

# Do invisível ao insensível na escola: trajetórias de amarguras e sofrimentos de alunos sem voz

*Vinicius Kapicius*<sup>1</sup>

## RESUMO

O artigo tem como objetivo estudar a posição em que os discentes ocupam dentro da escola nas percepções de seus professores. Através de doze entrevistas realizadas, com educadores que lecionam na Escola Municipal Expedicionário Aquino de Araújo, instituição localizada no município de Duque de Caxias, na Baixada Fluminense, procuramos compreender as diferentes leituras que esta categoria profissional realizou sobre os seus estudantes. Levantamos a hipótese de que o discurso pelo fracasso na escola do estudante se pauta em prerrogativas pedagógicas e se esquecem de investigar as naturezas comportamentais dos discentes em suas origens sociais. O estudo procura dar voz a estes professores, esquecidos e silenciados em face de um trabalho marcado pela precarização e as constantes agressões sofridas. Como um exercício de escuta, nas falas dos depoentes tornou-se possível trazer questões como: a violência escolar, a relação família e escola, e por último, a posição ocupada pelo magistério no trabalho.

**PALAVRAS-CHAVE:** Professor. Abandono. Angústia. Desigualdade. Conservação social.

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação. Universidade de São Paulo (FEUSP), Butantã, São Paulo, Brasil. Orcid. <https://orcid.org/0000-0002-2236-6025>. E-mail: [vinikapicius@yahoo.com.br](mailto:vinikapicius@yahoo.com.br).

*From the invisible to the insensitive at school: trajectories of bitterness and suffering of voiceless students*

**ABSTRACT**

The article aims to study the position that students occupy within the school in the perceptions of their teachers. Through twelve interviews carried out with educators who teach at Escola Municipal Expedicionario Aquino de Araújo, an institution located in the municipality of Duque de Caxias, in Baixada Fluminense, we sought to understand the different readings that this professional category carried out on their students. We raise the hypothesis that the discourse regarding student failure at school is based on pedagogical prerogatives and forget to investigate the behavioral natures of students in their social origins. The study seeks to give a voice to these teachers, forgotten and silenced in the face of a job marked by precariousness and constant aggression suffered. As a listening exercise, in the statements of the deponents it became possible to bring up issues such as: school violence, the family and school relationship, and finally, the position occupied by teaching at work.

**KEYWORDS:** Teacher. Abandonment. Anguish. Inequality. Social conservation.

*De lo invisible a lo insensible en la escuela: trayectorias de amargura y sufrimiento de estudiantes sin voz*

**RESUMEN**

El artículo tiene como objetivo estudiar la posición que ocupan los estudiantes dentro de la escuela en las percepciones de sus profesores. A través de doce entrevistas realizadas a educadores que enseñan en la Escola Municipal Expedicionario Aquino de Araújo, institución ubicada en el municipio de Duque de Caxias, en la Baixada Fluminense, buscamos comprender las diferentes lecturas que esta categoría profesional realizaba sobre sus estudiantes. Planteamos la hipótesis de que el discurso sobre el fracaso escolar de los estudiantes se basa en prerrogativas pedagógicas y olvidamos investigar las naturalezas conductuales de los estudiantes en sus orígenes sociales. El estudio busca dar voz a estos docentes, olvidados y silenciados ante un trabajo marcado

por la precariedad y las constantes agresiones sufridas. Como ejercicio de escucha, en los dichos de los declarantes se logró sacar a relucir temas como: la violencia escolar, la relación familiar y escolar, y finalmente, la posición que ocupa la docencia en el trabajo.

**PALABRAS CLAVE:** Maestro. Abandono. Angustia. Desigualdad. Conservación social.

\* \* \*

## Introdução

Pode a escola desenvolver mecanismos de exclusão do aluno em seu interior? Como os professores convertem as classificações sociais em classificações escolares a partir de sua prática? É possível o magistério de uma escola se tornar insensível com os problemas de aprendizagem do estudante? Quais as principais dificuldades enfrentadas pelos discentes da escola pública brasileira no seu atual contexto? As perguntas explicitadas a seguir nortearam a produção deste trabalho, que versa sobre doze entrevistas realizadas com professoras atuantes e aposentadas que compunham o quadro profissional da Escola Municipal Expedicionário Aquino de Araújo, instituição localizada no Estado do Rio de Janeiro, em Duque de Caxias, na Baixada Fluminense. Por questões éticas, mantivemos o anonimato das entrevistadas, que tiveram seus nomes originais substituídos por fictícios.

O artigo procura trazer em suas reflexões a figura dos estudantes nas representações do magistério da escola. Existe neste estudo a preocupação de analisar como o discente que ocupa os bancos da escola pública de nosso país são marcados pela invisibilidade da instituição que um dia depositaram a sua esperança numa escolarização qualificada.

