



Ano 6, Vol 6, Núm. 1, jan-jun, 2025, pág. 463-495.

## **A produção da Violência Escolar: a Trajetória do Medo e da Insegurança na Carreira Professoral**

**The Production of School Violence: The Trajectory of Fear and Insecurity in the Teaching Career**

Vinicius Kapicius Plessim<sup>1</sup>

### **RESUMO**

Este artigo tem como objetivo discutir a produção da violência escolar, a partir da leitura realizada dentro do seu campo social por doze professoras que lecionam no município de Duque de Caxias, na Baixada Fluminense, especificamente na Escola Municipal Expedicionário Aquino de Araújo. Acreditamos que ao dar voz as falas destes sujeitos, podemos descortinar horizontes quanto à esta temática sensível na carreira docente e criar estratégias de enfrentamento aos altos índices de agressões sofridas no seu campo de trabalho. O trabalho levantou a hipótese de que a precarização do trabalho do educador também perpassa pela agressividade dos corpos de seus estudantes, logo, este educador necessita constantemente se reinventar para que possa criar estratégias que tornem as relações entre mestre – discente mais harmônicas neste espaço. Por meio das entrevistas elaboradas na pesquisa de campo, acreditamos que as falas destas professoras soam como um grito de resistência e resiliência em suas carreiras e encorajam novas educadoras a refletirem sobre as suas trajetórias em seu cotidiano de ofício.

**Palavras – chave:** Violência; indisciplina; escola; magistério; precarização.

### **ABSTRACT**

This article aims to discuss the production of school violence, based on the reading carried out within its social field by twelve teachers who teach in the municipality of Duque de Caxias, in Baixada Fluminense, specifically at the Escola Municipal Expedicionário Aquino de Araújo. We believe that by giving voice to these subjects' speeches, we can uncover horizons regarding this sensitive theme in the teaching career and create coping strategies for the high rates of aggression suffered in their field of work. The work raised the hypothesis that the precariousness of the educator's work also permeates the aggressiveness of the bodies of their students, therefore, this educator constantly needs to reinvent himself so that he can create strategies that make the relations between master - student more harmonious in this space. Through the interviews carried out in the field research, we believe that the statements of these teachers sound like a cry of resistance and resilience in their careers and encourage new educators to reflect on their trajectories in their daily work.

**Keywords:** Violence; indiscipline; school; teaching; precariousness.

---

<sup>1</sup> [vinikapicius@yahoo.com.br](mailto:vinikapicius@yahoo.com.br)



## INTRODUÇÃO

Como a carreira docente tem se tornado um caminho marcado pela indisciplina e a violência dentro da escola? Quais as reações que os professores possuem a partir das práticas de indisciplina em sala de aula? Quais os impactos no corpo físico e psicológico do educador quando se confronta com um cenário hostil em seu ambiente de trabalho? Perguntas iniciais que nortearam a construção deste artigo e procuramos respondê-las nas seções seguintes.

O artigo procura analisar a produção da indisciplina e da violência na Escola Municipal Expedicionário Aquino de Araújo, instituição que está localizada no Estado do Rio de Janeiro, em Duque de Caxias. No território periférico da Baixada Fluminense, a instituição em seu passado era reconhecida pelo ensino de excelência, por ter sido o primeiro Ginásio Municipal tutelado pela prefeitura em ofertar o ensino secundário (1956) de forma gratuita ao seu público. Como este passado marcado pelo rigor na seleção de seus alunos através dos exames de admissão, uma estrutura que permitia quase 1500 alunos matriculados em seu interior, se tornou no presente a imagem da precarização, do sucateamento do ensino, da desvalorização de seus discentes e da comunidade ao redor.

A escola atualmente administrar seu ensino em três turnos: matutino, vespertino e noturno, este último destinado a Educação de Jovens e Adultos (EJA), enquanto os dois primeiros são voltados ao Ensino Fundamental I e II na instituição. Se antigamente a procura e a disputa por matricular seus alunos nos bancos escolares desta experiência eram notórios, no tempo presente este fluxo caiu gradativamente, com cerca de quase 300 alunos matriculados.

O estudo se construiu através do intermédio do *Centro de Pesquisa e Formação Continuada Paulo Freire (CPFPP)* e o aval do corpo diretivo pedagógico da escola que aceitaram a nossa presença na escola. Ao todo entre os períodos de 2020 - 2021 foram produzidas 12 entrevistas que serviram de base na construção deste trabalho com professores que lecionavam na escola e outros que se aposentaram da rede municipal e construíram a sua identidade com a escola. Por questões éticas, mantivemos o nome dos depoentes no anonimato, como as entrevistas ocorreram durante o período da pandemia do coronavírus algumas se deram em formato remoto através da plataforma do Google



Meet, enquanto outras se desenrolaram de forma presencial em comum consenso com os entrevistados.

Inicialmente devido à crise da saúde mundial, a escola ofertou ao seu público o ensino remoto, sem a presença de seus docentes na instituição. Posteriormente, com o avanço da vacinação a escola incorporou o ensino híbrido, o que contou com um aumento significativo do quadro de professores em seu interior.

Com duração de cerca de 1 hora, as entrevistas procuraram abordar temáticas sensíveis ao cotidiano da escola. De forma inicial, começamos por investigar as origens sociais dos educadores, as motivações que levaram as suas escolhas pelo magistério, as dificuldades enfrentadas na formação acadêmica recebida, os caminhos que levaram a se tornarem servidores públicos. Posteriormente, nos preocupamos em buscar compreender a relação entre o professor e o aluno, ou seja, o comportamento dos estudos em sala de aula. A relação que norteia o tripé aluno, escola e família estiveram nas entrevistas, bem como as relações interacionais construídos pelos professores para com estes agentes. Ensino, aprendizagem e avaliação se tornaram outro tema ao longo das entrevistas, bem como estes docentes procuraram enfrentar os inúmeros casos relatos de violência entre aluno e professor, aluno e aluno na instituição.

De forma específica procuramos analisar o contexto de violência dentro do espaço escolar relatados por estes profissionais. Especificamente acreditamos poder descortinar novos caminhos de enfrentamento quanto a esta temática tão sensível dentro do cotidiano da escola. Até porque quando falamos de violência esta não se finca apenas em seu aparato físico, mas barganha a dimensão do psicológico, da estrutura posicional do corpo e do desencadeamento simbólico.

Esta temática sensível nesta experiência escolar não é diferente de inúmeras outras escolas existentes no país e pelo mundo. Por meio da entrevista com estes professores, procuramos incentivar que outros profissionais possam também dar o seu “grito” e exercer o seu poder de fala para que as autoridades políticas possam investir em políticas públicas em prol da carreira docente. Este estudo procura também enaltecer a importância do professor que revisita as suas práticas desempenhadas na carreira e transmuta os seus sentidos e significados de darem sentido à sua existência dentro da profissão.



O artigo se dividiu em quatro: na primeira intitulada *A trajetória dos depoentes e a composição estrutural das entrevistas*, procuramos apresentar brevemente o perfil e as origens sociais dos agentes entrevistados em seu campo de trabalho. Num segundo momento, podemos refletir sobre as práticas de violências realizadas pelos alunos da escola na seção – *As múltiplas formas de violência na escola: o desajustamento dos corpos e a indisciplina desmedida*. Se trouxemos e listamos as principais hostilidades e agressões transcorridas neste espaço, num terceiro momento procuramos perceber as negociações realizadas pelas professoras em *As estratégias de enfrentamento da violência na escola: os caminhos de adestramento dos corpos rústicos*. Por último, na seção - *A condição do magistério na escola: a configuração de uma profissão do medo?* procuramos perceber como este magistério através de sua prática em sala de aula se transformou numa profissão do medo a partir das interrelações produzidas na sua esfera de trabalho.

