

FACULDADE CÁSPER LÍBERO
MESTRADO EM COMUNICAÇÃO

Processos midiáticos de comunicação
e as dimensões da violência no Ensino Público

ALESSANDRA GOULART LOPES

São Paulo

2019

ALESSANDRA GOULART LOPES

Processos midiáticos de comunicação
e as dimensões da violência no Ensino Público

Dissertação apresentada para a obtenção de grau de
Mestre em Comunicação e Mercado pela Faculdade
Cásper Líbero.

Orientador: Prof. Dr. Luís Mauro Sá Martino.

São Paulo

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Prof. José Geraldo Vieira

Lopes, Alessandra Goulart da Silva

Processos midiáticos de comunicação e as dimensões da violência no ensino público. / Alessandra Goulart da Silva Lopes. -- São Paulo, 2019.

60 f. : 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Faculdade Cásper Líbero, 2019.

Orientador: Prof. Dr. Luís Mauro Sá Martino.

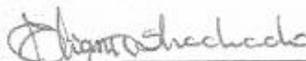
1. Comunicação. 2. Professor. 3. Dimensões da violência. 4. Ensino público. 5. Condições de trabalho. 6. Vínculos. I. Martino, Luís Mauro Sá. II. Faculdade Cásper Líbero, Mestrado em Comunicação. III. Título.

Bibliotecária responsável: Letícia Marina dos Santos - CRB 8/8369

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

AUTORA: ALESSANDRA GOULART DA SILVA LOPES

**"PROCESSOS MIDIÁTICOS DE COMUNICAÇÃO E AS DIMENSÕES DA
VIOLÊNCIA NO ENSINO PÚBLICO"**



**Prof. Dra. Eliany Salvatierra Machado
Universidade Federal Fluminense - UFF**



**Prof. Dr. José Eugênio de Oliveira Menezes
Faculdade Cásper Líbero - FCL**



**Prof. Dr. Luís Mauro Sá Martino
Faculdade Cásper Líbero - FCL**

Data da Defesa: 1 de outubro de 2019.

Uma vez um professor me disse que ao terminar uma fase estamos prontos para iniciá-la. Agora me sinto pronta para começar o mestrado.

AGRADECIMENTOS

Aos professores por escolherem essa profissão maravilhosa, que busca a transformação do outro, que me faz uma pessoa melhor a cada contato, espero um dia conseguir retribuir esse aprendizado aos meus alunos. Esse trabalho não existiria sem o pedacinho de vida que os professores entrevistados dividiram com a gente, manifestado a partir da maior ferramenta de trabalho deles: A voz! Também aos meus professores do mestrado, especialmente o Luís Mauro e José Eugenio que me ensinaram a olhar além da superfície, me apresentaram autores maravilhosos, mostrando com humildade e generosidade muitas possibilidades de pesquisa.

À minha família amada e querida, em especial minha mãe, professora, estudante e entusiasta deste mestrado.

Ao meu maridão que compreendeu minhas ausências em eventos de amigos e familiares, me buscou várias vezes no mestrado, me ouviu quando entrava no carro eletrizada falando sobre as coisas que aprendi, temperou muito feijão, fez jantares, cuidou da nossa cachorrinha e sempre esteve ao meu lado.

Aos meus amigos, em especial a Vanessa Puerta, sempre com palavras de energia que me fizeram continuar e acreditar que é possível!

A força e garra que vem de dentro, que ainda não conheço muito bem, mas quando estava prestes a desistir surgiu como se fosse uma forte lanterna na escuridão, verdadeiros espíritos de luz e sabedoria que me levaram a escrever e pesquisar até aqui.

“Quando olho nos olhos de uma pessoa, seu olhar me responde. Me deixa penetrar por dentro ou me rejeita. É o senhor de sua alma, pode abrir e fechar suas portas. Pode sair de si mesmo e entrar nas coisas. Quando as pessoas se olham, estão frente a frente um eu e outro eu. Pode ser um encontro no limiar ou no interior da pessoa. Se é um encontro interior, o outro é um tu. O olhar do humano fala”.

Edith Stein

RESUMO

Este trabalho analisa a comunicação agressiva no processo de construção interacional entre professores e alunos, observada nas dimensões da violência no Ensino Público para pré-adolescentes e adolescentes do 6º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio. Sob a metodologia qualitativa foram realizadas 11 entrevistas com professores do Ensino Público. O objetivo ao longo deste trabalho foi delinear em que medida as dimensões da violência nas escolas públicas permeiam o campo da comunicação entre professor e aluno. O primeiro passo foi identificar principalmente a partir de Bourdieu (2011) e Dejours (1988) as dimensões de violência, classificadas como: simbólica, visível e física. O segundo passo foi contextualizar a influência do meio, como as condições de trabalho, questões sociais, políticas, culturais e habitus emprestado de Bourdieu (2017). Os vínculos entre professor, aluno e o meio começaram a aparecer nos relatos dos entrevistados e o conceito de porosidade na comunicação, fundamentado por Cyrulnik (1997), abriu espaço para dialogar com Bourdieu e Passeron (1992) ao interpretar que a cultura de um grupo pode ser produto das condições sociais. Compreender que aluno e professor convivem no mesmo enquadramento, ambos estão no mesmo meio, por isso a ideia de dominante e dominado é situacional e móvel, ou seja, não há dominante e dominado o tempo todo, já que os dois são dominados por um terceiro elemento, expostos sob as mesmas condições, ou falta delas. Identifica-se que não se trata de um jogo de forças isoladas, aluno e professor, os dois estão envolvidos por algo maior que escapa ao controle de ambos.

Palavras-chave: Comunicação. Professor. Dimensões da violência. Ensino Público. Condições de trabalho. Vínculo.

ABSTRACT

This paper analyzes the aggressive communication, in the process of interactional construction between teachers and students, observed in the dimensions of violence in public education for pre-adolescents and adolescents from the 6th grade of elementary school to the 3rd year of high school. Under the qualitative methodology, 11 interviews were conducted with public school teachers. The aim of this paper was to delineate the extent to which the dimensions of violence in public schools must transform communication between teacher and student. The first step was to identify, mainly from Bourdieu (2011) and Dejours (1988) the dimensions of violence, classified as symbolic, visible and physical. The second step was to understand the influence of the environment, such as the working conditions, social, political, cultural and borrowed habitus of Bourdieu (2017). The bonds between teacher, student and the environment began to appear in the interviewees' reports and the concept of porosity in communication, grounded by Cyrulnik (1997), opened space to dialogue with Bourdieu and Passeron (1992) by interpreting that the culture of a group itself can be a product of social conditions. Understand that student and teacher live in the same frame, both are in the same environment, so the idea of dominant and dominated is situational and mobile, ie there is no dominant and dominated all the time, since both are dominated by a third exposed under the same conditions or lacking of them. So, this is not a game of isolated forces, student and teacher, the two are involved by something much larger than the control of both.

Keywords: Communication. Teacher. Dimensions of violence. Public education. Work conditions. Bond.

RESUMEN

Este artículo analiza la comunicación agresiva, en el proceso de construcción de interacción entre los maestros y alumnos, observada en las dimensiones de la violencia en la educación pública para preadolescentes y adolescentes desde el sexto grado de primaria hasta el tercer año de secundaria. Bajo la metodología cualitativa, se realizaron 11 entrevistas con docentes de escuelas públicas. El objetivo de este trabajo fue delinear el grado en que las dimensiones de la violencia en las escuelas públicas pueden transformar la comunicación entre el maestro y el alumno. El primer paso fue identificar, principalmente de Bourdieu (2011) y Dejours (1988) las dimensiones de la violencia, clasificadas como simbólicas, visibles y físicas. El segundo paso fue comprender la influencia del medio ambiente, como las condiciones de trabajo, el hábito social, político, cultural y prestado de Bourdieu (2017). Los lazos entre profesor, alumno y el medio ambiente comenzaron a aparecer en los informes de los entrevistados y el concepto de porosidad en la comunicación, basado en Cyrulnik (1997), abrió el espacio para el diálogo con Bourdieu y Passeron (1992) al interpretar que la cultura de un grupo puede ser producto de condiciones sociales. Comprenda que el alumno y el profesor viven en el mismo marco, ambos están en el mismo entorno, por lo que la idea de dominante y dominado es situacional y móvil, es decir, no hay dominante y dominado todo el tiempo, ya que ambos están dominados por un tercero expuesto en las mismas condiciones o falta de estas. Así que este no es un juego de fuerzas aisladas, estudiante y profesor, los dos están involucrados en algo mucho más grande que el control de ambos.

Palabras clave: Comunicación; Profesor; Dimensiones de la violencia; Educación pública; Condiciones de trabajo; Lazo.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Relação dos entrevistados.	21
Tabela 2: Relação dos entrevistados pela palavra que sintetiza a experiência relatada.	49

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 - UMA VISITA À "COZINHA DAS CIÊNCIAS": QUESTÕES METODOLÓGICAS E TOMADAS DE DECISÃO NA PESQUISA	14
1.1 Seleção da amostra	18
1.2 As práticas de entrevista	19
1.3 Os entrevistados	22
CAPÍTULO 2 - VIOLÊNCIA SIMBÓLICA E O TEMPO DO PROFESSOR	26
2.1 O Estado como orquestrador simbólico	27
2.2 O capital cultural como herança familiar e produto das relações sociais	29
2.3 Tempo do professor em três perspectivas	33
CAPÍTULO 3 - VIOLÊNCIA VERBAL E A VIOLÊNCIA FÍSICA	38
3.1 Dominante e dominado: os dominantes são dominados por sua dominação?	39
3.2 Violência Verbal: A naturalização do xingamento e o imaginário simbólico	40
3.3 A violência física e o choro invisível	43
3.4 Medicalização e condições de trabalho	45
3.5 Comunicação do professor	47
CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
REFERÊNCIAS	55
APÊNDICE	59
Roteiro da entrevista	59
Termo de consentimento e livre esclarecimento	60

INTRODUÇÃO

No dia 14 de março de 2018, por volta das 19:30, durante uma aula do mestrado, a voz do professor em sala de aula se misturava com as vozes dos professores que se manifestavam contra a reforma da previdência na Avenida Paulista. Naquele momento, surgiu a ideia de pesquisar sobre os processos de comunicação e a violência no Ensino Público.

Além da solidarização com o caso amplamente midiaticizado da Luciana Xavier, professora que teve o nariz quebrado durante um protesto na Câmara Municipal de São Paulo, o interesse e inquietação pela pesquisa nasceu especialmente ao acompanhar de perto a rotina de professores após assumirem seus cargos públicos e observar a mudança na maneira de se comunicar, notando tons de comunicação mais agressivos. Desta forma, o recorte trabalhado foi de um tipo específico de comunicação, que recorre ao estudo midiático para compreender os discursos referentes ao processo comunicacional nas dimensões da violência no ensino público.

Antes de chegar ao recorte atual desta pesquisa, foi necessário fazer alguns ajustes consideráveis durante a jornada de pesquisa, tendo em vista que, inicialmente, o campo escolhido era o setor de serviços, com repertório voltado para delinear alguns aspectos da disciplinarização do trabalho, observado na subjetivação do discurso institucional. Entretanto, por estar inserida na área de serviços, me senti pouco à vontade para expor o assunto com a clareza necessária e para evitar possíveis conflitos. Foi decidido, em conjunto com meu orientador, trocar o campo a ser estudado, da área de serviços para educação, mais precisamente para Ensino Público, focado em adolescentes.

Apesar da pesquisa anterior não ter sido tão aprofundada quanto essa, partindo do mesmo recorte foi possível notar por meio da análise dos relatos, em parte pautada por Bourdieu, Dejours, Foucault e Lazzarato, o sofrimento simbólico encapsulado nos discursos convincentes em prol do aumento da produtividade individual, de tal forma que a linguagem incorpora uma série de papéis convencionais e é outorgada e encaixada de alguma maneira sob os benefícios gerados pela performance da instituição (LAZZARATO, 2014).

O objetivo desta pesquisa é delinear em que medida a exposição contínua ao processo agressivo, tanto verbal como, em alguns casos, físico pode transformar, pelo contato e convivência, a comunicação entre alunos e professores. Partindo deste ponto de inflexão sobre a comunicação, os relatos serão analisados também a partir de Bourdieu, Dejours e Lazzarato.

Acredito que esse assunto necessita ser estudado sob esta ótica pois impacta um pilar basilar da nossa sociedade, inserido em um campo vivo e em construção: a comunicação entre professores, pré-adolescentes e adolescentes dentro das escolas públicas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental II com idade entre 10 e 14 anos e 1º ao 3º ano do ensino médio com idade de 15 a 18 anos.

Para delinear os processos de comunicação e violência no ensino público, foram realizadas 11 entrevistas com professores que lecionam em escolas públicas do 6º ano do ensino fundamental ao 3º

ano do ensino médio. O critério de seleção da amostra foi por indicação entre os professores entrevistados que lecionam nas escolas de Diadema e Zona Sul de São Paulo.

Os processos de comunicação foram observados a partir do entendimento do ambiente em que professor e aluno estão inseridos, levando em consideração aspectos do Estado como algumas leis, a escassez de material e as jornadas de trabalho nos relatos e imaginário simbólico dos professores. Com base na interpretação do meio, foi possível delinear as dimensões da violência, categorizadas como simbólica, verbal e física.

As entrevistas foram fundamentais para entender as condições do meio, interpretar os relatos com base nas vivências, percepções e sentimentos descritos pelos professores. Elas foram entrelaçadas à luz do referencial teórico, diluído ao longo da pesquisa, com contribuições de Toscano (1984) que aponta o caminho da educação como sobrevivência da sociedade e aposta no protagonismo das futuras gerações.

A visão de Arendt (1972) entende a educação como um dos principais instrumentos políticos. Entretanto, assim como Toscano, defende que educar é uma das atividades mais importantes e necessárias para a renovação da sociedade humana.

Os conceitos de Bourdieu foram fundamentais para compreender o meio com o sistema do Habitus (2017), que representa a maneira como a cultura do grupo, moldada entre outros aspectos, pela moradia, meio de transporte, alimentação, música, vestimenta e linguagem no comportamento e história pessoal. Durante o diálogo entre teoria e o material de campo, Bourdieu foi um dos autores mais citados, talvez pela versatilidade e ampla análise sobre condições e bens culturais aplicáveis à educação.

A violência simbólica foi outro conceito social emprestado de Bourdieu (2011), o qual aborda uma forma de violência tácita, não reconhecida, interpretada como uma maneira de coação, apoiada por imposições, entre outras, políticas, sociais, culturais, institucionais e econômicas que induzem as pessoas a se posicionarem no espaço social, segundo o autor, cristalizado pela construção de crenças e padrões.

Recorremos ao Goffman (2014) para entender a formação de liames entre a indicação dos professores de humanas, que em certa medida dialoga com o conceito de porosidade de Cyrulnik (2004) que compreende o ser humano como um ser poroso, ou seja, altamente vinculado e influenciado pelos ambientes frequentados, incluindo elementos sensoriais e sociais. O psicanalista é um dos maiores estudiosos do tema resiliência, utilizado na pesquisa para compreender a revitalização das emoções dos professores para superarem as adversidades em sala de aula.

Com a possibilidade de dialogar também com Cyrulnik, a contribuição teórica oferecida pelos estudos sobre a cultura do ouvir realizados por Menezes (2013) foi essencial para entender os meios sonoros como ambientes de vinculação, que criam laços, interpenetram e aproximam os processos comunicativos formados pelos vínculos que estamos envolvidos.

A empatia olhada pela sensibilidade de Edith Stein foi um dos conceitos trazidos especialmente por Martino (2018) que articula o tema com os atos de comunicação e vinculação, entrelaçando a singularidade das vivências na formação do espaço de reconhecimento mútuo, o que permite o entendimento do outro.

Marx (2013) e Adorno (2000) foram pontualmente citados para entender os limites físico e sociais da jornada de trabalho e o tempo livre dos professores. Ao Lazzarato (2014) recorreremos, principalmente, para compreender pela teoria de assujeitamento a situação em que o professor precisa voltar para sala de aula após ter sofrido uma agressão física ou verbal.

Para interpretar os relatos dos professores em relação às condições de trabalho recorreremos ao Dejours (1988), que dedicou sete anos de pesquisa estudando o discurso dos trabalhadores em fábricas e hospitais psiquiátricos, tenta mostrar como o trabalho pode levar ao sofrimento mental, depressão, estresse, causando ansiedade e frustração, desta forma aponta que a saúde física e mental está totalmente ligada às condições de trabalho.

Antes de entrelaçar o referencial teórico citado até aqui com as análises das condições de trabalho e o processo de comunicação nas dimensões da violência no ensino público, julgamos necessário apresentar um capítulo teórico com aspectos metodológicos, para endereçar questões sobre o “como fazer” uma pesquisa qualitativa. Levando em conta, entre outros, os autores e autoras Goldenberg (2004), Szymansky (2011), Braga (2011), Martino (2018), Martino e Marques (2018) para delinear os caminhos da pesquisa, como o processo para escolha do tema, reflexões e tomadas de decisão. Além disto, neste primeiro capítulo o leitor encontrará como a pesquisa foi construída, a lógica do recorte, critérios de seleção e representatividade da amostra.

No capítulo dois, a violência simbólica (BOURDIEU 2011), por sua predominância tácita e não reconhecida, foi entrelaçada como pano de fundo para as demais violências. A partir dos relatos dos professores e contribuições de Bourdieu (2011), o Estado pôde ser entendido como orquestrador simbólico, responsável por institucionalizar espaços sociais e culturais. Os vínculos entre professor, aluno e o meio começaram a aparecer nos relatos dos entrevistados e o conceito de porosidade na comunicação, emprestado de Cyrulnik (1997), abriu espaço para dialogar com Bourdieu e Passeron (1992) ao interpretar a cultura de um grupo pode ser produto das condições sociais.

Para o terceiro e último capítulo, antes de detalhar os relatos que revelaram a violência verbal e violência física, foi importante delinear a relação não estática entre professor e aluno, para entender sob este aspecto o meio de convivência e perceber que dentro da sala de aula não há dominante ou dominado, ambos são dominados por um terceiro elemento e envolvidos por algo bem maior que escapa ao controle de ambos.