Através do 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, estivemos neste espaço entre os períodos de 2021 – 2022. Devido a pandemia do coronavírus,

algumas entrevistas que em sua maioria tiveram duração em torno de uma hora, ocorreram no formato à distância pela plataforma do Google Meet ou Zoom. Na escola, aconteceram na sala dos professores, com o respeito ao distanciamento social, da utilização de máscaras e o uso de álcool em gel.

Acreditamos que este estudo traga temáticas sensíveis que nos ajudam a compreender o cotidiano da escola. Entendemos este espaço marcado por relações objetivas e subjetivas construídas a partir das interações entre estudantes da escola pública e as suas professoras. Estratégias e negociações, conflitos e tensões permeiam o ambiente deste estudo, cuja marca exaurível é perpetrada pelas angústias e os sofrimentos de seus discentes, afinal, como ter voz numa instituição que se preocupa silenciá-los constantemente.

Por meio da pesquisa qualitativa com o trabalho de campo, este estudo adentrou no cotidiano da escola na intenção de perceber as relações, tensões e negociações produzidas neste meio. Este trabalho procura enfatizar temáticas sensíveis da instituição escolar pública, o leitor encontrar-se-á nas próximas páginas com situações corriqueiras desta experiência de ensino, mas que não necessariamente se traduzem diferentes de outros modelos educacionais: o abandono da criança, o descrédito da família em seus filhos e na sua educação, a violência e a produção da indisciplina na escola, as relações entre professoras, discentes e os seus responsáveis, a precarização do trabalho docente.

As temáticas listadas anteriormente se tornam plausíveis, porque acreditamos que através desta experiência escolar, podemos descortinar novos caminhos e estratégias que procurem equacionar os problemas dos estudantes da escola pública brasileira.

Primeiramente procuramos apresentar a trajetória das entrevistadas, a constituição de sua carreira no magistério municipal. Posteriormente, na segunda seção destacamos como as precárias condições do estabelecimento de ensino levou a perder o prestígio pelo espaço tanto pelas professoras como de seus discentes. Dando prosseguimento ao nosso estudo, tencionamos trabalhar como esta criança se tornou invisível em seu lar para as suas famílias e como

este processo impactou nos seus estudos drasticamente. Na penúltima seção, tentamos analisar como as docentes constantemente em suas práticas produzem a exclusão e a violência simbólica e com isso também tornam a criança abandonada e invisível pela escola. Por último, trouxemos as respostas nas ações destes estudantes, neste caso, procuramos entender o grito de resistência dos discentes desta experiência educacional, mesmo quando a sua resiliência está na promoção da violência dentro da escola.

### **As entrevistas e as suas estruturações**

Valdete, desde a sua adolescência tinha a intenção de ser médica, mas as precárias condições financeiras de sua família a impediram de dar entrada neste campo, com isso fez o curso normal, pois permitia ajustar estas condições frente a realidade econômica de sua família. Não houve influência de seus pais nas suas escolhas de carreira, ambos eram músicos. Posteriormente, cursou Pedagogia na universidade e escolheu o município de Duque de Caxias para seguir carreira pública devido à proximidade com a sua residência. Em 1990, com apenas 18 anos, foi aprovada nos concursos para o magistério estadual e municipal.

Apaixonada por suas professoras na infância, Cecília desde cedo teve a pretensão de entrar no magistério. A sua mãe tinha o sonho de ser professora na juventude, mas casou e constituiu família o que representou um obstáculo na constituição de sua carreira. Cecília desde cedo brincava de dar aula, pois sua prima era docente em Duque de Caxias e dava aula particular para sua irmã mais velha. Realizou o curso normal no Instituto de Educação Roberto Silveira e posteriormente, entrou na faculdade nos cursos de Biologia e Pedagogia. Devido à proximidade com a sua residência, escolheu o município de Duque de Caxias para constituir sua carreira.

Filha de carteiro e mãe professora, Laura fez formação geral em Duque de Caxias, o que possibilitou conhecer esta realidade social, pois logo trabalhou em creches. A herança cultural de seus pais influenciou as suas escolhas de

carreira, a mãe pelo fato de ser professora e o pai devido ao capital cultural avantajado perpetrado pelo gosto da leitura. Com o investimento de seus pais em sua escolarização, Laura estudou na Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO) no curso de Pedagogia. Atualmente, é permutada no município, pois exercia carreira pública em Maricá, e sua escolha por Caxias estava justamente, devido à proximidade do seu lar com o trabalho.

Joana é filha de doméstica aposentada e possui deficiência visual e o seu pai divorciado a mais de 40 anos de sua mãe. O gosto pela leitura e das crianças, levou a seguir carreira na educação, por morar em Duque de Caxias, escolheu o município para constituir a sua carreira pública.

Desde a adolescência Silvia tinha o interesse em ser professora, contudo uma gravidez aos 18 anos de idade a impediu de dar continuidade em realizar os seus sonhos naquele momento. Aos 40 anos, concluiu a faculdade de inciativa particular e prestou concurso para o município de Caxias e o Estado, na qual foi aprovada em ambos. Atualmente, leciona a mais de 15 anos na escola a disciplina de Espanhol para o Ensino Fundamental II.

