

A PRODUÇÃO DAS CATEGORIAS DO JUÍZO PROFESSORAL: UM ESTUDO SOBRE AS PERCEPÇÕES E APRECIACÕES DO MAGISTÉRIO CARIOCA

Vinicius Kapicius Plessim

Universidade de São Paulo / Faculdade de Educação (Feusp)

<http://orcid.org/0000-0002-2236-6025/>

Data de Submissão: 06/03/2023

Data de Aprovação: 15/07/2023

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir as categorias do juízo professoral na escola, ou seja, quando o magistério transforma classificações sociais em classificações escolares a partir de suas percepções e apreciações. Por meio da pesquisa qualitativa frente ao trabalho de campo, se tornou possível entrevistar doze professoras que lecionaram ou exerceram atividade pedagógica na Escola Municipal Expedicionário Aquino de Araújo, instituição localizada em Duque de Caxias, na Baixada Fluminense. Este trabalho trouxe como resultados a importância de o professor exercer o seu poder de fala na escola, a partir da reflexão de sua própria carreira. Temáticas como a relação entre a família e a escola, as origens sociais, a violência escolar e a precarização do trabalho do professor foram abordagens suscitadas pelos depoimentos ao longo das entrevistas. Esperamos que novos estudos possam trazer em cena a figura do educador, que se reinventa em seu cotidiano para driblar com as diferenças e dificuldades de natureza material até a simbólica existentes em seu campo de trabalho. Estas professoras, necessitavam ser ouvidas e justamente por isso, almejamos que novos trabalhos possam levantar a bandeira da educação e do trabalho docente, como um grito dos esquecidos e silenciados socialmente, mesmo diante de um ofício de tamanha importância para a socialização e a escolarização dos indivíduos.

Palavras – Chave: Professor; escola; educação; precarização; classificações.

THE PRODUCTION OF PROFESSIONAL JUDGMENT CATEGORIES: A STUDY ON THE PERCEPTIONS AND APPRECIATIONS OF THE TEACHERS IN RIO DE JANEIRO

ABSTRACT

This article aims to discuss the categories of teacher judgment at school, that is, when teachers transform social classifications into school classifications based on their perceptions and appreciations. Through qualitative research in front of the field work, it became possible to interview twelve teachers who taught or exercised pedagogical activity at the Municipal Expedicionário Aquino de Araújo School, an institution located in Duque de Caxias, in Baixada Fluminense. This work brought as results the importance of the teacher to exercise his power of speech in school, from the reflection of his own career. Themes such as the relationship between the family and the school, social origins, school

violence and the precariousness of the teacher's work were approaches raised by the interviewees throughout the interviews. We hope that new studies can bring to the fore the figure of the educator, who reinvents himself in his daily life to overcome the different difficulties of a material or symbolic nature that exist in his field of work. These teachers needed to be heard and precisely for this reason, we hope that new works can raise the flag of education and teaching work, as a cry of the forgotten and socially silenced, even in the face of a job of such importance for the socialization and schooling of individuals.

Keywords: Teacher; school; education; precariousness; ratings.

LA PRODUCCIÓN DE CATEGORÍAS DE JUICIO PROFESIONAL: UN ESTUDIO SOBRE LAS PERCEPCIONES Y APRECIACIONES DE LOS PROFESORES EN RÍO DE JANEIRO

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo discutir las categorías del juicio docente en la escuela, es decir, cuando los profesores transforman las clasificaciones sociales en clasificaciones escolares a partir de sus percepciones y apreciaciones. A través de una investigación cualitativa frente al trabajo de campo, fue posible entrevistar a doce docentes que enseñaban o ejercían actividad pedagógica en la Escuela Municipal Expedicionário Aquino de Araújo, institución ubicada en Duque de Caxias, en la Baixada Fluminense. Este trabajo trajo como resultados la importancia de que el docente ejerza su poder de palabra en la escuela, a partir de la reflexión de su propia trayectoria. Temas como la relación entre la familia y la escuela, el origen social, la violencia escolar y la precariedad del trabajo docente fueron abordajes planteados por los entrevistados a lo largo de las entrevistas. Esperamos que nuevos estudios puedan sacar a relucir la figura del educador, que se reinventa en su vida cotidiana para superar las diferentes dificultades de carácter material o simbólico que existen en su campo de trabajo. Estos docentes necesitaban ser escuchados y precisamente por eso, esperamos que nuevas obras puedan enarbolar la bandera de la educación y el trabajo docente, como un grito de los olvidados y socialmente silenciados, aún frente a un trabajo de tanta importancia para la socialización. y la escolarización de los individuos.

Palabras Clave: Docente; escuela; educación; precariedad; calificaciones

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo central analisar as categorias da jurisprudência professoral na escola, ou seja, como os professores transformam classificações sociais em classificações escolares. Por meio da sociologia da educação, tangenciamos uma análise através da pesquisa de campo realizada na Escola Municipal Expedicionário

Aquino de Araújo, instituição localizada no município de Duque de Caxias, na Baixada Fluminense.

Localizada na periferia cariocas a escola em análise oferece nos turnos matutino e vespertino a modalidade do Ensino Fundamental I e II para os seus estudantes, e no curso noturno volta os seus trabalhos para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Com cerca de quase 300 alunos matriculados, a nossa escolha por esta instituição se deu através de seu passado, pois foi o primeiro ginásio municipal de Duque de Caxias, assistido e gerido pela prefeitura em ofertar o ensino secundário gratuito para o seu público. No seu passado, abraçou cerca de 1500 estudantes matriculados, atualmente percebemos uma queda significativa deste alunado, bem como de um ensino e um aprendizado qualificado para a criança.

A pesquisa qualitativa levantou como hipótese de que a escola por mais que se apresenta como experiência democrática de ensino, deflagra nas suas estruturas as marcas da conservação e da desigualdade social, num constructo reprodutor de sua cultura sob a exclusão daqueles que não coadunam com os seus discursos oficiais.

O estudo se justifica frente às suas colaborações com o campo educacional, em suscitar com que novos caminhos e horizontes sejam abertos e explorados na categoria docente. Almejamos que o professor, assuma a sua posição social e o seu poder de fala, não se recaia no silêncio e no esquecimento, mas traga à tona as relações objetivas e subjetivas produzidas na instituição escolar.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Na busca de compreender como as classificações sociais se tornam classificações escolares, trouxemos o esquema operatório defendido por Bourdieu e Saint – Martin (2015) que entendem que as taxonomias produzidas pelo Homem em seu cotidiano, para se terem eficácia, também precisam ser estruturadas no campo social.

Se trouxemos a escola e os seus agentes em nossa reflexão, estamos imbuídos do conceito de cotidiano a partir de Michel de Certeau (2013), pois entendemos que as práticas inseridas neste espaço, barganham sentidos e significados por meio de tensões e negociações travadas durante o ano letivo.

De acordo com Michel de Certeau (2013), o cotidiano: “(...) é tudo aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente” (CERTEAU, 2013. p. 31). Neste sentido, a escola e os seus sujeitos sociais produzem relações objetivas e subjetivas neste ambiente, barganhadas a partir da jurisprudência professoral, o educador tece uma linha de sociabilidade que procura manter aqueles que coadunam com o seu discurso oficial e a cultura impositiva desta realidade social, bem como excluir aqueles se transformam numa ameaça sensível para a prática pedagógica em seu interior.

Na busca por analisar as categorias do juízo professoral na instituição escolar, trouxemos a própria categorial profissional em análise. Acreditamos que a constituição sócio – histórica da carreira docente, perpassa na afirmação de um grupo que aos poucos toma consciência de sua classe e luta por seu espaço de afirmação social na gênese de seu ofício.

