

GÊNERO, IDENTIDADE E EDUCAÇÃO ESPECIAL: HISTÓRIAS DE PROFESSORAS

*GENDER, IDENTITY AND S
PECIAL EDUCATION: STORIES
OF TEACHERS*

Hildete Pereira dos Anjos
Ingrid Fernandes Gomes Pereira Brandão
Iselene Labres de Sousa
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

Resumo

Os assuntos abordados neste trabalho são as relações entre as histórias de vida de professoras de Salas de Recursos, as questões de gênero e a identidade docente. Durante os anos de 2011 e 2012, foram gravados, transcritos e textualizados vinte e dois relatos orais de professoras cujas histórias docentes se constituíram dentro da prática pedagógica da Educação Especial. Assume a noção de identidade como elaboração constituída nas relações entre a prática pedagógica e os sentidos socialmente atribuídos a essa prática, estando, portanto, em permanente reelaboração. As autoras concluem que as qualidades mais vinculadas à identidade docente, na Educação Especial, apresentam relações com o estereótipo de gênero, destacando-se as capacidades referentes à alfabetização e às condutas maternas como as referências identitárias que marcaram sua inserção docente no campo da Educação Especial.

Palavras-chave: Relatos orais. Educação Inclusiva; Identidade docente. Gênero.

Abstract

The work studies the relationship between the life stories of teachers of resource rooms, gender issues and teacher identity. During the years 2011 and 2012 were recorded, transcribed and textualized twenty-two oral reports of teachers whose stories are constituted within the pedagogical practice in special education. The

notion of identity is the theoretical framework, understood as an elaboration constituted in relations between pedagogical practices and social meanings attributed to this practice, and is therefore in constant reworking. The authors conclude that the qualities related to teaching identity in special education have relationships with the gender stereotype, highlighting the skills related to literacy and maternal behaviors as identity references that marked his inclusion in teaching special education.

Keywords: Oral reports. Inclusive education. Teacher identity. Gender.

Introdução

A questão abordada neste trabalho trata das relações entre as histórias de vida de professoras de Salas de Recursos, as questões de gênero e a identidade docente. Nossa proposta é compreender a atividade docente em Educação Especial a partir dos modos como vai se constituindo a identidade das professoras. O material com que trabalhamos são suas narrativas, nas quais a memória do fazer docente traz, necessariamente, autodefinições. Temos, portanto, a noção de identidade como uma de nossas referências e a assumimos, no caso das professoras, como elaboração constituída nas relações entre a prática pedagógica e os sentidos socialmente atribuídos a essa prática, estando, portanto, em permanente reelaboração.

Esse conceito perpassa por várias dimensões: nossas características biológicas, as influências das relações sócio-históricas das quais fazemos parte, nossas decisões individuais, além da possibilidade de incorporar identidades pré-construídas, originárias de preconceitos e imposições sociais. Compreendemos, assim, que identidade é um processo complexo, submetido a construção e desconstrução dentro dos processos culturais, como afirma Stuart Hall:

Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente [...] Isso, de todo modo, é o que significa dizer que devemos pensar as identidades sociais como construídas no interior da representação, através da cultura, não fora delas. Elas são o resultado de um processo de identificação que

permitem que nos posicionemos no interior das definições que os discursos culturais (exteriores) fornecem ou que nos subjetivemos (dentro deles) (HALL, 1997, p. 8).

Gladis Perlin (1998, p. 52), inspirada em Hall, aponta o movimento inerente a essa construção cultural, tomando esse conceito em sua multiplicidade: “identidades plurais, múltiplas; que se transformam, que não são fixas, imóveis, estáticas ou permanentes, que podem até mesmo ser contraditórias”. Não podemos deixar de considerar que as participantes de nossa pesquisa são professoras, logo, mulheres; logo, esse movimento de constituição identitária, nesse caso, passa pelo saber-se e fazer-se mulher, além do fazer-se e saber-se docente. Embora o objetivo inicial da pesquisa não incluísse as discussões de gênero, elas se impuseram devido a um dado da realidade: o professorado da Educação Especial é, em sua maioria esmagadora, constituído de mulheres; em nossa pesquisa, todas as participantes o são.¹

Neste trabalho, portanto, nos dedicamos a olhar o movimento identitário expresso em suas falas a partir de sua condição real, de modo a compreender como as mulheres docentes se autodefinem, expressam seu lugar no mundo, ao falarem de dentro da Educação Especial. Por outro lado, a condição de docentes da Educação Especial evoca elementos da cultura sexista, carregando as marcas e nuances das expectativas sociais sobre o “cuidar”, atividade associada ao estereótipo de gênero.