Solange teve de vencer as dificuldades iniciais com o enfrentamento da ausência de seus pais. Desde cedo, foi criada por seu tio que atuava no jogo do bicho e a sua tia que era doméstica. Formou-se em Letras (português – francês) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) em 1988. Anteriormente, fez o curso de formação normal e deu aulas em escolas particulares, contudo, foi no município de Duque de Caxias que encontrou a estabilidade de sua carreira, com a aprovação no primeiro concurso realizado pela prefeitura após a sua fase de Segurança Nacional. Ingressou no Aquino em 1997, após ser transferida da escola em que trabalhava no bairro do Amapá, em Duque de Caxias.

Filha da união matrimonial de um servidor público e uma mãe doméstica, Débora seguiu carreira no magistério pelo seu idealismo em transmitir conhecimentos e saberes aos seus estudantes. Atualmente, é professora Matemática a mais de 21 anos na instituição, e é servidora do Estado do Rio de Janeiro. Por não ter seguido a carreira médica almejada por

seus pais, Débora não recebeu apoio motivacional de sua família. Discente do Colégio Pedro II, seus estudos acadêmicos foram proporcionados por sua mãe.

Patrícia é filha de pai arquiteto e mãe formada em administração de empresas, prestou o vestibular em três áreas: psicologia, pedagogia e letras. O capital econômico avantajado de seus pais, permitiu com que investissem na sua vida universitária. Atualmente Patrícia leciona a disciplina de Língua Portuguesa a mais de 37 anos no Aquino.

A referência da mãe professora, levou Elizabeth a optar pela educação como carreira. Aposentada pelo município, começou a trabalhar cedo aos 14 anos e estudou na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) em 1977. Posteriormente, ingressou na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) no curso de licenciatura em Artes. Professora durante 27 anos na escola, atuava na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no curso noturno, optou por Caxias, e especificamente, pelo Aquino, por morar na rua da escola.

Filha de imigrantes do interior de Portugal, o pai de Morgana era comerciante e a sua mãe do lar, teve que driblar as barreiras do preconceito familiar que defendia que o papel da mulher era impreterivelmente desempenhar as funções domésticas. Foi normalista, trabalhou no Colégio de Aplicação (CAP) da UERJ e posteriormente, ingressou nesta instituição para realizar o curso de geografia. Optou por seguir carreira no magistério de Duque de Caxias, devido a possibilidade de ter uma estabilidade empregatícia e financeira em sua vida.

Laís era filha de pai motorista e mãe costureira que não influenciaram nas suas escolhas de carreira, mas outros membros de sua família ocupavam cargos na área educacional o que serviu de modelo para a jovem na época. Terminou o curso de formação de professores aos 17 anos e posteriormente ingressou na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) para fazer o curso de pedagogia, trabalhava e estudava concomitantemente. Em 1993, foi aprovada no concurso de Caxias e escolheu este lugar devido a questão salarial, pois representava a possibilidade de sua estabilidade empregatícia.

Desde criança Vanessa sonhava em ser professora e morava no interior do Rio de Janeiro. Na sua família as mulheres eram professoras e os homens trabalhavam no comércio. O seu pai trabalhava na prefeitura local, o que possibilitou o financiamento de seus estudos em escolas de caráter religioso. Como seus pais não investiram na sua carreira acadêmica, necessitou trabalhar para pagar a faculdade de iniciativa particular. Atualmente, leciona a disciplina de ciência a mais de 43 anos na instituição de ensino, em Duque de Caxias.

### **Um espaço de desencontros e utopias: a interseção entre a precarização do trabalho docente e o desestímulo estudantil pela escola**

A primeira seção deste trabalho procura apresentar o campo social, que tanto discentes e professoras se inserem e se relacionam constantemente: a escola. Não procuramos meramente utilizar deste espaço enquanto aparato descritivo, mas acreditamos que constantemente a instituição escolar se apresenta enquanto modelo democrático de ensino, acessível a todos. Pode este discurso oficial se contradizer neste ambiente? Por meio das entrevistas a seguir, levantamos a hipótese de que na escola se sobressai às marcas da conservação e da desigualdade social, bem como da exclusão de todos àqueles que não coadunam com a sua práxis dominante.

Se tanto o professor e o seu estudante esperavam em chegar numa escola marcada por condições de desempenharem as suas funções constantemente, presenciemos um cenário de destruição do espaço físico destinado a transmissão do saber e conhecimentos mútuos. A precariedade do espaço escolar, inibe os corpos de serem atuantes neste meio e resulta eventualmente na produção do desestímulo de frequentar os seus bancos:

*“(…), 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).*

Adentramos no cotidiano da escola através do estudo de campo, este é definido por Michel de Certeau como: “(...) aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente” (CERTEAU, 2013, p. 31). Entendemos que as condições precárias de materiais do estabelecimento, fazem parte deste espaço que “oprima” as relações vivenciadas, pois constantemente as professoras necessitam se reinventar em seu trabalho, devido as precárias condições existentes.