António Nóvoa (1991) nos oferece um modelo a partir da historiografia da educação da afirmação da carreira do professor. Inicialmente a educação na Idade Média

era destinada a um grupo seletivo detentor de capital econômico e político que ocupava os bancos escolares. Os seus professores, consistiam em grupos do alto clero a transmitir uma formação pautada na educação cristã católica, como forma de exercício do controle sobre os corpos desajustados.

O advento da Idade Moderna com o Homem renascentista trouxe aos poucos uma mudança da releitura da educação na sociedade. Aos poucos a razão e a ciência abrem espaços para as explicações indagadoras do Homem, em oposição da fé. De acordo com Nóvoa (1991, p. 116) com a Revolução Francesa influenciada pelos valores liberais, burgueses e iluministas na contemporaneidade promove uma cisão nesta dimensão estrutural, com a laicização do ensino em rompimento com os valores cristãos difundidos desde a Idade Média na Europa.

O controle da educação pelo Estado, modifica o quadro dos profissionais que ocupam o interior institucional. Saem os padres e adentram os leigos, especificamente, as mulheres, que aos poucos deixam de lado os valores conservadores sociais que a esquadrihavam na função de doméstica (do lar). Para Nóvoa (1991, p. 121) aos poucos o Estado cria um repertório burocrático e administrativo para gerir a escola, bem como estrutura um corpo de saberes, competências e ofício ensinados pelo quadro docente. Este último, se insere nas regras do sistema por meio de seleções que permitem a sua inserção neste campo de trabalho, logo, tarefas são distribuídos conforme a especialização que estes agentes assumem.

Magistério, trajetória de lutas e resistência em sua prática, não diferente no advento da contemporaneidade ao tomarem consciência de classe e respaldado das exigências do Estado, transformados numa máquina de exploração deste grupo, começam a se unir em associativismo em prol das melhorias das condições de trabalho submetidas (NÓVOA, 1991, p. 127). Não diferente, esta categoria profissional se reinventar de acordo com as suas condições de trabalho, numa ação de resiliência buscam proporcionar a escolarização de seus alunos, bem quanto desempenham papéis sociais, culturais e pedagógicos que procuram imputar valores e costumes a serem seguidos.

A cultura escolar produzida na instituição, é pensada a partir de Julia (2001, p. 9) nos afirma que esta consiste num conjunto de valores, normais, ideias e ideais transmitidos pelo grupo dominante constitutivo do espaço escolar para os seus subordinados, na premissa de moldar os comportamentos e garantir a reprodutibilidade da escola na sociedade: “A cultura escolar é descrita como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos”. (JULIA, 2001, p.9).

Neste mesmo sentido, Tardif e Lessard (2014) destacam que a dinâmica impositiva da cultura escolar, opera na lógica da instituição em reproduzir seus gestos e as suas práticas em seus alunos, na premissa de coagir e exercer a coerção sobre os corpos não adestrados neste ambiente: “(...) agir em profundidade sobre os alunos para socializá-los, moralizá-los e instruí-los segundo as regras próprias da organização” (p. 59).

A pauperização profissional está intimamente interligada a pauperização profissional segundo defenderam SAMPAIO e MARIN (2014), com os baixos vencimentos recebidos atrelado as dificuldades de infraestrutura para a condução do trabalho do educador, externamente a este ofício a sua vida também se encontra numa posição “insalubre”, devido a carência de uma qualidade em função das precárias condições

vivenciadas na esfera trabalhista: “Esse é um fator que incide pesadamente sobre a precarização do trabalho dos professores, pois a pauperização profissional significa pauperização da vida pessoal nas suas relações entre vida e trabalho, sobretudo no que tange ao acesso a bens culturais” (SAMPAIO; MARIN, 2014, p. 1210). Ainda para as autoras, os baixos vencimentos estão associados com a alta jornada de trabalho, o que leva ao educador buscar sanar a pauperização da vida, através da sua reinvenção no campo de trabalho, pois assume diferentes tarefas, dobra o seu horário na escola, na premissa de aumentar os seus salários.

Ao buscarmos entender as percepções sobre a categoria relacional da família com a escola, coadunamos com as posições de Polonia e Dessen (2005) que afirma a importância da construção do currículo institucional com a participação dos responsáveis da criança, na busca de se criarem estratégias conjuntas para equacionar os problemas atrelados ao ensino e a aprendizagem do aluno: Mesmo quando a instituição escolar planeja e implementa um bom programa curricular, a aprendizagem do aluno só é evidenciada quando este é cercado de atenção da família e da comunidade” (POLONIA, DESSEN, 2005, p.305). A escola não é um espaço estanque e monolítico, mas se compõe na sua estruturada das relações perpetradas entre os agentes constitutivos deste campo e a família do alunado.

De acordo com Sposito (2002, p. 90) a temática da produção das violências na periferia dos centros urbanos brasileiros, está associada a democratização das instituições do país. Na década de 1980, presenciamos um debate público que permeou uma maior participação das ditas camadas inferiores da sociedade tanto civil como política, que buscaram discutir distintas situações que afetavam a qualidade de vida dos moradores desprovidos de capital econômico e cultural. A segurança se torna a base desses debates e uma questão a ser equacionada, por meio do enfrentamento da violência nas grandes cidades.

O cotidiano de insegurança e violência expandidos desde a década de 1980, recebeu atenção das produções acadêmicas por meio dos trabalhos de GUIMARÃES (1984, 1990) que se atentou em investigar escolas que estavam localizadas na cidade de Campinas, interior de São Paulo. Numa perspectiva qualitativa, introduziu metodologias de observação e de entrevistas com docente e discentes das escolas, frente às práticas pedagógicas que se transformavam em verdadeiro celeiro estimulador e violência no interior da escola. Para o autor tanto as escolas classificadas como experiências de maior controle rigidez, bem como aquelas fadadas a desorganização de suas estruturas produziam cenários de violências física e simbólica pela conduta de seus agentes.

A partir de 1997, presenciamos a influência de pesquisas que eram promovidas por organizações não governamentais que refletiam para a (re) produção da violência na escola e o impacto sobre o ensino e a aprendizagem do aluno. Com atuação de destaque para os estudos produzidos pela UNESCO que mergulhou em experiências locais para perceber os distintos fenômenos existentes do “mal-estar” na escola pública brasileira.

Acima trouxemos um breve balanço de produções acadêmicas norteadoras nos estudos sobre a violência escolar. A categoria do corpo foi analisada na premissa de entender como o desajustamento da dimensão corpórea estudantil na escola, perpassa as prerrogativas da jurisprudência professoral, na busca do adestramento frente a insensibilidades e hostilidades produzidas neste cotidiano.

CHARLOT (2002) entende que as ações comportamentais emanadas pela violência se traduzem em práticas transgressoras, como a quebra da regra das normas do jogo escolar. A violência é produzida pelo Homem, que a reproduz como afirmação da não aceitação de sua condição subalterna e submissa no campo social:

De sorte que fica logo bem claro que a questão da violência na escola não deve ser enunciada somente em relação aos alunos: o que está em jogo é também a capacidade de a escola e seus agentes suportarem e gerarem situações conflituosas, sem esmagar os alunos sob o peso da violência institucional e simbólica (CHARLOT, 2002, p. 436).

Michel Foucault (2014) se atentou em seus estudos a compreender a natureza coercitiva das instituições. Nesta premissa, o autor defende que estas organizações coagem e vigiar os seus agentes através da disciplina. Esta se configura, numa série de sanções normativas e punitivas que possam estabelecer o controle dos corpos no espaço, bem como a aceitação das regras estabelecidas: “(...)fazer da punição e da repressão das ilegalidades uma função regular, coextensiva à sociedade; não punir menos, mas punir melhor; punir talvez com uma severidade atenuada” (FOUCAULT, 2014, p. 81-82).