### **A trajetória dos depoentes e a composição estrutural das entrevistas**

A partir de pesquisa qualitativa por meio do trabalho de campo na escola, foram produzidas doze entrevistas com professoras que lecionam ou exerceram atividades na escola, mas atualmente se encontram aposentadas. Esta seção brevemente procuramos apresentar as origens sociais das depoentes e a trajetória que culminou com a sua chegada no município de Duque de Caxias.

Valdete sonhava na adolescência ser médica, contudo, as precárias condições familiares impediram a realização de seu sonho, o que a levou a fazer a formação de professores como caminho mais rápido e classificado como “fácil”. Por serem músicos, os seus pais não influenciaram na sua carreira, posteriormente, ingressou na universidade cursando Pedagogia. Após a graduação, com apenas 18 anos de idade, em 1990, foi aprovada no concurso público para o município de Caxias.

Em sua infância, Cecília despertou o interesse em ser professora, brincava de dar aulas, pois a sua prima era professora na rede de Caxias e vinha dar aulas particulares para sua irmã mais velha. Como estudante do Instituto de Educação Roberto Silveira, fez o curso normal e posteriormente, ingressou na faculdade e cursou duas graduações:



Biologia e pedagogia. Optou por seguir carreira pública em Duque de Caxias, devido a proximidade de sua casa com o local de trabalho.

Filha de pai careteiro e mãe professora, Laura teve a influência da herança cultural de sua família na sua escolha pelo magistério. O seu pai detinha o gosto pela leitura e comprava livros para ela na infância e a sua mãe exercia docência em escolas particulares. Laura fez o curso de formação de professores, o que possibilitou trabalhar em creches municipais e conhecer este cotidiano. Posteriormente, com o apoio de sua família ingressou na faculdade particular no curso de pedagogia. Atualmente, é permutada no município de Duque de Caxias, pois era servidora em Maricá, e optou por lecionar em Caxias pelas questões locais, devido a proximidade com a sua casa.

Joana foi filha de mãe doméstica portadora de deficiência visual e seu pai separado de sua esposa, por mais de 40 anos. A sua identificação com o comportamento das crianças e o fato de gostar de trabalhar com elas, impulsionaram a sua carreira no magistério.

Desde cedo, Silvia almejou ser professora, todavia, a gravidez não planejada com 18 anos de idade, interrompeu os seus sonhos. Retornou para o campo da educação aos 40 anos, ao cursar letras em faculdade de caráter particular. Posteriormente, foi aprovada em dois concursos concomitantes: o município de Duque de Caxias e a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Atualmente, leciona no Aquino por mais de 15 anos a disciplina de Espanhol para as turmas do Ensino Fundamental II.

Portadora de uma deficiência na perna desde criança, Solange teve uma infância complicada pois não contou na sua escolarização com a presença de seus pais. Foi criada por seus tios, fez o curso normal, contudo, ao lecionar em escolas particulares desistiu inicialmente da carreira docente, devido aos excessos de cobranças nesse meio. Posteriormente, ingressou na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) em 1988, e cursou Letras (Português – francês). Foi a primeira aprovada no concurso para o magistério de Duque de Caxias após a sua fase de Segurança Nacional, ingressou no Aquino em 1997, após a sua transferência de uma escola distante no bairro do Amapá.

Filha da união matrimonial de um servidor público com uma mãe doméstica, Débora frustrou os anseios de seus pais, que tinham a vontade de vê-la formada em medicina. Pelo seu idealismo desde cedo no zelo em transmitir conteúdos, habilidades e saberes optou por seguir carreira no magistério. Débora, ex – aluna do Colégio Pedro II,



não contou com o apoio de seus pais na sua formação acadêmica, o que levou a ter que trabalhar e estudar ao mesmo tempo. Prestou concurso para o município de Caxias (leciona a mais de 21 anos) e no Estado, foi aprovada em ambos. Optou por seguir carreira no município, pois queria constituir uma família estruturada financeiramente, o que o seu salário no Estado a impedia.

Na juventude de Patrícia prestou três vestibulares nas áreas da Psicologia, Pedagogia e Letras. Escolheu as duas últimas grades curriculares e teve o apoio da sua família no pagamento dos cursos em faculdades de iniciativa privada. Filha de pai arquiteto e mãe formada em administração de empresas, leciona a mais de 37 anos a disciplina de Língua Portuguesa no Aquino.

O modelo de carreira de Elizabeth foi a sua mãe, que também era professora e o seu pai foi ferramenteiro. Atualmente, encontra-se aposentada após leciona a mais de 27 anos a disciplina de Artes no curso noturno para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Não recebeu em sua juventude o apoio financeiro de seus pais na faculdade, por conta disso quando ingressou na Pontifícia Universidade Católica (PUC) em 1977, auge da ditadura militar brasileira, passou por dificuldades em ter que conciliar trabalho e estudos. Posteriormente, ingressou na UERJ no curso de Artes. Optou pelo município de Caxias pois a escola que lecionou se encontrava do lado de sua residência, além da possibilidade de uma estabilidade empregatícia.

Filha de pais imigrantes que vieram do interior de Portugal, Morgana precisou driblar as barreiras do preconceito de classe e de gênero em sua família, pois as mulheres deveriam desempenhar as funções domésticas. Fez formação normal de professores e obteve aprovação aos 20 anos de idade em concurso público. Trabalho no Colégio de Aplicação (CAP) da UERJ, e posteriormente, ingressou na Faculdade de Geografia da mesma instituição. O município de Duque de Caxias representou a possibilidade para Morgana obter a estabilidade financeira e empregatícia que almejava em sua juventude.

O histórico familiar de Laís permitiu a sua inserção no campo educacional. Vários de seus parentes eram professores, filha de pai motorista e mãe costureira, fez o curso normal no Instituto de Educação Roberto Silveira aos 17 anos. Posteriormente, ingressou na Faculdade de Pedagogia na UERJ. Em 1993, foi aprovada para o concurso realizada





em Duque de Caxias, além da questão financeira, optou pelo município devido a proximidade com a sua casa.

Moradora do interior do Rio de Janeiro, Vanessa desde pequena sonhava em ser professora. Devido as dificuldades financeiras de seus pais, veio morar na capital na busca de melhores condições de vida. Precisou trabalhar para custear a sua faculdade de Biologia. Atualmente, leciona a mais de 37 anos no Aquino, primeira escola que ingressou com recém-formada.

### **As múltiplas formas de violência na escola: o desajustamento dos corpos e a indisciplina desmedida**

A seção tem como objetivo apresentar a partir das entrevistas, as representações dos professores quanto aos constantes casos de violência existentes dentro da escola. A identificação desta problemática nos permite buscar encontrar as causalidades e fundamentar o embasamento para as ações hostis neste lugar.