Neste sentido, a escola se apresenta como um campo social das trocas simbólicas. TARDIF e LESSARD (2014, p. 55) destacam que por mais que a escola se constitua como um espaço físico, esta possui nas suas estruturas estruturadas a sua constituição sócio – histórica, pois se insere dentro de um contexto temporal e se situa num lugar, que produz sentidos e significados para as práticas desenvolvidas neste ambiente.

Estes estudantes possuem sua maioria dificuldades financeiras em sua casa. Acreditam que a escola possa solucionar os problemas travados constantemente por uma alimentação digna e sustentável. A merenda se torna para uma grande parcela do público deste espaço, a única alimentação realizada no 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).*

O discente perde o apreço pelo espaço que um dia depositou a esperança da sua socialização e na eventual escolarização. A falta de motivação pela escola, resulta na formação de estudantes que não se importem com este espaço:

*Qual motivação que o aluno tinha para vir no Aquino?  
Nenhuma! Uma escola caindo aos pedaços, horrorosa, sem*

*ventilador, com tudo caindo na cabeça, sem projeto nenhum, nada de interessante e com um professor de cara feia, mal-humorado (Professora Valdete).*

O estudante percebe as precárias condições estruturais do campo escolar e não se identifica com este modelo de ensino sucateado e desqualificado, pois não se sente parte da dimensão institucional deste recinto: *“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).

Se a escola versa em reproduzir a sua cultura dominante no corpo e no comportamento de seus estudante, para que se torne um modelo de ensino visto pela sociedade, numa lógica que barganha o seu caráter salvacionista dos problemas socioeducacionais da população, esta experiência se contradiz claramente, pois não se torna apenas um modelo a não ser imitado na conduta de seus discentes, mais ainda se transforma num espaço da rejeição da comunidade local, que não se sente confortável de matricular seus filhos neste espaço.

Ao falarmos das precárias condições de trabalho das professoras nos remetemos a gênese da constituição sócio-histórica da carreira docente. De acordo com NÓVOA (1991), inicialmente as escolas na idade média eram geridas e administradas pela Igreja Católica, com os clérigos que assumiam o papel de educadores em face de uma moral cristã, o que permitia o controle da sociedade em nome da fé.

O advento da contemporaneidade do processo revolucionário na França, no século XVIII, influenciada pelos valores iluministas levou a uma laicização do Estado, e conseqüentemente, este direcionamento chegou ao sistema educativo, que se tornou gradativamente laico, separado da influência católica (NÓVOA, 1991, p. 116- 117). Aos poucos a escola ganha um corpo burocratizado, administrado e gerenciado sobre a tutela estatal, que cria um conjunto de normas, ou conforme o autor salientou, um estatuo que permitisse

ao educador ser enquadrado na categoria profissional docente. A criação deste corpo regimental, instrumentalizou uma gama de saberes, habilidades e competências que passaram a ser ensinados por professores, que aos poucos tomaram consciência de classe e se uniram em redes de associativismo para lutarem pelas causas reivindicativas de sua carreira.

A desorganização dos agentes constitutivos deste espaço acarreta o sucateamento e a desvalorização da cultura material escolar. O que outrora deveria representar as marcas identitárias de estudantes e professoras, tornar-se-ia o lugar da “bagunça” e da “desordem”:

*Eu encontrei documentos do censo escolar e notas fiscais dentro da dispensa, na gaveta, estava tudo assim, tinha documento lá. Aí 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).*

Esta seção possibilitou destacar que tanto o magistério da escola como os seus discentes, se encontram num espaço marcada pelas precárias condições materiais de serem mantidas as atividades pedagógicas. A falta de organização e de infraestrutura, o sucateamento da educação pública que carece de investimentos, conseqüentemente, proporciona com que os seus agentes se sintam desestimulados de estarem neste lugar.

### **A criança abandonada: a invisibilidade e o descrédito dos familiares em relação a seus filhos**

Inicialmente apresentamos os problemas estruturais que a escola possui e se tornam motivos da desvalorização da figura identitária de seu estudante. Na seção anterior, se tornou possível perceber que a formação de

um espaço escolar que carece de condições para integrar o seu público, configura um aluno descrente dos métodos impostos neste cotidiano.

Agora procuramos analisar as origens sociais destes estudantes, que levaram a depositar a sua confiabilidade neste sistema de ensino fadado ao fracasso. Se a escola possui problemas na sua infraestrutura, este discente que chega até a instituição também possui problemas em seu lar e acabam por externar na sua dimensão comportamental, as marcas dos conflitos existentes em sua casa.