Assim, procuramos perceber nestas análises como o educador produz distintas categorias em sua esfera trabalhista, logo, constantemente transforma taxonomias sociais em taxonomias escolares, para que possam legitimar as suas práticas pedagógicas e garantir a reprodução da cultura escolar.

3 METODOLOGIA

A produção deste trabalho se deu a partir da pesquisa qualitativa realizada através de estudo de campo. O contato inicial se deu através da Secretária de Educação do município de Duque de Caxias, por meio do *Centro de Pesquisa e Formação Continuada Paulo Freire (CPFPPF)*, onde pudemos resolver as partes burocráticas para a realização deste trabalho, o que possibilitou a nossa entrada na Escola Expedicionário Aquino de Araújo.

Através do *Centro de Pesquisa e Formação Continuada Paulo Freire (CPFPPF)* e em contato com a direção pedagógica da escola, recebemos autorização para a realização da pesquisa no interior da instituição. Por estarmos num período de pandemia do Coronavírus, as entrevistas realizadas com as professoras se deram em sua maioria de caráter remoto através da plataforma do Google Meet e do Zoom, contudo, em alguns casos com o retorno do ensino híbrido, as entrevistas aconteceram na sala dos professores, com o respeito das regras de distanciamento social e o uso de máscara.

As entrevistas tiveram duração em torno de uma hora e versaram sobre assuntos como: as origens sociais, as dificuldades na formação acadêmica e na constituição da carreira, as suas escolhas pelo magistério, as relações tecidas com os alunos e as famílias, as diferentes formas de se avaliar, o ensino e aprendizagem da escola, a produção da violência e da indisciplina em seu campo de trabalho e a participação nos Conselhos de Classe.

Ao adentrarmos em nosso ambiente de estudo, fomos recebidos pela direção pedagógica da escola, o que foi possível apresentar os objetivos de nossa pesquisa naquele lugar. Um corpo diferente num lugar sempre suscita, olhares diferentes dos agentes que ocupam posições específicas nesta realidade social e constituem hierarquias específicas em seu campo de trabalho.

Inicialmente, conversamos separadamente com cada professor da escola, no intuito de conscientizar sobre a importância social de nossa pesquisa, das temáticas que

seriam abordadas, de explicitar os objetivos e as motivações de estar naquele espaço. Como esperado, recebemos muitos “nãos” que não desestimularam de fazer pesquisa na escola, mas buscamos caminhos alternativos de conscientizar este público de nosso comprometimento e de nossa responsabilidade social em transparecer os resultados elementares deste trabalho.

O nosso período de trabalho na escola consistiu inicialmente em registrar fotografias para a constituição do acervo de fontes documentais existentes na instituição. Devido as precárias condições de conservação, ficamos no almoxarifado da escola na premissa de registrar as imagens dos documentos que era de diferentes naturezas: Livro de ponto de professores e funcionários da escola (1970 -1995), Ata dos exames de admissão ao curso ginásial (1956-1970), Ata dos resultados finais (1956 -1970), Livro do Ginásio Orientado ao trabalho (GOT – 1970), Livro de inspeção escolar (1975 – 1979), Termo de visitar da supervisão escolar (1980 -1989).

Posteriormente, procuramos buscar convencer o maior número possível de depoentes para colaborarem com as entrevistas. Por questões éticas, mantivemos o anonimato desses entrevistados, ao substituímos os seus nomes originais por fictícios. As entrevistas, que tiveram duração em torno de 1 hora, devido a pandemia do coronavírus em sua maioria ocorreu de maneira remota através da plataforma do Google Meet e do Zoom, sendo gravadas, contudo, alguns depoentes solicitaram que as entrevistas transcorressem na escola, logo, a sala dos professores se configurou neste espaço após o retorno do ensino híbrido, por meio da respeitabilidade do distanciamento social e o uso de máscaras.

Nas entrevistas, na premissa de entender como os professores transformavam as classificações sociais em classificações escolares, abordamos temas como: as origens sociais dos depoentes, as dificuldades na constituição de carreira, a violência e a indisciplina na escola, o ensino e a aprendizagem da criança, as formas de se avaliar, as relações tecidas com os familiares dos estudantes, a participação no conselho de classe e as condições de trabalho no município de Duque de Caxias.

3.1 – Os depoentes

Na sua adolescência Valdete almeja seguir a carreira de medicina, contudo as dificuldades financeiras familiares, impediram a realização deste sonho. Optou pelo magistério, por ser o caminho mais viável economicamente e mais rápido, para poder ajudar nas despesas de suas, uma vez que, seus pais eram músicos e ganhavam pouco. Coursou normal, posteriormente ingressou na faculdade de pedagogia, o que permitiu entrar no município de Caxias como concursada em 1990.

Cecília tinha o sonho na sua infância de ser professora, pois segundo ela nos contou era apaixonada pela maneira de ensinar de suas docentes. A sua mãe na juventude também almejava esta carreira, contudo construiu família e ficou impossibilitada de dar prosseguimento aos seus estudos. Cecília optou pelo município de Duque de Caxias, devido a proximidade com a sua residência.

Filha de carteiro e mãe docente, Laura fez formação geral em 1998, o que possibilitou ingressar nas creches de Caxias e conhecer esta realidade social. Seus pais serviram como modelo para seus estudos, pois recebeu o capital cultural com a aquisição de livros, revistas que estimulavam o gosto pela leitura. Investiram no curso superior de sua filha, que ingressou na Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO) no curso de Pedagogia. Foi aprovada no concurso para Maricá e atualmente, devido à proximidade com seu lar é permutada em Caxias, na Escola Municipal Expedicionário Aquino de Araújo.

Joana é filha de mãe aposentada, portadora de necessidades visuais, e seu pai era separado há mais de 40 anos de sua mãe. Sofreu em sua infância com os conflitos do lar e as dificuldades financeiras de sua casa. Escolheu a educação, pois desde cedo gostava de lidar com crianças e os seus estilos. A sua escolha de carreira no município estava atrelada com a possibilidade de trabalhar perto de onde reside.

Portadora de deficiência na perna, Solange teve uma infância traumática, pois teve que lidar com as precárias condições de saúde e a ausência de seus pais. Foi criada por seus tios, desde cedo se identificava com a área educacional, o que a levou a fazer formação normal e a ingressar na rede privada para lecionar. Posteriormente, ingressou na faculdade de Letras (Português – francês) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Foi aprovada no primeiro concurso realizada em Duque de Caxias, após a sua fase de Segurança Nacional, na ditadura militar. A docente se encontra no Aquino desde 1997, após ser transferida de uma escola municipal distante, localizada no bairro do Amapá (1º distrito).

Filha da união matrimonial de um servidor pública e uma mãe do lar, Débora não atendeu aos anseios de seus pais, que queriam que ela fosse médica, por conta disso não investiram na sua carreira universitária. Aluna do Colégio Pedro II, ingressou na faculdade privada no curso de Matemática, o que possibilitou a sua aprovação no concurso para o Estado e o município de Caxias. O sonho em ser mãe, levou Débora a ter duas matrículas, o que para ela representava a possibilidade de ter uma segurança financeira em seu lar.

Quando jovem, Patrícia prestou três vestibulares para o curso de psicologia, pedagogia e letras, e foi neste último que construiu a sua carreira no magistério. Filha de pai arquiteto e mãe formada em administração de empresas, seus pais investiam em sua faculdade privada, o que a levou a prestar concurso para Duque de Caxias, devido a possibilidade de ter a sua estabilidade financeira. Após a conclusão da faculdade, lecionou em escolas particulares, contudo o excesso de cobrança a levaram buscar o ensino público na carreira. Atualmente, leciona há 37 anos na instituição, a disciplina de Língua Portuguesa.

