reuniões gerais semanais de planejamento não trataram das estratégias de inclusão, metodologias ou avaliação. Quando o assunto era retomado gerava exclusivamente posicionamentos contra ou a favor da presença dos Alunos NEEs na escola. Nenhuma professora de apoio contratada questionou abertamente a realização das tarefas de cuidado.

Ainda restaram alunos sem apoio. Os comentários associando a falta de professoras de

apoio especializado à remuneração baixa, incompatível com as demandas do trabalho foram frequentes entre os membros do corpo docente. A partir do ano de 2012 as professoras das turmas que recebiam a gratificação de 10% para atuar em turmas inclusivas, perdiam a gratificação³⁴ quando as crianças passavam a ser acompanhadas por professoras de apoio. Todas as professoras de apoio da escola continuavam a ser mulheres. As mães dos alunos com menos independência continuavam nas dependências da escola, mas na entrada da escola, fora das salas de aula. As professoras regentes das turmas continuavam a não planejar ações, atividades ou avaliar os alunos NEEs. Atualmente, mesmo tendo direito à gratificação algumas docentes preferem atuar em turmas em que não há alunos NEEs.

2.2 Sala de recursos ou sala de refúgio?

A utilização da sala de recursos é uma questão que parece pouco clara para a instituição. Do mesmo modo como o trabalho das professoras de apoio assume vários contornos, o trabalho das professoras que atuam na sala de recursos também é atravessado por vaguidades que são preenchidas de modos variáveis pelas profissionais. Segundo Glat e Pletsch (2012, p. 25):

[...] tradicionalmente, essas salas eram destinadas a alunos com um tipo de necessidade especial (por exemplo, salas para alunos com deficiência intelectual, surdez etc.) e dotados de um professor especializado para atendimento dessa condição específica.

No COMAP o espaço funciona como sala de recursos multifuncional, onde são realizados atendimentos em função das diversas necessidades educacionais especiais e para o desenvolvimento das diferentes complementações curriculares. A docente que trabalha na sala de recursos, além de atividades pedagógicas que desenvolve diretamente com os alunos, tem a responsabilidade de prestar contas, solicitar, organizar e avaliar as documentações médicas dos alunos e atualizar o censo mensal dos alunos NEEs. Observamos no COMAP e em outras instituições que as salas funcionam como “refúgio” para professoras que não conseguem desenvolver sua prática pedagógica com os NEEs no ambiente das classes e para alunos que têm

³⁴ Em 2013 a gratificação retornou, para a professora de referência, mesmo quando o aluno recebe o acompanhamento de professora de apoio.

comportamentos muito diferenciados do restante das classes. Em alguns momentos, também é o local onde encontram-se as professoras de apoio quando os alunos que acompanham estão ausentes por motivo de doença ou dificuldade de transporte, o que ocorre com relativa frequência. A sala de recursos acaba configurando-se como “sala de refúgio” onde os “excluídos” da rotina escolar -alunos e professores de apoio- sentem-se acolhidos e mais confortáveis. A professora que atua na sala de recursos do COMAP demonstra carinho pelos alunos que desenvolvem atividades naquele ambiente: “Os alunos fazem carinho, beijam, abraçam [...] às vezes, as mães têm mais cuidado de trazer para a sala de recursos do que para a aula” (professora responsável pela sala de recursos, entrevista 5).

As salas de recursos funcionam como um tipo de “núcleo” da Educação Especial nas escolas, locais onde as professoras de apoio reúnem-se para planejar suas práticas, confeccionar materiais, construir *portfolios*, sempre a parte do restante do corpo docente. Durante todo o tempo de pesquisa percebemos que as professoras de apoio são vistas como elementos não completamente integrados ao corpo docente.

Os documentos produzidos pelas professoras de apoio, os relatórios, os álbuns de fotografias, exposições dos trabalhos, *portfolios* que são solicitados pela Secretaria de Educação muitas vezes são produzidos para dar materialidade e consistência a uma prática que tem sido experimentada e construída sob pouca orientação específica. Todos os registros produzidos por estas profissionais são voltados para destinos externos às escolas e, frequentemente, os professores regentes das classes não têm acesso a laudos, registros fotográficos, fichas dos alunos que são produzidos como formas de prestar conta e manter controle sobre as atividades desenvolvidas. A circulação de informações sobre educação inclusiva nas escolas é muito pequena e a variedade de problemas apresentados pelos alunos NEEs é extensa. “Isso implica, certamente, que o professor deve ser capacitado para trabalhar com alunos com diferentes condições e o que realisticamente é pouco viável” (GLAT; PLETSCHE, 2012, p. 25).

As diretrizes relacionadas à Educação Especial frequentemente explicitam as fragilidades das certezas na área. Por exemplo:

a obrigatoriedade da matrícula dos alunos, público-alvo da Educação Especial, na escola comum do ensino regular deve ocorrer com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), oferecido em salas de recursos multifuncionais ou em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativas, com atuação exclusiva na Educação Especial” (BRASIL, 2009, p. 3-4).

Como dizer que o atendimento especializado pode ser feito em quaisquer das instituições acima, que têm características, finalidades e dinâmicas possivelmente, tão distintas? Como é possível considerar em um mesmo patamar um atendimento chamado de “especializado” e ao mesmo tempo tão variado e pouco especificado? Esta visão de que deva haver um atendimento, mas sem especificar como, em que medida, com quais objetivos, para que ‘fins’ também ‘contamina’ a prática das docentes de apoio cuja atuação também é variada e inespecífica, embora sejam intituladas especialistas (Professora Docente II de apoio especializado), apoio especializado no quê?

Analisar o papel das professoras de apoio no contexto da educação atual não é simples, pois como ressalta Glat e Blanco (apud GLAT; PLETSCHE, 2012) a situação é especialmente complexa, sobretudo porque ainda não temos um acúmulo de experiências, discussões e análises envolvendo a maior parte dos educadores que permitam afirmar que a inclusão no ensino regular é a opção mais adequada em todos os casos.

2.3 Ecos dos discursos oficiais nas práticas docentes inclusivas

Ao analisar os variados papéis que as mulheres que ocupam a função de professora de apoio assumem nas realidades escolares percebemos que há ecos de várias leituras sobre o que é ser mulher e o que se espera da inclusão tecidas em uma complexa rede. O pano de fundo onde está sendo pintado o quadro da atuação dessas profissionais parece ser a leitura do senso comum da mulher como alguém capaz de desempenhar várias tarefas ao mesmo tempo, alguém que conseguirá preencher as lacunas nas orientações disponíveis com suas “habilidades naturais”.

Ao longo do tempo, os discursos oficiais sobre a Educação Especial, assuntos sempre delicados e complexos, foram produzidos com diversas lacunas. Entender o papel das professoras de apoio no COMAP está associado a tentar compreender as interpretações sobre como a Educação Especial vem adquirindo sentidos ao longo do tempo no Município e na educação em geral. É, sobretudo, observar como o silêncio é assumido pelas mulheres no cotidiano de seu trabalho. O silêncio é um signo de particular importância, pois pode se configurar como significante de muitos sentidos. Na vida profissional das professoras de apoio, paradoxalmente o

silêncio sobre suas práticas é o mais persistente discurso. E “Captar o significado do silêncio significa transitar por um caminho onde apenas é possível contar com pistas e traços, onde não existem marcas formais, por que é preciso aprender os sentidos nos e dos discursos, especialmente os não explícitos.” (CRUZ, 2014, p. 47).

Na cena pedagógica o silêncio é usado tanto por professoras, quanto por gestores escolares e governantes com diversas intenções. No contexto da Educação Especial, muitas vezes significa falta de respostas e conhecimentos para enfrentar realidades tão complexas, mas outras vezes significa omissão dos governantes em participar da construção de soluções para questões constantemente novas e desafiadoras. Desta forma, tanto professoras, quanto governantes constroem falas atravessadas por vaguidades e silêncios que são interpretados e preenchidos de formas variadas pela sociedade em geral. Nos corredores escolares ouvimos de diversos membros da comunidade os ecos da inclusão com sentidos múltiplos. Uns percebem como justiça social, outros como avanços pedagógicos, outros como assistencialismo, outros como obrigação legal e, não raramente, uns demonstram perceber como farsa.

O papel da educação no contexto do entendimento da pessoa com deficiência sofreu e sofre influências dos olhares de diversos campos do conhecimento e das percepções possíveis em cada época. O modo como as professoras de apoio vivem a rotina escolar, as decisões que tomam, os espaços que ocupam ou lhes são interditados, refletem a construção histórica da Educação Especial. As atribuições que assumem demonstram a complexa relação de um conjunto de fatores individuais e coletivos que englobam suas visões de como a deficiência deve ser vivida e como as dificuldades devem ser enfrentadas.

Embora atualmente haja pressupostos legais que assegurem direitos aos indivíduos com necessidades educativas especiais, há ambivalências e contradições que atravessam a educação e a docência na área da Educação Especial que evidenciam a fragilidade das soluções para as questões do cotidiano. Interessou-nos durante a pesquisa perceber como as professoras ocuparam com suas práticas às lacunas das políticas públicas.

As práticas e as representações das professoras de apoio são influenciadas também pelos discursos circulantes e por ecos dos discursos oficiais, mesmo que obsoletos. Na rotina escolar do COMAP e de outras instituições, pudemos perceber discursos que mesclam informações sobre direitos dos alunos com as visões sobre as deficiências circulantes no senso comum. Na comunidade escolar há pessoas que entendem os alunos com necessidades educativas especiais

como indivíduos que devem ser protegidos ou isolados, ora evitados, ora lamentados, ora tratados com privilégios (CARVALHO; PINHEIRO, 2007). A maneira como as professoras de apoio percebem a deficiência com enfoques mais contemporâneos ou com traços marcantes de visões de outras épocas, tem estreita ligação com seus modos de viver a docência.

Ao longo do tempo as percepções sobre as deficiências físicas e mentais têm sofrido diversas modificações que deixam marcas nos discursos contemporâneos e orientam ações. Os alunos com necessidades educativas especiais já foram (e continuam sendo) denominados de diversas formas: “excepcionais”, “deficientes”, “especiais”, “portadores de deficiências”, “inclusos”, “pessoas com deficiência” e “público alvo”. Cada designação carrega uma interpretação sobre a educação inclusiva e é sempre pronunciada com hesitação e insegurança no ambiente escolar. Nas reuniões de planejamento sempre percebemos um certo desconforto nos comentários formulados sobre estes alunos que, quase ninguém sabe bem como denominar. Deste modo, quando uma legislação é substituída por outra ela não desaparece de muitos discursos, mas ao contrário coexiste nos discursos e nas práticas com as mais recentes. Observando discursos oficiais produzidos acerca da Educação Especial e alguns pontos de sua história pudemos identificar certas práticas e representações das professoras de apoio no cotidiano do COMAP.

Antes de qualquer tentativa nesta direção no Brasil, na Europa já havia iniciativas sobre a Educação Especial, que mais tarde influenciaram o processo de se realizar a implementação no país a partir, especialmente do século XIX. Na França no ano de 1760 surgiu o Instituto Nacional de Surdos-Mudos e, em 1784, foi iniciado o Instituto dos Jovens e Cegos. (CARVALHO; PINHEIRO, 2007). A partir destas iniciativas incrementou-se o interesse pelo desenvolvimento e posteriormente a aprendizagem de surdos e cegos. Não por coincidência o acompanhamento dos surdos, é o menos intuitivo na Educação Especial.

A Educação Especial nunca recebeu a mesma atenção do restante do sistema e progrediu a um ritmo ainda mais lento e muitos dos recursos do século XIX ainda são os mais eficientemente utilizados e ainda são inéditos na formação de muitos profissionais. O sistema Braille é um bom exemplo. Criado em 1824, por Louis Braille e reconhecido oficialmente em 1854 é usado por algumas professoras de apoio para leitura e escrita na sua atividade docente sendo fonte de prestígio para as professoras que detém este conhecimento, uma tecnologia ainda distante da maioria das professoras de apoio especializado, em 2014.

O atendimento a pessoas com deficiência física é outro exemplo de problema ainda que

não foi superado, mesmo não sendo uma iniciativa recente. Desde 1832 foi criado o primeiro Instituto para atender pessoas com deficiência física na Alemanha, (CARVALHO; PINHEIRO, 2007), no entanto, os alunos com deficiências físicas ainda representam em 2014 um grande desafio para as docentes nas ações de inclusão, tanto na realidade do COMAP, quanto na educação em geral por questões estruturais de acessibilidade. O acesso a todos os espaços da escola ainda não é garantido. Por exemplo, o laboratório de informática do COMAP encontra-se no segundo andar e não há elevador para alunos cadeirantes.

A questão do atendimento aos alunos com deficiência mental também deixou marcas nas interpretações atuais. A partir de 1848, nos Estados Unidos o atendimento aos indivíduos com deficiência mental começou com o ensino de comportamentos sociais básicos, nas residências (CARVALHO; PINHEIRO, 2007). Após 1900 começaram a surgir primeiras classes especiais nas escolas regulares e por volta de 1950 movimentos organizados pelos pais das pessoas com deficiências começaram a surgir, o que ampliou um pouco a oferta de serviços especializados. O interesse pela Educação Especial cresceu quando a alfabetização passou a ser fator importante para as eleições e ampliou-se o acesso à escola. Atualmente, ainda percebemos que o interesse das famílias dos alunos com necessidades educativas especiais é determinante para o incremento da oferta e manutenção das atividades. Alguns alunos só têm garantido o direito à inclusão escolar no COMAP, quando suas famílias exigem, junto ao Ministério público a presença do professor de apoio.

Após as ações iniciais da Educação Especial no Brasil, destacaram-se as campanhas patrocinadas pelo Governo Federal, a partir do Decreto Federal nº42.728, de 03 de dezembro de 1957 que tinha, em seu artigo 2º o objetivo de “promover, por todos os meios a seu alcance”, as medidas necessárias à educação e assistência no mais amplo sentido em todo território nacional instituindo a Campanha em prol da Educação do Surdo no Brasil. Após esta iniciativa aconteceu a Campanha Nacional de Educação e reabilitação de Deficientes Mentais por meio do nº48.961, de 22 de setembro de 1960. As campanhas, as pressões dos pais, as iniciativas de entidades como APAE e Pestalozzi contribuíram para a inclusão do capítulo sobre a educação de excepcionais na Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (CARVALHO; PINHEIRO, 2007). Consideramos que as pressões das famílias dos NEEs, desde as primeiras iniciativas da Educação Especial até o período atual (2014) continuam sendo as que impulsionam maiores reflexões sobre o direito à educação desta parcela da sociedade. Como

analisam Glat e Pletsch, observamos mais “[...] situações pontuais de algumas escolas ou trajetórias de alunos que conseguiram ser incluídos no ensino regular por seu próprio esforço e/ou de suas famílias, e não por mérito de uma política pública direcionada” (2012, p. 124).

Refletir atentamente como foram construídos os discursos legais que atravessam a Educação Especial e, mais tarde, o trabalho das professoras de apoio pode ajudar a compreender as expectativas em relação a estas professoras nos contextos das interpretações sobre as variadas fases da inclusão. Na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1961 dois artigos tratavam da Educação Especial, na época usando o termo “excepcionais”:

Titulo X –Da Educação de Excepcionais:

Artigo 88º- A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Artigo 98º- Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação e relativa à educação de excepcionais receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

A Lei nº 4024/61 aponta a perspectiva de integrar os “excepcionais” no sistema geral de ensino e há a ideia implícita da intenção de igualdade de direitos, no entanto o texto vago da legislação “no que for possível” denota o quanto o tratamento do assunto, inclusive na esfera legal deixou lacunas que admitem as mais variadas interpretações, iniciativas ou negligências. O que é “possível” para cada professor, gestor escolar e governante é extremamente variável e dificilmente passível de avaliação, acompanhamento, pesquisa ou fiscalização. A vaguidade longe de ser uma característica destituída de significado, pode apontar o quanto o tema é desafiador abrigando desde o início de suas tomadas no Brasil até a presente data uma insegurança nas formulações de políticas públicas e na implementação de iniciativas inclusivas no cotidiano escolar.

Embora desde a LDB de 1961 até hoje (2014) muitas percepções sobre a Educação Especial tenham mudado, percebe-se a permanência de reflexões circulantes nas escolas. Diversos professores de referência e de apoio hoje expressam que, quando há anomalia ou doença grave a inclusão deve ser flexibilizada.

Na primeira lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961 há dois artigos que tratam especificamente da educação de “excepcionais”.

Artigo 88º- A educação dos excepcionais deve, no que for possível enquadrar-se no

sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade
 Artigo 99º- Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação e relativa à educação de excepcionais receberá dos poderes públicos tratamento especial, mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

Nestes artigos as expressões “no que for possível” e “toda iniciativa” são bons exemplos de o quanto o tema foi tratado com pouca exatidão. Como determinar o significado de “no que for possível”? A expressão permite a interpretação de que o atendimento aos deficientes pode ser variável de acordo com as opiniões de quem julga poder ou não integrá-los à comunidade escolar. Esta visão de uma oportunidade que está condicionada às possibilidades e julgamentos de quem oferece ainda persiste na perspectiva da variedade de tratamentos dispensada à Educação Especial que é muito fluutuável e afetada pelo entendimento e grau de comprometimento dos profissionais da educação e gestores. Na rotina das escolas percebemos que, mais do que as legislações a sensibilidade maior ou menor dos diretores escolares acaba sendo um dos fatores principais para construir os modos de inclusão.

Durante as entrevistas percebemos que estes importantes dilemas no que se refere a inserir ou não o aluno nas atividades da turma é atualmente decidido, na prática pelas professoras de apoio, que usando critérios variados deliberam onde e quando exercer suas atividades profissionais: sala de aula, sala de recursos, sala dos professores, biblioteca e até refeitório. Decidem se o aluno cumprirá carga horária integral ou haverá alguma flexibilização.

Como as decisões que envolvem a rotina dos alunos NEEs são frequentemente complexas envolvendo a avaliação do comprometimento dos alunos, a aceitação da turma onde os alunos estão inseridos, aspectos estruturais dos prédios escolares por onde os alunos devem circular, aceitação dos alunos NEEs nas atividades desenvolvidas em sala, de aula, entre outras situações esta gama de avaliações minuciosas fica a cargo das professoras de apoio, que não podem ignorar as situações “esquecidas” pelos outros profissionais da equipe técnico- pedagógica.

Além dos profissionais da escola, o caso do atendimento de alunos com deficiências mais comprometedoras suscita discussões dos estudiosos: “diversos autores têm recomendado cautela na instituição radical de uma política de inclusão escolar que não ofereça a opção de serviços especializados específicos” (GLAT; PLETSCHE, 2012, p. 26). Entender o discurso legal construído “ontem e hoje” acerca da Educação Especial pode contribuir para a compreensão de diversas questões da inclusão, e ajudar a compreender determinadas tensões que atravessam o trabalho das professoras de apoio e as expectativas em relação aos profissionais envolvidos na

Educação Especial no cotidiano das escolas.

Mesmo após discursos legais progressivamente mais afirmativos sempre persistiram impasses na inclusão. A Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 que foi alterada pela Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982 manteve no artigo 9º considerações sobre a Educação Especial: “Os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial”.