Ainda no terceiro capítulo, a violência verbal foi analisada a partir da tipificação dos xingamentos que agridem de alguma maneira à feminilidade das professoras (BOURDIEU 2002), e se contracenar com a dominação masculina e ações de afeição, revelam mecanismos que neutralizam e

naturalizam a comunicação agressiva como um todo. Foi percebida uma linha tênue entre a naturalização do xingamento e a transformação das ameaças para a violência física. Outros aspectos como a medicalização e o choro foram abordados e compreendidos, a partir de Dejours (1988), como forma de amenizar o sofrimento.

Segundo Dejours (1988), esta forma de amenizar os sentimentos cria mecanismos de defesa que, como forma de sobrevivência e contato com o meio desacolhedor, retribuem com a comunicação agressiva, desde a alteração no tom de voz até palavreados mais ríspidos, relatados também pelos professores com a natureza mais calma. Para finalizar, foi feita uma análise focada na comunicação dos professores e as palavras escolhidas por eles para significar as experiências e vivências descritas durante a entrevista, onde foi realizado o fechamento do trabalho, identificando que as ações e linguagens dos professores e alunos são reflexos de suas vivências e a maneira que ocupam cada um dos espaços, se misturando em porosidade dentro da sala de aula, entendendo que mudanças sociais e culturais são complexas e ocorrem a passos lentos.

CAPÍTULO 1 - UMA VISITA À "COZINHA DAS CIÊNCIAS": QUESTÕES METODOLÓGICAS E TOMADAS DE DECISÃO NA PESQUISA

Para a construção deste trabalho, houve um estudo sobre a metodologia usada para fazer pesquisa qualitativa em comunicação a partir de entrevistas, levando em conta, entre outros, os autores Goldenberg (2004), Szymansky (2011), Braga (2011), Martino (2018), Martino e Marques (2018). Assim, foi possível organizar o roteiro e a estrutura da pesquisa. Com a intenção de me formar como pesquisadora e desenvolver competências metodológicas, demonstro neste capítulo, principalmente a partir de Braga (2011), a construção do processo para as escolhas, reflexões e tomadas de decisão como elemento central.

Uma das decisões foi em relação à estrutura do trabalho, que foi planejado a partir de Martino (2018) e Braga (2011), onde os conceitos e teorias são entrelaçados, ou seja, intercalando a teoria e o material obtido por meio das entrevistas, sem um capítulo somente teórico. A dificuldade deste modelo é o encaixe dos diálogos entre os autores e o objeto, e a cadência entre os conceitos. O desafio é manter a compreensão do conjunto, pois o material de campo aparecerá explicado pelas teorias, seguido sobre a reflexão de como a pesquisa foi construída, a lógica do recorte, critério, representatividade da amostra e um olhar especial em como relacionar a entrevista com a pesquisa, enaltecendo o material colhido em campo e dando voz ao entrevistado.

No mesmo caminho, Goldenberg (2004, p.8) levanta através do olhar científico que a pesquisa em Ciências Sociais não deveria se reduzir a procedimentos metodológicos, pois segundo ela: “a pesquisa científica exige criatividade, disciplina, organização e modéstia, baseando-se no confronto permanente entre o possível e impossível”.

Para endereçar questões sobre o “como fazer” da pesquisa qualitativa, Goldenberg (2004) fez um levantamento, em que traz à tona um debate entre Sociologia Positivista e a Sociologia Compreensiva. Nesse levantamento, Goldenberg considera visões basilares como de Augusto Comte, que de seu espaço positivista trouxe a teoria da hierarquia entre as ciências onde a Matemática se sobressai à Sociologia, e se contrapõe a Max Weber, representante da Sociologia Compreensiva que considera o comportamento humano e suas interações sociais constituem o principal interesse de estudo, visão legitimada por pesquisadores ‘qualitativistas’, pois para eles, humanos não são objetos quantificáveis. Estes cientistas buscam compreender os valores, crenças, motivações e sentimentos humanos.

Diante deste cenário, este capítulo será como visitar o que Bourdieu (2017) denomina “a cozinha da ciência”, derivado da necessidade de como fazer pesquisas partindo de entrevistas considerando três pontos: (1) estar inserida em um campo vivo e em construção, a comunicação em instituição escolar; (2) ter o tema central alicerçado em educação no Brasil; e (3) a necessidade de acolher a alteridade no processo de entrevista como metodologia.

Neste sentido, Bourdieu (1989, p. 19) compara o processo de pesquisa com uma obra de arte, onde, segundo ele, o momento de maior aprendizado está justamente na construção da pintura. Durante os vestígios das pinceladas de um quadro, seria como aquele desafio entre o pesquisador, seu repertório e a folha em branco, as ideias desmontadas no meio da madrugada, a mistura e relação do pesquisador com a pesquisa. Os parágrafos ainda a serem ajustados seriam as pinceladas em uma pintura ainda sem os retoques do acabamento final que é realizado em conjunto com o orientador, no caso de mestrado e doutorado também após a banca de qualificação.

Seguir neste caminho é atender ao modelo de pesquisa sem perder a essência e o entusiasmo do pesquisador em relação ao tema a ser aprofundado e estudado. Essa reflexão se faz necessária para delinear a importância da pesquisa qualitativa, contextualizando o surgimento e desenvolvimento das técnicas e métodos qualitativos para o campo social, segundo Goldenberg (2004, p. 68) “o que o verdadeiro pesquisador busca é o jogo criativo de aprender como pensar e olhar cientificamente”.

Para o pesquisador é importante estar satisfeito com o rumo de sua pesquisa, afinal ela o acompanhará de forma intensa durante o período de sua construção, neste sentido, por meio de Martino e Marques (2018) é possível elencar dois pilares importantes entre a relação do pesquisador e a pesquisa: (1) a afetividade no que se diz respeito a investimento de tempo, esforço, dedicação e (2) o motivo de escolha do tema que geralmente decorre de algo inquietante que intriga, instiga, perturba, atizando a vontade de pesquisar o tema com profundidade, é esta centelha que deve estar sempre viva e reger a construção constante de um pesquisador, independentemente de seu estágio acadêmico.

Diante desta perspectiva, Braga (2011) levanta a questão das técnicas de investigação, levando em consideração que os estudantes devem refletir sobre o enfrentamento e desenvolvimento da pesquisa, com o objetivo de formar um pesquisador capaz de desenvolver competências metodológicas, aprendendo com seus desafios. O autor defende a importância da realização de uma pesquisa empírica, principalmente nos mestrados e doutorados, pois para ele, a pesquisa solicita uma observação efetiva de um ângulo da realidade e enfatiza que a pesquisa empírica não é apenas investigação explicativa, realizada com rigoroso controle de variáveis e/ou desenvolvida por aproximação quantitativa. O exercício de compreensão do objeto empírico e a reflexão sobre situações talvez ainda não esclarecidas no ambiente social, “na pesquisa qualitativa, corresponde igualmente a pesquisa empírica – bastando que a motivação principal do pesquisador se volte para efetiva descoberta de conhecimento sobre tais materiais, orientado por teorias pertinentes” (BRAGA, 2011, p.5).

Partindo destas considerações, onde não existe uma receita pronta com *check-list* a ser rigorosamente seguido, se fará necessária a capacidade crítica de observação e revisão constante, iniciada a partir da reflexão de como a pesquisa foi construída: o motivo de existência deste trabalho foi o eixo do sofrimento, físico e simbólico, observado nas condições de trabalho, vivenciadas e descritas por professores do ensino público do Estado de São Paulo, que lecionam para alunos do

Ensino Médio, ou seja, do 1º ao 3º ano do colegial com adolescentes entre 15 e 18 anos e Fundamental II do 6º ao 9º ano do colegial com alunos pré-adolescentes entre 10 e 14 anos.

A escolha de estudar a comunicação violenta dentro da instituição escolar surgiu logo após as manifestações, seguidas da greve dos professores da rede estadual e a solidarização ao acompanhar o caso amplamente midiático da professora Luciana Xavier que teve o nariz quebrado durante um protesto em março de 2018 na Câmara Municipal de São Paulo.

O motivo central desta pesquisa nasceu de uma inquietação ao acompanhar de perto a rotina de professores da rede de ensino público e observar a relação entre a comunicação pessoal e o ambiente. Desta forma, foi trabalhado um tipo específico de comunicação, relatada pelos entrevistados a partir das condições de trabalho, considerando o tempo do professor, a falta de material e a naturalização do xingamento como um processo de construção interacional da violência, onde a comunicação violenta será trabalhada a partir do imaginário simbólico do professor, observando a ressonância das palavras em um cenário não estático entre dominante e dominado.

Como mencionado na introdução, o objetivo desta pesquisa é delinear em que medida a exposição contínua ao processo agressivo, tanto verbal como, em alguns casos, físico pode transformar, pelo contato e convivência, a comunicação entre alunos e professores. Partindo deste ponto de inflexão sobre a comunicação, os relatos serão analisados a partir de Bourdieu, Dejours e Lazzarato.

O caminho escolhido para este capítulo trará a oportunidade de defrontar os desafios acadêmicos práticos vivenciados no campo da pesquisa com as dificuldades metodológicas ao organizar um trabalho de investigação para apoiar um (a) pesquisador (a) em formação, trazendo à tona uma realidade que resiste e talvez necessite ser analisada pelo ângulo proposto. Para Braga (2011, p.6) “trata-se mesmo de enfrentar a resistência da realidade, cercá-la com a nossa problematização e ser capaz de perceber alguma coisa ali que, por mais modesta e singular, antes não era claramente percebida, agora encontra um esclarecimento”.

Pela facilidade de acesso, foram escolhidas as escolas dos municípios de Diadema e Zona Sul de São Paulo. O ponto de partida desta pesquisa foi enxergar o processo de comunicação violenta na educação, pelo ângulo de visão e vivência dos professores do ensino público, que estão diariamente em contato com os alunos em sala de aula, oferecendo pistas para entender uma parte do funcionamento da sociedade a partir da construção interacional da violência, estudando a relação entre a comunicação e o ambiente.

Segundo dados do INEP de 2018, a educação pública para jovens e adolescentes no Brasil representa 82% do todo, a proporção do Ensino público em Diadema segue uma proporção aproximada do Brasil, ou seja, 83%, já em São Paulo a representatividade do Ensino Público cai para 66%. Entretanto, os 34% do Ensino particular para alunos do Fundamental II e Médio é extremamente pulverizado, ou seja, não há concentração em escolas de grande porte.

Seguindo o fluxo social esperado, após o término do ensino médio os alunos deveriam estar preparados para ingressar no mercado de trabalho e/ou faculdade. Ou seja, é a educação “em última análise, que garante as condições de coesão, de renovação e da própria sobrevivência da sociedade” (TOSCANO, 1984, p.13). Durante as entrevistas, mesmo este não sendo o tema principal, alguns dos professores chegaram a passar pelo assunto, demonstrando preocupação pois, segundo eles, a maioria dos alunos sabem que dificilmente alcançarão bons empregos e ocuparão boas faculdades. Esse tema surgiu e será mencionado rapidamente, entretanto as práticas de entrevista, tratando a escolha dos entrevistados, roteiro, tamanho da amostra e locais de entrevista serão detalhados na sequência.

A preocupação em relação ao fluxo social foi identificada nas entrevistas e relatada pelos professores pela falta de base que os alunos chegam ao ensino fundamental, mencionando que não estão prontos para absorver o conteúdo programático, pois “não sabem ler e escrever direito”, “não tem vocabulário”, conseqüentemente “eles (alunos) sabem que têm uma deficiência e que não adianta mais”. “Acabo vendo uns gatos pingadinhos de seis a dez pessoas no máximo, que vão fazer alguma coisa (em relação a faculdade e emprego)”, diz o professor Ricardo que leciona há 33 anos para o ensino fundamental. “Se ele não sabe ler e escrever, o que ele vai fazer? ”, para suprir essas lacunas de aprendizado entre o Ensino Fundamental e Ensino Médio alguns professores acabam arrumando formas para tentar trazer o aluno para aula.

1.1 Seleção da amostra

Martino (2018) aponta que as pesquisas qualitativas trazem justamente pistas para entender a realidade, pois estão preocupadas em compreender as ações humanas a partir da significação de suas relações, por esse motivo são imprecisas, ou seja, sem resultados estatísticos ou matemáticos, pois os seres humanos não são precisos em suas decisões e atitudes. A pesquisa qualitativa deriva de qualidade, ou seja, características a serem estudadas. “Isso leva ao centro da pesquisa qualitativa: como não há critérios estatísticos ou de probabilidades, o desafio é criar um critério de seleção de amostra” (MARTINO, 2018, p.101).

A representatividade e seleção dos entrevistados, para Fraser e Gondim (2004) em pesquisas qualitativas o fundamental é ampliar o entendimento do tema e explorar a representatividade sobre o objeto a ser estudado. Para elas o critério mais importante não é a quantidade de entrevistados, pois o objetivo não é apenas quantificar as opiniões e sim entender o contexto, explorando diferentes pontos de vista.

Em relação a quantidade, para esta pesquisa foram realizadas 11 entrevistas e a decisão de parar ocorreu quando os elementos estudados passaram a se repetir sistematicamente. Fraser e Gondim (2004, p.147) abordam que “em um ambiente social específico, o espectro de opiniões é limitado, pois

a partir de um determinado número de entrevistas percebe-se o esgotamento das respostas quando elas tendem a se repetir e novas entrevistas não oferecem ganho qualitativo”.

Como os processos de comunicação e violência no Ensino Público podem ser compreendidos de diferentes maneiras em função dos múltiplos enfoques, neste caso o ângulo de visão escolhido foi o do professor, com intuito de aproximar a pesquisa da realidade de violência dentro das escolas públicas. A entrevista com os alunos foi descartada por serem menores e precisarem da autorização dos pais. Os inspetores, coordenadores e diretores não foram entrevistados, pois a comunicação entre aluno e professor é mais intensa e acontece principalmente dentro da sala de aula, onde os professores entrevistados passam a maior parte do tempo.

A clareza dos caminhos e o estudo metodológico foram primordiais para a construção da pesquisa pois, retomando o critério de seleção da amostra desta pesquisa onde foi acionada uma rede de contato com professores do ensino público, a primeira entrevista, com a professora de Geografia, foi indicação de uma professora de História de meu círculo de relações pessoais – e que por esse motivo não foi escolhida para entrevista.

Desta forma, o critério para encontrar os entrevistados foi a indicação entre os próprios entrevistados. Cabe ressaltar que não havia conhecimento prévio em nenhum dos casos, respeitando a seleção do *corpus*, onde os entrevistados precisariam lecionar em escolas públicas do Fundamental II ao Ensino Médio nos municípios de São Paulo e Diadema. Todas as entrevistas foram realizadas mediante a assinatura de um termo de livre esclarecimento, permitindo a gravação e transcrição integral do conteúdo, sempre em locais públicos, com duração média de trinta e cinco minutos, rendendo em média cinco páginas cada uma.

1.2 As práticas de entrevista

Todos os indicados foram entrevistados e o comprometimento dos professores corroborou com o processo e organização das entrevistas. Em praticamente todas as entrevistas os professores não desmarcaram ou chegaram com atraso. Um ponto fundamental para o sucesso da entrevista levantado por D'Espíndula e França (2016, p.500) que “é importante atentar para o local de realização, que deve sempre oferecer ao entrevistado algum conforto e total privacidade, para que se sinta à vontade para participar e colaborar”.

Os locais e horários de entrevista foram escolhidos pelos professores, através de contato por mensagem, via o aplicativo *Whatsapp*, iniciado a partir de um breve texto de apresentação, explicando sobre o que se trata a pesquisa, convidando o professor (a) para entrevista, informando o tempo estimado de 30 a 40 minutos e deixando-o (a) a vontade para escolher o local, apenas sugerindo que fosse um espaço público e de preferência fora do colégio e, ao final do texto, deixando claro que a entrevista seria confidencial e que nenhum nome e nem colégio seriam citados na dissertação.

As entrevistas foram realizadas em horários diversos, entre os turnos dos professores, sendo a tarde entre às 14h e 17h e a noite entre às 19h e 21h. O local da entrevista foi escolhido pelos entrevistados, geralmente algum lugar próximo ao colégio ou na residência do professor. Destacaram-se características comuns entre os locais escolhidos: comercialização de alimentos a preços baixos e barulho de fundo.

Os entrevistados, mesmo nos locais públicos, pareciam estar à vontade, pois demonstravam familiaridade com o lugar, sabendo indicar o que pedir para comer – por exemplo em uma lanchonete Habbibs no bairro do Jabaquara, Zona Sul de São Paulo, a professora de Geografia indicou a entrada árabe que é “uma delícia” e custa R\$ 6,90. Isso também aconteceu nas entrevistas na área de alimentação do shopping Praça da Moça e na praça de alimentação do Carrefour, ambos em Diadema, no Rei do Mate no shopping Eldorado, no café com leite da padaria Piriquito e em uma lanchonete do Instituto Moreira Salles na Paulista, local menos popular escolhido. Outro detalhe: na hora da conta, todas e todos os professores fizeram questão de pagar o que consumiram.

A similaridade entre os locais escolhidos pelos professores pode ser interpretada a partir do conceito de *habitus* como estilo de vida. Para Bourdieu (2017), o *habitus* engendra continuamente “metáforas práticas”, em outra linguagem, a prática de um agente é a prática de todos os agentes da mesma classe, ou seja, em alguma medida possui afinidade de estilo, transformando cada uma delas em uma metáfora e apresentando um aspecto familiar perceptível. O aspecto familiar pode ser encontrado no estilo de vida, como por exemplo no conjunto de propriedades que os indivíduos ou grupos estão rodeados, ou seja, quadros, livros, casas, carros, bebidas, maquiagens, perfumes, sapatos, roupas e alimentação.

Neste sentido, Bourdieu (2017) faz uma análise sobre a forma e substância, estabelecendo um paralelo entre renda e consumo, comparando quantitativamente a estrutura de consumo de itens de alimentação, apresentação (vestuário, calçado, penteados, estética e empregados domésticos) e cultura (livros, jornais, papelaria, esporte, música e espetáculos) em três categorias de trabalhadores franceses: professores, profissionais liberais e grandes comerciantes, concluindo percentualmente que professores gastam mais com cultura, profissionais liberais com apresentação e grandes comerciantes com alimentação, incluindo refeições em restaurantes.