Na sua adolescência, Silvia se interessava em seguir carreira no magistério, contudo uma gravidez não planejada aos 18 anos de idade, impediu o prosseguimento desde sonho. Entrou na faculdade privada aos 40 anos de idade, atualmente leciona a disciplina de Espanhol para o Ensino Fundamental II na escola por mais de 15 anos. Após a conclusão da faculdade, foi aprovada nos concursos para o Estado do Rio de Janeiro e o Município de Caxias o que representava a possibilidade de conquistar a sua estabilidade empregatícia.

Elizabeth seguiu o modelo de sua mãe professora na formação de seu campo profissional. Atualmente, se encontra aposentada após lecionar a disciplina de Artes, para as turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) por mais de 27 anos. A dificuldade na sua formação acadêmica se deu pelos tempos autoritários da ditadura militar no país. Em 1977, estudava na Pontifícia Universidade Católica (PUC) e na UERJ. Optou pelo município de Caxias, pois o Aquino, a instituição em que lecionou desde que tomou posse se encontra ao lado de sua residência.

Filha de pais estrangeiros, portugueses, Morgana teve que enfrentar o preconceito de sua família para seguir a carreira do magistério, pois as mulheres deveriam cuidar dos serviços domésticos. Kursou formação geral e obteve aprovação no concurso público aos 20 anos de idade. Posteriormente, ingressou na faculdade de pedagogia, o que não a

concluiu, pois escolheu dar prosseguimento a Curso de Geografia na UERJ. A sua escolha pelo município de Caxias, estava atrelada a questão financeira, com a possibilidade de ter a sua estabilidade empregatícia.

Na estrutura familiar de Laís, estava a base motivacional de seguir carreira no magistério, pois a maioria das mulheres exerciam docência em escolas. Filha de pai motorista e mãe costureira, as dificuldades financeiras de seu lar não a impediram de entrar no magistério. Trabalhou e estudou durante a sua trajetória acadêmica no curso de pedagogia da UERJ, anteriormente havia feito o curso de formação normal. Foi aprovada no concurso de Duque de Caxias e se manteve neste lugar, porque acreditava no caráter salvacionista da escola quanto à escolarização de seus alunos, além da proximidade com a sua casa.

Vanessa sonhava em ser professora desde à infância. Morava no interior com seus pais e devido aos problemas financeiros de seu lar, passou a morar na capital do Rio de Janeiro, em busca de melhores condições de emprego. Cursou a faculdade de Biologia, atualmente leciona a 43 anos no Aquino a disciplina. No seu percurso acadêmico, enfrentou dificuldades, pois necessitava trabalhar para gerir os seus estudos na faculdade, e com isso buscar a ter a chance de adentrar no funcionalismo público.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste espaço dividiremos a análise dos resultados em três seções que permitiram a compreensão da jurisprudência professoral na escola. Primeiramente procuramos analisar como os educadores se percebem no exercício de sua carreira, ou seja, demonstrar através das entrevistas como a categoria profissional esteve à frente do esquema classificatório estruturado pelo corpo docente.

Num segundo momento, procuramos perceber as apreciações sobre o campo de trabalho. Como estes educadores enxergar a sua realidade social, que permeia as relações deste espaço de convivência denominado de escola. Se constantemente este docente produz as taxonomias representativas de seu cotidiano, como esta enxerga a instituição pela qual desenvolve as suas práticas pedagógicas.

Por último, trouxemos as impressões destes educadores no que tange as relações produzidas com a família na escola. Este constructo, nos ajudou a perceber a categoria do corpo indisciplinado julgado através dos estereótipos construídos pela categoria professoral na escola.

4.1 Um magistério cansado e deprimido: as construções sócio – histórica de uma carreira desvalorizada

A carência dos estudantes com as dificuldades externas no seu espaço de escolarização, se tornaram motivos de angústias para esses educadores que saem de suas casas para lecionar e acabam por ter que conviver com os problemas estruturais familiares de seu público. O professor se coloca numa posição inerte, por não conseguir equacionar a problemática da aprendizagem da criança e tão pouco, as dificuldades do lar: *“São os alunos, porque tem alunos que são carentes demais. Então isso mexe muito com a gente, por ser carente, porque a gente não consegue ajudar”* (Professora Joana).

Não diferente da educadora, a professora Vanessa ratifica que interioriza as situações transpassadas por seus estudantes e a este fato impacta em seu trabalho, por não conseguir administrar as dificuldades externas que chegam aos bancos escolares: *“Tem um lado meu que eu tento corrigir e não consigo, foi justamente absorver os problemas dos alunos”*.

A responsabilização pelos problemas dos alunos, as dificuldades na aprendizagem recaem num sentimento de culpa diante do trabalho destes problemas, que se enquadram enquanto estáticos por não conseguirem atender a demanda daqueles que supostamente confiam e depositam as suas esperanças em seu mestre. O discurso a seguir ratifica a posição de um magistério fadado em assumir os seus erros pelo fracasso de seus estudantes em sua escolarização, mas se esquecem que existem outras condicionantes que operaram até se chegar a esta lógica:

Eu me cobro muito. Eu sinto que eu poderia ter feito mais, sinto que eu não dei tudo que eu poderia dar, que não fiz tudo aquilo que eu poderia fazer. A gente acaba assumindo uma culpa de repente que não é só nossa, porque o ensino e a prática escolar é abrangente, ela tem a parte que cabe a Escola, que cabe a secretaria de educação, que cabe aos pais e que cabe aos alunos. Então, quando a gente falha, não é só a gente quem falhou. Só que eu fico com essa sensação, mas eu acho que eu poderia fazer mais (Professora Sílvia).

A produção do sentimento de frustração da carreira é marca sensível nos discursos produzidos pelos docentes ao longo das entrevistas. Se outrora detinham um sentimento de autonomia na condução de sua carreira, atualmente responsabilizam as autoridades públicas por tornar o ofício do magistério, uma verdadeira “prisão”, cuja liberdade foi sufocada em meio a valores e vontades de elites dominantes, que desconhecem a realidade e o cotidiano da escola:

Eu me sinto frustrada, mas eu escolhi bem, me frustrei agora. A frustração foi um processo, porque quando você entra numa escola, quando você sai da faculdade, você vem com aquele furor pedagógico, então vinha ensinando tudo aquilo que você quer, só que as leis não vão deixando você trabalhar mais, eles vão te apertando de tal forma que você as vezes diz: o que eu estou fazendo aqui hoje? (Professora Elizabeth).

Da escola que serviu para ser a base e a esperança da constituição da carreira docente do professor para a instituição que agora se tornou o espaço da desistência e do desânimo. A trajetória do magistério neste espaço foi marcada inicialmente por aspirações na constituição de seu ofício, bem como a possibilidade de se ter uma estabilidade empregatício e financeira.

O professor não se enxerga mais um modelo a ser seguido para os seus alunos. Utiliza do seu discurso para convencer de que ser professor atualmente representa aceitar a precarização do seu campo de trabalho, com baixos vencimentos, estes muitas das vezes se atrasam o que torna a vida financeira instável. Esta representação esteve presente nas leituras de Patrícia, que entende que existe uma dualidade nas aspirações de seguir carreira no magistério: de um lado a possibilidade da realização de um sonho e do outro as lutas e as resistências que esta profissão exige constantemente entre seus agentes:

Só que hoje em dia se um aluno meu perguntar dizendo que quer ser professor, eu falo assim: Olha se for um sonho seu tu vai, agora se for em

questão financeira tu vai se decepcionar muito, porque se você está querendo realizar um sonho tudo bem, agora questão financeira não dá, você se decepciona (Professora Patrícia).

Uma profissão caracterizada por ser um ofício solitário e individual na aprendizagem do aluno quando se encontra dentro da sala de aula, mas um ofício coletivo nas pautas de lutas e nas representações de suas insatisfações, na busca por tecer melhorias na sua carreira. O professor é constantemente exigido de forma física e psicológica em suas práticas desenvolvidas, mas não se sente reconhecido e valorizado pelos atributos desempenhados em sua funcionalidade social: *“(...) pensei que você ia me perguntar enquanto financeiramente, isso a gente não é valorizado, eu acho que a gente trabalha demais, merecia ganhar mais”* (Professora Vanessa).

