



A precarização do trabalho docente: trajetórias de lutas e resistências do magistério carioca

Vinicius Kapicius Plessim

Colégio e Curso Companhia – CCC, Brasil
Centro Educacional Jardim Metrópole – CEJM, Brasil

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar a precarização do trabalho docente, a partir das vivências de doze professoras que lecionam ou exerceram atividades na Escola Municipal Expedicionário Aquino de Araújo. A partir das entrevistas, as depoentes nos deflagram a constituição de uma profissão marcada pela insalubridade, à falta de infraestrutura material e simbólica, num ambiente de trabalho fadado à hostilidade de seu público. Como hipótese, acreditamos que esse corpo docente, atualmente, encontra-se desestimulado em desempenhar suas funções justamente pelas condições de seu campo de ofício. Acreditamos que este trabalho possa suscitar novas reflexões quanto à carreira docente e estimular professores a refletirem sobre as ações pedagógicas e formativas na escola, bem como exercer o seu poder de fala que luta e resiste neste cotidiano, além de reinventar todos os dias para que a sua carreira não seja meramente solitária.

PALAVRAS-CHAVE: precarização; profissão docente; escola; resistência; desigualdade.

THE PRECARIOUSNESS OF TEACHING WORK: TRAJECTORIES OF STRUGGLES AND RESISTANCES OF TEACHERS IN RIO DE JANEIRO

ABSTRACT

This article aims to analyze the precariousness of teaching work, based on the experiences of twelve teachers who teach or have worked at Escola Municipal Expedicionário Aquino de Araújo (Rio de Janeiro). From the interviews, the deponents trigger the constitution of a profession marked by unhealthy conditions, the lack of material and symbolic infrastructure, in a work environment doomed to the hostility of its public. As a hypothesis, we believe that this faculty is currently discouraged from performing their duties precisely because of the conditions of their field of work. We believe that this work can give rise to new reflections regarding the teaching career and encourage teachers to reflect on the pedagogical and training actions at school, as well as exercise their power of speech that fights and resists in this daily life, in addition to reinventing every day so that your career is not merely lonely.

KEYWORDS: precariousness; teaching profession; school; resistance; inequality.

LA PRECARIEDAD DEL TRABAJO DOCENTE: TRAYECTORIAS DE LUCHAS Y RESISTENCIAS DE LOS DOCENTES EN RÍO DE JANEIRO

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar la precariedad del trabajo docente, a partir de las experiencias de doce profesores que enseñan o han trabajado en la Escola Municipal Expedicionário Aquino de Araújo (Rio de Janeiro). A partir de las entrevistas, los declarantes desencadenan la constitución de una profesión marcada por las condiciones insalubres, la falta de infraestructura material y simbólica, en un ambiente de trabajo condenado a la hostilidad de su público. A modo de hipótesis, consideramos que en la actualidad este profesorado se encuentra desincentivado en el desempeño de sus funciones precisamente por las condiciones de su campo de trabajo. Creemos que este trabajo puede suscitar nuevas reflexiones en torno a la carrera docente y animar a los docentes a reflexionar sobre las acciones pedagógicas y formativas en la escuela, así como a ejercer su poder de palabra que lucha y resiste en este cotidiano, además de reinventar todos los días para que su carrera no sea meramente solitaria.

PALABRAS CLAVE: Precariedad; profesión docente; escuela; resistencia; desigualdad.

1 INTRODUÇÃO

Quando procuramos as causas do fracasso escolar, geralmente nos remetem discursos oficiais de responsabilização voltados unicamente à figura do professor e de sua prática, ou, ainda, se vincula essa ideia de culpabilização aos seus alunos e os seus familiares. Este artigo tem como objetivo desmistificar e problematizar este cenário alarmante na escola pública brasileira, bem como compreender como o docente, num cenário de verdadeiro “caos” em seu campo de trabalho, necessitou se reinventar na busca por favorecer e estimular o aprendizado de seu aluno.

Este trabalho foi construído a partir de doze entrevistas com professoras que lecionam ou lecionaram na Escola Municipal Expedicionário Aquino de Araújo, instituição localizada no Estado do Rio de Janeiro, em Duque de Caxias, na Baixada Fluminense. Atualmente, com cerca de quase 300 alunos matriculados, a instituição oferta o Ensino Fundamental I e II nos turnos matutino e vespertino, e no período noturno dedica-se à Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Com o consentimento da Secretaria de Educação do município, através do *Centro de Pesquisa e Formação Continuada Paulo Freire (CPFPPF)* e o aval do corpo diretivo pedagógico da escola, produzimos as entrevistas durante o período pandêmico (2020-2021). Neste caso, algumas foram realizadas em caráter *online* e outras em consonância com os entrevistados aconteceram de maneira presencial, na sala dos professores. Vale a pena ressaltar que, devido às condições pandêmicas do coronavírus, inicialmente a escola adotou o ensino remoto a distância para seus estudantes, o que impactava na ausência deste corpo docente em seu campo de trabalho. Posteriormente, com o avanço das medidas sanitárias e a vacinação da população,

a instituição adotou a modalidade de ensino híbrido com o deslocamento de seus profissionais para o seu espaço de ofício.

Por questões éticas, mantivemos o anonimato dos depoentes, com seus nomes originais substituídos por nomes fictícios. As entrevistas tiveram duração em torno de 1h a 1h30min, onde foi possível trazer temáticas sensíveis a este magistério: as suas origens sociais (motivações que despertaram o interesse em seguir a carreira docente), as suas dificuldades durante a formação recebida (passando do campo universitário até o campo profissional em que se encontram), o ensino e aprendizagem na escola, as maneiras de avaliar o aluno, as complicações existentes dentro do campo de trabalho, as relações entre o professor, o aluno e a sua família, a indisciplina e a violência escolar, as suas atuações dentro do conselho de classe, dentre outros assuntos recorrentes ao cotidiano da escola.

Michel de Certeau define o cotidiano sendo 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” (2012, p. 31). Nesse cenário se insere a escola em estudo e o seu contexto social, espaço marcado por tensões e negociações constantes entre o professor e os seus alunos, para que transcorra a transmissão dos saberes e conhecimentos ensinados.

A escola se torna o espaço social das trocas simbólicas, materiais e culturais nas relações produzidas pelo Homem. De acordo com Bourdieu (2011), o espaço social define uma rede de posições estabelecidas de acordo com as posições hierárquicas ocupadas por seus agentes. Nesse contorno, entendemos que ele: “é construído de tal modo que os agentes ou os grupos são aí distribuídos em função de sua posição nas distribuições estatísticas” (p.19). Assim, os professores ocupam posições específicas nesta realidade social, posicionam-se nessa estrutura a partir de distintas leituras produzidas sobre esse campo.

O artigo se dividiu em 4 partes: Na primeira seção: *Os depoentes e as suas origens sociais*, procuramos brevemente apresentar as origens sociais dos depoentes entrevistados, na intenção de perceber a constituição de sua carreira que levou a exercerem docência em Duque de Caxias. Em *A insalubridade do campo profissional: as condições de trabalho na rede*, procuramos analisar e apresentar as precárias condições de trabalho que estas educadoras estão inseridas em seu trabalho no município, bem como procuram se reinventar para se manterem nesse espaço de ofício. Posteriormente, na seção *Da família ausente à criança – problema: o desajustamento dos corpos*, tencionamos compreender as representações das relações produzidas no tocante aos seus familiares e os motivos que levam estes a serem enquadrados como “criança – problema”. Por último, concluímos este estudo em *Da violência simbólica à*

violência física: a indisciplina escancara à sua face, onde perceber como as constantes violências e depredações na escola, afetam diretamente o trabalho do educador.

2 OS DEPOENTES E AS SUAS ORIGENS SOCIAIS

A primeira seção deste artigo tem como objetivo apresentar brevemente a trajetórias dos depoentes entrevistados. Acreditamos que este caminho transparece para o nosso leitor as origens sociais do corpo docente da escola.

Laura é filha do casamento de pai carteiro (servidor público) e mãe professora. Quando jovem, por herança cultural de sua família, fez o curso normal e teve a oportunidade de trabalhar em creches do município de Duque de Caxias. Posteriormente, com o apoio de seus pais, ingressou na Faculdade de Pedagogia na Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO), instituição de caráter privado. Atualmente, é permutada no município, anteriormente desempenhava o seu cargo público no município de Maricá. Optou por lecionar em Caxias, devido à proximidade com a sua casa, o que facilitava o seu transporte.

