

**unesp**



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Faculdade de Ciências – Campus de Bauru

---

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA MOTRICIDADE  
(PEDAGOGIA DA MOTRICIDADE HUMANA)**

---

**JULIANA MARTINS PEREIRA**

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO: AS FORÇAS  
COERCITIVAS NO AMBIENTE ESCOLAR E A RELAÇÃO COM O MAL-  
ESTAR DOCENTE**

**Bauru  
2017**

**JULIANA MARTINS PEREIRA**

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO: AS FORÇAS  
COERCITIVAS NO AMBIENTE ESCOLAR E A RELAÇÃO COM O MAL-  
ESTAR DOCENTE**

Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Ciências do Câmpus de Bauru, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Ciências da Motricidade.

**Orientadora:** Profa. Dra. Dagmar Aparecida Cynthia França Hunger

**Bauru  
2017**

Pereira, Juliana Martins.

Percepções de professores do ensino médio: as forças coercitivas no ambiente escolar e a relação com o mal-estar docente / Pereira, Juliana Martins, 2017.

290 f.

Orientadora: Profa. Dra. Dagmar Hunger

Tese (Doutorado) Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2017.

1. Professores. 2. Mal-estar docente. 3. Coerção. 4. Relações de poder. I. Universidade Estadual Paulista. II. Título.

**ATA DA DEFESA PÚBLICA DA TESE DE DOUTORADO DE JULIANA MARTINS PEREIRA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA MOTRICIDADE, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.**

Aos 19 dias do mês de outubro do ano de 2017, às 15:00 horas, no(a) Anfiteatro da Pós-Graduação da Faculdade de Ciências - UNESP/Bauru, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. DAGMAR APARECIDA CYNTHIA FRANÇA HUNGER - Orientador(a) do(a) Departamento de Educação Física / UNESP - Faculdade de Ciências de Bauru - SP, Prof. Dr. WANDERLEY MARCHI JUNIOR do(a) Departamento de Educação Física / Universidade Federal do Paraná, Prof. Dr. CARLOS EDUARDO LOPES VERARDI do(a) Departamento de Educação Física / UNESP - Faculdade de Ciências de Bauru - SP, Prof. Dr. ANTONIO FRANCISCO MARQUES do(a) Educação / UNESP/BAURU, Prof. Dr. AMAURI APARECIDO BÁSSOLI DE OLIVEIRA do(a) Centro de Ciências Biológicas - Departamento de Educação Física / Universidade Estadual de Maringá - PR, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da TESE DE DOUTORADO de JULIANA MARTINS PEREIRA, intitulada **Percepções de Professores do Ensino Médio: As Forças Coercitivas no Ambiente Escolar e a Relação com o Mal-estar Docente**. Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADO. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. DAGMAR APARECIDA CYNTHIA FRANÇA HUNGER 

Prof. Dr. WANDERLEY MARCHI JUNIOR 

Prof. Dr. CARLOS EDUARDO LOPES VERARDI 

Prof. Dr. ANTONIO FRANCISCO MARQUES 

Prof. Dr. AMAURI APARECIDO BÁSSOLI DE OLIVEIRA 

*À Vera Lúcia, Nelson Luiz e Tatiana, minhas raízes.*

*Ao Samuel, Daniel e Fidel, minhas asas.*

## AGRADECIMENTOS

É o momento de ser grato!

Talvez essa parte seja uma das mais difíceis da tese. Conseguir transpor para uma folha em branco as palavras corretas para demonstrar o quanto somos gratos às pessoas que tornaram nossa caminhada na pós-graduação menos árdua e mais suave.

E eu posso dizer que tive muita sorte, pois cruzei com pessoas realmente especiais durante esse processo. A começar pela Professora Dagmar Hunger, minha orientadora e amiga há quase duas décadas. Tenho certeza que ela nunca imaginaria, pelo menos eu nunca poderia prever, o quanto essa professora se tornaria especial em minha formação acadêmica e pessoal. Minha referência de caráter e força, e ao mesmo tempo de suavidade. Sem sua presença generosa, esse percurso e seus obstáculos seriam intransponíveis. À você, toda minha gratidão. Estendo os agradecimentos aos colegas do grupo de estudo, que não vou citar nominalmente para não correr o risco de esquecer alguém. Valeu pela força!

Não poderia deixar de citar a Professora Jorgeta Milanezi, minha chefe (colega) e amiga especial. Sem sua compreensão e sem o apoio da instituição na qual trabalhamos (Faculdade Integradas de Bauru – FIB) a realização dessa pesquisa seria inviável. Também devo meu reconhecimento aos colegas do curso de Educação Física que me socorreram nos momentos de sufoco e que foram pacientes para ouvir minhas lamentações, meus desabafos. Foram meu porto seguro em momentos de dúvida (será que vou conseguir?). Aliás, a direção, os funcionários e alunos também me ofereceram seu “ombro amigo” sempre que pedi ajuda.

Queridos alunos, mesmo sem saber vocês também foram fundamentais na escrita desse texto, afinal, foram vocês que me ensinaram o que é “ser professora” e todas as “dores e delícias” dessa profissão. Sim, é uma profissão sacrificante, sim, somos exigidos constantemente, mas ainda assim consigo me reconhecer em cada um de vocês. Esse é o maior prêmio pelo trabalho desenvolvido.

Evidentemente, devo reverenciar cada uma das escolas e professores que se dispuseram a participar da presente pesquisa. Vocês foram corajosos! Em

um momento atribulado em nosso contexto econômico e social, em um momento de questionamentos e contestação sobre a educação pública brasileira, vocês cederam seu tempo para auxiliar na compreensão desse quadro, abriram seu coração, contribuíram honestamente. Só isso já demonstra o quanto vocês são diferenciados. Obrigada!

Já durante o processo final do doutorado, mais exatamente na qualificação, pude contar com a contribuição do Professor Antônio Francisco Lopes e Professor Mauro Betti, que gentilmente participaram dessa dura etapa de nossa jornada acadêmica. Sou eternamente grata pelos apontamentos críticos.

Agora, na defesa, agradeço antecipadamente aos membros externos titulares que, sem titubear, concordaram em se deslocar para Bauru para participar presencialmente, Professores Wanderley Marchi Junior e Amauri Bássoli de Oliveira. Agradeço também aos membros internos, Professores Carlos Eduardo Verardi e Antônio Francisco Lopes pela prontidão em aceitar o convite. Estendo minha gratidão aos membros suplentes, Professores Marcelo Antônio Ferraz, Glauco Nunes Souto Ramos, Lilian Aparecida Ferreira, Antônio Vicente Marafioti Garnica e Fernando Renato Cavichioli.

Não poderia me esquecer das queridas Ivana e Eliana, responsáveis pela seção de Pós-graduação na UNESP de Rio Claro e de Bauru, respectivamente. Parabéns pela competência!

Agradeço, ainda, formalmente à CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior – pelo suporte financeiro.

*Parece cocaína, mas é só tristeza, talvez tua cidade.  
Muitos temores nascem do cansaço e da solidão.  
E o descompasso e o desperdício herdeiros são a glória da virtude que perdemos.  
Há tempos tive um sonho, não me lembro, não me lembro...  
Tua tristeza é tão exata, e hoje o dia é tão bonito.  
Já estamos acostumados a não termos mais nem isso.  
Os sonhos vêm e os sonhos vão. O resto é imperfeito.  
Disseste que se tua voz tivesse força igual à imensa dor que sentes, teu grito  
acordaria não só a tua casa, mas a vizinhança inteira.  
E há tempos nem os santos têm ao certo a medida da maldade.  
Há tempos são os jovens que adoecem.  
Há tempos o encanto está ausente e há ferrugem nos sorrisos e só o acaso estende  
os braços a quem procura abrigo e proteção.  
Meu amor, disciplina é liberdade.  
Compaixão é fortaleza.  
Ter bondade é ter coragem.  
Lá em casa tem um poço, mas a água é muito limpa.  
(Há tempos, Renato Russo)*



## RESUMO

Compreendemos que a escola é constituída por indivíduos (crianças, jovens, adultos) que exercem diferentes papéis interdependentes (professor, aluno, funcionário, gestor, pais etc), ou seja, suas ações influenciam e são influenciadas pelos outros a todo o momento. Sendo assim, pontuamos inicialmente a hipótese de que professores imersos numa teia de interdependências não têm a devida clareza sobre as relações de poder. Ou melhor, o professor se sente coagido pelas normas e regras de funcionamento da escola e não percebe que também exerce força coercitiva em relação ao outro favorecendo, conseqüentemente, práticas tradicionais escolares que impulsionam o desenvolvimento do mal-estar docente. Nesse sentido, objetivou-se na presente pesquisa analisar a “coerção” da instituição escolar que ocorre em diferentes direções, entre governo do estado, equipe escolar, alunos e comunidade e as percepções de professores que lecionam no Ensino Médio sobre a violência que permeia esse contexto. Compreender como lidam com essa questão e quais as conseqüências para sua vida profissional e pessoal. Para isso, estabelecemos como participantes um grupo de professores da área de linguagens e códigos estabelecida pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) – Português, Inglês, Arte e Educação Física. Caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, cuja abordagem é a História do Tempo Presente. Após os procedimentos requisitados pelo Comitê de Ética em Pesquisa ao qual o projeto foi submetido, realizamos reuniões com os professores das referidas disciplinas em três Unidades Escolares pertencentes à região centro-oeste paulista, totalizando quinze participantes (três professores de Educação Física, dois de Arte, três de Inglês e sete de Português). A técnica para a coleta dos dados – entrevista em grupo ou grupo focal – consistiu na gravação das reuniões, que foram filmadas e posteriormente transcritas, textualizadas e analisadas à luz da literatura sobre o tema. Os referenciais teóricos adotados para a discussão dos dados foram o sociólogo Norbert Elias e, complementarmente o psicanalista Sigmund Freud. Como conclusões podemos destacar: a dicotomia indivíduo/sociedade evidenciada pelos professores; a dificuldade em se reconhecerem como corresponsáveis pelo difícil quadro da educação pública na atualidade; a mudança no equilíbrio de poder nas relações escolares motivada, entre outros fatores, pelas políticas de democratização da educação pública, bem como pelos esforços de inclusão na educação formal de crianças e adolescentes de segmentos sociais antes ignorados; o estranhamento demonstrado pelos professores em relação ao comportamento de seus alunos e o “desejo” de que se enquadrem naquilo que acreditam ser o comportamento correto. Alguns professores mostraram-se resistentes quanto à utilização das inovações tecnológicas no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, as

mudanças na legislação educacional e a sensação de estarem perdendo o controle sobre seu trabalho, especialmente em virtude de avaliações externas e da progressão continuada tem afetado sobremaneira sua identidade profissional, especialmente entre os professores de português. Evidenciou-se, ainda, a fragilidade na formação de professores; as queixas sobre a pouca participação dos pais na educação dos filhos, a sobrecarga e más condições de trabalho e, em relação aos fatores que os levaram à docência, observamos que, na maioria dos casos foram motivados pelo “acaso” ou pela conveniência. Já no que se refere à violência explícita, os professores presenciam agressões na escola, mas foram poucos que declararam terem tido problemas graves. Como consequência, oito professores apresentaram sintomas claros do desenvolvimento do mal-estar docente, sendo que o mais citado foi a depressão. Acreditamos que, no atual contexto educacional, o mal-estar docente parece “inevitável”. Mesmo que não esteja presente em toda a carreira do professor, o desinvestimento, a interiorização e a despersonalização, que leva à diminuição do envolvimento afetivo, são características da última fase da carreira docente e tem se manifestado até mesmo em professores mais novos. Enfim, apenas no momento em que os professores “tomarem consciência” de que a sociedade não é “lá fora” poderemos começar a pensar em alternativas para que o contexto escolar se torne um ambiente menos insalubre para todos aqueles que nele interagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Professores; Mal-estar docente; Coerção; Relações de poder; Violência.

## ABSTRACT

We understand that a school is composed by individuals (children, young people, adults) who play different and interdependent parts (teacher, student, employee, manager, parent, etc.), which means that their actions affect and are affected by others all the time. Therefore, we have initially pointed out the hypothesis that teachers who are immersed in a web of interdependences do not have proper clarity about power relations. Better yet, teachers feel coerced by operating standards and rules from the school, not realizing that they also coerce others, consequently promoting traditional school practices that push the progression of faculty discomfort. For that matter, the aim of this study was to analyze “coercion” in an educational institution occurring in different directions among state government, school staff, students and community, as well as analyze the perceptions of High School teachers about the violence that passes through this context. The purpose was to understand how they deal with this matter and what are the consequences for their professional and personal lives. To this end, we established a group of teachers of languages and codes as participants, which are, according to the Ministry of Education (MEC) – Portuguese, English, Arts and Physical Education. This is a qualitative study based on the History of the Present approach. After the procedures requested by the Research Ethics Committee to which the project was submitted, we held meetings with the teachers from said subjects in three School Units owned by the Regional Board of Education from Bauru – SP, consisting of fifteen participants (three teachers of Physical Education, two of Arts, three of English and seven of Portuguese). The method for data collection – group interview or focus group – was to record the meetings, which were later transcribed, put into text and analyzed according to the research literature on the subject. The theoretical references used for discussion of data were from sociologist Norbert Elias, and from psychoanalyst Sigmund Freud complementarily. Among the final considerations, it is possible to emphasize: the dichotomy individual/society evidenced by the teachers; the difficulty in recognizing themselves as co-responsible for the complicated situation of public education nowadays; the change in the power balance of motivated school relations, among other factors by democratization policies from public education, as well as the inclusion efforts of formal education of children and teenagers from social segments previously ignored; the strangeness demonstrated by teachers concerning the behavior of their students and the “desire” that they would fit in what teachers believe to be proper behavior. Some teachers were opposed to the use of technological innovations in the teaching and learning process. In addition, changes in the educational legislation and the feeling that they are losing control over their work, especially because of external evaluations and continuous progression, has been excessively affecting

their professional identity, particularly of Portuguese teachers. It has been identified a vulnerability in teacher training: complaints about low participation of parents in children's education, work overload and poor working conditions. It has also been noted that most of them became teachers by "chance" or convenience. Concerning explicit violence, teachers witness physical aggression at school, but only a few declared having serious problems. As a consequence, eight teachers presented clear symptoms of progression of faculty discomfort, with depression being the most mentioned. All in all, we believe that faculty discomfort seems to be "inevitable". Although it is not present throughout the whole teaching career, deprivation, internalization and depersonalization, which lead to lower emotional involvement, are characteristics of the last phase of the teaching career, and they have been manifested even among younger teachers.

**KEYWORDS:** Teachers; Faculty discomfort; Coercion; Power relations; Violence.

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1</b>	Organização da tese	<b>34</b>
<b>FIGURA 2</b>	Identificação dos participantes: sigla de acordo com a ordem cronológica da participação e da escola, nome fictício, idade, formação acadêmica, tempo de docência e situação funcional, carga horária semanal e outras experiências profissionais	<b>51</b>
<b>FIGURA 3</b>	Adaptação da figura de Norbert Elias que representa um a visão egocêntrica da sociedade	<b>57</b>
<b>FIGURA 4</b>	Ciclos de vida profissional dos professores participantes da pesquisa	<b>59</b>
<b>FIGURA 5</b>	Motivos que levaram os participantes da pesquisa à docência	<b>62</b>
<b>FIGURA 6</b>	Sintomas descritos pelos professores participantes	<b>149</b>

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
CAPÍTULO I INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO II METODOLOGIA – O CENÁRIO, O PERCURSO E AS PEDRAS NO CAMINHO	35
2.1 O cenário	35
2.2 O percurso e as pedras no caminho	40
2.2.1 O estudo piloto	45
2.2.2 Superando as “pedras no caminho”	47
CAPÍTULO III TEIAS DE INTERDEPENDÊNCIA NO JOGO PROFESSORAL	50
3.1 Os protagonistas: ciclo de vida dos professores participantes	54
3.1.1 A opção pela docência	59
3.2 A classificação proposta por Huberman (1992)	63
3.2.1 O professor e as inovações tecnológicas	71
3.3 A legislação educacional como força coercitiva no contexto escolar	75
3.3.1 Professores do ensino fundamental: estabelecidos ou outsiders? – A dinâmica de poder no contexto educacional	78
3.3.2 A progressão continuada na perspectiva do professor	88
3.3.3 As avaliações externas como mecanismos regulatórios e coercitivos no trabalho do professor e as relações de poder entre as disciplinas escolares	94
CAPÍTULO IV A (RE)CONFIGURAÇÃO DO CONTEXTO ESCOLAR BRASILEIRO: EXCLUSÃO, VIOLÊNCIA E COERÇÃO NA RAIZ DO MAL-ESTAR DOCENTE	109
4.1 O caráter excludente da educação formal no Brasil	109
4.2 As políticas de inclusão social, a violência e a crise de identidade dos professores: o mal-estar causado pela diminuição de seu poder relativo	117
4.3 A crise de identidade pessoal e profissional dos professores na “teia educacional”	144

<b>CAPÍTULO V</b>	<b>CONCLUSÕES</b>	156
	<b>REFERÊNCIAS</b>	162
	<b>APÊNDICES</b>	
<b>APÊNDICE A</b>	<b>PEREIRA, J. M. Violência escolar: estudos à luz de Norbert Elias e Sigmund Freud. In: HUNGER, D.; CORRÊA, E. A.; ROSSI, F.; BETTI, M. (orgs) Formação e intervenção profissional em Educação Física: olhares e contribuições das ciências humanas. São Paulo: Cultura acadêmica, 2015</b>	170
<b>APÊNDICE B</b>	<b>MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b>	187
<b>APÊNDICE C</b>	<b>QUESTÕES NORTEADORAS PARA O GRUPO FOCAL</b>	188
<b>APÊNDICE D</b>	<b>TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS EM GRUPO – GRUPO FOCAL</b>	189
<b>APÊNDICE E</b>	<b>TEXTUALIZAÇÃO</b>	266





## APRESENTAÇÃO

A experiência como atleta de voleibol, desde a infância, no município de São José dos Campos – SP, a participação em competições esportivas durante a adolescência, a paixão pela prática do esporte competitivo e, conseqüentemente, o desejo de melhor compreender o “mundo esportivo” me conduziram, em 1998, ao curso de Licenciatura Plena em Educação Física, na Universidade Estadual Paulista – Campus de Bauru.

