



DOSSIÊ: MULHERES INTELLECTUAIS: PRÁTICAS CULTURAIS DE MEDIAÇÃO

Docência, gênero e processos formativos: considerações sobre práticas de mediação pedagógica em contextos adversos

Teaching, gender and training repertoires: considerations on pedagogical mediation practices in adverse contexts

Profesión docente, género y formación: consideraciones sobre prácticas de mediación pedagógica en contextos adversos

Libânia Nacif Xavier¹

orcid.org/0000-0003-4422-2118

libanianacif@gmail.com

Recebido em: 20 jan. 2021.

Aprovado em: 23 jul. 2021.

Publicado em: 17 nov. 2021.

Resumo: O artigo propõe uma reflexão em torno das práticas de mediação pedagógica configuradas na docência, a partir da experiência da professora Rosa. Ela atuou em uma escola localizada em um complexo de favelas da cidade do Rio de Janeiro: a Maré. Tendo como base os depoimentos concedidos pela professora, vamos destacar um conjunto de questões ligadas ao lugar de gênero e de pertencimento social que se cruzam com as táticas de sobrevivência de uma migrante nordestina na cidade do Rio de Janeiro e moldam o repertório de práticas de mediação cultural/pedagógicas elaboradas e postas em ação na referida instituição escolar. Está dividido em cinco seções: a primeira desenvolve uma breve reflexão sobre docência, questões de gênero, classe e preconceito de lugar; a segunda aborda a trajetória pessoal e formativa da professora Rosa; a terceira destaca algumas de suas práticas de mediação pedagógica na escola da Maré; a quarta reflete sobre as dimensões simbólicas que permeiam a docência como profissão associada ao gênero feminino, analisando os seus rebatimentos nas representações sobre o espaço doméstico/privado e o espaço público da escola; a quinta e última seção indica algumas das práticas de mediação que a professora, então atuando como diretora, estabeleceu com a comunidade de *fora da escola* e as considerações finais retomam algumas ideias-chave apresentadas no artigo.

Palavras-chave: Docência. Mediações pedagógicas. Trajetórias profissionais.

Abstract: The article proposes a reflection on the pedagogical mediation practices configured in teaching, based on the experience of Professor Rosa. She worked at a school located in a slum complex in the city of Rio de Janeiro: Maré. Based on the statements given by the teacher, we will highlight a set of issues related to the place of gender and social belonging that intersect with the survival tactics of a northeastern migrant in the city of Rio de Janeiro, as well as with the repertoire of practices cultural / pedagogical mediation elaborated and put into action in the referred school institution. It is divided into five sections: the first develops a brief reflection on teaching, issues of gender, class and prejudice of place; the second addresses Professor Rosa's personal and formative trajectory; the third highlights some of its pedagogical mediation practices at Maré school; the fourth reflects on the symbolic dimensions that permeate teaching as a profession associated with the female gender, analyzing its repercussions on representations about the domestic / private space and the public space of the school; the fifth section indicates some of the mediation practices that the teacher, then acting as Principal, established with the outside school community and the Final Considerations take up some key ideas presented in the article.

Keywords: Teaching. Pedagogical mediations. Professional trajectories.

Resumen: El artículo propone una reflexión sobre las prácticas de mediación pedagógica configuradas en la docencia, a partir de la experiencia de la profesora



Artigo está licenciado sob forma de uma licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Rosa. Trabajó en una escuela ubicada en un barrio pobre de la ciudad de Rio de Janeiro: Maré. A partir de las declaraciones dadas por la docente, destacaremos un conjunto de cuestiones relacionadas con el lugar del género y la pertenencia social que se cruzan con las tácticas de supervivencia de un migrante nororiental en la ciudad de Rio de Janeiro y configuran el repertorio de prácticas de mediación cultural / pedagógico elaborado y puesto en acción en esa institución escolar. El artículo se divide en cinco apartados: el primero desarrolla una breve reflexión sobre la docencia, cuestiones de género, clase y prejuicios de lugar; la segunda sección aborda la trayectoria personal y formativa de la profesora Rosa; la tercera destaca algunas de sus prácticas de mediación pedagógica en el colegio Maré; la cuarta reflexiona sobre las dimensiones simbólicas que permean la docencia como profesión asociada al género femenino, analizando sus repercusiones en las representaciones sobre el espacio doméstico / privado y el espacio público de la escuela; la quinta sección indica algunas de las prácticas de mediación que el docente, luego actuando como director, estableció con la comunidad escolar externa y las Consideraciones Finales retoman algunas ideas claves presentadas en el artículo.

Palabras clave: Docencia. Mediaciones pedagógicas. Trayectorias profesionales.

Introdução

O artigo propõe uma reflexão em torno das práticas de mediação pedagógica configuradas na docência, a partir da experiência da professora Rosa.² Ela atuou em uma escola localizada em um complexo de favelas da cidade do Rio de Janeiro: a Maré. Tendo como base os depoimentos concedidos pela professora, vamos destacar um conjunto de questões ligadas ao lugar de gênero e de pertencimento social que se cruzam com as táticas de sobrevivência de uma migrante nordestina na cidade do Rio de Janeiro. Após apresentar uma breve descrição destas experiências de vida, o foco da análise recairá sobre o repertório de práticas de mediação culturais/ pedagógicas elaboradas e postas em ação por essa professora, na referida instituição escolar. Sugerimos, assim, um modo de pensar a docência e as práticas de mediação pedagógica em sua complexidade, destacando o potencial criativo dessas práticas, bem como sublinhando sua relevância. Nesse empenho, procuramos evitar as dicotomias e as hierarquias erigidas em torno às condições e modos de desenvolvimento do

trabalho intelectual, tal como sugerido por Gomes e Hansen (2016). Apoiados nas observações de J. F. Sirinelli (1996) a respeito das funções desempenhadas pelos intelectuais, as práticas de mediação pedagógicas, aqui analisadas, são entendidas como resultados de processos de elaboração intelectual que se articulam a experiências subjetivas, bem como a concepções sociopolíticas específicas.

Para alcançarmos os objetivos pretendidos, refletiremos sobre as formas de recepção e de apropriação dos bens culturais, dos saberes formativos, do consumo de mercadorias e das relações interpessoais que se materializam nas referidas práticas de mediação pedagógica. Como observou Michel de Certeau (2002), os sentidos das mercadorias, bem como dos produtos culturais, não se restringem às intenções de seus produtores, pois os consumidores também são ativos e estabelecem uma apropriação seletiva, que altera os sentidos originais do referido produto, adaptando-o às suas contingências, necessidades e criatividade. Desse modo, pretendemos demonstrar que as práticas de mediação pedagógica se articulam a processos complexos de mediação dos conhecimentos científicos, profissionais e pessoais.

Os dados e depoimentos que embasam as análises aqui apresentadas provêm de uma pesquisa realizada entre 2014-2018, com apoio do CNPq e a colaboração de professoras que atuaram em escolas localizadas em territórios conflagrados por conflitos armados, nas áreas periféricas da cidade do Rio de Janeiro. Nosso interesse foi compreender como professoras e diretoras de escolas localizadas em contextos adversos vinham lidando, nos últimos quarenta anos, com as situações de violência e de desamparo que interferem no ambiente escolar. Nosso grupo de pesquisa³ visitou escolas e colheu relatos de professoras, inclusive daquelas que exerceram cargo de direção, desenvolvendo uma abordagem coerente com as perspectivas

² Nome fictício, em razão das recomendações de anonimato, por parte do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio de Janeiro e da Secretaria Municipal de Educação.

³ Participaram da pesquisa as, então doutorandas Christiane Pançardes, Elisabete Mansur e Janete Trajano.

teórico-metodológicas da História Oral, tal como sistematizado por Verena Alberti (2004). Desse modo, foi possível identificar processos por meio dos quais essas professoras mobilizam práticas e constroem uma cultura profissional⁴ que articula experiências individuais e problemáticas sociais bastante definidas. Neste artigo, destacamos aquelas ligadas a questões de classe, gênero e ao que Albuquerque Júnior (2012) chamou de *preconceito de lugar*.