Para os depoentes, a problemática da violência começa dentro da estrutura familiar da criança. Esta se encontra numa posição marcada pela invisibilidade em relação aos seus responsáveis, pois externam os seus problemas diante dos olhares da criança. Além deste fato, o cansaço do trabalho de seus pais, impede um acompanhamento assíduo do comportamento estudantil da criança na escola, bem como tecer relações de diálogo com os profissionais da educação atuantes neste lugar: *“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”*

Os pais trabalham na responsabilidade de ofertar condições adequadas e suficientes para que seus filhos possam buscar a ter o êxito em sua escolarização, entretanto, não conseguem conciliar o seu trabalho com a escola de seus filhos, devido à falta de tempo. A criança esquecida externa através da rebeldia neste ambiente, as suas marcas subjetivas e o seu existir:

*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. Aí 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).*

O cotidiano da escola esteve presente em nossas reflexões. Este é marcado por profundas tensões e negociações de seus agentes constantemente. De acordo com CERTEAU (2013), o cotidiano consiste em 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” (p.31). Esta criança que chega ao espaço escolar, possui nitidamente a ausência de socialização de seus pais no lar, o que impacta na exterioridade das suas revoltas e angústia no ambiente escolar, que deixa de ser um espaço destinado única e exclusivamente voltado a escolarização e aprendizagem do aluno.

Para TARDIF e LESSARD (2014) a escola em sua organização se constitui como um espaço sócio – histórico, marcada por relações objetivas e subjetivas estruturadas neste meio. Para além da sua dimensão física, se forma é demarcada também pelas produções simbólicas existentes neste espaço:

É um espaço sócio – organizacional no qual atuam diversos indivíduos ligados entre si por vários tipos de relações mais ou menos formalizadas, abrigando tensões, negociações, colaborações, conflitos e reajustamentos circunstanciais ou profundos de suas relações (p. 55).

Da criança não assistida em seu lar, ao aluno sem proteção no ambiente da escola. Este espaço se tornou o lugar de sua resistência, mas também do seu refúgio e da sua sobrevivência, pois a carência de capital econômico em suas famílias, levavam ao discente de procurar na merenda da escola a sua única refeição muita das vezes ao longo do dia: “*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). Este aluno necessita da escola para poder se socializar, escolarizar, mas também se alimentar, enquanto garantia de sobrevivência, contudo, age de forma desobediente as imposições tecidas pelo sistema educacional.

Se o aluno não se sente inserido neste sistema de ensino ofertado pela escola, este conseqüentemente externará através de seus corpos as marcas da resistência, da rebeldia e da indisciplina, como forma de chamar a atenção dos agentes educacionais neste espaço.





O aluno não se permite moldar pela imposição a cultura escolar, ou seja, não modela e não aceita as imposições estereotipadas de uma produção cultural dominante, que esqueça as suas origens sociais.

A violência física para com os seus professores se transforma numa ferramenta dos estudantes em demonstrar o seu descontentamento com as práticas desempenhadas na escola, justamente, por não se sentir parte deste processo sistêmico:

*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).*

Michel Foucault (2014) se atentou em seus estudos para a capacidade das instituições exercerem o controle e a coação social sobre os indivíduos a partir do Poder disciplinar. A punição se torna, um exemplo reprodutor para que o transgressor não cometa os delitos e para àqueles que assistem este “espetáculo” uma maneira de transmitir uma linguagem de controle sobre os corpos não adestrados, pois a intenção em: “(...) fazer da punição e da repressão das ilegalidades uma função regular, coextensiva à sociedade; não punir menos, mas punir melhor” (p. 81). A mãe bate e machuca a criança como forma corretiva de erros na frente dos demais alunos, para que estes não reproduzam as faltas cometidas pelo seu filho neste espaço.

O responsável agride ao seu filho como penalização de suas ações desordeiras na escola, ou melhor, estende as constantes agressões transcorridas no lar para a escola, como forma de responsabilizar e culpabilizar as crianças pelos erros cometidos no interior da instituição. A família que é uma base para o processo socioeducativo do aluno, se torna um grupo nesta experiência escolar marcado pelas agressões verbais e físicas no trato com seus filhos, ao invés do diálogo com o corpo docente em busca da construção de estratégias que qualifiquem os estudos recebidos por seus filhos e melhorem a sua aprendizagem.



Aos poucos se perde a representação da infância como o lugar da inocência e da ingenuidade, uma vez que, a faixa etária daqueles que cometem atualmente a violência dentro da escola está caindo entre os 8 a 13 anos de idade, o que levou a formação de um corpo resistente a escolarização e apto por transgredir as normas do jogo escolar (CHARLOT, 2002, p. 433). A escola com o tempo se tornou o lugar da intromissão de sujeitos externos ao seu ambiente., o que leva diferentes pessoas entrarem em seu espaço físico e acarreta diferentes cenários de violência contra aqueles que ocupam os seus bancos matriculados. Motivados pela vingança, a escola que circunda bairro é invadida por “colegas” que procuram através de sentimento, ameaçar e se vingar dos filhos do outro, por meio de diferentes naturezas originárias.

A violência na escola deixou de ser um fenômeno meramente acidental, pois se enraizou nas estruturas escolares, onde a reprodutibilidade está na sociedade através dos comportamentos hostis (CHARLOT, 2002, p. 434). A formação de um espaço fadado ao “mal – estar” e a angústia social promove a exclusão dos agentes transgressores, mas ao mesmo tempo este caráter conservador e desigual promove relações em seu interior perpetradas pela insegurança, o medo e sofrimento na carreira.

A extensão da cultura da violência sai dos bancos escolares e chegam até as casas. A criança age com violência, pois os seus pais também conspiram na mesma medida para com os seus filhos. O aluno possui medo da presença dos responsáveis na escola, pois este lugar tornar-se-á o ambiente da insegurança, do confronto e da punição aos corpos não adestrados neste lugar, 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).

POLONIA e DESSEN (2005) afirmam que a escola e a família são instituições responsáveis tanto pela socialização como a escolarização dos indivíduos, pois ao depender das funções desempenhadas coadunam para o progresso e o desenvolvimento individual ou ainda podem corroborar para o retrocesso intelectual e social do estudante:

A família e a escola emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsores ou inibidores do seu crescimento físico, intelectual e social. A escola constitui -se um contexto no qual as crianças investem seu tempo, envolvem-se em atividades diferenciadas ligadas às tarefas



formais (pesquisa, leitura dirigida, por ex.) e aos espaços informais de aprendizagem (hora do recreio, excursões, atividades de lazer) (p. 304).

Através da família se desenvolve os ensinamentos da língua materna, das regras de convívio e dos símbolos transmitidos. POLONIA e DESSEN (2005, p. 305) afirmam que não podemos desmerecer o papel da família, pois a sua ausência impacta nos baixos rendimentos escolares e na defasagem da aprendizagem do aluno, contudo a sua presença na escola permite o estreitamento de laços interacionais com os professores em prol das construções de estratégias que permitam uma aprendizagem mais qualificada para seus filhos.

Através da escola é transmitido o seu currículo, o corpo de saberes, habilidades e competências ensinadas, ou seja, um corpo científico que instrumentaliza a relação fazer – aprender. A escola se torna o espaço da transmissão de cultura, valores, normas e condutas versadas em posições dominantes dentro desta estrutura, pois:

“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).