Seja a escola ou a família do estudante, ambas são instituições responsáveis pela socialização e a escolarização dos indivíduos, pois de acordo com as funções assumidas coadunam para o desenvolvimento ou o próprio retrocesso do crescimento intelectual e social da criança. De acordo com POLONIA e DESSEN (2005, p. 304), a escola representou para o aluno a possibilidade da divisão de tarefas formais e informais em seu contexto diário, bem como se tornou um espaço além da sua dimensão objetiva e física, o que perpassa as relações simbólicas e subjetivas produzidas neste campo.

O abandono do lar desestimula a criança em estar na escola e apresentar motivação nas relações dentro da própria sala de aula. Esquecido por seus pais, agora necessitam diretamente dos contatos produzidos no interior do estabelecimento de ensino.

De um lado pais ausentes no processo socioeducativo da criança e do outro pais que quando procuram a escola, deflagram as marcas da rebeldia quanto ao sistema de ensino escolar. Se um dia matriculou os seus filhos para frequentarem os bancos desta instituição, agora não nutrem um sentimento de apego e confiabilidade nas relações produzidas neste espaço: *“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).

O aluno é visto pela própria família como um problema a ser culpabilizado, nas marcas do corpo deste estudante sofrem as penalizações pelas regras transgredidas na escola. O “responsável” responsabiliza os erros

de seus próprios filhos na escola por meio de agressões: *“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).

Ao analisar a temática da violência escolar na percepção dos sociólogos franceses, CHARLOT (2002) nos atenta que este fenômeno não é recente, já no século XIX existia a produção da violência dentro dos estabelecimentos de ensino marcados por agressões em escolas do segundo grau, com prisões eventualmente do estudante, contudo diferentemente do passado, no tempo presente percebemos claramente a perda do limite desta situação com a introdução de novas práticas agressivas nos colégios, por exemplo, estupros, homicídios, feminicídio, segundo salientou o autor.

O professor se torna uma vítima deste processo transgressor, o que faz produzir um sentimento de “angústia social”, pois dentro do seu campo de trabalho marcado pela socialização entre os indivíduos, se torna um lugar do medo e da insegurança frente ao seu ofício: “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 escola com o tempo se tornou o espaço da intromissão de agentes externos em seu meio, o que leva distintos indivíduos a adentrarem em seu espaço e não diferente este caso acarretam índices de agressões neste meio, pois constantemente nos deparamos com relatos de “colegas” que procuram se vingar do outro devido a brigas originadas dentro dos seus bairros, ou o pai e a mãe que se vingam do filho do outro, por brigas de diferentes naturezas com os seus responsáveis (CHARLOT, 2002, p. 433).

Para CHARLOT (2002) a violência na escola deixou de ser um fenômeno acidental, para um fenômeno estrutural, cuja reprodutibilidade permeia a sociedade e torna a escola um lugar marcado pelo “mal-estar” e a “angústia social” de não conseguir coibir constantes casos de violência em seu meio.

A instituição de ensino se transforma no lugar de discentes e terem vozes e justamente o poder e a fala são negados em suas casas, segundo relatou a professora:

*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).*

O sonho de concluir a sua escolarização se torna uma utopia para este estudante marcado pela depressão, a rejeição e o desestímulo de seu campo de estudos. A escola adota a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no seu curso noturno, que abrange um público em sua maioria que trabalha antes de buscarem o espaço formativo de ensino. Da matrícula efetivada à possibilidade de concluir os seus estudos, a escola se transforma agora no lugar do cansaço físico, devido às atividades árduas realizadas em seu ambiente de trabalho, o que resulta na evasão escolar, ou num aluno fadado a meramente dormir em sala de aula e não render que suas professoras almejam:

*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).*

O discurso produzido acima pelas entrevistadas nos revelam um aluno que não consegue conciliar o trabalho com a escola, bem como os seus problemas cotidianos no lar. As constantes faltas, o desprestígio do campo

escolar, o baixo aproveitamento nas matérias lecionadas por seus mestres, incidem na exclusão destes estudantes dos bancos escolares.

Dominique Julia (2001) afirma que a cultura escolar opera uma lógica impositiva, como uma violência simbólica, pois desmerece as origens sociais de seu público. A produção de uma cultura específica e institucionalizada se tornam uma estratégia reprodutora da escola, como forma de garantir o controle sobre os corpos e moldar os comportamentos de seus estudantes.

Não diferente, TARDIF e LESSARD (2014) afirmam que a escola “age” sobre os seus estudantes, na premissa de lhes inculcar valores, normas, comportamentos, ideais e ideias de uma elite dominante que desconhece, ou melhor, desmerece o capital cultural e social de seus discentes: “(...) 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).

Assim, a escola age de maneira estratégia para impor a sua cultura dominante, em face da exclusão daqueles que não coadunam e legitimam os seus discursos oficiais. A escola se torna o espaço da desigualdade e da conservação social, cujas marcas estão perpetradas na evasão e nos elevados índices de repetência de seus estudantes.