Durante o primeiro ano de curso, o interesse que já havia sido despertado no ensino fundamental e médio por disciplinas como história, psicologia e filosofia ficou mais evidente, e com isso, me questionava sobre a forma de desenvolver tais conteúdos em consonância com a área de esportes e Educação Física.

Ao ser incentivada pela Professora Dagmar Hunger, que ministrava a disciplina de História da Educação Física, iniciei a vida acadêmica com pesquisas de iniciação científica financiadas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PIBIC – CNPQ), e dei continuidade no Programa de Pós-Graduação, em nível de mestrado, na Universidade Estadual Paulista – Campus de Rio Claro, na área de Pedagogia da Motricidade, defendendo a dissertação em 2004.

Durante esse processo, interessei-me por questões relacionadas à história do esporte, em específico do voleibol feminino e, posteriormente, à formação profissional de técnicos esportivos. A dissertação intitulada “A formação do bacharel em educação física e esporte: em contexto as disciplinas de voleibol”, que em 2015 foi publicada como livro, com o título “Universidade, formação acadêmica e o técnico desportivo de voleibol”<sup>1</sup>, discutiu a formação de bacharéis em educação física e/ou esportes em três conceituadas Universidades Públicas do Estado de São Paulo, questionando alunos e docentes a respeito de uma disciplina esportiva específica, no caso, que desenvolvia conhecimentos relacionados ao voleibol.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, solicitava que os professores explicassem de que maneira os conteúdos eram desenvolvidos e, aos alunos, pedia que respondessem a algumas questões sobre sua competência e segurança caso optassem por atuar como técnicos de voleibol. Nesse trabalho, evidenciou-se o quão

---

<sup>1</sup> PEREIRA, J. M.; HUNGER, D. Universidade, formação acadêmica e o técnico de voleibol. Jundiaí: Paco editorial, 2015.

distantes estavam essas disciplinas das expectativas dos alunos, que em sua maioria não acreditavam estar preparados para atuarem nessa área, salvo aqueles que já tinham experiências anteriores com a modalidade, como atletas.

Ao longo de minha vida profissional, pude perceber que esse distanciamento tantas vezes discutido, entre a formação acadêmica e a atuação profissional, está presente não apenas na atuação do técnico desportivo, mas também no cotidiano de professores que, egressos de cursos de licenciatura, relatam não saber como agir no início de sua profissão. Para Batista (2008) o cotidiano escolar faz com que o professor vivencie situações para as quais não foi preparado nem emotiva nem tecnicamente. O autor acredita que com o decorrer dos anos e a experiência adquirida o professor desenvolve a maturidade necessária para resolver as situações vividas em sala de aula.

Tal situação foi vivenciada por mim quando me tornei professora de educação física escolar. Já lecionava no ensino superior (iniciei minha carreira em 2002, em uma faculdade privada do município de Bauru – SP, onde leciono até hoje) quando, em 2005, fui aprovada no concurso realizado pelo Governo do Estado de São Paulo para ministrar aulas de Educação Física no ensino fundamental e médio. Ingressei em 2006, e atuei em escolas de ensino fundamental no município de Bauru/SP, até fevereiro de 2016, quando, após um doloroso processo, muitas angústias, insatisfações e dúvidas, solicitei a exoneração do cargo. Além dessa experiência, também atuei como professora de educação física na rede municipal, em Bauru - SP, durante aproximadamente um ano.

Posso afirmar, portanto, que vivenciei o contexto escolar de maneira bastante intensa e, imersa nesse cotidiano, passei a acreditar, cada vez mais, na importância do reconhecimento do trabalho dos professores, de um ambiente de ensino e aprendizagem acolhedor, de respaldo emocional aos trabalhadores no interior das escolas.

Ao mesmo tempo, pude acompanhar de perto os danos causados por exigências, muitas vezes descabidas, das equipes gestoras, dos pais e até dos próprios alunos, que esperam de professores cansados e sobrecarregados um trabalho de excelência. Em contrapartida, constatei que muitos professores acabam se acomodando, se desiludindo, resistindo às mudanças no ambiente escolar, o que acarreta queda na qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Em função da trajetória aqui exposta, passei a acreditar que poderia contribuir com essa discussão dando voz aos professores, na tentativa de trazer à tona como se sentem em relação à sua profissão e quais consequências têm sofrido em sua vida profissional e pessoal. Portanto, não tive dúvidas ao decidir pelo meu objeto de estudo ao iniciar o doutorado. Apresento, assim, o fruto da intensa reflexão realizada ao longo dos últimos seis anos, desde a decisão de retomar meus estudos acadêmicos até a finalização da presente tese.

## CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO

Como pode ser observado em minha história de vida, pessoal e profissional, o desejo por compreender melhor o contexto escolar foi sendo amadurecido ao longo de quase dez anos, no intervalo entre a defesa da dissertação de mestrado e o ingresso no doutorado. Durante este período observei e vivenciei o quanto é difícil desenvolver um trabalho de boa qualidade na área da educação, especialmente nos dias atuais. Isso não significa que a profissão de professor na contemporaneidade esteja implicada apenas em sofrimento e desgaste, mas sim que exercer a docência nos remete a uma série de desafios.

Nesse sentido, Pinotti (2005/2006, p.210) afirma que uma das dificuldades da docência advém da necessidade de empatia e de disponibilidade no contato diário com alunos, colegas, gestores e comunidade escolar. Em suas palavras:

Nos intervalos, os professores são procurados por pais, por falta de outros horários, ou pelos próprios alunos, com dúvidas sobre as matérias ou por conflitos de ordem pessoal. O professor acaba sendo o receptor de situações que, muitas vezes, fogem ao seu controle por despreparo. Existe ainda uma pressão exercida especialmente pelas novas tecnologias, necessitando uma revisão nas metodologias de ensino, sem um preparo prévio. Isso favorece a tensão, a insatisfação e a ansiedade, esgotando o professor. Além do desafio de controlar a classe, os professores enfrentam pressões dos alunos, dos colegas, dos pais, dos administradores. São afetados pelos sucessos e fracassos de seus alunos e pelas próprias exigências.

Além dessas pressões, inerentes à atuação de professor, outros fatores contribuem para tornar o cotidiano escolar um pouco mais árduo: a falta de recursos humanos e materiais para o desenvolvimento de um trabalho adequado e a violência intrínseca ao contexto escolar dificultam e, por vezes, impossibilitam que os objetivos educacionais sejam atingidos.

Dessa forma, é comum encontrarmos docentes que relatam insatisfação, sofrimento e vontade de abandonar a profissão. Tal sofrimento se reflete em atitudes muito questionadas por quem não participa desse processo. Professores são alvo de críticas ao tirarem licenças médicas, ao não se dedicarem ao preparo de suas aulas, ao ficarem se lamentando sobre suas péssimas condições de trabalho. Isso quando não adoecem ou abandonam a docência.

Sobre isso, Nóvoa (2011, p.2) afirma que: “o ensino é uma profissão de enorme exigência, mas que parece fácil aos olhos de toda a gente, o que tem consequências nefastas no estatuto dos professores e no prestígio dos programas de formação”. O autor complementa afirmando que existe uma “fenda” entre “o *tudo* que se pede aos professores e o *nada* (ou *pouco*) que se lhes dá”. Na perspectiva do autor, essa ideia de que ensinar é uma atividade fácil, ao alcance de qualquer pessoa, contribui para a desvalorização da profissão.

No entanto, é comum pessoas com mais idade afirmarem que “no seu tempo de escola” não era assim. O professor era respeitado e valorizado, assim como os funcionários, e os alunos tinham “medo” de serem repreendidos ou irem para a direção. Para Grandino (2007, p.1):

Com muita frequência escutamos pessoas mais velhas dizendo que as crianças de hoje são diferentes das de antigamente. Dizem que são mais espertas, mais malcriadas e que sabem muito mais coisas do que as de antigamente. Nós, que somos adultos, dizemos que não seria possível, no tempo em que fomos crianças, responder aos pais do modo como hoje as crianças respondem, nem tampouco reivindicar espaço para expressar opiniões e desejos como fazem atualmente.

Para a autora, até gerações recentes a participação das crianças era mais restrita, e seu relacionamento com os adultos era pautado pela obediência, sem espaço para questionamentos. Com tais mudanças, é comum observarmos adultos que têm dificuldades em lidar com essa “nova geração”. Grandino (2007, p.5) exemplifica:

As situações de indisciplina e violência nas escolas são bons exemplos de que as relações entre diferentes gerações estão permeadas por conflitos e dificuldades de enfrentamento. Vemos muitos estudos serem publicados sobre essas temáticas e é bastante comum ouvirmos pais e professores externando suas angústias frente às situações que os adolescentes vivem e demandam aos adultos.

Mesmo que os autores tenham se remetido a um passado próximo para exemplificar mudanças de comportamento que dificultam o relacionamento no interior das escolas, não podemos considerar que as situações de violência e agressividade neste ambiente sejam fenômenos atuais. Simões (2006, p.94) afirma que: “[...] o pronto raciocínio no sentido de argumentar que a violência nas escolas aumentou é, no mínimo a-histórico e, apenas, emergente. Esse raciocínio não compreende a visão de processo”.

Hobsbawn (2013, p.46) nos explica esse “saudosismo” ao pensarmos sobre tempos passados e os considerarmos melhores que os dias atuais. Para o autor: “Se o presente era, em algum sentido, insatisfatório, o passado fornecia o modelo para reconstruí-lo de uma forma satisfatória. Os tempos passados eram definidos – muitas vezes ainda o são – como os bons tempos do passado, e é pra lá que a sociedade deveria voltar”.

Elias (2011, p. 219) afirma que, já no século XIX: “O coro de vozes dividia-se entre os que exaltavam um passado melhor e os que cantavam um futuro mais risonho”, nos levando a entender que projetamos em outros tempos uma felicidade que não existe no presente.

Porém, se observarmos com mais cuidado, veremos que esses “bons tempos do passado” significavam a manutenção de uma escola elitista, que não possibilitava o acesso das camadas mais populares. Simões (2006) evidencia que o processo de escolarização brasileiro, bastante excludente desde suas origens, manteve a violência afastada dos ambientes de ensino. Para Abramovay (2002, p.14):

A situação de vulnerabilidade aliada às turbulentas condições socioeconômicas de muitos países latino-americanos ocasiona uma grande tensão entre os jovens que agrava diretamente os processos de integração social e, em algumas situações, fomenta o aumento da violência e da criminalidade. Ressalta-se que a violência, embora, em muitos casos, associada à pobreza, não é sua consequência direta, mas sim da forma como as desigualdades sociais, a negação do direito ao acesso a bens e equipamentos de lazer, esporte e cultura opera nas especificidades da cada grupo social desencadeando comportamentos violentos.

Nesse sentido, constatamos que ao ser popularizada, a educação formal entrou em contato com grupos sociais aos quais muitos direitos básicos foram negados durante séculos. As escolas chegaram a bairros mais afastados e pobres nos quais a violência se manifesta de maneira mais explícita como consequência de desigualdades sociais muito profundas.

Assim, acredita-se que essa raiz excludente e o processo de popularização atual podem ter institucionalizado a violência, não apenas de maneira explícita, física ou verbal, mas de maneira simbólica e psicológica, afetando diretamente os professores.

Sobre isso, Elias (1993, p.198) nos explica que, quando o monopólio da violência física passa a ser do Estado, os cidadãos começam a utilizar outras

estratégias para coagir uns aos outros, lançando mão de constrangimento e ameaça, ou seja, utilizam-se de seu “poder relativo” para referendar a superioridade de indivíduos ou grupos sobre outros. O autor afirma que:

Ao se formar um monopólio de força, criam-se espaços sociais pacificados, que normalmente estão livres de atos de violência. As pressões que atuam sobre as pessoas nesses espaços são diferentes das que existiam antes. Formas de violência não física que sempre existiram, mas que até então sempre estiveram misturadas ou fundidas com a força física, são agora separadas destas últimas. Persistem, mas de forma modificada, nas sociedades mais pacificadas. São mais visíveis, no que interessa ao pensamento padrão de nosso tempo, como tipos de violência econômica.

Lahire (2012) destaca que essa concepção já estava presente na obra freudiana, mais especificamente na troca de correspondências entre Sigmund Freud e Albert Einstein – Por que a guerra? (FREUD, 1933/1996)<sup>2</sup>. Nesta carta, Freud explica como as pessoas foram modificando suas formas de “regular os conflitos”, passando da força física ao uso da arma de fogo e, na sequência, ao direito da comunidade. Nas palavras de Lahire (2012, p.204):

A Guerra-Fria ilustra isso: duas partes opostas entre si ameaçam permanentemente a outra, mas por fim nenhuma das partes se destrói, visto que ambas possuíam os meios de destruição. Para além dessa forma de intimidar o inimigo, diz Freud, há o Direito que se constitui no poder da comunidade. Claro que se trata sem dúvida de uma forma de violência. Afinal, se não respeitamos as leis há uma punição. Porém, trata-se de uma forma de violência extremamente civilizada. Existe, desse modo, a possibilidade de cada um respeitar as regras. O direito, nesse sentido, é nada mais que os próprios indivíduos: grupos que concedem a uma instância transcendente e acima de qualquer vontade individual ou particular o direito de punir àqueles que não se comportam conforme as regras. Freud fala, eu cito, de uma “superação da violência ao se transferir o poder a uma unidade maior”. Trata-se, especificamente, da concentração pelo e no Estado dos meios de repressão, sendo este o meio legítimo de exercício da violência física. É dessa forma que Max Weber definia o Estado. Assim, o Estado, com o exército e a polícia, desempenha seu papel.

Sob essa perspectiva, da violência como um mecanismo social que, de certa maneira, controla nosso comportamento, passamos a refletir sobre as diferentes violências que estão impregnadas no contexto escolar, sejam elas agressões explícitas, como xingamentos, socos e pontapés; ou simbólicas, como pressões por resultados e desempenho, aumento das funções do professor no contexto escolar, constrangimentos a que esses profissionais são submetidos

---

<sup>2</sup> Optamos por colocar nas citações de Sigmund Freud a data da publicação original seguida da data da obra consultada para realização da presente pesquisa.

diariamente. Ou seja, quais violências permeiam a escola de tal maneira que tem afetado a saúde desses “trabalhadores da educação”.

De acordo com a definição da Organização Mundial da Saúde (2002), violência pode ser definida como:

Uso intencional da força física ou do poder real em ameaça contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha qualquer possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação (KRUG et al, 2002, p.5, grifo nosso).

Nesse sentido, não devemos limitar a definição de violência apenas a manifestações de agressão explícita, como brigas, vandalismo, xingamentos. Tudo aquilo que impede nosso desenvolvimento pleno, que nos obriga a agir de determinada maneira, sem que saibamos as razões, que nos coage, que nos diminui, deve ser interpretado como violência. Nas palavras de Chauí (1980, p.1), a violência está ao lado da sujeição, da obediência. Para a autora:

Estamos habituados a encarar a violência como um ato enlouquecido que vem de baixo para cima da sociedade [...] quando na verdade seria mais pertinente encará-la de modo oposto, isto é, como um conjunto de mecanismos visíveis e invisíveis que vem do alto para baixo da sociedade, unificando-a verticalmente e espalhando-se pelo interior das relações sociais, numa existência horizontal que vai da família à escola, dos locais de trabalho às instituições públicas, retornando ao aparelho do Estado.