Metodologia

Nossa pesquisa se articulava a uma pesquisa de âmbito nacional, a qual tinha como objetivo geral analisar a execução de uma

¹ Vinte e duas professoras de salas de recursos aceitaram participar, num universo de trinta e cinco docentes, do qual apenas dois eram do sexo masculino.

política pública específica para a Educação Especial no Brasil: a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). As Salas de Recursos Multifuncionais deveriam ser o principal *locus* do Atendimento Educacional Especializado nas escolas públicas, voltando-se para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, cujas matrículas deveriam se dar, de acordo com a lei, na escola comum. Em nossa pesquisa específica, optamos por complementar os dados nacionais, obtidos por meio de ferramentas cujos resultados poderiam ser mais generalizáveis (questionários, grupos focais, etc.), com uma pesquisa-formação que incorporasse os sujeitos como pesquisadores da própria prática (ANJOS, 2014). Parecia-nos que, para falar das políticas em execução, era necessário acompanhar professores na vivência desses processos na escola pública. Então, durante os anos de 2011 e 2012, foram gravados, transcritos e textualizados vinte e dois relatos orais de professoras cujas histórias docentes se constituíram dentro da prática pedagógica na Educação Especial; desses relatos, analisamos, neste artigo, as referências à constituição da identidade docente na Educação Especial, em nossa compreensão, fortemente enraizada nos estereótipos de gênero.²

Base teórica

Para analisar a identidade docente feminina, precisamos nos reportar tanto a reflexões acerca das questões de gênero na escola, quanto a considerações acerca de escola e identidade; as questões

² Foi produzido e publicado um livro (Anjos, 2014), no qual as professoras participam como coautoras, sendo que seus relatos compõem um capítulo. Considerando o lugar de autoria assumido por elas, os excertos de seus relatos aparecem ali no sistema autor-data; neste artigo, usamos o prenome de cada professora.

colocadas por cada uma dessas relações serão, depois rearticuladas dentro das histórias de professoras da Educação Especial. Para as questões de gênero, damos destaque às contribuições de Joan Scott (1995) e Guacira Louro (1997, 2000); para discutir identidade docente, nos amparamos em Antonio Nóvoa (1999), Adriane Sales e Edna Chamon (2011) e Maurice Tardif e Claude Lessard (2008).

A discussão a respeito das relações de gênero vem ocorrendo há bastante tempo, em diferentes espaços. Nesse sentido, vale ressaltar as contribuições de Scott (1995) sobre a definição do termo “gênero” e seu processo de utilização, ao longo da história e da evolução da sociedade, assim como a complexidade da compreensão dos significados e valores atribuídos a esse termo em diferentes tempos e espaços. Scott afirma que apenas recentemente a palavra começou a ser utilizada como forma de expressar a organização social das relações entre os sexos. A autora registra ainda a necessidade de se considerar, no estudo do gênero como categoria de análise, o compromisso do(a) pesquisador(a) em incluir a fala dos(as) oprimidos(as) e analisar a natureza de sua opressão. Scott também distingue o estudo das categorias de classe, raça e gênero, recordando que a categoria de classe encontra suporte na teoria marxista, enquanto as categorias de raça e gênero são orientadas por diversas posições teóricas, e aponta a necessidade de se estudar a história do papel desempenhado pela mulher no processo histórico, social e cultural das diferentes sociedades, baseando-se nas relações de poder construídas a partir da desigualdade estabelecida entre os gêneros.

No Brasil, Louro (1997) traz importantes contribuições para esse debate, expondo a importância das estudiosas feministas nas elaborações de gênero. A autora acredita que tais estudiosas, a partir das mudanças que ocorreram na sociedade, nas últimas décadas, oportunizam a visualização da representatividade da mulher em relação à igualdade de direitos. Essa busca pela visualização da mulher e pela igualdade deu origem aos diferentes movimentos e

formas de sensibilização, que permanecem até os dias atuais em diversos segmentos da sociedade, evidenciados na luta através de instrumentos como marchas, protestos, pesquisas e publicações.