Participaram da primeira rodada de entrevistas, dois grupos de professoras: um primeiro grupo formado por quatro jovens professoras da Educação Infantil, com idade máxima de 32 anos, todas egressas do Curso de Pedagogia de Universidades públicas. Elas trabalhavam em uma escola próxima a uma praça do bairro de Costa Barros,⁵ onde caminhões de cargas roubadas eram estacionados e as operações policiais eram constantes. O segundo grupo, foi formado por quatro professoras mais experientes, que haviam exercido o cargo de direção em uma Escola Municipal, na Maré.⁶ O critério inicial não atribuiu exclusividade a docentes do gênero feminino, mas esse se tornou um dado incontornável na caracterização do grupo. Mais doze docentes colaboraram com as pesquisas articuladas ao projeto mais amplo, mas, para o presente artigo, o foco na trajetória da professora Rosa oferece uma oportunidade singular para refletirmos sobre questões relacionadas ao gênero feminino, seus condicionantes sociais e suas respostas aos desafios sociais e profissionais.

O texto está dividido em cinco seções: a primeira desenvolve uma reflexão sobre docência, questões de gênero, classe e preconceito de lugar; a segunda aborda a trajetória pessoal e formativa da professora Rosa; a terceira destaca

um conjunto de práticas de mediação pedagógica que ela mobilizou na escola da Maré; a quarta reflete sobre as dimensões simbólicas que permeiam a docência como profissão associada ao gênero feminino, analisando os seus rebatimentos nas representações sobre o espaço doméstico/privado e o espaço público da escola; a quinta e última seção indica algumas das práticas de mediação que a professora Rosa, então atuando como diretora, estabeleceu com a comunidade de *fora da escola* e as considerações finais retomam algumas ideias-chave apresentadas.

1 Magistério e marcas de gênero

Conforme já assinalamos, o empenho por focalizar a trajetória da professora Rosa, em particular, suscita a possibilidade de articular as dimensões de gênero com as práticas de mediação pedagógica produzidas no exercício da docência. Os dados que nos foram apresentados ao longo da pesquisa demonstraram que os lugares de pertencimento social exercem um papel extremamente relevante na elaboração da profissão, moldando as ações sobre *os outros*,⁷ (no caso, os alunos e suas famílias) e instigando modos de superação dos constrangimentos profissionais, que também são de ordem social, política e cultural.

Por outro lado, a opção por tomar as memórias e as histórias orais de professoras como fontes preferenciais de nosso estudo nos ofereceu um valioso contraponto a mecanismos administrativos e burocráticos que, de modo velado ou explícito, interditam as vozes dos professores com vistas a controlar os efeitos políticos de suas declarações públicas, tal como já observou Campagnucci (2014). Nessa perspectiva, o recurso à história oral e a atenção às histórias de

⁴ Com base nos estudos de Jorge Ávila de Lima (2000), consideramos as culturas dos professores não apenas como conjuntos de valores, representações e normas, mas também como modos de ação e padrões de interação consistentes e relativamente regulares que esses profissionais interiorizam, produzem e reproduzem durante as (e em resultado das) suas experiências de trabalho.

⁵ O bairro de Costa Barros pertence à VI Coordenadoria Regional de Ensino (CRE) da Secretaria Municipal de Educação (SME). A IV CRE também abrange os bairros de Acari, Anchieta, Barros Filho, Cascadura, Coelho Neto, Colégio, Deodoro, Guadalupe, Irajá, Parque Columbia, Parque Anchieta, Pavuna e Ricardo de Albuquerque, compondo um total de 113 escolas.

⁶ A Escola da Maré está na área de abrangência da IV CRE-SME, que reúne 166 escolas municipais e abrange os bairros de Bonsucesso, Manguinhos, Maré, Olaria, Pavuna e Penha. Cf. *Cartela da SME-RJ*. Disponível em: <http://webapp.sme.rio.rj.gov.br/jcartela/publico/pesquisa.do?cmd=listCres>, Acesso em: 2 jan. 2020.

⁷ De acordo com F. Dubet (2002) *os profissionais que atuam sobre os outros* (médicos, psicólogos, enfermeiros, professores, educadores sociais, assistentes sociais) participam da socialização dos indivíduos, transformando juízos, modos de agir, autoimagens e identidades, atuando, assim, na formação de subjetividades e, ao mesmo tempo, na fixação de consensos e na internalização das normas sociais.

vida de professoras potencializam o que Sabina Loriga (2009) chamou de *memória positiva*, nos franqueando acesso às histórias que se insinuam em suas narrativas, tecidas na imbricação entre experiências de vida e trajetórias profissionais.

A invisibilidade das práticas de mediação cultural, social e pedagógica protagonizadas pelas professoras de crianças menores é uma constante em nossa sociedade, tendo em vista o baixo valor social atribuído à profissão⁸ e, agravada pelas precárias condições de trabalho com que lidam as professoras que atuam em escolas localizadas nas periferias da cidade. Alguns estudiosos do tema identificam a condição de pertencimento ao gênero feminino como um dos fatores que levam à desvalorização da profissão.

Sobre a questão da *feminização* do magistério, vale retomar uma pesquisa pioneira nesta temática, focalizando o magistério primário na cidade de São Paulo (PEREIRA, 1963). O estudo expõe a grande expansão de vagas nas escolas primárias da cidade, verificada na década de 1960, em um contexto de acelerado crescimento da população urbana nos estados mais industrializados do país. Nesse processo, focaliza a presença massiva da população feminina nos postos abertos pelas medidas tendentes à universalização da escolarização primária. De acordo com o autor, a ocupação de mais de 90% do magistério primário por mulheres, à época, se deveu às possibilidades de acomodação e integração com os papéis e funções femininas. Dentre essas possibilidades, cabe citar fatores de ordem simbólica, – tais como a *validação ideológica* do magistério primário como ocupação preferencialmente feminina – mas também os fatores de ordem prática, tais como a perspectiva de trabalhar meio-horário nas escolas, facultando à mulher tempo para cuidar de suas funções domésticas (PEREIRA, 1963, p. 34).

A pesquisa permite concluir que essa acomodação pode ter induzido à baixa remuneração recebida por estas profissionais, tendo em vista o seu caráter complementar à renda da família, majoritariamente garantida pelo *homem da casa*, seja o marido ou o pai. Não pretendo, com esse destaque, desqualificar a importância da abertura de postos de trabalho que permitissem acomodar as funções tradicionais das mulheres, junto à família. Mas considero relevante ressaltar que tal acomodação teve efeitos sobre a profissionalização do magistério, incidindo sobre sua valorização profissional, em nível material, como assinalamos, mas, também, simbólico. Ainda sobre esta pesquisa dos anos 1960, é curioso notar que as mulheres que ascenderam a cargos de direção representavam um reduzido grupo (apenas 33%), ainda que elas formassem maioria de ocupantes do sistema de ensino (PEREIRA, 1963, p. 36).⁹

Assim, se a profissão se expandiu, incluindo mais mulheres no mercado de trabalho e, portanto, no espaço público, ela também se desenvolveu às margens de um justo reconhecimento, salarial, social e, inclusive, profissional. Como observa Yannoulas (2013, p. 42-43), a feminização do magistério não foi um processo homogêneo e padronizado, variando em cada contexto. Nos países da Europa Ocidental, a organização dos sistemas escolares não contou com a inclusão de características femininas, por evocar a força dos castigos físicos e a disciplina como técnicas fundamentais para o ensino-aprendizagem. Segundo a autora, somente com as guerras mundiais é que uma parte significativa das mulheres europeias ampliou sua participação nas escolas, em razão da saída dos homens para a *front*. Por seu turno, em países da América, tais como o Brasil e os EUA, elas foram chamadas a participar ativamente da construção das bases dos sistemas educacionais

⁸ O *Índice Global de Status do Professor* é uma pesquisa da *Varkey Foundation*, que mede o índice de valorização que cada país atribui ao professorado. O resultado da pesquisa mais recente, realizada em 2018, demonstrou que o Brasil ocupa o último lugar no ranking dos países pesquisados, no que tange ao valor que a sociedade atribui aos professores.

Disponível em: <https://www.varkeyfoundation.org/what-we-do/research/global-teacher-status-index-2018>. Acesso em: 23 jan. 2021.