Compreendemos, como a autora, que a violência não se manifesta sempre como transgressão às leis ou atos explícitos de agressão. Os mecanismos que determinadas instituições, como a escola, adotam para submeter seus professores e alunos às suas normas de funcionamento, as avaliações que classificam melhores e piores, capazes e incapazes, adequados ou desajustados, também podem ser vistos como forças coercitivas que, de alguma maneira, impedem que os sujeitos sintam-se confortáveis em seus ambientes de trabalho ou estudo.

Portanto, acreditamos, como Abramovay (2002), que a violência, em específico no interior das escolas, deve ser conceituada de maneira mais ampla, aliada a fenômenos como a globalização e a exclusão social. Priotto e Boneti (2009, p.162) caminham neste mesmo sentido, afirmando:

Genericamente a violência pode ser entendida como uma ação diretamente associada a uma pessoa ou a um grupo, a qual interfere na integridade



física, moral ou cultural de uma pessoa ou de um grupo, mas também esses efeitos podem ser provocados por acontecimentos e/ou mudanças radicais ocorridas na sociedade atingindo negativamente os indivíduos ou a coletividade em relação aos laços de pertencimentos, dos meios e condições de vida, etc.

Assim, Charlot (apud ABRAMOVAY e RUA, 2002, p.21-2) classifica violência em três níveis:

a. Violência: golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismos; b. Incivildades: humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito; c. Violência simbólica ou institucional: compreendida como a falta de sentido de permanecer na escola por tantos anos; o ensino como um desprazer, que obriga o jovem a aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses; as imposições de uma sociedade que não sabe acolher os seus jovens no mercado de trabalho; a violência das relações de poder entre professores e alunos. Também o é a negação da identidade e da satisfação profissional aos professores, a obrigação de suportar o absenteísmo e a indiferença dos alunos.

Como podemos constatar, violência não é um fenômeno fácil de ser definido. Suas manifestações são percebidas de diferentes formas e as consequências de se viver em um ambiente violento e coercitivo vão diferir de acordo com a história de vida e as experiências pessoais de cada sujeito, bem como das relações de poder que se estabelecem nos grupos que constitui.

Concordamos, portanto, com a perspectiva de Abramovay (2002), elaborada a partir de Bourdieu (2001), de que os comportamentos naturalizados pela sociedade podem ser classificados como violência simbólica, incluindo o sistema educacional, que materializa situações de violência sem reconhecê-las como tal.

Isso significa que práticas educacionais desenvolvidas frequentemente nas escolas perpetuam relações de desigualdade e desequilíbrio de poder, que podem resultar na sensação de mal-estar entre professores, alunos, gestores, funcionários etc. Nas palavras de Abramovay (2002, p.28): “a violência simbólica abrange relações de poder interpessoais ou institucionais que cerceiam a livre ação, pensamento e consciência dos indivíduos”.

Já Medeiros (2006, p.26) acredita que a violência é um comportamento frequente entre jovens, considerando essa fase da vida como uma fase de experimentação. Sendo a escola um “lugar de encontro (aparentemente seguro) em que é possível estabelecer relações de amizade, solidariedade, afetivas e sexuais” para a juventude, é compreensível que nesse espaço manifestações violentas sejam

vistas com certa frequência, pois alguns alunos veem no comportamento violento uma forma de sociabilizar-se. Em contrapartida, a autora explicita que:

Na atualidade, a instituição deixa de representar esse lugar devido a não-atualização das relações, do ensino e do espaço, tornando um lugar de exclusão, pouco atraente, pouco seguro, com precários recursos materiais disponíveis para aprendizagem, lazer e esporte. Em geral, está localizada em prédio de estrutura arcaica, mal cuidado e com aspecto de instituições destinadas à reclusão. O comportamento violento e uso de drogas por parte dos alunos, corpo de funcionários e da comunidade é uma forma de denúncia, desaprovação, insatisfação e, por outro lado, pertencimento e participação.

Para Batista e El-moor (1999, p.142): “considerar que a violência já está presente no ordenamento social é o ponto de partida da análise de qualquer forma de violência ou agressão, embora essa violência não explique todo o comportamento violento que acontece na sociedade”.

Como consequência das diferentes violências que estão presentes em nosso ordenamento social, compreendemos que a escola tem se tornado “ponto de encontro” de indivíduos que são vítimas ou agentes da violência em outros grupos, mas que a manifestam também na escola. Assim, a escola produz e reproduz comportamentos violentos em seu cotidiano. Minayo (2009, p.32-5) classifica:

Violência estrutural: “Diz respeito às mais diferentes formas de manutenção das desigualdades sociais, culturais, de gênero, etárias e étnicas que produzem a miséria, a fome, e as várias formas de submissão e exploração de umas pessoas pelas outras”. É evidente que todos estamos sujeitos a esse tipo de violência, mas acredita-se que, nas comunidades carentes e periferias, onde reside grande parte dos alunos das escolas públicas, esse sentimento é percebido de maneira extrema.

Violência institucional: “É aquela que se realiza dentro das instituições, sobretudo por meio de suas regras, normas de funcionamento e relações burocráticas e políticas, reproduzindo as estruturas sociais injustas”. Essa seria a modalidade de violência produzida no interior da escola pública, que envolve todas as esferas da administração: poder público, equipes gestoras, professores e funcionários.

Violência interpessoal: ocorre quando a interação se dá com “prepotência, intimidação, discriminação, raiva, vingança e inveja, costuma produzir danos morais, psicológicos e físicos, inclusive morte”. Costuma ocorrer quando os conflitos não são

resolvidos por meio de diálogo e colocação de argumentos e pontos de vista, buscando uma saída pacífica. Comum no interior das escolas, no cotidiano de professores que se sentem violentados pela equipe gestora ou pela maneira grosseira como o aluno e seus pais demonstram suas insatisfações ou, ainda, pelos próprios professores quando se remetem aos alunos de maneira discriminatória.

Violência intrafamiliar: termo utilizado quando conflitos familiares são transformados em intolerância, abusos e opressão. Não são raros os casos de alunos vítimas deste tipo de violência, expostos a agressões físicas entre seus pais ou direcionadas a eles mesmos.

O tema violência, suas diferentes manifestações e como interferem no contexto educacional tem sido discutido com mais frequência, no Brasil, a partir da década de 1980. Para Cury (2002, p.169), a educação formal, a partir da constituição de 1988, “ganhou contornos bastante complexos”.

A democratização do acesso à escola reconfigurou a dinâmica social e as relações de interdependência nesse espaço, no entanto, como nos diz Esteban (2007), esse processo é marcado por uma série de fracassos, especialmente relacionados à participação das classes mais populares, que não veem possibilidade de êxito na escolarização formal e não reconhecem a escola como um espaço significativo de desenvolvimento. Cury (2002, p.169) nos diz que:

De há muito os educadores brasileiros correlacionam dialeticamente sociedade e educação. Sabemos todos que a distribuição de renda e da riqueza no país determina o acesso e a permanência dos estudantes na escola. Sabemos também que o aumento da permanência de estudantes na escola depende da realização do direito ao saber, sob um padrão de qualidade possível de ser incrementado. E sabemos também que não se deve exigir da escola o que não é dela, superando a concepção de uma educação salvífica e redentora. Problemas há na escola que não são dela, mas que estão nela e problemas há que são dela e obviamente podem também estar nela.

Nesse sentido, constatamos que não basta acolher todos os alunos na instituição escolar, pois o êxito do processo educativo não se resume às condições da escola. Depende, substancialmente, de fatores sociais e questões econômicas que a escola, por si só, não é capaz de resolver.

Batista e Codo (1999, p.71) nos dizem que a democratização da clientela escolar trouxe consigo uma “deformação do método, com queda, assim, da qualidade”. Na opinião dos autores: “se ensinou ao povo o caminho da escola, mas

não se ofereceu uma verdadeira escola”. Problemas como superlotação de salas de aula, sobrecarga da jornada de trabalho dos professores, má formação profissional, baixa remuneração dos docentes, confusão na avaliação dos resultados originaram-se de uma expansão quantitativa no atendimento aos alunos, mas que não foi acompanhada em termos de qualidade de ensino. Os autores complementam:

Os setores populares que aguardaram muito tempo para ter acesso ao sistema de ensino público viram grande parte de suas esperanças bastante frustradas quando conseguiram chegar às escolas. A expansão do ensino público aconteceu sem cuidado com a qualidade da infraestrutura das escolas. Edifícios com condições ruins, carência às vezes de materiais básicos de funcionamento da escola, ausência bem mais acentuada de recursos de apoio ao ensino e de recursos que promovem melhores condições de trabalho etc.

Portanto, percebemos que ao mesmo tempo em que a escola chega a bairros mais distantes e recebe alunos de segmentos sociais aos quais a escolarização fora negada durante séculos, os esforços para bem atender essa “nova demanda” ainda não são suficientes para lhes garantir o desenvolvimento e “a formação comum indispensável para o exercício da cidadania”, bem como “fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, como assegura o artigo 22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96).

Para Cury (2002.p.200), não basta oferecer o “mínimo” aos alunos, pois os “padrões mínimos são um limite entre o caráter humano da vida e de suas condições e o terreno da animalidade”. Em suas palavras:

A recuperação da liberdade humana, capaz de fazer opções, e o avanço pela igualdade, patamar maior da cidadania, são hoje aspirações que fluem das várias camadas sociais, especialmente das que foram excluídas da participação dos bens sociais.

O autor não se refere apenas à questão da educação formal, mas também a questões mais amplas como a distribuição da renda e as mudanças nos modos de produção, ocorridas nas últimas décadas. Tais fatores estão imbrincados à questão educacional, pois, como acredita Elias (2008, p.13), grupos como “família” ou “escola” são formados por seres humanos em relação de interdependência, o que significa que não é possível estudar essas instituições isoladamente, desconectadas do todo social.

Assim, e considerando a violência como um fenômeno que ganha significado de acordo com a cultura e o momento histórico, “profundamente

relacionado ao laço social e suas transformações ao longo dos tempos” (LIBARDI; CASTRO, 2014, P.945), a presente pesquisa originou-se da seguinte questão problema: como se configuram, na atualidade, os jogos de poder e as relações de força nas teias de interdependência escolar?

Buscamos compreender como os professores, em diferentes momentos de seus ciclos de vida, percebem as forças coercitivas presentes em seu cotidiano de trabalho e como as situações próprias do contexto educacional influenciam em sua vida profissional e pessoal.

A escola é constituída por indivíduos (crianças, jovens, adultos) que exercem diferentes papéis interdependentes (professor, aluno, funcionário, gestor, pais etc), ou seja, suas ações influenciam e são influenciadas pelos outros a todo o momento. Sendo assim, pontuamos inicialmente a hipótese de que professores imersos numa teia de interdependências não têm a devida clareza sobre as relações de poder. Ou melhor, o professor se sente coagido pelas normas e regras de funcionamento da escola e não percebe que também exerce força coercitiva em relação ao outro (aluno, pais, colegas) favorecendo, conseqüentemente, práticas tradicionais escolares que impulsionam o desenvolvimento do mal-estar docente.

Nesse sentido, acreditamos que a discussão sobre o cotidiano escolar deve extrapolar a “busca por culpados” das más condições do ensino atual. É premente a conscientização de nossa participação na “teia de interdependência” que vai além dos muros escolares e que precisa se adequar às configurações e (re)configurações da sociedade atual.

Inicialmente, essa percepção emergiu das situações que acompanhei e vivenciei durante dez anos como professora de Educação Física na rede pública estadual paulista, pois convivi com professores que sentiam prazer em lecionar, eram extremamente comprometidos e demonstravam certa “leveza” mediante os problemas característicos do ambiente educacional. Em contrapartida, também vi professores sucumbirem, desistirem, solicitarem exoneração do cargo ou tirarem licenças “intermináveis”, enquanto declaravam que não conseguiriam retornar à sala de aula.

Mediante essa constatação empírica, objetivou-se na presente pesquisa analisar a “coerção” da instituição escolar que ocorre em diferentes direções, entre governo do estado, equipe escolar, alunos e comunidade e as percepções de

professores que lecionam no Ensino Médio sobre a violência que permeia esse contexto. Compreender como lidam com essa questão e quais as consequências para sua vida profissional e pessoal. Nesse sentido, Gatti (2003) nos diz que:

É preciso ver os professores não como seres abstratos, ou essencialmente intelectuais, mas, como seres essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, com base nas representações constituídas nesse processo que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo (p.196).

A autora considera relevantes os fatores sociais, políticos, econômicos e culturais e a participação dos professores nessa “teia”, pois será essa interação que irá moldar concepções sobre sua prática.

Entretanto, mesmo considerando que as reações do professor às forças coercitivas de seu ambiente profissional estejam enraizadas nas “figurações sociais”, entendemos que as consequências para sua saúde e para a qualidade de vida no interior da escola e também fora dela são individuais. Senão, como explicar que alguns professores de uma Unidade Escolar adoecem emocionalmente, sucumbindo às exigências cotidianas e outros não? Poderíamos justificar que talvez não sejam as exigências da escola, mas da disciplina que ministram. Ainda assim, por que alguns professores de determinada disciplina desenvolvem sintomas do mal-estar docente e outros não?

Para Freud (1927/1996, p.15), as respostas para tais questões poderiam partir das expectativas que o professor alimenta ao escolher a profissão, bem como de sua história de vida, pois:

[...] as expectativas subjetivas do indivíduo desempenham um papel difícil de avaliar, mostrando ser dependente de fatores puramente pessoais de sua própria experiência, do maior ou menor otimismo de sua atitude para com a vida, tal como lhe foi ditada por seu temperamento ou por seu sucesso ou fracasso.

Embora o autor evidencie as expectativas individuais, compreendemos que elas estão intimamente relacionadas, de maneira indissociável, às questões sociais.

Assim, objetivamos discutir o tema violência na escola e como os professores compreendem essa questão, a partir de uma perspectiva diferente daquela que usualmente tem sido empregada, pois, ao realizar levantamento da

literatura sobre a temática do mal-estar docente, encontrei expressivo número de artigos e livros que enfocam o problema de forma quantitativa, ou seja, têm como preocupação central evidenciar o número de professores que sofrem e desenvolvem sintomas médicos no exercício da docência<sup>3</sup>.

Esses dados quantitativos são imprescindíveis para comprovarmos a importância e o vulto do fenômeno do mal-estar docente. Sobre isso, encontramos facilmente reportagens que repercutem dados oficiais e que estigmatizam os professores como uma classe profissional “sofrida”.

Em 2016 foi veiculada matéria no jornal Estado de São Paulo<sup>4</sup> que destacava em seu título “SP dá a professores 372 licenças por dia; 27% por transtorno mental - Dados obtidos por meio da Lei de Acesso a Informações mostram que 136 mil afastamentos médicos foram concedidos em 2015”. Na reportagem, fatores como a indisciplina dos alunos e a alta carga de trabalho de docentes que lecionam em várias escolas a fim de melhorar sua renda são apontados como causas para esses afastamentos.

Além de matérias jornalísticas que ressaltam as consequências do cotidiano profissional de professores, tais como as licenças médicas e os afastamentos, não é difícil encontrarmos relatos de situações violentas no ambiente escolar.

Ressalto texto veiculado em março de 2017<sup>5</sup>, que descreve situações extremas em escolas da rede municipal do Rio de Janeiro, como tiroteios que culminaram na morte de uma aluna, atingida por bala perdida enquanto estava dentro de sua escola. A reportagem menciona, ainda, que de cem dias letivos, 93 foram interrompidos em decorrência de episódios violentos, relacionados ao tráfico de drogas e outras situações que estão presentes no entorno escolar.

No dia 17 de setembro deste ano, o site do Jornal Folha de São Paulo veiculou a seguinte manchete: “SP tem quase dois professores agredidos ao dia;

---

<sup>3</sup> Como exemplo, podemos citar o levantamento realizado pela APEOESP – Sindicato dos professores do ensino oficial do Estado de São Paulo, disponível em: <http://www.apoesp.org.br/publicacoes/observatorio-da-violencia/caderno-violencia-nas-escolas-analise-da-pesquisa/>. Acessado em 01/08/2017 e as publicações da UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, ciência e cultura sobre o tema.

<sup>4</sup> <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,estado-da-a-professores-372-licencas-por-dia-27-por-transtornos-mentais,1000022938>. Acessado em: 13 de março de 2017.