O professor se torna dentro do seu próprio espaço de atuação um ser invisível para as autoridades municipais, que produzem políticas públicas incipientes para o campo educacional torna ainda mais precário o trabalho docente. Se este professor em seu cotidiano necessita lidar com sucateamento do ensino público, com o descaso dos grupamentos políticos locais, com a falta de infraestrutura digna de trabalho, a consequência deste processo está na formação de um profissional marcado pela angústia do seu campo, pois não se reconhece / identifica mais neste espaço:

E aí você já sabe quando já deu, que você não tem mais nada para contribuir, que você já está de saco cheio, que você já não suporta mais, mas que você tá ali, porque você precisa garantir o seu salário, eu acho que isso aqui, que já deu tem o seu tempo. Inclusive um professor chegou aqui para mim e disse: Valdete eu tenho pena dessas crianças, porque eu venho para cá sem vontade nenhuma. Eu quero me aposentar, eu estou vindo para cá, porque se eu não vier eu sou descontado (Professora Valdete).

O educador está desmotivado e cansado, não sente mais o prazer inicial de conduzir a sua carreira. O gerenciamento de sua turma em sala se torna uma prática meramente rotineira e desgastante, logo, quando a possibilidade de se aposentadoria tornar-se-ia uma solução para os seus problemas, percebe a perda de inúmeros benefícios de uma carreira ativa, o que induz este docente a se manter dentro do campo profissional:

“Falta vontade de trabalhar! Primeiro eu vou ser bem honesta, porque eu acho que isso influencia: o grupo aqui, já é um grupo de idade, já deveriam estar aposentados, só que eles não querem se aposentar, porque aposentando não recebe ou recebe muito atrasado” (Professora Valdete).

O professor não está apenas no seu serviço público com as horas iniciais que se comprometeu dedicar na formação de seus estudantes, mas necessita dobrar as suas funcionalidades, e consequentemente, a sua jornada de trabalho, o que leva a um desgaste físico e mental na condução e sua carreira, pois em sua maioria lecionam em escolas públicas e particulares em diferentes turnos (matutino, vespertino, noturno).

O magistério entrevistado ocupa estes bancos escolares a mais de 20 anos em sua maioria. Falamos de um corpo docente que em sua grande parte possui condições devido a sua experiência e tempo de trabalho de se aposentar, mas não opta por este caminho, por saber que os seus vencimentos se atrasarão no futuro. A perda de prestígio do campo resulta na desvalorização do profissional ali presente: *“A maioria não tem noção do que e como acontece o dia a dia dentro de uma escola, é que na verdade eles habitaram aqui*

por muitos anos, mas eles não têm amor pelo lugar. E eles entram, dão aula e voltam para casa e vão embora” (Professora Cecília).

A crítica acima apresentada pela educadora, nos faz refletir que quando maior o tempo de carreira deste magistério, maior é a posição que ele assume dentro da hierarquia neste campo social e se coloca numa posição de insubstituível para os demais agentes: *“(...) porque a maioria das pessoas aqui, são pessoas muito antigas da rede. Existe aquele pensamento equivocado de que antiguidade é posto, mas isso não é posto em lugar nenhum” (Professora Cecília).*

A rotina, ou seja, as mesmices das práticas transcorridas dentro do ambiente de trabalho, configuram um corpo professoral fadado a aceitar a sua posição de submissão dentro desta realidade social. O resultado desta dimensão situacional consiste num mecanismo viciante de ações que não produzem resultados na aprendizagem da criança, não permitem o estreitamento das relações interacionais desenvolvidas neste lugar:

Eu acho que eles não enxergam. Eles olham, mas não veem. Eu acho que eles vêm para cumprir um horário e ganham o seu dia de trabalho e vão embora, mas não acrescentam em nada na vida dos alunos. E eu tenho muita pena deles, mas infelizmente tem problemas que eu não consigo resolver (Professora Valdete).

O aluno se torna o “bode expiatório” das fragilidades assumidas ao longo da carreira docente. Seja no discurso como em sua prática, culpabiliza o aluno por seus problemas internos e externos frente a sua profissão:

Meu salário atrasado não é meu aluno que tem culpa. Eu não vou dar uma aula bosta, porque o meu salário está atrasado. E aqui eu vejo isso, não só aqui, lá no outro eu também vi isso de alguns. Só que lá no outro era um grupo muito pequeno que fazia isso, aqui é 90%. Quando vem, vem com mau humor, faz uma coisa meia boca, que você vê que o cara tem um conhecimento que têm, dava para dar uma puta de uma aula e você vê que o cara faz o mínimo (Professora Valdete).

A responsabilização do aluno deflagra as marcas das categorias da jurisprudência professoral dentro deste campo. Nas apreciações destes professores, necessitam encontrar os culpados pela sua desmotivação e precarização na carreira. Magistério, carreira responsável pela escolarização e a socialização dos indivíduos, se torna nas representações deste quadro docente o caminho do expurgo dos problemas destes indivíduos, justamente para com aqueles que deveriam exaurir um sentimento de preocupação e zelo.

O aluno é rebaixado e humilhado, também é colocado numa posição de invisibilidade para este professor, que ao não se importar mais com o rendimento e a aprendizagem da criança, meramente se encontra na escola para cumprir o seu horário e garantir os seus vencimentos:

De tratar o aluno como uma pessoa que não merece nada. Fulano você não merece. Só para você ter uma noção, isso é uma coisa que tenho visto aqui. A maioria trabalha em muitas redes, inclusive rede privada, na FAETEC, na rede estadual que paga muito menos que Caxias, porque a rede estadual obrigou, a rede estadual não deixou para o professor decidir o que vai fazer. Caxias de forma voluntária a adesão. Outubro que Caxias bateu o martelo e obrigou todo mundo a voltar. Até outubro, por adesão, o camarada dava aula na rede estadual e não dava no município de Caxias?

Aí eu perguntava o porquê? Por eu os alunos de Caxias são leprosos?
(Professora Valdete).

Da profissão que deveria transmitir o currículo da escola para o aluno, garantir o conhecimento compartilhado, tecer o diálogo com os estudantes, para um ofício do descrédito e da desesperança das aptidões de seus alunos: *“Se ele falasse para meu filho que ele não tinha condições e capacidade de aprender, se mãe viesse eu ia falar: a senhora resolve com o professor que está ali, que disse isso para o seu filho”* (Professora Valdete).

A precarização do trabalho docente ocasiona a falta de vontade de estar presente neste campo de ofício, que se torna um espaço enfadonho para o magistério da escola, o que acarreta atrasos constante, fugas e faltas, ou seja, a omissão e o silêncio conivente na condução de suas práticas:

(...) se eu virasse as costas pessoal não trabalhava, fugiam adultos, funcionários, estou falando de todos: Professor, funcionários, eles fugiam, se escondiam para não trabalhar, foi essa situação que eu encontrei aqui no Aquino de Araújo. O professor pode chegar atrasado com frequência, não estou te dizendo uma vez ou outra, porque isso acontece com todo mundo, agora uma coisa recorrente. Agora quer dizer que as leis valem para o aluno, mas não valem para o professor? Quando o aluno falta ele fica com o que? Se ele traz atestado, ele é abonado, pra mim não é diferente (Professora Valdete).

Aos poucos presenciamos um magistério que se encontra numa posição desfavorável na condução e sua carreira, devido a severas situações vivenciadas no seu cotidiano, marcado por precárias condições de infraestrutura material e simbólica, o que acarreta o desestímulo e no desencorajamento de se estar neste ambiente.