Nas diretrizes há a ideia de um caráter preventivo e corretivo para o atendimento educacional especial que contribuiu para um sentido clínico ou terapêutico que fez (e muitas vezes faz) parte da compreensão da Educação Especial. Em nossa experiência no COMAP e em outras escolas percebemos que o sentido terapêutico ainda está coexistindo com outros nos discursos das professoras de apoio e alunos. O uso das salas de recursos pelas professoras de apoio e alunos NEEs ainda acontece sob a lógica de “atendimentos” como alguma forma de “terapia” (ocupacional?) para lidar com as variadas deficiências. As docentes de apoio especializado no ambiente escolar têm um papel que assume diferentes matizes englobando atribuições diferentes em cada Rede ou instituição. Ora “acompanhantes pedagógicas”, ora cuidadoras, ora alfabetizadoras, ora “terapeutas ocupacionais”, às vezes enfermeiras.

O discurso vago das políticas públicas em relação à inclusão que apregoam garantir direitos, mas não tratam de como estes direitos serão assegurados na materialidade da rotina escolar sobrecarrega as profissionais com decisões que, ao contrário de serem simples, envolvem questões filosóficas, éticas e que envolvem fundamentações legais que nem sempre, ou quase nunca fazem parte formação das professoras de apoio. Percebemos nos relatos das professoras de apoio e em conversas nas salas dos professores que os cursos são mencionados como restritos e pouco relevantes para solucionar as questões do cotidiano. Muitas vezes os cursos são procurados para garantir o direito de atuar como professora de apoio, sem muitas expectativas de que tragam conhecimentos decisivos.

Nas lacunas dos discursos das políticas públicas é que são semeadas e cultivadas as concepções que tornam as práticas das professoras de apoio diversificadas e atravessadas por conceitos e preconceitos sobre a deficiência. As professoras que deveriam ocupar um papel de apoio, complemento nas ações pedagógicas, tornam-se à revelia um tipo oficioso de “gestoras” de inclusão.

3 AS PROFESSORAS DA EJA: MULHERES EM UM CONTEXTO DE VIOLÊNCIA, CUIDADO E PROTEÇÃO

3.1 As características da EJA no COMAP

A modalidade do ensino que se ocupa da Educação de Jovens e Adultos tem suas características específicas e ser professora neste contexto configura um desafio com dilemas, igualmente específicos. Como a maior parte das escolas, o COMAP não possui turmas de EJA diurna. Na instituição, a EJA acontece no terceiro turno, com turmas de fases, correspondentes aos anos de escolaridade do ensino regular. Durante o período da pesquisa constatamos que por volta de 10% dos alunos da instituição estão matriculados na EJA. Os professores desta modalidade têm as mesmas características do restante do corpo docente analisadas anteriormente e, frequentemente, lecionam nos outros dois turnos, algumas vezes no próprio COMAP.

Embora algumas docentes da EJA tenham vínculos com o COMAP nos outros turnos, durante o período em que lecionamos na Educação de Jovens e Adultos no COMAP, e posteriormente atuamos como secretária escolar da instituição, percebemos que a educação desta modalidade era vista, vivida e tratada como uma “realidade à parte”. Tanto no clima de forte camaradagem e entrosamento entre os membros do corpo docente, quanto na movimentação dos alunos que apresentam características bem específicas. Por exemplo, a construção mensal do mapa estatístico dos alunos jovens e adultos era sempre desafiadora, pois a movimentação de indivíduos matriculando-se, abandonando e retornando era enorme.

Nos outros turnos a variação numérica dos alunos ao longo do ano é muito menor. Durante a observação do período de pesquisa, paralelamente às entrevistas surgiram novas perguntas: qual o sentido do fluxo incessante de alunos que transita na EJA? Será que esta modalidade tem um ritmo específico na trajetória de seus sujeitos (professoras e alunos), que têm impacto nas representações da docência?

Os sujeitos da modalidade EJA nos confrontam com uma pluralidade de memórias, identidades e expectativas. No COMAP há alunos do Município de São Gonçalo e pessoas que vieram de vários outros estados do Brasil. Saberes variados, faixa etária heterogênea somados a

uma intensa sensação de inseguranças dos alunos, frente ao universo do conhecimento escolar. Durante toda nossa experiência na Educação de Jovens e Adultos conhecemos sujeitos das classes populares que buscavam a escola por diversos motivos. Adolescentes, jovens, homens e mulheres: trabalhadores, desempregados e donas de casa que procuram na EJA um suporte para “mudar de vida” (BEREMBLUM; FORTUNA, 2013). Mudança que não é específica e pode ter vários significados, desde uma melhoria de perspectivas no mercado de trabalho, até a possibilidade de alcançar uma nova leitura pelos familiares, principalmente os filhos que, muitas vezes, valorizam mais os estudos.

Praticamente todos os alunos da EJA no COMAP já frequentaram a escola em alguma época da vida e tratam este período de estudo passado como parte preciosa da própria história. Na secretaria escolar, não foram raras as vezes que ex-alunos do COMAP fizeram pedidos de declarações de escolaridade relacionadas a um ou dois anos nos quais estudaram na instituição há 30, 40 anos. Sempre percebemos muita satisfação ao receberem os documentos referentes à sua escolaridade, mesmo que “pequena”.

Entre os adolescentes e jovens de 15 até 25 anos, mais presentes no segundo segmento da Educação de Jovens e Adultos, há frequentemente alunos marginalizados, que chegam oriundos de outras modalidades por dificuldades pedagógicas ou indisciplina. Nas primeiras fases estão concentrados os alunos que têm maiores dificuldades de leitura e a parcela feminina é bem maior (63% em 2014). Percebemos que o alunado da EJA “muitas vezes se sente culpado por não ter sido capaz de aprender na época própria” (BEREMBLUM; FORTUNA, 2013, p. 79).

Durante o ano de 2013 lecionamos em uma turma da EJA na FASE IV, onde frequentavam somente mulheres. No início havia dois rapazes, que abandonaram após o primeiro mês. O grupo era formado por mães de idades variadas entre 16 e 41 anos, que buscavam na educação saídas para falta de emprego. Algumas contavam que, ao longo da trajetória escolar, abandonaram e voltaram diversas vezes aos estudos.

Observamos na Educação de Jovens e Adultos no COMAP uma movimentação de alunos que sempre nos pareceu em “ondas”, com fluxos e refluxos de alunos em um movimento sazonal. Ao início de cada semestre há um número de alunos que vai diminuindo ao longo do ano. No primeiro semestre do ano de 2013 o mapa estatístico apontava 237 alunos na EJA, em maio só havia 68 frequentando. No segundo semestre os mesmos alunos retornaram e muitos não chegaram a dezembro. Conversando com os alunos percebemos que, talvez o “estar estudando”

seja um sentido paralelo que coexista com o sentido mais valorizado de concluir os estudos. As mulheres, homens, e adolescentes da EJA têm diversas intenções ao retornar aos estudos, mas ouvimos ao longo dos anos de muitos, que estar na escola, cumprindo ou não todas as fases representava para estes sujeitos um modo de participar mais ativamente da vida social.

Para as professoras da EJA representa um constante desafio compreender os sentidos da educação para seus alunos, ao invés de transpor os significados da educação regular. Nos discursos que observamos das professoras da EJA nem sempre ficava claro se elas tinham reflexões sobre as especificidades das intenções de seus alunos. Por exemplo, quando uma professora avalia que uma senhora de 70 anos abandonou os estudos após dois semestres, está usando os seus critérios ou os da aluna? É possível que a aluna tenha atingido os seus objetivos (ler melhor, treinar cálculos, convívio social) e não os da professora e os da Rede Municipal.

Quando alguns alunos desta modalidade perguntam sobre com qual professora estudarão no semestre seguinte com o desejo de acompanhar as mesmas professoras, independentemente de ser para uma fase mais “adiantada” ou “atrasada”, isso certamente aponta para uma diversidade de sentidos da trajetória educativa na Educação de Jovens e Adultos. Em certos casos a aprovação não é desejada por insegurança dos alunos e por vínculos afetivos vividos entre professores e alunos. Muitas vezes, as ligações com as professoras são os vínculos mais fortes entre alunos e as possibilidades de novos conhecimentos, sobretudo nas fases iniciais da Educação de Jovens e Adultos, onde estão concentrados os alunos mais velhos. As ligações entre professoras e seus alunos foi uma observação marcante que fizemos, pois frequentemente, as docentes conheciam as circunstâncias familiares de alguns alunos e manifestavam afetos e preocupações com violências, doenças, etc.

Rosemberg (1986) aponta que um dos equívocos ao analisar a trajetória feminina na educação é observá-la sob o enfoque de uma tradição machista. Talvez, na EJA também haja uma análise distorcida dos sentidos desta modalidade se não considerarmos os desejos e universos de seus sujeitos, sempre analisando sob enfoques comparativos com a modalidade regular.

Outra peculiaridade na vida dos sujeitos da EJA, tanto professoras quanto alunos, é estarem sempre participando de uma educação em perigo de extinção. No cotidiano de nossa vida

profissional trabalhamos em três escolas na modalidade de jovens e adultos³⁵. Nos três casos, a cada semestre havia a ameaça de extinção do turno ou de determinadas turmas por conta da evasão. Professores e alunos eram convocados a conseguir novos alunos. Além da atividade docente cabia, oficiosamente, às professoras a propaganda no bairro sobre a necessidade de matrículas. Embora a situação da evasão fosse uma constante preocupação das docentes, um grupo de alunos mantinha-se fiel às suas idas e vindas matriculando-se e abandonando por diversos anos seguidos. Nunca percebemos análises mais detidas da equipe escolar, ou dos gestores municipais para toda esta movimentação na EJA. Ser professora neste contexto é habitar um território esquecido onde as atribuições podem extrapolar as funções pedagógicas para manter viva a modalidade escolar e garantir o próprio sustento.

3.2 Ser professora em um contexto de violências e silêncios

Diferentemente da modalidade regular, a Educação de Jovens e Adultos vive a ideia de cuidado com sentidos próprios. Não existe, obviamente, o cuidado com higiene, mobilidade ou alimentação dos alunos, mas há uma preocupação constante com a segurança física e emocional dos alunos. São cuidados cotidianos das docentes lidar com problemas de alunos usuários de entorpecentes, com o entorno escolar violento e escolher assuntos para calar e falar.

Embora ações de cuidado estejam envolvidas na rotina das docentes, analisando de forma mais abrangente esta modalidade sofre de abandono crônico. Por exemplo, quando os alunos que cumprem medidas socioeducativas procuram as matrículas, mas não participam das aulas e ninguém no cotidiano escolar discute os novos papéis da escolarização, não há como acreditar que estamos pensando amplamente os sentidos da educação atual. É possível reivindicar direitos amplos para a educação, quando ainda não causa estranheza que, em muitas escolas e também no COMAP os sanitários sejam fechados antes do final do turno da EJA³⁶? Tanto os problemas

³⁵ Trabalhamos ao longo da carreira na Educação de Jovens e Adultos no Colégio Municipal Amaral Peixoto (São Gonçalo); no CIEP 422 Nicanor Ferreira Nunes (São Gonçalo) e na Escola Municipal Maestro Heitor Villa-Lobos (Niterói).

³⁶ Os sanitários costumam ser fechados antes do final do turno, porque após a limpeza diária não devem ser usados para garantir as condições de higiene na entrada do primeiro turno no dia seguinte.

complexos, como simples não são resolvidos.

A ocupação de alunos e professores do espaço escolar é diferenciada em relação à modalidade regular. Nem sempre é aconselhável o uso do pátio por questões de segurança e o uso do laboratório de informática ou sala de leitura acontece muito raramente, pois permanecem trancados no terceiro turno, bem como os portões, a pequena janela de atendimento da secretaria tem grades. Sob o clima de camaradagem cultivado entre as pessoas do corpo docente, há sempre silenciado o receio pela insegurança. A prática das professoras é atravessada por descasos das políticas públicas, silêncios e medos. Como ressalta Cruz (2014): “Medo que faz solicitar o desligamento do gravador, medo que solicita retificação do que havia dito em outro momento [...]. Na verdade, esse medo e aceitação da injustiça formam um conjunto com a resignação” (CRUZ, 2014, p. 56).

Durante o período da pesquisa, foi possível nas entrevistas conversar sobre diversos assuntos, tais como: vocação, expectativas, estrutura pedagógica, entre outros, mas a questão da violência no entorno e internamente é um assunto, embora cotidianamente vivido, cercado de um tácito silêncio. Ser professora na Educação de Jovens e Adultos exige a sensibilidade para administrar palavras permitidas e interdidas e a habilidade de fazer “ouvidos moucos” em muitas situações, que beiram relatos surreais. Em nossa experiência docente na unidade no ano de 2014 ouvimos perplexas, uma aluna relatar depois de longas explicações sobre sua vida pessoal: “Meu marido é ex-matador e é muito ciumento, ele diz que se eu enganar, ele vai me matar. Será que mata, professora?”.

Qual a formação profissional dá conta de atuar em assuntos tão complexos? Como ressalta Esteve (1993) “Há um autêntico processo histórico de aumento de exigências que se fazem ao professor, pedindo-lhe que assuma um número cada vez maior de responsabilidades” (ESTEVE, 1993, p.100). As professoras sentem-se frequentemente impotentes e culpadas, pois a situação em que encontram-se, juntamente com seus alunos é demasiadamente complexa. A docente acaba tomando para si um número enorme de atribuições que vão além do que é possível atender. Como aconselhar, amparar, ensinar e participar da construção da cidadania dos alunos em situação tão adversa?

Com a ruptura do consenso social sobre a educação (ESTEVE, 1993) os professores enfrentam cotidianamente o desafio de participar da construção de novos sentidos para a escolarização, sobretudo na Educação de Jovens e Adultos, onde há tanta diversidade de origens

e objetivos do alunado. Jovens, adultos, idosos adolescentes de culturas diferentes convivem esperando da educação alguma forma de melhoria em suas vidas. Como analisa Esteve: “Hoje em dia, muitos professores são obrigados a repensar sua atitude em relação à presença nas aulas de alunos que sofreram processos de socialização díspares e claramente divergentes” (1993, p.102).

As mudanças necessárias na EJA e na educação em geral são amplas e vão muito além das possibilidades do trabalho docente exclusivamente. “É óbvio que os problemas ligados à educação não são apenas problemas pedagógicos. São problemas políticos e éticos, tanto quanto problemas financeiros” (FREIRE, 1993, p. 51). Embora percebam a complexidade da situação em que estão envolvidas, sentimentos de desconforto são experimentados, constantemente, por muitas docentes da EJA, frente aos desafios e dificuldades dos alunos.

Um constante sentimento de insuficiência pode acompanhar a rotina das profissionais que usam sua experiência de vida para tentar dar conta de realidade tão complexa. Ser professora da Educação de Jovens e Adultos é, em certos momentos, atuar como ouvinte, quase sacerdotal de histórias tristes e dramáticas. A tensão constante da docência em um contexto de violência do entorno pode causar um mal-estar que tem impactos na carreira profissional. “As consequências da situação de mal-estar que atinge o professorado estão à vista de todos: desmotivação pessoal e elevados índices de absenteísmo, e de abandono, insatisfação profissional traduzida numa situação de desinvestimento” (NÓVOA, 1993, p. 22).

Misturados à função de ensinar estão sempre presentes outros papéis, colocando às vezes as docentes em situações contraditórias, pois se espera que “o professor desempenhe um papel de amigo companheiro e de apoio ao desenvolvimento do aluno, o que é incompatível com as funções seletivas e avaliadoras que também lhe pertencem” (ESTEVE, 1993, p. 103). No COMAP observamos que o conselho de promoção da Educação de Jovens e Adultos a cada semestre envolve, além das avaliações do aproveitamento escolar, variados sentimentos: medo por reprovar certos alunos envolvidos com a violência do entorno, culpa por não ter conseguido aprovar outros que não aprenderam tudo o que desejavam.

No contexto de descaso e falta de atenção para a Educação de Jovens e Adultos nem tudo é limite. Há também potenciais que não são valorizados. O sentido produzido no cotidiano das salas de aula das turmas frequentemente “multisseriadas” por falta de alunos, talvez tenha aspectos positivos na construção de conhecimentos e trocas de experiências. É possível que a convivência de diversos sujeitos adultos em diferentes processos de aprendizagens tenha seus

aspectos enriquecedores. No entanto, estas discussões não ocupam os planejamentos das escolas. Esta modalidade parece-nos uma “terra esquecida”, que tem sua própria lógica, mas que poucas vezes faz parte das reflexões escolares. Na Rede Municipal, raros são os encontros pedagógicos, cursos e debates sobre o tema.

A relação de parceria entre alguns alunos e docentes dentro das salas de aula também é um fator perceptível. As turmas, como vão esvaziando-se no decorrer do semestre, acabam ensejando uma particular intimidade entre professoras e alunas que misturam aos conteúdos trabalhados comentários sobre a vida, relatos pessoais, conselhos e cuidados. Não era raro observar turmas das fases iniciais nas quais havia somente a professora e uma ou duas alunas por dias seguidos. A amizade entre professoras e certos alunos sempre foi relatada como aspecto positivo na docência.

3.2.1 Ser professora na EJA: o desejo de proteger e deixar marcas na história dos alunos

A questão da violência é vivida de modos diferenciados pelas docentes, mas frequentemente observamos situações onde havia o interesse de cuidar e proteger os alunos vistos como vulneráveis, pela falta de conhecimentos escolares e perspectivas positivas no mercado de trabalho.

A educação parece ser a “última chance” dos alunos, sobretudo os mais jovens escaparem de destinos indesejados ou trágicos. Nas outras modalidades o professor às vezes tem a sensação de que seu papel não precisa ser tão decisivo, pois os alunos têm a perspectiva de toda uma história a ser vivida na educação recebendo as influências de vários professores. Na Educação de Jovens e Adultos, com a constante expectativa de evasão, a professora em muitos casos sente que precisa “marcar” a história escolar do aluno com sua atuação. A idealização da função docente com alguma frequência assume a forma de um desejo de deixar marcas na vida do aluno que ultrapassem o papel de alguém que dá acesso a informações sobre as disciplinas lecionadas. Através de histórias da própria vida, conselhos e exemplos a professora pretende produzir uma lembrança que perdure mesmo em caso de evasão. A expectativa das professoras é a de marcar a memória dos alunos. Sobreira explica: “[...] foi constatado, quase como princípio ético o desejo

de ficar para sempre”. (2008, p. 230).

O afeto envolvido nas relações da profissão docente, em certos casos alongam as relações para além dos anos letivos “[...] parece que a obrigação de durar é conteúdo da formação. Como o ensino dessa obrigação não faz parte dos currículos explícitos talvez ela seja seu principal elemento curricular oculto” (SOBREIRA, 2008, p. 231). Este sentido de alguém “eterno” reforça a percepção da professora como uma “mãe” no campo simbólico e o par imanente de um professor eterno é o aluno “eterno” (SOBREIRA, 2008, p. 231). Essa relação que simbolicamente ultrapassa certos limites profissionais pode colaborar com o fortalecimento representação da professora que cuida, protege, zela pelo futuro, enfim, tem um trabalho cujo objetivo é deixar saudades. No COMAP e em outras instituições que têm EJA, frequentemente os alunos dizem “Sou aluno de Maria”, “Sou aluna de Joana” e nem sempre sabem exatamente qual fase estão cursando. A principal referência e memória da escola é a professora.