Em outra obra, Louro (2000) organiza também uma coletânea de autores que vêm refletindo sobre o papel da escola na construção da identidade de gênero, dentre eles, o texto de Deborah Britzman, cuja pesquisa faz uma abordagem da prática escolar de acordo com as ideias de Foucault. A partir disso, a pesquisadora analisa as diferentes versões da educação sexual desenvolvida no espaço escolar.

Entendemos que a formação da identidade dos gêneros, ao longo da história, vem sendo marcada por discussões que registram a construção social dos sujeitos, resultantes de um processo cultural e ideológico. As identidades dos sujeitos na sociedade, seguindo a compreensão já defendida por Hall (1997), são constituídas através da materialização dos diferentes discursos reproduzidos em toda a história da humanidade, em tempos e espaços diversos, caracterizados pelas relações de poder que definem os campos de atuação dos gêneros em todas as instâncias da sociedade. Como afirma Scott (1995, p. 73),

Ele (o gênero) exige a análise não só da relação entre experiências masculinas e femininas no passado, mas, também, a ligação entre a história do passado e as práticas históricas atuais. Como é que o gênero funciona nas relações sociais humanas? Como é que o gênero dá um sentido à organização e à percepção do conhecimento histórico? As respostas dependem do gênero como categoria de análise.

A discussão é fomentada, também, pela questão da sexualidade. Segundo Louro (1998), enfatizar o aspecto social não significa necessariamente negar que o gênero se constitui em corpos sexuados. Não se pretende, com isso, negar a biologia, mas focar intencionalmente a importância da construção social e histórica

produzida sobre as características biológicas. A autora argumenta que “as justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas, mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação” (LOURO, 1998, p. 22), acreditando que:

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico (LOURO, 1998, p. 21).

A produção científica dos últimos anos, no Brasil, abordando as questões da construção da identidade de gênero, teve forte influência do pensamento de Scott, que possibilitou caracterizar gênero como uma categoria analítica capaz de produzir conhecimento a partir das relações históricas, e de Louro, a qual enfatizou, também, a determinação social e cultural, tendo um olhar voltado para o controle dos corpos (materializados em diversas formas nos segmentos sociais) como resultado das relações estabelecidas no âmbito político, cultural, social e educativo. Tais contribuições marcam o crescente interesse pela temática, tendo como marco temporal a década de 1990 e como motivação as transformações políticas e sociais que ocorreram no Brasil, conforme evidenciado por Cláudia Vianna (2012).

Na análise da literatura, foi possível observar um esforço para explicar as diferenças de gêneros estabelecida na sociedade, considerando-se vários aspectos, com destaque às políticas públicas, à sexualidade, à orientação sexual e às práticas escolares apontadas em algumas produções como ferramenta a serviço da manutenção da desigualdade de gênero. Para nosso trabalho, as políticas públicas e as práticas escolares se imbricam na experiência concreta das

professoras de Salas de Recursos, nos modos como se descrevem a partir de seu fazer docente.

Para analisar a produção identitária das professoras, é preciso levar em consideração as contradições por que passa a construção da identidade profissional docente. O professor, por um lado, é apontado como o responsável por experiências que são interpretadas como o fracasso da escola, especialmente a pública; ao mesmo tempo, sua imagem é associada a crenças redentoras, esperando-se que partam desses sujeitos as mudanças e melhorias na Educação. Para Nóvoa (1999), esse paradoxo pode ser compreendido se considerado que está em jogo a relação entre as visões idealizadas e a realidade concreta das situações de ensino. Sales e Chamon (2011), em pesquisa para analisar os fatores intervenientes na escolha da profissão docente e a influência desses elementos na construção da identidade, apontam que as opções ligadas à melhoria do ensino e ao prazer de ensinar são preponderantes sobre as demais escolhas (inclusive aquelas que dizem respeito à profissionalização). Independentemente das especificidades atribuídas às docentes, ora pertencendo ao ensino comum, ora ao Atendimento Educacional Especializado, as relações e interações humanas estão sempre presentes nos relatos de suas trajetórias, contribuindo para a construção e para a desconstrução contínua de suas identidades. Tardif e Lessard (2008) partem do princípio de que o trabalho docente se constitui a partir das interações humanas, o que marca todos os outros componentes do processo; isso tem efeito sobre o próprio trabalhador, modificando profundamente o conjunto das suas relações, suas ações e sua identidade profissional.