⁹ Dados do relatório "Education at Glance 2020 – OECD Indicators", divulgados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, revelam, com base em dados colhidos em 2019, que a disparidade de gênero no ensino superior favorece as mulheres, tendo em vista que, entre os homens brasileiros de 25 a 34 anos, um percentual de 18% tem ensino superior, já entre as mulheres da mesma faixa etária, o percentual sobe para 25%. Contudo, a ocupação de postos no mercado de trabalho, ainda hoje, se dá na ordem inversa, garantindo vantagem aos homens. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/eag/documentos/2020/EAG_2020_V2.pdf. Acesso em: 18 jan. 2020.

onde o peso da tradição do magistério masculino era frágil e estava presente o desejo de expandir a escolarização da população.

A autora confere importância ao processo de feminização da profissão docente na história das mulheres latino-americanas, ressaltando as dimensões simbólica e política do referido processo. No Brasil, a representação simbólica atribuída às normalistas e às professoras primárias do início do século XX, se coaduna com a ênfase política das imagens que as representavam como as *construtoras da nação* – sobretudo após a implantação da República – conforme destacou Maria Lúcia Muller (1999).¹⁰ Considera-se, por fim, o gênero feminino o mais apto para lidar com o ensino de crianças pequenas, na medida em que historicamente, as mulheres foram identificadas com as habilidades de cuidado e a uma suposta devoção materna.

Ao acompanharmos a trajetória narrada pela professora Rosa, percebemos a influência que a origem social e de lugar, bem como as marcas de gênero exerceram sobre a sua identidade pessoal e profissional. Na próxima seção, vamos retroceder à sua chegada ao Rio, observando os conhecimentos que ela adquiriu em suas vivências como mulher de origem humilde, migrante nordestina e professora, entusiasta da profissão.

2 Ao abrigo da Escola

"Eu venho de uma origem muito, muito humilde. Sou filha de uma, costume dizer, mulher de três ps: Pobre, preta e paraíba".

(Professora Rosa)

A mãe de Rosa veio do Nordeste para o Rio de Janeiro, grávida e sem ter onde morar. Logo que chegou, ela se ofereceu para fazer faxina em uma escola familiar, no bairro da Tijuca. A proprietária deixou que ela ficasse morando na escola, dormindo na dispensa e trabalhando durante o dia. Após o nascimento de nossa protagonista, mãe e filha continuaram residindo ali mesmo, e a pe-

quena Rosa começou a frequentar aulas na escola onde residia, iniciando na educação infantil até completar o primeiro ciclo do ensino fundamental.

Rosa relata que, ali mesmo, ela foi crescendo e *tomando gosto por aquele ambiente escolar*. Lembra que a família que a abrigou era toda de professoras, sendo as cinco filhas professoras e o filho único, advogado. Todos da família a paparicavam, acompanhando o seu desenvolvimento e elogiando as suas aprendizagens. Até que, ao finalizar o ensino fundamental naquela escola-residência, ela ingressou no Curso de Formação de Professores do Instituto de Educação, localizado no mesmo bairro. Ali, ela adquiriu consciência do papel socializador da escola e de sua importância fundamental na formação de sua identidade pessoal. Destaca, ainda, o papel desta instituição na ampliação de seu capital social, até então, muito restrito ao convívio com a mãe. Sobre o assunto, seu relato é preciso:

Eu tinha quatorze anos, eu era muito tímida, extremamente tímida. Eu tinha medo de tudo. Criada com a minha mãe, ela e eu, eu e ela, e então eu fui para essa escola. Ali eu me descobri como pessoa de verdade, ali eu comecei a ter amizades, comecei a frequentar as casas de outras pessoas, a ver a beleza nas casas das outras pessoas e comecei a ter um grupo de amigos e amigas, comecei a participar de trabalho em grupo e fui despertando para a vida social (Professora Rosa, informação verbal).¹¹

Interessante a menção a se perceber como uma *pessoa de verdade*, justamente quando ela passa a frequentar as casas das colegas do Curso Normal. Expressa, desse modo, a percepção de que a expansão dos processos de socialização incide, simultaneamente, sobre a autopercepção e o sentimento de pertencimento social, cruciais para o seu desenvolvimento subjetivo e cognitivo.

Conforme assinala Claude Dubar (2005), a socialização constitui um processo contínuo de construção e de desconstrução de identidades ligadas às diversas esferas de atividades (tais como a familiar, a escolar e a profissional, entre outras) que cada indivíduo experimenta ao lon-

¹⁰ Tal representação está muito presente nos discursos proferidos nas ocasiões de formatura das normalistas, nos anos iniciais da República. Cf: MULLER, 1999.

¹¹ Depoimento da professora Rosa concedido à equipe da pesquisa, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil, em 9 de outubro de 2015.

go de sua trajetória biográfica e nas quais ele/ela se constitui como sujeito e como ser social. Importa destacar que esse processo biográfico e individual apresenta uma dimensão social por meio da qual os indivíduos percebem o seu lugar na sociedade e, ao mesmo tempo, se empenham em modificar o ambiente social.

Em sua narrativa, Rosa vai destacando os apoios de professores da nova escola que, segundo suas lembranças, foram muito carinhosos com ela. Conforme ela destaca, isso nada tinha a ver com a origem humilde que ela carregava, mas sim, com o seu jeito de trabalhar e com seu jeito ser. Expressa a ideia da seguinte maneira: "Eu digo que até aos quatorze anos, eu era uma pessoa e, a partir dos quatorze, eu me tornei a pessoa que sou hoje" (Professora Rosa, informação verbal). Assinala, ainda, que foi com as atividades de estágio supervisionado (atividade de prática de ensino) que ela começou, realmente, "a se descobrir como alguém que podia fazer alguma coisa pelo o outro" (Professora Rosa, informação verbal). Que podia ser professora e, além disso, ser fonte de orgulho para a mãe. Por fim, ela destaca a importância da família que a acolheu e enaltece o incentivo que recebeu de professores e colegas do Curso Normal, ao longo de seu processo de formação. Resume a ideia na seguinte frase:

Isso aí é minha história, meu caminhar até aqui. É aqui que eu me reconheço e consigo entender como é que eu cheguei a algum lugar ... a ser alguma coisa. Eu me formei com dezessete anos (Professora Rosa, informação verbal).¹²

A formação profissional materializa o movimento de *chegar a algum lugar*. Um lugar almejado, em que alguém que foi ajudada possa mudar de posição e se habilite a ajudar aos outros. Por outro lado, o acesso a um diploma e a uma profissão representa uma inserção mais ampla que lhe facultou entrar no mercado de trabalho para exercer uma atividade profissional para a

qual ela havia sido preparada.

Obter um emprego e atuar profissionalmente é percebido, assim, como uma espécie de triunfo sobre a história de sua mãe. Significou livrar, a si e à mãe, da incerteza e do sentimento de injustiça a que estão sujeitas as mulheres que, por razões de caráter social, se veem sozinhas e em situação de vulnerabilidade, tendo que se deslocar da região onde moram, no caso o *Nordeste*, conforme ela se referiu, para recomeçar a vida em outro lugar, onde esperam ter mais oportunidades de se inserirem social e economicamente. Esta não é uma decisão prosaica e envolve riscos e dificuldades aos quais se somam o racismo estrutural (que não será objeto de análise neste texto),¹³ além do preconceito de gênero e de lugar.

No Brasil, o preconceito contra o nordestino se expressa nos estereótipos do *baiano* e do *paraíba*. Conforme observou Albuquerque Jr. (2012, p. 90-101) a ideia de que o *nordestino* é um *atrasado* foi reforçada pela migração para as grandes metrópoles do sul (em especial a partir da década de 1940), em busca dos postos de trabalho abertos pela industrialização e pelos serviços urbanos. A maior parte destes migrantes vinha da zona rural, a maioria não dominava os códigos particulares do ambiente urbano. Eram homens e mulheres pobres, analfabeto/as, submissos, representando, assim, a antítese dos padrões modernos da sociedade ocidental.

Diante dessa visão, as mulheres migrantes nordestinas se viam forçadas a adicionar às suas lutas pela inserção produtiva nas grandes cidades uma outra luta, a de sua afirmação social. No caso da mãe de Rosa, a moradia improvisada na escola privada, associada a uma atividade laboral que devia lhe garantir o mínimo para a sobrevivência, veio acrescida da possibilidade de garantir para a filha uma escolarização inicial viável e gratuita. De fato, a escolarização deu a Rosa o que a origem social e a condição de gênero negaram à sua mãe. Não por acaso, o

¹² Depoimento da professora Rosa concedido à equipe da pesquisa, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil, em 9 de outubro de 2015.