Filha de mãe doméstica e pai separado há mais de quarenta anos, Joana não teve influência de seus responsáveis na sua escolha de carreira. Por gostar de crianças, interessou-se pelo magistério, carreira esta que enxerga como formação contínua: “E assim, eu me identifico muito com as crianças. Eu gosto de lidar com eles. Gosto dessa coisa de estar junto com eles” (Professora Joana). A escolha pelo município de Duque de Caxias está na questão local, pois a educadora reside perto da escola em que leciona.

Sílvia sempre quis se tornar professora, entretanto, devido a uma gravidez precoce e não planejada aos dezoito anos, teve o seu sonho interrompido provisoriamente. Com o crescimento de seus filhos, entrou na faculdade tardiamente (conclusa aos quarenta anos). Não conheceu os seus pais, e a sua mãe era empregada doméstica, o que não teve apoio nas suas escolhas profissionais. Exerce docência de Espanhol há mais de 15 anos. Por ter sido formada em Universidade privada, argumentou que sentiu falta na sua formação recebida quanto à metodologia de seus professores, às formas de ensinar e transmitir os saberes, que ficavam mais num campo teórico do que prático. Após a conclusão universitária, Sílvia prestou concurso para Caxias e o Estado do Rio de Janeiro. Enxergou no município a possibilidade de ter o equilíbrio financeiro e sua carreira, bem como a sua estabilidade empregatícia.

Portadora de deficiência na perna, Solange necessitou desde cedo de encarar a ausência de seus pais em sua formação educativa. Desde os nove anos, estudou no Colégio Carmela Dutra por conta da proximidade de sua casa. Tinha o sonho de cursar a Faculdade de Química, escolheu o magistério por representar uma necessidade, uma vez que, na época, era considerada

a carreira mais fácil de adentrar. Formada em Língua Portuguesa (Português – Francês) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), anteriormente foi normalista, não teve aspiração em seguir esse campo. Após a conclusão da faculdade, foi aprovada no primeiro concurso do município de Duque de Caxias, após a sua fase de Segurança Nacional. Por ter um bebê e a sua deficiência na perna, com o apoio da Secretaria de Educação foi transferida da escola no bairro do Amapá (Quarto distrito) para o Aquino em 1997.

Filha da união matrimonial de um servidor público e de uma mãe do lar, Débora não seguiu as vontades de seus pais, que desde cedo esperavam que sua filha se formasse em medicina. A escolha do magistério está associada ao seu idealismo e o seu gosto, por entender a importância de transmitir saberes e conhecimentos para outras pessoas. Atualmente, leciona a disciplina de Matemática por mais de 21 anos na instituição, momento este em paralelo que também lecionava no Estado do Rio de Janeiro. Por não ter seguido as escolhas de carreira de seus pais, não recebeu apoio, contou com a ajuda de uma madrinha para financiar os seus estudos. Inicialmente, foi aluna do tradicional Colégio Pedro II e estudou em Universidade Privada (FAUP). Escolheu o município de Caxias, por conciliar a sua formação com a necessidade de ser mãe, pois a remuneração no Estado impedia a realização de constituir família, por ser pouca.

Na juventude, Patrícia prestou três vestibulares para as áreas da Psicologia, Letras e Pedagogia. Optou por esta última, por considerar este campo burocrático e sentir a necessidade de trabalhar com pessoas, e, posteriormente, cursou a Faculdade de Letras. Filha de pai arquiteto e mãe formada em administração de empresas, não influenciaram nas suas escolhas de carreira, mas investiram na construção dela em arcar com seus estudos na faculdade privada. Após a conclusão da universidade, teve a oportunidade de lecionar em escolas particulares, contudo o excesso de cobranças destas fez Patrícia escolher seguir a carreira no magistério de Duque de Caxias, devido à estabilidade empregatícia.

Elizabeth teve a sua mãe como modelo para a constituição de sua carreira, por ter sido professora, e seu pai foi ferramenteiro. Aposentada do município de Duque de Caxias, lecionou a disciplina de Artes para as turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no curso noturno. Fez a sua formação na Pontifícia Universidade Católica (PUC) em 1977, auge do regime militar brasileiro, posteriormente ingressou na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) no curso noturno, pois possuía filhos e necessitava trabalhar durante o dia. Escolheu seguir carreira no município, durante os seus 27 anos de trabalho, devido à questão local, pois reside do lado da escola.

Filha de família imigrante portuguesa, cujo pai era comerciante e a mãe do lar, Morgana driblou as tradicionais condições familiares ao seguir o magistério, pois a mulher devia cuidar das tarefas domésticas ao seguir a vida universitária e trabalhadora. Desde criança estudou em escola pública, pois seus pais não tinham condições financeiras de arcar com seus estudos. A primeira graduação em Pedagogia foi em iniciativa particular, o que levou a ser selecionada a dar aula no Colégio de Aplicação da UERJ. Posteriormente, ingressou na mesma instituição cursando Geografia. O município de Caxias se apresentou como a possibilidade de exercer docência, pois não queria ficar na condição de professora primária devido aos baixos vencimentos, logo, escolheu o município devido à questão salarial e hoje é aposentada após 20 anos de contribuição ao funcionalismo público.

Na família de Laís, a grande maioria optou por seguir carreira docente, o que a inspirou desde cedo de dar continuidade na área. Cursou Pedagogia com ênfase em Orientação Educacional sem interferência de seus pais nas suas escolhas de carreira. Filha de pai motorista e mãe costureira, fez o Normal no Instituto de Educação Roberto Silveira aos 17 anos. Posteriormente, ingressou na UERJ para cursar a sonhada Pedagogia e prestou concurso em Duque de Caxias na função de especialista em Orientação Educacional (1984), cuja estabilidade empregatícia foi o fator primordial para Laís escolher o município de Duque de Caxias.

Vanessa desde criança sonhava em ser professora e morava no interior. No curso de primeiro grau estudou em escola pública e foi secundarista em escolas de padres e mães, pois, devido ao capital social de seu pai, conquistou uma bolsa com políticos da época. Cursou a Faculdade de Ciências numa instituição privada e trabalhava concomitantemente, o que levou a ter dificuldades na sua formação acadêmica, devido ao desgaste físico. Atualmente leciona na escola, por mais de 43 anos.

Desde pequena, Valdete tinha o sonho de se tornar médica e se amparava nos bons rendimentos escolares para seguir a carreira na área da saúde. Filha de pais músicos, escolheu a educação por ser um caminho alternativo rápido e mais fácil. Em 1990, quando tinha apenas 18 anos, foi aprovada no concurso para a rede municipal.

Na infância, Cecília tinha o sonho de ser professora e enxergava nas suas educadoras da escola, modelos a serem seguidos e ensinados. Brincava de dar aula em sua casa, pois a sua prima era servidora do município e ensinava a sua irmã mais velha. Foi estudante do Instituto de Educação Roberto Silveira, instituição em que foi normalista. Cursou duas graduações: Biologia e Pedagogia, escolheu ser funcionária pública em Duque de Caxias devido à proximidade do seu lar, função que exerce há mais de 25 anos.

3 A INSALUBRIDADE DO CAMPO PROFISSIONAL: AS CONDIÇÕES DE TRABALHO NA REDE

A chegada ao seu campo de trabalho é marcada por inúmeras expectativas por parte do profissional. De forma peculiar, a carreira docente é uma trajetória responsável por estabelecer laços interacionais entre a criança e a sua família, e propiciar a primeira socialização entre diferentes indivíduos. Se o aluno confia o seu futuro nos muros institucionais por uma escolarização qualificada, o professor que chega a essa realidade social acredita estar num ambiente que propicie os seus anseios e as suas vontades. A seção tem como objetivo central apresentar nas vozes deste magistério as condições de seu ofício. Acreditamos que o ambiente físico possa suscitar condições hábeis para o ensino e a aprendizagem da criança em favorecimento do trabalho docente.