Resultados e discussão

Nosso olhar para os relatos docentes atentou para indícios de elaboração e de reelaboração identitária, registrando momentos em que a atuação na Educação Especial ressignificou o fazer docente

e sua própria definição como sujeitos desse fazer; em tais indícios, destacaram-se as marcas acerca do lugar do gênero na escola, da escola, da identidade e do trabalho docente.

Embora, ao longo das últimas décadas, as mulheres tenham conquistado espaço no mercado de trabalho, muitos desses espaços ou são extensões de atividades anteriormente exercidas na dimensão doméstica, ou elas exercitam capacidades importantes para tal dimensão. Entre as atividades por elas exercidas, destaca-se a profissão docente, a qual, muitas vezes, é associada à abdicação de interesses próprios ou à secundarização de tais interesses. Pertencer ao gênero feminino, culturalmente, está vinculado a trajetórias e símbolos distintos do pertencimento ao gênero masculino, articulando-se a outras desigualdades e hierarquias de classe, etnia, idade e religião. Quando se inclui o debate da deficiência, fortemente marcado pelo assistencialismo (MENDES, 2010) e pelas tarefas do cuidar, mais de que do educar, o lugar do estereótipo de gênero se destaca.

Desse modo, observamos, nos relatos das professoras, uma relação maior com o aprendizado dos alunos, pois há uma responsabilização pessoal com relação aos avanços apresentados. Nos relatos das professoras da Educação Especial, isso é mais visível quando expressam que a satisfação em superar as limitações do aluno está acima de quaisquer dificuldades relacionadas à docência.

São muitas as dificuldades encontradas no exercício da profissão de professor, contudo, é muito gratificante poder contribuir com o desenvolvimento acadêmico desse aluno, na sua formação enquanto cidadão (Lúcia) (informação verbal).

A gente se sente gratificada quando um aluno fala: “Tia, hoje eu consegui aprender matemática porque tu me ensinou”. Isso sobe o teu ego, faz com que você aprenda mais um pouco com ele (Sandra) (informação verbal).

A possibilidade de ascensão financeira, dessa forma, perde prioridade se comparada à satisfação por estar contribuindo com

a formação do aluno: “Não queria ser só uma professora para estar ganhando dinheiro, eu queria estar contribuindo com aqueles alunos” (Rosilene) (informação verbal).

Nos relatos, encontramos a experiência materna como fator determinante para a escolha e inserção na profissão, bem como a representação da figura da professora através de aspectos emocionais associados a renúncias, sacrifícios e concessões exigidas do estereótipo da maternidade:

Quando eu perdi meu filho, acho que foi meu trabalho que me segurou. Foi esse trabalho com os meninos surdos e com os professores, que a gente faz desde 2010, que me segurou viva. Eu fico muito feliz de estar hoje na Educação Especial (Francisca) (informação verbal).

Quando o meu filho completou 5 anos, ele sofreu um acidente muito grave, e isso fez com que eu ficasse mais tempo na escola, porque eu ia com ele e ficava lá, ia e voltava. Aí a coordenadora do colégio falou assim: “não, você não vai sair da sala, você vai ficar”... Eu me coloco muito no lugar dos pais. [...] Hoje meu filho se recuperou (trabalha, estuda), mas eu vejo a tristeza dos pais, aquela ansiedade de ver o filho estudando (Maria Elena) (informação verbal).

Como sou mãe de uma criança especial, vejo a angústia dos pais. Quando você vivencia esse problema, passa a ver de forma diferente, contribuindo para o crescimento daquela criança e para o conhecimento da família (Eleúza) (informação verbal).

Dessa forma, as experiências pessoais vinculadas ao pertencimento de gênero vão ajudando a moldar a identidade docente; isso ganha maior relevância ao tratarmos de professoras da Educação Especial, na qual os vínculos tendem a se estabelecer de maneira mais intensa diante da situação de deficiência do aluno e da prevalência de técnicas de ensino individualizadas, também passíveis de ser associadas ao cuidado, à tarefa maternal.