O lugar de escolha para entrevista faz parte do planejamento, podendo trazer pistas para análise, além de deixar o entrevistado confortável facilitando a colaboração e participação na entrevista. No processo de planejamento do material de campo, estar atento a cada detalhe enriquece o material de pesquisa e auxilia em alguns questionamentos, por exemplo, a falta de professores da área de exatas desencadeou as questões: O critério de indicação criou liames, o que fazer para lidar com isso? É uma falha ou pode ser tratada como especificidade do recorte? A exploração destas dúvidas seria relevante como legado deste capítulo?

Seguindo na linha de desenvolver o pesquisador em competências metodológicas e aprender com os desafios da pesquisa, entende-se que os “liames” criados na escolha do local de entrevista e indicação dos professores são próprios da natureza do trabalho de campo. Não há, em geral, divisões muito rígidas, daí as ligações, muitas vezes inesperadas, que aparecem. Uma pesquisa é um caminho de escolhas, tentativas e erros.

Ao todo, foram entrevistados onze professores de diversas matérias, tais como Língua Portuguesa, História, Geografia, Filosofia, Arte, Sociologia e Educação Física. Analisando a amostra, percebe-se que houve uma falta de indicação de professores da área de exatas, tais como Matemática, Física ou Química, talvez por não estarem na mesma rede de contatos, ligados ao mesmo assunto, ou seja, em disciplinas na área de Humanas. Neste sentido, Goffman (2014, p.96) menciona: “ao indicar que os companheiros de equipe tendem a se relacionar uns com os outros, por liames de dependência recíproca e recíproca familiaridade”.

Como a intenção deste capítulo é delinear criticamente as decisões metodológicas desta pesquisa, para seguir adiante foi analisado e decidido que o fato dos entrevistados serem professores de Humanas não descaracteriza o *corpus*, pois esta variável talvez não influencie nos relatos sobre a exposição às condições de trabalho do professor no Ensino Público. Além disto, pode-se acrescentar mais uma camada no recorte, ou seja, sob a perspectiva dos professores de Humanas em relação a exposição contínua de um processo agressivo, tanto verbal como, em alguns casos físico pode transformar pelo contato e convivência, a comunicação entre alunos e professores.

A distribuição de gênero da amostra, ou seja, nove mulheres (82%) e dois homens (18%), refletindo uma distribuição percentual aproximada ao campo de acordo com o INEP (2018), sendo 79% mulheres e 21% homens, considerando professores do Ensino Fundamental II e Ensino Médio no Brasil.

Os colégios estão posicionados tanto em regiões periféricas próximas às comunidades carentes, quanto em regiões centrais próximas à malha metroviária da capital paulista. Nesse âmbito, levamos a cabo um estudo no setor público da educação, focada em adolescentes, ou seja, jovens do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II e 1º ao 3º ano do Ensino Médio.

A tabela 01 contempla os entrevistados, a matéria que cada um leciona, o gênero e a localização da escola.

Tabela 1. Relação dos entrevistados separada por matéria, gênero, região e séries que lecionam.

Entrevistado	Nome Fictício	Matéria	Gênero	Região	Séries que leciona
Entrevistado 1	Cristina	Geografia	Feminino	Americanópolis	6º ano até 3º
Entrevistado 2	Carmem	Português	Feminino	Diadema	8º e 9º EF ¹ e 1º e 2ºEM ²
Entrevistado 3	Ernesta	Geografia	Feminino	Jardim Miriam	8º e 9º EF e 1º,2º e 3ºEM
Entrevistado 4	Ricardo	Ed. Física	Masculino	Alba	1º,2º e 3ºEM
Entrevistado 5	Sofia	Filosofia	Feminino	Taboão da Serra	1º,2º e 3ºEM
Entrevistado 6	Sílvia	Português	Feminino	Vila Guarani	1º,2º e 3ºEM
Entrevistado 7	Fátima	Sociologia	Feminino	Americanópolis	6º e 8º EF
Entrevistado 8	Rosa	Geografia	Feminino	Pirituba	6º a 9º EF e 1º,2º, 3ºEM e EJA
Entrevistado 9	Arthur	História	Masculino	Diadema	7º e 8º EF
Entrevistado 10	Vitória	Português	Feminino	Jardim Beatriz	1º ao 9º EF e EJA
Entrevistado 11	Márcia	Arte	Feminino	Grajaú	1º ao 9º EF

Fonte: Elaborado pela autora

1.3 Os entrevistados

Com o recorte delineado e o critério de seleção dos participantes estabelecido chega o momento de ir à campo, para isto é necessário ter em mãos um roteiro de pesquisa pautado em entrevista, para Martino (2018) uma entrevista pode ser considerada uma conversa, entretanto com objetivo de colher informações específicas ligadas ao objeto de pesquisa, existem várias técnicas de entrevista. A escolhida foi a semiaberta, pois o roteiro tem o papel de nortear as perguntas, abrindo espaço para o entrevistado ter mais liberdade, tanto para trazer novos tópicos quanto desenvolver ideias, porém cabe ao entrevistador não perder o foco, por isso investir um tempo para montar e organizar o roteiro é fundamental.

O roteiro foi pensado a partir de Szymanski (2011), Britto Jr e Ferez Jr (2011) e Goldenberg (2004), e é composto por 3 blocos:

(1) Aquecimento, onde a intenção foi conhecer um pouco o histórico do entrevistado, saber como escolheu ou foi escolhido pela profissão, com o propósito de “quebrar o gelo”. Szymanski (2011) acredita que esse exercício proporciona uma aproximação e o mapeamento do histórico biográfico do entrevistado, contextualizando a relação do entrevistado com o tema de pesquisa.

A pergunta sobre o histórico, além da empatia e aproximação, possibilitou delinear o que levou os professores entrevistados à sala de aula, por influência de alguém, seja da família como é o caso de Cristina onde “o campo da licenciatura está muito presente na minha família”. Carmem iniciou na profissão por admiração a uma professora de Português que “amava de paixão”. Fátima também conta que teve “uma professora maravilhosa que fazia com que eu literalmente me sentisse parte daquilo que ela estava falando”. Rosa ingressou por sugestão de uma amiga professora “comecei a dar aula e gostei, já tinha ideia da importância de ser professor” ou como o caso da Vitória que “queria ser professora desde criança, as vezes eu brincava de escolinha... nunca quis fazer outra coisa, meu pai queria que eu fosse policial, e não queria que eu fosse professora de jeito nenhum”.

Além da influência, apareceram outros caminhos como a falta de opção como no caso da Sofia que “em Filosofia não tinha outra área para trabalhar”, a Silvia fez letras por oferecer “mais possibilidades”, pois “falavam que com português e inglês a carreira progride mais”, o Ricardo era um atleta que tinha gosto pelo esporte, então ao ser professor de Educação Física foi “ficando e gostando”, o Arthur um ex-jornalista que fez História e “queria estudar mais sobre o Brasil, entender mais a sociedade, além de me entender como cidadão. Fiz História e me apaixonei, sempre quis fazer alguma coisa que tivesse relevância pra mim e pra outras pessoas”.

Para Szymansky (2011), o entrevistado entende que essa pode ser uma oportunidade para falar e ser ouvido. Após o momento de “aquecimento”, é hora de apresentar a “questão geradora” da pesquisa.

(2) A questão desencadeadora alicerça os objetivos da pesquisa. De acordo com Szymanski (2011), neste momento teremos as principais reflexões do entrevistado sobre o tema, delineando o principal “arranjo narrativo” do entrevistado, exigindo a máxima atenção do entrevistador, tanto no que é dito como no que não é dito. Para esta questão é importante checar o entendimento do entrevistado, se possível fazendo a pergunta de várias maneiras, exemplificando o conceito central da pergunta.

Para delinear em que medida a exposição contínua ao processo agressivo, tanto verbal como, em alguns casos físico, pode transformar pelo contato e convivência a comunicação entre alunos e professores, a pergunta desencadeadora foi realizada com exemplos, perguntando se o entrevistado lembrava de algum episódio que gerou algum desconforto ou algo que possa ter classificado como desrespeitoso e se poderia descrever esse momento com o máximo de detalhes, tentando lembrar quais palavras e gestos foram utilizados durante a interação discorrida.

A partir de algumas respostas foram feitas outras perguntas para entender cada situação, utilizando as táticas apresentadas por Britto Jr e Ferez Jr (2011 p.246) de repetição, para obter mais informações, repetindo algumas expressões do entrevistado a partir de perguntas simples; recapitulação, para que o entrevistado relate de forma cronológica sua trajetória.

Na primeira entrevista após a questão desencadeadora, foi repetida a expressão “entrar na deles” perguntando: O que você quer dizer com “entrar na deles”, o que falam e para onde te levam?

Essa questão foi feita para entender a situação onde Cristina, professora de Geografia, descreve a dificuldade que tem para transmitir conhecimento, ela relata que há bloqueio dos alunos, pois falta capacidade da parte deles para entender o conteúdo a ser passado. Ela compara esse bloqueio com “um muro” a ser transposto aos poucos, “até assimilar a linguagem leva muito tempo, porque eles não sabem ler e escrever direito, quase 50% escreve mal, não lê direito, não tem vocabulário”. Comenta que essa recorrência “vai judiando” porque não pode “entrar na deles” o tempo todo e “de vez em quando” precisa ir até eles para que a comunicação flua.

A pergunta acima foi feita para entender o “desgaste” relatado pela professora ao procurar o equilíbrio entre “passar conhecimento” e o esforço de “trazê-los de volta para aula”, sem se distanciar totalmente deles e perder a qualidade de trabalho, ou seja, o conteúdo a ser passado, pois por não conseguirem acompanhar a matéria os alunos tiram o foco da aula para falar da “realidade deles”, dos problemas, brigas, já que “o ambiente deles é isso” relata Cristina.

De acordo com D'Espíndula e França (2016), infelizmente para que seja alcançado o objetivo da pesquisa eventualmente se fará necessário fazer algumas perguntas desagradáveis para entender a situação, sendo importante que o entrevistador não faça interrupções durante a fala do entrevistado, deixando evidente que entende e se preocupa com o possível mal-estar que pode ser causado, garantindo acolhimento, respeito e condições de conforto e privacidade.

No último bloco da entrevista foi proposta uma questão de reflexão, provocando um prolongamento do encontro após a finalização da entrevista formal para produzir, segundo Britto Jr e Ferez Jr (2011), uma “redefinição da situação” com fechamento reflexivo, pois o entrevistador há de aprender a “animar”, escutar e guiar com cuidado o entrevistado durante o percurso da conversa.

(3) Essência da experiência do entrevistado, propondo uma reflexão onde cada participante tentou condensar a vivência relatada, sintetizando-a em uma palavra. Além de falar a palavra todos explicaram, de maneira voluntária, o motivo para escolhê-la, prolongando a entrevista de forma natural e com fechamento consistente.

Segundo Goldenberg (2004), cada pergunta deve ser analisada em relação a sua utilidade, contextualização da realidade do campo, por isso é necessário analisar e rever criticamente as perguntas. O pesquisador deve se sentir preparado para ir a campo e, durante a entrevista, deve ser o mais neutro possível, evitando opiniões sobre o tema.

Para a parte técnica, aplicar a entrevista e transcrevê-la na íntegra é fundamental. As entrevistas foram organizadas na ordem que foram realizadas e transcritas logo após a realização, no máximo no dia seguinte. Isso ajuda o pesquisador a memorizar e reviver o momento da entrevista, fixando tanto as falas quanto as expressões. Ter o material organizado auxilia na parte analítica, que será realizada a partir do discurso do entrevistado, remontando os acontecimentos, mas também levando em conta gestos, tom de voz, risos e lágrimas. “O objetivo é desmontar as mensagens, mostrando aspectos despercebidos em um primeiro momento” (MARTINO, 2018, p.157).

Outro desafio é lidar com a subjetividade entre entrevistado e entrevistador, estabelecendo uma relação adequada, por isso a necessidade de ter os objetivos claros, saber distinguir e categorizar as contribuições do entrevistado. Segundo Szymanski (2011), é preciso considerar a construção do significado na narrativa e a presença de uma intencionalidade por parte de quem é entrevistado como de quem entrevista, no jogo de emoções e sentimentos que permanecem como pano de fundo ao longo do processo.

Apesar do processo da dissertação ser em sua essência solitário, no que tange aos momentos de leitura e produção, onde é necessário tempo, equilibrando concentração, afeto, organização, abdicção, resiliência e superação, ele também nos coloca diante de uma tripla alteridade, entre a preocupação e cuidado com o entrevistado, com o leitor para que haja entendimento, interesse e fluidez, mas também com o eu do pesquisador, que segundo Marques e Martino (2018) se mistura com o material empírico e teórico estudado no “espaço do *nós*”, provocando um novo lugar de encontro.

Nesse sentido, o conceito de alteridade como abertura da escuta é trazido por Marques e Martino (2018) a partir do olhar de orientadores, onde o ponto de encontro com o afeto pela pesquisa acaba sendo combustível para o desenvolvimento do pesquisador, desafiando-o a dialogar e contextualizar o material teórico com o objeto, conscientizando-o que em Ciências Humanas é natural estar distante de um ponto neutro e próximo a um espaço subjetivo, por isso a importância de mostrar os caminhos metodológicos para delinear a pesquisa, atendendo as perguntas genuínas durante o percurso.

Questionamentos internos aparecem constantemente, principalmente no momento de leituras densas como as de Bourdieu, pois além da dificuldade de ter segurança na interpretação, há uma responsabilidade em colocar autores para dialogar entre si e também com o material de campo de maneira fluída, as teorias têm limite de elasticidade para aplicação na pesquisa no contexto cultural, político e social de cada campo. Essa elasticidade é tratada no âmbito da intersubjetividade, ou seja, da subjetividade entre as interações humanas, pois são recortes dentro de recortes utilizados como pano de fundo para analisar o material de campo.

O conceito de violência simbólica, por exemplo, será contextualizado no próximo capítulo para analisar os relatos dos professores entrevistados que em alguma medida possuem similaridades aos professores franceses, onde a obra de Bourdieu renova o pensamento sociológico acerca do funcionamento social dos sistemas de ensino nas sociedades contemporâneas, e sobre as relações que mantêm os diferentes grupos sociais como a escola e o saber. De acordo Nogueira e Catani (2015, p.7) conceitos e categorias analíticas construídas por Bourdieu constituem hoje boa parte das análises brasileiras sobre as condições de produção e de distribuição dos bens culturais e simbólicos, entre os quais se incluem os produtos escolares, possibilitando o diálogo entre suas teorias com o material de campo.

Bourdieu (2011, p.8), ao escrever o prefácio de *Razões Práticas*, deseja aos leitores que seja interpretado além de um instrumento de reflexão ou um simples suporte de especulação teórica, mas como uma espécie de “manual de ginástica intelectual, um guia prático que é preciso aplicar a uma prática, isto é, a uma pesquisa prazenteira, liberta de proibições e de divisões e desejosa de trazer a todos essa compreensão rigorosa do mundo”, demonstrando-se convencido que essa compreensão é mais proveitosa para o pesquisador do que repetir teorias existentes.

O propósito de endereçar questões em como fazer pesquisa qualitativa por meio de entrevistas é demonstrar que as tomadas de decisões para pesquisa não precisam necessariamente seguir uma receita e sim um caminho de escolhas, tentativas e erros, partindo de estudos metodológicos contemporâneos. Segundo Fraser e Gondim (2004, p.12), “as entrevistas ocupam um lugar de destaque no rol das técnicas de pesquisa em Ciências Sociais, principalmente por lidar com a palavra, veículo privilegiado da comunicação humana”. O trabalho de campo proporciona interação entre o entrevistador e entrevistado, possibilitando uma análise mais ampla da realidade social através da compreensão de valores, escolhas, atitudes e situações.

CAPÍTULO 2 - VIOLÊNCIA SIMBÓLICA E O TEMPO DO PROFESSOR

Este capítulo foi organizado a partir dos depoimentos onde a violência simbólica presente nas condições de trabalho do professor do ensino público foi delineada com base na análise do material de campo e referencial teórico.

No decorrer das entrevistas, foi possível identificar três dimensões de violência nas condições de trabalho e vivências descritas pelos professores entrevistados: (1) a violência invisível e não reconhecida diretamente, no poder suprimido do professor pelas condições culturais e sociais, na relação com o tempo na dupla jornada de trabalho, a naturalização do trabalho em seu tempo livre e durante as tentativas do professor para tentar trazer a atenção do aluno para aula; (2) a violência visível e reconhecida como a naturalização do xingamento, a escassez de material de trabalho e entorpecentes dentro da escola e (3) no outro extremo a violência física sofrida pelo professor. Este capítulo se concentra na primeira delas.

Seguindo a lógica de Bourdieu, as condições culturais e sociais acontecem por meio da troca simbólica ocorrida em grupos que estejam de alguma maneira vinculados, em outras palavras, é o “conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento” (Nogueira e Catani 2007 p.67). Neste sentido, a escola pode ser considerada um espaço onde as estruturas sociais se reproduzem e, em certa medida, a transferência de capitais culturais passa de uma geração para outra.

A troca simbólica pode ser entendida como algo que não precisa estar explícito, entretanto constitui uma estrutura operante na formação e ação dos indivíduos. Na visão de Bourdieu (2011, p. 93), o Estado modela de maneira eficaz as estruturas mentais através do sistema escolar e de outras instituições, tais como judiciais e sociais, sendo um instrumento de reprodução e produção de consenso de maneira profunda e estável.

Por essa perspectiva pode-se pensar a dimensão da violência invisível, simbólica e tácita, existente como pano de fundo no cenário do ensino público brasileiro, ou seja, estará presente em todas as dimensões das vivências descritas pelos entrevistados. Entretanto, na medida do possível, haverá a tentativa de distingui-las durante a análise.