Por mais que este aluno possa agir de maneira violenta nas relações produzidas com seus professores e os demais estudantes, a instituição se torna um “refúgio” dos problemas evidenciados em sua casa. A sua presença durante a semana letiva garante a invisibilidade dos problemas mesmo que de mais esporádica, contudo, externam as marcas sensíveis através de seus corpos rústicos:

*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 aprendizagem da criança está associada ao projeto curricular da escola, pis quanto mais organizado e transparente seja, mais favorece o ensino e a absorção do conteúdo transmitido, uma vez que: “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 violência não é apenas reproduzida na hostilidade nos corpos destes alunos, mas as autoagressões são corriqueiras neste ambiente. Os alunos se autoflagelam, sofrem constantemente de problemas psicológicos por se sentirem os únicos responsáveis pelo fracasso em sua aprendizagem nesta experiência educacional. O corpo transmite uma linguagem e um alerta por meio deste estudante, cujas lágrimas que descem de seus olhos codificam o enredo dos problemas existentes em seu lar, logo, estes fatores impactam diretamente o seu rendimento em sala de aula, nas relações vivenciadas e na sua aprendizagem:

*Eles depositam a confiança eles na gente, então o que eles sentem: angústia, eles sentem depressão, eles tem 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 encaminha eles até a orientadora para conversar com eles (Professora Joana).*

Se o aparelho tecnológico é proibido pela legislação dentro da escola, este aluno confronta as leis oficiais dominantes, por também não se sentir contemplado pelas mesmas, logo, a escola se torna o espaço da resistência, da submissão e da rebeldia. A utilização do celular em horário indevido se torna uma afronta para o corpo docente, demonstra a perda de apreço nas interações que envolvem o aluno e o professor, bem como uma mensagem notória do estudante de que a sua sala de aula não o estimula a estar ali. O estímulo deste alunado está em suas redes sociais, que leva ao mesmo a preferir tecer relações virtuais do que reais, enquanto se encontra em sala: (...) “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” (Professora Silvia).

Os corpos estudantis são constantemente classificados pela jurisprudência professoral na escola. Nada escapa das percepções e das apreciações dos docentes quanto aos comportamentos dos estudantes. Numa lógica estruturante e estruturada, se criam estereótipos padronizados a serem seguidos, cuja resistência recai na penalização dos transgressores. A escola coage, exerce a coerção e pune aqueles que não coadunam com os seus discursos oficiais:

*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).

Na fala acima da depoente percebemos que para a professora seus alunos são ruins porque “brincam” em sua sala de aula, se movimentam de maneira desordenada, logo, se tornam “infantis”, “improdutivos” e “imatuross” para o seu professor. O corpo estudantil incomoda a categoria docente na escola, pois para eles não vivenciam de maneira adequada a sua experiência de escolarização. Ademais, este professor questiona os hábitos de seus estudantes, mas não procuram compreender os motivos que levam estes a agirem desta forma: “(...) *eles conversam, de repente é tentar circular muito em sala de aula, porque eles ficam inquietos, aí eles circulam muito em sala de aula*” (Professora Morgana).

Na prática este docente incomoda os seus alunos, que se sentem “aprisionados” na / pela escola. A educação não se torna um ofício transformador e nem uma prática de liberdade para estes agentes. A violência sofrida é externada nas falas dos depoentes, cujo ambiente de trabalho se configura num espaço do medo e da insegurança:

*(...) 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).

De acordo com CHARLOT (2002) existem três formas de aplicabilidade do conceito de violência no espaço escolar. Quando falamos de “violência na escola” se compreende quanto aquela que é produzida no interior do estabelecimento, mas não possui ligações com as atividades da instituição. Diferentemente a “violência à escola” está vinculada as práticas e atividades desempenhadas em seu cotidiano, por exemplo, as agressões aos professores em sala de aula. Por último, a “violência da escola”, ou seja, uma experiência institucionalizada e simbólica, pois está vinculada a maneira que o aluno suporta os diferentes tratamentos existentes nas relações com os seus professores, logo, como os docentes e os demais agentes educativos produzem um espaço também de violência no tratamento dos estudantes.



A violência se expande para as redes sociais dos alunos. O professor é “ridicularizado” e penalizado por seus atos considerados hostis para estes estudantes. O ato de ensinar se tornou uma ferramenta de resistência na educação pública brasileira em relação aos alunos, que produzem discursos ofensivos em relação aos seus mestres, por não se identificarem com as suas metodologias de ensino: *“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).

CHARLOT (2002, p. 432) afirma que a temática da violência escolar não é um fenômeno recente., pois desde o século XIX as escolas de segundo grau sofreram depredações em seu prédio e os professores foram agredidos, contudo com o passar do tempo percebemos uma perda de limites para as prerrogativas de violência dentro da escola, é como se não houvesse caminhos e negociações pautáveis que equacionasse este processo. Além disso, se formou uma diferenciação quanto as maneiras de se agir com violência neste espaço, por exemplo: estupros, homicídios, feminicídio conforme salientou o autor.

O professor se transforma numa vítima deste fenômeno social, o que acarreta na produção de um sentimento de angústia social, pois o seu espaço de trabalho, escolarização e socialização entre os indivíduos, se tornou a profissão das insegurança e do medo: *“Além disso, os ataques a professores ou os insultos que lhe são dirigidos já não são raros: aí também, um limite parece ter sido transposto, o que faz crescer a angústia social”* (CHARLOT, 2002, p. 433).

A família reproduz a violência do lar na escola. Se o uniforme representa uma obrigatoriedade para a pertença na instituição, este aluno afronta as regras escolares, seja no esquecimento do material ou ainda na condição em que se encontram estes para a sua utilização, pois a depredação desta vestimenta significaria o impedimento de se estar neste lugar. O discurso da docente a seguir nos apresenta a exclusão perpetrada pela instituição a criança que negligencia o uso do uniforme, mas também produz o discurso da violência da mãe que entende que este espaço deve ser ocupado por seu filho e responde de forma violenta os agentes constitutivos deste espaço:

*Uma vez que uma chegou aqui e queria entrar pra me bater, porque eu tinha pedido para o aluno ir em casa e trocar o uniforme, porque ele estava de blusa vermelha e a ordem era entrar com a blusa da escola.*





*Quando está aqui dentro a gente não pode mandar ir embora: Você está aqui, você hoje vai ficar, mas amanhã você vai procurar vir com a blusa da escola, pois ele chegou com a blusa e não abriu o portão. Ele chegou, ficou do lado de fora, aí eu falei com ele: Você só vai entrar quando for em casa trocar a blusa. A mãe achou ruim e a mãe veio, só que o porteiro displicente largou o portão aberto, nisso que ela entrou eu estava lá em cima e ela falou:*

*Cadê essa piranha. Essa piranha pensa que ela é o que? Mandou meu filho embora por quê? Quem ela pensa que é? (Professora Joana).*

Se a realidade adentrou na virtualidade através da produção da violência escolar nas redes sociais, as agressões verbais são constantes neste lugar e chegam até aos arredores dos muros escolares, logo, percebemos a reprodução deste cenário de violência cujo professor se torna o “bode expiatório” dos problemas vivenciados pelo 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).*

Dentre as causalidades da violência na escola apresentadas nesta seção, outra nos chamou a atenção ao longo das entrevistas: os vícios dos escolares. O relato a seguir da professora, nos aponta a presença de alunos fadados a dependência química, que agem violentamente por estarem “drogados”, “alcoholizados” e o professor se torna um instrumento de expiação de seus atos: *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). Não diferente, a professora Joana a seguir nos descreve um aluno que muda seus comportamentos devido aos vícios, ou seja, transgredem uma normalização comportamental imposta e padronizada por seus educadores:

*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).*

Desprovidos de capital econômico estes alunos encontram no furto dentro da escola, uma motivação de terem o que as suas condições o impedem atualmente. A escola,



lugar das diferenças, dispõe de alunos de distintas realidades sociais, com diferenciados capitais financeiros e culturais de acordo com a posição da sua família no campo social.