Ao serem entrevistados, os docentes destacaram a dificuldade da escola de se tornar um espaço apresentável para o seu público e eventualmente acolhê-lo em seu cotidiano. O desprestígio do lugar está associado à falta de políticas públicas que versem a manutenção desse ambiente para o favorecimento do ofício do professor. A falta de infraestrutura básica para a realização das atividades se fez presente nas vozes desse magistério. Falamos desde inundações provindas de enchentes com as chuvas que assolam o território até a carência básica da materialidade escolar, por exemplo, mesas, cadeiras, ventiladores e portas nas salas de aula: *“(...) 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).

Da materialidade ineficiente para as condições de trabalho, a falta de uma alimentação digna e de qualidade ao aluno estiveram presentes nas falas dos professores. Estes afirmaram que a merenda escolar representa a possibilidade da única refeição diária para muitos dos seus estudantes matriculados na instituição, e a ausência dela impacta diretamente em seu aprendizado, pois um aluno com “fome” não consegue absorver o conteúdo ensinado por seu mestre: *“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). O aluno encontra a garantia da sua sobrevivência através da escolarização, mas também percebe que o sustento alimentício, enquanto promessa escolar, nutre-o de esperança de chegar no estabelecimento para poder estudar.

Para Sampaio e Marin (2004, p. 1204), a precarização do trabalho docente está diretamente ligada às condições de formação e do ofício docente, bem como as dificuldades perpassadas em seu campo profissional, que podem ser de natureza de carências de materiais

para o atendimento do público, da desorganização administrativa e burocratizada da escola, do sucateamento da educação pública que carece de investimentos e políticas que possibilitem um ensino de qualidade e um suporte ao trabalho desenvolvido pelo professor.

A partir da década de 1970, percebemos a expansão do ensino público pelo Brasil, contudo este movimento não representa a possibilidade de acesso a um sistema de ensino democrático, tendo em vista que instituição constrói uma série de repertórios que coadunam na exclusão de seu aluno, em práticas que, em vez de englobar este estudante, acarreta a evasão e em índices de repetência evasivos (Sampaio; Marin, 2004, p. 1204). Posteriormente, entre as décadas de 1980 e 1990 presenciamos a influência da economia neoliberal no gerenciamento da máquina pública, especificamente, a escola que teve que se atentar com iniciativas não governamentais, que promoviam políticas educacionais atrelados ao sistema econômico capitalista, o que acentua uma desigualdade social existente dentro dos estabelecimentos educacionais.

A prioridade não estava no aluno e na condição do trabalho docente, mas, sim, criar uma série de ações promovidas por estas iniciativas de caráter particular que aproximassem a educação dos sistemas globais e da dinâmica atual internacional. Logo, percebemos que o currículo das instituições é mudado, a escola reajustada, mas os seus agentes constitutivos são silenciados e negligenciados.

O descaso na preparação e na distribuição da merenda escolar, momento tão sensível para o aluno e o professor, estiveram nas falas de Valdete, pois ambos perdem aos poucos o sentido e o propósito de se encontrarem num espaço fadado a ser inoperante à escolarização e a socialização destes:

[...] eu acho que cheguei a comentar com você que um dia eu fui lá na cozinha e disse: Essa comida está horrível, 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).

A precariedade da infraestrutura da escola foi denunciada por Valdete, justamente porque as carências sociais e econômicas da escola de ofertar ao seu público uma educação de qualidade faz com que esse aluno interiorize o desprestígio deste campo: *“Qual motivação que o aluno tinha para vir no Aquino? Nenhuma! Uma escola caindo aos pedaços, horrível, sem ventilador, com tudo caindo na cabeça, sem projeto nenhum, nada de interessante e com um professor de cara feia, mal-humorado”* (Professora Valdete).

O processo de exclusão das camadas menos abastadas de capital socioeconômico opera numa dinâmica relacional dual, pois a instituição de ensino não aceita o seu aluno da maneira como ele é e chega até a escola, bem como o aluno não aceita o colégio da maneira como este

sistema opera em seu interior. Devido às precariedades das condições do prédio escolar, o desestímulo se torna duplo tanto para o aluno como para o docente de frequentar este espaço, pois ambos não se sentem valorizados dadas as posições que ocupam neste lugar.

Se a falta de materiais para a condução das atividades do trabalho docente em sala de aula é uma realidade sensível para esse profissional, nas palavras de Patrícia a solução está em retirar de seus próprio sustento para poder criar condições desejáveis de lecionar para os seus estudantes, ou seja, se o salário representa a condição básica de sobrevivência para um indivíduo, a subtração deste indica que o seu ofício recaiu numa condição de desvalorização tamanha, uma vez que os cofres públicos não tutelam condições hábeis de favorecer as práticas professorais.

Um campo de trabalho precário em suas estruturas torna o trabalhador desmotivado no desempenho de suas práticas. Se não existe um estímulo para se encontrar no local, as faltas e os atrasos constantes assumem o prognóstico da carreira do educador: *“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). Ainda no discurso da educadora, se o professor não está nas suas atribuições, o rendimento e a escolarização ficam comprometidos, pois não existe um substituto imediato para ocupar o cargo exercido:

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).

Por mais que falemos de um servidor público que com o passar do tempo melhora as suas remunerações a partir de adicionais ao seu salário pelo tempo de serviço desempenhado e de qualificação abrangida, quando comparado aos vencimentos e gratificações do magistério de diferentes países, continuamos atrás neste quesito, o que resulta num desprestígio do campo educacional. De acordo com Sampaio e Marin, a pauperização profissional está intimamente ligada à pauperização da vida pessoal, pois o que o professor recebe pelas suas atribuições não consegue sanar as dívidas produzidas e manter uma qualidade de vida externa ao seu ambiente de trabalho: *“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, 2004, p. 1210).

Ao falarmos da pauperização da vida pessoal, concordamos que esta não está ligada única e exclusivamente ao fato de que os vencimentos básicos de um professor da educação pública são ineficazes para a quitação das dívidas desenvolvidas, mas, acima de tudo, um conjunto de fatores que por conta da pauperização profissional impede o educador de ter acesso aos bens culturais dispostos socialmente.

Na relação entre o salário recebido e a carga horária de trabalho, percebemos que, para evitar a pauperização de sua vida e aumentar os seus vencimentos, o docente aumenta gradativamente a sua carga de trabalho hora / aula. Logo, se os transcurtos do trabalho normal seriam em apenas um turno de segunda a sexta feira, agora o educador necessita assumir mais turmas entre diferentes turnos escolares para agregar em seus vencimentos:

Evidentemente, tal situação tem a ver com outras condições de trabalho, como as relacionadas a salário, por exemplo, tendo em vista o número de escolas em que trabalham e o número de horas/aula que assumem, sobretudo para os professores que atuam nas séries finais do fundamental e no ensino médio, que às vezes tresdobram a jornada em redes diferentes de ensino. Os professores das séries iniciais, em alguns locais, ainda dobram a jornada assumindo carga horária em escolas de redes públicas diferentes – estadual e municipal – ou em escolas públicas e privadas (Sampaio; Marin, 2004, p. 1214).

A escola não oferece uma qualidade de ensino e de infraestrutura para que o seu público ocupe os seus bancos. A consequência imediata deste processo está no seu esvaziamento gradual e na procura por ofertas de vagas em outros estabelecimentos de ensino municipal: *“Primeiro uma preocupação de estar aqui, com a minha pessoa. Depois pergunta o que eu estou fazendo aqui, e as afirmas de que a escola é uma bagunça”* (Professora Cecília).

Ao estudar a gênese da construção social e histórica da profissão docente, Nóvoa (1991, p. 116) nos chama atenção para o percurso de institucionalização desta categoria. Se, na Idade Média, as escolas eram administradas por professores do alto clérigo para uma educação cristã católica, com o advento da revolução francesa inspirada nos ideais iluministas percebemos uma laicização cada vez maior na sociedade contemporânea, com a modificação do perfil do quadro docente, pois saem os religiosos e adentram os sujeitos oriundos da sociedade civil e política, especificamente a mulher, que inicialmente desempenhava as funções do lar, mas paulatinamente adentra na escola para desempenhar as funções da escolarização atrelada a socialização.