<sup>5</sup> <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2017/07/1900460-violencia-fecha-escolas-e-interrompe-aulas-em-93-de-100-dias-no-rio.shtml>. Acessado em 21/08/2017.

ataque vai de soco a cadeirada”<sup>6</sup>. A reportagem exibiu casos de violência física que partiram de alunos, tendo como alvo os professores. De acordo com o jornal:

O número leva em conta as 178 queixas de educadores em delegacias no primeiro semestre deste ano em datas do calendário escolar (dias úteis do período de fevereiro a junho). Elas se referem a ocorrências de "vias de fato" (37%), como um empurrão sem maiores consequências, e ao crime de lesão corporal (63%). Aconteceram em creches, escolas e universidades, tanto públicas como particulares. Há educadores atingidos com lixeiras, carteiras escolares, socos, chutes e pontapés. Em ao menos um de cada quatro casos, um aluno foi apontado entre os agressores - a maioria dos registros não identifica os responsáveis. O número real de ocorrências é provavelmente ainda maior, pois, em um terço dos casos, a profissão da vítima não é identificada no boletim. Sabe-se ainda que, em estatísticas de violência, é comum haver subnotificação, pois parte das pessoas não chega a procurar a polícia.

Além de relatar os episódios de violência, a publicação evidencia que grande parte dos professores agredidos não consegue retornar à sala de aula, solicitando licença médica ou buscando a readaptação (situação na qual o professor é realocado para outra função na Unidade Escolar, como secretaria ou biblioteca). Destaca também que quando o professor consegue retornar à sua função, seu rendimento e nível de exigência em relação ao aluno tende a diminuir, pois sente medo de nova situação violenta.

A reportagem cita a fala de Bernard Charlot (2017), pesquisador francês que conduziu pesquisas sobre a temática da violência escolar em seu país e, atualmente é professor visitante na Universidade Federal de Sergipe. Para ele: "Um aluno que passa cinco dias na escola desinteressado, sem ver sentido no que aprende, vira foco de tensão permanente. Com qualquer faísca, pode gerar incêndio."

Assim, a falta de sentido e significado da escola para o aluno é um dos fatores apontados como geradores de episódios dessa natureza, ao lado de problemas relacionados ao tráfico de drogas ou a localização da escola em vizinhanças violentas.

A reportagem chama a atenção, ainda, para a desproporção entre o motivo da agressão e a agressão em si, ou seja, situações de pouca importância que originam reações exacerbadas. Como estratégia para minimizar e controlar tais

---

<sup>6</sup> [http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/09/1919146-sp-tem-quase-2-professores-agredidos-ao-dia-ataque-vai-de-soco-a-cadeirada.shtml?utm\\_source=newsletter&utm\\_medium=email&utm\\_campaign=newsfolha](http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/09/1919146-sp-tem-quase-2-professores-agredidos-ao-dia-ataque-vai-de-soco-a-cadeirada.shtml?utm_source=newsletter&utm_medium=email&utm_campaign=newsfolha). Acessado em 18/09/2017.



situações, o governo do Estado de São Paulo citou a preparação de professores para mediar conflitos (o professor mediador).

Para além das consequências imediatas dos episódios de violência, tais como ferimentos e morte, devemos considerar a impossibilidade de aprendizagem dos alunos submetidos a esse contexto, bem como a preocupação de todos (alunos, professores, gestores) com sua segurança e integridade física. Esse tipo de preocupação faz com que os objetivos educacionais sejam esquecidos, pois sobreviver a esse cenário de violência é prioridade. Sobre isso, o pesquisador britânico Dominic Richardson (2017)<sup>7</sup> alerta:

Na América Latina, por exemplo, crianças assistem às aulas estressadas por causa da violência. As escolas precisam ser seguras. Se não forem, as crianças não irão às aulas. Sem ir às aulas, elas não aprendem. A violência fecha as escolas. As crianças de algumas regiões do mundo sentem medo de sair de casa. Em termos de educação, a segurança é muito importante. Em termos de saúde, a insegurança gera uma condição de estresse. É uma situação muito frequente em favelas, em áreas dominadas por conflitos ou pelo tráfico. Para aprenderem bem, crianças precisam ao menos ter o trajeto casa-escola assegurado – e hoje isso não é possível. A segurança deveria ser a principal preocupação das escolas.

Os relatos jornalísticos aqui apresentados ilustram o quão frequentes são as manifestações de violência e de que maneira, na atualidade, tais manifestações estão atreladas ao espaço escolar. Esse quadro vem suscitando debates e estudos sobre o tema e as consequências para a saúde dos professores.

No entanto, ao levantar material bibliográfico para a realização da presente pesquisa, constatei que, não obstante exista produção científica com viés sociológico e psicológico<sup>8</sup>, observa-se que a preocupação insistentemente se volta para o desenvolvimento de análises estatísticas, da aplicação de questionários e outros instrumentos da psicologia, que buscam números relacionados à frequência desse tipo de situação entre professores, os sintomas e fatores que levam a esse quadro.

Nesse sentido, destaca-se o trabalho desenvolvido por Codo (1999), que estudou uma amostra de quase 39 mil trabalhadores na área da educação em todo o Brasil. Entre seus resultados destacam-se fatores que podem levar ao *burnout*<sup>9</sup>

---

<sup>7</sup> <http://istoe.com.br/nao-estamos-preparados-para-viver-100-anos/> Acessado em 21/08/2017.

<sup>8</sup> Durante a elaboração da tese, mostraram-se particularmente relevantes estudos de Mirian Abramovay, Wanderley Codo, José Manoel Esteve Zaragoza, dentre outros autores.

<sup>9</sup> No título da tese, definimos a expressão mal-estar docente, mas outros estudos têm sido desenvolvidos utilizando-se das denominações *burnout* docente ou estresse docente. O conjunto de

entre esses profissionais, principalmente: crise de identidade; violência, insegurança e agressão; infraestrutura das escolas públicas; gestão das escolas; baixos salários e poder de compra; conflitos entre o trabalho e a família; suporte afetivo insuficiente; problemas nas relações sociais; excessiva carga mental e pouca importância social de seu trabalho.

Segundo o autor, o *burnout* é percebido como um estado de desânimo, apatia e despersonalização. Essa síndrome afeta principalmente trabalhadores responsáveis por “cuidar”, como enfermeiros e professores. Literalmente pode ser traduzido como “perder o fogo” e envolve três componentes: exaustão emocional; despersonalização, que pode ser definida como o endurecimento afetivo e; falta de envolvimento pessoal no trabalho.

Tais definições aproximam-se do conceito de mal-estar docente, que para Zaragoza (1999, p.12) configura-se como um termo:

Intencionalmente ambíguo [...] A dor é algo determinado e que podemos localizar. A doença tem sintomas manifestos. Quando usamos o termo ‘mal-estar’ sabemos que algo não vai bem, mas não somos capazes de definir o que não funciona e por que.

Em sua pesquisa, o autor observou que algumas situações próprias da docência incomodam os professores a ponto de fazê-los adoecer, tais como: escassos recursos materiais, condições de trabalho ruins, violência nas instituições escolares e acúmulo de exigências sobre seu trabalho. Além disso, modificações sociais que influenciam nos objetivos da escola e trazem questionamentos e contestações sobre a atuação do professor também podem ocasionar essa sensação de mal-estar.

Constatamos, após leitura das pesquisas acima citadas, que é necessário aprofundar a discussão no sentido de diferenciar os professores, ou seja, não tratá-los como um único grupo, como se suas características e percepções fossem homogêneas, como se as forças coercitivas do ambiente escolar afetassem a todos da mesma maneira, pois, como já mencionado, ao longo de minha experiência como docente no Ensino Fundamental, observei que cada professor reagia de maneira

---

sintomas, características e fatores que desencadeiam essas situações são bastante similares, no entanto, decidimos utilizar o termo mal-estar por considerar, como Zaragoza (1999) que essa expressão melhor retrata a situação como um todo, e não apenas as manifestações de sintomas associados à doença (como estresse, por exemplo).

diferente às forças coercitivas que incidiam sobre seu trabalho e sua convivência no interior da escola.

Essa observação empírica foi confirmada ao longo dessa pesquisa e, com base nas reuniões realizadas com os professores participantes, compreendi a importância de analisar sua singularidade, como cada um percebe as dificuldades próprias do desenvolvimento de seu trabalho.

Por isso, assim como Gebara (2012, p.11) acreditamos que “a educação, os jovens e a escola são processos, com diferentes periodizações que encontram na instituição escolar seu foco fundamental de convergência, configurando diferentes e crescentes imbricamentos [...]”.

Ao longo da pesquisa, constatamos que o trabalho seguiria a trilha de uma teia de interdependência que enreda nossos personagens principais – os professores – e as forças coercitivas que atuam sobre a prática docente. Encontramos em Norbert Elias o arcabouço teórico que sustenta essa discussão.

Ao estudar suas obras, constatamos que Norbert Elias sofreu reconhecida influência das teorias de Sigmund Freud<sup>10</sup> e, por isso, o diálogo entre os autores nos auxiliou a discutir um assunto que extrapola as fronteiras da sociologia e da psicanálise, pois, se acreditamos que cada professor sente a coerção do ambiente escolar de maneira individual, não podemos negar que essa percepção é fruto de influências sociais, ou seja, todos os fatores que, ao longo da vida e da carreira foram constituindo a personalidade desse professor.

Assim, complementarmente às teorias sociológicas de Norbert Elias, nos pautamos na Psicanálise Freudiana para a discussão da presente tese. Ainda, os autores Wanderley Codo - organizador do livro “Educação: carinho e trabalho” - e José Manuel Esteve Zaragoza – autor do livro “O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores” - foram fundamentais na compreensão do mal-estar docente e Michael Huberman, com seus estudos sobre o ciclo de vida profissional de professores, contribuiu decisivamente na análise referente aos ciclos de vida dos professores participantes da pesquisa.

---

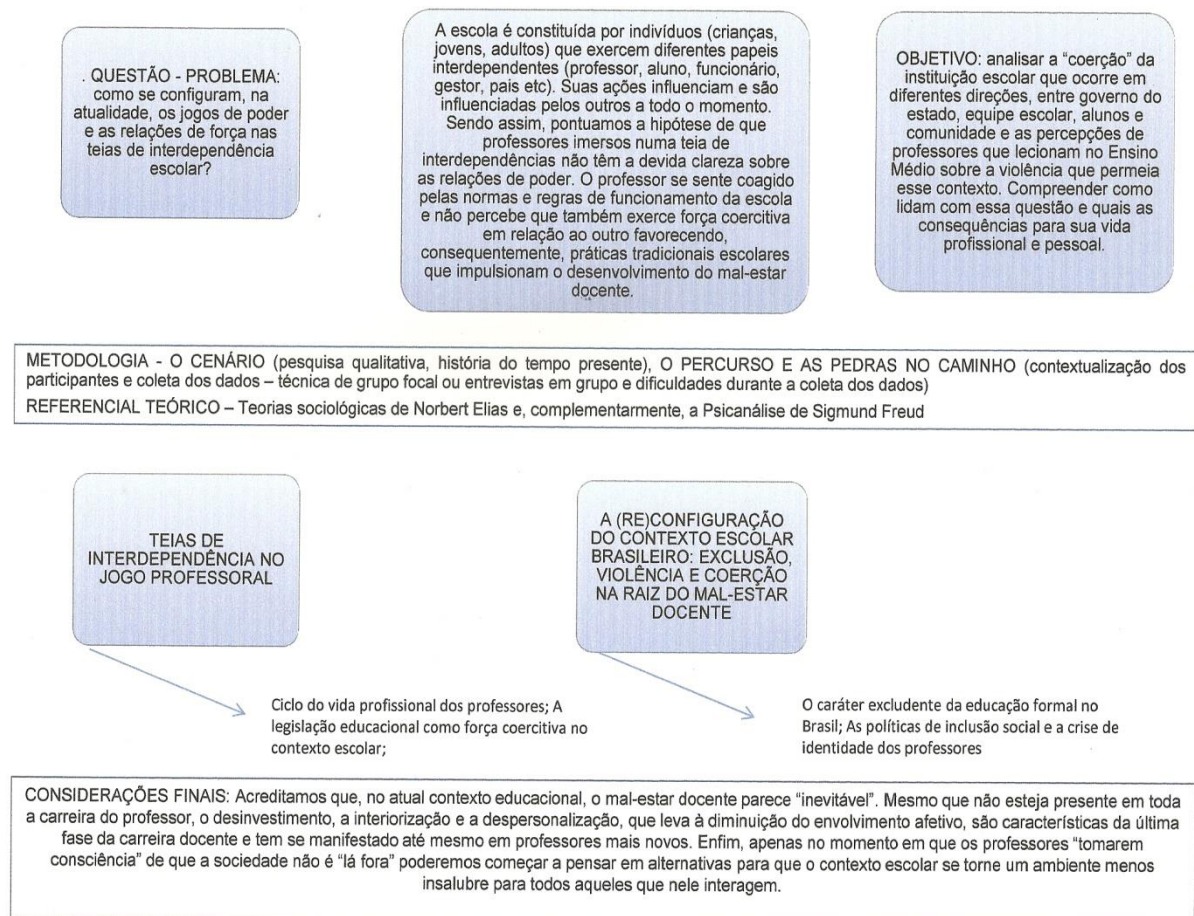
<sup>10</sup> No apêndice A da presente tese, encontram-se as reflexões sobre a obra de Norbert Elias e Sigmund Freud, suas aproximações e um possível diálogo entre os autores. Esse texto foi anteriormente publicado como capítulo de livro – PEREIRA, J. M. Violência escolar: estudos à luz de Norbert Elias e Sigmund Freud. In: HUNGER, D.; CORRÊA, E. A.; ROSSI, F.; BETTI, M. (orgs) Formação e intervenção profissional em Educação Física: olhares e contribuições das ciências humanas. São Paulo: Cultura acadêmica, 2015.

A influência de Sigmund Freud pode ser percebida em várias obras de Norbert Elias, mas em “O processo civilizador” (2011, p.251) ele a deixa explícita da seguinte maneira:

Neste particular, dificilmente precisa ser dito, mas talvez valha a pena enfatizar explicitamente, o quanto este estudo deve às descobertas de Freud e da escola psicanalítica. As ligações são óbvias a todos os familiarizados com os escritos psicanalíticos, e não nos pareceu necessário mencioná-los em determinados exemplos, especialmente porque isto não poderia ter sido feito sem longas ressalvas. Tampouco as diferenças, que não são pequenas, entre todo o enfoque de Freud e o adotado neste estudo foram explicitamente enfatizadas, sobretudo porque os dois poderiam, talvez, após alguma discussão, ser conciliados sem excessiva dificuldade.

Assim, explicitadas as motivações que levaram à realização desta pesquisa, a questão problema que buscamos responder, as hipóteses das quais partimos, bem como a tese defendida, apresento a Figura 1, que explicita a organização do presente texto.

FIGURA 1 – Organização da tese



Fonte: elaborada pela autora (PEREIRA, 2017)

## **CAPÍTULO II – METODOLOGIA**

### **O CENÁRIO, O PERCURSO E AS PEDRAS NO CAMINHO**

#### **2.1 O Cenário**

Na presente pesquisa, qualitativa, partimos da compreensão dos problemas propostos considerando sua complexidade, atentando-nos para a interferência do contexto e de variáveis que possam auxiliar em seu entendimento, interpretando nosso objeto de estudo com cuidado “para não deformá-lo ou reduzi-lo” (LAVILLE e DIONE, 1999, p.41).

Alves – Mazzotti e Gewandsznajder (1998) consideram que essa abordagem tem como principal característica a tradição compreensiva ou interpretativa dos fatos, fundamentando-se na visão holística, abordagem indutiva e investigação naturalística. De acordo com os autores em referência, esse tipo de pesquisa é o que melhor possibilita ao investigador interpretar o contexto, considerando o maior número possível de influências. No entanto, é importante salientar que, de acordo com Demo (1997, p.84):

Por maior que seja o esforço de preservar a face qualitativa dos fenômenos, o manejo científico deles implica formalização. Assim, não se trata - jamais - de desfazer a competência formal, mas de tomá-la com o devido espírito crítico, estabelecendo seu alcance e seu limite [...]. Quando se prefere um questionário aberto, a outro fechado, optamos apenas por um estilo mais flexível de formalização, não por seu abandono. Não escapamos de definir bem o objeto de pesquisa, sistematizar de alguma maneira as perguntas, estabelecer um roteiro regular e assim por diante.

Assim, não se trata de diminuir o rigor com que os dados são coletados e analisados, mas sim considerar que, “pessoas agem de acordo com suas crenças, percepções, sentimentos e valores, e seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado” (ALVES, 1991, p.54).

Nesse sentido, estabeleceu-se como abordagem metodológica a História do tempo presente, por entender que nos conduziria a compreensão das trajetórias e dificuldades de um grupo de professores ainda em atuação, que influenciam e são influenciados pelas questões contemporâneas e pelas condições de trabalho a que estão submetidos (exigências do contexto escolar, crise de identidade, novas

responsabilidades, sofrimento e adocimento, baixos salários e pouco reconhecimento).