O furto se torna uma válvula de escape deste estudante, que deturpa a normalidade imposta e age de maneira repressiva com os demais estudantes. A transgressão do jogo escolar, faz com que o professor opere numa lógica de intimidação das ações deste aluno em sala de aula, o que o torna inerte nesta situação, por não encontrar soluções cabíveis:

*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).

### **As estratégias de enfrentamento da violência na escola: os caminhos de adestramento dos corpos rústicos**

Na seção anterior procuramos identificar os diferentes casos de violência transcorridos no espaço da escola de acordo com as entrevistas realizadas com os seus professores. A seguir tencionamos perceber as estratégias que estes educadores realizaram para enfrentar este cotidiano de trabalho hostil e buscar garantir a sua posição hierárquica no campo social. Acreditamos que as leituras realizadas pelo magistério da escola neste constructo nos ajudam a pensar novos horizontes quanto a temática para o campo educacional brasileiro, no que tange o combate os inúmeros casos existentes de violência para com o professor e o próprio alunos em nossas escolas.

Se o aluno causa perturbação a normalidade imposta dentro da sala de aula, o corpo resistente necessitar ser moldado de acordo com as vontades e os interesses da mestria. Não diferente se torna a posição do professor que procura encontrar solução para não perder a condução de sua aula e afetar a aprendizagem dos demais escolares. O grito docente, ou melhor, a “bronca” e o “esporro” se tornam ferramentas necessárias para que este aluno percebe o incômodo que seus docentes perpassam, logo, o corpo externa as marcas da resistência e da inconformidade com os atos de seus estudantes: “*Eu costumo falar que às vezes eu dou aula de ‘esporro’, só gritando, muito grito, falando muito alto, porque eu acho que eles têm dificuldades de entender o comando, principalmente de uma mulher*” (Professora Silvia).



Se o professor sofre a violência de seus alunos, estes últimos também constantemente são agredidos simbolicamente por seus mestres no cotidiano escolar (CHARLOT, 2002, p. 435), pois constantemente o quadro docente emite classificações marcadas por preconceitos, excluem aqueles que não coadunam com os seus discursos e as suas práticas pedagógicas.

A violência faz parte do cotidiano da escola, este ambiente marcado pela hostilidade é fruto da dimensão comportamental do Homem no espaço. De acordo com CHARLOT (2002) compete aos agentes constitutivos deste campo social criarem estratégias solucionadoras desta problemática, na premissa de tornar o sistema de ensino mais democrático e evite a evasão e os constantes casos de repetência:

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).

Na citação acima o professor se coloca numa posição de comandante de sua própria prática, necessita agir sobre o meio e os sujeitos que se encontram naquele lugar, enquanto garantia da condução de seu ofício. O comandante grita e dá as ordens para os seus comandados de forma impositiva para que estes saiam da condição de transgressores neste espaço.

Se os gritos se tornaram uma alternativa para Silvia, diferentemente Solange entende que o silêncio do professor diante de suas faltas incomoda o seu estudante. Como um exercício de escuta dos hábitos errôneos de seus alunos, por saber que “bater de frente” poderia complicar a sua saúde física e emocional, intencionalmente a educadora se “cala” como forma de resistência em relação a rebeldia de seus alunos:

*Eu acho que parando mesmo para chamar a atenção, parava mil vezes a aula e nem que eu ficasse sem dar aquela naquele dia era o do sermão. E eles não gostavam do meu sermão, quando eu falava baixo, eu calava, eles ficavam olhando. Eu vi que a estratégia de gritar não adiantava, porque adolescente não adianta ficar berrando (Professora Solange).*

O autoritarismo pedagógico também se fez presente nas falas de Morgana, que se incomoda com as falas de seus estudantes em sala. O pedido ao banheiro que se torna



uma necessidade básica para o aluno, leva a educadora a se incomodar, pois enquanto trabalho solitário, na carreira docente nesta concepção o professor apenas fala e o aluno escuta, se constrói um monólogo ao invés do diálogo: *“Eu nunca gostei do aluno me pedir para ir no banheiro ou beber água para não atrapalhar, desde que não tivesse alguém lá fora, era só um por vez, então essas coisas amenizava um pouco”* (Professora Morgana). Ainda para a docente, o aluno transgressor se torna uma ameaça para os demais estudantes e necessita ser penalizado. A solução para este corpo não adestrado estava na exclusão das chances únicas de escolarização, uma vez que, a sua presença na escola se torna um incômodo para estes educadores. Para a educadora, este aluno não estar em sala de aula, significa a solução para os seus problemas e os demais estudantes, logo, em seu discurso percebemos os traços de convivência com a exclusão do interior da escola destes discentes:

*Desde o início do ano as coisas foram muito assim, eu falava para o aluno: não está a fim de assistir a aula, te problema não, vocês podem se esconder no banheiro, vai para a quadra de Educação Física, vai para a Biblioteca, a gora entrou na sala você tem que assistir aula. Então eu acho que em função dessa colocação, eu acho que não tinha esse problema, porque ficava muito claro e desse problema muito sério, eu pedia para sair de sala, eu mandava sair* (Professora Morgana).

Do autoritarismo pedagógica à imposição da violência psicológica, este docente procura intimidar os seus alunos nas linguagens utilizadas em sala. O tom de ameaça e o castigo se torna à maneira de responsabilizar / culpabilizar os seus alunos pelas transgressões cometidas na instituição: *“(...) também a gente faz umas coisas psicológicas: Eu não consigo gritar, eu não posso falar alto, então sabe o que eu vou fazer: eu não vou dar matéria, o conteúdo, eu não vou explicar, era a morte para eles, porque eles sabiam que eu sempre explico”* (Professora Solange).

A ameaça se torna uma estratégia de tornar o corpo submisso a partir do medo produzido pelo discurso dominante e os efeitos precatórios das práticas. Neste sentido, o professor grito como forma de chamar atenção de seus alunos, mas também lhes transmitir uma comunicação que é agressiva aos seus comportamentos e as suas culturas:

a ameaça é um recurso utilizado para colocar o outro em posição de subordinação, estabelecendo-se uma relação de poder, principalmente pelo medo, insistindo-se no caráter de violência extrema em sua



verbalização. O poder exercido pelas ameaças é singular, porque mina vontades, paralisa reações, recorrendo comumente à linguagem que passa a ter vida própria, constitui um poder em si mesmo. (ABRAOVAY, 2005, p. 151).

A indisciplina necessita ser punida, mas também interiorizada no corpo do aluno para que este não volte a cometer os mesmos erros em sua escolarização. Na percepção de Patrícia, a violência escolar é combatida pelo castigo ao aluno, para que este perceba o seu erro e se torne um modelo para os demais alunos cometerem estas práticas desordeiras na escola: *“Naquela coisa de dez nos atrás eu fazia o seguinte: Não trouxe o dever, não trouxe o livro, pode pegar o caderno. Aí eu anotei no caderno por escrito: Não devo esquecer o meu caderno em casa! 50 vezes, e se no outro dia não trouxer assinado pelos pais, vai dobrar. Vai ser 100”* (Professora Patrícia).

O professor necessita exercer o controle disciplinar para que este aluno aprenda e interiorize os conhecimentos ensinados, contudo, o adestramento para que o corpo se torna dócil ocorre através da violência física e simbólica. Para FOUCAULT (2014) o controle dos corpos é também o controle social, inibe as faltas e permite com isso a inculcação de valores, tradições e ideias de uma cultura dominante: *“(...) o controle disciplinar consiste simplesmente em ensinar ou impor uma série de gestos definidos; impõe a melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo, que é a sua condição de eficácia”* (p. 149).