Na estatização do ensino no século XVIII, percebemos uma mudança no comportamento do quadro docente, pois sai uma percepção de um ensino religioso, e adentra uma lógica voltada na premissa societária da Revolução industrial e do capital industrial, logo, a educação barganha uma forma de ensinar sobre a égide do sistema capitalista. Para Nóvoa (1991, p. 117 – 119), aos poucos se constroem hierarquias de saberes a serem ensinados pelo

corpo docente, o que leva esses educadores a também formarem hierarquias de acordo com o corpo de disciplinas ministradas, contudo, esse quadro profissional necessitou no seu percurso da formação de um estatuto que buscasse a sua representação na esfera estatal. Aos poucos adentram a participação de redes de associativismo em prol da luta da categoria docente.

A sociedade ao redor da escola não reconhece mais a importância e a função socioeducativa da instituição, ao contrário, produz julgamentos em qualificar essa experiência de ensino como a marca da desordem e da desorganização constante. As precárias condições de trabalho e de estudo afastam o aluno e a família desse meio de socialização:

Eu ouço falar mal do Aquino quando cheguei aqui, principalmente no ano passado, do jornalista, 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 perde o seu prestígio, e a qualidade do seu sistema educacional se transforma no lugar do medo e desestímulo. A realização do ato de matrícula é condicionada por um discurso das famílias de insegurança quanto a esse meio no qual colocam as suas crianças para poderem estudar. A desorganização do espaço físico escolar incide sobre a prática docente, pois esse meio carece de condições de dar suporte ao trabalho do professor em sala de aula:

(...) e o que me incomoda muito é de a comunidade dizer que tem medo de vir para cá, medo do 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 é caracterizada por ser um espaço da desorganização e da falta de infraestrutura. A cultura material dos objetos necessários para a burocratização do trabalho na instituição também é sucateada e desvalorizada em sua importância:

Eu encontrei documentos do censo escolar e notas fiscais dentro da dispensa, na gaveta, estava tudo assim, tinha documento lá. Ai primeiro o que eu fiz: Eu fui catando tudo. Eu ainda não organizei, mas botei assim as notas fiscais tudo dentro de um lugar só, documento do censo, tudo dentro de um lugar só, porque assim, tinha documentos do censo na dispensa, nota fiscal de comida na secretaria, nota fiscal na sala dos professores (Professora Valdete).

A desvalorização gradativa da figura do professor está associada ao aumento das exigências na condução de sua carreira, pois necessita constantemente se especializar e aprimorar os seus métodos, mas carece de remunerações dignas que permitam o seu enquadramento profissional. Com o advento da globalização, do meio técnico científico e

informacional, o educador precisou se ajustar dentro do seu campo de trabalho a novos olhares interpretativos quanto à condução da carreira docente:

Observa-se, ao mesmo tempo, uma desvalorização da figura do professor e uma exigência maior de atualização, mas dependendo inteiramente do seu próprio salário para se atualizar. A precariedade das relações de trabalho também atinge aos professores de um modo geral e os reflexos disso estão no aumento de casos de afastamentos para tratamento de saúde (Cruz; Lemos, 2005, p. 61).

O professor que não consegue gerir o seu processo de trabalho, associado à precarização das condições para a realização de seu ofício, implica o desprestígio gradual da constituição de sua carreira, em altas jornadas de trabalho e no sucateamento ainda maior da máquina pública, onde: “o resultado disso tudo, invariavelmente, acentua efeitos perversos de desgaste físico e psicológico, absenteísmo e, até mesmo, abandono da profissão” (Cruz; Lemos, 2005, p. 62).

O desgaste pela desvalorização, associado aos constantes atrasos salariais pela municipalidade, estiveram presentes nas falas de Laís. Esse docente se encontra numa situação de desgaste emocional, pois esse espaço, que outrora serviu de base constitucional de sua carreira, hoje se tornou o lugar do “mal-estar”, da depressão e da angústia:

O fato de a gente ter que sobreviver com salários que não são tão vantajosos, a gente ter que trabalhar muito e isso o cansaço físico muitas vezes me fazia ter uma qualidade que foi embora. Eu sempre fui muito exigente comigo mesma, eu sempre gostei de fazer o meu melhor, mas eu sei que muitas situações eu poderia ter sido melhor. E tive uma época que eu era carregada no colo, eu chegava à escola e eu trabalha tanto que eu peguei uma ansiedade, um estresse, eu chegava na escola, espalhava o meu material e não conseguia fazer nada, eu ficava toda dura e tinha que ser carregada para o hospital (Professora Laís).

A precarização do trabalho docente na escola, é caracterizada pela falta de condições materiais e simbólicas para o exercício de suas atividades socio pedagógicas. Nas vozes desses educadores, percebemos que seja o docente como o aluno se encontram em situações desfavoráveis dentro desta instituição, pois, além da carência de infraestrutura, os docentes encontram um ambiente hostil e desorganizado, o que o torna uma ameaça nesse íngreme sistêmico.

4 DA FAMÍLIA AUSENTE À CRIANÇA – PROBLEMA: O DESAJUSTAMENTO DOS CORPOS

Inicialmente apresentamos as precárias condições nas quais os professores do magistério municipal se encontram. Nesta seção procuramos apresentar as relações entre família, criança e a escola, e como este constructo impacta diretamente na profissão docente.

Questionamos: a família corresponde aos anseios institucionais? Os responsáveis pelos estudantes colaboram para o ofício docente e a aprendizagem da criança? Esse aluno se ajusta às condições exigidas por seus mestres e o sistema educacional? Perguntas que nortearam as nossas elucidações na construção deste enredo e que procuramos equacioná-las neste espaço.

Se as condições precárias no estabelecimento eram alarmantes e dificultavam as ações do magistério, presenciemos um aluno que não se sente engajado com o discurso educacional, até porque este carece de estímulo para estar na escola. A consequência do desânimo estudantil acarreta as constantes faltas na instituição, dificulta o aprendizado e reduz os rendimentos nas avaliações impostas. Importante destacar que, por mais que estejamos a falar de um público que frequenta o ensino fundamental 1 e 2, muitas alunas chegam até a escola grávidas ou já possuem filhos, o que representa um impedimento de se estar neste lugar:

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).

Competem à escola a transmissão e a construção do seu currículo, não de maneira impositiva, mas na estrutura de um campo científico do saber ensinado, as disciplinas estruturadas, do fazer – aprender para o aluno, em que o professor se torna um instrumento fecundo na transmissão de valores, ideais, ideias, no compartilhamento de informações, bem como na construção colaborativa do diálogo em sala de aula: "Enquanto a escola estimula e desenvolve uma perspectiva mais universal e ampliada do conhecimento científico, a família transmite valores e crenças e, como consequência, os processos de aprendizagem e desenvolvimento se estabelecem de uma maneira coordenada" (Polonia; Dessen, 2005, p. 305).

Atualmente a escola oferece o seu sistema de ensino em três modalidades: matutino e vespertino destinados ao ensino fundamental 1 e 2, enquanto o noturno é voltado à Educação de Jovens e Adultos (EJA). A evasão se torna uma característica constante neste último período, pois o discente necessita trabalhar para se manter e sustentar os seus filhos, além de estudar concomitantemente:

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).

Nas falas anteriores percebemos que o ofício desenvolvido na escola é marcado pela ausência desse aluno em frequentar os bancos escolares. Por mais que esse aluno – trabalhador consiga chegar até a escola, ele não consegue ter o mesmo rendimento daqueles que não desempenham alguma atividade remunerada. Encontram-se num estado de cansaço, cujo resultado está em dormir dentro da própria sala de aula.

Para Joana, o grande problema que afeta diretamente o seu trabalho está na ausência das famílias em buscar equacionar as dificuldades de seus filhos e serem uma ponte com o sistema de ensino. A escola e os professores não conseguem tecer essa rede de diálogos na busca de criar soluções plausíveis para a melhoria do rendimento e do aprendizado da criança:

E a dificuldade é que os pais trabalham, tem mãe que é plantonista, que elas são enfermeiras, auxiliares de enfermagem, tem outras que trabalham no Rio, que chegam e casa quase 10 horas da noite para no dia seguinte sair às 4 da madrugada. Ai você imagina, a mãe chega em casa quase às oito, nove horas da noite com duas, três, quatro, cinco crianças pequenas, para quatro horas da manhã estar voltando de novo (Professora Joana).