No processo de produção cultural da identidade docente, a expectativa de perfil adequado à Educação Especial incide nas práticas, buscando-se em marcas associadas ao estereótipo do gênero feminino as qualidades tidas como adequadas à profissão. Nesse sentido, analisando as narrativas das professoras, observamos que o sujeito idealizado para o trabalho com alunos em situação de deficiência perpassa por um currículo baseado no campo afetivo, que inclui prioritariamente carinho, mansidão e paciência.

Eu acho que, independente de qualquer coisa, para começar um ensino de uma criança com deficiência, primeiramente você tem que doar um pouco do teu carinho, pois quando tu doa o teu carinho, quando você consegue trazer ele para o seu lado, você consegue conquistar mais rápido e ter certo domínio. Através do carinho ele vai... Você vai conquistando a confiança. O professor, enquanto não ganha a confiança do aluno, não consegue desenvolver nada, esse é o meu ponto de vista (Sandra) (informação verbal).

[...] Quando formou a turma, foram buscar um professor com perfil. “Qual professor teria perfil pra ser o professor de Educação Especial?”. As pessoas me acham muito mansa (sou muito tranquila), então diziam: “a Noeme tem um perfil parecido com a Educação Especial” (Noeme) (informação verbal).

Aí a coordenadora do colégio falou assim: “não, você não vai sair da sala, você vai ficar...”. Ela disse: “você é a pessoa certa para ficar na sala, você tem paciência” (Maria Elena) (informação verbal).

Encontramos, ainda, a figura da professora alfabetizadora como referência importante para a elaboração do perfil das professoras da Educação Especial. Nos relatos, aparecem associações entre o atendimento especializado e a habilidade e experiência em alfabetizar, consideradas importantes pré-requisitos para o trabalho na Educação Especial:

Então, me identifiquei muito, porque eu já gosto de alfabetizar e pesquisar, fazer uma análise de como a criança cega... Qual o processo que ela passa ao se alfabetizar (Câmella) (informação verbal).

Quando ela viu que eu tinha capacidade de ser uma professora alfabetizadora... (Rosimar) (informação verbal).

Sem saber o que era a Educação Especial e o que viria pela frente, aceitei o desafio a convite de um amigo, que na época era coordenador e se interessou pelo meu trabalho, pois eu estava numa sala com alfabetização em uma escola particular (Sandra) (informação verbal).

Novamente, as expectativas lançadas sobre o fazer-se docente recaem sobre as questões de gênero. Mudam-se os espaços, gradativamente se transformam os conceitos acerca de características femininas e masculinas, mas o ofício do ensino das primeiras letras permanece associado à mulher. A maior presença feminina nos espaços da Educação Fundamental é inquestionável e não há como deixar de relacioná-la com o compromisso de perpetuar a educação iniciada pelas mulheres no espaço doméstico. A docência reafirma a importância do papel da mulher no mundo, mas circunscreve uma parte específica do mundo, na qual as características tidas como femininas são consideradas adequadas. A presença das brincadeiras infantis nos relatos mais uma vez evidencia o envolvimento das meninas no universo maternal, associado ao cuidado com o outro. Nos relatos, as professoras nos contam como, desde criança, há um imaginário acerca das perspectivas futuras; este se baseia nas expectativas familiares, relacionadas aos atributos femininos, que vão tomando forma e se transferindo para o campo profissional:

Minha história de vida como docente iniciou como um sonho, desde criança. Quando criança, como eu não tinha brinquedos, brincava com garrafas de vidro (que eram os

meus alunos e, ao mesmo tempo, os meus filhos). Nomeava cada um, riscava na parede com carvão e fazia chamada. Nesse sonho de criança, me tornei, hoje, uma professora (Josiane) (informação verbal).

Nasci em uma família de professores, então eu já tinha aquela vocação para ser professora. Quando cheguei a uma idade que já podia trabalhar, escolhi ser professora por vocação. Porque eu gosto do que eu faço... Eu cresci numa família que a maioria é professor, estimulando assim a minha vocação [...] desde menina já tinha esse desejo (Lucideane) (informação verbal).