A saudade como um objetivo a ser construído na história dos alunos tem, inclusive a função de ratificar para as professoras seu valor como docente. O desejo de ficar para sempre nas memórias dos alunos parece ser uma solução simbólica (SOBREIRA, 2008) para muitas inseguranças que fazem parte do cotidiano docente: será que sou realmente uma boa professora? Será que desempenho a docência suficientemente envolvida com a importância deste papel? Em cada fase da educação em que as docentes atuam o desejo de deixar saudades assume sentidos próprios. Na EJA as professoras, às vezes alongam a convivência com os alunos através de sucessivas reprovações para continuar “cuidando” dos alunos até que estejam prontos para as próximas fases. Outras professoras seguem para as fases seguintes para acompanhar seus alunos. Nesse sentido “A demanda pelo aluno eterno possui vínculos lógicos com o desejo de continuar um pouco mais. Essas exigências, embora pouco suportáveis, parecem ser a cultura majoritária entre os professores!” (SOBREIRA, 2008 p. 233).

3.3 A família Amaral Peixoto e a maternidade

A rotina do COMAP é atravessada pela ideia de família. Silva (1999) em sua publicação demonstra esta percepção de “família escolar”: “[...] no dia 10 de novembro de 1989 a grande

educadora Eugênia Maria Lopes Piedade completou 20 anos de convivência com a grande família da Escola Municipal Amaral Peixoto” (SILVA, 1999, p. 51)

A constante referência aos membros da comunidade escolar como família é bastante naturalizada aparecendo em reuniões de planejamento e em diversos discursos. Embora seja um comentário bastante comum, não nos parece algo destituído de significado. Certas decisões da direção sobre o cotidiano e modos dos docentes conviverem no colégio parecem orientadas por representações do ambiente familiar como pano de fundo à cena escolar. A diretora demonstrava desconforto ao enviar faltas dos docentes, mesmo nos casos em que acontecem com certa frequência. Alguma tolerância com faltas excessivas e atrasos no COMAP parece fazer parte da expectativa de alguns profissionais de lidar com as responsabilidades profissionais usando a lógica de certos laços familiares onde na sociedade cristã são estimuladas condutas de tolerância e proteção. Como a diretora, um tipo de figura maternal exporia seus “filhos/funcionários”, tomando medidas administrativas mais severas?

Além da interpretação dos papéis profissionais como relações familiares, há profissionais que ao longo da carreira escolheram trabalhar com familiares e, por isso optaram por lecionar no COMAP. Há casos de cônjuges, tia, sobrinhos e primos no quadro docente da instituição. É significativo destacar que estes profissionais são concursados e ao longo da carreira, foram buscando a lotação na mesma unidade escolar.

A presença de familiares dos profissionais no ambiente escolar é vista com naturalidade. Em determinadas ocasiões a escola contou com a participação de familiares dos professores que desempenharam atividades não remuneradas. Por exemplo, quando lecionávamos na terceira série (2002) e convidamos a própria mãe para que colaborasse com a execução das atividades docentes por ter habilidades para trabalhos manuais, o fato não causou estranheza na instituição.

Em outra ocasião, quando um grupo de professoras planejou familiarizar seus alunos com eleições informatizadas (2008), o marido de uma professora, tecnólogo realizou como voluntário um pequeno programa para a eleição informatizada de representante de turma e acompanhou a atividade na sala da direção juntamente com professores e alunos sem constrangimento. Será que em outros setores a participação de familiares na rotina de trabalho é tão naturalmente assimilada?

Durante muitos anos dissemos com naturalidade “O Amaral é como o quintal da minha casa”, para explicar aos familiares as razões para constantemente estar acompanhada das filhas

nas rotinas do trabalho. Percebemos que outras docentes da instituição também criaram seus filhos no “quintal” do COMAP e de outras escolas onde trabalhavam. O caso da docente na Educação de Jovens e Adultos que levava a filha para as escolas onde trabalhou ao longo da carreira e agora leva a neta, nos chamou, especialmente, a atenção.

A participação dos filhos na rotina de trabalho parece ter ressignificado o ambiente para as professoras envolvidas e seus filhos tornando as escolas locais mais familiares. A filha da docente da EJA relatou com certa emoção:

Eu acompanhava porque minha mãe não tinha quem ficasse comigo e eu era pequena. Gostava porque era divertido. Todo mundo era simpático e eu aprendia muitas coisas. Eu ficava, principalmente na sala de aula e no laboratório de Ciências. Eu ajudava um pouco a minha mãe a entregar as tarefas, e ficava me distraindo e facilitando a vida dela [...] (Filha de docente do COMAP que acompanhava a mãe no trabalho durante a infância, entrevista 16).

No decorrer da pesquisa constatamos, inclusive, que algumas mulheres pretendem entrar para o magistério a partir da possibilidade de conciliar a proximidade com os filhos com uma rotina de trabalho. A jovem que é filha da docente de Ciências na Educação de Jovens e Adultos planeja:

Todo mundo fala que eu tenho vocação [para o magistério] Não é bem o que eu quero, mas eu estou vendo que vou ter que ir pra essa área... Porque agora estou com filho pequeno... é um bom trabalho que eu posso levar ela, é mais fácil. (filha de docente do COMAP que era levada pela mãe para o trabalho e agora deixa a própria filha com a mãe na instituição, entrevista 16).

O ambiente profissional atravessado pelo universo doméstico, manifesta-se de diversas formas no COMAP e em outras escolas. Algumas vezes, as salas de professores se constituem espaços de soluções para questões que nada têm de profissionais. As professoras compram e vendem os mais variados tipos de produtos durante o horário de trabalho. Durante a pesquisa constatamos que havia, inclusive uma moradora do bairro, vendedora de peças de vestuário cujo único local de vendas de suas mercadorias era a sala de professores do COMAP, no primeiro e segundo turnos, onde cumpria “seu horário” rigorosamente.

Este simbolismo da escola como família pode suscitar diversas condutas na instituição, pois o conceito de família admite variadas interpretações. Pode abrigar o significado de ambiente que cultiva uma afetividade, uma forma das mulheres ocuparem a docência com seus significados

particularizados, uma apropriação do espaço escolar com os valores considerados femininos, como a valorização da maternidade. No entanto, também pode significar um ambiente pouco profissional e ter impacto nas representações de docência da instituição.

Freire (1993) quando discute o hábito de muitas professoras dos anos iniciais serem chamadas de “tia”, traz reflexões sobre a astúcia da projeção de categorias familiares sobre a educação onde podem existir perigos que precisam ser pensados: “A recusa, a meu ver, se deve sobretudo, a duas razões principais. De um lado evitar uma compreensão distorcida da tarefa profissional da professora, de outra desoculta a sombra ideológica repousando manhosamente na identidade da falsa identificação.” (1993, p. 12)

Quando há esta intersecção entre o universo doméstico e o profissional há o perigo de a função profissional ser menos valorizada e interpretada como algo que não necessita de formação específica e, conseqüentemente, ser menos reconhecida financeiramente. Uma certa capacidade de luta pode ficar embotada por essa representação familiar, pois “professoras, como boas tias, não devem rebelar-se, não devem fazer greve” (FREIRE, 1993 p. 12).

Além desta questão pode haver a expectativa de que as pessoas executem tarefas para as quais não estão preparadas, nem habilitadas. No cotidiano do Colégio Municipal Amaral Peixoto é possível observar que as funções profissionais nem sempre são claramente demarcadas, sobretudo na EJA onde este sentimento de “somos uma família” é atualizado constantemente pelas relações pessoais. Os espaços do refeitório e cozinha são, por orientação municipal, de atuação exclusiva dos profissionais do setor: merendeiras, supervisora de merenda e nutricionista municipal. No entanto, na rotina da “família Amaral Peixoto” alguns professores frequentam a cozinha e, em situação de grande demanda ajudam a servir a merenda aos alunos. O hábito aparentemente inocente, despido de significado maior, pode na verdade apontar para o costume dos funcionários das unidades escolares suprirem as defasagens de pessoal assumindo funções para as quais não foram empregados. Há uma reivindicação histórica das merendeiras pelo reconhecimento como cozinheiras, por conta de vantagens específicas da função. Mas como podem reivindicar valorização quando pessoas estranhas ao setor desempenham as funções, por falta de pessoal?

Os profissionais que desempenham estas funções eventuais o fazem com “naturalidade”, com se estivessem em suas próprias casas, como gestos de gentileza para com os outros colegas de trabalho que percebem como funcionários sobrecarregados. Neste turno a ideia de “família

Amaral” é fortemente difundida e parte do corpo docente cultivou a tradição de reuniões fora do ambiente de trabalho e comemorações. O cultivo dos vínculos de amizade traz potência para o grupo que se protege em situações de perigo na rotina escolar e atua de forma mais integrada nas ações pedagógicas.

Analisar como a questão da maternidade aparece no contexto da escola não é simples, pois não há um modo único de ser mãe, não há uma unanimidade na questão. Ser mãe não é algo dado, natural e, tão qual ser mulher: é uma construção social que adquiriu significados ao longo da história e que pode se refletir no ambiente escolar de diferentes maneiras. Discutir a maternidade é tocar em um assunto importante que influencia as muitas atividades das mulheres. Badinter que problematizou o amor materno afirma que “a maternidade é, ainda hoje tema sagrado”. (BADINTER, 1985, p. 11). A professora é uma mulher e esta condição reflete-se de diferentes modos em sua carreira docente. Como ressalta Gonçalves: “As carreiras dos professores desenvolvem-se por referência a duas dimensões complementares: a individual, centrada na natureza do seu eu, e a grupal [...] construída sobre as representações do campo escolar, influenciando [...] aquelas”. (1996, p. 147)

Nas reflexões sobre educação estão enlaçados conceitos de cuidado e proteção que também estão associados, em muitas circunstâncias à mulher e a maternidade. As percepções da mulher biologizada ainda são muito frequentes nas representações das docentes e figuram como influências para tomada de decisões do cotidiano. Badinter explica: “Embora muitos cientistas saibam perfeitamente que o conceito de instinto está caduco, alguma coisa em nós, mais forte do que a razão, continua a pensar na maternidade em termos de instinto” (1985, p. 11).

Os ideais sobre a maternidade foram sendo construídos e ganharam um aparente caráter “científico” em fins do século XIX, pois como explica Novaes (1995) a interpretação difundida em fins do século XIX sobre uma inferioridade biológica da mulher, criaram um caráter aparentemente científico para a imagem da mulher como ser incompleto. Nesta perspectiva a mulher precisaria da tutela masculina e da concretização da maternidade para sua completa realização. A mulher era vista como alguém naturalmente vocacionada para a formação da família e do cultivo da rotina doméstica. Seu objetivo principal seria a procriação e a ocupação dos papéis de mãe e esposa. Mesmo no contexto familiar, como ressalta Novaes (1995) ocuparia um papel secundário, pois “[...] o marido constitui-se na autoridade maior no lar e o poder atribuído à mulher é feito por delegação de competência, pois mesmo naquelas atividades

consideradas tipicamente femininas como a criação dos filhos, a última palavra será do pai” (NOVAES, 1995, p. 112).

O cuidado com o outro ocupava a centralidade da vida feminina, pois ao casar-se a mulher trocava a autoridade paterna pela autoridade do marido e neste contexto a ocupação mais significativa da mulher era cuidar da família. O ideal de casamento orientava diversas escolhas femininas, e as mulheres solteiras experimentavam formas de segregação social. Novaes relata que “a mulher celibatária deveria continuar morando sob o teto paterno e, na falta dos pais se agregar à família de uma irmã ou de um irmão já casados [...] Muitas tias passaram suas vidas contando histórias ou preparando guloseimas para os sobrinhos”. (NOVAES, 1995 p. 127)

As atividades de cuidado, tais como pentear, arrumar, banhar, alimentar e cozinhar (NOVAES, 1995) são atribuídas e assumidas no ambiente escolar a partir de uma interpretação da mulher como “naturalmente” preparada para tal e biologicamente inclinada para as funções. A interpretação sobre diferenças naturais entre os sexos, justificando inclinações distintas manifestadas nos trabalhos de homens e mulheres não é recente. Neste sentido:

No final do século passado, algumas correntes de pensamento que discutiam a existência de diferenças naturais entre os sexos, tais como caráter, temperamento e tipo de raciocínio, acabaram influenciando todas as medidas adotadas na área educacional [...]. Segundo essas correntes, a mulher e apenas ela, era biologicamente dotada da capacidade de socializar crianças, como parte de suas funções maternas. E, sendo o ensino na escola elementar visto como extensão dessas atividades, o magistério primário passou a ser encarado como profissão exclusivamente feminina. (BRUSCHINI; AMADO apud DEMARTINI; ANTUNES, 1993, p.7).

Não só as convicções das docentes são influenciadas por esta interpretação da mulher como pessoa inclinada para o cuidado, como as políticas públicas parecem usar esta interpretação para deixar para o cotidiano escolar as soluções para diversas questões. Na prática, tal qual nos lares, as mulheres descobrem como cuidar dos NEEs, as mulheres suprem as faltas de pessoal nas escolas, as mulheres cuidam de tudo para que as escolas funcionem. As professoras sentem-se constantemente responsáveis pelo bom andamento do lar/escola:

[...] Se o aluno não consegue [fazer a higiene] o que você vai fazer? Tem que ajudar... Acho que muita gente, quando faz o concurso não pensa nisso, quer é entrar. Depois que entra é que começa o questionamento... Eu acho que cuidar faz parte. É parte de nosso olhar de mãe, mesmo [...] (Professora de apoio do COMAP, entrevista 10).
Já passei vassoura na sala e tenho um potinho com “xuxinhas” que às vezes uso nas alunas... Na Rede particular já dei banho em criança, se precisar dar não me incomodo.

Acho que é a parte humana. (professora regente do COMAP, entrevista 12).
 Na verdade, na escola em que fui secretária escolar constantemente eu ia para a cozinha ajudar. Durante a greve eu ia para que as aulas não parassem por falta de merenda. (professora de apoio e da EJA no COMAP, entrevista 13).

Nas entrevistas não somente as mulheres, mas também o único homem docente também relacionou sua função ao cuidado: “Essa coisa da falta de higiene me incomoda, o mesmo cuidado que tenho com a família. As primeiras aulas deste ano eu dei na sala de vídeo pra ensinar regras de convivência, essas coisas.” (professor de educação física do COMAP, entrevista 19). Badinter esclarece: “[...] qualquer pessoa que não é mãe (o pai, a ama, etc) pode “maternar” uma criança... não é só o ‘amor’ que leva a mulher a cumprir seus ‘deveres maternos’. A moral, os valores sociais ou religiosos, podem ser incitadores tão poderosos quanto o desejo de mãe” (1985, p. 17).

É fato que, com a divisão sexual do trabalho, a mulher é a principal responsável pelo cuidado doméstico e dos filhos. De acordo com Hirata (2001, p. 143) “A despeito de um maior envolvimento nas responsabilidades profissionais por parte das mulheres, a divisão do trabalho doméstico não se modificou substancialmente”. Neste sentido, várias docentes demonstraram que sentem-se sobrecarregadas ao tentar conciliar as tarefas domésticas com as profissionais: “ A mulher exerce vários papéis ao mesmo tempo e é muito cobrada, seja no trabalho ou pela família. Ser professora requer tempo para pesquisas, tempo este que nos falta, quando temos que nos desdobrar na realização de várias atividades, muitas vezes para aumentar nossos rendimentos” (professora regente, questionário 12).

O universo da família (e do cuidado) continuou feminino, e quando as docentes explicaram porque escolheram o magistério manifestaram mais o interesse na proximidade com crianças do que afinidades com disciplinas lecionadas, por exemplo:

Foi o negócio de lidar com criança... Eu queria lidar com crianças... Na época quando eu era pequena conhecia uma pediatra que eu gostava, era muito carinhosa, atenciosa, dava pirulito... quando eu fui escolher, medicina não dava, então professora também trabalhava com criança... (professora e orientadora no COMAP, entrevista 1).

Durante boa parte do tempo da pesquisa fomos surpreendidas por ideias de maternidade como pano de fundo de interpretações sobre a docência. A rotina do COMAP é atravessada intensamente pelas questões da maternidade. Tanto há atravessamentos simbólicos de conceitos de maternidade, quanto há a presença física das mães cuidando de seus filhos nas dependências

escolares. Talvez, as professoras e alunas da EJA cuidando dos filhos no ambiente escolar representem os modos como construíram novos sentidos para regras escolares. Como explica Certeau (1994, p.94) “[...] Subvertiam-na a partir de dentro”. Do mesmo modo que “o ato de falar é um uso da língua, é uma operação sobre ela.” (CERTEAU, 1994, p. 97) o modo de ocupar o espaço escolar é uma operação sobre ele.

A maternidade das professoras é festejada no ambiente escolar, alterando inclusive a rotina de trabalho. Faz parte da tradição escolar do COMAP realizar reuniões de “chá-de-bebê” e para isso podem ser suspensas ou encurtadas as atividades de planejamento pedagógico. Na época do “Dia das mães” as professoras são presenteadas pela direção escolar com objetos simbólicos: bombons, canetas, rosas, etc. O “dia das mães” também é comemorado com as responsáveis dos alunos que recebem as atividades produzidas por filhos, enteados ou netos, custeadas pelas professoras, pois não é requerida colaboração financeira dos alunos. Além de custear as lembranças do “Dia das mães”, também o fazem na comemoração da Páscoa. A distribuição de presentes para os alunos nas datas comemorativas suscita discussões internas, pois nem todas as docentes desejam fazê-lo, mas as professoras que lidam com as crianças menores demonstram culpa se não compram presentinhos. “[...] Se eu não der [lembrancinhas] me sinto mal. Teve uma vez que eu estava sem dinheiro e não dei... Fiquei muito mal e comprei e dei fora do dia... porque talvez elas não tenham a oportunidade de ganhar nada” (professora dos anos iniciais no COMAP, entrevista 12).

Além da celebração da maternidade existe a presença de filhos de profissionais durante o expediente de trabalho colaborando com o cultivo de um clima “familiar” no COMAP. A companhia dos filhos durante o trabalho explica-se, a princípio pela sobrecarga de tarefas de muitas mulheres que trabalham para compor o orçamento familiar, mas continuam sendo as principais responsáveis pela criação dos filhos. A rotina das professoras da instituição, ainda é frequentemente constituída por múltiplas jornadas. Percebemos neste contexto o que Fontoura (1996) descreveu como “[...] o conflito permanente em que vivem as que assumem, com igual responsabilidade as tarefas de mães e de casa e a frequência da escola e os exercícios acadêmicos” (FONTOURA, 1996, p. 185). As mulheres trabalham em duas ou mais escolas, além das ocupações profissionais são responsáveis por grande parte das tarefas domésticas. A opção de criar os filhos nos “quintais das escolas” ou no fundo das salas de aula acaba sendo uma opção para dar conta do desejo de proximidade com os filhos. Em nossa experiência profissional

conhecemos professoras que optavam por escolas onde os filhos eram bem acolhidos ou optavam por lecionar em escolas particulares onde havia descontos nas mensalidades dos seus dependentes. A presença das crianças é recebida com naturalidade pela comunidade escolar. As crianças frequentam a sala dos professores, secretaria e até a sala da direção.

Durante o período da pesquisa no COMAP contabilizamos 6 filhos ou netos de profissionais da escola que passaram a fazer parte da comunidade escolar informalmente, sem matrícula, mas com presença constante. Estas crianças misturavam-se aos alunos da escola e participavam ativamente das atividades em sala de aula, das comemorações, dos passeios. Durante o desfile cívico municipal usavam as mesmas indumentárias dos alunos, seja uniforme escolar ou fantasias confeccionadas para a ocasião. Na organização dos passeios escolares com muita naturalidade algumas docentes reservavam vagas para seus filhos, quando as atividades eram consideradas interessantes. Além da participação nas atividades infantis, algumas destas crianças acompanhavam o recreio das professoras e participavam também dos encontros de planejamento onde só havia adultos. Eram pessoas “íntimas” da escola e gozavam de certo *status*, pois frequentavam espaços que eram interditados às outras crianças.