Assim, como acredita Muller (2007, p.21), trata-se de estudar um período não “acabado”, período este sujeito a questões políticas e estruturas intelectuais constitutivas do presente, em especial as que se relacionam à democratização da educação formal e o atendimento nas escolas de grupos que anteriormente estavam marginalizados. Nesse contexto, aquele que escreve a história seria “elo de ligação entre o período descrito e a escrita da história propriamente dita”.

Hobsbawn (2013, p.47) nos alerta que a história como “experiência acumulada e coagulada, não é mais relevante”. E continua:

É evidente que o presente não é, nem pode ser, uma cópia-carbono do passado; tampouco pode tomá-lo como modelo em nenhum sentido operacional. Desde o início da industrialização, a novidade daquilo que toda geração traz é muito mais marcante que sua similaridade com o que havia antes. Entretanto, há ainda uma parte muito grande do mundo e dos assuntos humanos na qual o passado retém sua autoridade, e onde, portanto, a história ou a experiência, no genuíno sentido antiquado, opera do mesmo modo como operava no tempo de nossos antepassados.

A educação, ou o contexto da educação no Brasil, parece ser um desses assuntos aos quais se refere o autor, que “opera do mesmo modo como operava no tempo de nossos antepassados”, pois mesmo com todas as inovações sociais e tecnológicas nos sendo apresentadas constantemente, o modelo educacional ainda preserva muito fortemente características de seus primórdios. Ferreira e Souza (2010, p.165) exemplificam essa situação ao afirmar que, mesmo mediante as transformações contemporâneas, “o aluno ainda continua sendo o receptáculo e o professor, o detentor do conhecimento. E, assim, a aprendizagem permanece pautada na memorização”.

De acordo com Gonçalves Neto e Carvalho (2005, p.184), a história da educação no Brasil tem tido sua importância reconhecida, dessa forma: “multiplicando e diversificando os olhares para a sua compreensão”. Conseqüentemente:

[...] novos objetos foram sendo incorporados à análise, avançando-se para o estudo das disciplinas e das instituições escolares, dos métodos de ensino, do disciplinamento e da higiene, da arquitetura, do cotidiano escolar, da sociabilidade que se estabelece no ambiente escolar, etc.

Ainda de acordo com os autores, o dinamismo em relação a esses estudos tem sido alcançado graças à preservação e disponibilidade dos arquivos públicos e particulares, mas principalmente pela utilização de diferentes métodos de pesquisa, como a incorporação da história oral e de outros referenciais na área da história cultural.

Hobsbawn (2013, p.25) entende que ao compormos uma comunidade nos situamos em relação ao passado. Nesse sentido, o passado é uma “dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e outros padrões da sociedade humana”.

Daí a importância de abordamos na pesquisa aspectos históricos da educação no Brasil, que contribuirão para compreendermos um grupo de professores inscritos no presente da instituição escolar. Em contrapartida, Hobsbawn (2013, p.59) ironiza ao afirmar que: “Infelizmente uma coisa que a experiência histórica também ensinou aos historiadores é que ninguém jamais parece aprender com ela. No entanto, temos que continuar tentando”.

Para o autor, a história é inseparável da ideologia e política correntes e, por isso, toda história é contemporânea. Sendo assim, “o perigo reside na tentação de isolar a história de uma parte da humanidade – a do próprio historiador, por nascimento ou escolha – de seu contexto mais amplo” (p.378).

Outra dificuldade acerca de estudarmos nosso próprio tempo é a proximidade com os acontecimentos, que talvez possa, como pensa Santos (2009, p.8) ofuscar os fatos. O autor alerta que devemos ter o cuidado de não assumir uma postura “militante”. Em suas palavras:

Tal postura militante, que serve para mostrar o envolvimento inevitável entre os acontecimentos e o historiador, mostra a dificuldade de contar algo que estamos participando, atuando conscientemente, inclusive para mudanças de rumos da história. Por isso, fazer história no calor dos acontecimentos é um desafio e um enfrentamento que exige atenção redobrada.

Essas dificuldades estão em consonância com o que nos diz Dosse (2011, p.6), ao citar algumas barreiras no campo da história do tempo presente: “ainda permanece suspeita e ilegítima; ainda não considerada científica; confinada como um domínio separado, muito marcada por uma relação incestuosa com o jornalismo”.

Assim, é necessário explicitar que mesmo com a proximidade temporal, a história se faz com fatos, sejam eles escritos, documentados ou não. Como enfatiza Hobsbawn (2013, p.53): “O único resultado de uma corrida de cavalos que os historiadores podem nos contar com absoluta confiança é o de um páreo que já foi corrido”.

É importante ressaltarmos que na Grécia Antiga, a história “que importava”, era a história recente, relatada por pessoas que testemunhavam os fatos. Apenas quando a história passa a buscar sua legitimidade acadêmica e científica e fundam-se métodos específicos para seu estudo que essa história contemporânea passa a ser questionada (SANTOS, 2009).

Assim, acreditamos que a história do tempo presente necessita ser vista com seriedade e com o devido cuidado. No entanto, isso não significa que o distanciamento temporal garante uma perspectiva “isenta”, pois, mesmo quando estudamos acontecimentos de séculos distantes corremos o risco de impregná-los com nossas crenças, nossa vivência. Para Santos (2009, p.11): “Toda história é pensada a partir do tempo do historiador que vai buscar no passado (mesmo o próximo) as interlocuções para a compreensão da realidade”.

Nesse sentido, quando desenvolvemos uma pesquisa norteando-nos pela história do tempo presente, atribuímos valor significativo à fonte oral, às vozes dos participantes – no caso da presente tese, um grupo de professores do ensino fundamental da rede pública do estado de São Paulo - no contexto que se pretende analisar. Isso também suscita certa desconfiança, porém, bem coloca Santos (2009, p. 12):

Sobre um possível questionamento da validade da história oral, dos depoimentos, da historicidade das falas ou das diversas preocupações com a manipulação individual, coletiva ou social da memória, fazemos uma pergunta: Qual historiador abriria mão de ouvir os sobreviventes do holocausto para pendurar-se em estantes empoeiradas buscando vestígios da violência nazista? Difícil acreditar que haveria algum historiador que não buscasse uma composição entre as duas possibilidades.

Para Fico (2012, p.47) a peculiaridade que difere a História do tempo presente de outras modalidades de estudo em história é certa “pressão” dos contemporâneos, que significa que essa história pode ser questionada ou confrontada pelo testemunho de pessoas que viveram o que se pretende explicar. O autor explica o percurso percorrido pela história do tempo presente:



Assim, o paulatino descrédito da tradicional história do tempo vivido afetou gravemente o papel da testemunha ocular. O historiador presente aos acontecimentos, outrora o fiador da narrativa verdadeira, tornou-se suspeito de envolvimento, de tendenciosidade. Desde então, assumiu preponderância heurística o documento escrito, sobretudo o oficial, especialmente aquele nobilitado pela pátina do tempo. Esse é um aspecto mais conhecido: após o predomínio quase fetichista do documento desse tipo no final do século XIX e início do século XX, algumas correntes, como a Escola dos Annales, contribuíram para a ampliação do rol de fontes utilizadas pelo historiador.

Elias (1998, p.22-3) também aborda essa questão, mais especificamente em busca da compreensão sobre como o modo alienado e o modo envolvido de proceder influenciam nossa visão do presente e os conhecimentos produzidos. Para o autor, a principal diferença entre esses dois comportamentos é a perspectiva de tempo. Em suas palavras:

Uma abordagem altamente envolvida com o perigo atual de ocorrer uma grande guerra tem perspectiva de curto prazo. Nesse caso, a atenção das pessoas está focalizada na probabilidade de uma grande guerra, aqui e agora, no perigo singular de uma guerra contemporânea. Uma visão mais alienada, nesse caso, impõe perspectiva de tempo diferente. Levando-se em conta o fato de que a violência organizada do grupo, sob a forma de guerra, é parte de longa tradição e o de que essa tradição está fortemente representada pelas instituições contemporâneas, por atitudes e sentimentos estereotipados dos diferentes grupos humanos em relação uns aos outros, o perigo de uma guerra contemporânea aparece sob luz diferente. A perspectiva de longo prazo levanta a questão do quanto a tradição de solucionar conflitos entre estados por meio da violência, sob a forma de guerra, pode ter fim, enquanto as instituições tradicionais, sentimentos de grupo e atitudes dirigidas para o conflito armado permanecem inalterados. Em outras palavras, a perspectiva de longo prazo mostra a situação do momento sob luz diferente. Sem dúvida, ela exige, durante um período, maior capacidade de distanciamento da situação atual. Mas também abre caminho para mais ampla alienação das aspirações e medos do momento e, assim, das fantasias limitadas pelo momento. Isso aumenta a probabilidade de diagnóstico mais orientado pelos fatos.

Assim, observamos que ambos os comportamentos, o envolvimento e a alienação, coexistem quando se pretende discutir o tempo presente, pois, para Elias (1998, p. 121) quem pesquisa seu tempo não pode evitar vivenciá-lo, pois participa dos acontecimentos. Como consequência:

[...] quanto maiores as solicitações e as tensões a que eles e seus grupos estão submetidos, mais difícil lhes é realizar a operação mental que fundamenta todas as buscas científicas: alienar-se do papel de participante imediato e da perspectiva limitada que isso oferece.

Mesmo atentando para esse risco, o autor enfatiza que o pesquisador participa dos assuntos políticos e sociais de seu tempo e essa participação é uma

das condições para “compreender os problemas que tentam resolver enquanto cientistas”. Nesse sentido, atenta para a necessidade de manter o papel de participante separado do papel de pesquisador, de forma clara e consistente (p.126).

Refletindo sobre essas questões, assumi o desafio de “contar a história” que também vivenciei - do contexto educacional na atualidade, suas características e peculiaridades. Decidi contá-la na voz dos professores participantes desta pesquisa e, dentro dos limites do possível, analisei os dados com olhar crítico e não tendencioso, buscando o predomínio da alienação da pesquisadora sobre o envolvimento da participante. A seguir explico como cheguei aos relatos dos participantes da pesquisa.

## **2.2 O percurso e as pedras no caminho**

Desde o início de nosso projeto de pesquisa e a definição do objeto de estudo – as forças coercitivas intrínsecas ao contexto escolar e a percepção dos professores sobre essa questão - compreendíamos que por tratar-se de uma questão complexa e delicada, poderíamos encontrar resistência e receio dos professores em participar, bem como das equipes gestoras em autorizar a participação das escolas pelas quais eram responsáveis.

Por antever essa dificuldade, acreditamos que a melhor forma de incentivar os professores a relatar suas experiências seria por meio de conversas em grupo, norteadas por um roteiro de questões, mas durante as quais eles se sentissem a vontade para complementar a resposta do colega, mudar o direcionamento do assunto, interagir com a pesquisadora, que, sabidamente, também era professora e passava pelas mesmas dificuldades (no início de todas as conversas, quando me apresentava, fazia questão de enfatizar que também era professora na rede pública de ensino do Estado de São Paulo).

Essa estratégia para coleta de dados é denominada entrevista grupal ou grupo focal, e geralmente é apropriada para estudos que buscam entender atitudes, preferências, necessidades e sentimentos.

Gomes (2005) afirma que o grupo focal é uma técnica qualitativa e não diretiva inspirada em entrevistas não direcionadas. É mencionada na literatura desde os anos de 1920, como técnica de pesquisa de marketing. Posteriormente começou

a ser utilizada em programas de rádio e, mais tarde, em trabalhos sobre “a persuasão da propaganda dos esforços de guerra”. Já na década de 1970 observou-se o uso dessa técnica em pesquisas de mercado, campanhas eleitorais e treinamento pessoal. Foi na década de 1980 que o uso dessa técnica/método foi “redescoberto” e adaptado por pesquisadores do campo das ciências humanas, com tradição nas pesquisas de abordagem qualitativa.

Para Gomes (2005, p.40-1), não existe consenso se o grupo focal pode ser considerado técnica para coleta de dados ou método de investigação. Os autores que acreditam no grupo focal como método afirmam que se trata de “uma ação planejada, com base num quadro de procedimentos previamente conhecidos que pode comportar um conjunto diversificado de técnicas”. A autora esclarece ainda que:

Em áreas como a publicidade, marketing, saúde, planejamento e gestão, os grupos focais se configuram mais como um processo de entrevista coletiva, em que os trabalhos são desenvolvidos de forma operativa, com a adoção de procedimentos estruturados, controlados por questões específicas e num tempo determinado. Já nas áreas como a sociologia, psicologia social, antropologia cultural e, mais recentemente, na educação com a utilização de grupos focais, privilegia-se o processo interacional, ou seja, são as redes de interações produzidas por uma condução mais flexível dos trabalhos os elementos básicos de um processo investigativo.

Na presente pesquisa, os grupos focais foram formados por professores da rede estadual de ensino da região centro-oeste paulista. O grupo de professores foi delimitado atendendo aos seguintes critérios: a) Estar lecionando ou já ter lecionado para o ensino médio na rede estadual de São Paulo; b) Dar aula de uma das disciplinas que compõem a área de “linguagens e códigos” estabelecida pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e adotada pelo Governo do Estado de São Paulo. As disciplinas são: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (Inglês), Arte e Educação Física.

Esses limites (a área e nível de ensino definidos previamente) foram estabelecidos especialmente por que, ao selecionarmos uma área específica temos professores que apresentam similaridades (são professores de disciplinas escolares que compõem o currículo do Ensino Médio das escolas estaduais de São Paulo; as disciplinas em questão fazem parte da mesma área de conhecimento) e diferenças (cada uma das disciplinas apresenta conteúdos específicos e a utilização de diferentes metodologias de ensino; especificamente no caso da Educação Física, o

espaço de realização das aulas, geralmente quadra ou ginásio, também se caracteriza como diferença). Outras particularidades – pressões por resultado, reconhecimento social, dificuldades do cotidiano, satisfação com a profissão, entre outras - foram emergindo durante o processo de coleta e análise dos dados.

Na primeira escola (UEP), contamos com três professoras que foram gravadas durante duas horas de diálogo com a pesquisadora. O professor de Educação Física dessa Unidade Escolar foi gravado posteriormente, em entrevista individual.

Já na segunda escola (UEL), foram ouvidas cinco professoras, em reunião gravada também por aproximadamente duas horas. O mesmo tempo de duração teve a terceira reunião, na Unidade Escolar N (UEN), com a participação de seis professores.

No que se refere à análise das falas dos participantes, buscamos respeitar o que propõe Bardin (2009), nossa referência para análise de conteúdo. A autora define que o processo deve pautar-se em três passos: 1) pré-análise; 2) exploração do material e; 3) tratamento dos resultados, ou seja, a inferência e a interpretação.

Nesse sentido, devemos destacar que os resultados apresentados na presente pesquisa não estão organizados na mesma sequência proposta pelo roteiro de questões utilizado durante os grupos focais, mas sim agrupados de acordo com a frequência com que determinados assuntos foram abordados pelos professores.

A delimitação por professores que atuam no Ensino Médio deu-se por que, de acordo com os dados do Ideb (Índice de desenvolvimento da educação básica), esse é o nível de ensino que menos tem progredido nos últimos anos. Krawczyk (2011, p.753) aponta as seguintes dificuldades: problemas de acesso e permanência; qualidade da educação oferecida; discussão sobre sua identidade. A autora coloca que: “Quando se trata de refletir sobre o sistema educacional brasileiro, é consensual a percepção de que o ensino médio é o nível de ensino que provoca os debates mais controversos”.

Sobre isso, em oito de setembro de 2016, quando houve a divulgação do Ideb referente ao ano de 2015, com ampla repercussão na mídia impressa e em sites da Internet, constatou-se que o Ensino Médio não apresentou evolução ao

longo dos últimos quatro anos, tirando 3,7 numa escala que vai de zero a 10 – a nota esperada era 4,3<sup>11</sup>.

Esse índice é calculado considerando as taxas de aprovação, reprovação e abandono escolar, bem como avaliações elaboradas e aplicadas por equipes exteriores à escola (as chamadas avaliações externas: Sistema de avaliação do rendimento escolar do Estado de São Paulo - SARESP, Prova Brasil)<sup>12</sup>.

Não nos interessa nesse momento discutir os méritos e métodos desse cálculo, bastante questionado no meio educacional, mas sim evidenciar, por meio deste resultado, que o Ensino Médio é, atualmente, a etapa que apresenta problemas mais evidentes na escolarização básica brasileira. Como consequência dos resultados negativos, o governo federal sancionou em fevereiro deste ano Medida Provisória<sup>13</sup> que propõe a reestruturação desse nível de ensino.

Por se tratar de um assunto polêmico e ainda bastante discutido, não realizamos análise aprofundada desse processo, mesmo porque os dados foram coletados anteriormente a essa reestruturação. No entanto, essa preocupação específica com o Ensino Médio apenas confirma que ele tem sido, ao longo das últimas décadas, o nível de ensino que apresenta maiores dificuldades e menores avanços em toda a Educação Básica. Por isso, parece evidente que, se nos interessa discutir as violências intrínsecas ao ambiente escolar, o mais adequado seria a decisão pela etapa mais difícil de alcançar bons resultados.