### **Abandonados por seus familiares, excluídos por suas professoras: as apreciações degradantes**

Após trazermos em nossas reflexões na seção anterior, os problemas enfrentados pela criança no lar e que afetam diretamente a sua aprendizagem na escola. Esta seção procura perceber a produção das classificações da jurisprudência professoral na escola quanto ao discente e o seu comportamento, a partir das diferentes leituras que os profissionais da educação realizam nesta realidade social.

A falta de interesse e de vontade de se estar na escola resultam na perda de prestígio do campo, numa aula marcada pela memorização dos

conteúdos, sem se importar se o discente aprende de maneira adequada o conteúdo ensinado, ou seja, o discente se torna um partícipe no abandono da criança na escola, por não se enquadrarem neste perfil educacional:

*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).*

As cobranças aumentam para o trabalho docente ajustado segundo a dinâmica internacional do trabalho e do sistema capitalista, isto incide em fazer com que o educador execute diferentes funções dentro do seu campo de trabalho em prol do ensino e das aprendizagens da criança, contudo, percebemos que constantemente os vencimentos destes professores não condizem com a sua importância socioeducativa (SAMPAIO, MARIN, 2004, p. 1210).

Constantemente este estudante é culpabilizado, responsabilizado pelos problemas da carreira destas professoras. A sala de aula não é mais o espaço do aprendizado e da transmissão de um saber específico, mas sim o lugar dos lamentos e dos murmúrios, onde o discente é penalizado pelos constantes atrasos salariais na carreira deste magistério:

*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%. (Professora Valdete).*

A docente exterioriza as marcas de seu descontentamento com o rendimento do discente e de sua classe. Menospreza o estudante de forma insensível por entender que as qualidades e aptidões deste público são escassas neste espaço: “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).*

Existe claramente a intenção das profissionais da educação de desencorajar os seus estudantes, inclusive na constituição de sua carreira. Se para o discente o mestre se torna um modelo e exemplo por suas ações, as educadoras percebem que não necessitam reproduzir a sua própria carreira, por entender o seu campo de trabalho, como um espaço marcado pelas frustrações, o desinteresse e a precarização, ou seja, não adota uma postura transformadora para que fustigue a socialização de seu público 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 vais, 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).*

Falamos de um magistério cansado e fadado a reproduzir os seus problemas psicológicos. A escola também se tornou o espaço da perda de qualidade de vida, da carência de uma saúde digna para um grupo profissional. O desprestígio do campo fez suscitar as marcas da depressão, da ansiedade e do medo também na figura da professora:

*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 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).*

Estas professoras se encontram numa posição desfavorável devida as precárias condições de trabalho, e remetem um discurso de culpabilização dos seus problemas na figura de seus discentes, que padecem nessa estrutura com aulas que não conseguem estimularem os seus aprendizados e melhorarem os seus rendimentos.

### **O grito de resistência dos discentes esquecidos: os caminhos das indisciplinas e das rebeldias na escola**

A última seção deste trabalho procura trazer as ações comportamentais destes estudantes na escola. Como os discentes procuram ganhar visibilidade de suas professoras no meio hostil? Por que a rebeldia produzida nas práticas professorais se torna uma forma de resistências a este sistema educacional? Como a violência produzida nos corpos estudantis se tornam uma maneira de terem vozes neste espaço? As perguntas explicitadas anteriormente versaram na construção deste ensaio, que procura entender os sentidos e os significados das práticas e bem como das funcionalidades estudantis na escola.

Apresentamos neste trabalho que a violência começa no lar deste estudante e acaba por ser reproduzida pelo discente no ambiente da escola. As agressões dos familiares chegam aos corpos estudantis na instituição, como forma de escancarar a cultura do medo imposta por seus pais:

*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).*

O aluno age de maneira violenta neste espaço com as suas professoras, mas recebe a punição como forma de interiorizar as agressões e não cometerem novamente os seus delitos. Michel Foucault (2014) direcionou os seus estudos para compreender a formação do poder disciplinar nas instituições e como este agia de maneira coercitiva sobre os seus agentes. A penalização dos estudantes opera numa lógica reprodutiva de evitar a hostilidade neste espaço e fazer com que os outros estudantes percebam os seus erros neste lugar: “(...) fazer da punição e da repressão das ilegalidades uma função regular, coextensiva à sociedade; não punir menos, mas punir melhor” (FOUCAULT, 2014, p. 81).

A convocação da família para os discentes indisciplinados representa para este como a prerrogativa de ser punido dentro da própria escola em que estuda. O tom de ameaça da profissional da educação para com a criança demonstra a insensibilidade quanto aos problemas que este estudante passa, pois não encontra caminhos alternativos que promovam a inclusão da criança, uma vez que, *eles têm medo de que os pais venham na escola, a gente fale o que eles falaram para a gente para os pais e quando chegar em casa, os pais dão o castigo a eles* (Professora Joana).