A aprendizagem da criança está intimamente ligada ao projeto pedagógico da escola, quanto mais transparente, organizado e estruturado for, presenciamos a necessidade do estreitamento relacional com a família do aluno, que se torna uma base estimuladora para a condensação do estudo de seus filhos. Logo, não adianta a escola produzir o seu currículo e esquecer de tornar partícipe os responsáveis dos alunos, pois estes últimos se transformam numa chave mestra para a qualidade dos conhecimentos ofertados e ensinados: “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. 2005).

Se a integração entre a escola e a família é um caminho eficaz para o aprendizado do aluno, o distanciamento das relações entre o professor e os pais desse estudante podem inviabilizar a escolarização da criança. De um lado, um professor que não promove abertura para um diálogo construtivo com os responsáveis de seus estudantes, não diferente se a escola se fecha e age de maneira monolítica nas relações com a instituição familiar, não pode esperar diferente desta última que age de maneira agressiva, transmutando um sentimento marcado pela ineficácia do sistema educacional em seus filhos:

(...) quando os professores consideram os pais como parceiros, eles desenvolvem estratégias de acompanhamento e auxílio sistemático aos filhos, promovendo uma melhor interação entre os vários níveis curriculares, o que possibilita, ao aluno, usar todo o seu potencial. E, ao contrário, se os professores estabelecem um contato distante, rígido, baseado apenas no conteúdo, os pais também adotam essa postura e percebem a relação com a

escola como um momento que gera ansiedade e frustração (Polonia; Dessen, 2005, p. 308).

Conforme destacou em suas falas, a professora afirma que o tempo de trabalho dos responsáveis impede o acompanhamento das atividades escolares de seus filhos. Ademais, se estes não conseguem estar na escola, quem irá socializá-los? Quem irá dialogar com o corpo docente em buscar encontrar soluções para os problemas da aprendizagem do aluno?

De acordo com Débora, essa criança sofre pela ausência de apoio de seus pais e conseqüentemente o professor se transforma numa figura inerte que não consegue encontrar soluções diretas com as suas famílias. O aluno abandonado e esquecido torna a voz de seu mestre também silenciada e coagida, pois, diante do seu ofício solitário em sala de aula, os problemas aparecem e ele não encontra apoio pedagógico e nas origens de sociais de seus alunos para equacioná-los, logo, fica à mercê de suas ações para buscar transformar e socializar o seu aluno: *“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).

Da ausência no interior de sua casa, a escola, palco do trabalho docente, torna-se o lugar do medo e da coação dos estudantes. O professor que procura encontrar soluções para os adestramentos dos corpos estudantis, ao deparar com figura dos responsáveis se escancara com a extensão da violência do lar na própria escola.

Para Nóvoa (1991, p. 110), a escola desempenha além das suas funções socio pedagógicas e políticas, o aparato reprodutor e transmissor de uma cultura aos seus alunos. Neste caso, entendemos que as estratégias adotadas para aproximar a relação entre os docentes e a família, perpassavam essa dinâmica reprodutiva de se perpetuar socialmente por parte da instituição escolar.

O agir para com o professor do familiar não transcorre de maneira amistosa, porque para o responsável a resistência relacional não está apenas em seus filhos, mas na própria escola em que matricularam as suas crianças: *“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).

Bourdieu e Saint – Martin (2015) afirmam que o héxis corporal consiste num: “conjunto de propriedades associadas ao uso do corpo que se exterioriza a posição de classe de uma pessoa” (p. 213). Assim, ao agirem com violência dentro da escola, a partir do corpo como uma linguagem comunicativa de sua insatisfação, as mães externam as propriedades características

que afinam as suas posições e posicionamentos dentro desta realidade social, e que permitem a sua identificação e enquadramento num grupo social específico.

A agressividade da família na escola, seja com os profissionais da educação ou com a própria criança é problema recorrente nesse cotidiano. A reprodução no espaço físico da violência do lar é encarada com normalidade pela família da criança que age sem se preocupar com os efeitos de seus atos no aprendizado do filho: *“Como diz o ditado violência gera violência dentro da própria escola. Aí ela é a mãe, eu ia me meter, eu ia falar para ela não bater, porque se eu falo para ela não bater, ela ia dizer quem é a mãe sou eu, quem tem que corrigir sou eu”* (Professora Débora).

Michel Foucault se atentou em seus estudos para compreender o poder disciplinar exercido pelas instituições, ou seja, uma análise do poder coercitivo desempenhados por estas organizações burocratizadas, como, por exemplo, a escola. No relato acima, percebemos que a mãe pune o seu filho na instituição, como forma de demonstrar o seu poder de coação e para que este através da dor e da vergonha passada não reproduza novamente esse comportamento hostil, pois seria preciso: *“(...)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).

Da criança invisível para a escola para o discente esquecido por seus familiares. Dessa forma relacional foi construída a identidade dos alunos neste espaço. As marcas da falta de infraestrutura do colégio impactam diretamente nas ações familiares, pois, por qualquer problema que a criança possuísse, ela não receberia as atenções da escola e de seus responsáveis:

(...) quando nós chegamos aqui, se um aluno desmaiasse na quadra a gente ia ter que botar no carro, primeiro socorrer, para depois ir atrás e descobrir onde mora. Então quando eu falo para você, que a gente começou do zero, é começar de documento, pasta de aluno, esse aluno não tem certidão de nascimento, esse aluno não tem endereço, esse aluno não tem como achar a família, esse aluno não tem foto (Professora Cecília).

No discurso acima, percebemos que esse aluno está matriculado, se encontra na escola, mas não é assistido, porque a instituição carece de estrutura física para dar esse suporte. Se não bastasse que em seu lar essa criança está fadada aos problemas relacionais de seus pais no convívio, também é invisível para estes.

O trabalho docente na escola é configurado pela ausência da família e a invisibilidade desta para com a criança. Na citação a seguir, percebemos, na voz da professora Valdete, que os problemas sociais se tornam também problemas escolares, pois afetam diretamente o rendimento e o comportamento do aluno na escola:

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 criança – problema e o referencial teórico da governamentalidade deu guisa para os estudos de Lima (2006, p. 127), em entender na perspectiva foucaultiana a ideia de governo enquanto “conduta da conduta” dentro da escola. Neste sentido, a autora nos chama atenção para a capacidade da escola em suas relações de poder entre um indivíduo ou variados grupos interferir na prática do outro.

A partir da obra de Arthur Ramos, Lima (2006) procurou compreender os discursos educacionais sobre a criança – problema, em textos especializados que versavam quanto aos problemas comportamentais na infância do aluno. Na década de 1930, os educadores se detiveram em encontrar soluções para resolver a problemática comportamental dos alunos na escola, em vez de conduzi-los a uma liberdade plena, por um pensamento crítico e reflexivo, logo, a escola se apresentava como a instituição oficial que possibilitaria o adestramento dos corpos e a sua condução autônoma na sociedade:

A criança bem ajustada era aquela capaz de se conduzir com autonomia na escola, ou seja, aquela que sabia como agir num espaço de liberdade regulada, simultaneamente, no âmbito da escola nova, a escola adequada era aquela na qual os alunos tinham, a oportunidade de expressar a própria identidade, de descobrir e realizar o seu potencial (Lima, 2006, p. 128).

Entre as décadas de 1930-1960 no país, os textos publicados apontavam a indisciplina na escola, vinculava o mau comportamento a um transtorno da criança, ou seja, uma anomalia física ou psicológica. Nos periódicos educacionais, eram destinadas orientações aos professores no trato com a criança, na busca de criar estratégias de enfrentamento de seus problemas, contudo, se excluía o aluno de comportamento visto como diferenciado dentre os demais, pois estes eram destinados a instituições especializadas para o seu eventual tratamento (Lima, 2006, p. 133). A escola apresentava a sua bandeira salvacionista, de que mesmo ao exercer a exclusão dos seus estudantes, separando-os dos ditos normais, ela teria condições hábeis de sanar os problemas de seus estudantes, o que levou a formação de uma ideia de escola laboratório.