¹³ Conforme explica Sílvia Almeida (2018), o racismo estrutural não é um fenômeno conjuntural ou patológico, mas faz parte das dinâmicas sociais, estando presente, tanto nas ações racionais, quanto nas relações subjetivas. Ainda que assinalo o fato de a mãe ser *preta*, além de *paraíba* e *pobre*, como expressão de sua *origem humilde*, a narrativa que Rosa teceu sobre sua trajetória enfatizou, de modo mais evidente e consciente, a nosso ver, as marcas de gênero e o preconceito de lugar.

desejo de se constituir fonte de orgulho para a mãe é forte e vai mover a nossa protagonista na busca de uma dupla inserção profissional, que lhe desse estabilidade financeira para cuidar de si e da mãe, somada a outra atividade, que permitisse sua realização pessoal e profissional.

Aos dezoito anos, Rosa teve sua primeira experiência profissional, trabalhando em uma creche como auxiliar de recreadora. Aquele foi o seu primeiro trabalho com registro em carteira. Ali ela passou a conhecer as crianças de classe média da Tijuca.¹⁴ Mas, também, por necessidade, ela teve que conciliar este com outro emprego, em um Banco. Em razão da mãe ter perdido a visão, ela não pode ingressar no ensino superior, como era seu desejo, passando a se dedicar ao emprego no Banco e aos cuidados com a saúde da mãe. Mesmo assim, ela não desistiu e se matriculou em um curso noturno de *estudos adicionais* no Instituto de Educação que, na época, era uma exigência para trabalhar nos anos mais avançados do ensino fundamental.

Quando chegou o momento de realizar o estágio, ela ingressou em uma escola privada de tipo familiar, atuando na educação infantil. E, então, começou a experimentar modos de mediar os conhecimentos adquiridos em sua formação profissional que foram adaptados à realidade das crianças daquela faixa etária. Para tanto, desenvolveu práticas usuais, tais como fazer massinha de modelar com receita caseira (mistura de farinha de trigo, água e anilina). Mas, também, ousou outras atividades, tais como programar idas à feira e ao mercado do bairro com as crianças, explorando cores, cheiros e texturas, entrevistando os feirantes e os fregueses, fazendo contas de somar, dividir e subtrair e, assim por diante. A narrativa reproduzida abaixo constrói bem a percepção de que aquelas atividades tocavam muitas pessoas, para além dela e das crianças:

Essa experiência de estar com eles e fazer essa educação viva, isso eu levo até hoje. Lembro-me de quando a gente foi à feira. A Diretora falou: - "Você vai sair com essas crianças na rua? Eu falei: - "Vou, mas já falei com os pais e eles

autorizaram. "Lá, eu perguntei: De onde vem o ovo? Vem da geladeira. E o leite? Da caixinha. Então, foi uma sensação eu poder andar na Rua Conselheiro Zen, ali na Tijuca. Na feira. Os feirantes ficaram loucos vendo aquele monte de criança, me deram muita coisa que estavam vendendo, visando contribuir com aquela atividade (Professora Rosa, informação verbal).¹⁵

Ao final daquele ano, estava previsto o término do contrato de estágio com a escola, mas a diretora a chamou para manifestar a intenção de contratá-la, em vista da boa avaliação que a equipe gestora fizera de seu trabalho. Assim, ela permaneceu trabalhando no Banco, na Escola e cuidando da mãe. Em seguida, fez o concurso para a SME-RJ, tendo sido aprovada e chamada a tomar posse no cargo de docente da rede de escolas públicas do município do Rio de Janeiro, no ano seguinte, isto é, em 1986.

Merece destaque o fato de a professora Rosa ter tido uma dupla experiência profissional. Na primeira, ela desempenhou um cargo técnico que lhe rendeu um salário suficiente para garantir a sobrevivência da mãe, assim como a sua própria. Porém, foi a experiência como professora que lhe garantiu uma satisfação que marca fortemente a narrativa que ela tece sobre sua trajetória. Aliás, a nosso ver, o motivo de tanta satisfação provém, justamente, da possibilidade de integrar as questões que marcaram sua trajetória pessoal com os desafios enfrentados no seu desenvolvimento como docente.

É curioso observar que as lutas de nossas feministas históricas, em alguns casos, enunciam a tática de conciliar os papéis domésticos, outrora vistos como *vocação biológica das mulheres*, a uma formação racional, técnica e/ou profissional. Vejamos como isso se materializa na fala de Branca Canto Melllo, ativista da Federação Paulista pelo Progresso Feminino que, na qualidade de delegada do estado de São Paulo, participou do I Congresso Internacional Feminista da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino (FBPF), em dezembro de 1922, no Rio de Janeiro. Na ocasião, ela contribuiu com o pronunciamento abaixo reproduzido:

¹⁴ O termo classe média é usado livremente, para designar pessoas/grupos que gozam de certa estabilidade econômica.

¹⁵ Depoimento da professora Rosa concedido à equipe da pesquisa, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil, em 9 de outubro de 2015.

Educando-se, [a mulher] adquire as qualidades precisas para armar o seu espírito e fazer-se cada vez melhor; eleva-se ao compreender a sua alta função social, as suas responsabilidades no magno problema da educação dos filhos, no governo do lar. [...] trabalhando, ela vem cooperar para a riqueza e bem-estar do seu país, e não só satisfaz a imposição da lei biológica do trabalho, como, ante as dificuldades atuais da vida, presta o seu auxílio ao progresso social e aumento da riqueza comum.¹⁶

Citando trechos da conferência sobre *Educação Profissional*, proferida no evento por um homem, o professor Aprígio Gonzaga, a feminista articulava, nos alvares do século XX, as possibilidades de expandir a participação das mulheres, tanto na vida doméstica, quanto na vida social, atribuindo relevância, tanto à educação doméstica quanto à formação profissional. Em um contexto que limitava a atuação feminina aos cuidados do lar, Branca Canto Mello apoia a ação feminina que se encontra restrita ao círculo familiar, sugerindo a sua qualificação, por assim dizer, técnica, por meio de cursos relacionados com a chamada educação *doméstica*. Porém, ainda que se conformando a esse papel circunscrito, que ela trata como *problema magno* e como *ação de governo da casa*, Branca defende, também, a oferta de uma formação profissional das mulheres de modo a garantir o sustento de quem necessitasse e que, também, as habilitasse a *contribuir para o progresso social*.

Guardadas as especificidades contextuais, consideramos que, na narrativa da professora Rosa, experiência, educação e trabalho se fundem com o sentimento de empatia, expresso no cuidado com a própria mãe, assim como com os seus alunos. Desse modo, às ações de cuidado, tradicionalmente atribuídas e desempenhadas pelas mulheres, se junta a elaboração de complexas estratégias de mediação pedagógica e social, forjadas no exercício da docência e na

função de Diretora de escola, como veremos nos próximos tópicos.

3 A sala de aula como espelho identitário

Quando Rosa foi chamada para ocupar o posto de professora da rede municipal de ensino, ela procurou negociar um horário que lhe permitisse manter o emprego no Banco, sua principal fonte de renda. E, para sua surpresa a resposta foi imediata, indicando a ela uma vaga em um Centro Integrado de Educação Pública (Ciep),¹⁷ localizado no complexo de favelas da Maré. Ela confessa que nem sabia o que era Maré! Ela também se recorda que as pessoas com quem ela comentava que iria trabalhar na Maré falavam que o local era como “um inferno colorido”! (Professora Rosa, comunicação verbal) A par do estereótipo que Rosa percebeu na fala de seus interlocutores, consideramos relevante apresentar algumas características do local em que se situa a Escola onde ela atuou.