Não só as professoras usufruíram do acolhimento do COMAP para a maternidade, como na Educação de Jovens e Adultos, havia mães e avós que também assistiam aulas acompanhadas pelos filhos ou netos. Por exemplo, uma das turmas onde as alunas/mães estavam inseridas era bem pequena, pois só frequentavam cinco alunas. Duas mulheres que trabalhavam como empregadas domésticas, uma dona de casa e duas adolescentes, uma das quais era mãe aos 16 anos de uma criança de dois anos. As conversas sobre a rotina de trabalho e a doméstica misturavam-se ao trabalho com o conteúdo das disciplinas. Quatro, das cinco mulheres da turma eram responsáveis pela organização da rotina doméstica de seus lares. Tanto professora, quanto alunas demonstravam que a proximidade com os filhos era um fator positivo, mesmo que fosse uma circunstância oficiosa e improvisada.

Enquanto lecionamos no ano de 2013 na EJA, três filhos de alunas revezavam-se na companhia das mães durante as aulas em nossa turma (IV fase) e algumas vezes encontravam-se com nossa filha de 11 anos, durante as aulas naquele semestre. As alunas/mães comentavam que a possibilidade de levar os filhos era um diferencial da escola que favorecia a continuidade de seus estudos e causava a sensação de segurança por não terem que deixar os filhos sozinhos. Esse exercício da maternidade em comum, entre professoras e alunas, causou uma maior proximidade

e identificação entre as mulheres. As crianças que frequentavam nossas aulas na EJA eram alunas do primeiro turno no COMAP e, às vezes usavam o tempo de aula de suas mães para fazer alguma tarefa escolar, outras vezes acompanhavam as tarefas feitas na Educação de Jovens e Adultos. Filhos das profissionais e os filhos (e netos) das alunas eram incorporados com naturalidade, às rotinas das salas de aula. Nos parece interessante ressaltar que para estar matriculado na EJA é necessário ter mais de 15 anos completos. No entanto, para frequentar a Educação de Jovens e Adultos informalmente não havia limite mínimo de idade, crianças de 2 até 11 anos de idade frequentavam os fundos de algumas salas de aula e merendavam junto às suas responsáveis.

Embora, internamente a presença das crianças estivesse integrada à rotina escolar, a questão da merenda suscitou em 2014 certas tensões, pois o refeitório é filmado e a supervisora de merenda questionou a presença infantil no terceiro turno. Tal situação causou um afastamento temporário das crianças que acompanhavam às mães. Após breve período de ausência, as crianças voltaram a frequentar a escola com suas mães e avós, normalmente.

3.4 As interpretações sobre a presença masculina no COMAP

Entender o papel da mulher na docência no COMAP leva a perguntar se as observações, percepções e representações presentes seriam ou são diferentes quando os sujeitos na docência são homens. Embora, a docência seja ocupada majoritariamente por mulheres, historicamente nem sempre foi assim. Durante a fase colonial, a mulher do Brasil não pertencia ao universo escolar.

Os colégios e escolas elementares mantidos e administrados pelos jesuítas destinavam-se apenas aos homens. Às mulheres cabia aprender a dedicar-se a tarefas ditas 'próprias de seu sexo: costurar, bordar, lavar, fazer rendas e cuidar das crianças. Timidez e ignorância eram suas principais características. (CAMPOS apud DEMARTINI; ANTUNES, 1993, p.6).

Após a Independência do Brasil é que, gradativamente a situação começou a mudar. A partir da Lei de 15 de outubro de 1827 foi possível o surgimento das escolas de primeiras letras

para meninas. “Com isso também surgiram as primeiras vagas para o sexo feminino no magistério primário e sua possibilidade de instrução foi ampliada.” (DEMARTINI; ANTUNES, 1993, p. 6). No entanto, esse avanço na educação da mulher também teve o efeito de aumentar a discriminação sexual (BRUSCHINI; AMADO apud DEMARTINI; ANTUNES, 1993, p. 6), pois havia diferenças nos currículos trabalhados que repercutiam em diferenças salariais. A remuneração pelo trabalho docente ocorria por disciplina lecionada e algumas não eram autorizadas às mulheres. Os homens ensinavam a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, gramática, os princípios da religião católica, as leituras da Constituição do Império e a História do Brasil. As mulheres não podiam ensinar geometria e, em aritmética, deveriam limitar-se às quatro operações fundamentais. Também cabia às professoras o ensino das prendas domésticas. (LIMA apud DEMARTINI; ANTUNES, 1993, p. 6).

Com o decorrer do tempo a situação foi mudando, pois as escolas normais que em sua origem recebiam apenas o público masculino, nos últimos anos do Império já admitiam mulheres que foram tornando, aos poucos o espaço cada vez mais feminizado. (DEMARTINI; ANTUNES, 1993, p. 6). Embora o magistério continue sendo majoritariamente feminino, Sobreira (2008) ressalta que em certos contextos a presença masculina tem retomado timidamente à cena escolar. “O retorno –ainda pequeno, mas a cada dia mais visível– dos homens a essa profissão pode permitir que as justificativas sociais para os preconceitos em relação ao magistério sejam estudadas” (SOBREIRA, 2008, p. 241).

No COMAP a presença masculina é pequena, como já foi tratado anteriormente. Em todos os anos de funcionamento houve um único homem lecionando em uma turma dos anos iniciais, em uma segunda série no ano de 2000. Depois deste caso, somente, eventualmente professores do segundo segmento de Educação Física completavam a carga horária com as crianças. Na época do professor de turma da segunda série, este não foi colocado na alfabetização, embora houvesse necessidade, para evitar algum “estranhamento dos responsáveis”.

Entender quais os lugares permitidos e negados ao masculino no chão da escola ajuda a perceber os sentidos que os conceitos de gênero assumem na cultura escolar. A presença masculina no COMAP é mais percebida nos discursos e preocupações das professoras do que no cotidiano escolar onde ainda é percebida como algo estranho. As mulheres vivem o protagonismo da cena pedagógica e a presença masculina além de ser numericamente menor é marcada por uma

participação discreta. O professor de Educação física pouco intervém nas reuniões e decisões cotidianas. Essa percepção de “fora do lugar” não ocorre exclusivamente no COMAP é bem comum nos discursos da comunidade escolar em geral.

Para os homens, um trabalho considerado por muitos como feminino pode gerar questionamentos que extrapolem questões profissionais. A preocupação constante sobre quais as motivações para o trabalho docente masculino no universo infantil é assunto silenciado. Ribeiro (2008) lembre que a escola trata da sexualidade através das disposições dos corpos da organização dos jogos, mas não investe em discussões mais amplas. Não há reflexões sobre questões de gênero e só percebemos as preocupações acerca da presença masculina e a sua sexualidade nas entrevistas, durante a pesquisa. A sexualidade de professoras, professores e alunos é calada.

Louro referindo-se à própria educação na década de 1960, diz que “a dessexualização atingia nossas professoras e professores” (2000, p. 12). Esta visão de uma escola que deseja ser “neutra” em questões sexuais ainda parece ser o objetivo da educação atual, sobretudo no que diz respeito à infância. A visão da criança como portadora de sexualidade ainda é perturbadora e a sexualidade dos professores e professoras ainda precisa ser vigiada. Neste contexto, a sexualidade masculina, considerada pelo senso comum mais agressiva causa especial preocupação. Sobre os homens que atuam no magistério infantil pesa a constante desconfiança sobre uma possível homossexualidade. A escola é local onde, na superfície dos discursos a sexualidade é escamoteada, mas de formas mais ou menos veladas, há diversas práticas que reforçam a heteronormatividade como única possibilidade. Como explica Louro:

[...] a escola tem uma tarefa bem importante e difícil... de um lado incentivar a sexualidade “normal e, de outro contê-la. Um homem ou uma mulher ‘de verdade’ deverão ser heterossexuais e serão estimulados para isto. Mas a sexualidade deverá ser adiada para mais tarde, para depois da escola. É preciso manter a “inocência” e a pureza. (LOURO, 2000, p.17).

Professores e professoras são objetos de representações, como quaisquer outros grupos sociais. Entendemos representações, não com o sentido principal de descrições, mas com o sentido de ideias produzidas acerca desses sujeitos, mas que também os constituem e produzem (LOURO, 2012). Observar as interpretações sobre a presença masculina no COMAP é tentar buscar a leitura de uma prática silenciada por preconceitos.

Nos discursos das professoras a sexualidade masculina apareceu como um entrave para o exercício do magistério. Os afetos, a proximidade entre docentes e alunos nas séries iniciais suscita questões que silenciosamente atualizam-se nas preocupações do cuidado infantil. A cautela quanto à presença masculina na escola diz nas entrelinhas: “o que este homem quer com as criancinhas?”. Esta preocupação reafirma ainda hoje, a ideia sobre a feminização do magistério que exigiu das professoras ascense das manifestações de sexualidade. As professoras encaram os homens como impróprios para a docência da infância porque seriam “naturalmente” menos capazes para uma “neutralidade sexual”. Como assinala Sobreira, não se pode ignorar “a importância da ascense da sexualidade de determinados indivíduos (sejam do sexo masculino ou do feminino) como uma categoria central na estruturação desse subsistema social em que um conjunto de crianças fica sob a responsabilidade de um adulto” (2008 p. 241).

As preocupações com a masculinidade no ambiente escolar têm sido radicalizadas e incrementadas com a inclusão dos alunos NEEs. No cuidado com estes alunos a preocupação com a possível presença masculina é mais significativa, pois as professoras entendem que seria a convivência de “inocentes” com indivíduos potencialmente “perigosos”. Educadoras de diversos níveis de escolaridade e tempo de experiência profissional levantam estas questões. A visão do homem como mais distante, menos afetivo explica para a normalista a inadequação destes para a docência infantil:

Se com mulher já dá problema, imagina com homem... No ensino médio eles conseguem [lecionar] porque são crianças maiores, que sabem falar direito o que acontece. É tudo mais distante... Pois eu conheço menino que se formou (no curso normal), mas não conseguiu trabalho e aceitou trabalhar numa farmácia (depoimento de ex-aluna do COMAP, atualmente estagiária do curso Normal na instituição, entrevista 7).

A desconfiança em relação aos homens tem repercussões no mundo do trabalho onde são oferecidas menos oportunidades para os homens no magistério, diminuindo as chances de empregabilidade para a minoria masculina do curso normal e atualizando a percepção de homens “estrangeiros” nas escolas e mulheres como indivíduos assexuados e mais adequados ao ambiente escolar. A presença feminina na educação e nos outros espaços profissionais é vista como conquista, enquanto a presença masculina ainda é interpretada como “invasão” por algumas educadoras:

O tom de voz masculino pode impor medo. Imagine um homem todo grandão falando

com elas [as crianças pequenas]? Os homens que conheci que fizeram o Normal seguiram outras carreiras... A mulher está ocupando o espaço do homem, mas o contrário é complicado (professora e orientadora pedagógica do COMAP, entrevista 9).

Consideramos que as representações são produzidas por todos os discursos sociais, pois estes nunca são “neutros”, carregando conceitos, preconceitos percepções pessoais e marcas culturais. Nesta perspectiva, o discurso social produzido acerca da masculinidade ainda exalta a representação de agressividade de um “predador sexual”, alguém mais frio, distante e incapaz de lidar com as relações afetivas envolvidas na docência. É significativo ressaltar, como Louro que “não cabe perguntar se uma representação corresponde ou não ao real, mas ao invés disso como as representações produzem os sentidos” (LOURO, 2012, p. 103). Atentar para como os homens e mulheres são representados não é “descobrir a realidade”, como se houvesse algo encoberto, mas perceber os possíveis significados das presenças e ausências nas experiências de docência.

Embora haja uma percepção preconceituosa do universo masculino nos discursos das educadoras, o professor entrevistado demonstrou não sentir-se desconfortável em um universo tão feminizado. “[...] O ambiente é profissional. Não sinto diferença [por ser homem]. Eu também tenho duas irmãs e estou acostumado”. (professor de educação física do COMAP, entrevista 19).

Durante as entrevistas fomos surpreendidas pelo quanto suas motivações para escolher o magistério eram semelhantes às femininas e o quanto suas experiências infantis também tinham impactos sobre a escolha profissional:

[...] Falei com minha mãe que incentivou a fazer Educação Física, mas a princípio não pensava trabalhar em escola... Minha mãe trabalhava em casa ensinando como professora leiga... Me lembro dela ensinar em casa as quatro operações e redação. Eu brincava de dar aula no quintal e brincava de outras coisa na rua... Fui crescendo com a ideia do jogo e da brincadeira. Quando entrei no segundo grau já sabia que iria fazer Educação Física. (professor de Educação Física do COMAP, entrevista 19).

Como explica Rabelo (2013, p. 222), “Homem também gosta de crianças (e por que não?) os homens também exaltam nas suas explicações [para a escolha profissional] a facilidade para lidar com os pequenos: a paciência, o amor, a possibilidade de ajudá-las a crescer”. O professor homem pode ser influenciado, igualmente às mulheres por suas experiências afetivas e familiares na sua atividade docente: “Minha experiência de pai influencia sim [o trabalho como professor]”. (professor de Educação Física do COMAP, entrevista 19).

A questão da afetividade é um ponto complexo que merece ser pensado neste contexto de análise da docência sob a perspectiva do gênero. Sobreira (2008, p. 250) apresenta a leitura de alguns membros da educação uma aparente oposição entre afeto e profissionalismo: “Os professores não serem tão afetivos como as professoras, conseguiam se representar como pessoas que exerciam o magistério com mais profissionalismo” (SOBREIRA, 2008, p. 250).

O discurso do professor de Educação física que admite afetos e cuidados parece atualizado e compatível com a sociedade contemporânea que discute novas formas de família, outras expectativas para homens e mulheres com papéis menos definidos e separados. Ser homem, ser mulher tem adquirido novos sentidos e, conseqüentemente as funções tradicionalmente femininas ou masculinas podem ter fronteiras menos nítidas.

Ser homem ou mulher em circunstâncias profissionais, sociais e familiares não é algo dado, mas algo que é disputado, regulado e construído socialmente. Não há consensos e as masculinidades e feminilidades são múltiplas e de leituras variadas nas diversas culturas. “As múltiplas formas de fazer-se homem ou mulher... são sugeridas, anunciadas, promovidas socialmente (e hoje possivelmente de formas mais explícitas do que antes). Elas são também renovadamente reguladas, condenadas ou negadas” (LOURO, 2000, p. 4).

A dissolução das fronteiras rígida entre territórios masculinos e femininos pode trazer benefícios nas perspectivas profissionais de todos os indivíduos e enriquecimentos das experiências masculinas e femininas, sobretudo na educação que está constantemente envolvida na formação de homens e mulheres. Rabelo (2013) lembra: “homens em ocupações não tradicionais (enfermeiros e professores primários) adicionavam dimensões na sua vida em vez de abandonarem sua masculinidade” (GALBRAITH apud RABELO, 2013).

Os novos modos de homens e mulheres construir-se tem a ver com as possibilidades deste tempo, pois “As novas tecnologias reprodutivas, as possibilidades de transgredir as fronteiras sexuais, as articulações corpo-máquina a cada dia desestabilizam antigas certezas” (LOURO, 2000, p. 5). Homens e mulheres são vistos cada vez mais amplamente na sociedade globalizada, os novos potenciais tecnológicos que suscitam novas discussões, as mudanças dos limites da vida privada (atualmente tão exposta) entre outros fatores, podem pressionar por reflexões sobre as antigas perspectivas que demarcavam papéis muito separados para os gêneros (LOURO, 2000). A perspectiva de mulheres serem educadas para o universo doméstico e os homens para a vida pública, depois das reflexões feministas, sofre outro impacto neste momento

na sociedade que tem discutido e percebendo mudanças nos limites entre o público e privado.

Embora no contexto do primeiro e segundo turnos tenhamos percebido preconceitos e receios quanto a presença masculina por preocupações veladas sobre a “segurança das crianças”, ouvimos na EJA, que a presença masculina era desejada em certos momentos. O COMAP é uma escola, como muitas outras, cercada por violências. Não é raro o terceiro turno encerrar suas atividades mais cedo por conta da violência urbana. Neste contexto, acompanhar pelos jornais a história de alunos envolvidos com o tráfico de entorpecentes faz parte da experiência docente e lidar com o possível envolvimento de alunos com o crime, faz parte da rotina escolar. No ano de 2013 havia 13 alunos que cumpriam medidas socioeducativas matriculados na EJA. No bairro há a percepção do COMAP no 3º turno como um ambiente potencialmente perigoso e a normalista que fazia estágio na instituição relatou que a “fama” da EJA era: “Que era escola de bandido à noite... O tráfico [...]” (normalista ex-aluna do COMAP, entrevista 7).

Nos chamou atenção o número de alunos que esteve matriculado sem nunca frequentar para, exclusivamente, obter a declaração de matrícula e usar em fins judiciais. Neste período, observamos a angústia de alguns responsáveis tentando obter da escola documento urgentemente, para que pudessem favorecer a defesa dos filhos. Nos registros escolares também observamos nos livros de visitas da supervisão municipal anotações sobre arrombamentos de armários e roubos nas dependências escolares. Em certas ocasiões as aulas foram suspensas por episódios de violência no entorno:

Tive ciência de problemas que vem acontecendo na secretaria, como o desaparecimento de dinheiro e objetos, desta vez foram os vales transportes. (Termo de visita, Supervisão Municipal, 1990).

Constatee que a escola sofreu um arrombamento, causando vários prejuízos, apesar dos esforços da direção no sentido de dar mais segurança, através da colocação de novas fechaduras, grades e cadeados. Cabe agora à SEMEC, tomar as devidas providências quanto à segurança do prédio da escola. (Termo de visita, Supervisão Municipal, 1991).

Em nossa experiência docente no COMAP tivemos a infelicidade de acompanhar as tristes histórias de ex-alunos presos ou mortos precocemente no bairro. E no interior da escola, identificávamos alunos que tinham a “fama” de perigosos na localidade onde também residimos. “O problema da violência nas escolas não é novo, mas nem por isso deixa de causar perplexidade, especialmente por se localizar no espaço privilegiado do conhecimento, do ensino de valores e da ética” (CRUZ; PONTE; MELO, 2007, p. 14).

No COMAP e em outras instituições a violência escolar faz partes dos desafios do

cotidiano, como ressalta Soares “O fenômeno das violências nas escolas, sejam elas explícitas ou veladas, materiais ou simbólicas, representam uma ameaça aos princípios e fins da educação entendidos pela sociedade” (2007, p. 11). A análise de certos aspectos violência escolar é uma questão que pode possibilitar entender as relações entre a instituição e o entorno, os papéis que a educação escolar desempenha no contexto observando e algum entendimento sobre as representações dos indivíduos nas circunstâncias. Pensar a violência escolar envolve buscar compreender como os direitos têm sido construídos na dinâmica escolar. “As escolas situadas nos bairros onde se manifestam com mais intensidade a pobreza, a exclusão social, a ausência ou ineficiência do Estado, através do oferecimento de serviços urbanos essenciais tendem a apresentar um nível [maior] de violências” (CRUZ; PONTE; MELO, 2007, p. 17).