2.1 O Estado como orquestrador simbólico

Pela predominância tácita na violência simbólica, somente alguns professores citaram voluntariamente, sem ter uma pergunta especificando o tema, o Estado como orquestrador simbólico, apontando “falhas na estrutura”. Sílvia, que leciona Português, descreve a incompatibilidade entre os objetivos do aluno, que é “passar de ano” e receber os benefícios concedidos pelo governo, apenas por frequentar a escola, sem necessariamente precisar se preocupar com o conteúdo a ser aprendido e, na

outra ponta, a cobrança pelo bom desempenho escolar dificilmente apoiada pelos mecanismos propostos pelo Estado.

E eles sabem que eles passam por frequência e só. Eles te cobram isso, porque não estão interessados no conteúdo. Só que tem a cobrança do Estado, os índices, a cobrança da diretoria - que não ajuda, mas cobra resultados. Tem alunos que sentam de costas pra você. Teve uma lá que sentou de costas. Eu perguntei: “Você não vai fazer tarefa?”. E ela me respondeu: “Só no final do semestre”. Porque eles sabem que existe essa progressão, que funciona da seguinte forma: se ele tirou nota baixa em todos os bimestres, não importa. Se ele tirou nota boa no último bimestre, ele passou porque teve uma progressão, entende? O problema deles é só a presença, porque se eles reprovam por falta acabam tendo alguns benefícios concedidos pelo governo cortados, como é o caso do Bolsa Família. Então o ensino está muito pior hoje em dia. Está horrível! Então, eu estou me aposentando. Mas a geração futura de professores... E eu converso com muitos professores que falam que só têm interesse em dar aula para crianças. Oitavo ano, onde eu dou aulas, ninguém quer (Silvia).

A Ernesta, que leciona Geografia há 23 anos, questiona a eficiência do Estado em relação ao desempenho dos alunos: “temos metas, e as escolas do Estado têm muitas teorias e zero de eficiência. Eu cansei da teoria”. Segundo ela, dentro deste mecanismo de atingimento de metas os professores acabam “ajudando os alunos”, arredondando nota por exemplo. “Aí quando vamos fazer provas fora, os alunos não acertam questões. Porque dentro da escola, os professores ajudam. Mesmo quando os alunos vão mal, a gente arredonda notas para as escolas terem um bom desempenho”.

A ausência de apoio da diretoria e a dificuldade para lidar com a parte estrutural do Estado é apontada também pela professora Ernesta, que em conjunto com professor de Sociologia tentou promover projetos sociais de incentivo à poesia e saraus, com intuito de preparar e conscientizar os alunos do Fundamental II para o Ensino Médio, mostrando a importância dos estudos. Entretanto, o projeto acabou se perdendo por não ser bem recepcionado pela vice-diretora da escola. Ao final ela desabafa: “Não sei mais o que fazer pra mudar isso. Faço tudo o que posso”.

Fizemos esse projeto de conscientização dos alunos sobre a importância do conhecimento na vida pessoal e social deles. Eu e um professor de Sociologia fizemos juntos esse projeto e levamos para a direção. Esse projeto tem o intuito de começar essa preparação desde o sexto ano, para que os alunos cheguem no Ensino Médio conscientes da importância de estudar e parem de ficar tanto no celular e atrapalhando a gente. [...] Só que aí uma vice-diretora falou que isso era ‘projecinho de professor vagabundo que quer matar aula’. (Suspiro de resignação). Isso me desmoronou. [...]. Porque a gente sabe que giz e lousa não vão resolver por si só. A gente precisa trazer a comunidade pra dentro da sala de aula. [...]. Além de lidar muitas vezes com a agressão dos alunos, você precisa lidar com toda essa parte estrutural do Estado, que é muito complicada. Não sei mais o que fazer pra mudar isso. Faço tudo o que posso (Ernesta).

No mesmo sentido, Rosa que também leciona Geografia e segue a Filosofia Freiriana, concorda em certa medida que pode haver “barreiras na escola” para projetos que sejam diferentes do programa institucionalmente estabelecido, pois, para ela, há uma dificuldade em convergir diferentes pontos de vista (professores, coordenadores e diretores) para o processo educacional, ela entende que a forma de “organização escolar” é “ultrapassada e desinteressante”. Pensando as vezes que a estrutura atual é “maçante” tanto para os alunos como para os professores.

Na escola estadual, são poucas as que mudam. O mundo da escola é muito louco: tá todo mundo na educação, mas são muitos pontos de vista diferentes. Porque a pessoa coloca o modo de vida dela no meio. E são modos de vida bem diferentes. Então é complicado passar isso para o processo educacional. Então a dificuldade de fazer alguma coisa existe porque a escola também pode te barrar. A gente sabe que, no meio deles, vão ter alunos que não vão querer estudar. Mas até isso eu consigo entender, porque a nossa forma de organização escolar é muito ultrapassada e desinteressante. Os alunos que conseguem sobreviver nesse sistema são muito tranquilos. Porque às vezes, eu realmente, penso que é muito maçante. E se é maçante pros professores, imagina pros alunos! Então a gente não tem muito a oferecer (Rosa).

A partir da lógica de Bourdieu (2011) é possível pensar que o Estado funciona como orquestrador simbólico, integrando espaços sociais e culturais, tais como códigos de linguagem, vestimentas, músicas, alimentação, utilização de celular, salários, entre outros. Sofia, de Filosofia, aponta que esta orquestração passa pelo sistema escolar “porque que nós, que somos os professores, também sofremos violência por parte do governo. Ela vem com o salário baixo, com essa ameaça de agora, que é a de cortar matérias. Então a gente sofre violência também desse lado”.

2.2. O capital cultural como herança familiar e produto das relações sociais

Durante as entrevistas, alguns professores trouxeram de maneira empática o que imaginam acerca da figura da família e comunidade que o aluno está inserido, tentando, de certa forma compreender e justificar as atitudes “desrespeitosas” em sala de aula. Para Bourdieu (2015, p.46), a família é responsável por transmitir principalmente por vias indiretas um “certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre as coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar”.

Na tentativa de delinear as interações dos alunos com os familiares, o professor, através das conexões e vínculos diários vivenciados dentro da sala de aula, acaba enxergando que os alunos possuem problemas e preocupações maiores que estudar e ir para escola, tais como a vivência familiar com pistas de repressão, violência e carência financeira. Os entrevistados concordam em alguma medida que a conectividade humana, através do processo comunicacional no ambiente escolar, propicia o desenvolvimento da empatia.

De acordo com Olmos e Cupertino (2015, p.31), “a empatia não é unicamente uma compreensão racional do lugar do outro, ela implica também uma conexão que se dá no nível emocional e pessoal”. A entrevistada Rosa, formada em Geografia pela UNESP em Rio Claro e leciona há 18 anos, atualmente diz lidar melhor com os xingamentos e falta de respeito dos alunos em sala de aula, segundo ela, devido a um processo de amadurecimento e empatia.

Sabe por quê? Eu acho que tem muitos alunos ali, da rede pública, que eu consigo compreender porque, em algum momento da minha vida, eu já estive daquele lado. Então são alunos muito carentes, financeiramente e socialmente.

Segundo Cyrulnik (2004), somos seres porosos, ou seja, carregamos em nossas falas, gestos, jeito de pensar e atitudes, partículas dos ambientes onde convivemos e, conseqüentemente, estamos vinculados em algum grau. Somos invadidos pela água, comida e elementos sensoriais, como tato, olfato, pela troca comunicacional da fala, visão e também por elementos sociais, tais como a família, amigos e profissão ou discurso. Não deixa de ser interessante cotejar entre o sistema de habitus organizado pelo Bourdieu (2017) com o conceito trazido pelo Cyrulnik (1997), para interpretar que a realidade construída pelo indivíduo é marcada pelo conjunto das vivências cristalizadas em seu espaço simbólico.

Levando em conta o grau de vínculo mediante a exposição diária e a troca comunicacional em sala de aula, o professor Arthur que dá aula de História relata que alguns pais reclamam em relação à postura dos professores, pois não compreendem que antes de serem professores também são seres humanos e estão expostos a uma rotina pesada dentro da escola, em salas com mais de 40 alunos, onde fazem diversos encaminhamentos para Conselho Tutelar, psicólogo e psiquiatra “porque a família já abriu mão”.

A gente acaba tendo que fazer muito encaminhamento pra psicólogo, psiquiatra e Conselho Tutelar porque a família já abriu mão. Mas a gente tem esse aluno dentro da escola e não pode simplesmente mandar embora. Também tem os casos dos pais que não compreendem o que é uma sala de aula e, inclusive, vão na escola reclamar e questionar a postura do professor, achando que você se excede. De fato, a gente se excede. Mas nós somos seres humanos, e eles não entendem que não é só a tua relação com o filho dele: é tu, o filho dele e mais quarenta todos os dias. E é pesado muitas vezes (Arthur).

O respeito pelo próximo, em certa medida, pode ser considerado um ensinamento familiar básico, como respeitar os mais velhos, ouvir uma fala até o final sem interromper de maneira abrupta, a importância de fazer as lições e ter o momento de se dedicar ao estudo. Olmos e Cupertino (2015) mencionam a importância do educador em colocar o aluno em uma realidade que transcende o universo familiar e, a partir de seu vínculo escolar, prepará-lo para lidar com os conflitos que dela advêm.

Sempre reflito sobre as relações que eles têm em casa e sobre as referências que eles têm do que é ter respeito. Eu percebo que os alunos muitas vezes não entendem o que é desrespeitar o professor, mesmo quando eu mostro pra eles. Mostro que interromper uma fala e não fazer as tarefas já é desrespeitar o professor (Arthur).

“Assim, o professor é aquele que possibilita desde que tenha empatia, que a criança descubra todos os recursos que tem, talvez nunca usados até então, para encarar e lidar com a realidade de forma menos traumática possível” (OLMOS E CUPERTINO, 2015, p.25). Trazendo à tona a preocupação com o futuro dos alunos, o professor Arthur demonstra sua empatia ao tentar perceber parte das interações do aluno em seu mundo fora da escola, levando em consideração as dificuldades enfrentadas que pode derivar na falta de compreensão que o aluno tem em relação ao papel da escola e a consciência de que seus alunos possuem preocupações maiores do que tirar nota e fazer as tarefas.

Muitos alunos vêm de uma desestrutura familiar e não entendem o que é uma sala de aula. Não compreendem pra que serve aquele espaço. E claro: crianças e adolescentes têm problemas muito maiores do que tirar nota e fazer tarefas de uma matéria. A dificuldade começa por aí. Eu sempre tento manter o diálogo e mostrar que há regras a serem cumpridas, que existe um motivo pra eles estarem ali. Não só do cumprimento de notas e presenças pra passar de ano, mas que isso é importante pro futuro deles, pra formação como pessoa, pra estarem mais preparados para um emprego e para que sejam pessoas melhores (Arthur).

Sob a perspectiva da empatia, é possível analisar por meio de algumas pistas as condições da criança, do seu entorno e ela mesma, na tentativa de encontrar possibilidades de desenvolvimento que vão além das notas e atividades escolares, pois ensina o que é viver em sociedade e que na escola há regras a serem cumpridas, como horário de entrada e saída, com chance de “estarem mais preparados para um emprego e para que sejam pessoas melhores”.

Ricardo dá aula de Educação Física há 32 anos e traz os mesmos pontos que o professor Arthur, de História: onde o professor tem um papel importante na educação dos alunos, partindo da sua experiência em sala, reconhece de maneira empática os alunos que possuem apoio familiar e que poucos que conseguirão “fazer alguma coisa”, ele quis dizer em relação ao futuro, como por exemplo, “um bom emprego”.

Então as coisas andam muito assim, já que existe um abandono da educação por parte da própria família. Os próprios pais não cobram lições dos filhos, então nós, enquanto professores, acabamos ficando integralmente com esse papel. Só que a educação vem de casa, a gente apenas complementa. Percebemos que esse papel se inverteu: estão jogando toda a responsabilidade da educação para os professores. A gente está tomando conta dos alunos, dos filhos dos outros. A grosso modo, é isso que está acontecendo. Você pega da 5ª série até o 3º ano e percebe quem tem uma família por trás e quem não tem. Acaba vendo uns ‘gatos pingadinhos’ de seis a dez pessoas, no máximo, que vai fazer alguma coisa (Ricardo).

A perspectiva de Bourdieu pode ser ligada à percepção dos professores Ricardo e Arthur, atestando que “os bons alunos” são influenciados pelo “nível cultural global da família”, permitindo concluir que muito além da renda “a ação do meio familiar sobre o êxito escolar é quase exclusivamente cultural” (Bourdieu, 2015, p.46).

Na tentativa de transmitir um capital social aos alunos e reduzir as distâncias culturais, com intuito de amenizar para alguns alunos a ausência da participação da família na educação, a professora Cristina que dá aula de Geografia em Americanópolis na mesma escola há nove anos também entende que “os alunos têm problemas fortes em casa” e desenvolve formas de linguagem para “traduzir” o conhecimento aos alunos, ela diz que é preciso aprender a se doar e trabalhar o amor incondicional, confiando que está “plantando uma semente”.

A gente tem que traduzir o conhecimento, então aprende de um jeito e tem que desenvolver a linguagem com seus alunos. Muitas vezes, a gente quer que eles entendam a nossa linguagem, né? Então não tem como! Você, enquanto adulto responsável tem que estudar várias formas de se comunicar. Os padrões de comunicação dos alunos não são os mesmos que os nossos. [...], mas o professor precisa ter essa disponibilidade. Muitas vezes os alunos têm problemas fortes em casa. Nessa profissão, a gente tem que aprender a trabalhar o amor incondicional, a se doar.... Quando isso acontece, a gente fica querendo que eles retribuam. Mas talvez isso não aconteça agora, entende? Tem que confiar que você está plantando a tal da semente, mas é óbvio que a gente quer ver o retorno (Cristina).

Não é a questão de defender uma educação a serviço de qualquer finalidade prática, como se fosse papel dos professores dar educação básica para os adolescentes. Ao contrário, Toscano (1984, p. 13) aponta a educação como um caminho que possibilita renovação e sobrevivência da sociedade.

Na mesma linha, Hannah Arendt (1972, p. 247), acredita que não é possível educar sem ensinar, por que “a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele”. Compreender como essa responsabilidade se manifesta traz pistas de como construir um mundo mais humano, encontrando formas para conviver e contribuir com o diferente, segundo a autora não é possível educar sem ensinar.

Compreender não significa negar nos fatos o chocante, eliminar deles o inaudito, ou, ao explicar fenômenos, utilizar-se de analogias e generalidades que diminuam o impacto da realidade e o choque da experiência. Significa, antes de mais nada, examinar e suportar conscientemente o fardo que nosso século colocou sobre nós – sem negar sua existência, nem vergar humildemente ao seu peso. Compreender significa, em suma, encarar a realidade sem preconceitos e com atenção, e resistir a ela – qualquer que seja (ARENDR, 1989, p.12).

Entretanto, para Bourdieu e Passeron (1992, p.54) os fundamentos da violência simbólica no ensino estão “inculcados” em um sistema cultural, onde a cultura de um grupo é o produto para as condições sociais. Para eles, o “sistema da educação” como conjunto de mecanismos institucionais,

pelo qual se encontra assegurada a transmissão de cultura entre as gerações, constatando desta forma que poderia ser “ingenuidade” atribuir as ineficiências deste sistema somente a família, escola e meios de comunicação, sem considerar a cultura como produto das relações sociais.

Pode-se pensar, a partir do conjunto destas teorias, que as mudanças sociais e culturais ocorrem a passos extremamente lentos, podendo levar gerações e dependem do rumo escolhido pela nação.

2.3 Tempo do professor em três perspectivas

Com base nas entrevistas, o tempo do professor pode ser pensado pelo menos a partir de três perspectivas: (1) o elemento mais tangível e que sobrecarrega o dia a dia são as jornadas duplas, somadas algumas vezes ao tempo de locomoção, nos casos em que os professores trabalham em escolas diferentes; (2) o tempo não remunerado para elaboração de aula, preparação e correção de trabalhos e provas e (3) o elemento menos tangível, mas que subtrai o tempo dentro da sala, com os minutos para tentar trazer a atenção do aluno para aula, causando no professor um sentimento de “desperdício” em relação ao conteúdo que poderia ter sido trabalhado durante este período.

Em relação ao tempo da jornada de trabalho, Marx (2013, p.391) realizava já em 1867 uma análise sobre os limites da jornada de trabalho, partindo do pressuposto que o dia tem 24 horas, fazendo-se necessário separar uma parte dele para descansar, dormir, se alimentar, se vestir e cuidar da saúde. Em outras palavras, a variação da jornada de trabalho deveria respeitar os limites físicos e sociais, porém segundo o estudo, há variações na jornada de trabalho, dado que os limites físicos e sociais são “elásticos”, ou seja, dependendo da profissão e limites de cada um, permitindo variações na quantidade de 8, 10, 12, 14, 16 e 18 horas trabalhadas por dia.

A maioria dos professores entrevistados disse que para compor a renda acabam optando por acumular cargo, ou seja, exercem dois cargos, como por exemplo, dando aula em duas ou mais escolas e alguns professores optam por dar aula também em escola particular. Vitória, professora de Português, que acabou “acumulando cargos”, conta, com o capacete apoiado ao lado da bolsa, que para cumprir os horários precisou comprar uma moto para se locomover mais rápido do Grajaú à Diadema. Antes disso, conta rindo que o tio a levava em pontos estratégicos para pegar o trólebus, possibilitando que chegasse a tempo para as aulas do noturno em Diadema:

Acabei acumulando cargos – o que é muito difícil. Por questões de dificuldade de locomoção, pedi remoção de uma escola e mudei pra outra aqui no Grajaú, que é onde eu estou até hoje. Na época que eu comecei, tive que tirar carta de motorista pra conseguir usar moto e ir trabalhar. Meu tio ficava me levando nos pontos estratégicos pra eu conseguir o trólebus, porque uma das escolas era em Diadema e eu precisava conseguir chegar a tempo pras aulas do noturno. Eu estou com essa moto até hoje, porque ajuda muito (risos) (Vitória).

Além de acumular os cargos, o professor precisa conciliá-los entre as escolas em que trabalha, e a ajuda de outros professores é fundamental para acomodar as aulas da sua matéria na grade anual do colégio. Neste sentido, a professora de Geografia, conta que quase não conseguiu conciliar os horários, ela também dá aula no EJA (educação para jovens e adultos).