Conforme explicitado no Dicionário de Favelas, Marielle Franco,¹⁸ o Bairro da Maré fica situado entre a Avenida Brasil e a Linha Vermelha, duas importantes vias que integram a cidade do Rio de Janeiro. Sua ocupação, fortemente marcada pela presença de migrantes nordestinos, teve início na década de 1940 e alcançou seu auge na década de 1970. As habitações, construídas nos arredores da Baía de Guanabara, eram casas de madeira montadas sobre palafitas em terrenos alagados e sem saneamento. A princípio, os próprios moradores se organizaram para aterrar algumas regiões, com vistas a melhorar suas condições de moradia. Nos anos 1980, o Governo Federal implementou Projeto Rio, por meio do qual se reassentaram as famílias que ainda moravam nas palafitas em conjuntos habitacionais, compondo algumas das dezessete comunidades

¹⁶ Cf. Conferência apresentada por Branca Canto Mello no I Congresso Internacional Feminista, Rio de Janeiro, 1922. Fundo Federação Brasileira pelo Progresso Feminino/ Arquivo Nacional.

¹⁷ Os Cieps funcionaram como escolas de educação e tempo integral, implantados no estado do Rio de Janeiro, no âmbito do I e do II Programa Especial de Educação (PEE), durante os dois Governos de Leonel Brizola (1983-1987 e 1991-1994). Sobre o assunto, vale destacar que as três professoras que colaboraram com nossa pesquisa se tornaram diretoras do mesmo Ciep em que Rosa trabalhou. Elas ingressaram na escola, durante a vigência do PEE, que previa na grade horária, tempo para os docentes refletirem sobre o próprio trabalho. A nosso ver, essa experiência marcou positivamente os modos de gestão coletiva e reflexiva, adotados pelas três Diretoras que se sucederam até que Rosa assumisse o cargo, no ano de 2014.

¹⁸ Disponível em: https://wikifavelas.com.br/index.php?title=Dicion%C3%A1rio_de_Favelas_Marielle_Franco. Acesso em: 12 jul. 2021.

que caracterizam o bairro como um complexo de favelas. O nome bairro da Maré foi atribuído pelo então Prefeito Cesar Maia (1993-1997), por meio da Lei Municipal n.º 2.119 de 19 de janeiro de 1994. No período, várias ações de urbanização foram realizadas, porém, sem que se estabelecessem canais de consulta e participação da população nas decisões do poder público. Data da mesma época, a organização dos moradores em torno a organizações não governamentais, como o Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré (CEASM). Tal organização vem fortalecendo uma série de ações em torno aos eixos: Educação, Comunicação e Identidade Local. Em torno a esses eixos, foram criados: cursos de reforço escolar para viabilizar o ingresso dos jovens moradores em universidades públicas; um Jornal local, intitulado *O Cidadão* e um lindo Museu, o Museu da Maré, valorizando a participação ativa de seus moradores na preservação da memória, da história e das identidades locais.¹⁹ Porém, como veremos nos relatos da professora Rosa, o bairro da Maré também se apresenta como território de disputas entre pessoas ligadas ao tráfico de drogas e palco de conflitos com policiais, em operações marcadas por tiroteios que não discriminam hora ou lugar.

No Ciep da Maré, ela assumiu uma turma de primeiro ano, trabalhando no turno da manhã, onde encontrou muitas crianças nordestinas, assim como de regiões rurais distintas, que haviam chegado naquele local, recentemente. Rosa qualificou os alunos como "muito humildes mesmo, crianças que não conheciam nem os modos sociais de comer" (Professora Rosa, informação verbal). Acrescentou que, além da alimentação, as crianças tinham atividade o dia inteiro. Por fim, descreve as condições materiais do lugar em que estava localizado o Ciep:

Ainda hoje tem uma ponte, uma divisão, eu ia andando e eu chegava na ponte, meu sapato ficava todo sujo de lama e eu tinha que limpar

o sapato para ir para a minha segunda jornada de trabalho, no Banco. As casas eram todas baixinhas, não tinha lugar para a gente lanchar, não tinha nada, mas ainda assim tinha aquelas pessoas de quem eu gostava muito (Professora Rosa, comunicação verbal).²⁰

Avalia, assim, que as crianças de favelas são invisíveis para a sociedade. Assevera que morar na favela pode significar ausência de saneamento básico e de coleta de lixo, muitas vezes, sem calçamento ou rua asfaltada. Mas, ressalta que as crianças que ali moravam eram como quaisquer outras. Nesse ponto, ela começa a descrever as atividades de mediação pedagógica que ela desenvolveu com a turma, após o seu ingresso na escola. Ao final do ano, ela resolveu presentear as crianças da sua turma. E o fez, comprando bolas para os meninos e bonecas para as meninas, pagos com o seu salário. Lembra que alguns colegas discordam do ato, argumentando que o Estado é que deveria arcar com esse tipo de custo. Mas ela discordou, por entender que, ao presentear aqueles alunos, ela estava contribuindo para reforçar a autoestima deles, criando um ambiente de afetividade e alegria, condição crucial para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Conclui que, ao fim e ao cabo, aquele gasto representava um investimento pessoal no próprio trabalho e isso reverteria para a própria professora. Conta que chegou muito feliz na escola, sentada em uma moto táxi e carregando, em cada braço, dois sacos bem grandes, um cheio de bolas e outro com bonecas! Procurou, desse modo, agir como alguém integrado à sociedade, consumindo mercadorias e presentando crianças que não contavam com esse, por assim dizer, direito básico, que move as sociedades capitalistas contemporâneas, qual seja o direito e o poder de consumir mercadorias. As atividades articuladas a essa forma de mediação expressam, a nosso ver, tentativas de atenuar as condições adversas em que viviam aquelas crianças, diante de problemas crônicos, tais como a pobreza material,

¹⁹ Para saber mais sobre o CEASM, ver: <https://www.ceasm.org.br>. Acesso em: 12 jul. 2021. Sobre o Museu da Maré, ver: https://www.museusdorio.com.br/joomla/index.php?option=com_k2&view=item&id=46:museu-da-mare%C3%A9. Acesso em: 12 jul. 2021; e a tese de Helena Araújo, citada na bibliografia ao final.

²⁰ Depoimento da professora Rosa concedido à equipe da pesquisa, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil, em 9 de outubro de 2015.

que inclui a falta de recursos para suprir necessidades básicas, como alimentação adequada e suficiente até necessidades de lazer, como brincar de boneca e jogar bola.

Retrocedendo ao início do ano letivo, ela apresenta o toque de largada do projeto pedagógico que ela arquitetou para a referida turma. A atividade proposta foi a de catar materiais de sucata, no caso, *brinquedos velhos* que foram ou iam ser jogados fora. Em resultado, a turma reuniu muitos carrinhos sem roda ou amassados, além de bonecas sem braço ou sem perna, sem cabelo ou coisa parecida. Levados para o ambiente da sala de aula, o primeiro passo foi levar os alunos a classificarem e agruparem brinquedos semelhantes para, em seguida, definirem um *cantinho*, dentro da sala de aula, onde cada categoria de brinquedos deveria ser organizada. Com isso, as crianças iniciavam um projeto de intervenção no espaço da sala de aula, tornando-a adequada às necessidades suscitadas pela experiência em fluxo, na qual a turma se via envolvida no encaminhamento de tarefas simples – como se fosse uma brincadeira – propostas pela professora. Cada cantinho poderia ser arrumado de algum modo, seja usando caixas para guardar os brinquedos, seja improvisando prateleiras, ou outras formas. Para cada *defeito* do brinquedo, deveria ser criada uma forma de consertar ou lidar com aquela situação. Assim, foram criadas oficinas mecânicas para conserto dos carros, e hospitais, para cuidar das bonecas que apresentavam alguma necessidade de tratamento. Além disso, podiam ser inventadas algumas famílias que reuniam crianças com necessidades especiais, tais como a falta de uma perna, caso em que as bonecas poderiam ganhar muletas ou cadeiras de rodas, ou ainda, podiam viver a vida com as características que lhes eram inerentes, conforme as crianças decidissem.

Rosa complementa sua narrativa, afirmando que a sala de aula ficava parecendo um *brechó*, mas que também se tornou um espaço que tinha

a cara daqueles alunos, tendo sido construído, isto é, modificado por eles. Deixava de ser uma sala padrão e ganhava ares de um grande quarto, coletivo, *um lar, de todos*, construído pela turma com a orientação da professora.