Atualmente (2014) o COMAP conta com câmeras que filmam corredores, pátio e refeitório e vigias noturnos, no entanto a violência escolar já motivou a saída de 3 professoras que sofreram ameaças de alunos ou responsáveis, inclusive houve um episódio de uma professora que foi transferida após desentendimento com aluno que cumpria medida socioeducativa na instituição. Na rotina da EJA, nos chamou a atenção quando que ouvimos comentários: “Hoje precisamos ficar mais atentas, pois a vizinhança está agitada e não há nenhum homem na casa”. A partir dessas observações começamos, como Sobreira a questionar:

até que ponto o magistério masculino pode ser e ter uma resposta para alguns problemas como a violência escolar?... Estamos diante de um reconhecimento “feminino” de que a função docente carece de uma autoridade socialmente reconhecida como “própria” do masculino? (SOBREIRA, 2008, p. 259).

Percebemos que, embora as professoras não tivessem ressaltado valores positivos atribuídos ao sexo masculino para o magistério, em outras situações, no cotidiano da escola nas conversas informais nos corredores a presença masculina ainda é interpretada como protetora e de autoridade, tal qual em certas representações familiares. Em nossa pesquisa, algumas vezes as mulheres assumiam os papéis de “mães” (com os significados de cuidado e afeto) e os homens as representações mais tradicionais de “pais” como proteção e autoridade. No avesso do discurso oficial que é construído e defendido nas reuniões pedagógicas e cursos, que tenta desconstruir assimetrias de gênero e preconceitos contra certos estereótipos, subsiste uma representação extremamente tradicional e estereotipada de papéis masculinos e femininos “inspirados” em um modelo tradicional da família que naturaliza as diferenças sexuais e atribui significados opostos e complementares a homens e mulheres.

CONCLUSÃO

O gênero é um dos fundamentos centrais para a interpretação das sociedades. A presente pesquisa justificou-se pela escolha de refletir sobre como se realiza a produção e a atualização de hierarquias e de desigualdades a partir das distinções e das representações de gênero construídas no mundo da escola. Nos interessou saber como as questões de gênero participam da construção das identidades e das representações profissionais, a fim de entender como as representações do gênero feminino vêm se configurando no ambiente escolar do Colégio Municipal Amaral Peixoto.

A escola pode ser *locus* privilegiado de construção e reflexão sobre as representações. O campo do gênero é especialmente mutável e se ressignifica nos contextos culturais ao longo da história. Embora haja estudos sobre a feminização do magistério, acreditamos que os modos como algumas percepções sobre a mulher na docência atravessam a história mereçam atenção e entendimento atualizados. Pensar questões envolvendo e discutindo diferenças sexuais, gênero, educação não é tarefa simples, pois estas diferenças são parte de uma construção intrincada e disputada nas dimensões sociais, históricas e biológicas. No entanto, justamente por conta desta abrangência os estudos sobre gênero têm a possibilidade de expressar as tensões sociais em variadas dimensões e, por consequência delinear um panorama amplo para compreender o universo da escola. Os estudos sobre gênero e educação podem ajudar a compreender ainda como os espaços têm sido ocupados por diversos sujeitos, como as decisões são tomadas, como historicamente as mulheres foram ocupando um espaço na educação e como as representações sobre a mulher no mundo da escola vêm se atualizando.

No vazio do discurso oficial, na vaguidade de determinadas construções legais as docentes de referência (dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da EJA) e de apoio constroem seus próprios modos de viver a docência atravessados por dilemas próprios de cada circunstância. Os conhecimentos relacionados com a maternidade aparecem nas falas das diferentes docentes, como a contraposição de conhecimentos sólidos, reconhecidos, valorizados e de certo modo “inquestionáveis” para enfrentar as fragilidades das políticas públicas nos dilemas do cotidiano para os quais as possibilidades de formação disponíveis, os fundamentos legais e as políticas públicas ainda não são suficientes.

As razões da feminização do magistério são ignoradas por boa parte das docentes do COMAP. As expectativas sobre a atuação no magistério são naturalizadas e vividas como continuidades da vida familiar e, ainda na contemporaneidade é possível ver professoras realizando atividades tradicionalmente relacionadas ao universo doméstico e a um “papel feminino” nas escolas, sobretudo as professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesta perspectiva algumas professoras, sobretudo as que desempenham a docência, paralelamente na Rede particular, sentem-se constrangidas a realizar tarefas “domésticas” nos ambientes escolares em determinadas circunstâncias e ocupam-se da higiene de alunos. Os vínculos afetivos entre docentes e alunos é muitas vezes uma importante motivação para a presença dos alunos no universo escolar, sobretudo na EJA. As professoras que atuam no terceiro turno administram as dificuldades do entorno violento, da precarização da educação e da evasão escolar. Embora muitos problemas estruturais ainda façam parte do cotidiano das professoras, os vínculos afetivos entre as docentes foram relatados como diferenciais positivos da escola tanto nas vivências das professoras dos anos iniciais, quanto nas professoras da EJA.

Existe uma hierarquização das docentes a partir do tipo de vínculo de trabalho. A ocupação dos espaços nas escolas públicas é diferenciada, desde a participação nas reuniões de planejamento, no uso das salas de professores até na ocupação dos armários. Há diferenças percebidas pelas profissionais de apoio e professoras contratadas que constantemente sentem-se desqualificadas. Interpretações da mulher como alguém capaz de lidar com situações de insuficiências de recursos e sobrecarga de tarefas ainda atravessam universos domésticos e profissionais. Mesmo tendo muitas vezes uma pesada rotina de trabalho fora de casa, as tarefas domésticas continuam sendo marcadamente vividas pelas mulheres. Muitas professoras sentem-se culpadas quando não atendem expectativas de cuidado e proteção. As docentes constroem sua identidade profissional de diversos modos e estão envolvidas nesta construção questões pessoais e de formação num processo que é vivido ao longo de uma carreira que pode terminar de forma mais serena ou melancólica, dependendo de cada caso. Diversas docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental demonstraram ter recebido influências familiares na opção pelo magistério.

Os cursos realizados pelas professoras de apoio são insuficientes para formar para atuação na área por não tratarem das questões do cotidiano tais como: quais são as atribuições do professor de apoio e subsídios para as decisões sobre as situações de cuidado (alimentação,

higiene, locomoção no espaço escolar). O silêncio é uma constante no trabalho destas profissionais.

No COMAP os professores homens são vistos como potencialmente “perigosos” pelas professoras dos anos iniciais, quando lidam com as crianças e como protetores quando atuam na EJA. Enquanto a sociedade em geral busca ressignificar o que é ser homem ou mulher, a escola mostra-se mais conservadora, pois veladamente, cultiva ideais de mulher cuidadora e considerada figura “sagrada” e confiável para o cuidado infantil. A imagem da professora que cuida e protege é vivida pelas professoras dos anos iniciais, as quais demonstram sentimentos de culpa quando não conseguem dar conta das próprias expectativas para a docência.

O ambiente escolar tem sido ressignificado no COMAP na medida em que professoras e alunas da EJA de certo modo tomam posse do ambiente como local de exercício da maternidade, mesmo quando têm outras opções.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. História dentro da História. In: PINSKY, C. B. et al. *Fontes Históricas*. São Paulo: Editora Contexto, 2014. p. 155- 202.

ALMEIDA, J. S. D. Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino. *Cadernos de pesquisa*. São Paulo, v. 9, n. 96, p. 71-78, fev. 1996.

ANDRÉ, M. O uso da técnica da análise documental na pesquisa e na avaliação educacional. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, n. 46, maio/jun. 1982.

ANTUNES, F. F; DEMARTINI, Z. B. F. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, ago. 1993.

BADINTER, E. *Um Amor Conquistado: o mito do amor materno*. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985. 370 p.

BEAUVOIR, S. *O segundo sexo: a experiência vivida*. 4. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970. 498 p.

BEREMBLUM, A; FORTUNA, P; Identidades e práticas educativas na educação de jovens e adultos. In. GOUVEA, F; SANCHES, L; BICALHO, R. (orgs.). *Formação de professores e EJA: experiências em ação e diálogos em construção*. Rio de Janeiro: Edur UFRJ, 2013. p. 75-87.

BIROLI, F. Autonomia, opressão e identidades: a resignificação da experiência na teoria política feminista. *Revista estudos feministas*. Florianópolis, v.21, p. 8-105, abr. 2013.

BRABO, T. S. A. M. *Gênero e Educação: Lutas do passado, conquistas do presente e perspectivas futuras*. São Paulo: Ícone, 2007. 174 p.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988. 140 p.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

_____. Lei nº 7044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei. 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 1982.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. Nota Técnica nº 04, de 23 de janeiro de 2014.

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 4024/61. Brasília: 1961.

_____. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 5692/71. Brasília: 1971.

_____. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília: 1996.

BRUSCHINI, C.; AMADO, T. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 64, p. 4-13, fev. 1988.

CAMPOS, M. C. S. S. Formação do magistério em São Paulo: do império a 1930. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 72, p. 5-16, fev. 1990.

CARVALHO, E.; PINHEIRO, O.; *Educar na diversidade: educação especial no Brasil e no mundo*. Brasília: CETEB, 2007.37p.

CERTEAU, M. Fazer com: usos e táticas. In: _____. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 91- 129.

CHARTIER, R. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990, 244 p.

_____. O Mundo como representação. *Estudos avançados*, v. 5, n. 11, p. 173-191, jan./abr. 1991.

CRUZ, C. R. R.; PONTE, R. N.; MELO, J. S. M. *Relações sociais e violências nas escolas*. Belém: Universidade da Amazônia, 2007. 151 p.

CRUZ, L. Medo do silêncio no trabalho do professor: Um relato sobre experiência docente em um sistema público de ensino. In: BRAGANÇA, I. F. S.; ARAÚJO, M. S. *Experiências na formação de professores: Memórias, trajetórias e práticas do Instituto de Educação Clélia Nanci*. Rio de Janeiro: Lamparina; Rio de Janeiro: Faperj, 2014, p. 46- 67.

DEMO, P. *A Nova LDB: ranços e avanços*. 17. ed. São Paulo: Papirus Editora, 1992. 111p.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A; HAMELINE, D; CAVACO, M. H. *Profissão professor*. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1999. p. 93-125.

FERREIRA, R. *O Professor Invisível: imaginário, trabalho docente e vocação*. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.160 p.

FONTOURA, M. M. Fico ou vou me embora? In: NÓVOA (Org.) *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, 1996. p. 171-98.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1996. 277 p.

FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993. 245 p.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 165 p.

_____. *Professora Sim Tia Não: cartas a quem ousa ensinar*. 9. ed. São Paulo: Olho d'água, 1993. 127 p.

GERBARA, I. *Vulnerabilidade justiça e feminismos: antologia de textos*. São Bernardo do Campo: Nhanduti, 2010. 256 p.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais*. 2. ed. Rio de Janeiro: Eduerj, 2012. 164 p.

GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras de ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.) *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, 1996. p. 141-170.

GOUVEA, F.; SANCHES, L.; BICALHO, R. (orgs). *Formação de professores e EJA: experiências em ação e diálogos em construção*. Rio de Janeiro: Edur UFRJ, 2013. 136 p.

HIRATA, H. Globalização e divisão sexual do trabalho. *Cadernos de Pagu*, n. 18, p.139-156, 2001.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NOVOA, A. (Org.) *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, 1996. p.31-62.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. 184 p.

_____. *Currículo, gênero e sexualidade*. Porto: Porto Editora, 2000. 111 p.

_____. *O corpo educado: Pedagogias da sexualidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 174 p.

_____. Produzindo sujeitos masculinos e cristãos. In: VEIGA NETO, A. (org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1997. p. 83-103.

MACHADO, J. A formação docente no Brasil na década de 1950: perspectivas político-educacionais e a educação de jovens e adultos. In: GOUVEA, F.; SANCHES, L.; BICALHO, R. (orgs.). *Formação de professores e EJA: experiências em ação e diálogos em construção*. Rio de Janeiro: Edur UFRJ, 2013. p. 9-19.

MAGALHÃES, J. C. et al. *Sexualidade e Escola: compartilhando saberes e experiências*. 2ºed. Rio Grande: FURG, 2008. 186p.

NOVAES, M. E. *Professora primária: Mestra ou tia*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1995. 143 p.

NÓVOA, A. *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, 1996. 216 p.

_____; HAMELINE, D; CAVACO, M. H. *Profissão professor*. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1999. 192 p.

OLIVEIRA, D. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para o trabalho docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 2, n. 92, p. 715- 1150, especial-out., 2005.

OLIVEIRA, I. B. et al. *Democracia no cotidiano da escola*. Rio de Janeiro: DP et Alii; Brasília: CNPq, 2009. 125 p.

PAIVA, J. M. Educação jesuítica no Brasil colônia. In: LOPES, E. M. F.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 43- 59.

RIBEIRO, P. R. C. Curso Corpos, Gêneros e Sexualidades: um espaço de narração, discussão e compartilhamento de experiências. In. MAGALHÃES, J. C. (org.) et al. *Sexualidade e escola: compartilhando saberes e experiências*. 2. ed. Rio Grande: FURG, 2008. p. 16-23.

ROSEMBERG, F.; PINTO, R. P.; NEGRÃO, E. V. *A educação da mulher no Brasil*. [S. l.]: Global Editora, 1986. 111 p.

SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 7. ed. 2006, Santa Catarina. Os não ditos e os vividos; trajetórias masculinas numa “profissão feminina”. Santa Catarina: UNIVERSIDADE DE SANTA CATARINA, 2006.

SILVA, S. M. *Escola Municipal Amaral Peixoto: uma escola que ensina com amor*. Rio de Janeiro: Salesiano, 1990. 64 p.

SOARES, G. F. Mulher e Espaço escolar: uma discussão sobre as identidades de gênero. In. *Sexualidade e Escola: compartilhando saberes e experiências*. 2. ed. Rio Grande: FURG, 2007. p. 81-88.

SOBREIRA, H. G. *A formação de professores no Brasil: De 1996 a 2006*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2008. 267 p.

SOEK, A. M.; HARACEMIV S.; STOLTZ, T. *Mediação pedagógica na alfabetização de Jovens e adultos*. São Paulo: Positivo, 2009. 79 p.

VIDAL, D.; CARVALHO, M. Mulheres e magistério primário: tensões, ambiguidades e deslocamentos. In: VIDAL, D.; HILSDORF, M. L. (orgs.). *Brasil 500 anos: Tópicos em História da Educação*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 206- 24.

VILLELA, H. O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, E. M. F.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 95- 134.

XIMENES, S. *Minidicionário Ediouro da Língua Portuguesa*. São Paulo: Ediouro, 2000. 980 p.

ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. *Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 312 p.

APÊNDICE A – Questionário aplicado (docentes)**QUESTIONÁRIO – (Aplicado com 12 docentes).**

Sua opinião é muito importante para a construção de informações sobre a educação contemporânea.

1-Há quanto tempo trabalha na educação?

2-Há quanto tempo atua nesta escola?

3-Qual sua formação? Fez curso Normal? Faculdade? Especialização?

4-Por que escolheu ser professora? Qual a opinião de sua família, na época da escolha?

5-Atualmente, se estivesse em fase de escolha profissional, escolheria ser professora? Por quê?

6- Ser mulher e professora é um desafio? Por quê?

Obrigada por seu depoimento e colaboração!

Seus depoimentos e opiniões são muito importantes para a construção das memórias sobre o COMAP. Desde já agradeço. Adriana Freitas.

APÊNDICE B – Questionário aplicado (ex-diretora adjunta)

QUESTIONÁRIO- (Aplicado com 1 ex-diretora adjunta)

1- Qual seu nome completo?

2- Quanto tempo atuou no COMAP? Desempenhou quais funções?

3- Porque escolheu ser professora? Em que ano formou-se?

4- Acredita que influenciou a escolha de sua filha pelo magistério? Por quê?

6- Atualmente escolheria novamente o magistério? Por quê?

ANEXO – Transcrições das entrevistas

TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS:

1-ENTREVISTA COM A ORIENTADORA EDUCACIONAL

Data: 19/02/2014

Local: Sala dos professores do COMAP

- Há quanto tempo trabalha na educação?

... Uns vinte e três anos, acho...

- Há quanto tempo está nesta escola?

... Acho que... mais ou menos uns dez anos...

- Qual função exerce aqui?

... Professora orientadora educacional... Eu enfatizo sempre que é PROFESSORA orientadora, porque isso foi uma vitória da época do plano de carreira, se fosse só especialista em educação não entrava no plano, ia ter muitas desvantagens... já usei várias vezes “sou professora”! [rindo]

- Na sua função como orientadora educacional você lida muito com os pais da escola. Como as professoras são vistas no Amaral Peixoto?

- Assim... uma visão conturbada... os papéis da família e da escola estão misturados, sabe? Eu acho... o uso do celular, por exemplo, as mães acham que as professoras que devem ensinar... As professoras também confundem... às vezes eu tenho que falar, assim com jeitinho que não pode colocar o aluno no colo... Aconteceu um caso de uma professora que a aluna PNE ficava o tempo todo penteando, mexendo no cabelo da professora... depois ficava com ciúmes quando a professora ficava dando atenção “pros” outros alunos...

- Você aqui é orientadora, mas também é professora. Porque escolheu ser professora?

- Foi o negócio com criança... Eu queria lidar com crianças... na época quando eu era pequena eu conhecia uma pediatra que eu gostava, era muito carinhosa, atenciosa, dava pirulito quando a gente ia... Antigamente a gente não ia a médico assim como hoje, com a mesma frequência... eu ficava pensando, sabe? Ficou na minha mente... quando eu fui escolher, medicina não dava... então, professora também trabalhava com criança... Depois, na graduação fiz pedagogia e fui me

especializando em supervisão educacional...

- Aqui na escola, e na educação em geral a maior parte é de mulheres... Porque você acha que a maior parte dos professores continua sendo mulher?

- Sabe que nunca pensei?... Nunca pensei nisso... não sei... É, na verdade a maior parte é de mulher com os pequeninhos... Acho que homem ainda é visto com preconceitos... eles não escolhem essa profissão... Com os maiores, de 5º a 8º tem alguns, aí é igual... mas a questão da maternidade... mulher favorece essa escolha... acho que é isso...

- E se a filha quisesse ser professora?

- Eu iria achar bom! Mas ela não quer... tem que gostar... o pequeno, gosta de Geografia... ele fica falando... não sei... eles que sabem...

2- ENTREVISTA COM A SUPERVISORA MUNICIPAL

Data: 20/02/2014

Local: Entrevista realizada na secretaria do COMAP após a visita de rotina da Supervisão Municipal no breve tempo antes da impressão do termo de visita.

- Qual a função que exerce nesta rede?

- ... Professora Supervisora Educacional.

- Professora??

- É professora... foi na época do plano de São Gonçalo... para entrar no plano...

-Minha pesquisa tem um viés histórico... eu pesquiso a mulher na docência do Amaral... Em algumas outras vezes a gente conversou sobre a conservação dos arquivos da escola e hoje eu queria falar, te perguntar sobre isso... Há quanto tempo você acompanha esta escola?

-... Acho que quase dez anos... mais ou menos oito...

- Qual sua opinião sobre como a história da escola é preservada?

- Isso pode ser respondido de duas formas... Tem os registros da própria escola, o PPP... As escolas tem registros orais, elas sabem contar a própria história... Tem os projetos, as fotos... Se perguntar as pessoas sabem... Em 2004 houve um grande esforço em São Gonçalo para que as escolas fizessem o PPP... Eu, na outra escola onde eu trabalhava tentei organizar a cada ano as fotos, os projetos, as coisas que aconteciam na escola... mas, é muita coisa... eu sempre falo que

as professoras têm que registrar...