Quando eu assumi no ano passado, foi um pouco complicado porque, pra você conseguir acumular, é um pouco difícil. Por causa dos horários, por exemplo. Quando eu escolhi meu novo cargo, eu quase não consegui conciliar. Tem sido uma briga desde Outubro do ano passado. O horário era das 15h às 17h, então não daria pra eu pegar outra escola a princípio, já que a escola onde eu trabalhava antes terminava às 18h20. Pedi uma acomodação e mudei para o período matutino. Terminei o ano, fiquei excedente, fui para uma escola em Pirituba e briguei pra trocar os turnos da escola de novo (risos). Além de conciliar os cargos, também dou aulas para o EJA, que é educação de jovens e adultos (Rosa).

Toscano (1984 p.49) entende que os professores aceitam trabalhar simultaneamente em “dois, três e até mais colégios, numa ânsia inconsciente, na maior parte das vezes, para criar um status econômico mais compatível com status social. Ernesta de Geografia, até 2017, trabalhava em três escolas, uma delas particular:

Trabalhava cerca de 70 horas por semana, me desdobrava no Estado e na escola particular. Você aposentar bem de saúde é uma benção, porque tem muitos profissionais que padecem com saúde mental. Já vi colegas meus não conseguirem sair do carro pra dar aula (Ernesta).

A exposição à carga de 70 horas semanais, ou seja, trabalhando cerca de 14 horas diárias acabou comprometendo a voz da professora Ernesta: “isso que eu tenho dificuldade com a voz: tenho nódulos na garganta, de tanto gritar em sala de aula”, conta que os meios disponíveis para aula são: “meu giz e a minha voz pra trabalhar”. Além da professora Ernesta, mais 3 professoras comentaram que possuem nódulos na garganta e a Vitória, que comprou uma moto para se locomover mais rápido, conta que está com um nódulo em formação e pensa em largar um dos cargos caso não consiga conciliá-lo no período da manhã.

Então eu espero conseguir a remoção agora e conseguir uma escola no período matutino. Se eu não conseguir, eu não quero mais essa briga: vou exonerar e ficar só em um cargo mesmo. Fazer uns projetos na parte da manhã com leitura, que também é uma coisa que eu gosto. Tentar ter uma qualidade de vida, porque não dá mais pra ficar doente (Vitória).

Por motivos semelhantes, ou seja, qualidade de vida e saúde física e mental, as professoras Ernesta, de Geografia, e Sofia, de Filosofia, optaram por se exonerar um dos cargos, assim como Vitória, na iminência de fazer o mesmo, caso não consiga conciliar os horários nas escolas.

Além de atentar para a necessidade de respeitar os limites físicos e sociais, tais como se alimentar corretamente, cuidar da saúde e descansar, Marx (2013, p. 320) compara a capacidade de trabalho com a capacidade digestiva do ser humano, ou seja, não basta ter um estômago para uma boa

digestão, entende-se que é necessário considerar os meios de subsistência, tais como a qualidade da alimentação e quantas vezes o ser humano se alimentará, afinal “quem diz trabalho, ou capacidade de trabalho, diz, ao mesmo tempo, trabalhador e meios de subsistência, trabalhador e salário”, neste sentido entende-se que as condições de trabalho podem propiciar o melhor funcionamento da sala de aula.

Somado ao acúmulo de jornada, os professores entrevistados contam que levam trabalho para casa, ou seja, este tempo não é remunerado. Segundo a Sofia, atividades como: preparar aula e corrigir prova em casa já estão naturalizadas e talvez os professores acabam fazendo porque no imaginário simbólico esperam resultado e gostam do que fazem.

Também tem a violência da direção, que te cobra coisas que não têm a ver com seu trabalho ou que não te dá tempo para fazer as coisas que são sua verdadeira obrigação. Por exemplo: para passar nota, às vezes eles querem que você faça coisas em casa. Então você tem que levar seu trabalho para casa. E isso já está tão naturalizado que o professor simplesmente tem que fazer. Domingo a gente tem que preparar aula e corrigir prova, sem necessariamente ser pago por isso. E no dia seguinte, a gente chega na sala de aula e os alunos, que às vezes estão insatisfeitos com a família, com a escola ou com qualquer coisa, também jogam esses problemas em cima da gente. Então a gente acaba tendo que suportar todas essas violências ao redor [...] você trabalha o tempo inteiro e não vê resultado. A gente quer ver esse resultado, mas também está lá porque gosta. A situação atualmente beira o ridículo pela forma de salário, remuneração e reconhecimento, então a gente também segue na profissão porque gosta (Sofia).

Marx (2013 p. 392) traz outra analogia, desta vez sobre o trabalho remunerado, comparando o capital a um vampiro que suga o trabalho do trabalhador, aumentando suas forças proporcionalmente à sucção do trabalho, sendo assim, “o tempo durante o qual o trabalhador trabalha é o tempo durante o qual o capitalista consome a força de trabalho que comprou do trabalhador. Se este consome seu tempo disponível para si, ele furta o capitalista”. Pensando desta maneira, o período que o professor trabalha em casa, que deveria ser o “tempo livre”, deveria ser remunerado.

Na tentativa de conceituar tempo livre sobre a perspectiva de Adorno, porém sem citar diretamente a Indústria Cultural, Adorno (2000, p.72) entende que ao aceitar o pensamento de Marx, a sociedade burguesa “coisifica” o trabalho como mercadoria e o oposto disto é “coisificado” como tempo livre, ou seja, denominado como *hobby*, discordando em alguma medida deste conceito de liberdade que, para ele, é abstrata e coercitiva, onde o tempo livre está ajustado a controles sociais, industrializando programações genuínas como, por exemplo, acampar, sendo assim o tempo livre segue simbolicamente como sombra do trabalho.

Analisando os depoimentos a partir desta lógica, percebe-se que o professor acaba exercendo a profissão além do tempo de trabalho e “suportando” algumas situações, em certa medida por gostar do que faz e acreditar que faz parte de algo com propósito maior. O professor de História Arthur conta

que tem uma relação de afeto com a profissão, gosta muito do que faz e se sente parte de uma categoria, que apesar das dificuldades, percebe que “mesmo no meio do caos, tem sempre um aluno que está fazendo a diferença, e ouvir deles que alguma coisa que eu falei foi muito importante, é gratificante”.

Eu sempre quis fazer alguma coisa que eu achasse que tivesse relevância pra mim e pra outras pessoas, quando eu comecei a dar aulas, eu me senti participando de uma categoria, de ter realmente uma profissão, de ter esses vínculos de trabalho [...] apesar de todas as dificuldades, eu vejo isso. (Arthur).

Márcia, que leciona em duas escolas há dois anos, sente que se algum aluno se interessar pela linguagem artística, ela conseguiu fazer seu trabalho: “se eu conseguir fazer com que um aluno goste mais de arte pelo o que eu passei, que se interesse um pouco mais por qualquer linguagem artística – seja dança, seja teatro, seja artes visuais, qualquer coisa – então eu fiz o meu trabalho”.

Além da dupla jornada e a ocupação do tempo livre, outra medida relacionada ao tempo do professor apareceu nos depoimentos, a necessidade de chamar a atenção do aluno para conseguir dar andamento ao conteúdo e conhecimento a ser transmitido em sala de aula. Na visão da professora de Geografia Ernesta, é “desgastante” passar pelo menos vinte minutos da aula pedindo atenção dos alunos, quase metade dos cinquenta minutos de aula. Ela compara a profissão de professor com outras profissões como médico, executivos e garçons que, segundo ela, não precisam “implorar” para respectivamente, atender os pacientes, pedir análises no escritório ou tirar pedidos no restaurante.

O professor é o único profissional que precisa implorar pra trabalhar. Todas as outras profissões não são assim. O médico que chega no hospital senta e atende as pessoas; o executivo chega no escritório e faz o trabalho dele; o cara da lanchonete, o garçom, todos trabalham! Só o professor que não consegue. Se eu tenho cinquenta minutos de aula, eu passo pelo menos vinte pedindo atenção. Isso é muito desgastante (Ernesta).

No sentido de trazer a atenção do aluno para a aula, o uso do celular, apesar de não estar no roteiro, foi apontado por seis professores como uma das principais razões de dispersão dos alunos. Ricardo conta que mesmo na quadra gasta no mínimo 15 minutos da aula para “contornar” a utilização dos celulares e para ele não há condições de usar o celular em aula como ferramenta de pesquisa.

Hoje isso aqui (pega o celular) é uma praga. Você não consegue tirar: eles ficam com isso aqui direto! E isso deixa o professor doido na sala de aula. Mesmo pra fazer pesquisa, não tem condições! É moleque assim o tempo todo (olha fixo para o celular), com fone de ouvido, capuz, cabeça baixa, dormindo. Contornar essa indisciplina toma da gente uns quinze minutos da aula, no mínimo – mesmo na quadra! Os alunos não querem fazer nada, preferem ficar sentados (Ricardo).

Em dezembro de 2017, foi assinada lei estadual que permite o uso de celulares em sala de aula (CALDEIRA, 2018). O secretário da educação durante o governo do Geraldo Alckmin em 2017, José

Renato Nalini justificou a mudança a partir da perspectiva de desenvolvimento pedagógico: “Com as mudanças, crianças e jovens dos ensinos Fundamental e Médio poderão utilizar aparelhos em sala de aula em atividades pedagógicas e orientadas por educadores” (MARQUES, 2017). Apesar de Nalini sugerir que o uso dos celulares em sala de aula seria para a realização de atividades pedagógicas orientadas por professores, não foram encontradas propostas de atividades pedagógicas para o uso desses aparelhos.

Ao aprovar a lei, Geraldo Alckmin diz que “a internet no celular abre inúmeras possibilidades de atividades e pesquisa. Será um grande salto em benefício dos alunos” (MARQUES, 2017). Isso parece se manifestar de maneira diferente nos relatos extraídos do material de campo apontam que utilização do celular em sala de aula dispersa a atenção dos alunos, desgastando ainda mais os professores. Outro fator que pode ser levado em consideração é o desnivelamento das tecnologias entre os alunos, já que nem todos possuem os mesmos modelos de celulares com disponibilidade de espaço, processador e planos com acesso à internet, dificultando a realização de atividades pedagógicas.

Ernesta, professora de Geografia, conta que os alunos “vivem com o fone no ouvido dentro da própria sala – e isso acontece em todas as escolas. Fone de ouvido, celular com funk no último volume. Isso pra mim é uma agressão”. No mesmo sentido a professora Rosa também de Geografia relata que “hoje em dia, quando o aluno não quer prestar atenção na aula e não quer participar, ele pega o celular ou fica conversando com o colega. Eu tenho que alterar a voz e me alterar”.

O professor Arthur ministra, em uma das escolas, aulas de História e Geografia para duas turmas, somando, segundo ele, sete aulas por semana para cada turma. Entende que os alunos “têm uma dificuldade muito grande de ficar sem o celular” e que “o uso do celular e do acesso à informação, seja ela qual for o setor da nossa sociedade – pra escolher um candidato à presidência ou pra fazer atividade na escola –, é um desafio”. Não acredita que “proibir totalmente seja o caminho”, comenta que “não adianta bater de frente, porque é você contra trinta, quarenta”, então relata que de uma maneira franca que não pode ceder a tudo, mas que algumas coisas podem ser negociadas, então possui um acordo com os alunos liberando a utilização do celular após o término das atividades.

Eu acredito que em sala de aula valem muitos acordos com os alunos. A maioria entende isso. E eu falo muito: “Eu vou explicar agora, então não quero fones de ouvido”. Então tem alunos que sabem. Claro que muitas vezes você precisa mostrar quais são as regras, que tem coisas que não pode ceder, mas muita coisa é negociada. É uma negociação diária [...] Na Prefeitura, eu tenho duas turmas que dou aula de História e Geografia. Então eu tenho sete aulas por semana com eles. Aí as pessoas perguntam: “Como você aguenta?”. Então você se acostuma. Por exemplo: na quarta-feira, eu tenho três aulas com o nono ano. Eu converso, falo que não é uma regra. É uma negociação. Porque imagina, são três aulas! Eu não aguento, eles também não aguentam. Ainda mais em matérias de leitura, escrita.... Humanas é uma área que requer atenção. Eu sou um professor que, na hora que eu estou explicando, quero silêncio (Arthur).

A institucionalização do tempo do professor, analisada a partir do conceito de sistemas simbólicos trazido por Bourdieu (1989, p.11) por meio do poder simbólico, pensado sob a ótica da educação “enquanto instrumentos estruturados e estruturantes da comunicação e de conhecimento que os sistemas simbólicos cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou legitimação da dominação”, possibilitando a existência da violência simbólica. Neste caso, permitindo refletir sobre a “dominação simbólica” como, por exemplo, a utilização do celular em sala de aula ser liberada por lei estadual.

Através de instrumentos teóricos, Bourdieu (2011) analisa que o controle de um estrato social, além de ocupar o lugar dos fatores econômicos caracterizados por Marx, legitimou o conceito de violência simbólica, onde a dominação é posta em prática por meio de estilos de vida. Isso pode ajudar a compreender a dificuldade de modificar certos padrões sociais, pois o poder efetivado em campos como a linguagem é mais sutil e eficiente do que o uso da força física.

CAPÍTULO 3 - VIOLÊNCIA VERBAL E A VIOLÊNCIA FÍSICA

A intenção deste capítulo é delinear o conceito de dominante e dominado entre professor e aluno, observado neste recorte como não estático e colocado como pano de fundo para interpretar as dimensões da violência verbal e física, ao considerar a naturalização do xingamento, transição do choro invisível para a medicalização, contextualizar as condições de trabalho e a influência do meio na transformação da comunicação do professor.

3.1 Dominante e dominado: os dominantes são dominados por sua dominação?

A partir de Bourdieu (2002, p. 51), é possível pensar em uma “fronteira mágica” entre dominantes e dominados, onde a força simbólica é exercida, “como que por magia”, por atos de reconhecimento e conhecimento, pelos quais os dominados de maneira situacional contribuem “muitas vezes à sua revelia, ou até contra sua vontade, para sua própria dominação, aceitando tacitamente os limites impostos”, ou seja, sem qualquer coação.

Neste sentido, aluno e professor convivem no mesmo enquadramento, ambos estão no mesmo meio, por isso a ideia de dominante e dominado é situacional, móvel, principalmente dinâmica e contextual. Não há dominante ou dominado o tempo todo, dado que a situação social dentro das escolas públicas é ruim para os dois. Esta análise procura apreender o fluxo e movimento situacional, já que os dois são dominados por um terceiro elemento, expostos sob as mesmas condições, ou falta delas. Então não se trata de um jogo de forças isoladas, aluno e professor, os dois estão envolvidos por algo bem maior que escapa ao controle de ambos.

O professor Pedro, de História, conta de um dia em que saiu arrasado da escola e compara a sala de aula com uma “montanha-russa”, descrevendo que “tem dias e semanas que você faz um trabalho que dá retorno dos alunos e fica satisfeito, mas tem aqueles dias que você vai pra casa e se pergunta o que está fazendo da sua vida, qual a diferença”, ele diz isso mencionando a falta de condições dentro do “sistema da educação, e em como ele é feito ‘só pra inglês ver’”. O importante é que o aluno esteja na escola. Se ele está reconhecendo a escola como algo bom pra vida dele, não importa. Se ele futuramente vai ser uma pessoa melhor, não importa”.

A “montanha-russa” citada por Pedro reforça a ideia que o papel de dominante e dominado é situacional. Sofia, que leciona Filosofia, analisa que “o problema do aluno não é comigo, mas com a estrutura escolar, que é uma estrutura opressora. Uma estrutura violenta com eles também – e eles não sabem como extravasar isso”. Como forma de aceitar e até desculpar a comunicação violenta dos alunos, considera em seu imaginário simbólico “a repressão que sofrem em casa e no meio social deles, e acabam jogando tudo isso em cima do elo frágil que é o professor”, alimentando o processo interacional entre a comunicação pessoal e o ambiente.

Rosa, que leciona Geografia em Pirituba, consegue do mesmo modo, enxergar dentro do processo de construção interacional, o aluno ao lado do professor como elo frágil, onde a comunicação violenta do “professor que também consegue deixar o aluno no chão, que diminui o aluno a ponto de ele não conseguir verbalizar uma defesa, porque até ele tem limites. Eu também ouço muitas coisas de alunos, reclamações sobre arrogância de professor”. Corroborando com a análise modular entre dominante e dominado, Rosa conclui que “a violência vem dos dois lados”, afinal o meio de convivência é o mesmo e os dominantes também são programados por sua dominação.

3.2 Violência Verbal: A naturalização do xingamento e o imaginário simbólico

A tipologia dos xingamentos trazidos pelas professoras chamou atenção, por atacar de alguma maneira a feminilidade da mulher, indicando que as professoras lidam com a situação quase sempre em silêncio, com certa resignação e até vergonha. Revelando, a partir do imaginário simbólico, mecanismos maternos que acionam dispositivos com intuito de neutralizar e naturalizar o xingamento, desculpando os alunos.

Cristina, que leciona Geografia há 9 anos sempre em escola estadual, cita em sua entrevista no Habbibs alguns episódios em que foi xingada de “puta” em sala de aula: “uma vez, um menino escreveu “puta” em um papel e colou nas minhas costas. Era um aluno. Percebi o feito só depois de um tempo e o chamei para conversar. Ele era novo na escola. Acho que estava querendo se aparecer, ficar popular”, ela acredita que os alunos fazem isso porque querem “ibope”, conta que tem vários incidentes assim, outra vez “um aluno me chamou de ‘puta’! Não é essa minha intenção aqui, fazer disto um show. O aluno quer desestruturar o professor, e esses episódios geram o maior escândalo”, segundo ela, chamar os pais ou levar para a diretoria não resolve, acha que “às vezes a própria diretoria também não sabe muito bem como lidar com a situação”.

Cristina exemplifica a maneira que alguns alunos se comunicam, pois para ela “os meninos, principalmente, vinham querendo ‘tirar uma’, né? ‘Tirar uma’, assim, da mulher. É um pouco de assédio. Sempre tem um ou outro”. Conta que quando começou a trabalhar “era mais nova e mais bonita” e não percebia certas atitudes, como uma vez “vieram perguntar pra mim o que era um esfínter. Sabe... umas coisas que não tinham nada a ver, do nada! Desta vez, inclusive, eu não me liguei que era maldade”, supõe que “na cabeça deles, a mulher que estuda, que é independente, que trabalha, não é vista com bons olhos”.