4 A Escola é a casa do povo!

Por reproduzir no ambiente da sala de aula a intimidade de um espaço acolhedor, à semelhança de um lar, as práticas da professora Rosa dialogam com o discurso pronunciado por Anísio Teixeira, no ano de 1935, por ocasião da abertura dos Cursos da Universidade do Distrito Federal (UDF).²¹ Nesse discurso, o educador se referiu à escola pública – comum e aberta a todos – como *a casa do povo*. O argumento central era o de que a escola democrática que Anísio desejava instaurar no Rio de Janeiro devia se tornar capaz de compensar as desigualdades sociais que marcavam (e marcam ainda hoje) a nossa sociedade. Para tanto, esta devia funcionar como espaço devotado a garantir oportunidades de estudo, acolhimento e socialização, sobretudo às crianças que, desafortunadamente, não contassem com essas condições. Reproduzimos os seus argumentos no trecho que se segue:

A Escola é a casa do povo, não em um sentido de mera retórica, mas no sentido real de reguladora social, destinada a oferecer a cada e a todas as crianças oportunidades de conforto, de direção de estudos, de sociabilidade e de preparo para a vida, que oferecem à criança afortunada a casa e os recursos dos pais. Se a ideia democrática tem qualquer valor, devemos de perceber que seu sentido profundo e generoso consiste em proporcionar a todos os homens que nascem no solo livre do Brasil iguais oportunidades de triunfo e êxito na vida. (TEIXEIRA, 1962, p. 180).

Se articularmos os sentidos expressos na fala de Anísio Teixeira com as atividades que aqui foram descritas, será possível perceber, com clareza, que esse tipo de mediação pedagógica faz toda a diferença, sobretudo para aquelas

²¹ Criada por Anísio Teixeira, quando ele exerceu o cargo de diretor-geral do Departamento de Educação do Rio de Janeiro, DF (1931-1935), a Universidade do Distrito Federal (UDF) foi uma experiência inovadora, por articular cursos de diversas áreas e especialidades à perspectiva de formação de professores, tendo em vista o compromisso com a disseminação dos conhecimentos científicos, tarefa com a qual, na visão do educador, a Universidade deveria se comprometer. Foi extinta em 1939, na vigência do Estado Novo. Sobre o assunto, ver: MENDONÇA, 2002.

crianças que vivem em espaços exíguos, compartilhados com adultos e dispendo de poucas condições para fazer do lugar que habitam um espelho de suas identidades. Assim, a atividade que envolveu a organização dos brinquedos de sucata no espaço da sala de aula apresentou uma grande potência formativa, reflexiva e socializadora. Isto porque levou cada aluno a se envolver em atividades e situações nas quais o consenso coletivo se tornava uma exigência e a reflexão sobre os problemas existentes no universo criado com objetos de sucata, também induzia à busca por soluções. Nesse movimento, os alunos iam atribuindo sentido aos objetos recolhidos, às ações sobre estes e ao espaço que eles iam modificando, de acordo com suas escolhas individuais e em respeito às decisões tomadas coletivamente.

A esse respeito, cumpre acrescentar que, nas representações das casas que abrigam a família idealizada e socialmente aceita, os quartos das crianças aparecem *decorados* com brinquedos de diversas formas, cores e categorias, arrumados no seu interior e compondo, junto com o mobiliário, o cenário considerado adequado à condição infantil. Nesse caso, como lidar com os efeitos desse tipo de representação da família, da infância e das formas ideais de moradia com crianças que não possuíam condições para adquiri-las, ainda que estas representações chegassem facilmente ao conhecimento delas por meio de revistas e programas de TV?²²

A recriação do espaço da sala de aula, certamente, induziu a turma à reflexão, tanto sobre os espaços de moradia idealizados, quanto sobre os traços de identidade e intimidade que gradativamente iam se materializando no espaço da sala de aula. Assim, tal *tática de mediação pedagógica* flexibilizou as fronteiras atinentes às configurações dos espaços doméstico / íntimo e público / coletivo, de modo ativo e participativo. Por outro lado, fortaleceu a dimensão profissional do

trabalho docente no e sobre o contexto escolar, na medida em que integrou, simultaneamente, conteúdos de caráter cognitivo, relacional e lúdico. Passo a passo, os alunos foram provocando uma *subversão* na configuração do espaço da sala de aula. Esta foi, pouco a pouco, deixando de exibir sua forma de órgão burocrático, pré-moldado e frio, para ir assumindo a "aparência de um brechó, que era a cara daqueles alunos" (Professora Rosa, informação verbal), conforme assinalou a professora. Desse modo, aquele espaço padrão, foi assumindo ares de um espelho identitário da turma e de cada um dos alunos que atuaram sobre ele, modificando a sua fisionomia e recriando os seus sentidos.

E isso aconteceu, a partir da manipulação dos brinquedos que, antes tidos como lixo, se tornam material propício ao desenvolvimento de atividades pedagógicas. No curso dessas atividades, essas mercadorias de segunda mão vão sendo ressignificadas, ganhando nomes, funções, problemas, necessidades de reparos, enfim, vão se humanizando e harmonizando a turma, a sala de aula, a escola. Nesse processo, professora e alunos vão criando uma outra ordem, uma nova forma de organização do espaço da sala de aula e de relação com os materiais que a compõem. Enfim, da ressignificação da sucata, surge uma paisagem de diversidade que supõe opulência, tanto do ponto de vista material, como no que se refere à elaboração de novas atividades e à criação de laços interativos.

Depois de assumir a direção do Ciep, Rosa comenta que manteve uma caixa de brinquedos na sala da direção e, quando algum(a) aluno(a) chegava nervoso(a), procurando apoio, ela pedia para que, antes de começar a falar qualquer coisa, ele(a) arrumasse a caixa, enquanto ela terminava qualquer atividade que estivesse realizando naquele momento. Então, acrescenta "...logo eles começavam a se distrair e a brincar, recobrando a

²² No final dos anos 1980, os professores de história e geografia, responsáveis por uma turma de quinta série de uma escola situada em uma favela da zona sul do Rio de Janeiro solicitaram que os alunos desenhassem o espaço da sua casa, em uma representação gráfica semelhante a um mapa. A insistência deles em levar o trabalho para fazer em casa foi acatada e qual não foi a surpresa desses professores ao receberem como retorno uma série de trabalhos que *decalcavam* os espaços de casas ou apartamentos, estampados em revistas de grande circulação e em publicidade de companhias imobiliárias.

calma" (Professora Rosa, informação verbal).²³ Em seguida, ela chamava esse aluno(a) para conversar.

5 Do lado de fora, a lei do mais forte

Se o ambiente da escola até aqui descrito nos parece tão acolhedor, as relações com o entorno demandaram um grande esforço para se estabelecer uma comunicação clara e objetiva sobre o papel de *agente público*, que qualifica a figura de diretora da escola. Como já assinalamos na primeira seção deste artigo, a comunidade que habita o entorno da escola sofre com as desigualdades sociais que marcam a paisagem da cidade. Quando confrontada com esta afirmação, Rosa respondeu que o importante é que ela trabalhava para melhorar a vida das pessoas que com ela interagem, no espaço da escola. Concorda que o bairro era violento, mas, como que para atenuar o sentimento de insegurança e fortalecer sua disposição, Rosa procurou mostrar outras formas de violência que nem sempre eram consideradas.

Assim, começou por dizer que "a violência não está presente apenas no barulho do tiro, mas se encontra estampada na paisagem local, "quando ao entrar na comunidade, você se depara com uma banca de droga, vigiada por um rapaz armado, à luz do dia, a qualquer hora" (Professora Rosa, informação verbal), considerando isso uma afronta, um constrangimento para quem passa por ali. Outra questão apontada por Rosa tem relação com as condições de saneamento e de saúde dos moradores. Por exemplo, ela mencionou a existência de um lixão bem ao lado da escola, um terreno de grandes extensões e com todo o tipo de lixo que os moradores jogavam ali. Para melhorar o espaço que contorna a escola, ela desenvolveu um projeto que se articulou a outros Projetos em curso, tais como o Projeto da Organização Não Governamental (ONG) *Redes Maré*, intitulado "A Maré que queremos" e, também, com o projeto "Sala limpa eu apoio", proposto pela Secretaria de Educação.