Sobre a influência da pedagogia da escola nova europeia, na obra: *A higiene mental na escola primária*, do médico Arthur Ramos em 1939 moldou a noção da criança – problema relacionada ao desajustamento de suas famílias, logo, se produzia um discurso de

responsabilização dos problemas da criança voltados aos seus pais, que não possuíam condições de sanar as suas mazelas (Lima, 2006, p. 134- 135).

O aluno é esquecido pelo pai e pela mãe, e transforma a escola numa extensão do seu lar, justamente por externar os problemas que afetam a sua escolarização ser exitosa neste espaço. O discente se torna a marca do descrédito de seus familiares, que apenas cumprem a regra necessária básica de matricular os seus filhos para que a escola socialize e eduque, o que acarreta uma fuga de suas responsabilidades socioeducativas com a criança.

5 DA VIOLÊNCIA SIMBÓLICA À VIOLÊNCIA FÍSICA: A INDISCIPLINA ESCANCARA À SUA FACE

Da ausência no interior de sua casa, a escola palco do trabalho docente se torna o lugar do medo e da coação dos estudantes. O professor que procura encontrar soluções para o adestramento dos corpos estudantis, ao deparar com a figura dos responsáveis se escancara com outra preocupação: como coibir a violência de seus alunos, quando os responsáveis procuram encontrar na própria agressão física dentro do espaço escolar a correção de seus filhos? Diante desse espaço, a escola se transforma no lugar do autoritarismo dos responsáveis para com seus filhos e esquecem o diálogo, uma vez que a agressão se torna a solução para a correção das faltas das crianças:

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).

Aquino (2011), numa perspectiva sócio – histórica e institucional, a partir da influência da teoria do poder disciplinar de Michel Foucault, atentou-se aos estudos sobre a disciplina escolar, na busca de compreender como a instituição de ensino procura uniformizar e padronizar os comportamentos de seu público por meio da reprodução impositiva de valores morais, ideais e tradições de uma cultura dominante.

Numa lógica normativa e (contra) normativa, as relações entre professores e alunos são produzidas na escola. Os primeiros produzem classificações e apreciações contra o comportamento indisciplinar e violento do estudante, e o último externa no seu corpo as marcas

das transgressões sofridas, indo contra as sanções normatizadoras do espaço da escola (Aquino, 2011, p. 465).

Enquanto uma “maquinaria sofisticada” (Cf. Aquino, 2011) de caráter salvacionista, a escola se apresenta como o lugar de equacionar os problemas da criança, através da correção dos seus delitos, logo esse aluno deveria aprender a se organizar, gerir e criar uma sensibilidade social nas relações mútuas nesse espaço: “Aqui, trata-se de um sujeito com a tarefa de aprender a se autogovernar que habitará o espaço escolar, e não mais um mero aluno” (p. 472).

Lugar das esperanças da constituição de sua carreira, a escola se transforma no lugar das agressões físicas e psicológicas, da violência simbólica à violência corpórea. Os alunos externam a sua insatisfação para com seus professores e o sistema educativo, justamente porque existe um desconhecimento por parte do professorado das origens sociais de seus discentes. Se o professor é agredido e afirma a esse aluno que seu responsável será chamado, esse tom de intimidação deflagra as máscaras das vivências desse aluno em sua casa: a violência doméstica. Esse aluno agride o seu educador, mas quando este afirma que irá trazer o seu responsável até a escola, *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).

Para Silva e Ristum (2010), a violência não está única e exclusivamente num campo individual, mas adentra uma esfera de fatores externos e coletivos que incidem sobre a prática. Como enfatizaram os autores, ao tratarmos da produção da violência, devemos associá-la como um fenômeno social produzido pelo Homem num tempo e espaço social constituído, ou seja, para compreender a gênese desse processo, atenta-se para as condições sócio-históricas das instituições e de seus agentes.

O estudo da violência permeia o campo das relações sociais vivenciadas por seus sujeitos. Assim entendemos a necessidade da compreensão das diferentes experiências por meio das relações subjetivas e objetivas produzidas no campo, logo, as diferentes leituras que os agentes realizam dentro de uma realidade social. Conforme salientaram Silva e Ristum (2010, p. 235), se os dados estatísticos dos indicadores de violência nos ajudam a problematizar essa ação, não podemos meramente reduzir os embates e as reflexões tangenciadas por esses marcos, mas devemos, sim, na luz da razão, estruturar esses dados com o contexto que os cerca.

Se a violência doméstica é marca sinal desse estudante na escola, a presença e o contato da sua família com os professores o incomodam, até porque sabem que irão ser penalizados pelas suas transgressões. A escola responsável pela escolarização do aluno agora delega a função de ser um espaço de fuga desse aluno de seus problemas familiares, contudo, externam pela indisciplina as necessidades:

Aqui é o refúgio para eles. A escola se torna um refúgio para eles, porque aqui eles sabem que tem a gente, tem a direção, tem a orientação pedagógica, tem a orientação educacional, tudo que possa chegar até eles para poder conversar com eles. E quando a gente fala, o mais interessante é que ao dizermos que iremos chamar os pais para conversar eles têm medo (Professora Joana).

A realidade do lar foi detalhada nas falas da professora Joana, que entende que o grande obstáculo para o êxito do aluno na escola se encontra justamente na falta da estrutura familiar no acompanhamento estudantil, pois *são brigas constantes com os pais, são mães que moram com outra pessoa que não é pai, é um padrasto e aí começa as confusões constantes, brigas, eles veem tudo isso e acaba refletindo na vida deles* (Professora Joana).

Para Sposito (2002, p. 90), o tema da violência nas periferias dos centros urbanos do país está atrelado ao processo de democratização das instituições brasileiras. Na década de 1980, percebemos um debate público mais atentado e participativo das camadas inferiores da sociedade civil e política, que procuraram aberturas no que tange a questões sensíveis que afetam diretamente a qualidade de vida da população mais desprovida de capital econômico e cultural. Nesse caso, a segurança publicava se torna um cerne necessário a ser debatido e uma questão equacionada, pois nas grandes cidades percebemos a proliferação do crime organizado, do tráfico de drogas e, conseqüentemente, do aumento dos casos de violência cidadina.

A partir de 1980, presenciamos uma proliferação de casos denunciados de violência em escolas pelo país, reforçados pelo papel da imprensa midiática que serviu como mecanismo condutor da informação e da crítica / denúncia social das precárias condições de trabalho docente e da produção da violência em seu ambiente de ofício.

Esse cotidiano de insegurança e violência recebeu atenção da academia na década de 1980, por meio dos trabalhos de Guimarães (1984, 1990), que procurou investigar escolas localizadas na cidade de Campinas, no interior de São Paulo. Numa abordagem qualitativa, adotaram-se as metodologias da observação e das entrevistas com professores e alunos das unidades escolares, tendo-se atentado às práticas pedagógicas que se tornariam estimuladoras de ações de violência dentro da escola, ou seja, como as ações desenvolvidas nesse meio, em vez de serem fecundas no ensino e na aprendizagem do aluno, propiciaram o estímulo pela violência, a indisciplina e a depredação do prédio escolar. Para o autor, em seus trabalhos, primeiramente era evidenciado, que seja nas escolas de maior controle e rigidez, bem como naquelas marcadas pela desorganização, a violência se encontrava em ambas as estruturas, enquanto que seu último estudo se focou no impacto da presença de autoridades policiais na escola, que permitiu a redução dos casos de depredação quanto ao patrimônio público, mas não equacionou as agressões entre os alunos.

A partir de 1997, percebemos a atuação de pesquisas realizadas por organizações não governamentais que se atentavam para a produção da violência na escola e o seu impacto sobre a vida do adolescente. Destacaram-se, nesse período, os trabalhos empreendidos pela UNESCO que procuraram na esfera local perceber os diferentes fenômenos existentes desse “mal-estar” na escola pública brasileira. Ocorreram, então, contribuições em caráter estadual, produções que abrangessem a temática em todo o território (dimensão nacional), mas o que presenciamos é uma mudança no perfil de ações que sai de um quadro marcado pela depredação e o vandalismo dos prédios escolares, para os constantes casos de violência produzidos nas relações interpessoais na escola:

Embora os resultados sejam bastante fragmentários, é possível considerar que os anos 1990 apontam mudanças no padrão de violência observada nas escolas públicas, atingindo não só os atos de vandalismo, que continuam a ocorrer, mas as práticas de agressões interpessoais, sobretudo, entre o público estudantil (Sposito, 2002, p. 94).