Essa vocação para o ensino, quando se trata das professoras da Educação Especial, apresenta uma rede de significados que se intensificam. O contexto e a história da Educação Especial potencializam as características missionárias e redentoras que se espera do lugar do professor. Evidencia-se, assim, uma relação constituída a partir da centralidade no sujeito, em que o ensino se dá de forma mais humanizada (entendendo-se humanização como uma relação individualizada, pessoal, com seus alunos, proporcionando satisfação e resultados que vão além dos conteúdos didáticos). Chamam atenção, nos relatos, as reformulações interiores, que contribuem para as melhorias e transformações da mulher-professora-pessoa:

De lá para cá, eu venho ficando na Educação Especial e uma coisa que eu falo: “eu acredito que eu alcancei ser professora quando entrei na Educação Especial”. Porque quando professora de ensino regular, a gente não tem essa aproximação com o aluno: “Eu passo o conteúdo, você aprende!”. O meu papel na Educação Especial é diferente, você tem como entender todo o contexto do aluno, a questão familiar (Sandra) (informação verbal).

O professor do ensino regular, [sua] atenção é para o conteúdo e não para o aluno. É diferente da Educação Especial,

[em] que a atenção maior tem que ser para o aluno (Lucilene) (informação verbal).

Tenho uma aluna que hoje fico muito feliz, pois antes ela não falava com a gente. Eu falava, questionava e ela ficava em silêncio. Hoje, se você fala ela discorda, opina, se dispõe a falar. Talvez, isso o professor do ensino regular não perceba, até porque vai passando de uma sala para outra. A parte cognitiva, pedagógica, as pequenas coisas que aprendeu, nós vamos olhando e, com decorrer do tempo, você se torna um professor melhor. Como a professora Lucilene falou: “Eu acho que é a Educação Especial que nos faz realmente ser professoras” (Noeme) (informação verbal).

O lugar dessa docência, marcado pela paciência, pelo cuidado e pela proximidade das relações, também é descrito pelas professoras como o lugar da falta, das políticas inconsistentes e da necessidade de uma ação militante. Destacam-se, nesse caso, as iniciativas que cada professora tem que tomar para suprir, enfrentar ou contornar essa falta. Tais iniciativas estão presentes em todos os relatos, dos quais destacamos três excertos:

Em 2000, tive a oportunidade de trabalhar com uma criança surda. Chorei muito quando vi aquela criança. Corri atrás e procurei a Educação Especial. Disseram-me que eu poderia participar da formação, mas teria que pagar alguém para ficar na minha sala. Era um grupo muito fechado, somente quem tinha criança especial em sua sala tinha a oportunidade de participar (era muito restrito). Uma colega, percebendo a minha angústia, ficou por quinze dias na sala de aula para eu poder participar da formação. O pouco que aprendi consegui trabalhar com as crianças (Eleúza) (informação verbal).

A mãe dele é uma pessoa muito jovem e conhece os direitos dela. Ela é uma pessoa que lê muito e quer saber quais os direitos que ele tem. Ela, num dado momento, estava com uma angústia muito grande. Ela falava pra mim e para a

Sandra [outra professora], que, se a escola não ficasse com o filho dela, que ela iria buscar o Ministério Público, por que nós [a escola], não estávamos dando o que era de direito dele. Quem buscou o Ministério Público fomos nós [direção da escola], com o intuito de requerer, para ele, o que era direito. Ele tinha o direito à consulta médica, mas toda vez que ela procurava a consulta acabava não tendo, por que era no hospital público, e nós sabemos como é. Então, através do Ministério Público, teve uma reunião e a gente adquiriu esse direito de atendimento particular (Eliana) (informação verbal).

Colocaram-me no ensino itinerante, onde, a princípio, fiquei receosa, por que não tinha uma sala. Ela falou que cada dia eu ia a uma escola, atendia um aluno. Disse que me daria todo suporte. Só que eu trabalhei mais ou menos um ano, e ficava difícil, por que quando faltava um professor da sala de apoio (se o professor entrasse de licença ou de atestado), “o professor itinerante vai substituir”. Então eu já ficava chateada, porque o trabalho itinerante parava e [eu] tinha que atender o professor que tava de atestado. Fiquei um ano sempre insistindo: “eu quero uma sala. Eu preciso de uma sala”, até por que eu não via que tinha muito rendimento. Não tinha material, não tinha local... (Sidiléia) (informação verbal).

Nesse caso, a professora se torna, ela própria, responsável pela execução das políticas, acompanhando ou se colocando em contraposição às práticas governamentais, não sendo indiferente aos destinos de sua profissão, talvez por causa do envolvimento emocional com os destinos de seus alunos.