Os projetos acabaram envolvendo a escola toda e, conforme ela destacou, contribuíram para que a

criança passasse a valorizar o local e, também, o próprio patrimônio escolar. Acrescenta que a ideia foi trabalhar a essência, a história do lugar. Nessa perspectiva, o corpo docente da escola foi mediando valores ligados à sustentabilidade e autogestão, apontando para o cuidado e intervenção criativa sobre o espaço físico da escola, inclusive de sua parte externa. Ademais, se reforçou o sentido de identificação, pertencimento e ligação afetiva com a escola. O trecho da fala reproduzida na sequência, expressa a persistência com a qual a diretora conduziu as suas práticas.

No dia primeiro de novembro de 2011, nós fizemos um evento chamado "Abraço ecológico". Toda a escola se mobilizou, nós conseguimos pessoas de fora, que junto conosco trabalharam reciclagem, plantio e reaproveitamento de alimentos. A Comlurb e a Secretaria de conservação, com as quais consegui fazer uma parceria, fizeram a rua, hoje nós temos uma rua. Essa rua ela passa ao lado da nossa escola. Eles quebraram, botaram fogo no muro. Eu consegui recuperar o muro, hoje tem a rua de passagem. Fizeram casa, fizeram loja. No outro ano a mesma coisa. Quiseram colocar lixo. A gente recuperou o muro todo. Esse é um trabalho de recuperação, recuperação das relações internas e externas à escola (Professora Rosa, informação verbal).²⁴

Na mesma ordem de preocupação, ela mencionou a violência dos próprios alunos, que adoravam catar grilo para, em seguida, prendê-los em um saco plástico transparente, fechado, para observar os ruídos e reações do animal. Para abordar essa questão, ela desenvolveu uma atividade sobre a *cadeia alimentar*, sobre a função de cada animal na natureza, indicando que o grilo era um ser vivo, que precisava respirar etc. Ela explicou que "não se podia encobrir a violência, principalmente quando ela estiver ao alcance dos nossos olhos" (Professora Rosa, informação verbal), sendo necessário atuar para que esta não atrapalhasse o trabalho a ser desenvolvido com os alunos. Considerou, ainda, que... "era preciso continuar trabalhando como se ela não estivesse ali, mas sem ignorá-la" (Professora Rosa, informação verbal). E o trabalho realizado com os alunos visava levá-los identificar, problematizar e evitar os atos violentos, pois

²³ Depoimento da professora Rosa concedido à equipe da pesquisa, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil, em 9 de outubro de 2015.

²⁴ Idem.

eles já conviviam com muita violência, em casa, no bairro, na sociedade, pela própria restrição de direitos de que eram vítimas.

Outro exemplo de violência por ela mencionado se remeteu à violência provocada pela *omissão*, ou de modo inverso, pela mão pesada do Estado, exigindo desempenho, impondo tarefas e prazos, sem se preocupar com as condições de trabalho e, por vezes, de apoio à escola. No caso da omissão, a professora se referiu à falta de políticas ou à ineficácia de algumas delas para enfrentar a última forma de violência citada, a violência dos confrontos entre o tráfico e a polícia. Conforme ela assinalou:

... nós estávamos dentro de um caldeirão. A polícia ficava ao redor, o tiroteio solto, aparentemente sem controle, e a gente lá dentro... e nós somos invisíveis da mesma forma que a nossa clientela é invisível. Como é que a gente muda isso?

Ficar pensando que a Maré é um local violento, que tem tiroteio... não passava na minha cabeça, no dia a dia. Eu não penso na violência da Maré. Eu penso que eu vou para escola e preciso chegar lá para realizar o meu trabalho. O meu território é ali (Professora Rosa, informação verbal).²⁵

Interessante observar o uso do termo *território*, em diálogo com estudiosos como Rogério Haesberg (2004:96), para quem termo *território* qualifica o espaço geográfico no que tange às relações de poder e dominação, articulando tanto a dominação político-econômica quanto as formas de apropriação subjetiva e cultural. Ao se reportar às diferenças entre *cidade* e *território*, no caso do Rio de Janeiro, Marcelo Burgos (2005, p. 191) considera, por sua vez, que o conceito de *território* se diferencia da cidade em razão deste demarcar a ausência de condições mínimas para o exercício dos mais elementares direitos civis, a começar pela integridade física.

Tal como sugerem os dois autores, Rosa demonstrou ter uma percepção acurada dos jogos de poder, bem como da escassez de direitos que

caracterizam os territórios pelos quais ela transitou em sua experiência profissional. Do mesmo modo, expressou consciência da responsabilidade que investia os profissionais da escola, assinalando que quando havia situações tensas, como nos dias de tiroteio, os profissionais que atuavam na escola não podiam se desestruturar, porque ali se encontravam pessoas indefesas que esperavam uma orientação deles. E acrescentou "Se você foge, você vai deixá-los à mercê da violência. Então, você esquece de você, a verdade é essa".

Narrou, por fim, a ocasião em que foi obrigada a ir ao encontro do chefe do tráfico, "no território dele". Também ali, apesar do medo, ela buscou estabelecer uma comunicação com o *chefe*, explicando que ela não podia autorizar a realização de bailes funk no espaço da escola, tendo em vista aquele ser um lugar público, que seguia regras oficiais e, ainda, em razão da bagunça em que ficava a escola após a realização dos bailes, com trabalhos de alunos rasgados, garrafas e cacos de vidro pelo chão, em vias de ter problemas elétricos causados pela sobrecarga das caixas de som ali instaladas. Assim, a Diretora se empenhou em evitar o confronto, mas sem abrir mão de apresentar os seus argumentos. Ao final, ainda que o chefe do tráfico continuasse utilizando o pátio da escola para a realização dos bailes, sem autorização da Diretora, ele se comprometeu a mandar limpar o espaço e zelar pela preservação do prédio, demonstrando, ao menos na retórica, respeito à figura da diretora e ao espaço da escola. Importante ressaltar, como ela própria nos explicou, que em nenhum momento houve negociação,²⁶ pois isso seria a rendição da possibilidade de preservar o caráter público do espaço escolar. O que houve, ela afirmou, foi a exposição de reivindicações legítimas, diante de relações assimétricas de poder.

Considerações finais

A trajetória pessoal e profissional da professora Rosa é marcada por constrangimentos ligados

²⁵ Idem.

²⁶ Por *negociação*, entende-se a troca de favores, tal como aceitar doações ou serviços em troca de concessões do tipo, emprestar a escola para uso privado.

ao gênero feminino e às condições de classe, e sua moradia se constituiu como lugar de trabalho da mãe e espaço de escolarização para ela. Essa experiência, constitutiva de sua identidade, gerou um compromisso que a levou a adaptar os seus planos de formação profissional, de modo a poder custear o tratamento de saúde da mãe. Gerou, também, uma grande sensibilidade para com a interferência que os *espaços, lugares, territórios* por onde as pessoas circulam exercem sobre os indivíduos e suas formas de interação social. Talvez por isso, a recriação dos espaços da sala de aula, da escola e de seu entorno tenha recebido tanta atenção na narrativa que ela tece sobre sua trajetória, exibindo um repertório particular de práticas de mediação pedagógica.

Nesse percurso, a professora formou a si própria, modelando uma identidade pessoal e profissional no entrelaçamento dos aprendizados que o seu lugar social e sua condição de gênero lhe proporcionaram com as oportunidades advindas de sua formação e socialização escolar. Ao se identificar com os alunos da escola em que atuava – a maioria vinda do Nordeste, como ela; a maioria vivendo em condições precárias de moradia e de direitos – ela compreende as carências daquelas crianças, buscando criar métodos de ensino e conteúdos de aprendizagens significativas, no contexto da escola e do bairro. Para tanto, lida de forma mais flexível com as formalidades curriculares, mas sem abandoná-las. Apenas intui as necessidades mais prementes e estabelece meios de estabelecer uma comunicação fundada na demonstração de afeto sempre articulada ao esclarecimento de que ali, ela agia como profissional e desempenhava o papel de agente público. Mas que esse trabalho estava baseado no respeito e no afeto pelos alunos e pelo próprio ato de ensinar.