O avanço dos casos de violência que envolviam os estudantes em suas relações produzidas dentro da escola, possibilitou o estudo do Instituto Latino-Americano das Nações Unidas para a Prevenção do Delito e Tratamento do Delinquente (INALUD), que investigou e procurou identificar os diferentes casos de violências acontecidos em escolas da cidade São Paulo. Na década de 1990, presenciamos um aumento da sensibilidade das produções acadêmicas quanto a violência escolar, na intenção de buscar criar estratégias e mecanismos de enfrentamento desse quadro, principalmente nos trabalhos produzidos em zonas das periferias das grandes cidades, podendo citar as contribuições valorosas de (Costa, 1993; Rodrigues, 1994; Guimarães, 1995; Paim, 1997; Cardia, 1997; Candau, 1999) (Sposito, 2002, p. 95).

A consequência de externarem suas angústias e as suas preocupações, de tornar a escola um lugar das trocas objetivas e subjetivas, está na formação de um aluno que se autoagride para poder chamar a atenção de seus professores quanto às suas necessidades cotidianas. Esse aluno escancara as suas marcas no corpo, o que impacta diretamente na rotina de seus docentes, pois de um lado necessitam lecionar, e de outro desempenham a função de dar suporte aos problemas emocionais evidentes:

Eles depositam a confiança eles na gente, então o que eles sentem: angústia, eles sentem depressão, eles têm vontade de se matar, eles cortam os pulsos e com isso a gente está lidando com eles no dia a dia, a gente percebe e chama para conversar, para saber o que está acontecendo, aí quando eles explicam para gente, a gente os encaminha até a orientadora para conversar com eles (Professora Joana).

Nessa escola, a indisciplina se encontra nas transgressões das regras e da legislação. Se o aparelho eletrônico é proibido por lei, esse aluno necessita demonstrar a sua rebeldia em sala de aula, a portar a tecnologia enquanto o educador dá a sua aula. O desinteresse é motivado por encontrar mais atributos nas redes sociais que lhe chamem atenção do que na própria escola: *“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). Não diferente da docente, a educadora Sílvia, ao longo de sua entrevista, demonstrou o seu descontentamento com o usos do celular em sala de aula, contudo reforçou a importância desse aparato tecnológico para a profissão docente, na busca de criar estratégias de o utilizar enquanto ferramenta pedagógica: (...) *“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”*.

Falamos da criança e do jovem como autores da violência dentro da escola, mas não podemos esquecer, conforme salientou Charlot (2002, p. 435), que esse perfil de alunado também se torna violência constante dentro da própria escola, quando seus agentes agem de maneira simbólica e em suas práticas o excluem de uma escolarização qualificada, por não aceitarem as regras do jogo escolar.

A agressão e a violência fazem parte do cotidiano da escola, constantemente os seus agentes constitutivos entram em conflitos e tensões marcadas pela dificuldade de produzir negociações quanto às suas ações dispostas nesse meio. Contudo, segundo enfatizou Charlot (2002), se esse ambiente hostil é fruto das ações comportamentais do Homem, cabe a este último criar um lugar de diálogo, respeitabilidade em seu convívio, onde o professor deve procurar uma regulação através da linguagem para com o seu aluno, e não pela violência institucional, que produz a vertente de responsabilização do aluno:

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).

O processo classificatório operacionalizado pelo professor dentro do seu campo se utiliza das características corpóreas deste aluno para emitir o seu julgamento quanto ao rendimento deste. O não alinhamento, ou melhor, o desajustamento dos comportamentos nesse espaço leva à condenação de suas práticas pelo professorado:

No Aquino realmente é muito complicado, porque eles são ruins. As crianças de hoje são imaturas, então as crianças querem brincar, então a disciplina

ficou meio, sabe? Falam demais, andam, brincam e olham para o coleguinha para ver se ele está copiando (Professora Débora).

Nas palavras acima, percebemos que o aluno que se distrai é adjetivado como “infantil”, “imaturo”. Nada foge das percepções dos educadores, que se incomodam em seu espaço de trabalho com o movimento corpóreo estudantil, contudo no discurso acima e no próximo, percebemos, nas falas das professoras, que estas condenam seus estudantes por produzirem um comportamento hostil a sua realidade estereotipada, mas não se preocupam em entender quais as motivações que levam o seu aluno a agir dessa forma em sala de aula: “(...) *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).

Esse professor não consegue dar a sua aula planejada e organizada, pois seus alunos em suas impressões não dão a devida importância ao seu trabalho, preocupam-se mais em estar nesse espaço, do que propriamente consumir o conteúdo ensinado. Como resposta, agridem os seus educadores que se tornam uma ameaça dentro do seu próprio campo de trabalho:

(...) 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).

Lugar de trabalho, que se transforma para o docente no ambiente do medo e da insegurança. As transgressões desse aluno saem do espaço escolar e chegam até as redes sociais atuais. Se a escola não é para esse estudante um lugar de fala, as suas rebeldias atestam o seu descontentamento com esse sistema de ensino e o trabalho docente. A ofensa na internet se torna um julgamento estudantil que desvaloriza a identidade de sua mestria para outros produzirem as suas impressões: “*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).

As marcas da ofensa e da indisciplina extrapolam os muros escolares e chegam até as ruas que levam até a instituição. A recusa do sistema de ensino ofertado, a descrença na maneira de ensinar de seus docentes, por não se sentirem prestigiados e contemplados, acarretam as violências física e verbal desse estudante:

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).

Além das agressões, o trabalho docente na escola é impactado diretamente pelo vício de seus alunos. Conforme relatou Elizabeth, a sua sala de aula se transforma num ambiente em que eles externam as marcas da dependência química: *“Muitas vezes eles vinham drogados e às vezes a gente tinha que pedir para se retirar. Muitas das vezes eles não entendem, às vezes um vem cheio de bebida, o outro cheio de droga, o outro às vezes vem cheio de problemas e esbarra com você* (Professora Elizabeth). O incômodo com os hábitos viciosos de seus alunos foi abordado por Joana, o corpo transmutado age conforme a dependência ordena. O espaço escolar se transforma no ambiente do alcoolismo e das drogas suplantadas nesse meio:

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 (Professora Joana).

Esse educador necessita lidar com os comportamentos transmitidos pelos alunos através de seus vícios. Além dessa problemática, o furto se torna constante nesse meio, ou seja, a materialidade do outro se torna cobiça do estudante desprovido de capital econômico:

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).

A escola procura exercer o seu poder de controle e coação sobre o estudante. Os corpos necessitam de adestramento para a inculcação das normas do jogo escolar, a padronização de comportamentos a serem seguidos por seu público e, com isso, garantir a moralização das ações desenvolvidas nesse espaço: *“(…) o cotidiano escolar atual parece ser cada vez tomada por prescrições de cunha normalizado, as quais franquearam um complexo de estratégias cada vez mais difusas de controle da conduta alheia”* (Aquino, 2011, p. 471).

A influência da escola nos comportamentos dos alunos também foi reforçada nos estudos de Lima (2006), que entende que a instituição age sob a lógica da reprodutibilidade de sua cultura na sociedade, na premissa de moldar a conduta do outro em face de estereótipos produzidos por seus agentes: *“Conduzir tanto pode ser levar os outros a agir de determinada maneira, empregando-se para isso métodos mais ou menos coercitivos”* (p. 126).

Nesta lógica, Julia (2001) depreende a cultura escolar enquanto um conjunto de valores morais, tradições, costumes, práticas impositivas que versem a modelar os corpos estudantis, legitimar suas ações e formar um público que legitima as ações desta categoria dominante dentro do espaço escolar: “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).

Não diferente, Tardif e Lessard entendem que a função legitimadora da escola versa além das prerrogativas de socialização e escolarização do aluno, pois através de suas práticas pedagógicas procura moldar os comportamentos frente ao adestramento dos corpos: “(...) agir em profundidade sobre os alunos para socializá-los, moralizá-los e instruí-los segundo as regras próprias da organização” (Tardif; Lessard, 2014, p. 59).