4.1.1 Um espaço para o exercício do trabalho: considerações sobre o campo escolar

Nesta seção procuramos analisar a categoria do espaço para o exercício do trabalho do educador, ou seja, a escola. Como este grupo profissional enxerga o seu ambiente? Este permite condições hábeis para que ele possa desenvolver satisfatoriamente as suas práticas pedagógicas? Inicialmente percebemos nas vozes deste magistério uma necessidade de falar, na perspectiva de denúncia / crítica social da sua atual situação de abandono. Nas representações do quadro docente, identificamos as precárias condições de trabalho deste educador: *“(…), mas assim anteriormente eram salas sem portas, salas interditadas por conta que vazava a água, essa questão da água que vaza também, enche a escola, então isso tudo atrapalha o andamento de nosso trabalho, professores sem armários também”* (Professora Laura).

A escola se torna o espaço da falta de infraestrutura do sucateamento da maquinaria pública de ensino, o que incide no descrédito deste campo social. O mestre se torna uma figura que sofre diante desta situação calamitosa, pois não depende única e exclusivamente de si para equacionar esta problemática, uma vez que, a instituição padece de recursos financeiros e políticas públicas que tornem a escolarização de seus alunos exitosa.

Neste cenário alarmante, de forma gratuita escola oferta a merenda aos seus alunos, em muitas ocasiões representa a única refeição do dia destinada a este público, devido à carência econômica em seu lar: *“A alimentação para eles aqui na merenda é*

fundamental, faz parte da escola, mas assim isso também eu acredito que faz sim diferença no trabalho inteiro de sala de aula” (Professora Laura). Se a merenda é um fator primordial para o aluno estar na escola, e conseqüentemente, poder estudar alimentado dignamente, este fator é contrastado nas percepções de Valdete, que enxerga que não adianta a escola ter esta estratégia em seu interior, quando a qualidade da comida ofertada é baixa segundo relatou:

(...) eu acho que cheguei a comentar com você que um dia eu fui lá na cozinha e disse: Essa comida está horrorosa, intragável, está horrível. As cozinheiras ficaram com os olhos para mim desse tamanho. Não tem uma merenda gostosa, não tem uma boa aula, os professores faltam, eu vou ficar nessa escola? (Professora Valdete).

Seja o aluno como o professor, se encontram numa posição desfavorável para o cumprimento de suas tarefas sociais. Não existe neste espaço devido à falta de recursos condições para o exercício contínuo das tarefas escolares, logo, a prática docente é comprometida constantemente, além a necessidade deste profissional ter que se reinventar todos os dias.

O campo desprestigiado se configura como um espaço do desinteresse entre o professor e o aluno. Este último, não se ajusta nas regras escolares, por conta do desestímulo de estar presente neste campo: *“Qual motivação que o aluno tinha para vir no Aquino? Nenhuma! Uma escola caindo aos pedaços, horrorosa, sem ventilador, com tudo caindo na cabeça, sem projeto nenhum, nada de interessante e com um professor de cara feia, mal-humorado” (Professora Valdete).*

Evidentemente, que esta realidade social impacta as ações dos seus agentes. O professor não se sente mais à vontade neste lugar destinado a escolarização dos seus alunos. A escola que versaria para a socialização dos discentes, tornar-se-ia o lugar das precárias condições de se tecer o diálogo interacional entre o docente e o seu discípulo, que não enxerga mais este ambiente como outrora percebeu a possibilidade de delegar às suas esperanças de uma educação pública de qualidade.

A escola que deveria ser o sinal da educação para o seu público, vislumbra a configuração de um espaço das faltas constantes dos profissionais deste local, que por justamente, estarem desestimulados de darem continuidade na sua carreira, não comparecem, o que resultada numa defasagem para o aluno do conteúdo ensinado: *“Aqui no Aquino quase não tinha aula, pega o livro de ponto do Aquino, vê se alguém tem falta ali. Ninguém tem falta” (Professora Valdete).* Nessa mesma lógica perceptiva, a educadora afirma ainda que esta conduta praticada pelo corpo docente, estimulava a ausência dos alunos na instituição, pois sabiam que seu educador não se encontraria na sua esfera de trabalho:

A supervisora do noturno disse para mim que se ela chegasse aqui oito horas em ponto da noite, que o noturno já tinha encerrado. Sem pandemia, nem nada, porque agora na pandemia a gente encerra mais cedo. Ela falou: Valdete se eu quisesse pegar alguém aí na escola, eu tinha que correr para chegar antes das oito, porque oito horas o Aquino estava fechado, todo dia. Era uma falta de professor muito grande, não vinham trabalhar, mas no ponto estava integral (Professora Valdete).

A reprodução das impressões sobre o espaço escolar barganha dimensões no extramuros da instituição. Se o professor categoriza o seu aluno constantemente, através

de estereótipos classificatórios, o seu trabalho e as condições cabíveis para este não passam despercebido da sociedade local.

Durante as entrevistas, os educadores refletiram quanto as apreciações externas quanto a sua forma de trabalho e a dimensão estrutural deste campo, que assumem posições específicas na construção do currículo:

Eu ouço falar mal do Aquino quando cheguei aqui, principalmente no ano passado, do jornaleiro, ali no seu Armando onde eu compro o picolé desde que eu era pequena, eu fiz minha primeira comunhão aqui nessa Igreja, eu ouço falar mal do Aquino aonde eu vou, eu ouço falar mal do Aquino no supermercado, e isso acontece diante de alguns anos que vão passando (Professora Cecília).

A escola não é uma referência de ensino e aprendizagem para a sociedade local, que ao mesmo tempo que os professores adotam em suas práticas a violência simbólica como aparato de exclusão do aluno, também a comunidade ao redor da instituição, segrega / marginaliza a educação produzida neste ambiente.

Existe, claramente a configuração de um espaço do medo, cujas relações sociais existentes na instituição são transformadas meramente em ações rotineiras para o cumprimento das tarefas delegadas. Seja o professor como o aluno, se encontram numa posição solitária e estanque, por não conseguirem produzirem resultados transformadores nesta realidade:

(...) e o que me incomoda muito é de a comunidade dizer que tem medo de vir para cá, medo do que que os colegas que estão aqui podem fazer com um juvenzinho do sexto ano que estão entrando, no quarto ou no quinto ano. Olha com um olhar de quem estuda aqui, uma camada social que é desrespeitosa, que não valoriza, pode ser agressiva (Professora Cecília).

A escola espaço destinado a socialização e a escolarização de seus agentes, se transforma no lugar do medo, da insegurança e da angústia social, perpetrada por ações agressivas de natureza física e simbólica, por meio dos sujeitos que assumem posições específicas em sua composição hierárquica.

4.1.2 Do abandono ao corpo indisciplinado: as representações da família e do aluno na escola

Esta seção tem como objetivo perceber como o corpo se torna uma categoria na jurisprudência professoral. Da relação com a família constituída aos casos de indisciplina produzidos na escola, nada escapa das apreciações docentes. Estes corpos são julgados a partir de suas posições sociais que são transformadas em taxonomias escolares.

Na concepção das entrevistas, o problema do aprendizado do aluno começa nas estruturas do lar. Em sua grande maioria, o público que frequenta esta escola, são filhos de pais que mante uma rotina de trabalho diária, o que acaba por ser um impedimento do acompanhamento da vida social e escolar do aluno:

Uns não tem como deixar os filhos, mas precisa estudar, porque precisam melhorar para poder trabalhar, vem estudar escondido do marido, mas o marido não pode saber que está estudando, ou o grupo tá cumprindo pena, mas tem que fazer a socioeducativa (Professora Elizabeth).

Eles trabalham, trabalham em comércio, em casa de família, tem aqui enfermeiros. Tem muitas situações de que mora com a avó, de que a mãe abandonou, de que mora com a madrinha, mora com a tia (Professora Cecília).