A escola se instrumentaliza como um espaço marcado pelo medo que constitui um imaginário cerceado pelo tom de ameaça entre os seus agentes, pois afeta diretamente o clima dos estabelecimentos escolares, especialmente a ação das professoras, que passam, a sentir-se sob ameaça permanente, quer real, quer imaginária (SPOSITO, 2001, p. 17).

O controle exercido pela escola está diretamente ligado ao combate da violência, logo, o tempo e o espaço da escola assumem o papel da coação e da coerção aos seus estudantes, que necessitam se enquadrarem as normas do sistema. A indisciplina e as constantes agressões sejam elas visíveis ou simbólicas, permeiam para SILVA e RISTUM (2010) a necessidade de reforçar o caráter da escola de ter a função de modelar os corpos de seus

discentes, para que os seus comportamentos ajam segundo uma disciplina configurada segundo um grupo dominante dentro da própria instituição.

A regulação dos corpos se torna uma estratégia para os adestramentos dos corpos. Os corpos se tornam instrumentos normatizador e regulador das faltas, para a linguagem comunicativa dos gestos e das palavras serem interiorizadas pelos estudantes, e conseqüentemente, não venham mais a transgredir o seu espaço de estudos: “(...) 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 (FOUCAULT, 2014, p. 149).

O discente se autopune por se acha o problema central dos seus baixos rendimentos escolares, da sua pouca capacidade de interação com a professora e da sua incapacidade de absorver os métodos ensinados. Se este estudante não tem mais uma importância neste espaço, por ser excluído, silenciado e julgado constantemente, a resposta está na indisciplina contra toda forma de coações impostas pelos agentes educativos. O corpo não adestrado, se torna hostil a este ambiente e prefere as relações virtuais, do que àquelas produzidas na concretude do real em sua sala de aula: *“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).

O corpo do discente é julgado na lógica operacional das professoras, que procura responsabilizar estes estudantes pelos problemas desenvolvidos sem sala. Não existe um olhar capaz de perceber as habilidades e as competências dos estudantes, pois para este magistério não existe um enquadramento da criança com as normas do jogo escolar:

*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).

BOURDIEU e SAINT – MARTIN (2015) destacam que o h́exis corporal se constitui num: “conjunto de propriedades associadas ao uso do corpo em que se exterioriza a posiç\_ao de classe de uma pessoa” (BOURDIEU, SAINT – MARTIN, 2015, p.213). As caracter\_isticas instrumentalizadas pela dimens\_ao corp\_orea trabalha numa l\_ogica operacional classificat\_oria, logo, se externam \_as suas condiç\_oes e os seus posicionamentos de classe, por meio de um esquema estruturante frente as apreciaç\_oes e as percepç\_oes de sua realidade social.

O ato de falar se torna um instrumento de comunicaç\_ao do estudante, cuja linguagem transmitida \_e marcada pela resist\_encia ao espaço da escola e as constantes viol\_encias sofridas neste meio, por entendermos que constantemente estes discentes s\_ao agredidos de forma simb\_olica por seus mestres: “(...) *eles conversam, de repente \_e tentar circular muito em sala de aula, porque eles ficam inquietos, a\_ı eles circulam muito em sala de aula*” (Professora Morgana).

A viol\_encia perpassa os muros escolares e chegam at\_e as redes sociais, como forma de reproduzir as suas insatisfaç\_oes quanto ao sistema escolar e a conduç\_ao da aula por sua professora, por entender que esta \_ultima n\_ao procura o di\_alogio, mas sim a intimidaç\_ao na esfera relacional: “*Olha eu acho que s\_oo no passado eu s\_oo tive um problema com um aluno, porque naquela \_epoca estava começ\_ando aquela quest\_ao do Orkut e ele me xingou para todo mundo ver*” (Professora Solange).

Ao entendermos a viol\_encia produzida dentro do espaço escolar, n\_ao podemos negligenciar as origens sociais deste processo, a sua estrutura e a conjuntura pelo qual o discente est\_ao inserido, ou seja, a maneira como este chega at\_e a escola, pois: “as manifestaç\_oes dos alunos n\_ao podem ser tomadas de forma pontual, deslocadas de seu contexto” (SILVA, RISTUM, 2010, p. 245).

A reproduç\_ao da viol\_encia interna na escola \_e externada nas ruas ao redor da instituiç\_ao, de forma peculiar por n\_ao aceitarem as classificaç\_oes impostas por suas docentes, as apreciaç\_oes que criam um estere\_otipo fadado ao fracasso de seu 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).*

A violência chega ao seu auge máximo, justamente porque estes corpos transgredidos por seus vícios não aceitam as mudanças que lhes são impostas. Se a profissional da educação age para coibir a reprodução dos vícios do alcoolismo e da dependência química no interior da escola, se torna uma ameaça para este estudante, que enxerga a presença da professora na rotina escolar pode estabelecer o combate de seus problemas.