Destacam-se, então, nos relatos de professoras, as experiências pessoais de cunho afetivo, as capacidades referentes à educação de crianças pequenas (especialmente a alfabetização), a autodefinição como portadoras de um perfil de mansidão, doçura e paciência, a recompensa profissional associada à gratificação pela participação nos avanços dos alunos e as relações mais próximas e mais

individualizadas descritas como próprias da condição de docente das Salas de Recursos. Por outro lado, elas também se descrevem como responsáveis pelas iniciativas necessárias num espaço da Educação geralmente discriminado e com pouco investimento.

Conclusões

A construção da identidade docente de professoras das Salas de Recursos se entrelaça às questões de gênero, à medida que os perfis comportamentais e as características adotadas perpassam por perspectivas concebidas a partir do estereótipo feminino. Destacam-se as capacidades referentes à alfabetização e às condutas emocionais, tendo a maternidade e as experiências pessoais como as referências identitárias que marcaram sua inserção docente no campo da Educação Especial, dando suporte ao enfrentamento das dificuldades que percebem na execução de políticas que garantam o direito à educação das pessoas em situação de deficiência. A permanência na profissão docente adquire, assim, sua razão de ser no pertencimento à Educação Especial.

Em virtude da maior aproximação, da disponibilidade de tempo para o outro e da identificação com as experiências familiares de deficiência, as relações passam a ser construídas a partir do olhar centrado nos aspectos emocionais do sujeito, com a possibilidade de subtrair-se às cobranças conteudistas características do ensino comum.

Pensar a organização escolar exige, portanto, refletir sobre as marcas e concepções arraigadas socialmente sobre o que se designa masculino e feminino, ou seja, é importante recorrer ao conceito de gênero para discutir a produção cultural da escola, e, por consequência, da identidade docente. A constituição da noção de trabalho docente perde muito da noção de trabalho, de profissão, para assumir aspectos das relações interpessoais mais próximas (a maternidade), por um lado, e, por outro, da militância, no sentido de

considerar a Educação uma missão. Identidade de gênero (a partir dos estereótipos) e identidade docente das professoras das Salas de Recursos se imbricam, podendo se explicar mutuamente, dentro dos modos culturais da produção das identidades.

Referências

ANJOS, H. P. **As histórias de todas e de cada uma**: a construção de um trajeto em educação especial. Curitiba, PR: Editora CRV, 2014.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em 03 ago. 2015.

HALL, S. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo**. HALL, Stuart. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 22, nº2, p. 15-46, jul./dez. 1997. Disponível em <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/agenda_2011_02.pdf> Acesso em: 10 jul. 2014.

LOURO, Guacira Lopes. A emergência do “gênero”. In: LOURO. G.L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1ª Edição, 1997. p. 14-35.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 2a ed. Petrópolis: Vozes; 1998.

LOURO, G. L. (org.) **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. 2a Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MENDES, E. G. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010, p.93-110.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, jun. 1999, vol. 25, nº 1.

PERLIN, G. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SALES, A. de C. M.; CHAMON, E. M. Q. de O. Escolha da carreira e processo de construção da identidade docente. **Educação em Revista**, v. 27, n. 3, Belo Horizonte, dez.2011.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. **Educação e Realidade**, v.16, n.2, jul./dez. 1995.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para a teoria da docência como profissão de interações humanas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

VIANNA, C. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2, Ago. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103>. Acesso em: 02 de abril de 2014.

Sobre as autoras

Hildete Pereira dos Anjos é Doutora em Educação e líder do Grupo de Pesquisa Dinâmicas Socioeducacionais, Políticas Públicas e Diversidade da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). E-mail: dosanjoshildete@gmail.com

Ingrid Fernandes Gomes Pereira Brandão é Especialista em Educação Especial e Inclusiva, mestranda em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia e membro do Grupo de Pesquisa

Dinâmicas Socioeducacionais, Políticas Públicas e Diversidade da
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA).
E-mail: ingridfgomes@hotmail.com

Iselene Labres de Sousa é mestranda em Dinâmicas Territoriais e
Sociedade na Amazônia na Universidade Federal do Sul e Sudeste
do Pará (UNIFESSPA). E-mail: iselene_labres@hotmail.com