Se a indisciplina representa uma transgressão da normalidade escolar imposta, manter este aluno – problema na sala de aula tornar-se-ia reproduzir os erros para os demais estudantes. A solução encontrada está na exclusão deste aluno de participar do jogo do escolar, até porque se este não aceita as regras, qual a importância de se manter o mesmo no interior da sala de aula: *“O professor vem e chama alguém, quem estiver na coordenação, a orientação pedagógica ou a orientação educacional também para pegar esse aluno, tirar da sala de aula e conversar com o aluno, ou ainda chamar o responsável”* (Professora Joana).

De acordo com LIMA (2006) a escola demoniza os comportamentos avessos a este meio, procura perpetrar uma conduta que vise moralizar as ações e coagir sobre as práticas, logo, se esquece das origens sociais de seus estudantes que um dia confiarem nesta instituição a construção do seu futuro social por escolarização qualificada



“Conduzir tanto pode ser levar os outros a agir de determinada maneira, empregando-se para isso métodos mais ou menos coercitivos” (p. 126).

A disciplina produzida pela escola durante a ditadura militar reflete o saudosismo de Vanessa neste passado, marcado pela coerção e a coação do alunado na instituição. Para a educadora a solução para a problemática da violência escolar está na adoção da moralização dos costumes e dos valores, e prol da criação de estereótipos a serem seguidos pelos estudantes:

*É outra época totalmente diferente. E as vezes eu fico lembrando, eu de antiga aqui, como eram os alunos, como era a disciplina e como é hoje, mas a gente tem que acompanhar essa evolução, as famílias mudaram demais, as famílias eram muito rígidas, muito tradicionais, entendeu? Chegava na escola, eu fui dessa época, a professora era senhora, e deviam total autonomia: Se meu filho fazer isso, o senhor pode bater, se meu filho fizer isso a senhora pode botar de castigo (Professora Vanessa).*

Ao se debruçarem especificamente nas manifestações de violência em sala de aula nas unidades voltadas aos cumprimentos de medidas consideradas socioeducativas, SILVA e RISTUM (2010, p. 236) nos atentam da importância da especificidade deste processo, pois cada experiência possui diferentes leituras produzidas pelos agentes que ocupam posições dentro deste campo social e assumem hierarquias nas interações sociais constantes. De forma peculiar, este estudo salienta a escola como espaço da “privação da liberdade”, pois tanto professor e aluno estão condicionados a serem fiscalizados por um contingente de segurança pública na premissa de prestarem contas com o judiciário de suas ações.

De acordo com SILVA e RISTUM (2010) ao compreendermos a violência produzida a escola, não podemos menosprezar as origens sociais deste processo, ou seja, a estrutura e a conjuntura que o aluno está inserido, pois é justamente essa a maneira com que faz ele de se chegar até a escola, pois: “as manifestações dos alunos não podem ser tomadas de forma pontual, deslocadas de seu contexto” (p. 245).

A expulsão do aluno de sala de aula não representa para Débora a solução, pois este retorna de maneira “pior” do que saiu quando estava no lugar, contudo, um ponto merece destaque: se o professor retira o aluno de seu lugar de aprendizagem e o mesmo





pura e simplesmente retorna, é sinal de que não houve uma preocupação de se entender os motivos que levam este aluno a agir de maneira violenta com seu professor e os alunos: *“Eu acho que só tirei algumas vezes, porque eu acho que não adianta, é o que alguns colegas falam, tira, volta, eu acho que um tira, outro tira dois e o outro tira três, aqui não em pessoal para isso”* (Professora Débora).

Outro ponto importante constatamos na citação anterior, a escola carece de profissionais que possam dar suporte para o trabalho docente, pois se o educador retira o aluno deste espaço, o discente fica inerte na escola sem receber a devida assistência pelo seu comportamento. Solange também coaduna com o pensamento de Débora, pois para educadora este aluno não quer frequentar os bancos escolares, mas se encontrar fora deste ambiente: *“Não vou botar ninguém para fora de sala, porque é isso que eles querem, ir para fora de sala e não estudar, então vocês vão ter que me aturar”* (Professora Solange).

Se na sala de aula, o professor enaltece o seu discurso de modelo e referência a ser seguido pelos estudantes, estes últimos não imitam o comportamento e as ações da mestria. A imposição da autoridade seja nos atos ou na comunicação representa a produção da violência simbólica pelo educador, como forma de se equacionar a violência (re) produzida na escola pelo próprio aluno:

*Eu falo com eles o seguinte: a partir do momento que estão dentro de uma sala de aula com o professor, o professor dentro da sala de aula é uma autoridade. Se ele jogar uma bolinha de papel no professor, ele está agredindo o professor sim. É falta de educação, é falta de ética* (Professora Joana).

A resistência deste professor está também coadunada na sua presença em sala de aula. De acordo com Elizabeth se as regras escolares eram quebradas por seus estudantes, a punição a estes pelas desordens estava na sua própria saída do interior do seu espaço de trabalho. Ao sair de sua turma durante a aula por não aceitar o comportamento estudantil, demarca a insatisfação deste profissional frente ao ensino ineficaz e sucateado: *“Eu não coibia, eu sempre pedia. E quando alguns, não eram todos era demais, eu pedia licença e me retira da sala de aula. E os alunos que queriam assistir a aula, pediam: professora, por favor, não sai”* (Professora Elizabeth).

O professor necessita adestrar os comportamentos de seus estudos, na busca de ser um sinal e modelo para estes alunos frente às suas práticas pedagógicas. JULIA (2001) afirma que a cultura escolar incide na imposição de valores, ideias, ideais



que devem ser seguido pelos alunos como forma de violência simbólica, com isso permite a capacidade reprodutora da escola socialmente, uma vez que, irão externar as marcas e as vivências existentes neste espaço: “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 (2014) reafirmam a capacidade de ação da escola de interferir na conduta dos seus alunos para que possam ser socializados e escolarizados segundo as sus vontades e anseios: “(...) agir em profundidade sobre os alunos para socializá-los, moralizá-los e instruí-los segundo as regras próprias da organização” (p. 59).

### **A condição do magistério na escola: a configuração de uma profissão do medo?**

Inicialmente procuramos identificar as diferentes formas de violência produzidas dentro da escola. Posteriormente, voltamos as nossas atenções para as estratégias criadas pelo corpo docente em coibir as transgressões de seus alunos. Por último, destinamos esta seção na busca de entender as consequências para o trabalho docente quanto a indisciplina do aluno, nos questionamos: Quais as condições físicas e psicológico do magistério da escola na condução de seu ofício? Como o professor enxerga a sua carreira atualmente devido as constantes violências sofridas? A sua escolha de carreira é motivo de frustração, êxito ou sucesso?