Este aluno se encontra numa posição desnorteada, pois de um aluno estão matriculados numa escola à espera de uma escolarização exitosa, em contrapartida, carecem de condições hábeis para terem o suporte nessas condições. O discente que chega até a escola, exterioriza as marcas de suas angústias e de seus sofrimentos em sua dimensão corpórea, pois sentem a necessidade de serem escutados pelos agentes constitutivos deste espaço.

Quando não conseguem se enquadrar nas regras do jogo escolar, por não coadunar com o discurso oficial dominante, este aluno recai no descrédito na instituição. Espera que seus professores possam se interessar por suas habilidades, contudo o que precisamos nesta experiência educativa, foram às marcas da exclusão socioeducativa, daqueles que ferem as normas burocratizadas deste estabelecimento, logo, a evasão se torna uma realidade sensível deste local:

Acontece muito mais no noturno a evasão é muito grande, mas assim a tarde acontece não com muita frequência como no noturno, mas acontece muito. Eles alegam as vezes a criança estar noutro lugar com outra família, às vezes a criança foi para a casa do pai, os pais são separados, então você está e outro lugar, aí você entra em contato, aí eles não avisam, problemas sociais também, o aluno não quer vir para a escola (Professora Laura).

A falta de acompanhamento dos estudos da criança, acarretam baixos rendimentos escolares, por justamente não terem a presença de seus pais na instituição, estes possuem uma escolarização defasada, fadada ao fracasso e a evasão: *“Eu acho que eles são crianças que ficam na grande maioria mais abandonados em casa, o pai trabalha, a mãe trabalha, aí chega sempre com aquela situação: Eu não tenho tempo, porque eu trabalho. Muitos não têm pais, porque forma criados com avós”* (Professora Débora). Além disso, o espaço escolar se torna um ambiente marcado pela falta de diálogo entre as famílias destes alunos, que agem neste lugar comum a qualquer outro, como se não houvesse importância e funcionalidade social: *“As mães chegam aqui com um tom agressivo, com um jeito de falar feio e a gente tem até feito isso, até esse cuidado em nos tratar de um jeito que elas gostariam de ser tratadas* (Professora Cecília).

A inexistência da sensibilidade para com o aluno está condicionada ao seu cotidiano doméstico, que necessita enfrentar os conflitos existentes na sua casa. Dentre as inúmeras situações listadas estão os vícios de seus pais e as constantes brigas nas relações destes, o que constrói uma problemática ainda maior na dimensão afetiva da criança:

Os alunos querem ser cobrados, eles querem alguém que cobre, eles querem alguém que se importe, eles querem alguém que brigue, porque em casa ele talvez não seja olhado também. Ninguém olha para ele, a mãe não olha, alguns tem a mãe que é alcóolatra, que é usuária de droga, que é envolvida com homem, que tá andando atrás de homem, que o pai não tá nem aí para os filhos, muita das vezes ele toma conta dos irmãos menores e eles só querem alguém que olhe para eles (Professora Valdete).

A escola se transforma no lugar do medo e da coação dos corpos. Estes são marcados pela agressividade constante nas relações entre a família e os professores, e entre os pais e os seus filhos neste ambiente. No discurso apresentado pelas professoras,

percebemos que desde a violência simbólica, até as agressões verbais e físicas este docente perpassa em sua carreira.

Se a família não quer tecer o contato com a escola, quando se apresenta responde de maneira desordeira aos profissionais deste lugar, e ainda usam da violência como aparato corretivo para as transgressões cometidas neste ambiente por seus filhos, para que este interiorize em seu corpo as falhas cometidas e não as reproduza novamente:

A gente é agredida a todo o momento verbalmente. E nesse dia esse aluno disse que eu tinha empurrado ele. Eu a xinguei, porque ela me empurrou. Eu disse: Eu jamais iria tocar um dedo em você. Como eu conheço a mãe dele do aluno, passei pro D. na época, expliquei a situação para o diretor que pediu que a mãe viesse aqui na escola, a mãe veio e quando a mãe veio eu falei para ela: Olha ele me xingou de tudo quanto é nome e eu não vou aceitar isso, eu não vou aceitar. Aí a mãe disse não precisa se preocupar Joana, eu conheço você, eu sei da tua postura dentro do Aquino e não vou acreditar no meu filho, porque eu sei como ele é. Nisso ela se levantou e começou a bater no menino (Professora Joana).

Nas relações constituídas neste espaço, a insegurança se torna a palavra central deste cotidiano entre o professor e o aluno, pois eles: *“têm medo de que os pais venham na escola, a gente fale o que eles falaram para a gente para os pais e quando chegar em casa, os pais dão o castigo a eles”* (Professora Joana). A violência e o castigo se tornam sinônimos da coerção familiar nas condutas dos alunos, na premissa do adestramento dos corpos hostis, para que estes sejam transformados em dóceis, e permitam assim a inculcação da cultura escolar.

O aluno está na sala de aula, mas o seu corpo não aceita a transmissão de conhecimento e a partilha do saber proporcionada por seus professores. Ao invés disso, optam pelo mundo virtual do celular, pois a realidade escolar não despertar o interesse e o estímulo em estudar: *“Por exemplo, quando gente está estudando a matéria, e o aluno está brincando com o celular, aí eu falo: Guarda, senão eu vou pegar, eu vou tomar e só vou dar no final a aula, ou vou mandar o responsável vir buscar* (Professora Patrícia). De forma conjunta, Silvia também enxerga que o afrontamento de seu aluno está na utilização do celular durante a sua explicação, logo, este aparelho não é utilizado como ferramenta pedagógica, que permita a interlocução entre a mestria e o discipulado: (...) *“o uso do celular que a gente ainda não conseguiu fazer o uso desse celular que você possa usar efetivamente em sala de aula, o uso do celular serve basicamente para distrair, tirar o foco do aluno”*.

O movimento corpóreo incomoda os docentes, que se sentem perturbados e classificam o ato de andar desproporcional do aluno como uma anomalia. A agitação se torna uma resposta deste educando de não consegue assimilar o currículo da escola, tão pouco, aceitar a linguagem comunicativa de seus professores: *“(...) eles conversam, de repetente é tentar circular muito em sala de aula, porque eles ficam inquietos, aí eles circulam muito em sala de aula”* (Professora Morgana).

O corpo não adestrado, produz a violência como marca da sua resistência contrária a submissão das normas escolares. Este fato torna o professor o seu alvo constante, como maneira de lançar sobre este a culpabilidade pelos problemas passados:

(...) porque o aluno coloca a lixeira no ventilador e liga pra quando o professor entrar jogar lixo para todo o lado, o professor vira para escrever no quadro e o aluno o enche de bolinha. Uma professora que estava dando aula e uma aluna em sala, de forma muda, fazendo linguagem, mandando a professora tomar no cu, desculpa a palavra, foi isso e a professora quase

infartou, ela foi socorrida por um professor médico que estava na escola de biologia, que por pouco a professora não teve um problema mais sério (Professora Morgana).

A violência se externa pelos muros escolares e adentra, a esfera das redes sociais da Internet. Como uma maneira de externar a sua insatisfação com o docente em sala de aula, julga os seus docentes pelas práticas empregadas: *“Olha eu acho que só no passado eu só tive um problema com um aluno, porque naquela época estava começando aquela questão do Orkut e ele me xingou para todo mundo ver”* (Professora Solange).

Da agressão no espaço cibernético, as ofensas na rua ao redor da escola, este aluno encontra maneiras de responsabilizar os seus mestres, que não são vistos enquanto modelo a serem seguidos:

Assim na década de 80, eu reprovei uma aluna, que assim ela arrasou comigo, não era uma coisa do decorrer do ano não, quando ela foi reprovada, ela me esperou aqui fora, que era a rua, falou tanta coisa, tanta besteira, foi agressão verbal, mas esta aluna foi até expulsa da escola, que era nesse nível: expulso da escola (Professora Vanessa).