Definidos os professores e o nível de ensino, iniciamos os procedimentos para coleta de dados e a seleção dos participantes pelo seguinte processo:

1) Submissão do projeto de pesquisa para o Comitê de Ética em Pesquisa das Faculdades Integradas de Bauru (FIB)<sup>14</sup>. No projeto, já estava anexada a carta de autorização da Diretoria de Ensino responsável pelas Unidades Escolares participantes, devidamente assinada pela dirigente regional de ensino;

---

<sup>11</sup> <http://educacao.uol.com.br/noticias/2016/09/08/ideb-2015-nota-da-educacao-continua-ruim-principalmente-no-ensino-medio.htm>. Publicado em 08 de setembro de 2016, acessado em 03 de novembro de 2016.

<sup>12</sup> <http://g1.globo.com/educacao/noticia/ideb-no-ensino-medio-fica-abaixo-da-meta-nas-escolas-do-brasil.ghtml>. Publicado em 08 de setembro de 2016, acessado em 03 de novembro de 2016.

<sup>13</sup> [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=48601-mp-746-ensino-medio-link-pdf&category\\_slug=setembro-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48601-mp-746-ensino-medio-link-pdf&category_slug=setembro-2016-pdf&Itemid=30192). Texto da Medida Provisória n. 746/2016, divulgado pelo Diário Oficial da União em 22 de setembro de 2016. Acessado em 03 de novembro de 2016.

<sup>14</sup> CAAE: 21517613.6.0000.5423, Submetido em: 29/09/2013, Aprovado em: 15/10/2013.

2) Contato com as Unidades Escolares Estaduais (30), apresentação do projeto para os diretores e solicitação de autorização para a realização dos grupos focais;

3) Breve apresentação do projeto de pesquisa aos professores, entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e coleta dos dados por meio da técnica de grupo focal.

Destaco que entre os passos dois e três mencionados acima, esbarramos em algumas dificuldades que serão detalhadas adiante. Ainda, é importante mencionar que as escolas estaduais de São Paulo preveem a realização de reuniões pedagógicas semanais, das quais os professores participam. O número de horas que cada professor deve cumprir varia de acordo com seu número de aulas semanais, mas, no mínimo, o professor deve participar de duas horas/aula de reunião. Nas três escolas participantes esse foi o momento determinado pelas diretoras para que ocorresse a coleta dos dados.

As reuniões foram filmadas, transcritas, textualizadas<sup>15</sup> e analisadas a luz de autores que discutem o mal-estar docente (*burnout* docente e estresse docente) e outros temas relevantes sobre o contexto educacional na contemporaneidade.

A análise dos dados coletados por meio da gravação dos grupos focais foi pautada pelo processo de indução, por meio da articulação destes com a produção da literatura sobre o tema (LÜDKE e ANDRÉ, 1986), tendo como base teórica a obra do sociólogo Norbert Elias e, complementarmente, do psicanalista Sigmund Freud.

Conforme já mencionado anteriormente, nos baseamos em Bardin (2009) para guiar o processo de análise dos dados, que consistiu, inicialmente, na transcrição das reuniões realizadas com os professores participantes e, após uma primeira leitura do material transcrito, sua textualização, ou seja, a transformação das falas em um texto narrado pela pesquisadora (pré-análise).

Durante a fase de textualização, as informações mais relevantes para nosso objetivo foram emergindo e, nessa fase, iniciamos a categorização dos dados, ou seja, a reunião de falas sobre um mesmo assunto em uma mesma unidade de análise (exploração do material). Posteriormente, agrupadas as falas sobre o mesmo assunto, e, sendo esse assunto relevante para nossa pesquisa, buscamos a

---

<sup>15</sup> As transcrições, na íntegra e a textualização das reuniões encontra-se nos apêndices D e E, respectivamente.

interpretação em conjunto com autores que discutem os temas abordados pelos professores participantes.

Assim, a análise dos dados caracterizou-se como um processo contínuo, durante toda a investigação, procurando “identificar dimensões, categorias, tendências, padrões, relações, desvendando-lhes o significado” (ALVES, 1991, p. 60). A interpretação dos dados e o foco de observação sobre o que seria discutido foram ajustados mutuamente no decorrer do estudo, ou seja, apenas após a leitura e categorização das transcrições foi possível estabelecer as pistas que nos ajudariam a responder nossa problemática inicial. Isso significa que as categorias de análise não foram definidas previamente por acreditar-se que as mesmas deveriam emergir dos depoimentos<sup>16</sup>.

### **2.2.1 O estudo piloto**

Inicialmente, a fim de testar a técnica de entrevistas em grupo (estudo piloto), participei de um curso sobre dança na escola que já estava em andamento – “Programa de Formação Continuada em Educação Física: em foco a Dança na Escola” - sendo ministrado na Universidade Estadual Paulista, Campus de Bauru, pela Profa. Dra. Nilza Coqueiro Pires de Sousa.

Na época, a referida professora era minha colega no Programa de Pós-Graduação “Ciências da Motricidade”, na linha de pesquisa: “Formação profissional, campo de trabalho e ensino de Educação Física”. O curso fazia parte de sua tese de doutorado intitulada “Os desafios da formação continuada em dança e suas implicações na prática pedagógica do professor escolar”.

Os participantes desse curso eram professores da rede pública do ensino fundamental de Bauru e região, graduados em pedagogia, arte e/ou educação física. Após autorização da professora, conversei com os alunos do curso que prontamente se dispuseram a participar de algumas discussões pontuais, por no máximo três encontros, acerca do tema proposto – violência escolar.

---

<sup>16</sup> Ressalta-se, ainda, que em respeito aos professores participantes da pesquisa, bem como para preservar o rigor de nossa análise, decidimos manter os trechos da fala no texto exatamente como dito pelos professores (retirando apenas vícios de linguagem como “né”, “tá”, ou trechos que estavam muito repetitivos).

Realizamos três reuniões no mesmo local em que já estavam sendo realizadas as aulas do curso, anfiteatro do departamento de Educação Física da Unesp, campus de Bauru, durante o primeiro semestre de 2014. Nessas reuniões atuei como mediadora e, com um roteiro de questões previamente estabelecido (Apêndice C), dialoguei com os professores sobre seu cotidiano e as situações de violência vivenciadas por eles.

Esses diálogos foram gravados e posteriormente transcritos, para que avaliássemos as contribuições e limitações impostas pela técnica de grupo focal para coleta dos dados.

Consideramos como uma experiência significativa, especialmente por se configurar como um momento de reflexão daqueles professores e compartilhamento dos sentimentos, angústias e percepções acerca do cotidiano escolar. Ainda, o estudo piloto foi fundamental para apontar limitações a tempo de corrigi-las para coleta dos dados propriamente dita, nas escolas participantes da pesquisa.

Em cada uma das reuniões tivemos em média trinta professores participantes, entre pedagogos, professores de arte e de educação física. De acordo com a literatura sobre grupo focal ou técnica de entrevista em grupo, esse número de participantes não seria o ideal, visto que a orientação para a coleta de dados por meio de entrevistas em grupo pressupõe que todos os participantes contribuam efetivamente na discussão. Realmente comprovamos que, com um grupo tão grande, muitos professores passaram as três reuniões sem dar nenhuma contribuição efetiva ao debate.

Quando algum tema proposto gerava discussão, ficava impossível ouvir todos os participantes e, mesmo no momento da transcrição, alguns trechos estavam inaudíveis. Além disso, observei que a discussão frequentemente fugia ao tema proposto.

Tais constatações foram fundamentais para que eu pudesse estruturar a coleta dos dados de maneira que atendesse aos objetivos da pesquisa, definindo como número máximo oito professores participantes por reunião. Além disso, compreendi a importância de estimular os professores a participarem do debate, tentando contê-los quando se afastavam muito do tema da reunião e das questões propostas e; finalmente, solicitando que não se manifestassem ao mesmo tempo, o que dificulta a transcrição e pode levar a perda de trechos importantes de suas falas.



### 2.2.2 Superando as “pedras no caminho”

Finalmente, detalho as dificuldades enfrentadas para encontrar escolas e professores que concordassem em participar do estudo, especialmente quando eram informados sobre o objetivo da pesquisa.

Acredito na importância de descrever esse momento, pois evidencia o receio dos professores e equipes gestoras quanto ao risco de serem mal interpretados ou de se posicionarem antagonicamente ao sistema do qual participam. Seu posicionamento, seu silêncio, o não dito, mesmo que não seja intencional, nos ajudam a desvelar as forças coercitivas que estão presentes no ambiente escolar.

No entanto, devo salientar que tais dificuldades não nos impediram de ter acesso a um grupo de quinze professores “possíveis”, mas que correspondia plenamente aos critérios iniciais, e a riqueza dos dados nos permitiu atingir os objetivos propostos, atingindo o que nos propusemos no início da pesquisa.

Nos primeiros meses de 2015, já com a autorização da dirigente de ensino e de posse da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa das Faculdades Integradas de Bauru (FIB), iniciei o contato com algumas Unidades Escolares, que oferecem o Ensino Médio, a fim de marcar a apresentação do projeto e verificar a possibilidade de realização das entrevistas.

Neste ponto deparei-me com inúmeras dificuldades. Quando fazia contato com os professores e estes concordavam em participar, a equipe gestora não autorizava. Quando a diretora autorizava, algum imprevisto obrigava o adiamento das gravações. Aconteceu por duas vezes numa mesma Unidade Escolar o agendamento para a coleta e, no dia e horário marcado a diretora afirmava que tinha outras atividades para aquele dia e sugeria remarcar. Quando a equipe gestora concordava com a coleta, ao explicar o objetivo da pesquisa os professores diziam não se sentir a vontade para falar sobre o tema.

Ao final de um processo exaustivo, com várias tentativas e nenhum êxito, solicitei ajuda para um colega de faculdade que atualmente ocupa um cargo na diretoria de ensino da região e ele intermediou o contato com três Unidades Escolares. Assim, consegui realizar as três gravações durante o primeiro semestre de 2015. Além destas, houve uma quarta gravação, pois o professor de Educação

Física de uma das escolas não estava presente na entrevista grupal, mas concedeu entrevista individual em outra data (também no primeiro semestre de 2015).

Na primeira escola estavam presentes apenas professores de português e inglês. O professor de educação física, como mencionei acima, concedeu a entrevista em outro dia e horário. Na segunda participaram professores de todas as disciplinas, com exceção de Educação Física, e não tive acesso aos professores desta disciplina nem em outro dia ou horário. Na terceira escola reunimos dois professores de cada disciplina, com exceção dos professores de arte.

Os professores mostraram-se solícitos, mas receosos, e só concordaram em assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido após certificarem-se de que suas imagens não seriam divulgadas e seu anonimato seria mantido. É importante salientar que durante o ano de 2015, alguns fatores dificultaram ainda mais o desenvolvimento das entrevistas, especialmente a greve dos professores ocorrida no início do ano (de 13 de março a 12 de junho).

Ao final da gravação na terceira escola, e de posse das transcrições, ficou evidente que o material que até ali havíamos conseguido era suficiente para responder ao objetivo da pesquisa. Fontanella, Ricas e Turato (2008, p.17) consideram que:

O fechamento amostral por saturação teórica é operacionalmente definido como a suspensão de inclusão de novos participantes quando os dados obtidos passam a apresentar, na avaliação do pesquisador, certa redundância ou repetição, não sendo considerado relevante persistir na coleta de dados. Noutras palavras, as informações fornecidas pelos novos participantes da pesquisa pouco acrescentariam ao material já obtido, não mais contribuindo significativamente para o aperfeiçoamento da reflexão teórica fundamentada nos dados que estão sendo coletados.

Assim, o principal critério para decidirmos finalizar a coleta dos dados foi o fato de que as informações tornaram-se repetitivas e os professores participantes apresentaram características que correspondiam aos objetivos e critérios estabelecidos inicialmente. Tínhamos composto um grupo de quinze professores de diferentes faixas etárias, com tempo de experiência e de formação bastante distintos, vivência em diferentes contextos escolares e de todas as disciplinas que delimitamos inicialmente (área de linguagens e códigos).

Os professores participantes serão apresentados no próximo capítulo, quando iniciaremos a discussão sobre as relações de poder no contexto escolar, as

forças coercitivas que incidem sobre seus participantes e as mudanças nessa dinâmica, especialmente ocorridas nas últimas décadas.

### **CAPÍTULO III - TEIAS DE INTERDEPENDÊNCIA NO JOGO PROFESSORAL**

Nesse capítulo, apresento os professores participantes da pesquisa e suas percepções acerca das relações de poder no cotidiano profissional. Balizada pelas teorias de Norbert Elias e, complementarmente, Sigmund Freud, proponho uma reflexão acerca da dinâmica entre os grupos que compõem o contexto escolar, bem como a discussão sobre como as mudanças na distribuição de poder entre esses grupos modificou o “ideal de nós” desses professores, e como isso os afeta pessoal e profissionalmente.

A ordem de apresentação segue a ordem cronológica da coleta dos dados. Quanto às escolas, serão tratadas por Unidade Escolar P (UEP), Unidade Escolar L (UEL) e Unidade Escolar N (UEN). Em respeito à vontade dos professores, de permanecerem anônimos e, assim, sentirem-se mais a vontade para externar suas opiniões, decidi atribuir-lhes nomes fictícios.

Para ilustrar a apresentação e, de acordo com, os autores que balizam nossa discussão, elaborei a figura 2, na qual estão representados os professores interligados por traços desorganizados, as “teias de interdependência”, e coloquei um fundo colorido de acordo com a disciplina que ministram. Esse fundo é sombreado para simbolizar a ideia de “opacidade” dos participantes.

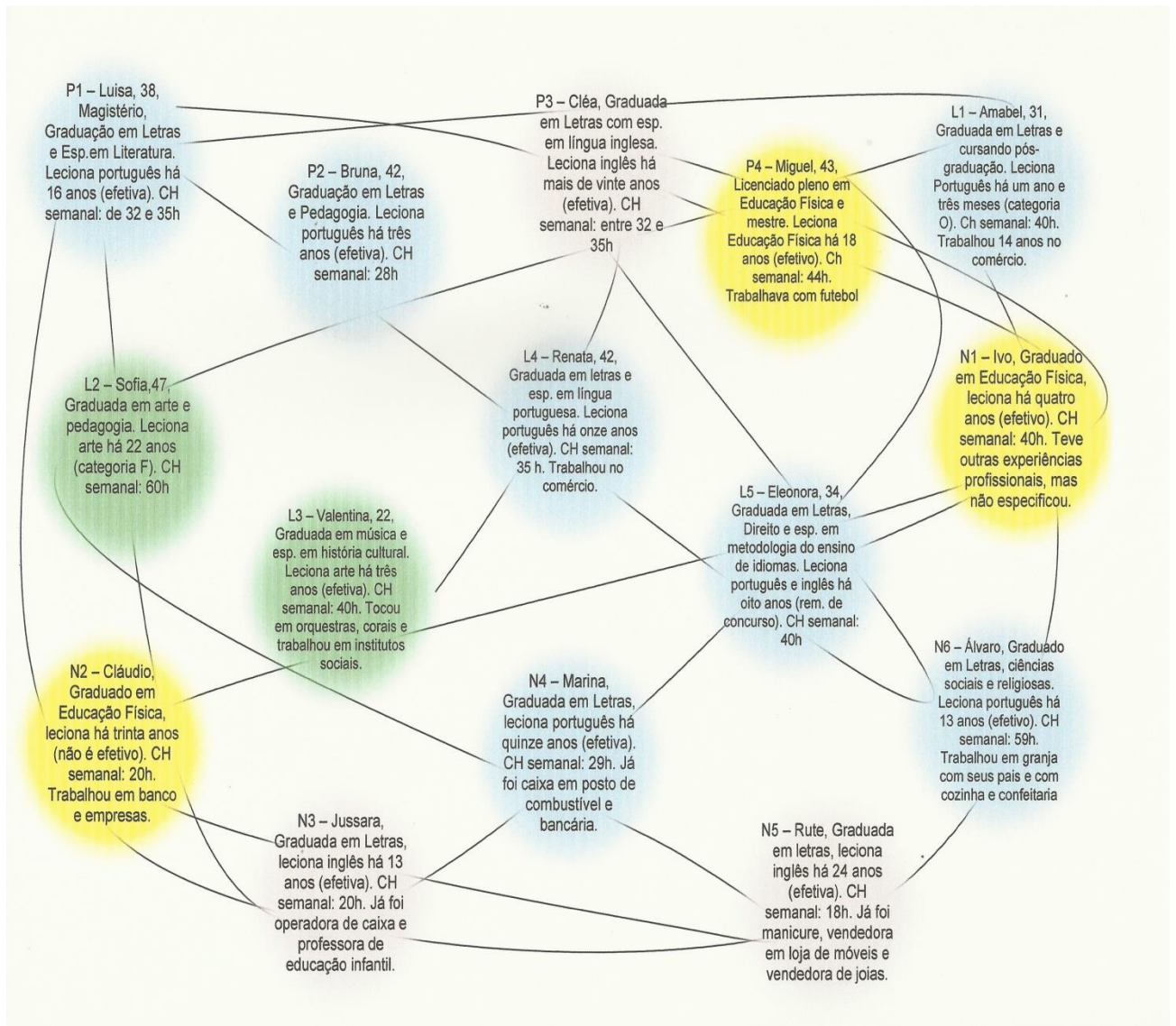
Conforme explicitado na Figura 2, constituímos um grupo de quinze professores, sendo três de Educação Física (amarelo), dois de Arte (verde), três de inglês (rosa) e sete de português (uma professora ministra português e inglês, na figura ela aparece com a cor azul, que identifica os professores de português).