Cristina relata parte do mecanismo de construção interacional da violência, analisando a partir do seu imaginário simbólico as relações dos alunos fora da escola. Para ela, eles pensam: “como que essa mulher pode ter um emprego e estar colocada profissionalmente, estar lutando?”. Entende que, na região onde atua, há uma legitimação no processo de inferiorização da mulher, percebe que “existe uma tesourada por ser mulher, acho que eles tentam ficar derrubando mais ainda. A mulher sempre vai tentar explicar alguma coisa – e eles não querem admitir que talvez ela saiba mais do que eles naquele

momento. Essa região é machista. ” Enxerga um processo de comparação entre a professora e a mãe, quanto cita “por exemplo: eles veem a professora como uma mãe, e a maioria das mães não tem estudo. Eles vão fingir que te ouvem, porque eles não estão habituados a mulheres com estudo”.

Bourdieu (2002) aponta uma análise que dialoga com os pontos trazidos pela professora Cristina. Por exemplo, a relação entre a libido, socialmente sexuada, com a comunicação dentro da instituição que censura ou legitima as vocações convencionadas femininas, como papel maternal ou de sedução, no caso da instituição escolar, sob o aspecto estudado, a aceitação do xingamento favorece e autoriza a construção relacional da violência. Além disso, na análise do autor, a virilidade é uma construção relacional que nasce intimamente entre homens como uma espécie “de medo” da força do feminino.

Para a professora Cristina, a maneira de lidar com as situações de xingamento é manter a discrição e não se vitimizar, conta que “se você se vitimizar, estará sujeita a reforçar os estereótipos que eles têm da gente, então minha postura muitas vezes é acabar com aquilo ali”, ou seja, para acabar com a situação opta pelo silêncio e segue a aula como se nada tivesse acontecido.

Então eu mantenho a discrição não fico falando aos quatro cantos que um aluno me ofendeu, porque eu não quero que fiquem falando sobre o assunto pelas minhas costas. Não quero contar sobre isso na minha vida profissional, pois esses episódios, pra mim, não são mérito da profissão. Acho isso deslegante! (Cristina).

Segundo estudos de Bourdieu (2002, p.43), na sociedade a mulher é simbolicamente voltada à discrição, ou seja, se resigna no silêncio, aceita se apagar e deixar de exercer o poder que lhe tem direito, “oferecendo a infinitude de sua devoção e de seu sofrimento mudo em doação sem contrapartida possível, ou tornada a dívida sem resgate”. Aceita tacitamente os limites impostos e assume, segundo o autor, emoções como: timidez, vergonha, humilhação, culpa e ansiedade, legitimando-se tradicionalmente como “sexo frágil”, dificultando as possibilidades para se impor e corroborando com o papel que é atribuído, reforçando via “dominação simbólica” certos estereótipos para não ocupar o papel de histérica, reduzindo a quase zero suas reivindicações.

Rosa, que leciona Geografia em Piritiba, conta que há “a interferência deles, desde xingar a se recusar a fazer alguma coisa – o que já é uma violência. E quando a gente vai cobrar que a atividade seja feita, eles xingam, falam palavrões”. Em todas as entrevistas, o espaço para falar sobre os palavrões ficou livre, ou seja, a adjetivação ficou critério do professor, Rosa mencionou que “às vezes até escrevem nos livros esses xingamentos. Xingam de puta, xingam de vagabunda”. No final, como todas as professoras, Rosa tenta encontrar uma maneira de justificar a atitude do aluno “eu não sei se é uma coisa que... Eu fico pensando que é uma coisa que vem de uma frustração muito grande deles”.

Fátima, que durante 36 anos leciona Sociologia, História, Geografia, conta que é “agredida por palavras de baixo calão, como por exemplo: “vaca, vadia, vagabunda”. Entendeu? Você tentar colocar o aluno para fora de aula, mesmo quando pede educadamente, é motivo pra ser detonada”. Fazendo um levantamento sobre os xingamentos adjetivados pela as professoras Cristina, Carmem, Silvia,

Fátima, Rosa e Márcia, verbalizando uma comunicação violenta e não aleatória, ou seja, tem razão de ser, e neste sentido é, desnaturalizável e faz parte do universo vivenciado pelo aluno.

Além das palavras que agridem à feminilidade, outros exemplos de comunicação violenta foram citados pelos demais professores, Ernesta, de Geografia, conta que “a gente escuta muito isso: “Fica quietinha, dá sua aula aí. Tá ‘tirando’, professora?” Isso me ofende muito! Eu fico muito, muito brava quando isso acontece. Porque a gente está chamando a atenção deles pra que eles possam aprender”.

A professora de Português Vitória conta que “essa agressão verbal que você escuta mesmo tentando ser uma pessoa pacífica, te desestabiliza” e que “geralmente, eles têm um enfrentamento com o professor logo de cara. Então eu venho de peito aberto, mostro porque eu estou ali, que eu acredito no que eu estou fazendo, que eu sou apaixonada pelo o que eu faço” ela acredita na “educação como ferramenta de transformação” e entende que os alunos não são culpados, simplesmente não possuem referência, enfatizando que “a culpa não é dos alunos”. Esta ação de afeição pode se apresentar como um dos efeitos colaterais das dimensões de violência, transformando as relações de submissão em relações afetivas, “a transformação do poder em carisma ou em encanto adequado a suscitar um encantamento afetivo” (BOURDIEU, 1996, p. 170).

Arthur, de História, mencionado no capítulo 2, também entende que os alunos possuem problemas maiores fora da escola. Após analisar as relações dentro da sala de aula, ele faz acordos e tenta dialogar com os alunos, fazendo-os refletir sobre o que é respeitar o próximo, incluindo ouvir as explicações até o final e fazer as tarefas. Na mesma linha, a professora Rosa de Geografia pensa que: “se a gente está em uma situação difícil, às vezes o aluno está em uma pior ainda. Então eu não levo para o lado pessoal. Aliás, todas essas discussões que aconteceram eram ali, na hora”. Desenvolveu uma tática: “aprendi a colocar o coração na geladeira, junto com certas frustrações. Você sabe que essas coisas eu fui apagando, até pra conseguir sobreviver e conseguir fazer aquilo que eu queria fazer”.

Apesar da atitude similar entre os professores em relação aos xingamentos, ou seja, não notificar mais os pais e nem levar mais para diretoria, não pararem a aula, fingir que não escutaram, o trabalho de campo possibilitou capturar as ressonâncias reveladas após os relatos de silenciamento foram: “você fica totalmente abalada ali dentro”, “já me estressei muito mais”, “isso mexe muito com o psicológico da gente”, “fico com os nervos à flor da pele”, “bate de um jeito que faz seu sangue subir”, “não levo para o lado pessoal”, fechando com a fala da professora Fátima “então tornou-se uma situação muito difícil de ser contornada com relação a eles. Porque, diante disso, a gente precisa se calar”.

Esse silêncio que naturaliza e vem tolerando o xingamento parece ser perigoso, levando a pensar que existe uma linha tênue entre a violência verbal e a física. Neste sentido, o professor

Ricardo diz que agressão verbal é corriqueira: “a abordagem de palavrão entre eles é muito comum, é o meio de convivência deles”, percebe que agressividade física aflora nas aulas dadas na quadra, “inclusive na parte esportiva: a gente coloca uma atividade que acaba sendo levada ao pé da letra por eles, o que aflora a agressividade. No exercício, um acaba trombando com o outro, e aí eles já querem levantar e agredir”.

3.3 A violência física e o choro invisível

Na visão da professora de Filosofia Sofia, há um “trabalho muito longo a ser feito sobre a questão da violência” Inicialmente, menciona a naturalização da intenção agressiva do aluno, que jogou um livro no chão e quando ela foi pegar ele “ameaçou me chutar. Os outros alunos viram essa situação. Ele acabou não me chutando, mas você percebe que é essa a intenção, né? ”.

Na sequência, traz outro exemplo de naturalização do comportamento agressivo, onde “estava entrando na sala para dar aula” e os alunos estavam no corredor “dando ‘soquinhos’ um no outro. Eles têm umas brincadeiras desse tipo no Ensino Médio” e no momento que ela estava passando “um ‘soquinho’ me atingiu e tirou meus óculos do rosto. Eu virei para o aluno e falei: Cara, o que foi que você fez? Você não pode ficar brincando disso, pode machucar alguém! E ele respondeu: Você não tinha nem que estar aqui! (Pausa) ”.

Depois de um tempo em silêncio, reflete: “veja, eu estava entrando na sala para dar aula. Não tinha que estar entrando na sala de aula porque estava interrompendo a brincadeira, não é verdade? Então eu acho que, nesse momento, eu me quebrei e falei pra mim mesma: Eu realmente não tinha que estar aqui! ”, enxergando que, na visão do aluno, aquele momento era só uma brincadeira mesmo, pois “eles não têm essa consciência do outro e do respeito pelo outro. Eles não têm isso criado neles, de respeitar o outro. Então, eu não vejo como possa resolver isso. Os professores levam bastante essas questões para a direção, mas não resolve”.

Enfim, o episódio terminou comigo dando aula como sempre – porque a gente apanha e a continua dando aula. Finge que nada aconteceu, pega os livros e fala: “Gente, vamos ler, fazer atividade”! Porque basicamente: eu tenho que fingir que nada aconteceu, porque quanto mais você reage, pior a situação fica, sabe? (Sofia).

Podemos analisar o retorno de Sofia para sala de aula após sofrer violência física a partir da teoria de assujeitamento trazida por Lazzarato (2014, p.15), no sentido da subjetivação negativa, repressiva e regressiva, onde “o homem endividado, de imediato culpado e responsável por seu destino, deve carregar os fracassos, econômicos, social e político do bloco de poder neoliberal – fracassos despejados pelo Estado e pelo mundo dos negócios sobre a sociedade”.

Silvia, que dá aula de Português há 34 anos, precisou operar um tumor na perna e resolveu contar para os alunos, onde esperava consideração e uma aluna falou: “Que morra! ” Ela chorou muito durante a entrevista e falou que “quando é uma coisa besta, eu não ligo. Se me xingam, brigam ou me

chama de velha caduca eu não me importo, mas não me respeitar em um momento que eu precisava”, revela que a falta de compaixão e empatia dos alunos abalou seu psicológico.

Além das agressões verbais, Silvia conta que “colocaram o pé na frente quando eu passei, justo na perna operada” para ela “a gota d’água foi isso: agressão física. Eu voltei a dar aula com limitações, né. Expliquei isso pra eles: que eu não podia escrever muito na lousa”. Assim como Sofia, Silvia também precisou voltar à aula após ter sofrido agressão física, “e aí é assim: se você não volta pra sala, você perde o dia. E eu tive que voltar. (Risos nervosos), eu tive que encarar eles de novo”.

O tratamento que eles dão para os professores é horrível! Eles tratam o professor como um lixo descartável. Essa é a palavra: descartável! (Chorando). Eu me sinto assim, descartável. É muito sofrimento.

Fátima, de Sociologia, ressalta, após contar que tomou uma pedrada, que “está difícil: estamos trabalhando sob pressão, porque não sabemos a que altura estamos do perigo. A cada momento, a cada minuto do nosso trabalho podemos ser agredidos dentro ou fora da sala”

Eu já tive um caso de tomar uma pedrada de um menino que nem era meu aluno. Nós estávamos saindo da escola e ele começou a proferir palavras de baixo calão na rua, usando apelidos para a minha pessoa. Eu fingi não escutar, e então ele me atirou uma pedra. E aí essa pedra acertou as minhas costas. Eles estavam em quatro, e dois deles correram e passaram entre mim e o ônibus. Os outros dois ficaram do outro lado, então eu não tinha nem como ir e nem como voltar. Então eles me xingavam, falavam palavrões. Gritavam: “Vadia! Você vai dar a bunda! ”. Todos esses termos, sabe? Aí quando eu consegui me desvencilhar deles, tive que usar a ameaça de agressão física — porque eu tive que fazer alguma coisa, já que todo mundo ali estava vendo o que eu estava passando e não fazia nada.

Ernesta, de Geografia, conta que deu zero e riscou a prova em branco de um aluno, porém “no dia seguinte ele veio com a prova toda respondida, teve a cara de pau de me falar que eu não tinha corrigido a prova dele. E ele estava com uma arma enorme, nem tinha como brigar. Dei nota dez. Isso é complicado”. Ela deixou essa escola e conta que depois de mais de 20 anos de experiência em sala de aula não arrisca mais a saúde mental, “dentro de uma escola do Estado, você tem que ser tudo. A última coisa que você acaba se tornando é professora. Principalmente quando são aulas de escolas públicas no período noturno”.

Arthur, que comparou a sala de aula com uma montanha-russa, conta que quando começou em uma escola e ainda não tinha turma atribuída “então eles me pediram pra ficar em uma sala onde já tinha professores e estagiários”, percebeu que a escola concentrou nessa sala alguns “alunos muito problemáticos, e eu tentava fazer com que eles se acalmassem no meio do caos. Não era nem uma questão pedagógica, era se acalmar”, se viu frente a um aluno que “começou a chutar porta, a entrar dentro dos armários dos professores, a subir dentro da janela... Aí tinha uma turma fazendo Educação Física, e ele começou a gritar pela janela que ia estuprar uma menina da outra turma”.

Conta que ficou muito assustado e quando se viu sozinho começou a chorar e pensou: “Gente, o que eu faço? O que é isso? Porque, no final das contas, não era raiva do menino, mas do sistema. Eu me perguntei o que ele ia ser no mundo, porque a escola não pode fazer nada. É uma contenção”. Foi um dia que ele saiu da escola preocupado, “eu fiquei bem estranho, foi um dia estranho. Eu fiquei arrasado”, ressalta que se preocupa mais com isso do que se o aluno atingiu “a nota tal ou não”, se pergunta: “Mas o que de fato a gente faz de transformador? A gente trabalha muito nas escolas com dados, estatísticas, resultados... Então todo semestre tem esses resultados”.

Assim como mencionado pelo professor Arthur, o relato sobre o choro se fez presente como forma de comunicação em praticamente todas as entrevistas. Ernesta relata que chora escondida várias vezes: “eu me escondo pra fazer isso. Não choro na frente deles”, Fátima diz que também não chora na frente dos alunos, “choro no banheiro. Então quando me sinto agredida, aquilo me dá um nervosismo extremo. A única forma de me segurar é chorando”. Sofia encontra no choro um alívio, pois “Chorei muitas vezes. Já fui chorando para o trabalho. Já voltei chorando do trabalho. É que não tem o que fazer, né? Daí você chora”.

Nos relatos, o choro pode ser interpretado por Dejours (1988, p.120) como estratégia defensiva para aliviar o sofrimento, como se fosse possível ser expelido em lágrimas. Na maioria dos casos, essa comunicação passa despercebida, silenciosa por estar de alguma forma escondida. Entretanto, quando o choro se torna constante e sem controle, corre o risco de gerar certas descompensações iniciando um processo de medicalização.

3.4 Medicalização e condições de trabalho

É possível notar o possível processo de transição do choro aparente (não escondido) para medicalização quando Cristina, de Geografia, conta que “já saí da sala de aula desesperada, em pânico. Quando comecei no [nome do colégio], tive Síndrome do Pânico. Então eu não conseguia ficar na sala de aula. Chorava muito! Depois me tratei com uma terapia alternativa. Não tomei remédio nem nada”. A professora Ernesta, de Geografia, alerta que a profissão é complicada e que “hoje em dia, por exemplo, eu vejo muito professor com diagnóstico de Síndrome do Pânico. Se você vai nos hospitais, a ala da psiquiatria é lotada de professores. Só nos últimos meses, três amigas minhas foram diagnosticadas com esse problema”.

Nem todos os professores conseguem se tratar com terapia alternativa, acabam recorrendo à ajuda médica. Ricardo, de Educação Física, diz que a maioria dos seus colegas usam remédio controlado e muitos já tiveram afastamento psicológico “por agressões físicas e verbais muito sérias. Os readaptados são muitos. Daí o pessoal fala: “Professor gosta de faltar”. Não, né? Vai na sala de aula pra ver a situação! Ainda mais entre aqueles que dão aulas para seis classes de manhã mais seis à tarde”.

Nesta circunstância, Vitória, que dá aula de Português, conta que começou a ficar ansiosa e estressada, tanto com os caminhos que fazia de moto entre as escolas quanto com a situação em classe, “por causa disso, em agosto eu tive episódios de ansiedade e depressão absurdos”, contava as horas para ir embora da sala de aula, “eles se xingavam, se batiam, minha língua começava a tremer, e eu comecei a ter vertigem. Achei que ia cair. Quando bateu o sinal, eu saí correndo da sala e passei por um inspetor. Disse que eu precisava ir para o hospital, e foi o que eu fiz.”

Conta que, quando subiu na moto, foi “chorando do Grajaú até a casa da minha tia em Diadema. Não sei como eu consegui chegar de moto em casa. Daí a minha tia me levou para o pronto socorro. Eu só parei de gritar e chorar quando me deram Diazepam e Dramin na veia. Foi quando me acalmei”.

Analisando a hospitalização por Dejours (1988, p.121-131), a consulta médica acaba por “disfarçar o sofrimento mental”, tirando o foco do problema, ou seja, deslocando o conflito da sala de aula para a necessidade de atestado seguido de licença e medicalização. Neste caso, a médica encaminhou a Vitória para “um psiquiatra e um psicólogo, porque até então, eu nunca tinha tomado remédio e nem feito terapia. Eu achei que a minha loucura seria perdoada. Me afastou por vinte dias e entrou com a medicação. Eu estou tomando Sertralina”.

Em uma situação similar Marcia, professora de Artes, conta que ficou com “os nervos à flor da pele” enfrentou um quadro de depressão por causa das ameaças e violências verbais, “tomei remédio, Diazepam, Clonazepam e Fluoxetina. Somando tudo, com várias pausas, eu fiquei sessenta dias de licença. Foi um período difícil da minha vida, mas porque eu já não estava feliz com o trabalho que eu estava desenvolvendo”.