- E os documentos?

- Essa escola é uma escola antiga! Tem cinquenta anos! Os livros de registros esfarelado (indignada, aponta para uma portinhola de madeira próxima ao chão da secretaria). Naquele armário há diários originais de cinquenta anos que precisavam de alguém técnico pra mexer... Era preciso registrar o que há! Não há políticas neste município que cuidem dos documentos... São Gonçalo até tem uma tabela de temporalidade que trata do... do... Não pode mais falar em incinerar por causa do meio ambiente... trata do “descarte” dos documentos... Mas é tudo muito frágil, não há uma política profunda que se preocupe em guardar os documentos... Daqui há três anos eu vou me aposentar, vou deixar esses arquivos, vem uma supervisora novinha pra cuidar... (risos, irônicos). Vou ver se acho essa portaria que trata da temporalidade e, se achar te mando...

- Obrigada! Vai ser útil...

- Na sua experiência, nessa e em outras escolas, você observou se as documentações são usadas para alguma reflexão pedagógica? Eu, trabalhando este ano na secretaria, às vezes pego uma ficha de aluno e vejo que ali tem muita história... quando estava em sala nunca tinha percebido isso...

- É, na verdade, os registros eram pra ser usados pelos professores, pela escola, mas só usamos para a regularização da vida escolar... A vida do aluno fica na ficha escolar, mas na verdade o professor não lê... em uma escola onde trabalhei, pelo contrário até reclamavam quando havia um registro muito grande na ficha do aluno era considerado um “estorvo”... um problema...

- Mas, então... em alguma escola viu a utilização pedagógica desses documentos??

- Não... pelo menos eu não vi...

- Você também é professora, não é? É necessário vocação para ser professora hoje em dia?

- Acho que sim! Pra fazer qualquer coisa é preciso talento, a habilidade... para fazer uma coisa... Mas pra fazer qualquer coisa é preciso ter vontade, se não o cara não aguenta... Eu escolhi fazer Sociologia... então por causa da questão do emprego mesmo, acabei indo pro lado de ser professora, depois fiz especialização e trabalho como Supervisora.

- Obrigada pelos depoimentos...

3- ENTREVISTA COM A MÃE DE EX-ALUNA DO COMAP

Data: 21/02/2014.

Local: Secretaria do COMAP

- Você é auxiliar de secretaria, mas também é mãe de ex-aluno. Há quanto tempo seus filhos estudaram no Amaral?

- Meus dois filhos estudaram aqui, mas faz tempo... [ela] já está até se formando professora... uns oito anos atrás.

- Bom! Vou querer falar com sua filha também... ex-aluna que deseja ser professora pode ser interessante... Quais lembranças você tem do período que seus filhos estudaram aqui?

- As datas festivas eram mais comemoradas... Festa Junina, festa da Primavera, Dias dos Pais, Dia das Mães... Hoje quase não vemos isso... Em todas as escolas, nunca fui chamada para reclamações. Ao contrário, sempre fui elogiada pelo desempenho e dedicação deles...

- Você gostou quando sua filha escolheu ser professora? Por quê?

- Gostei! Nunca opinei pela escolha de nenhum deles. Cada um sabe da sua capacidade... Dos prós e dos contras... que não ganha muito, que “ralam bastante”... Ela é meiga, carinhosa, dedicada... espero que sempre seja assim, que com o tempo não fique estressada e desconte tudo nos seus anjinhos. Que o futuro deles depende de sua dedicação, e serão o seu orgulho e possa dizer; “Eu cooperei para isso”...

- Para você, que características deve ter um bom professor?

- Gostar da profissão que escolheu, amar crianças, ser carinhosa, educada, dedicada... Porque muitas das vezes é pela remuneração, que não é lá grande coisa, mas é melhor do que nada...

-Obrigada pela colaboração.

4- ENTREVISTA COM EX-PROFESSORA (QUE CONSTA NO PRIMEIRO 1º LIVRO - ATA DE RESULTADOS DO AMARAL).

Data: 18/03/2013

Local: Secretaria da escola. [A entrevistada demonstrou tensão e desconforto].

Há quanto tempo atua no Amaral?

- Entrei no Amaral como professora há... 37 anos! Fiquei poucos meses na alfabetização e depois

muitas vezes na 3º série...

- Vi seu nome, na ata de resultados mais antiga do Amaral que estou pesquisando... A senhora era uma professora rígida, reprovou um monte de alunos. [risos]

- É verdade, naquela época só passava quem sabia, o ensino era outro, reprovava mesmo...

- No tempo em que a senhora escolheu ser professora, há quase quarenta anos, porque fez esta opção?

- Na época era a única opção. Era muito procurado. As mulheres estudavam para ser professora porque era a profissão mais respeitada... meus pais tinham menos estudos e a família sentiu orgulho, era bonito ser professora...

- A senhora achava que era preciso a mulher ter alguma característica específica para ser professora?

- Não era preciso ter característica, era preciso ter o dom, e isso eu sempre tive! Gostar de dar aulas... A pessoa tem que gostar de dar aulas!

- Na sua família há outras professoras?

- Minha irmã é professora, minha filha também... Mas eu não tenho vontade que ela atue como professora. Hoje em dia ela é pedagoga na empresa OI... Hoje em dia não representa mais um orgulho ser professor...

- Você indicaria a profissão para alguém no começo da vida profissional?

- Não indicaria... hoje tem muito desrespeito... Vê como essas mães tratam as professoras??

- Porque, em sua opinião o magistério continua sendo tão feminino?

- Os homens são muito machistas, não aceitam... profissão de ser professora é para mulher...

- A senhora falou em desrespeito... A senhora acha que o desrespeito é igual para homens e mulheres? A mulher é vista como mais frágil neste contexto?

- Eu acho que o desrespeito é igual para homens e mulheres... [ex-dirigente de turno] saiu daqui do Amaral por causa de aborrecimento com aluno... [professor de educação física] é homem e eles não respeitam... Fogem da quadra, brigam, desobedecem...

- Como era o Amaral na época que a senhora começou a lecionar? Era muito diferente?

- A diferença era o respeito dos alunos. O clima antigamente era amigável, tanto que até hoje tenho afinidades com colegas daquele tempo... A gente se sentia como uma família... Coisa boa que eu me lembro são as amizades e a alegria da [ex-diretora]...

- O Amaral é uma escola grande e antiga neste bairro. O que a senhora acha que o Amaral

representa nesta comunidade?

- O Amaral representa tudo para essa comunidade! (emocionada) Eles sempre gostaram do Amaral, sempre foi uma escola conceituada... Antigamente o ensino era bom, eles sempre preferiram o Amaral, só vão para o outro, o Moura e Silva (escola estadual), quando não há vaga...

- Obrigada por seus depoimentos.

5- ENTREVISTA COM A PROFESSORA RESPONSÁVEL NA SALA DE RECURSOS.

Local: sala de recursos do colégio Municipal Amaral Peixoto.

Data: 24/02/2014

- Há quanto tempo trabalha na Rede?

- Uns três anos...

- Há quanto tempo está nesta escola e desempenha qual função?

- Também há três anos e sou professora de apoio especializado na sala de recursos.

- Nesta Rede, quais são as funções do professor de apoio? Quais as expectativas da coordenação municipal em relação à função?

- Eu tento ajudar os alunos na sua independência. Tem alunos que precisam de apoio para as atividades intelectuais, outros a gente trabalha as atividades de vida diária.

- Atividades da vida diária?

- Atividades da rotina para a vida também... levar ao banheiro, ensinar a comer, abotoar... Mas haverá concurso para cuidador, estão planejando... Parece que esta função aqui ainda, está em construção no município.

- Que repercussões houve na sua visão como educadora, a partir das atividades de cuidado?

- Passei a ver a inclusão como possível. Às vezes o aluno não tem condições de acompanhar a turma, mas aprende coisas pra sua vida, são os avanços possíveis...

- Como é visto o professor de apoio por outros professores?

- Há muito preconceito!! É visto como alguém despreparado, talvez por culpa do professor de apoio que demonstra insegurança... Esperam que o professor de apoio seja num salvador que resolva todos os problemas... Que ensine tudo o que os alunos precisam, mas não é assim.

- Estas atividades de cuidado de alimentar, levar ao banheiro e outras não faziam parte das

funções dos professores quando estudei, eram mais atividades da mãe. Na função atual suas experiências como mãe influenciam seu trabalho?

- Totalmente! O tempo todo! Eu tenho eles como filhos... Eu sempre penso em [filha] quando estou com eles... Não vou fazer com eles o que não queria que fizessem com ela...

- Então, afeto, carinho tem muito a ver com sua prática...

- Os alunos fazem carinho, beijam, abraçam... Eu tenho um carinho maior pelos autistas. Se a escola for polo de referência da Educação Especial, será com autistas, pois tem vários... às vezes, as mães têm mais cuidado de trazer para a sala de recursos do que pra aula...

- Nas reuniões que você participa na Secretaria de educação, você observou se os professores de apoio são sempre mulheres? Há alguma indicação na contratação por preferência de gênero?

- Podem ser homens, não há nenhuma restrição, mas só vi mulheres...

- Nenhum homem??

-“Nenhunzinho”! Em Itaboraí onde eu também trabalho na sala de recursos tem homens intérpretes de Libras. Mas acho que os responsáveis não aceitariam homens como apoio. Você aceitaria um homem levar sua filha ao banheiro?? Na última reunião houve a maior confusão... tem uma professora de apoio novinha, que tem 18 anos cuidando de um aluno de 28 anos do Castello Branco [Escola Municipal em São Gonçalo]. Você gostaria que sua filha cuidasse de um homem de 28 anos?? Ninguém cria uma filha pra isso, ela é professora... o próprio [Subsecretário] que estava com um discurso que tem que cuidar, mas depois desse caso voltou atrás... Eles estão o tempo todo mudando de opinião...

6- ENTREVISTA COM A PROFESSORA DOCENTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Local: sala dos professores.

-Há quanto tempo está na educação? E nesta escola?

-Dez anos, comecei nesta escola...

-Qual sua função?

-Professora de educação Física nesta escola e Ensino religioso no Estado.

-Ensino Religioso?? Nunca soube disso...

-Eu trabalho na escola do estado com ensino religioso a partir do 2º ciclo até o Ensino Médio...

-Interessante... Qual a formação é preciso ter para trabalhar com ensino religioso?? Eu sabia que

você fez Letras, além de Educação Física...

-Fiz Educação física na Universo e comecei Letras na UERJ, mas não terminei... Pra trabalhar com Ensino Religioso no estado não precisa uma formação específica, basta ter graduação, fazer o concurso e levar a declaração da instituição religiosa que você está vinculado... A cada dois anos eu levo uma nova declaração para demonstrar que continuo participando...

-Nunca soube disso!! Por que você decidiu ser professora? Fez o Normal?

-Queria ensinar, gostava de ensinar... Ainda gosto, mas às vezes penso: ainda vale a pena?? Desde pequena brincava disso, minha família queria que eu fizesse medicina, embora meus pais, mesmos, fossem professores... No ensino religioso gosto de cantar e rezar com eles. Me sinto como uma formadora de princípios e valores como cidadão. Penso neles como nos meus filhos, vou corrigir sempre como se fossem meus filhos. Os princípios que tento passar pra eles é o que é certo ou errado... Isso é o mais importante!

-Nas reuniões dos professores do ensino Religioso a maioria também é feminina?

- Não sei... Acho que poucos são homens...

- Em sua opinião há diferença nas expectativas que se tem em relação a homens e mulheres na educação?

- O professor está muito desvalorizado, tanto homem quanto mulher. De 1º a 4ºséries a mulher é muito mais valorizada como professora. Vejo menos diferença entre homens e mulheres que não são das séries iniciais. Na Educação Física, não sinto diferenças entre homens e mulheres, isso entre os professores... As crianças ainda demonstram expectativas diferentes.

- Diferentes como? Como assim?

- Se eu dou jogo de bola pras meninas elas reclamam... É brincadeira de menino.

- Ainda??? Depois vou entrevistar o outro professor pra ver o que ele acha.

7- ENTREVISTA COM EX-ALUNA DO COMAP QUE ATUALMENTE CURSA O NORMAL NO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO CLÉLIA NANJI.

Local: sala de aula da EJA, durante o horário de estágio da entrevistada.

Data: 25/03/2014

- Qual sua idade?

- tenho 17 anos, quase 18... Faltam duas semanas...

- Você estudou aqui no Amaral na alfabetização, não é mesmo? Em que ano fez a alfa?
- ...2002. Eu estudei 9 anos aqui.
- Então, você saiu daqui para fazer o Ensino Médio. Onde faz o curso de Formação de Professores?
- No Clélia Nanci.
- Quais suas maiores lembranças do Amaral? Como era esta escola para você?
- A maioria das lembranças são boas... Eu sempre tive carinho dos funcionários e sempre tratei todo mundo com carinho também. Nunca tive problemas de notas nem comportamento. Minhas notas eram altas...
- O que você achava dessa escola? Qual “fama” ela tinha no bairro? O que você ouvia quando falava que era aluna do Amaral?
- Que era escola de bandido à noite... O tráfico... Não no turno da tarde.
- Você só estudou no turno da tarde?
- Só na primeira série estudei de manhã, depois fiquei à tarde.
- Sentiu muitas diferenças, quando saiu do Amaral e foi para o Clélia Nanci?
- Muita!! Por a escola ser maior, ter outra estrutura, os eventos... Lá tudo é comemorado! Tem a Semana da Normalista, as quartas-feiras de gala, vários projetos... O terceiro ano sempre faz, ao final do ano a Gincana Cultural para arrecadar alimentos, material de limpeza...
- Você sentiu-se bem preparada, quando saiu do Amaral?
- Me senti um peixe fora d’água, fiquei com medo de não me adaptar.
- Quanto ao conteúdo, estava bem preparada?
- Estava bem preparada. Até mesmo porque eles não pegavam pesado, por ser Formação de professores... Deram muita revisão.
- Que visão você tinha das professoras do Amaral? Lembra de alguém em especial?
- Eu admirava. Hoje eu encontrei minha professora da “alfa”... Eu não tenho nada do que reclamar, só agradecer!
- Quanto a estrutura física da escola, o que você lembra?
- Achava que a escola era pequena e o espaço não era bem distribuído.
- O espaço não era bem distribuído??
- Os alunos ficavam todos tumultuados. Não tinha salas para fazer coisas diferentes, projetos. A sala de vídeo não era usada. Ficavam materiais guardados na passagem...

-Quando você decidiu ser professora?

-Foi por acaso. Eu sempre gostei do uniforme do Clélia Nanci, mas eu não queria ser professora, falavam que ganha mal, mas depois que comecei me apaixonei. Quem está nessa profissão é porque gosta. Ainda mais quando é Educação infantil, que requerem maior atenção.

-Maior atenção??

-Os pais não querem saber, você tem que ficar sempre atenta. Se distrair um pouquinho eles mordem, batem... Eu sou apaixonada por criança, eu faço estágio remunerado na Educação Infantil... Quando ensinei as crianças a cobrir o nome foi uma emoção pra mim. Cada sementinha que eu conseguir brotar na vida do aluno eu vou ficar muito feliz... Quando as crianças vem correndo “tia, tia me dá um beijo?” Você vê que todo seu sacrifício vale à pena.

-Sacrifício??

-O professor de 1º segmento não só trabalha em sala de aula, como fora de sala. Quando você trabalha em escola particular nem sempre pode fazer o que acredita. Você é professor, mas não é na verdade, porque nem sempre é ouvido... O professor não decide as coisas. Você não é reconhecida por seu trabalho...

-Algum professor aqui do Amaral influenciou sua escolha pela educação?

-Não!! Pelo contrário! Eles falavam que professor ganha mal... O engraçado é que é raro um professor que não tenha carro... Ganha mal em relação ao político que ganha 30, 40 mil por mês... O professor do estado ganha mil e poucos reais por mês, mas também tem um gari que ganha setecentos e poucos... Tem também a questão de gostar...

-Eu queria saber se algum professor do Amaral te inspirou, foi um tipo de exemplo que você lembrou na hora em que decidiu ser professora...

-Eu lembrei [...] depois que decidi ser professora, porque eu queria ser igual a ela... Eu me lembro da apresentação que eu fiz da Emília... Nós criamos o próprio livro, ela ensinou tudo! Foi lindo! Lindo! Ela acreditava na nossa capacidade... me inspirei em [professora] do 5º ano também... as práticas também eram excelentes.

- Teve algum professor homem que você lembra que admirou no Amaral?

- Teve! Deixa eu tentar lembrar o nome [...]. Os dois foram professores de matemática.

- Como o Instituto tem trabalhado a questão da Educação Inclusiva?

- Tem uma disciplina chamada Conhecimentos didáticos em Educação Inclusiva. Sei que todas as escolas públicas e particulares têm que aceitar os alunos. É Lei! As salas de recursos são para

ajudar nas dificuldades de cada aluno, não é reforço...

- Então, vocês trabalham mais as questões legais do direito à educação, mas para as questões do cotidiano desses alunos vocês são preparados? Tenho observado que os professores de apoio comentam que cuidam do aluno. Por exemplo, trocam fraldas, alimentam... Vocês são preparadas pra isso?

- Não é focado nisso... eu sei que pra fazer esse trabalho não pode ser qualquer pessoa, as professoras de apoio têm que fazer cursos particulares... sei que tem um concurso pra isso.

- Na sua turma no Instituto tem meninos?

- [risos] No primeiro ano tinha três meninos, no segundo dois meninos, no terceiro nenhum! Triste isso... Você fica num ambiente que só tem fofocada, falando sobre namorado, a sala toda rosa... [risos].

- Então, sua escola tem muitas mulheres... Nesse ambiente tão feminino já foi explicada a questão da feminização do magistério? Falam sobre esses assuntos?

- Não, mas eu posso compreender que sendo um curso que trata do trabalho com crianças, tem a questão de não conseguir emprego. Se com mulher já dá problema, imagina com homem... No Ensino Médio eles conseguem porque são crianças maiores que sabem falar direito o que acontece, é mais distante. Eu acredito que seja por isso, pois eu conheço um menino que se formou no ano passado, mas não conseguiu emprego na área e aceitou trabalhar numa farmácia.

- Você acredita que a experiência de mãe influencia no trabalho de professora?

- Quando você trabalha com crianças cria essa afetividade... Eu não sou mãe, mas tenho dois sobrinhos. Isso me ajudou a entender as expressões das crianças. Eu acho que sendo professora vai me ajudar quando for mãe. Eu não tenho um filho que nasceu de mim, mas tenho vários filhos que adotei, que são meus alunos.

8- ENTREVISTA COM PROFESSORA DA ALFABETIZAÇÃO.

- Há quanto tempo você trabalha na educação? E nesta escola?

- 25 anos.

- O que você sentiu quando começou a trabalhar aqui? Como era a escola?

- Foi a primeira escola onde trabalhei... Senti medo de não dar conta...

- Como era o clima entre os professores daquela época?