Essa diferença numérica entre os professores de diferentes disciplinas deve-se principalmente ao número de aulas semanais, o que torna necessário maior número de professores de português nas escolas que das outras disciplinas da área de Linguagens e códigos (Educação Física, Arte e Inglês são oferecidas aos alunos duas vezes na semana, enquanto Português conta com cinco aulas semanais, de acordo com a Resolução SE 81/2011)<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/81\\_11.HTM](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/81_11.HTM)

FIGURA 2 - Identificação dos participantes: sigla de acordo com a ordem cronológica da participação e da escola, nome fictício, idade, formação acadêmica, tempo de docência e situação funcional, carga horária semanal e outras experiências profissionais.



Fonte: elaborada pela autora (PEREIRA, 2017).

Retomando o conceito de “opacidade”, podemos defini-lo como a dificuldade que temos em interpretar a realidade, em compreender os fenômenos quando estão em curso. Elias (2008) se refere a “opacidade” como um aspecto que impossibilita a tomada de consciência quanto à nossa participação na rede de inter-relações que compomos.

Ao mesmo tempo, e sem desconsiderar as questões sociais, é importante compreendermos, como Freud (1923/1996, p.35-6) que as percepções internas

(psicológicas) exercem função importante em nosso convívio como grupo. Para o autor:

As percepções internas produzem sensações de processo que surgem nos mais diversos, e, também, certamente, nos mais profundos estratos do aparelho mental. Muito pouco se conhece sobre essas sensações e sentimentos; os que pertencem à série prazer-desprazer ainda podem ser considerados como os melhores exemplos deles. São mais primordiais, mais elementares, do que as percepções que surgem externamente, e podem ocorrer mesmo quando a consciência se acha enevoada [...] Essas sensações são multilocalizadas, como as percepções externas; podem vir simultaneamente de diferentes lugares e terem assim qualidades diferentes ou mesmo opostas.

Em outra obra, Freud (1927/1996, p.15) afirma que:

Em geral, as pessoas experimentam seu presente de forma ingênua, por assim dizer, sem serem capazes de fazer uma estimativa sobre seu conteúdo; têm primeiro de se colocar a certa distância dele: isso é, o presente tem de se tornar o passado para que possa produzir pontos de observação a partir dos quais elas julguem o futuro.

Nesse sentido, acreditamos que é difícil reconhecer nossas percepções no curso dos acontecimentos. É quase impossível nos afastarmos da realidade de tal maneira que consigamos analisar as situações que estamos vivenciando, o que nos motiva e qual sensação nos traz algo que acabou de ocorrer.

Assim, ambos os autores parecem ter um posicionamento muito próximo quanto à dificuldade de reconhecer nosso papel, nossas motivações e as influências que nos conduzem a determinados comportamentos enquanto as situações ainda estão em curso, sejam essas influências psicológicas ou sociais (e ambas estão sempre em indissociável relação). Isso não significa afirmar que não sentimos ou não percebemos o que acontece. Para Elias (1998, p.107):

Apenas bebês e, entre os adultos, talvez alguns insanos envolvem tudo aquilo que vivenciam com o completo abandono de seus sentimentos aqui e agora; e, outra vez, só os insanos podem permanecer totalmente desmobilizados diante do que se passa em seu redor.

Cabe aqui salientar que, enquanto pesquisadora, foi fundamental e constante o exercício de distanciar-me de situações relatadas pelos participantes e que eu mesma vivenciei enquanto lecionava no ensino fundamental. Para Elias (1998, p.121), essa é uma das dificuldades para quem se presta a compreensão das relações humanas. Em suas palavras:

Os próprios pesquisadores fazem parte desses padrões. Não podem evitar vivenciá-los, diretamente ou por identificação, porque deles participam; e quanto maiores as solicitações e as tensões a que eles e seus grupos estão submetidos, mais difícil lhes é realizar a operação mental que fundamenta todas as buscas científicas: alienar-se do papel de participante imediato e da perspectiva limitada que isso oferece.

Ainda nesse sentido, o mesmo autor evidencia a dependência entre os participantes das teias sociais, conforme exposto na figura de identificação dos professores participantes desta pesquisa. Para o autor, a rede de relações humanas tornou-se mais “complexa, extensa e intimamente tecida”, assim:

Cada vez mais grupos e, com eles, cada vez mais indivíduos tendem a se tornar dependentes uns dos outros para sua segurança e satisfação de suas necessidades, por meios que ultrapassam a compreensão da maioria dos envolvidos. É como se os primeiros milhares, dez milhões e cada vez mais milhões caminhassem juntos pelo mundo, com suas mãos e seus pés amarrados por laços invisíveis. Nenhum está no comando. Nenhum fica de fora. Alguns querem ir por este caminho, outros por aquele. Atacam-se uns aos outros e, vencedores ou derrotados, ainda permanecem unidos. Ninguém pode regular os movimentos do todo a menos que uma grande parte esteja pronta para entender, como se visse de fora, os modelos completos que juntos formam. E não são capazes de se visualizar como parte desses modelos mais amplos porque, estando encurralados e sendo incontroladamente levados aqui e ali, por caminhos que nenhum deles planejou, não podem evitar a preocupação com os problemas urgentes, restritos e provincianos que cada um tem que enfrentar. Só podem olhar o que lhes acontece e sua estreita localização dentro do sistema. Estão profundamente envolvidos para se olhar de fora (p.117).

Reafirmamos, portanto, que enquanto participantes envolvidos no contexto escolar, os professores não são capazes de compreender com clareza sua participação na teia de interdependência que os enreda, de avaliar as relações que estabelecem de maneira mais global, restando, em seu campo de observação, apenas a percepção das situações mais imediatas, de seus problemas cotidianos e das pessoas com as quais se relaciona mais intimamente.

Nesse sentido, a própria instituição escolar parece não possibilitar aos professores momentos de reflexão sobre suas atitudes e comportamentos, pois grande parte deles está imerso em seu trabalho, “correndo” entre as escolas para conseguirem aumentar sua carga horária e sua renda. Atendem a um número elevado de alunos, que trazem consigo problemas particulares que demandam atenção, estudo e preparação.

Assim, ao participarem da presente pesquisa, considero que os professores, bem como a pesquisadora, tiveram oportunidade de analisar o contexto

escolar de maneira mais distante, relatar seus problemas cotidianos, partilhar experiências e, conseqüentemente, refletir sobre elas. Acredito que essa situação incomum para os professores pode ter contribuído para mudar a perspectiva de análise e propiciar um olhar diferenciado sobre suas atitudes e comportamentos. Sobre isso, Soratto e Ramos (1999, p.276) afirmam que:

Compartilhar com aqueles que enfrentam os mesmos problemas, as mesmas dificuldades, obter apoio daqueles que já passaram por situações semelhantes; a sensação de não ser o único, de ter outras pessoas que entendem o que estamos vivendo num determinado momento, justamente por que experimentam ou já experimentaram o mesmo é algo muito especial e tem de fato conseqüências positivas não só no trabalho, mas em qualquer situação.

Dessa maneira, evidencia-se a importância de suporte social e afetivo para o professor, pois sua ausência, como acreditam Vasques-Menezes e Soratto (1999) e Vasques-Menezes e Grazzotti (1999) podem contribuir para o distanciamento afetivo do trabalho, dos colegas, dos alunos, levando o professor a “fechar-se em si mesmo” e desenvolver o mal-estar docente.

### **3.1 Os protagonistas: ciclo de vida dos professores participantes**

No presente tópico, discutimos a relação distante evidenciada nas falas dos participantes entre “sociedade” e professor, como eles interpretam sua participação no contexto escolar e, ainda, como o tempo de carreira pode influenciar suas percepções e expectativas.

A educação brasileira está em crise!

Essa afirmação é exposta cotidianamente pelos meios de comunicação, nos discursos políticos e até mesmo nas rodas de conversa entre educadores e diferentes grupos sociais. Ouvimos e opinamos sobre as dificuldades presentes na educação formal, a falta de qualidade na educação pública, os obstáculos para integrar pessoas que anteriormente estavam excluídas do processo de escolarização. Chegamos até mesmo a questionar a função da escola na atualidade.

No centro dessa discussão, encontra-se a figura do professor. Lançado nesse caldeirão de problemas e incertezas, muitas vezes é acusado de não desempenhar bem sua função, enquanto, por outro lado, acusa a “sociedade” de não reconhecer seu trabalho árduo. Ao refletirmos sobre esse cenário, constatamos



que os indivíduos, nesse caso, os professores, não se reconhecem como a “sociedade”, e se remetem a ela como uma entidade da qual não fazem parte. A teoria de Norbert Elias lança luz sobre essa discussão. Para o autor (1994, p.8):

A relação da pluralidade de pessoas com a pessoa singular a que chamamos “indivíduo”, bem como da pessoa singular com a pluralidade, não é nada clara em nossos dias. Mas é frequente não nos darmos conta disso, e menos ainda do por que. Dispomos dos conhecidos conceitos de “indivíduo” e “sociedade”, o primeiro dos quais se refere ao ser humano singular como se fora uma entidade existindo em completo isolamento, enquanto o segundo costuma oscilar entre duas ideias opostas, mas igualmente enganosas. A sociedade é entendida, quer como mera acumulação, coletânea somatória e desestruturada de muitas pessoas individuais, quer como objeto que existe para além dos indivíduos e não é passível de maior explicação. Neste último caso, as palavras de que dispomos, os conceitos que influenciam decisivamente o pensamento e os atos das pessoas que crescem na esfera delas, fazem com que o ser humano singular, rotulado de indivíduo, e a pluralidade das pessoas, concebida como sociedade, pareçam ser duas entidades ontologicamente diferentes.

Assim, compreender o indivíduo de maneira isolada não nos garante a compreensão dele e de seu comportamento em meio às diversas teias interdependentes dos grupos que compõe. Em outras palavras, só conseguimos discutir o “indivíduo” em sua relação com a “sociedade”, e o contrário também é verdadeiro. Por isso, nos parece claro que só conseguiremos compreender os professores se nossa perspectiva de análise voltar-se para a escola atual e as nuances sociais que estão em permanente relação com ela. “Isso significa dizer que a constituição do ser professor resulta das diferentes configurações nas quais ele está imerso” (HUNGER; ROSSI; SOUZA NETO, 2011, p.701).

Nesse sentido, emerge uma primeira reflexão acerca do que disseram os participantes de nossa pesquisa. Suas falas revelam distanciamento da compreensão *Eliasiana*, de que a sociedade é constituída por indivíduos, e que todos influenciam e são influenciados, de maneira interdependente.

Essa constatação se deve ao fato de que, recorrentemente durante as reuniões, a maior parte de nossos participantes referia-se à sociedade como uma “entidade” externa ao ambiente escolar. É nítido o abismo que colocam entre eles como indivíduos e a sociedade, que seria formada pelos pais, alunos, os outros. Da mesma forma, separam a escola do contexto social.

Além disso, conseguimos notar que os professores culpam essa “sociedade” por grande parte das dificuldades enfrentadas em seu cotidiano.

Acredito que nessa “separação” estão fixadas algumas raízes do mal-estar desses docentes, pois independentemente do problema por eles levantado (falta de reconhecimento, manifestações de violência explícita, avaliações externas que não consideram suas reais condições de trabalho, a progressão continuada que perpetua resultados insatisfatórios) a “culpa” sempre é “dos outros”, dos pais, do governo, da mídia etc.

A professora Cléa, quando questionada sobre como se sentia em relação ao seu trabalho, relata: “Quando eu entro do portão pra cá, é meu trabalho e eu tenho que desempenhar esse trabalho”. Embora a fala possa ser interpretada como comprometimento com seu trabalho, ou seja, quando está na escola a professora procura se concentrar apenas em desempenhar bem sua função, devemos salientar que, por maior que seja nosso esforço em “separar” diferentes contextos e situações que vivenciamos, Norbert Elias nos alerta que tal separação não é possível “de fato”.

Assim, ao falar “quando eu entro do portão pra cá”, a impressão que temos é de que a professora está indo para um local isolado, distante do mundo “lá fora”. Norbert Elias (1994, p.14) sobre essa questão nos mostra que existe uma gama de autores que situa as psicologias dos indivíduos e das sociedades como “duas disciplinas completamente distinguíveis. E as questões levantadas por cada uma delas costumam ser formuladas de maneira a deixar implícito, logo de saída, que existe um abismo intransponível entre o indivíduo e a sociedade”. Ainda, nas palavras do autor:

Para onde quer que nos voltemos, deparamos com as mesmas antinomias. Temos uma certa ideia tradicional do que nós mesmos somos como indivíduos. E temos uma certa noção do que queremos dizer quando dizemos “sociedade”. Mas essas duas ideias — a consciência que temos de nós como sociedade, de um lado, e como indivíduos, de outro — nunca chegam realmente a coalescer. Decerto nos apercebemos, ao mesmo tempo, de que na realidade não existe esse abismo entre o indivíduo e a sociedade. Ninguém duvida de que os indivíduos formam a sociedade ou de que toda sociedade é uma sociedade de indivíduos. Mas, quando tentamos reconstruir no pensamento aquilo que vivenciamos cotidianamente na realidade, verificamos como naquele quebra-cabeça cujas peças não compõem uma imagem íntegra, que há lacunas e falhas em constante formação em nosso fluxo de pensamento.

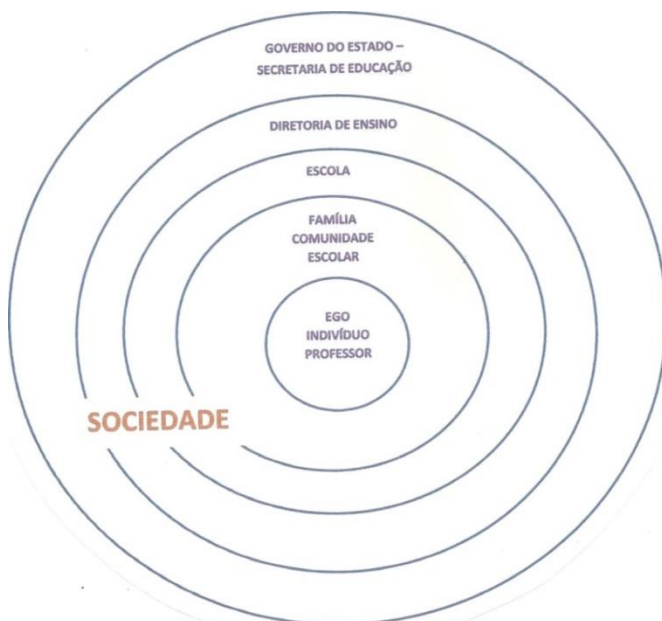
Outro exemplo desse distanciamento é a fala da professora Bruna, quando diz que a desvalorização do professor pelos alunos em sala de aula é consequência do que existe “lá fora”. Afirma que os alunos são vítimas de um pensamento disseminado pela “sociedade” sobre o professor e a escola.

Elias (1994) nos mostra que não existimos isoladamente, e que todas as nossas ações são “para os outros”, logo, não existe “lá fora”. A imagem que a sociedade cria do professor, depende de suas ações, da função que desempenha e, conseqüentemente, das ações de seus alunos no contexto educacional.

Mas, o autor deixa claro que a vida em sociedade não é harmoniosa. Em suas palavras: “Com o termo ‘todo’, geralmente nos referimos a algo mais ou menos harmonioso. Mas a vida social dos seres humanos é repleta de contradições, tensões e explosões. O declínio alterna-se com a ascensão, a guerra com a paz, as crises com os surtos de crescimento”. Assim também é o cotidiano escolar, que não pode simplesmente ser descolado de seu todo social.