Dejours (1988, p.66) aponta que a saúde física e mental está totalmente ligada às condições de trabalho. Neste sentido, Carmem, de Português, diz que é inevitável não se abalar com os acontecimentos em sala de aula: “a gente convive o tempo inteiro, fica sempre ligada a isso. Por isso o professor fica doente às vezes. Mexe muito com o psicológico da gente”.

Arthur fala que fica ainda mais acelerado na sala de aula, “eu sofro com Transtorno de Ansiedade. Tomo Fluoxetina, passo no psiquiatra, faço terapia... E é claro: esses tipos de situação em sala de aula me aceleram mais ainda. E com certeza nesse último ano de terapia eu tive mais questões voltadas para a sala de aula”. Finaliza falando sobre a frustração do dia a dia, “porque, ao mesmo tempo em que temos momentos bons e que tiveram um propósito, ficamos frustrados quando não conseguimos essa troca. Por mais que a gente saiba que não vai mudar o mundo e atingir todos, a gente tenta. E muitas vezes sai frustrado”.

Na opinião de Sofia, de Filosofia, se a pessoa tem um desequilíbrio emocional isso pode ser agravar em contato com a sala de aula, conta que “já fazia tratamento com remédios antes. Acho que ter começado a ser professora influenciou numa piora também. Ou melhor, me ajudou a não melhorar”. Conta que tem bastante tempo que vem sofrendo com as violências dentro da sala de aula e

que sua autoestima está abalada, “porque eu acho que, se você passa por isso todo dia, não tem como você não levar isso para o pessoal, sabe? Não tem como sair da porta da escola e deixar tudo lá”.

Rosa, de Geografia, aponta que “na escola pública, a gente sofre muito por causa da falta de material. A gente tem a lousa, o giz, o livro didático... Dependendo da escola, tem uma sala de vídeo”. Ressalta que na escola onde trabalha o clima é hostil e “eles só querem saber de aluno dentro da sala de aula, existe uma fragmentação e um modo de organização das escolas que inviabilizam o aproveitamento dessa estrutura. Às vezes, também falta tempo”. Enfatizando que o maior sofrimento com a falta de condições e “muito dessa angústia vem dessa falha: falta de material, falta de Xerox... Hoje em dia, tem dias que falta papel higiênico, água, café na escola”.

Para Toscano (1984 p.133) a avalanche de problemas que se derrama sobre os professores é desanimadora. Para ela a escassez de material não será resolvida a curto prazo. Naquela época, apontava o para superação de tais obstáculos, “no concerto das nações modernas, com um mínimo de condições capazes de permitir um protagonismo razoável no mundo do futuro, que afinal será o mundo desta geração que ora está ingressando nos jardins de infância e que balbucia nos berçários e nas creches ”.

Para o professor de História Arthur, “a escola no papel é muito bonita. Mas muitas vezes ela não tem o espaço físico e pedagógico pra isso. Não tem material. É muito triste. Apesar de todos os problemas, eu ainda me vejo fazendo a coisa certa”. Faz uma analogia contando que os professores passam “vários perrengues de nos questionar se vale a pena. Porque a gente dá duas braçadas, e aí vem uma onda e te joga pra trás”. Desta forma, podemos pensar que um dos grandes desencadeadores da violência não está em sala de aula, está na ausência de condições que inviabilizam a sala de aula.

As professoras Ernesta e Carmem, que dão aula no Estado e Particular, acabam apontando diferenças entre as escolas “particulares onde os alunos são mais acolhidos, têm mais presença. Na escola pública, a comunidade precisa estar mais presente, pois a gente percebe que os pais não dão muito suporte”, de acordo com a professora Carmem de Português.

Já a professora Ernesta, de Geografia, revela que é “muito indignada” com a situação, pois “não me desce ter dois perfis tão distintos de alunos pra dar aula, em escola pública e particular. Não entra na minha cabeça que eu preciso ter dois comportamentos diferentes. E a maior parte do problema está na estrutura. A gente não tem material em escola pública”. Confirmando que “no estado, meus alunos só têm lápis, caneta, borracha e caderno. Mais nada. A apostila do livro didático é horrível, não tem como trabalhar com aquilo. E aí eu tenho o meu giz e a minha voz pra trabalhar”. A falta de condições para trabalhar afeta emocionalmente os professores, “não consigo ter paz com isso. Faz mal pra gente, me deixa ansiosa. Eu quero que meus alunos tenham capacidade, mas eles não têm oportunidade porque a escola é pública. Estamos em um país onde o setor público não vale nada. Isso é muito triste! ”.

3.5 Comunicação do professor

Dejours (1988, p. 136) acredita que as pessoas constroem sistemas defensivos para amenizar o sofrimento, ansiedade e a insatisfação, às vezes como forma de sobrevivência retribuindo ações de maneira agressiva. Sofia conta que em alguns momentos os alunos chegam a pedir: “Professora, por que você não grita? Por que você não faz nada? Por que não joga o apagador? ”. Eles falam isso para você. Você está lá parada e eles falam: “Joga o apagador, joga o giz, faz tal coisa”. Revela que a exposição contínua a um ambiente agressivo pode transformar a comunicação do professor: “cheguei ao ponto de agir com violência também. Com essa violência que a gente recebe e acaba reproduzindo”.

Acho que a gente vai chegando nesse extremo de também tratá-los com violência, porque é como eu falei: no início, eu ficava simplesmente quieta e parava de falar, mas chegou o momento que hoje eu grito. Às vezes o aluno fala: “Por que você está gritando? ” Aí eu penso: “É mesmo, por que estou gritando”? Justamente: porque você vai chegando nesse ponto. Chega um momento que, se eu não gritar, eles também não param. Porque eles são educados a só serem controlados por meio da violência, até física. Eles são educados assim pela família, e se você simplesmente fala baixo e fica esperando eles ficarem quietos, eles não param. Sofia

Rosa, que dá aula de Geografia em Pirituba, São Paulo, comenta em relação à violência verbal e enfrentamento contínuo que “isso mexe, bate de um jeito que faz o seu sangue subir. Tem professores que são mais controlados e outros que não. Tenho colegas que já partiram pra agressão física mesmo”. Pelo próprio tom calmo de voz ela revela: “como eu tenho uma natureza mais tranquila, eu nunca deixei chegar nesse nível de um enfrentamento mais físico. Mas eu já discuti, de chegar em um nível de bater boca”.

Menezes (2013, p. 154), em suas pesquisas sobre a cultura do ouvir na comunicação, tem oferecido uma contribuição fundamental para entender os meios sonoros como ambientes de vinculação e, por influência dos estudos de Baitello e Cyrulnik, nos apresenta os laços que aproximam e interpenetram a comunicação, especialmente quando observa a importância dos processos comunicativos formados por uma teia de vínculos na qual estamos envolvidos, onde a capilaridade da comunicação presencial (meios primários), pensada por Baitello, penetra com mais intensidade nas porosidades do tecido cultural que a comunicação alfabética (mídia secundária), elétrica (rede elétrica mídia terciária) e eólica (conectividade ininterrupta).

O conceito da porosidade trazido por Cyrulnik (1997 p. 91) para a compreensão das formações de vínculos, cogita a possibilidade de sermos atravessados pelo meio em que vivemos e altamente influenciados pelo modo que somos tratados, para ele “de todos os organismos, o ser humano é, provavelmente, o mais dotado para comunicação porosa”.

A capilaridade e porosidade da comunicação em sala de aula podem ser aplicadas a todo o momento, especialmente para tentar entender as relações, como no relato trazido pela professora Ernesta de Geografia quando conta que “acontece de xingar, e a gente responder: “Sua mãe!” (Risos). Eles ficam surpresos. A gente precisa responder. Algumas vezes, tenho que me controlar pra não falar palavrão. Mas escapa, não tem jeito”. Arthur, de História, pontua “de fato, a gente se excede. Mas nós somos seres humanos”, durante esses exemplos trazidos pelos entrevistados é possível perceber o sentimento de responsabilidade do professor em ser exemplo de comunicação polida, ou seja, ausente de palavrões e agressões verbais, entretanto o contato com o meio pode transformar a comunicação entre professor e aluno.

Na tentativa de interpretar o significado destas experiências em sala de aula, ao final de cada entrevista foi proposta uma reflexão, onde os professores tentaram condensar em uma palavra as vivências sobre as dimensões da violência no ensino público, revelando alguns sentimentos ocasionados pelo sofrimento diário em sala de aula.

Além de falar a palavra, todos explicaram de maneira voluntária o motivo para escolhê-la. Na mesma linha Dejours (1988, p.138) trouxe em seu estudo sobre psicopatologia em fábricas e indústrias petroquímicas a ressonância da “palavra, o momento em que ela é pronunciada (nas entrevistas) e o tom no qual se expressa. Ora, esta palavra é uma palavra carregada de ansiedade”, mesmo o estudo sendo em outro campo, a análise trouxe expressões e sentimentos similares aos descritos nesta pesquisa, tais como ansiedade e sofrimento.

Para Lazzarato (2014, p.175), a ressonância das palavras tem a função de comunicar, declarar e significar uma realidade, onde a “representação linguageira” é capaz de captar e territorializar as singularidades de um foco. Neste sentido, a tabela 2 delinea os relatos e visão dos professores frente às dimensões de violência analisadas neste material.

Tabela 2. Relação dos entrevistados separada por matéria e palavra que sintetiza a experiência relatada.

Entrevistado	Nome Fictício	Matéria	Palavra Síntese	Ressonância das palavras
Entrevistado 1	Cristina	Geografia	Caótico	Caótico , porque ninguém aguenta mais isso! O pensamento crítico precisa ser desenvolvido. Acho que quando você se conecta, eles começam a pensar e isso ajuda. Eu vivo pensando: “Preciso cuidar da minha cabeça”. Porque ela, definitivamente, não está boa. Eu diria que tristeza . Esse aluno que marcou meu carro, por exemplo, morreu depois. E eu não queria que ele tivesse morrido. O pai era electricista e muito trabalhador. Chorou muito quando o filho morreu, falando que o menino não poderia ter feito o que fez com o carro. Só que ele já estava ameaçado.
Entrevistado 2	Carmem	Português	Tristeza	
Entrevistado 3	Ernesta	Geografia	Persistencia e Ansiedade	Persistência. Ansiedade . Eu fico muito ansiosa, a ponto de ter dor no peito. Vira uma coisa física: o rosto fica quente, os ossos doem. Eu já exonerei duas vezes, porque precisava cuidar da minha saúde mental e criar meus filhos (ela tem seis filhos). Olha, só uma é pouco, viu? Vou citar desanimo, fracasso... Tem muita coisa. É terrível. Assim, você está caminhando no lodo: não sai do lugar e está afundando cada vez mais. E as gerações que vêm aí, então... Se preparem, viu! De lá pra cá, piorou. Para o Brasil crescer de novo, precisará de mão de obra qualificada.
Entrevistado 4	Ricardo	Ed. Física	Desânimo e Fracasso	
Entrevistado 5	Sofia	Filosofia	Absurdo	“Absurdo”! Na verdade, isso é um conceito que a gente tinha na faculdade, que era você sentir o absurdo. Quando você percebe que a sua existência não faz sentido, sabe? Falamos do mito de Sísifo, que fala sobre a pedra rolando do alto do monte e que o indivíduo, ao observar essa situação, sabe que a pedra vai cair novamente. Acho que quando a gente trabalha com educação, a gente tem essa sensação de que é uma pedra subindo o monte e que sabe que vai cair outra vez.
Entrevistado 6	Silvia	Português	Desrespeito	A palavra é: desrespeito . Não existe mais respeito e nem amor ao próximo, estão ali porque são obrigados, vêm de uma família que não ensinou o mínimo de respeito, não têm empatia pelo outro, não conseguem se colocar no seu lugar... É muito mais difícil nesse sentido.
Entrevistado 7	Fátima	Sociologia	Decepção	Decepção . Porque eu não me conformo com o fato de a educação familiar ter chegado a esse ponto.
Entrevistado 8	Rosa	Geografia	Resistência	Resistência . Porque eu tenho consciência da importância da educação e do ato de educar. De como isso é um pilar da sociedade. Porque muita gente bate no peito e fala que a educação é importante, mas nós, que somos professores, ficamos jogados às traças. Mas nós somos resistentes e fazemos o que podemos, mesmo diante de tudo isso. Educar é um ato político, agora mais ainda.
Entrevistado 9	Arthur	História	Luta	Luta . Porque eu acho que estar em sala de aula hoje, ainda mais em um país como o nosso, em um momento político como o nosso, é uma luta. Você tentar ser professor é uma luta. É ir contra tudo o que estão fazendo, e que faz com que a gente não queira estar em sala de aula. Hoje, tudo corrobora para que as pessoas não queiram ingressar na profissão. Porque querem que a gente passe o conteúdo e não questione. E não, não quero. Não quero só bater ponto. Eu quero fazer a diferença. Então é só lutando. E lutando contra todas essas adversidades.
Entrevistado 10	Vitória	Português	Desafio Constante	Desafio . Porque é um desafio constante, tanto pra conseguir se manter como pra conseguir fazer o aluno entender qual é o seu papel e qual é o papel dele. Que você está ali pra ajudar e orientar, e não para punir.
Entrevistado 11	Márcia	Arte	Obstáculo	Eu pensaria em ‘obstáculo’ . Porque nada na vida é perfeito, então existem obstáculos que são pequenos e me fazem chegar na plenitude do trabalho.

Fonte: Elaborado pela autora

A partir deste exercício, pode-se observar a verbalização em substantivos e adjetivos que dialogam claramente com o recorte proposto, revelam de maneira direta e resumida as dificuldades enfrentadas silenciosamente pelos professores. Ao analisar as palavras, é possível separá-las em três grupos: as que descrevem o meio; sentimentos provocados e maneiras de como enfrentar a situação.

O meio pensado como ambiente de vinculação é descrito como *caótico* “porque ninguém aguenta mais isso” e *absurdo* “quando você percebe que sua existência não faz mais sentido”. A palavra *desrespeito* é mencionada em relação a ausência de empatia dos alunos, neste sentido Martino (2018, p.12) traz o conceito de empatia entrelaçado com os processos de comunicação e pensado como reconhecimento de si nas capilaridades do espaço comum, presentes na relação com o outro.

A construção da empatia na comunicação pode ser trabalhada, neste sentido, como uma dupla hospitalidade da narrativa e da escuta. Hospitalidade da narrativa: no momento da abertura de uma história para a alteridade, quando então algo é tornado presente novamente, algo é desvelado, mostrado em seu sentido – a narrativa requer não apenas a coragem de dizer, mas de mostrar-se, acolhendo o outro na história. Hospitalidade na escuta: o ato contínuo de receber a narrativa do outro como potência da relação empática, procurando, para além do ouvir, o sentir da alteridade que se apresenta. (MARTINO:2018, P.12)

No texto, Martino (2018) aborda a concepção de empatia trilhada em Husserl e Stein, “a empatia parece se apresentar como fundamento da relação com o outro, na medida em que permite ter noção, ainda que aproximada, do que se passa com a alteridade”, na tentativa de aplicar essa visão para a análise dos sentimentos verbalizados pelos professores, justamente onde as vivências “com o outro” e com o meio trazem conflitos e a empatia acaba conscientemente verbalizada por *tristeza*, *ansiedade* “a ponto de ter dor no peito”, sensação de *desânimo* e *fracasso* compara a situação dos professores com “caminhar no lodo”, no sentido do esgotamento das forças para caminhar no caos, com a sensação de *decepção* por enfrentar as dificuldades do ambiente sem conseguir sair do lugar.

Para analisar a maneira como o professor enfrenta as situações em sala de aula, serão utilizadas as contribuições de Cyrulnik (2004) para definir resiliência, termo que ele emprestou da física para denominar a capacidade de retomar o desenvolvimento depois de uma agressão traumática, seja social, afetiva, neurológica ou cultural, possivelmente favorecida por dois elementos: vínculos e sentidos. Desta maneira, é possível entender que os professores, a partir dos vínculos, revitalizam as emoções para que “a brasa da resiliência torne a se ascender”.

A professora Rosa de Geografia revela que “muita gente bate no peito e fala que a educação é importante, mas nós, que somos professores, ficamos jogados às traças” e apresenta a *resistência* como forma de superar as adversidades, com “consciência da importância da educação e do ato de educar” como pilar cultural da sociedade, em tom de resiliência ressalta que “somos resistentes e fazemos o que podemos, mesmo diante de tudo isso. Educar é um ato político, agora mais ainda”.

Arendt (1972, p. 221-247) entende a educação como instrumento político e analisa naquela época o sistema escolar da América, onde avaliou que as autoridades responsáveis pela educação não foram capazes de solucionar os problemas da pobreza e opressão. Para ela, a educação deve ser tratada separadamente dos demais domínios, especialmente da vida política pública, pois educar é uma das atividades mais importantes e necessárias para a renovação da sociedade humana.

O papel desempenhado pela educação em todas as utopias políticas, desde a Antiguidade até aos nossos dias, mostra bem como pode parecer natural querer começar um mundo novo com aqueles que são novos por nascimento e por natureza.

No que diz respeito à política há aqui, obviamente, uma grave incompreensão: em vez de um indivíduo se juntar aos seus semelhantes assumindo o esforço de os persuadir e correndo o risco de falhar, opta por uma intervenção ditatorial, baseada na superioridade do adulto, procurando produzir o novo como um *fait accompli*, quer dizer, como se o novo já existisse. É por esta razão que, na Europa, a crença de que é necessário começar pelas crianças se se pretendem produzir novas condições tem sido monopólio principalmente dos movimentos revolucionários com tendências tirânicas, movimentos esses que, quando chegam ao poder, retiram os filhos aos pais e, muito simplesmente, tratam de os endoutrinar. (ARENDDT, 1975, p. 225).

Para driblar esses *obstáculos*, os professores entendem o ato de educar como um *desafio constante*, “tanto pra conseguir se manter como pra conseguir fazer o aluno entender qual é o seu papel e qual é o papel dele. Que você está ali pra ajudar e orientar, e não para punir” em uma *luta* incansável e diária porque “estar em sala de aula hoje, ainda mais em um país como o nosso, em um momento político como o nosso, é uma luta. Você tentar ser professor é uma luta” contra a doutrinação e as adversidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A principal preocupação desta pesquisa foi dar voz aos entrevistados, e por meio da narrativa abrir a hospitalidade para as vivências relatadas pelos professores, na tentativa de transportar mentalmente o leitor para sentir com eles as cenas descritas.