- O entrosamento do grupo era bom, não tinha “panelinhas”... O pessoal se entrosava e fazia o serviço... Eu era solteira e a amizade funcionava “extra-muro”, Íamos pra barzinho eu e o pessoal da secretaria também.
- Quem dirigia a escola na época? Como era?
- Eugênia. Ela era muito rígida, mas cada um fazia o seu trabalho e a escola funcionava bem... Ela mandava bastante, ela não deixava a cargo dos dirigentes...
- Quanto à estrutura física, a escola mudou muito?
- A escola mudou muito, aumentou bastante... Não havia o prédio novo.
- E as características do alunado mudaram?
- O mesmo tipo de alunos. Eles não são mais pobres do que antes.
- Tinha muitos sonhos, planos quando ingressou no magistério?
- Tinha o sonho de fazer mudança na vida deles, mas a gente não consegue. Mesmo assim ainda penso: eu vou fazer diferença para alguém...
- Como você pensa que o professor é visto na sociedade hoje?
- O professor é visto como uma pessoa qualquer. Os pais não têm respeito. Os alunos se referem como “aquela mulher”. Se os alunos falam isso é porque os pais falam do mesmo jeito.
- Sua filha faz Pedagogia, não é? O que você sentiu quando ela escolheu a educação?
- Eu gostei quando ela escolheu Pedagogia, mas ela não está gostando muito... Ela não quer dar aula. Eu gostei quando ela começou a Pedagogia, mas no fundo achei bom ela não querer dar aula, pois está tão perigoso devido a falta de respeito pelo professor...
- Você já teve alunos NEEs em sua turma? O que pensa sobre a inclusão, como está acontecendo em São Gonçalo?
- Eu acho que não funciona. Eles [a SEMED] não te dão suporte para que aquela criança consiga alguma coisa.
- E os cursos que são oferecidos sobre alfabetização e formações continuadas sobre outros assuntos?
- Os cursos oferecidos não têm impacto no cotidiano. Tudo o que a gente vê lá, a gente já sabia... Claro que a gente pega uma ideia ou outra... Mas é mais para valorização do plano de carreira.

9- ENTREVISTA COM A ORIENTADORA PEDAGÓGICA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:

Local: sala de coordenação da escola

Data: 24/03/2014

- Qual sua função nesta escola?

- Aqui sou orientadora pedagógica, em Niterói sou professora da Educação Infantil.

- Na sua função você lida diretamente com os docentes desta escola. Como você percebe o professorado desta escola?

- Eu acho a escola esvaziada de atitude. Os professores não têm motivação, há uma grande barreira para realização de tudo. Por exemplo, a comemoração do aniversário da escola. A proposta não foi bem recebida. Eu queria que as professoras participassem mais. Eu precisei encomendar o bolo para cantarmos parabéns para a escola, mas tinha pensado em cada professora trazer alguma coisa para comemorar com seus alunos. Corpo docente parado, pouco criativo, que não produz por si só...

- Você tem reuniões e encontros com os responsáveis. E os pais, como você vê que os pais percebem os professores desta escola?

- É complicado falar de pais... Quando eu me fiz professora, e eu não me fiz professora quando me formei, mas quando comecei a lecionar eu aprendi que a parte esclarecida era eu. Eu não podia esperar certas coisas de alguém que não tinha minha formação. Eu sabia que o pai às vezes podia falar mais exaltado... Eu tinha que receber os pais usando meu conhecimento adquirido... Uns pais já chegam armados, pensam que só são chamados quando há problemas... Acho que um grupo dá pouca importância, mas a grande maioria ainda respeita o professor.

- Demonstrem expectativas?

- Os pais não demonstram expectativas claras em relação aos professores. Deixam o filho e esperam que ele seja bem cuidado e que ensinem também o que ele não pode, porque está no trabalho. Eles pensam: “Você é professora tem que dar conta”, “meu filho tem que chegar inteiro em casa”, Eles querem que o filho aprenda, mas também tem que ser cuidado na parte psicológica, o cuidado assistencialista... “tem que compreender meu filho!”. Por exemplo, no recreio, se os alunos se machucam, a escola é vista como um todo. Todo mundo é uma pessoa só, a professora! Não entendem que a professora tem recreio também.

- Para você ser mulher e professora tem alguma implicação específica?
 - Acho que pode parecer preconceito, mas não é. São funções que você precisa da alma feminina. Sou mulher, liberal, feminista, batalhadora, mas não gostaria de ter professor para crianças pequenas. Esse ano as crianças do primeiro ano vem do 2º período, não fizeram o terceiro período, são mais novinhas. O tom de voz masculino pode impor medo. Imagine um homem todo grandão falando com elas? Eu procurei para o 1º ano as professoras mais receptivas e acolhedoras.
 - Os homens e as mulheres não podem ocupar todos os espaços profissionais?
 - A mulher ocupa o espaço da presidência, é comandante de navios... à mulher é permitido crescer em qualquer área, o homem não! Os homens que conheci que fizeram o Normal seguiram outras carreiras... A mulher está ocupando o espaço do homem, mas o contrário é complicado, as mulheres não deixam.
- (a entrevista acabou, pois uma professora solicitou a coordenadora para resolver a comemoração do dia seguinte).

10- ENTREVISTA COM PROFESSORA DE APOIO ESPECIALIZADO ATUANDO COM ALUNO NEE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

Data: 27/03/2014.

Local: sala dos professores durante o horário da aula de educação física da turma.

- Qual sua função nesta escola?
- Era professor DOCII- Apoio especializado, era assim que aparecia no contra-cheque. Agora, eles mudaram aparece só professor DOCII... Deve ser pra poder aproveitar a gente em sala de aula, se faltar professor...
- Quando você fez o concurso, foi informada qual o trabalho do professor de apoio? Havia algo por escrito falando sobre as atividades de cuidado?
- Por escrito, era para apoio cognitivo dos alunos. Não era para ser cuidadora. Eu particularmente acho, que por trabalhar com educação infantil não estranho cuidar dos alunos... Meu aluno [nome do aluno] não fala, ele não se expressa... Eu criei uma certa autonomia nele, ensinei a fazer no banheiro. Antes, ele fazia coco e xixi em qualquer lugar. Depois eu fui ensinando... Me trancava no banheiro dos professores com ele e ficava com ele até ele fazer tudo e aí eu fazia a maior

“festa”.

- Quantos anos tinha o [aluno]?

- 6 anos. Mas eu já trabalhei com alunos mais velhos. No Castello Branco várias vezes eu peguei alunos especiais com mais de 25 anos... Quando a gente percebia “tava” todo sujo e eu dava banho.

- Banho?? Onde?

- No Castelinho [apelido do anexo do Colégio Municipal Castello Branco] tinha um banheiro bem grande até com cadeira higiênica...

- Entravam outros alunos?

- Entravam no banheiro, mas não na parte onde eu dava banho...

- Depois que eu saí desta escola, soube que a professora regente se recusou a dar banho e foi a maior confusão...

- O professor de apoio teria o direito de não dar banho?

- Eu não consigo separar isso. Minha parte era dar...

- Para fazer concurso como professora de apoio você teve que apresentar algum certificado em Educação Especial. No curso que fez, falavam destes cuidados com os alunos?

- No curso que eu fiz não se falava desses assuntos, era mais para a parte cognitiva. Mas eu acho que a pessoa tem que ter uma noção de enfermagem... Eu me lembro que no curso passaram vídeos de pessoas cuidando dos alunos, dando comida... Se o aluno não consegue o que você vai fazer? Tem que ajudar... Acho que muita gente, quando faz o concurso não pensa nisso, quer é entrar. Depois que entra é que começa o questionamento... Eu acho que o cuidado faz parte. É parte do nosso olhar de mãe, mesmo...

(o horário de educação física dos alunos acabou e a entrevista também)

11- ENTREVISTA COM RESPONSÁVEL DE DOIS ALUNOS GÊMEOS E AUTISTAS MATRICULADOS NO COMAP.

Data: 01/04/2014.

Local: Sala de professores do COMAP

- Há quantos anos seus filhos estudam nesta escola?

- 3 anos.

- Como você soube que haveria matrículas para alunos NEE na Rede de São Gonçalo? Fez a matrícula aqui?
- Soube por uma conhecida e fiz a matrícula no portal de internet aqui do lado da escola.
- Em algum momento foi explicado a você o tipo de trabalho pedagógico que seria realizado?
- Falaram que teria professora de apoio para eles e uma professora de turma. Ninguém explicou como seria...
- Então, o que você imaginava que seria?
- Eu pensava que eles iriam se desenvolver... Antes, eu lia coisas para entender sobre o problema deles... Então, eu imaginei que tendo uma professora especializada eu iria aprender melhor o que fazer...
- Você acha que a vida deles melhorou em algo com a escola?
- Com [ex-professora de apoio] eles melhoraram bastante... Ele [um dos filhos] teve uma maior aproximação com os outros alunos... Ela estava ajudando a tirar a fralda...
- Acho muito interessante perceber como os alunos se entrosam facilmente com os alunos NEEs. Você já percebeu?
- Eu acho bom... esses dias eu vi as crianças ajudando a menininha cadeirante... A professora ajudou na aproximação. No início as crianças estranham porque é diferente, mas depois acostumam...
- Há reuniões entre os responsáveis e a Secretaria de educação para tratar de assuntos da inclusão?
- Só houve uma palestra com aquele professor da faculdade [...]
- E a palestra ajudou de alguma forma?
- Tudo o que falam ajuda a gente a entender mais... Falam muito dos direitos que a gente tem. Era bom que a gente tivesse de verdade, metade dos direitos que a gente tem... No primeiro ano não teve professora de apoio, no segundo teve [uma professora] que chegou em março, este ano ainda não chegou... tudo o que preciso pra eles, e dizem que eu tenho direito eu vou na defensoria pública. Os medicamentos, o salário, eu tenho que ir na defensoria pública. Só o Bolsa Família eu consegui direto... Eu tenho até um papel da neuropediatra pedindo acompanhamento multidisciplinar, mas a gente só tem direito no papel.
- Você acha que a inclusão está funcionando? As professoras da escola são favoráveis?
- É positivo a inclusão se tivesse professor de apoio. Acho que as professoras são da minha

opinião. Só é boa a inclusão se tiver professora de apoio... muitas professoras não sabem lidar com o autismo. [nome da professora regente da turma de um dos seus filhos que à noite tem um contrato como professora de apoio] mesmo, ela é professora de apoio, mas agora está com os outros alunos e não pode dar muita atenção...

- Seus filhos fazem acompanhamento em alguma outra instituição?
- Eles fazem tratamento na AFAC, associação fluminense de amparo aos cegos, que agora trata também aos autistas.
- Como ainda faltam professores de apoio como você faz para ajudar aos seus dois filhos em turmas diferentes?
- Eu revezo com o pai deles, um trazendo um pra escola e o outro levando o outro no tratamento...
- Então, eles não estão ao mesmo tempo na escola?
- Quando é folga no trabalho do meu marido, nós trazemos as crianças juntos. Mas a folga dele não tem dia fixo...
- Você já reparou o que as outras mães acham da presença constante de vocês na escola e na sala de aula?
- Não sei... acho que elas acham normal, no caso deles...
- Como você se sente constantemente no ambiente escolar, na sala de aula?
- Eu sento lá traz e eu não me meto, não! É como se eu não estivesse ali. Mas eu queria ter mais tempo pra resolver as coisas lá fora...
- Você se sente mais próxima das professoras?
- Me sinto mais próxima, porque querendo ou não a gente tem um vínculo...
- Como mãe como você sente quando a professora de apoio faz coisas como levar seus filhos ao banheiro, troca fraldas? Você acha que isto é trabalho de professora?
- No caso de professora de apoio eu acho que ela faz na escola e a gente continua fazendo em casa. [Professora de apoio] falava “é um trabalho que tem que ter continuidade em casa”.
- Tem algum problema se vier um professor de apoio homem? Tem alguma preferência?
- Meus filhos são meninos, não tem problema se for homem. Até que me prove o contrário merece confiança.
- O que você espera dessa inclusão?
- Eu espero que eles consigam se centralizar mais, ser alfabetizados. Desenvolver dentro da

escola como as crianças normais, sentar na sala de aula, fazer os exercícios...

- Muito obrigada pelo seu depoimento, vai ser muito importante!

12- ENTREVISTA COM PROFESSORA REGENTE MAIS RECENTE DO CORPO DOCENTE DO COMAP.

- Há quanto tempo trabalha na educação? E nesta escola?

- Há dez anos na educação e dois anos aqui.

- Qual sua formação?

- Fiz o normal, depois Letras e agora a pós em neuropsicopedagogia...

- Quando eu fiz o mais comum era psicopedagogia... Você veio para o Amaral depois de alguma experiência em escolas particulares. Como foi sua chegada? Percebeu muitas diferenças no seu modo de ser professora?

- Eu fiquei apavorada!! Eu chorei e tudo... Não queria voltar no dia seguinte!

- Que diferenças percebeu?

- Eles não tinham material, eu dava aula nas duas escolas no segundo ano e achei que aqui eles não sabiam nada... Eles não tinham o mesmo nível...

- Mais alguma coisa?

- Na escola particular a cobrança é muito maior dos pais, da direção... Na Rede Pública a direção demonstra mais confiança, você tem mais autonomia...

- A Páscoa está chegando. Você costuma comemorar com seus alunos? Como é sua relação com eles?

- Aqui, como eles não tem condições eu compro, mas na particular era obrigado a fazer alguma coisa, eles davam dinheiro. Aqui eu faço porque quero!

- E se não der?

- Se eu não der me sinto mal. Teve uma vez que eu estava sem dinheiro e não dei... Fiquei muito mal e comprei e dei fora do dia... Porque talvez eles não tenham a oportunidade de ganhar nada...

- Como é ser mulher e educadora?

- Algumas professoras trazem mais a característica de ser mulher. Eu sou mais carinhosa, mas tem gente que é mais fria e leva mais pelo lado profissional.

- Em algum curso que você fez foi discutida a questão do magistério ter uma presença feminina

tão marcante?

- Nunca estudei nada falando da questão sobre a mulher no magistério...
- Às vezes, há uma expectativa de que a mulher tenha inclinação para atividades domésticas e de cuidado. Você já em sua experiência profissional desempenhou estas ações atribuídas às mulheres?
- Já passei uma vassoura na sala e tenho um potinho com “xuxinhas” que às vezes uso nas alunas... Na Rede particular já dei banho em criança, se precisar dar não me incomoda. Acho que é a parte humana... Até desodorante já emprestei porque estava insuportável! [risos].
- Como você percebe que é a relação entre as professoras no Amaral?
- A gente se dá bem... Temos uma amizade que continua em outros lugares... A relação dos professores entre si é muito boa, Mas os antigos acham que tudo o que é novo incomoda... O povo não gosta do que é novo, de sair daquela rotina.
- Como é a relação com a direção?
- Elas respeitam o trabalho, ouvem. No Dia dos professores te dá um bombom... Já vi gente da escola sentado na Direção pra conversar com Cristina, desabafando, chorando... No dia que eu tive um problema com mãe de aluno ela veio mais cedo pra conversar comigo...
- Já trabalhou com homens professores nas séries iniciais?
- Nunca trabalhei, mas sempre tive vontade.

13- ENTREVISTA COM PROFESSORA QUE ATUA COMO REGENTE NO PRIMEIRO TURNO E PROFESSORA DE APOIO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

- Há quanto tempo você atua nesta escola e na educação?
- Há 30 anos na educação e 1º ano nesta escola.
- Quais funções já desempenhou neste período todo?
- Já fui secretária, professora regente, coordenadora pedagógica e professora de apoio. Há 5 anos trabalho como professora de apoio em Niterói...
- Não sabia que você também é da Rede de Niterói, como eu...
- O suporte em Niterói é outra coisa! Tenho todo suporte que ampara minha prática: capacitações, materiais de trabalho... Em São Gonçalo é o oposto. Da outra vez eu desisti por causa disso...
- O que você acha da inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais do modo que

acontece em São Gonçalo?

- Acho que a Rede está fazendo algo improvisado... Do momento que coloca o aluno sem apoio na escola, eles querem cumprir as regras que obrigam a inclusão, mas não importa como a inclusão é feita... Na verdade é manter o aluno em sala de aula mesmo sabendo que não está sendo feita nenhuma intervenção pedagógica por ele.

- Atualmente, na falta do professor de apoio o responsável acompanha o aluno durante às aulas. O que você acha disso?

- O responsável não está preparado para intervir pedagogicamente sobre o aluno...

- A presença do responsável tem impacto nas aulas?

- Acho que não, não altera em nada... Na verdade, às vezes atrapalha... depende... A mãe do [aluno NEE], por exemplo, eu pedi para não ficar... Ela não providencia o remédio do [aluno NEE]. Eu avisei à mãe: cadê o remédio do [aluno NEE]? Ela disse que ele tem que tomar, mas ela não dá, porque a fé tem que operar... Acabou que eu fiquei com a receita para tentar resolver com [orientadora].

-Sua experiência como mãe influencia seu trabalho?

-Ser mãe me influencia com certeza! Eu não consigo separar uma coisa da outra... Nos momentos de explicar, conversar, quando eles me perguntam coisas sobre a vida...

-Já trabalhou em escola particular? Era diferente?

- Na escola particular você não trabalha, é escravizada! A última escola onde trabalhei eu tinha que limpar a sala, não tinha quem fizesse a higiene das crianças... Foi bom porque eu “meti a cara”, estudei e entrei para a Rede Pública.

- Na Rede Pública é diferente? Você nunca desempenhou estas tarefas?

- Na verdade, na escola em que fui secretaria, constantemente eu ia para a cozinha ajudar. Durante a greve eu ia para que as aulas não parassem por falta de merenda...

- Hoje você está acompanhada por seu filho e eu observo que aqui no Amaral, algumas professoras tem o hábito de trazer os filhos para a rotina de trabalho... eu mesma frequentemente trago minha caçula... Será que posso entrevistá-lo sobre esta experiência de estar constantemente em uma escola que não é a dele?

- Pode! Ele hoje veio comigo, porque não estou me sentindo muito bem e eu pedi, mas quando ele era menor sempre me acompanhava. Agora, ele cresceu e passou para Letras na UERJ, vai ser professor também...

- Parabéns!! Também fiz Letras... Ele vai gostar!

14- ENTREVISTA COM FILHO DA PROFESSORA QUE ESTAVA ACOMPANHANDO ROTINA DE TRABALHO DA MÃE.

-Qual sua idade?

- Tenho 17 anos.

- Parabéns pela sua aprovação para Letras! Sua mãe está muito orgulhosa... Sempre quis ser professor?

- Desde pequeno eu pensava em ser professor, eu estudava na mesma escola em que minha mãe trabalhava, sempre ficava vendo ela na aula...

- Algum professor também influenciou sua escolha?

- Foi uma professora de Literatura... Ela era marcante e passou um trabalho para eu ler um livro e eu acabei descobrindo que gosto de literatura... Ela era muito amiga da minha mãe, dava conselho sobre faculdade. Muitos professores de onde ela trabalhava ficaram meus amigos.

- O que você espera da profissão de professor?

- Eu espero conseguir uma boa vida, completar uma renda um pouco acima da média... Eu acho que vou ter que trabalhar muito.

- Com certeza!

- Como você se sentia, enquanto acompanhava sua mãe na rotina de trabalho?

- Eu me “sentia”... [orgulhoso]

15- ENTREVISTA COM PROFESSORA REGENTE DOS ANOS INICIAIS.

Local: sala de aula do COMAP

Data: 30/04/2014

-Tenho observado que as professoras do Amaral costumam trazer os próprios filhos para o trabalho. Isso aconteceu na criação dos seus filhos?

- Quando eles eram pequenos eu dava aula no Instituto Clélia Nanci. [filha] estudava lá. Quando tinham aula vaga, ou saiam cedo tanto ela quanto [filho] ficavam na minha sala. Quando dei aula nos Santos Dias eles ficavam mais como observadores, mas ela até me ajudava recolhendo,

entregando exercícios...