O desgaste emocional pela precarização do trabalho exercido na escola, estiveram presentes nos discursos professorais. A formação de um espaço marcado pela hostilidade, a insalubridades e as agressões constantes, torna este magistério fadado ao cansaço, ao desestímulo, a depressão e a 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 mutas situações eu poderia ter sido melhor. E tive uma época que eu era carregada no colo, eu chegava à escola e eu trabalhava 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 Lais).*



A desvalorização gradativa da carreira docente a partir do aumento das exigências, faz com que este professor procure se desdobrar em suas funções, pois visam melhorar as suas metodologias aplicadas, mas recaem em vencimentos que não condizem com a sua importância e funcionalidade social. O advento do processo de globalização, acarretou o ajustamento do educador em seu campo de trabalho por meio de novas concepções integradas a esfera educativa:

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 docente que não consegue gerir e administrar o seu trabalho, atrelado as precárias condições de exercício do seu ofício, incide no desprestígio de sua carreira, por meio de altas jornadas de trabalhos, baixos vencimentos, precárias infraestruturas escolares, ou seja, o sucateamento da educação pública: “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 professor se sente incapacitado de executar as suas tarefas pedagógicas e de estar neste espaço, contudo, percebemos que este não culpabiliza os seus estudantes, mas demonstra um sentimento de ineficácia quanto ao seu ofício exercido. O docente não consegue trazer soluções para as dificuldades internas e externas dos seus estudos, e justamente, por ver seus alunos “sofrerem” e agirem com violência contra a escola responsável por socializar e os escolarizar, torna estes profissionais desvalorizados constantemente: *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, a docente Vanessa coaduna quando afirma que ações hostis de rebeldia e resistência dos alunos ao sistema educacional ofertado pela escola, são os principais fatores do seu “mal-estar” no campo de trabalho: *“Tem um lado meu que eu tento corrigir e não consigo, foi justamente absorver os problemas dos alunos”*.



Para BOURDIEU e SAINT – MARTIN (2013) o héxis corporal se dispõe enquanto um conjunto de características que permitem o reconhecimento do indivíduo em seu grupo social em que assumem posições específicas, pois este seria um: “conjunto de propriedades associadas ao uso do corpo em que se exterioriza a posição de classe de uma pessoa” (p.213). Assim, os professores transmitem em seu corpo a linguagem do cansaço, da insegurança, da precarização do seu trabalho, não diferentes de outros membros constitutivos a este grupamento profissional.

A precarização do trabalho docente na escola resulta na formação de um perfil de educador que não se enxerga de modelo para os seus alunos, até porque diante das vivências dentro deste campo faz com que este não seja uma referência na constituição de carreira de seus alunos. O relato a seguir nos apresenta uma docente que enxerga que o campo educacional não é mais um espaço acessível para que seus alunos possam conquistar a sua independência financeira e colaborarem na construção do conhecimento escolar:

*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).*

A escola e os seus professores na fala acima não se tornam uma modelo / referencial para os seus estudos, até porque este professor se encontra numa posição desvalorizada dentro deste campo social, não enxerga em seu ambiente de trabalho um espaço fecundo de conquistas e realizações, e por conta disso acarreta suas práticas e em seus discursos as marcas da produção do fracasso em suas carreiras.

A desvalorização da carreira docente é denunciada por Vanessa em suas falas. Não diferente de Patrícia, a docente entende que os precários vencimentos que constantemente se atrasam, leva a formação de um educador no município desestimulado de estar dentro da sala de aula, pois as cobranças se tornam demasiadas e o reconhecimento se torna pouco conforme relatou a educadora: “(...) 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).



A consequência da desvalorização do profissional da educação leva ao desestímulo por estar na escola, especificamente, em sala de aula. O corpo que no passado era motivado pelas suas escolhas dentro da carreira, agora se torna o sinônimo do cansaço e da agonia de se encontrar dentro da própria escola, logo, este professor se torna invisível para as autoridades municipais, cai na descrença de uma política pública voltada ao sucateamento da educação de qualidade:

*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 corpo docente cansado não consegue estimular a criança e coibir a violência dentro da sala de aula. Se encontra numa posição dentro do campo social de submissão ao funcionamento burocrático do sistema escolar. Não abdica de seu trabalho, porque necessita do mesmo para sobreviver e nas palavras da professora Valdete se encontra na instituição meramente para cumprir práticas rotineiras e não mais ações que estimulavam a docilidade de seus corpos.

A proximidade da aposentadoria poderia representar a solução para os problemas destes professores. De um lado não passaria mais pela necessidade de eventos de violência e indisciplina na escola, e do outro teria o descanso necessário após anos de contribuição junto ao funcionalismo público.

A aposentaria que se tornaria um sinônimo de reconhecimento do trabalho docente, se torna o gosto amargo de uma profissão desvalorizada, cujo desconto nos vencimentos acarretam no endividamento deste profissional. A consequência é um processo inverso, pois se a aposentaria é um direito da classe trabalhadora, este docente foge dela para poder manter as suas remunerações ajustadas com o tempo de trabalho exercido: *“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 trabalho docente se torna um ofício de nostalgia de um tempo passado. Se nos anos iniciais de dedicação ao serviço público municipal este docente trazia as esperanças da construção do seu futuro através da educação, atualmente este docente enxerga que o tempo de carreira mesmo fadado à desvalorização é motivo de agir neste local para si próprio, em nome dum individualismo marcante desta categoria: *“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). E a docente em seu discurso condena este grupo da sua mesma categoria que frente ao desprestígio do campo, tornam a sua prática uma ação meramente rotineira: *“(…) 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). Assim, quanto maior o tempo de carreira do docente, mais ele se coloca numa posição de insubstituível neste espaço.

A prática rotineira desenvolvida pelo magistério da escola em suas ações também são motivos de críticas por Valdete. Para a educadora, o medo e o desestímulo de estarem na escola devido as precárias condições de trabalho, produz um docente que culpabiliza e responsabiliza os problemas da educação única e exclusivamente na figura do aluno:

*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).

A consequência de tornar o seu trabalho um ofício rotineiro justamente devido as dificuldades impostas por esta realidade social, está diretamente no impacto que as suas ações se traduzem no ensino e na aprendizagem da criança. Esta última se torna uma figura invisível, mesmo diante das suas ações de indisciplina e violência produzidas dentro da escola:

*Não existe aquela preocupação, e na maioria com o meu alunado, como é que a comunidade está me olhando, de que forma, como eu me autoavalio, de que forma estou me planejando, como é que eu to fazendo o meu trabalho, onde eu comecei e onde eu vou parar. No Aquino de Araújo é uma escola que a gente está começando de novo, entendeu, porque é muito bom você pegar e construir, agora você consertar é muito mais difícil, e consertar do espaço físico ao espaço*





*humano, as relações, a ter a preocupação com a qualidade e com o planejamento, respeito, parceria, trabalho em grupo* (Professora Cecília).

Se o aluno produz a violência e a indisciplina na escola o que afeta diretamente o trabalho docente, este último penaliza e culpabiliza os seus alunos pelos problemas sociais. O aluno se torna um “bode expiatório” para o professor descontar as incredulidades desenvolvidas na carreira:

*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).

Ao estudarem a precarização do trabalho docente, SAMPAIO e MARIN (2004) entendem que os vencimentos dos educadores são condições para o desprestígio do seu campo. As baixas remunerações recebidas, leva a inconformidade do professor que não perde a vontade de estar em seu espaço de trabalho, pois o que ganha a partir do exercício de sua força de trabalho, não lhe permite ter uma qualidade de vida externa, quitar as suas dívidas, o que acarreta no desdobramento de suas funções atreladas em assumir novas turmas e diferentes turnos letivos: “Uma das questões bem visíveis da precarização do trabalho do professor refere-se ao salário recebido pelo tempo de dedicação às suas funções, sobretudo quando se focaliza a imensa maioria, ou seja, os que atuam nas diversas escolas da rede pública” (p.1210).