A violência na escola chega ao seu ápice. Em 2002, o professor de Educação Física Alberto Ribeiro de Vasconcelos foi encontrado morto dentro da instituição, pois este atuou no combate do uso de drogas dentro do colégio por seus alunos. A resposta do disciplinado foi o extermínio desse educador, silenciar a sua voz significava manter a reprodução dos vícios no estabelecimento:

De acordo com os outros professores, Alberto trabalhava no turno da noite como auxiliar administrativo, e teria dito que ficaria até mais tarde na instituição.

De acordo com o delegado responsável pelo caso, Ivan Alexandre Muniz, existe a possibilidade do crime ter sido realizado por vingança, já que existe a informação de que o professor teria repreendido alunos que vendiam maconha na porta do colégio (Professor [...], 2002, p. 1).

O caso acima que envolveu o docente da escola nos mostra a crise da segurança dentro da educação pública brasileira. O professor se tornou uma ameaça para o aluno dentro do seu próprio ambiente de trabalho. Este caso não é isolado de outras experiências educativas, contudo, reforça o quanto o docente se encontra numa posição desguarnecida no trabalho.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo procurou apresentar as condições precárias de trabalho do magistério municipal de Duque de Caxias a partir das entrevistas de doze professoras que exercem ou exerceram atuação na Escola Municipal Expedicionário Aquino de Araújo. Por mais que esta tenha sido uma experiência específica e singular, acreditamos que outras situações próximas e similares da condição de carreira docente se entrecruzam nas vozes perfiladas neste ensaio.

Este trabalho não procura ser meramente mais um trabalho que fique nas páginas do periódico e se perca no tempo, mas acreditamos que nossos esforços trazidos possam suscitar novas pesquisas que tragam à tona a importância do professor de refletir sobre a prática e a constituição de sua carreira. Almejamos que este estudo possa incomodar novas profissionais da educação a também lutar pelo seu poder de fala, como uma voz que ressoa um grito de resistência em prol de uma categoria com uma importância social fecunda: a socialização e a escolarização dos indivíduos.

Estimados professores, caríssimos leitores, não cometeremos aqui informalidades, mas acima de tudo reforçamos o grau de importância e de valorização que a categoria docente necessita ter para que as suas práticas pedagógicas possam ser assimiladas e interiorizadas por seus estudantes. Neste artigo, começamos a tratar da precarização a partir das faltas de condições materiais, em que esse educador necessita de reinventar todos os dias para que possa desempenhar as suas funcionalidades socio pedagógicas dentro da escola.

Se as condições materiais de trabalho são precárias, percebemos que elas atingem tanto o aluno como o professor: os vencimentos constantes atrasados, a insalubridade do ambiente de trabalho, a falta de infraestrutura desmotivam alunos e mestres de frequentar a instituição de ensino, o que impacta na evasão dos estudantes e aumenta o índice de repetência na escola pública brasileira.

Esta pesquisa procurou ser uma crítica / denúncia social das situações de amarguras e penúrias passadas por um magistério que necessita se desdobrar e encontrar estímulos para o exercício de sua prática. Percebemos que a escola se tornou o espaço da desconfiança, do medo e da violência, esta última externada no corpo de seus estudantes também como um grito de liberdade, pois constantemente passam em seu lar por problemas como a falta de atenção e cuidado de seus pais, sofrem violências de seus responsáveis, são invisíveis, veem as brigas e os conflitos diariamente, além disso tudo os vícios daqueles que foram seus originários para a vida. Logo, é impossível se calar numa situação tão desigual como essa.

Família ausente, criança problema, magistério esquecido. Este foi um tripé norteador desta produção, pois apresentamos a trajetória de luta dessas professoras para que pudessem estar na escola e exercer suas atividades. Esse magistério falta ou age também com violência simbólica, verbal para com o seu aluno, porque já não encontra mais forças de estar num ambiente sucateado e carente de políticas públicas que qualifiquem as suas ações.

O aluno exterioriza as marcas da violência sofrida no lar e na escola através de ações agressivas em seu corpo. Não se coaduna com o discurso oficial de uma cultura impositiva que esquece as suas origens sociais, as reais motivações de estar na escola. Essa mesma cultura também se esquece daqueles professores que um dia acreditaram na educação e na escola como

ambiente de formação, como experiência democrática, mas longe disso percebemos a formação de uma cultura desigual, excludente e conservadora nesse espaço público.

Por último, esperamos que este trabalho possa levar o professor a buscar sempre como formação contínua refletir sobre as práticas, condutas e comunicações dentro da escola, espaço que foi a base para a constituição de suas carreiras. Que novas vozes como um grito de resistência, resiliência e luta possam ser escutadas, que o magistério seja uma bandeira de denúncia social em tempos sombrios, em que a educação e o professor são constantemente desafiados em seu campo social.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. (coord.). *Cotidiano das escolas: entre violências*. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005.

AQUINO, J. G. da. (Contra) normatividade do cotidiano escolar: problematizando discursos sobre a indisciplina discente. *Cadernos de pesquisa*, v. 41, n. 143, maio /ago., 2011.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papyrus, 2011.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria de ensino*. Petrópolis: Vozes, 2014.

BOURDIEU, P.; SAINT-MARTIN, M. As categorias do juízo professoral. In: CATANI, A.; NOGUEIRA, M. A. (org.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2015, p. 185-216.

CANDAU, V. *Escola e violência*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.

CARDIA, N. A violência urbana e a escola. *Contemporaneidade e Educação*. Rio de Janeiro: IEC, ano II, n. 2, 1997.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: 2. morar, cozinhar*. Petrópolis: Vozes, 2013.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, jul/dez 2002.

COSTA, E. H. de C. *A trama da violência na escola*. 1993. 253f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1993.

COSTA, M. R. *Os carecas do subúrbio: caminhos de um nomadismo moderno*. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

CRUZ, R. M.; LEMOS, J. C. Atividade docente, condições de trabalho e processos de saúde. *Motrivivência*. Florianópolis, n. 24, p. 59-80, 2005.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2014.

GUIMARÃES, Á. M. *Escola e violência: relações entre vigilância, punição e depredação escolar*. 1984. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da PUC de Campinas, Campinas, 1984.

GUIMARÃES, Á. M. *A depredação escolar e a dinâmica da violência*. 1990. 471f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da UNCAMP, Campinas, 1984.

GUIMARÃES, M. E. *Escola, galeras e narco tráfico*. 1995. 205. Tese (Doutorado em Educação) – PUC do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1995.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de história da educação*, São Paulo, n. 1, p. 9-43, 2001.

LIMA, A. L. G. A “Criança – Problema” e o governo da família. *Estilos da Clínica*, v. 11, n. 21, p. 126-149, 2006.

NOVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria e educação*, v. 4, p. 109-139, 1991.

PAIM, I. de M. *As representações e a prática da violência no espaço escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1997.

POLONIA, A. da C.; DESSEN, M. A. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. *Psicologia Escolar e Educacional* (Impr.), Campinas, v. 9, n. 2, p. 303-312, dez. 2005.

PRIOTTO, E.; BONETI, L. W. Violência escolar: na escola, da escola e contra a escola. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 161-179, 2009.

PROFESSOR É ENCONTRADO MORTO EM DUQUE DE CAXIAS. Diário do grande ABC, versão online, 2002. Disponível em: <http://dgabc.com.br/noticia/333379/professor-e-encontrado-morto-em-duque-de-caxias-rj>. Acesso em: 15 fev. 2022.

RODRIGUES, A. S. *Aqui não há violência: a escola silenciada* (um estudo etnográfico). 1994. 91f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1994.

SAMPAIO, M. das M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, 2004.

SILVA, J. O. da; RISTUM, Marilena. A violência escolar no contexto de privação de liberdade. *Psicologia, ciência e profissão*, v. 30, n. 2, p. 232-247, 2010.

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

TARDIF, M.; L., C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2014.

SOBRE O AUTOR

Vinicius Kapicius é doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (FEUSP), na área de cultura, filosofia e história da educação, mestre pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (UERJ/FEBF) e graduado em História, pela Universidade do Grande Rio.

Email: vinikapicius@yahoo.com.br

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

Recebido em 23 de fevereiro de 2023

Aprovado em 17 de março de 2024

Publicado em 19 de abril de 2024