Se dentro do se lar este aluno convive a violência e os vícios de seus pais, se utiliza do espaço da escola como fator motriz para a reprodução também dos seus hábitos viciosos. Seja na esfera da dependência química, do alcoolismo ou dos furtos, sente a necessidade de externar estes como forma de representar os seus problemas internos perpassados:

Olha, teve uma vez que os meninos andaram trazendo bebida para a escola, mas como a gente percebe, a gente toma e chama o responsável. No dia que esse menino trouxe, o diretor falou para o responsável que ele não poderia ficar na escola, pois ele estava trazendo bebida e oferecendo para os outros alunos da escola e a mãe não sabia. Nós temos problemas de furtos dos alunos que pegam caneta, lápis, escondem os cadernos dos outros colegas, celular eles pegam, escondem e depois a gente não sabe onde está. Até procurar e achar quem foi, a gente não sabe, aí a gente tem que prender a turma dentro da sala de aula, porque nós não podemos revistar mochila de ninguém, a não ser que a chame a ronda, eles podem fazer isso, mas nós não (Professora Joana).

Assim, se tornou possível apresentar o corpo desajustado pelas marcas da jurisprudência professoral na escola. Dos problemas existentes no lar, entendemos que a e a escola se tornou o espaço da reprodução da sua insatisfação existencial, logo, não se sentem integrados pelo discurso dominante dos agentes constitutivos deste lugar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo procurou apresentar as categorias do juízo professoral na Escola Municipal Expedicionário Aquino de Araújo a partir de professoras que lecionam ou exerceram atuação dentro deste espaço. Apresentamos que constantemente em suas práticas, os docentes realizam diferentes leituras de sua realidade social, bem como transforma classificações sociais em classificações escolares.

Através das entrevistas assumidas percebemos que a família do aluno se transforma numa categoria marcada pela hostilidade nas relações existentes dentro desse campo. O docente expõe às marcas do desajustamento familiar, cujas estruturas fragilizadas impactam diretamente no rendimento da criança na escola. Esta última, em seu lar convive com as constantes brigas de seus responsáveis, atravessa as fases dos vícios existentes em sua família, bem como carece de apoio na complementação dos estudos do lar.

Família ausente, criança problema, pois o primeiro grupo social responsável socialização das crianças não se torna uma ponte / rede dentro da escola, consequentemente, não vivencia os problemas de seus filhos, tão pouco, procuram equacioná-los. A criança invisível em seu lar, externa as marcas de seu sofrimento dentro da escola, na espera de que seus professores procurem ajudá-los, todavia, percebemos nas vozes deste magistério que os alunos externam às marcas da violência, e reproduzem as agressões constantes sofridas no lar na escola em seus agentes constitutivos.

A violência produzida na escola foi temática refletida pelo magistério, que se encontra numa posição de insegurança dentro do seu próprio campo de trabalho. Se outrora a educação representava uma bandeira salvacionista para estes professores, atualmente se tornou numa área sucateada, precarizada, marcada pelas péssimas condições de trabalho, insalubridade e a carência de falta de estrutura dentro da escola para a promoção da assistência ao aluno e a condução das atividades.

Diferentes formas de violências foram registradas pelos professores, de natureza física à verbal, da real para à simbólica, constantemente este docente é ameaço no cumprimento de suas funções, o que ocasiona na perda prestígio do capo e na desvalorização da figura do professor. Este último, enxerga o seu magistério como o lugar do medo e da insegura, da constituição de uma carreira caracterizada pela solidão nas relações produzidas dentro da própria escola.

O aluno não se sente valorizado pela instituição de ensino, por não coadunar com os discursos oficiais de uma cultura impositiva e que tende a se reproduzir socialmente, acaba por ser excluído dentro da própria escola. Esta experiência de forma fictícia se apresenta como um espaço de igualdade e de democracia, isto sendo falado num campo teórico, porque na prática percebemos claramente a perpetuação dos discursos de conservação e desigualdade social existentes neste meio.

Nada escapa das apreciações do magistério da escola, bem como das percepções destas educadoras, que percebem que é muito mais fácil conviver com o aluno submisso as suas ordens, do que com aqueles que não aceitam as suas imposições coercitivas, e consequentemente, tornam a escola um lugar de rebeldia e indisciplina contra o sistema educacional.

Por último, esperamos que este trabalho possa motivar novas pesquisas que tragam em seu foco a figura do professor. Magistério que todos os dias, sente a necessidade de ser reinventar para adequar as suas práticas frente aos anseios de seus alunos. Nestas professoras, percebemos que sentiam a necessidade de usar do seu poder de fala, primeiro como crítica e denúncia social das precárias condições de trabalho, e posteriormente, para reverem a sua importância e funcionalidade social na formação de seu aluno. Que novos estudos elevem a voz dos professores, categoria

esquecida e silenciadas, mas que detém função primordial na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática no mundo.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. (Coord.), Valverde, D. O., Barbosa, D. T., Paula, F. P. de, Avancini, M. M. P. et al. (2005). **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília, DF: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação.
- AQUINO, Julio Groppa. Da (Contra) normatividade do cotidiano escolar: Problematicando discursos sobre a indisciplina discente. In: **Cadernos de pesquisa**, v.41, n.143, maio /Ago.2011.
- BOURDIEU, P; PASSERON, J.C. **A reprodução: elementos para uma teoria de ensino**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- CANDAU, Vera. **Escola e violência**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.
- CARDIA, Nanci. A violência urbana e a escola. **Contemporaneidade e Educação**. Rio de Janeiro: IEC, ano II, n. 2, 1997.
- CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: 2. Morar, cozinhar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, nº 8, jul/dez 2002, p. 432-443.
- COSTA, Eloísa Helena de Campos. **A trama da violência na escola**. Rio de Janeiro; 1993. 253p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas.
- COSTA, Márcia Regina. **Os Carecas do subúrbio: caminhos de um nomadismo moderno**. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: Nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- GUIMARÃES, Áurea Maria. **Escola e violência: Relações entre vigilância, punição e depredação escolar**. Campinas; 1984. 183p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da PUC de Campinas.
- GUIMARÃES, Áurea Maria. **A depredação escolar e a dinâmica da violência**. Campinas; 1990. 471 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da UNCAMP.
- GUIMARÃES, Maria Eloísa. **Escola, galeras e narco tráfico**. Rio de Janeiro; 1995. 205 p. Tese (Doutora do) – PUC do Rio de Janeiro.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. In: **Revista Brasileira de história da educação**. Janeiro/ junho, 2001, nº1, p.9-43.
- LIMA, Ana Laura Godinho. A “Criança – Problema” e o governo da família. In: **Estilos da Clínica**, 2006, Vol. XI, n. 21, p. 126-149.

NÓVOA, António. Para o estudo sócio – histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e educação**, 4, 1991, p. 109 – 139.

PAIM, Iracema de Macedo. **As representações e a prática da violência no espaço escolar**. Niterói; 1997. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense.

PRIOTTO, Elis Palma; BONETI, Lindomar Wessler. Violência escolar: na escola, da escola e contra a escola. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v.9, n.26, p. 161- 179.

RODRIGUES, Anita Schumann. **Aqui não há violência: A escola silenciada (Um estudo etnográfico)**. Rio de Janeiro; 1994. 91p. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n.89, p. 1203-1225, Set. / Dez. 2004.

SILVA, Joelma Oliveira da; RISTUM, Marilena. A violência escolar no contexto de privação de liberdade. **Psicologia, ciência e profissão**, 2010, 30 (2), p. 232-247.

SPOSITO, M. P. (2001). Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, 27(1), 87-103.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.