- Como você percebia que eles eram recebidos no seu ambiente de trabalho?
- Eles eram recebidos com naturalidade, mas eu entrava pelo portão dos professores e eles entravam pelo dos alunos. Eu fazia questão!
- Aqui no Amaral, a gente vê filhos de professores na sala da direção, na sala de professores... Com seus filhos também era assim?
- Não! Nas escolas onde eu trabalhava eles não frequentavam ambientes só dos professores, eu tentava separar as coisas.
- Sua vida como professora e a participação deles na rotina de trabalho influenciaram a escolha profissional dos seus filhos?
- Acho que sim... Tanto minha filha, quanto minha nora escolheram fazer o Normal, embora hoje elas desempenham outras profissões.

16- ENTREVISTA COM FILHA DE DOCENTE DA EJA NO COLÉGIO MUNICIPAL AMARAL PEIXOTO

Local: sala dos professores do COMAP.

Data: 25/04/14

[entrevista realizada quando percebi que a filha da professora da EJA semanalmente acompanhava a mãe juntamente com a neta da referida professora]

- Qual sua idade?
- Tenho 18 anos.
- Percebi que você, frequentemente acompanha a rotina de trabalho da sua mãe inclusive com sua filhinha. Podemos conversar um pouco sobre isso?
- Sim [risos].
- Você frequenta o trabalho de sua mãe há muito tempo?
- Eu ia, frequentemente, porque a minha mãe não tinha quem ficasse comigo e eu era pequena.
- Você gostava de acompanhar a sua mãe?
- Gostava porque era divertido. Todo mundo era simpático e eu aprendia muitas coisas.
- Que ambientes da escola você frequentava?
- Eu ficava mais na sala de aula e no laboratório de ciências.

-Você participava das aulas?

- Ahh... eu ajudava um pouco a minha mãe a entregar as tarefas, eu ia me distraíndo e facilitando a vida dela.

- Você quer ser professora?

- Todo mundo fala que eu tenho muita vocação... Não é bem o que eu quero, mas estou vendo que vou ter que ir pra essa área...

- Vai ter que ir... Por quê?

- Por que agora que eu estou com filho pequeno... é bom um trabalho que eu posso levar ela, é mais fácil...

- Que interessante, vai ser a terceira geração! Você acha que ser professora vai ser uma boa profissão?

- Acho que vai ser difícil, principalmente hoje em dia como está o país... mas tem o outro lado, você vê muita coisa e ganha muita experiência de vida...

17- ENTREVISTA COM PROFESSORA DE APOIO.

- Qual sua formação? Fez o Normal?

- Fiz o Curso de Formação Geral e depois Pedagogia.

- Para você, qual é o papel do professor de apoio?

- A Rede quer que o aluno participe das atividades de sala de aula, no caso do [aluno NEE] ele acompanha porque teve uma ótima alfabetização... Eu ajudo mais a ele entender o que o professor passa... Ele é autista e tem baixa visão...

- Autista? Eu dou aula nesta turma e não sabia, pensava que era só a baixa visão... Ninguém nunca passou as especificidades de cada NEE para os professores de referência... O que você pensa disso?

- Na verdade quando cheguei ano passado também não passaram detalhes pra mim... eu sabia qual era a deficiência quando fui encaminhada para a escola mas, quando cheguei, eu é que fui à sala de recursos pra procurar informações...

A reunião de planejamento semanal de vocês ser separada dos demais professores de referência também não favorece um entrosamento entre os professores... O que você acha?

- Eu não fico mais para a reunião de planejamento!

-Não?!

-A pedagoga fica só falando de hierarquia, deveres... É muita cobrança e pouca orientação! Por exemplo, quando pediram para fazer o *portfolio* dos alunos NEE, ninguém explicou como era. A pedagoga disse só que havia pastas e cadernos na escola que a gente podia usar... Eu trabalho também na escola particular com alfabetização e então comprei uma pasta catálogo e fiz porque eu já sabia. Mas teve professora que pegou o tal caderno e fez. Depois, no dia de apresentar a pedagoga ficou criticando, comparando os trabalhos... Achei um absurdo! Falta de ética! Na verdade eu acho que esse negócio de *portfolio* não adianta nada! Tem professora que não faz um trabalho legal e tem um *portfolio* lindo...

- Que cursos foram exigidos para você trabalhar como professora de apoio?

- Exigido? Não é exigido curso nenhum, especificamente...

- Não?! Em outras Redes é necessário que a professora tenha feito cursos relacionados à inclusão com um mínimo de carga horária. Eu acreditava que em Niterói também era assim...

- No meu contrato eu sou professor II, não há uma especificação de professora de apoio. Na verdade, eu sou professora II que trabalho como apoio... Os cursos servem para a prova de títulos que eles usam para selecionar os candidatos... Mas quem não tem cursos pode se inscrever também, mas não vai ficar bem classificado...

-Quais os cursos na área de inclusão que você tem? Você pode fazer em qualquer lugar de sua escolha?

-Fiz o curso de Soroban e o de Braille... Pode ser o curso que você escolher, pode ser online, mas tem que ter o certificado...

-Você acha que os cursos que vocês fazem são suficientes para a demanda de ações que envolvem a inclusão?

-Olha, os cursos de Soroban e Braille foram muito bons, mas o [aluno] tem baixa visão, mas não é cego, então ele não aceitaria usar Braille... Mas eu acho complicado. Por exemplo, ano que vem eu vou estar com outro aluno com outra deficiência... Dentro da Rede eles direcionam a gente para fazer cursos de acordo com a necessidade de nossos alunos deste ano, mas ano que vem já vai ser um aluno totalmente diferente e, geralmente, tem poucas vagas...

-Você acha que as professoras de apoio são valorizadas do mesmo modo que os professores de referência?

-Não! Uma vez houve uma reunião que a Diretora pediu que os professores de apoio saíssem,

pois a reunião era só para os concursados... Também teve o caso de uma professora de apoio que pegou as coisas dela e colocou em um armário vazio que tinha chegado para a sala de professores. No dia seguinte foi colocado um bilhete avisando para ela tirar... Na verdade, eu acho que a professora não foi educada, pois colocou sem pedir a ninguém... Mas se o armário não podia ser usado pela professora de apoio, porque não usaram até hoje? Já faz uns quatro meses e o bilhete continua lá! Você viu?

-Vi! Vocês não têm armários?

-Não! Como pode ter inclusão se tem discriminação com os professores?!

-Você se sente à vontade quando há reunião geral e precisam participar?

-As reuniões são para tratar os assuntos dos concursados ou levar broncas... Eu acho que tem que haver respeito com todos os profissionais...

-Reparei que quando os alunos de vocês faltam, ou não há aula para a turma deles vocês cumprem o horário. Eu, quando “adianto” aulas sou dispensada... Por que você acha que a Direção faz diferente?

-Ano passado, quando eu entrei os professores tinham os mesmos direitos, mas teve o caso de algumas professoras de apoio que saíam da escola quando estavam sem aluno para ir ao Prezunic durante o horário e teve a maior confusão... então, agora temos que ficar o horário todo mesmo que o aluno falte, a turma seja dispensada, saia cedo... Antigamente, quando a turma saía cedo eu ligava pra mãe vir buscar, mas agora não pode...

18- ENTREVISTA COM PROFESSORA DE APOIO (NITERÓI)

- Na área da educação, qual sua formação?

-Fiz primeiro o curso Normal e depois fiz Psicopedagogia.

-Para atuar como professora de apoio fez algum curso específico?

-Depois que entrei fiz Braille e Soroban que foram cursos maravilhosos que dão base para trabalhar e adaptar muitos conteúdos, o [aluno NEE] é muito inteligente... mas no ano passado quando trabalhava com outro aluno tinha que usar muito a intuição, por que o aluno era mais comprometido e tinha menos autonomia...

-Conversando com outras professoras de apoio percebi que algumas usam as experiências da maternidade no cotidiano da escola... Você é mãe?

-Não ainda...

-Sente-se tão valorizada como as outras docentes? Porquê?

-Vejo que há muitas diferenças e até por colegas de trabalho! Ouço muito em certas horas “Eu sou concursada você é contratada”... Também a questão de ser professor de apoio e professor de referência... Têm alguns professores [de referência] que acham que nós somos babás...

-Em quais ocasiões você mais percebe isso?

- Eu percebo mais em sala de aula, em reunião pedagógica, uma distância dos outros professores, a Diretora não...

- Percebe diferença no tratamento dado pelos gestores às professoras de apoio?

- Eu já sabia que era contrato, então é diferente... Tem que respeitar as regras, a carga horária. No início eu não achava justo haver diferenças, depois fui vendo que era preciso seguir as regras...

- Observei que muitas professoras de apoio não têm armário, como os outros professores para guardar seus materiais de trabalho... Você tem?

- Eu tenho armário porque consegui o que outra professora de apoio que não trabalha mais aqui passou para mim...

- Como é a orientação pedagógica das professoras de apoio?

- É usada a pesquisa e a criatividade do professor para a adaptação dos conteúdos, mas com a chegada da [pedagoga] que fica com as professoras de apoio em separado, há maior supervisão... Mas tem autonomia...

19- ENTREVISTA COM PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO COMAP

-Há quantos anos você trabalha educação?

-Uns 15 anos aqui e no estado, com Educação Física.

-Como você escolheu ser professor?

-Eu sempre tive o sonho de ser jogador de futebol, quando vi que não iria realizar o sonho, falei com minha mãe que incentivou a fazer Educação Física, mas a princípio não pensava em trabalhar em escola... minha mãe trabalhava em casa ensinando, como professora leiga...

-Interessante. Entrevistando as pessoas estou ouvindo coisas que não imaginava, mesmo conhecendo há muito tempo...

-Me lembro dela ensinar em casa as quatro operações e redação. Eu brincava de dar aula no

quintal e brincava de outras coisas na rua... Fui crescendo com a ideia do jogo e da brincadeira. Quando eu entrei no segundo grau, eu já sabia que iria fazer Educação Física.

-Percebe alguma diferença em trabalhar com tantas mulheres?

-O ambiente é profissional. Não sinto diferença... Eu também tenho duas irmãs e estou acostumado.

-Engraçado, entrevistando algumas colegas tenho percebido que algumas ainda estranham a presença masculina. Já notou alguma coisa?

-Sei... Um tipo de preocupação com pedofilia? Eu nunca notei nenhuma diferença comigo.

-E no trabalho com as crianças, como é? Consegue fazer o mesmo trabalho com meninas e meninos?

-Quando eu comecei era mais difícil. Hoje em dia eles estão aceitando mais. Eu tenho evitado usar bola na quadra por causa dos pombos... Se eu propuser, um futebol eles e elas estão aceitando mais. Tento desconstruir os modelos de machismo...

-E no caso da disciplina dos alunos, percebe alguma diferença em ser um professor?

-Eu percebi uma melhora pelo menor número de alunos por turma. Às vezes o professor se sente sozinho...

-No caso das professoras, tenho percebido que a experiência materna tem influências. Sua vivência como pai influencia seu trabalho?

-Minha experiência de pai influencia, sim. Essa coisa da falta de higiene me incomoda, o mesmo cuidado que tenho com a família... As primeiras aulas deste ano eu dei na sala de vídeo para ensinar regras de convivência, essas coisas...

-O que você tem achado da participação dos professores do COMAP no movimento dos professores do município?

- Eu fui. Ontem me surpreendeu a participação... A gente nunca foi de fazer paralisação...

20- ENTREVISTA COM PROFESSORA DA REDE MUNICIPAL DE SÃO GONÇALO ÀS VÉSPERAS DA APOSENTADORIA

- Esta é sua última semana de trabalho e tenho ouvido muitos comentários, muitos elogios sobre sua trajetória na educação... Que funções já desempenhou na educação?

- Comecei com 16 anos, quando uma diretora de um coleginho particular me pagava para eu

tomar tabuada dos alunos... Depois ela começou a me pagar para eu tomar leitura também e, depois quando me formei ela me contratou para alfabetizar. Eu alfabetizei por cinco anos, eu amei, é um presente... me formei em 1966...

-Já desempenhei todas as funções na educação, menos orientadora educacional. Já fui supervisora, diretora adjunta, coordenadora, orientadora pedagógica e professora...

- Qual sua formação?

- Eu estudei muito, antes do curso Normal... fiz um ano antes um curso de Administração... A gente estudava muito naquela época... Eu já estudei Latim, Canto Orfeônico, puericultura, francês... era muito bom... Depois do Normal fiz Pedagogia e especialização em administração escolar.

- Minha mãe também comenta ainda hoje sobre esta época em que havia aulas de Latim com saudades...

- Quando você escolheu o magistério foi por alguma influência familiar?

-A minha família teve bastante influência... Todas as mulheres eram professoras, inclusive minha mãe...

-Também sou filha de professor e, na época meu pai não aprovou a escolha, pois dizia que era muito desvalorizado...

-Eu queria que minha filha fosse professora, mas ela não quis, escolheu fazer Nutrição, depois fez Mestrado em nutrição parenteral e agora faz Doutorado... Mas acabou que ela também dá aula na área dela... Ela também tem um consultório em Icaraí.

- Nutrição?! Minha filha também faz nutrição, está no terceiro semestre na UFF. Ela não fez o curso de Formação de Professores no ensino médio, mas vejo tão envolvida na minha atividade docente e em trabalhos voluntários com crianças que também penso que poderá lecionar no futuro...

- Você acredita que seja necessário algum tipo de vocação para a docência?

- A vocação já está com você... mas você tem que despertar a vocação... Se eu não trabalhasse na educação eu seria frustrada.

- Quando você descobriu que gostava de ensinar?

- Pra trabalhar em educação precisa amar, pois se você não amar nada vai dar certo. Eu me apaixonei só no terceiro ano, pois eu tive professoras que me marcaram muito... nesta época também fiz um estágio na Pestalozzi que me envolveu muito... Eu tinha uns 22 anos...

- Tenho observado que atualmente, algumas professoras incluem os próprios filhos nas rotinas do trabalho... Na sua época você lembra se acompanhava sua mãe?
- Eu acompanhava às vezes em um colégio em Marambaia... Devido à saúde dos alunos eu não ia sempre, havia muitas crianças com problemas de saúde, respiratórios... Mas quando eu ia, vibrava com o entusiasmo dela... Acho que eu herdei dela e da minha tia esse gosto por ensinar...
- Você pensa que faz diferença ser mulher ou homem na educação?
- Não faz diferença ser mulher ou homem, vai depender mesmo é do seu comprometimento, tem muito professor bom e o “sol nasce pra todos”... Eu penso que na educação você tem que ter um tipo de força, afetividade com responsabilidade, carinho com respeito. Eu aprendi muito em uma escola que eu coordenei por 30 anos... quando a diretora me convidou para a função ela falou uma coisa que eu não esqueci, disse que eu assumiria uma função de muita responsabilidade que na educação cada um de nós tem um leão dentro do peito que precisamos cuidar para que não seja devorado...
- Tenho percebido que você está emocionada esses dias, o que você acha que leva deste tempo na educação?
- Levo tudo de bom! Eu vou sentir falta dos amigos que a gente faz, o falar com o outro, o conversar com o outro... isso não há preço que pague... trabalhar com educação é um desafio, mas ainda vale a pena!

21- ENTREVISTA COM EX-PROFESSOR DE APOIO.

- Obrigada por aceitar dar seu depoimento! Foi muito difícil encontrar um professor de apoio homem e quando o pedagogo mencionou seu nome como única lembrança dele na função sendo homem, fiquei muito curiosa... Qual é sua função atual?
- Na Rede de Niterói sou o Coordenador do projeto de bilinguismo, na Rede de São Gonçalo sou professor intérprete de Libras... Você vai querer minha entrevista como alguém da Rede de Niterói ou São Gonçalo?
- A escola onde eu pesquiso é o Colégio Municipal Amaral Peixoto, no Lindo Parque... Mas acho que sua visão certamente vai envolver toda sua experiência nas duas Redes... Me interessa, principalmente a questão da Educação Especial de São Gonçalo, pois uma das partes do meu texto fala sobre as professoras de apoio...O que você acha da inclusão em São Gonçalo?

- Eu acredito que a gente precisa avançar no entendimento do que é inclusão, precisa-se trabalhar a formação dos profissionais...
- Para você qual é o papel das professoras e professores de apoio?
- Vai depender da etapa, se é da primeira ou segunda etapa [do Ensino Fundamental]. Na primeira etapa deveria ser a bidocência, um trabalho com a turma e o aluno, sem eximir o colega [professor de referência] de trabalhar... Há uma briga política sobre o espaço da sala de aula... Às vezes o próprio professor de apoio se afasta da turma.
- Essa questão da bidocência, é uma convicção sua ou você recebeu alguma orientação oficial da Rede de São Gonçalo sobre isso?
- [Pensativo] Bem... eu nunca recebi uma orientação diretamente em São Gonçalo sobre este assunto...
- As professoras de apoio que eu tenho entrevistado nem ouviram falar sobre isso... Você acha que as escolas sabem com clareza a função do professor de apoio?
- Eu acho que deveria ter uma formação melhor... Mas na Plataforma Freire tem cursos sobre esses assuntos e muita gente não sabe... Aí o governo diz que está fornecendo meios para formação... Uma vez na escola [onde trabalhava] recebeu seis professoras de apoio e a escola não sabia como orientar, as professoras não sabiam o que fazer, as famílias também não sabiam... Só havia preocupações com as deficiências [dos alunos]... A gente deveria ter um pedagogo da Educação Especial, uma equipe de articulação inclusiva.
- Qual sua formação na área?
- Sou especialista em Educação Especial na área da surdez.
- Já percebeu algum preconceito, como homem trabalhando na Educação Especial?
- Não acho que é um preconceito, acho que é uma limitação mesmo... Até a gente, como homem se sente constrangido... Fica inviável, por ser homem atender a uma menina que precisa ser trocada [por usar fraldas], por exemplo... Quando eu era professor de apoio e precisava fazer esse tipo de coisa eu precisava procurar na escola alguém para fazer... Aí é complicado porque você perde um tempo procurando alguém que possa ajudar... Mas teve outro caso que umas alunas da escola vieram pedir a mim absorventes e eu fui providenciar... Nesse caso foi uma lição pra mim porque as alunas quebraram a barreira...
- Como você vê a questão do cuidado de higiene feito pelas professoras de apoio? Você acha que é função de professor?

- Parte do trabalho da Educação Especial é entender que o currículo não é só conteúdo... É como na educação infantil... Tem que ensinar o que garante a autonomia...
- Mas em alguns casos não é só a questão pedagógica de ensinar algo que o aluno não sabe, mas vai aprender, em alguns casos cuidados são feitos somente para cuidar mesmo, pois o aluno tem limitações que não serão superadas. O que você acha do cuidado pelo cuidado?
- Se o aluno não sabe se localizar, o professor de apoio vai ter que fazer a locomoção dos alunos... tem que ensinar as coisas para garantir a independência... Uma das coisas que faz a pessoa querer estar na escola é a autoestima... Se precisar fazer a higiene do aluno eu acho que tem que fazer por causa da autoestima do aluno... No sentido da autoestima e não do conteúdo... Ser educador é extrapolar a função do professor e em certa medida invade o papel da família... Mas o difícil é perceber exatamente a diferença do aluno precisa de alguns cuidados do que tem condições de ter autonomia...
- Muito obrigada!! vou pensar bastante neste seu enfoque das questões...