## **Conclusão**

Este trabalho procurou apresentar as representações de professoras do ensino municipal de Duque de Caxias concernente aos seus discentes. A reflexão através das entrevistas nos apresentou diferentes problemáticas vivenciadas por estas profissionais em seu campo de trabalho. Percebemos que constantemente em suas falas, as classificações sociais se tornaram classificações escolares, a partir das leituras realizadas por estas educadoras em seu campo social.

Para o magistério entrevistado, os problemas da aprendizagem da criança estão em suas origens sociais, nos conflitos existentes no lar. Estes discentes que chegam até a escola, em sua maioria não recebem a assistência de seus pais, pois estes trabalham para dar sustento aos seus filhos. As famílias que seriam uma base de diálogo na escola, agora esquecem a escolarização de suas crianças, o que impacta nos baixos rendimentos escolares, na evasão e no desestímulo de frequentar a escola.

O discente é visto como um problema para a sua professora, pois este externa através de seus corpos e de seus comportamentos os conflitos existentes em seu lar. A escola se transforma num lugar do medo, da angústia e do sofrimento para este estudante, que relata em seu cotidiano as violências domésticas sofridas, as constantes “brigas” de seus pais e a falta de amparo destes últimos em suas convivências.

A violência e as agressões produzidas quanto ao magistério que estão associadas a precarização das condições de trabalho, desestimulam os profissionais de estarem neste espaço e lecionarem para os seus estudantes. A escola, se torna um palco da indisciplina, porque estes discentes necessitam chamarem a atenção de suas professoras para que sejam ouvidos, escutado e mais, que procurem apresentar soluções cabíveis para as suas dificuldades.

O estudante é invisível para uma professora desestimulada e frustrada em suas práticas devido às precárias condições materiais, culturais e simbólicas existentes em seu campo de trabalho. Se para o discente a escola se tornou um espaço solitário e da invisibilidade social, para esta professora também na mesma medida, porque constantemente se esqueceram da funcionalidade social deste grupo.

Por último, esperamos que este estudo possa suscitar noutras experiências escolares em seus profissionais, a vontade de exercer o seu poder fala, como uma voz que entoia como um grito de luta e resistência para denunciar as suas precárias condições de trabalho vivenciadas em seu cotidiano. Almejamos que o magistério, ofício de extrema importância para a socialização e a escolarização dos indivíduos, possam refletir através de seus profissionais sobre as suas práticas pedagógicas e reforçar o seu ideal de luta por uma educação pública de qualidade.

## Referências

ABRAMOVAY, M. (Coord.), Valverde, D. O., Barbosa, D. T., Paula, F. P. de, Avancini, M. M. P. et al. (2005). *Everyday life in schools: between violence*. Brasília, DF: UNESCO, Violence Observatory, Ministry of Education. Available in: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000145265>.

- AQUINO, Julio Groppa. The (Counter) normativity of everyday school life: Problematizing discourses about student indiscipline. In: *Research notebooks*, v.41, n.143, maio /Agto.2011.
- BOURDIEU, P.; SAINT – MARTIN, M. “The categories of professorial judgment”. In: CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice. (Orgs.). *Education writings*. Petrópolis: Vozes, 2015, p. 185 – 216.
- CERTEAU, Michel. *The invention of everyday life: 2. Living, cooking*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- CHARLOT, Bernard. Violence at school: how French sociologists approach this issue. *Sociologias*, Porto Alegre, year 4, n° 8, Jul/Dec 2002, p. 432-443.
- FOUCAULT, Michel. *Discipline and Punish: Birth of the prison*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- JULIA, Dominique. The school culture as a historic object. In: *Brazilian Journal of the history of education*. January/June, 2001, n°1, p.9-43.
- LIMA, Ana Laura Godinho. The “Child – Problem” and the government of the family. In: *Estilos da Clínica*, 2006, Vol. 21, p. 126-149.
- NÓVOA, António. For the socio-historical study of the genesis and development of the teaching profession. In: *Theory and education*, 4, 1991, p. 109 – 139.
- POLONIA, Ana da Costa; DESSEN, Mary Help of Christians. In *search of an understanding of the relationships between family and school. School and Educational Psychology (Impr.)*, Campinas, v. 9, no. 2, p. 303-312, Dec. 2005.
- PRIOTTO, Elis Palma; BONETI, Lindomar Wessler. School violence: at school, from school and against school. In: Ver. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v.9, n.26, p. 161- 179.
- SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precariousness of teaching work and its effects on curricular practices. In: *Education. Soc.*, Campinas, vol. 25, n.89, p. 1203-1225, Sept. / Dec. 2004.
- SILVA, Joelma Oliveira da; RISTUM, Marilena. School violence in the context of deprivation of liberty. In: *Psychology, science and profession*, 2010, 30 (2), p. 232-247.
- SPOSITO, M. P. (2001). A brief overview of research on school violence in Brazil. In: *Education and Research*, 27(1), 87-103.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *Teaching work: Elements for a theory of teaching as a profession of human interactions*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Recebido em fevereiro de 2023.

Aprovado em outubro de 2023.