A escola se torna o espaço do medo e das responsabilizações dos agentes que assumem maior destaque em sua categoria, ou seja, que ocupam posições privilegiadas. Aos poucos, este educador se enquadra numa condição de ameaça intermitente na sua carreira, o que leva a perder sentido e significado próprio de estar dentro do seu campo social (SPOSITO, 2001, p. 17).

O desânimo e o desestímulo de sua carreira existente nas relações produzidas neste espaço, torna o professor fadado a agir sem motivação. A sala de aula que seria o espaço da aprendizagem, da transmissão do saber e do conhecimento, se tornou o lugar do opaco,



do vazio e do estanque, porque este professor não se reconhece e não se identifica mais na carreira pela qual destinou a sua trajetória.

A escola se tornou um espaço meramente de cumprimento das rotinas e da submissão. O corpo professoral apenas ocupa este espaço, mas não consegue executar as tarefas de forma satisfatória e com qualidade, o que resultou numa intensificação das rebeldias, da indisciplina e da violência no local: *“Era falta de professor, aquela aula meia boca, cuspe e giz, faz da página 10 até a 25, quem queria estudar fazia, quem não queria fazia bagunça mesmo, e aí o Aquino se transformou nisso que ele está”* (Professora Valdete).

Se a sua carreira se constitui enquanto um ofício solitário marcado pelas angústias produzidas em seu campo de trabalho, o professor se recai numa invisibilidade desqualificada na carreira. De maneira proporcional, o aluno lócus do trabalho docente se prefigura numa posição invisível para estes educadores, uma vez que, existe tanto no discurso como na prática uma culpabilização dos problemas sofridos nesta realidade social diretamente na figura do aluno:

*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).

Para este professor, o problema está justamente em seu aluno, aquele que acreditou e confiou na escola e neste educador a sua escolarização. O docente julga este aluno, cujos déficit na aprendizagem e nos seus baixos rendimentos nas avaliações imputadas, oficializa o discurso de responsabilização para um público hostil que ocupa os bancos escolares: *“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).

Se o aluno é invisível para o professor, mesmo diante do seu campo de trabalho a qual leciona, estar neste espaço se torna um ofício enfadonho. A precarização, a insalubridade e o medo são as marcas visíveis no cotidiano deste magistério, o que implica



em ações / práticas que também se transformam numa rebeldia as normas / regras do jogo escolar. O professor não quer trabalhar por ter perdido meramente o zelo e a importância de sua função social, mas sim porque a realidade a qual ele está engajado não lhe dá segurança e condições seguras para exercer seu ofício.

Dos atrasos constantes às faltas não justificadas, da fuga da escola que se apresenta para este educador não mais como lugar de trabalho, mas sim como prisão que o amedronta interagir com os agentes que ocupam posição neste espaço:

*(...) 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, para mim não é diferente (Professora Valdete).*

## **CONCLUSÃO**

Neste espaço desatinado a concluir nossas reflexões, esperamos que o nosso leitor a partir do contato com este estudo possa suscitar novas pesquisas exploratórias quanto ao trabalho docente na escola. Esperamos que o professor possa exercer o seu poder fala, que entoa como um grito de resistência num campo de trabalho marcado pela violência, indisciplina e a precarização. A falta de reconhecimento da sua importância social, leva o docente a se reinventar todos os dias, na premissa de contribuição com a transmissão dos saberes em prol da formação de seu aluno.

A pesquisa procurou apresentar a escola como lugar da rebeldia e da violência. Dos parâmetros que impactam o cotidiano de trabalho do magistério e que obriga o educador a procurar negociações e estratégias para coibir os atos de violência de seus estudantes. Estes últimos, percebemos que agem também como forma de serem ouvidos neste campo social, pois em suas casas se encontram sozinhos e desamparados por suas famílias.

A falta de tempo de acompanhamento da rotina de estudos dos estudantes, as constantes brigas na família e o desinteresse pela escolarização foram fatores estruturados



por nossos depoentes que contribuem para que o seu aluno produza a violência dentro da escola. A instituição, que um dia representou a possibilidade da socialização e da escolarização exitosa, tornou-se o espaço da descrença, do desânimo e desencorajamento para que este aluno se mantenha nos bancos institucionais.

Na pesquisa percebemos que este aluno externa às marcas do sofrimento em seu corpo pela violência. Como uma linguagem comunicativa, transmitem as suas dores e angústias vivenciadas na família e na escola, na espera de serem escutados por seus mestres. Se a família corrige através da violência, a criança reproduz em seus atos e na mesma medida, a violência física e simbólica sofrida em seu lar dentro do espaço escolar.

Seja o professor ou o aluno, ambos se encontram num espaço marcado pelo sucateamento e a precarização, que perpassa das condições materiais, culturais e simbólicas. A falta de ferramentas que possibilitem o seu trabalho, as condições precárias de infraestrutura da escola, os baixos vencimentos que constantemente são atrasos, desmotivam este educador de exercer as suas funções na aprendizagem do aluno.

O educador se torna o objeto da resistência dos alunos, da rebeldia e das agressões. Os diferentes casos listados de violência sofridos por este magistério, entoam como uma voz dentro do seu campo social que necessita de mudanças, pois tanto o professor como os seus alunos se encontram numa posição desajustadas e agem nesta realidade social de maneira hostil, não pela falta de adestramento de seus corpos na premissa de serem sutis, mas sim porque o ambiente em que se encontram é marcado pelo desprestígio e descrédito constante das autoridades municipais, que não investem neste espaço público com políticas que visem qualificar as ações do professor e de seu alunado.

Se o magistério representou uma esperança na carreira destes professores um dia, percebemos em suas falas às marcas do cansaço e da desmotivação. Não porque o problema está em seus alunos, mas sim pela falta de reconhecimento dentro da sua carreira. Por mais que esta experiência de caráter específico e singular nos tenha chamado atenção, acreditamos que os relatos trazidos nas entrevistas possam suscitar com que os professores reflitam sobre a sua trajetória e a constituição de suas carreiras.

Por último, esperamos que vocês professores ao terem contato com este trabalho, não tenha medo de exercer o seu poder de fala, de refletir sobre as suas práticas pedagógicas e mais ainda de revisitar a sua carreira, para que suas críticas /



questionamentos sejam ouvidos socialmente. A escola, necessita ser de um espaço de diálogo, de indagações pelos professores, que necessitam trazer à tona suas vozes como um grito de luta, resistência contra as precárias condições de seus trabalhos.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

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: Problematizando discursos sobre a indisciplina discente. In: **Cadernos de pesquisa**, v.41, n.143, maio /Agto.2011.

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

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

BOURDIEU, P.; SAINT – MARTIN, M. “As categorias do juízo professoral”. In: CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice. (Orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2015, p. 185 – 216.

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

CARDIA, Nanci. A violência urbana e a escola. In: **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. In: **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.

CRUZ, Roberto Moraes; Lemos, Jadir Camargo. Atividade docente, condições de trabalho e processos de saúde. In: **Motrivivência**. Ano XVII, nº 24, p. 59 – 80, jun./2005.

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 UNICAMP.

GUIMARÃES, Maria Eloísa. **Escola, galeras e narco tráfico**. Rio de Janeiro; 1995. 205 p. Tese (Doutorado) – 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. In: **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.

POLONIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. 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, Elis Palma; BONETI, Lindomar Wessler. Violência escolar: na escola, da escola e contra a escola. In: **Ver. 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. In: **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. In: **Psicologia, ciência e profissão**, 2010, 30 (2), p. 232-247.

SPOSITO, M. P. (2001). Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. In: **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.