Esta parte final é fruto dos meus sentimentos e percepções construídos a partir do trabalho em campo, material teórico levantado para pesquisa, conversas com orientador, aprendizados durante as inúmeras etapas do mestrado em porosidade com minha trajetória de vida, como filha e irmã de professoras do ensino público. Desta forma, gostaria de pedir licença para fazer um tratado em não ter citações, e apresentar apenas um texto poroso com a fala de todos, citados ao longo da pesquisa.

A primeira pergunta feita para os professores foi para entender como escolheram ou foram escolhidos pela profissão, motivação, significado deste emprego, vínculos construídos e trajetória, nas respostas foi possível ver o brilho nos olhos em quem se preocupa com o outro e, acima de tudo, se sente responsável pelo futuro e a forma de se comunicar de cada aluno. Neste momento, palavras como paixão e amor pela profissão vieram à tona, em tom de orgulho por pertencer à categoria de educadores que querem fazer a diferença na sociedade mesmo em meio ao caos, recorte onde está situada a pesquisa.

O objetivo ao longo deste trabalho foi delinear em que medida as dimensões da violência nas escolas públicas podem transformar a comunicação entre professor e aluno. O primeiro passo foi identificar principalmente a partir de Bourdieu e Dejours as dimensões de violência, classificadas como simbólica, visível e física.

As características para identificar as três dimensões de violência nas condições de trabalho e vivências descritas pelos professores foram: (1) a violência invisível e não reconhecida diretamente, no poder suprimido do professor pelas condições culturais e sociais, na relação com o tempo na dupla jornada de trabalho, a naturalização do trabalho em seu tempo livre e durante as tentativas do professor para tentar trazer a atenção do aluno para aula; (2) a violência visível e reconhecida como a naturalização do xingamento e a escassez de material de trabalho e (3) no outro extremo a violência física sofrida pelo professor.

Um aspecto fundamental para interpretar as dimensões das violências foi procurar contextualizar um pouco das condições do meio onde o professor está inserido, como por exemplo, as leis que aprovam o aluno por frequentar a escola e não pelo conteúdo apreendido, que permitem a utilização do celular em sala de aula e que mantêm as salas de aula, na maioria das vezes, com: lousa, giz e uma apostila que é chamada de livro didático, que levam os professores a falarem que possuem giz, lousa e a saliva para trabalhar nas duplas jornadas.

Ao pensar em violência simbólica como tácita, existente como pano de fundo no cenário do ensino público brasileiro, é possível entender, por esta perspectiva, o Estado como orquestrador

simbólico, que modela de maneira eficaz as estruturas mentais através do sistema escolar, utilizado como um instrumento de reprodução de capital cultural que passa de uma geração para outra.

A dominação aparece também como prática de controle cultural de um estrato social no estilo de vida, interpretado como conjunto de propriedades que os indivíduos ou grupos estão rodeados, representado pela linguagem trazida pela música, moradia, meio de transporte, bebidas, maquiagens, roupas, perfumes e alimentação. Isso ajuda a entender a dificuldade em modificar certos padrões sociais, pois o poder efetuado em campos como a linguagem é mais sutil e eficiente do que o uso da força física.

Esta análise procura apreender o fluxo e movimento situacional, já que os dois são dominados por um terceiro elemento, expostos sob as mesmas condições ou falta delas. Então, não se trata de um jogo de forças isoladas, aluno e professor, os dois estão envolvidos por algo maior que escapa ao controle de ambos. A partir deste enquadramento podemos entender que aluno e professor convivem no mesmo meio, por isso a ideia de dominante e dominado entre eles é situacional e móvel, porque a situação social dentro das escolas públicas é ruim para os dois.

Entender a relação entre dominante e dominado foi importante para compreender o processo de naturalização do xingamento, onde o professor, na maioria das vezes, imagina que os alunos possuem problemas e preocupações maiores que estudar e ir para escola, tais como o que comer e como lidar com agressões domésticas. Esse mecanismo denominado imaginário simbólico neutraliza e às vezes, por vergonha ou cansaço de levar à direção, desculpa, aceita em silêncio e finge não ouvir a violência verbal, que é encarada pelos professores como “corriqueira” e inicialmente contada em tom de obviedade.

A tolerância com a violência verbal pode ser perigosa e leva a pensar na linha tênue entre a agressão verbal e a agressão física. Infelizmente, tivemos alguns relatos de ameaças e violência física, envolvendo em dois casos o uso de armas, onde os professores revelam que estão preocupados porque não sabem a altura do perigo.

Os conceitos de capilaridade e porosidade da comunicação em sala de aula podem ser aplicados a todo o momento. Neste estudo especialmente para capturar a partir de um conjunto específico de significados, as relações que envolvem a comunicação violenta, onde são construídos os sistemas defensivos para amenizar a ansiedade, insatisfação e sofrimento.

Estes sistemas defensivos revelam, em alguns casos, a medicalização e terapia como forma de sobrevivência. Em outros casos, o professor retribui a comunicação também de forma agressiva, reproduzindo a violência que recebem.

Cada educador é um universo atravessado de significados e sentidos que dificilmente poderiam ser categorizados. Ao tomar a liberdade de abstrair um pouco desta complexidade, ao focar no material de campo, é possível perceber uma ponta de culpa na fala dos professores, frisando que também são humanos. Fica claro o sentimento de responsabilidade que o educador tem pelo aluno, em

ser exemplo de comunicação polida, ou seja, ausente de palavrões e agressões verbais, entretanto o contato com o meio transforma a comunicação entre eles.

Pesquisas sobre empatia e cultura do ouvir têm oferecido contribuições fundamentais na compreensão dos meios sonoros como ambiente de vinculação. Apresentam laços que nos aproximam e interpenetram a comunicação, trazendo à tona o que o humano tem de mais puro, o sentir, onde no extremo, podemos pensar que nós viramos o que ouvimos ou nós acreditamos ser o que ouvimos.

O material de campo abre novas possibilidades de análises, como delinear até que ponto o aluno estar sob efeito de drogas interfere na comunicação dentro da sala de aula e abordar a comunicação do corpo sob a perspectiva de metáforas e estudos de recepção, ou seja, apreender fluxos das relações e dialogicidade para responder se há comunicação entre professor e aluno nas dimensões de violência no Ensino Público.

Os ciclos da educação, do maternal à faculdade, poderiam estar mais integrados com o ambiente social, atualmente são apresentados de forma fragmentada, o que em alguns casos pode gerar um descompasso na aprendizagem entre a infância e a fase adulta. A sensibilidade demonstrada pelos profissionais de educação para adolescentes foi um dos pontos mais marcantes neste estudo de comunicação, a mesma sensibilidade e empatia poderiam ser replicadas pelas outras camadas educacionais, para defender princípios que fundamentam a educação e fogem da ideia desmembrada do sistema de ensino.

Desta forma podemos pensar que um dos grandes desencadeadores da violência não está em sala de aula, está na ausência de condições que inviabilizam a sala de aula. Pode-se pensar, a partir do conjunto destas teorias, que as mudanças sociais e culturais são complexas e ocorrem a passos extremamente lentos, podendo levar gerações, influenciadas também pelo rumo escolhido pela nação.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. Tempo Livre. In: ____ *Palavras e sinais - Modelos Críticos 2*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ANTUNES, R; BRAGA, R. *Infoproletários. Degradação real do trabalho virtual*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.
- ANTUNES, R; BRAGA, R. *O privilégio da servidão*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2018.
- ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- AUAD, Daniela. *Educar meninas e meninos. Relações de gênero na escola*. São Paulo: Contexto, 2018.
- BOURDIEU, P. *A distinção – crítica social do julgamento*. Porto Alegre: Zouk, 2017.
- BOURDIEU, P. *A dominação masculina*, Rio de Janeiro: Betrant Brasil, 2002.
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Betrant Brasil, 1989.
- BOURDIEU, P. *Razões Práticas: Sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus, 2011.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A, 1992.
- BRAGA, José Luiz. *A prática da pesquisa em Comunicação: abordagem metodológica como tomada de decisões*. E-Compós, Brasília, v.14, n. 1, jan/abr. 2011.
- BRITTO Jr, Álvaro Francisco de e FERES Jr, Nazir. *A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos*. Araxá: Evidência v.7, n.7, p.237-250, 2011.
- CALDEIRA, Jorge. *Lei que permite celular em aula dá 'trégua' para professores e alunos*. Folha de São Paulo, janeiro de 2018. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/01/1949859-lei-que-permite-celular-em-aula-da-tregua-para-professores-e-alunos.shtml>> acessado em: 07 de novembro de 2018
- CODO, W. (Coord.). *Educação: carinho e trabalho. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da Educação*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1999.
- COLOMBIER, C. (1989). *Da violência selvagem à violência simbólica* In C. Colombier, G. Mangel & M. Perdriault. *A violência na escola* (pp. 87-105). São Paulo, SP: Summus.
- COSTA, Márcia da Silva. *Despotismo de mercado: medo do desemprego e relações de trabalho*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2006.
- CYRULINK, Boris. *Do Sexto Sentido. O Homem e o Encantamento do Mundo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

- CYRULINK, Boris. *Os patinhos feios*. São Paulo: Martins Fontes: 2004.
- D'ESPÍNDULA, Thereza Salomé e FRANÇA, Beatriz Helena Sottile. *Aspectos éticps e bioéticos na entrevista em pesquisa: impacto na subjetividade*. Curitiba: Ver. Bioét. 24 (3): 495-502, 2016.
- DEJOURS, Christophe. *A loucura do trabalho: estudo de Psicopatologia do Trabalho*. São Paulo: Cortez, 1988.
- DEJOURS, Christophe. *Uma nova visão do sofrimento humano nas organizações*. São Paulo: Atlas, 1993.
- EL-MOOR, P. D., & Batista, A. S. *Violência e agressão*. In W. Codo (Ed.), *Educação: Carinho e trabalho* (pp. 139-160). Petrópolis,RJ: Vozes, 1999. FOSSA, M. I. T.; FIGHERA, J. A dimensão comunicativa das relações de trabalho. Trabalho apresentado no V Intercom. **Anais...** Rio de Janeiro, 5 a 9 de setembro de 2005.
- FRASER, Márcia Tourinho Dantas e GONDIM, Sônia Maria Guedes. *Da fala do outro ao texto negociado: Discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa*. Bahia: Paidéia 14, 2014
- GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. São Paulo: Editora Vozes, 2014.
- GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.
- GOLDEMBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo Escolar 2018*. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/quest/educacao-basica/censo-escolar/mapa-da-coleta>>. Acesso em 30 de março de 2018.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2018*. Brasília: Inep, 2019 Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em 30 de março de 2018.
- JERUSALINK A. *Adolescência e contemporaneidade*. In: Mello A, Castro ALS, Geiger M, organizadores. *Conversando sobre adolescência e contemporaneidade*. Porto Alegre: Editora Libretos; 2004. p. 54-65.
- LAZZARATO, M. *Signos, Máquinas, Subjetividades*. São Paulo: SESC, 2014
- MARQUES, Ângela Cristina Salgueiro e MARTINO, Luis Mauro Sá. “*Não fale com estranhos*”: *Solidariedade e Comunicação*. Porto Alegre: Revista Famaecos v.24 n.2, 2017.

MARQUES, Ângela Cristina Salgueiro e MARTINO, Luis Mauro Sá. *A afetividade do conhecimento na epistemologia: a subjetividade das escolhas na pesquisa em Comunicação*. São Paulo: Revista Matrizes v.12 n.2, 2018.

MARQUES, Gilberto. *Aprovada lei que libera o uso do celular em escolas estaduais de SP*, Site da Secretaria da Educação, outubro de 2017. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/aprovada-lei-que-libera-o-uso-do-celular-em-escolas-estaduais-de-sp/>> Acessado em: 07 de novembro de 2018.

MARQUES, Morgana Marcelly Costa. *Interação chefia/subordinado e sua repercussão sobre a eficiência: Um estudo de caso no serviço público*. Recife: Ed Universitária da UFPE, 2013.

MARTINO, Luís Mauro Sá. *Métodos de pesquisa em Comunicação: projetos, ideias, práticas*. Rio de Janeiro: Vozes, 2018.

MARTINO, Luís Mauro Sá. *Dimensões e Limites da Empatia na Comunicação: explorações na trilha de Husserl e Stein. projetos, ideias, práticas*. XXVIII Encontro Anual da Compós, PUC do Rio Grande do Sul, Porto Alegre - RS, 05 a 08 de junho de 2019.

MARTINS, Carlos Benedito. *Ensino Pago: um retrato sem retoques*, São Paulo: Editora Global, 1981.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

MCCULLOUGH, M. E. (Org.). *The psychology of gratitude*. New York: Oxford University Press, 2004. p. 81-99.

MURAD, J. E. *O que você deve saber sobre os psicotrópicos; a viagem sem bilhete de volta*. Belo Horizonte, 1972.

NEDER, Márcia. *Déspotas Mirins: o poder nas novas famílias*. São Paulo: Zagodoni Editora, 2012.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. *Escritos da Educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

OLIVEIRA, M. C.; SILVA, C. A. P. *Sofrimento e comunicação no mundo do trabalho. Trabalho apresentado no XXXVIII Intercom. Anais....* Rio de Janeiro, 4 a 7 de setembro de 2015.

OLIVEIRA, É.C.S.; MARTINS, S.T.F. “*Violência, sociedade e escola: da recusa do diálogo à falência da palavra*” *Psicol. Soc.* [online]. 2007, vol.19, n.1, pp.90-98.

OLMOS, Ana e CUPERTINO, Maria. *A importância da empatia na educação*. São Paulo: Instituto Alana, 2015.

PERDRIault, M. *Contra as paredes, a palavra*. In C. Colombier, G. Mangel & M. Perdriault. *A violência na escola* (pp. 43-86). São Paulo, SP: Summus, 1989.

REYZÁBAL, M. V. *A comunicação oral como agente educativo eficaz: A comunicação oral e a escrita no processo educacional*. In M. Silva (Ed.), *Cadernos de Formação – Didática* (pp. 25-58). São Paulo, SP: Prograd/UNESP, 2003.

SEGNINI, Liliana. *A liturgia do poder: trabalho e disciplina*. São Paulo: EDUC, 1988.

SILVA, Juliane Barbosa Cortez, SILVA, Anna Layse Amaro da Silva e NELSON, Aline Virgínia Medeiros. *Sofrimento humano nas organizações: o enfoque na sociedade disciplinar*. São Paulo: RECAPE Revista de Carreiras e Pessoas, Volume V – Número 3, 2015.

TOSCANO, Moema. *Introdução à sociologia educacional*. Petrópolis: Editora Vozes, 3ª edição, 1984.

SZYMANSKI, Heloisa. *A entrevista na educação: a prática reflexiva*. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

TRAGTENBERG, Maurício. *Sobre educação, política e sindicalismo*. São Paulo: Cortez, 1982.

VIEIRA, F. O. “*Quem vê cara não vê coração*”: aspectos discursivos e eufemísticos da sedução organizacional que disfarçam violência e sofrimento no trabalho. *Economia & Gestão* – v. 14, n. 36, jul./set. 2014, pp. 194-220.

APÊNDICE

Roteiro da entrevista

Roteiro de entrevista para um estudo sobre processos comunicacionais e violência simbólica nas escolas de ensino público.

Os sujeitos desta pesquisa serão professores que de alguma maneira sofreram violência no processo comunicacional dentro das instituições de ensino público entre aluno e professor. Com foco em dispositivos comunicacionais de dupla vulnerabilidade, vivenciados pelos professores em processos interacionais que de alguma maneira interferem na sala de aula, causando algum desconforto ou constrangimento.

Bloco 1 – histórico

Quebrar gelo: Conhecer histórico do entrevistado na escola. Como escolheu ou foi escolhido pela profissão, motivação, significado deste emprego, vínculos construídos e sua trajetória.

Bloco 2 – vivências da violência

Descrever o processo comunicacional onde acredita que houve uma violência. Como por exemplo um xingamento/ algo que classifique como desrespeitoso / uma interrupção que gerou algum desconforto durante a aula, onde foi necessária sua intervenção. Descrever com o máximo de detalhes como aconteceu / tentar lembrar quais palavras e gestos foram utilizados durante essa interação. Como e qual foi a reação dos demais alunos na sala de aula? De que maneira você lidou com este acontecimento? Ou quais foram suas escolhas/estratégia para sair/contornar a situação?

Detalhar a reação durante a descrição das cenas, entender as palavras e sentimentos que mais marcaram. Investigar se alguma vez chorou ou entende que sofreu de alguma maneira por causa do trabalho.

Mapear se houve impacto em outros pilares da vida, como por exemplo, o relacionamento em casa, se houve mudança na rotina, autoestima profissional e pessoal. Fez terapia ou utilização de algum remédio controlado para contornar a situação?

Finalização

Por fim para compor a essência do objeto de estudo

Tentar extrair e condensar em uma palavra toda esta experiência. Perguntar “Se tivesse que traduzir essa experiência em uma palavra. Qual seria? ”

TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO

Eu prof. (a) _____ da disciplina
_____ no colégio
_____ lecionando para as turmas
_____, concordo em participar
voluntariamente do estudo que tem como pesquisador responsável a aluna Alessandra Goulart da Silva
Lopes, do mestrado de comunicação da faculdade Cásper Líbero.

Tenho ciência de que o estudo tem em vista realizar entrevistas com professores do ensino público,
visando, por parte da pesquisadora uma análise do processo comunicacional entre professor e aluno
em colégios públicos.

Minha participação consistirá em conceder uma entrevista que será gravada e transcrita, podendo ser
usada no trabalho final. **Entendo que o estudo possui finalidade de pesquisa acadêmica e que nesse
caso será preservado o anonimato dos participantes, assegurando assim minha privacidade.**
Além disso, sei que posso abandonar minha participação na pesquisa quando quiser e não receberei
nenhum pagamento por esta participação.

São Paulo, ____ de _____ de 2018.

Assinatura