A importância da escola na vida desta professora foi crucial, como pudemos perceber. A instituição escolar lhe ofereceu um diploma e capital social para iniciar sua trajetória profissional. Baseada nos aprendizados das suas experiências de vida e nos conhecimentos obtidos em sua trajetória formativa, ela desenvolveu as

suas mediações iniciais e experimentais, bem como aprofundou e estendeu o seu repertório de práticas de mediação pedagógica, permanentemente. Aliás, experimentais sempre serão as mediações ligadas ao ensino, tendo em vista o caráter contextual e, ao mesmo tempo, pessoal e relacional que marcam o trabalho docente, como bem assinalou Maurice Tardiff (2002).

Como já observamos, a potência do trabalho de *agir sobre o outro*, conforme se referiu Dubet (2002), exigiu contornar as dificuldades, recriando objetos e espaços, estabelecendo códigos e decifrando símbolos na construção de uma linguagem capaz de comunicar mensagens de superação e de confiança naquilo que a escola e os professores podem oferecer: a possibilidade de ampliar a visão e o conhecimento sobre o mundo, a sociedade e sobre sua própria condição social e identidade pessoal.

As táticas desviacionistas que constam do repertório de mediações pedagógicas da professora Rosa mesclaram criatividade e oportunidades contextuais, sem jamais desconsiderar as regras institucionais e oficiais. Conforme nos esclareceu a leitura de Certeau (2002), as *estratégias* dos poderosos são capazes de produzir, mapear e impor regras e limites. Porém, as *táticas* apoiadas na *recriação da sucata* e das formas de comunicação, expressam práticas que alteram os usos do material (e da linguagem dominante) em defesa de direitos, muitas vezes, negados.

No caso em estudo, o compromisso em garantir àquelas crianças o direito às oportunidades que a escola pública e popular *promete* viabilizar, a levou a mediar práticas pedagógicas com vistas a fixar alguns sentidos e recriar certas representações correntes. Neste empenho, os sentidos dos termos casa, escola, sala de aula, poder, consumo, comunicação, linguagem, ensino e aprendizagem, ganharam novos contornos, adequando-se aos contextos em que foram apreendidos, trabalhados e recriados para, finalmente, serem apropriados.

Um dos aspectos que nos chamou atenção em nossas conversas com o grupo de ex-diretoras desta escola foi a recusa a qualquer discurso viti-

mista, ainda que elas reconhecessem os desafios de trabalhar em contextos adversos. Por outro lado, e em complemento a esta postura inicial, se destacou o engajamento no atendimento das necessidades da comunidade escolar, em vista da carência em que vivia a população do bairro e a despeito das limitações advindas do apoio insuficiente que recebiam dos níveis hierárquicos da administração do ensino.

Ali, naquela trajetória e naquelas práticas, estava inscrita a ética do sacrifício que permeia o ideal republicano a que se referiu Janine Ribeiro, em texto publicado em 2014. Não uma ética arrependida, nem tampouco um sacrifício voluntarista. Mas, sim, uma atenta oportunidade de ajudar crianças que vivem com poucos recursos e muitas restrições de direitos. Ao contrário do que se poderia pensar à primeira vista, os graves desafios enfrentados pelo grupo de professoras do Ciep da Maré reforçaram uma convicção, partilhada por todas elas, sobre o valor social do trabalho que elas desenvolveram naquela escola.

Concluimos, afirmando que a nossa cidade precisa muito da escola pública e de professoras como a Rosa, que sabem fazer das restrições sociais um repertório de práticas pedagógicas peneiras de sentido e utilidade para a vida de crianças vulneráveis. Suas narrativas nos lembram que, para além dessa condição, essas crianças também são capazes de aprender a elaborar soluções para os desafios cotidianos. Para isso, é necessário que alguém as estimule a agir e a perceber os seus pontos fortes.

Acreditamos que a trajetória da professora Rosa, assim como as práticas de mediação pedagógica por ela desenvolvidas, nos apresentam um convite à reflexão em torno de questões como docência, gênero e autonomia intelectual. Ao acompanharmos seus passos, vamos nos aproximando da relevância ética e política do exercício da docência em uma cidade violenta, como o Rio de Janeiro. Somos levados a penetrar na parte opaca da *cidade maravilhosa*, indo ao encontro de suas desiguais formas de distribuição de direitos, como proteção à vida; saúde; educação e moradia dignas. É um convite, também,

para se pensar criticamente sobre a realidade do nosso país, sobre as condições de trabalho dos professores, enfim, sobre as possibilidades – prementes – de construção de uma sociedade mais justa e solidária, desde a experiência escolar.

Ao nos propormos a cruzar questões de gênero, classe e lugar no exercício da docência, nós adicionamos mais alguns ingredientes que nos permitiram perceber as características singulares e, ao mesmo tempo, coletivas – porque históricas e características de grupos específicos –, dessas artes de fazer a docência e das *formas de mediação* que lhes dão suporte.

Referências

- ALBERTI, Verena. *Ouvir e Contar: textos em história oral*. 1. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- ALBUQUERQUE Jr., Durval Muniz de. *Preconceito contra a origem geográfica e de lugar: as fronteiras da discórdia*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte, MG: Letramento, 2018.
- ARAUJO, Helena M. M. *Museu da Maré: entre educação, memórias e identidades*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2012.
- BURGOS, Marcelo Baumann. Cidade, território e cidadania. *Dados*, Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, v. 48, n. 1., p.189-222, 2005.
- CAMPAGNUCCI, Fernanda. O Silêncio dos professores: uma interpretação sociológica sobre a "ausência" da voz docente no jornalismo educacional. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. v. 1.
- DUBAR, Claude. *A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- DUBET, François. *Le declin de l'institution*. Paris: Éditions Du Seuil, 2002.
- GOMES, Ângela de Castro; HANSEN, Patrícia Santos. *Intelectuais Mediadores: Práticas culturais e ação política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016. 489 p.
- HAESBERG, Rogério. *O mito da desterritorialização: do "fim dos territórios" a multi-territorialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- LIMA, Jorge Ávila de. Questões centrais no estudo das culturas profissionais dos professores: uma síntese crítica da bibliografia. *Educação, Sociedade e Culturas*, IS. I., n. 13, p. 59-113, 2000.

LORIGA, Sabina. A tarefa do Historiador. In: GOMES, A. C.; SCHNIDT, B. B. (org.). Memórias e narrativas autobiográficas. Porto Alegre: UFRGS: FGV, 2009. p. 13-38

MARINHO, Nailda; XAVIER, Libânia. El asocianismo de mujeres en Brasil y la tesis de Branca Canto Melo. In: PÉREZ, Teresa González (org.). *La educaciona de las mujeres en Latino America*. 1. ed. Valencia, Espanha: Tirant Humanidades, 2019. v. 1, p. 395-406.

MENDONÇA, Ana Waleska. *Anísio Teixeira e a universidade de Educação*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2002.

MONTEIRO, Mariana Kubilius; ALTMANN, Helena. Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação. *Cad. Pesqui.*, [S. l.], v. 44, n. 153, p. 720-74, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742014000300012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 jul. 2021.

MULLER, Lúcia. *As Construtoras da Nação: professoras primárias na Primeira República*. Niterói: Intertexto, 1999.

PEREIRA, Luís. *O Professor Primário Metropolitano*. Rio de Janeiro: MEC-Inep: CBPE, 1963. (Coleção O Brasil Urbano).

RIBEIRO, Renato Janine. Democracia versus República. In: BIGNOTO, Newton (org.). *Pensar a República*. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2000. p. 3-24.

SIRINELLI, Jean François. Os Intelectuais. In: REMOND, R. (org.). *Por uma história política*. Rio de Janeiro, Editora UFRJ-FGV, 1996a. p. 231-270.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. Notas para a História da Educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, [S. l.], n. 85, jan./mar. 1962.

YANNOULAS, Silvia Cristina (org.). *Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações*. Brasília: Abaré Editora, 2013.

Libânia Nacif Xavier

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), no Rio de Janeiro, RJ, Brasil; professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro/ Faculdade de Educação (FE-UFRJ), no Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Endereço para correspondência

Libânia Nacif Xavier

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Avenida Pasteur, 250 – prédio Anexo ao da Faculdade de Educação

Urca, 22290-902

Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Os textos deste artigo foram revisados pela Poá Comunicação e submetidos para validação da autora antes da publicação.