Ainda neste sentido, a professora Renata acredita que o principal fator gerador das más condições do ensino é a sociedade. Diz que os alunos enfrentam muitos problemas e isso se reflete na escola. Ainda assim, ressalta que tem bons alunos e enfatiza que é isso que “dá ânimo” para continuar, mas acredita que é minoria. A Figura 3, adaptada de Elias (1980, p.14), ilustra essa discussão. A adaptação refere-se à visão dicotomizada de indivíduo/sociedade replicada nas falas dos professores.

FIGURA 3 - Adaptação da figura de Norbert Elias que representa uma visão egocêntrica da sociedade.



Fonte: Introdução à sociologia, Norbert Elias (2008, p.14)

Contrariando a percepção desses professores, consideramos que só é possível compreender sua atuação, como se sentem e como respondem às exigências educacionais se refletirmos a respeito do que é ser professor na contemporaneidade, ou seja, sua relação com os grupos, com os outros.

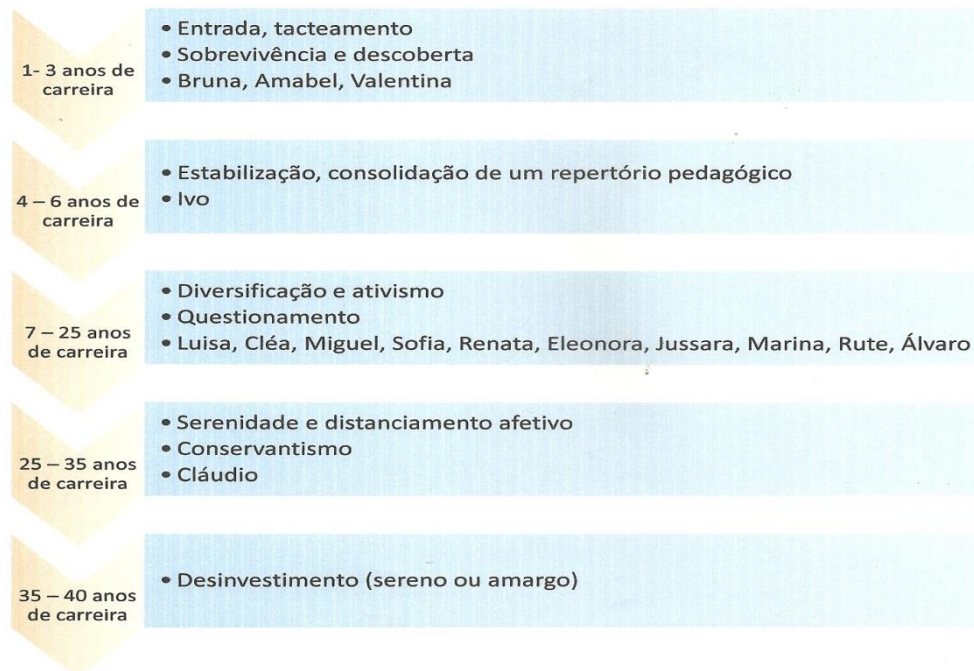
As múltiplas exigências que recaem sobre esse profissional não mais se limitam ao domínio do conteúdo e de estratégias de ensino. Hagemeyer (2004, p.70) nos diz que o professor hoje atua na dimensão científica, técnico-didática e humano-social. Nas palavras da autora:

Pode-se dizer que nunca foi tão difícil ser professor como nos dias de hoje. A trajetória da profissão docente tem estreita ligação com a história da educação escolar e com os impasses e desafios por ela enfrentados. A industrialização teve seus reflexos organizacionais empresariais, nos moldes taylorista-fordista refletidos no âmbito escolar, tirando do professor, em grande medida, a função de pensar/agir sobre o processo pedagógico, função que coube aos especialistas. A relação vertical dos órgãos oficiais educacionais ao propor reformas e novas propostas educacionais, vem alijando o professor das discussões próprias da função. A profissão docente, nas últimas décadas, se depara com um processo de valorização/desvalorização, crítica e perda de identidade.

É nesse contexto de novas exigências e perda do controle sobre seu trabalho que se situam os professores participantes da presente pesquisa. Dentre eles, sete não mencionaram a idade, no entanto, todos concordaram em falar a quanto tempo lecionam. A variedade entre os “ciclos de vida” destes professores é evidente, desde um ano e três meses (o menor tempo) até trinta anos.

Em resumo: cinco professores atuam a menos de dez anos; seis professores estão entre dez e vinte anos de atuação e quatro professores lecionam a mais de vinte anos. Dez professores mencionaram outras experiências profissionais, além da docência. Na Figura 4, apresento a classificação dos professores participantes da pesquisa tendo como referência os estudos de Michael Huberman sobre os ciclos de vida profissional do professor.

FIGURA 4 – Ciclos de vida profissional dos professores participantes da pesquisa



Fonte: elaborada pela autora a partir de Huberman (1992)

Observamos que o tempo máximo de permanência na carreira, dentre os professores participantes, é de trinta anos, portanto, não tivemos nenhum na fase de “desinvestimento” classificada por Huberman (1992), em termos de tempo de carreira. Isso não significa que alguns professores não apresentem características dessa fase. Explica-se esse fato pelo regime previdenciário específico para professor, em nosso país. Para ter concedida sua aposentadoria, o professor deve ter trinta anos de contribuição previdenciária e 55 de idade, e a professora 25 anos de contribuição e cinquenta de idade<sup>18</sup>.

### 3.1.1 A opção pela docência

As percepções e sentimentos despertados no professor ao ingressar na docência são grandes responsáveis pela identidade que irá desenvolver. As expectativas que nutre ao escolher a profissão também nos dão pistas sobre como enxergam a docência.

<sup>18</sup> <http://www.apeoesp.org.br/noticias/noticias-2016/perguntas-e-respostas-sobre-aposentadoria/>. Acessado em 26/09/2017.

Luisa explicita que a principal influência para a escolha profissional foi sua família, chegando até a atribuir à “genética” sua opção. Sua mãe era professora e seu pai, embora não fosse professor de formação, deu aulas na empresa em que trabalhava (correios). Já Eleonora mencionou que a mãe era professora, no entanto, não incentivava que a filha seguisse a mesma profissão. Embora não tenha sido sua primeira opção, formou-se em direito e fez uma pós-graduação em gestão de comércio exterior, afirma que foi na área educacional que “se encontrou”.

Amabel também revelou que não optou pela profissão inicialmente, pois trabalhou no comércio por quatorze anos antes de se tornar professora. Em busca de uma formação superior, encontrou um curso financeiramente acessível (letras) e fez a graduação com uma bolsa de cinquenta por cento de desconto. Não expressou em sua fala o desejo pela docência, mas sim a busca por uma formação que fosse possível no momento.

Situação similar foi relatada por Renata, que também era comerciária e quando teve condições buscou um curso superior. O curso de letras era possível financeiramente e uma amiga a incentivou. Então, ao final do curso, prestou concurso para professora da rede pública e foi aprovada.

O mesmo parece ter acontecido com Cléa, que já estava na faculdade de letras e prestou o concurso para professora da rede pública, pois “todo mundo” falava pra ela prestar. Em suas palavras: “Eu fui fazer a prova e passei e eu protelei, fiquei protelando e acabei ficando, não vou te esconder, por razões particulares eu acabei ficando e você acaba gostando”. Ela evidencia que atualmente a escola é uma “realidade diferente” de quando ingressou, mas, em suas palavras: “Então você chega até o meio e fala, não, agora eu vou até o fim”. Assim, a professora deixa transparecer que continua na docência por estar na fase final de sua carreira.

Bruna expressa a mesma situação, ou seja, não tinha como objetivo inicial ser professora, queria fazer a faculdade de letras para aprender as regras da língua portuguesa e posteriormente prestar concursos, mas passou logo em sua primeira tentativa, para professora. Demonstra em sua fala que se identificou bastante com a docência, mesmo não sendo sua primeira opção. Além disso, foi a única professora a mencionar a valorização da profissão.

Já o professor Cláudio, mesmo não tendo especificado os fatores que o conduziram à docência, elencou uma série de experiência profissionais anteriores

(trabalhando em empresas e banco), o que explicita que ser professor também não foi sua primeira opção. A mesma situação foi relatada por Marina, que citou experiências como caixa de supermercado e como bancária. Rute, Jussara e Álvaro também relataram várias experiências anteriores. A fala de Álvaro chamou a atenção até mesmo dos outros professores, pois ele mencionou experiências fora do país, antes de ingressar na docência, fato que até aquele momento era ignorado pelos colegas.

Já fiz diversas coisas, meu pai tinha granja, eu comecei a trabalhar com oito anos, lá em Assis, dos oito até os vinte fazia lá o serviço que tinha, aí morei na Itália três anos, fiz um curso de ciências sociais e religiosas, trabalhei lá no setor de cozinha, confeitaria, depois morei na Alemanha, dei aula, aí vim pra Curitiba, morei em Curitiba sete anos, dei aula de alemão, trabalhei numa empresa de medicamentos [...] Aí vim aqui pra cá, dei aula aqui de inglês em escola particular, daí apareceu o concurso do estado, depois do município, eu prestei e aqui estou.

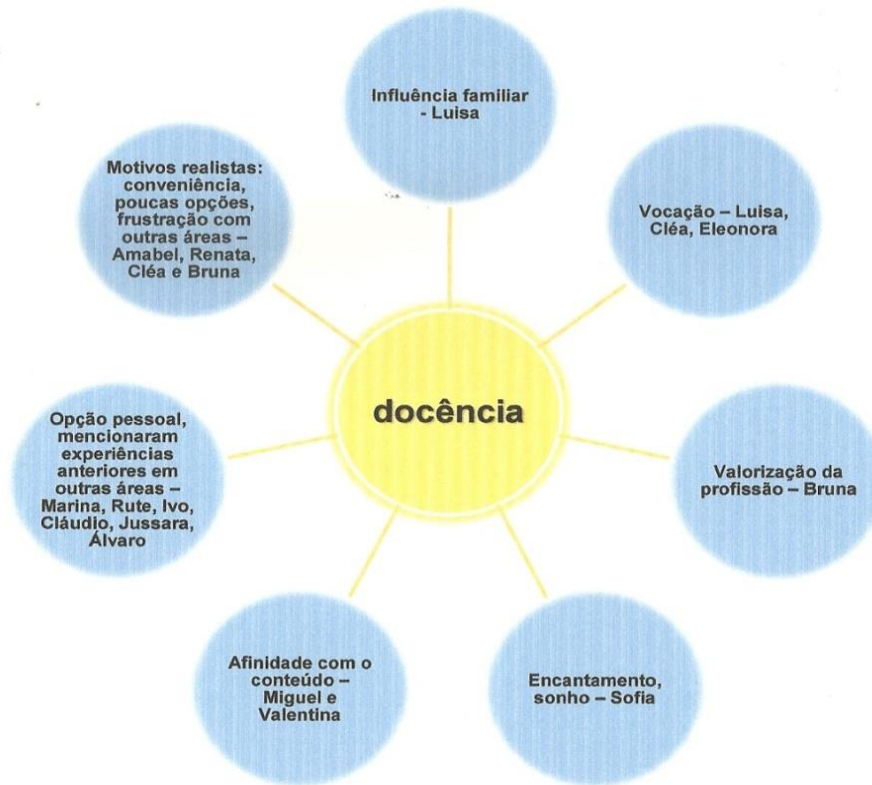
Sofia nutria o “sonho” de ser professora desde a infância, mas quando iniciou a faculdade sentiu-se frustrada, pois a profissão não parecia corresponder à visão romântica que tinha.

Outro aspecto mencionado pelos professores foi a motivação pela profissão originada pela afinidade com o conteúdo que será ministrado, como foi o caso do professor Miguel, que dá aulas de educação física e buscou a profissão pelo fato de ter sido atleta e gostar de esporte, e da professora de arte Valentina, que já trabalhava com música anteriormente e por isso graduou-se em música. A fala de Miguel sobre sua escolha profissional denota uma compreensão bastante realista do cotidiano do professor, pois:

Naquela época a gente já tinha uma realidade que não era muito satisfatória como educador físico, na verdade na educação física na escola, como professor [...] na educação física você não espera muita coisa, você faz por que você gosta, é o primeiro ponto. Aí depois você tem condições de ter um salário legal, eu acho que isso vai do profissional, a área lhe permite isso. Mas a área da educação só está declinando cada vez mais em termos de salário.

Assim, observamos diferentes motivos entre os professores, no que se refere à escolha pela docência: vocação ou sonho; influências familiares ou de amigos; conveniência; busca por ascensão profissional, para aqueles que trabalhavam no comércio, em empresas ou bancos; proximidade com o conteúdo a ser ministrado. A seguir, apresento a figura 4, que resume esses fatores.

FIGURA 4 – Motivos que levaram os participantes da pesquisa a docência



Fonte: elaborada pela autora (PEREIRA, 2017)

É legítimo afirmar que os motivos que levam as pessoas a buscar uma determinada profissão irão influenciar a maneira como criarão sua identidade profissional. Zaragoza (1999) aponta que uma das maiores causas da insatisfação entre os professores é a escolha baseada em uma profissão “idealizada”. O autor cita pesquisa de Varela e Ortega (1984), na qual constataram que as principais motivações que conduziam os jovens à profissão de professor referiam-se a: 1) gostar de crianças; 2) vocação e; 3) melhorar a sociedade. Contrariando essa afirmação, nossos participantes apontaram, em sua maioria, motivos mais “realistas” para a escolha da profissão de professor.

Além disso, Ranjard (1984 apud ZARAGOZA, 1999, p.122) alerta para outra motivação, que denomina “infantilismo”, para que o professor busque essa profissão. Em suas palavras:

[...] Segurança do conhecido mundo infantil. Entra-se na escola com três ou quatro anos e só se sai depois da aposentadoria. Na hora da escolha profissional, detecta-se entre alguns professores esse desejo de continuar



no mundo conhecido da escola; em grande parte pelo medo do fracasso no imprevisível mundo dos adultos.

Acredito, conforme os autores, que a motivação para a escolha da profissão está intimamente relacionada à postura do professor durante sua carreira e de que maneira irá forjar sua identidade enquanto docente. Por isso, apresenta-se, na sequência as características evidenciadas pelos professores que estão em consonância, ou não, com a classificação dos ciclos de vida profissional propostos por Huberman (1992).

### **3.2 A classificação proposta por Huberman (1992)**

Após a escolha profissional, ao ingressar na docência, Huberman (1992, p.39), um dos principais estudiosos sobre os “ciclos de vida” de professores, nos diz que os dois ou três anos iniciais na carreira docente são marcados pela sobrevivência e pela descoberta. No que se refere à sobrevivência, o autor denomina “choque do real” o contato inicial com o contexto escolar. Em suas palavras:

O tatear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou a me aguentar?”), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado etc.

Pudemos constatar as dificuldades relatadas pelo autor na fala de nossos professores participantes, não apenas entre aqueles que ainda estão nessa fase inicial da carreira, mas também entre professores que estão há mais tempo na docência, mas que se recordam com sofrimento deste período inicial.

Sofia já leciona há 22 anos, mas recorda-se do início na carreira como um período traumático, pois o cotidiano escolar não correspondeu ao que ela esperava. Em suas palavras: “Eu esperava um algo a mais, aquela teoria toda da Universidade [...]”.

Ivo, docente há quatro anos, concorda afirmado que a faculdade priva o aluno de vivências importantes para a atuação profissional, e nem os estágios conseguem contemplar os conhecimentos exigidos no chão da escola. Para Sofia,

isso se deve a um olhar romântico que o futuro professor tem da escola, “aquele primeiro amor”.

Renata, professora há onze anos, cita que ficou decepcionada no início de sua atuação docente. Afirmou que não conseguia se adaptar e que só permaneceu na profissão devido à estabilidade conseguida por meio do concurso público (é efetiva). Relatou, inclusive, que ficou doente no primeiro ano como professora, desenvolveu depressão e fez o tratamento sem se afastar da sala de aula.

Em contrapartida a esses sentimentos negativos, Huberman (1992) explicita que, aliado a esse choque inicial, existem sensações positivas relacionadas à descoberta da carreira docente, a responsabilidade, os colegas, o entusiasmo, como pudemos perceber na fala de Bruna, professora há três anos:

Me despertou para a docência, é uma profissão especial, você acaba se envolvendo com aquele aluno, você acompanha a vida dele, tem a função social, então eu vejo que o retorno pessoal da nossa profissão é prazeroso, eu estou animada para continuar.

Um aspecto interessante evidenciado pelo autor é que nem todos os professores apresentam os períodos de sobrevivência e descoberta, embora o segundo nos auxilie a “suportar” o primeiro. Existem “perfis” de professores que apresentam apenas um deles, ou ainda outras características como: indiferença (quando escolhem a docência a contragosto ou pensam nela como uma ocupação temporária), serenidade ou frustração.

É importante salientar que Michael Huberman, desde a década de 1970 vem se destacando como o principal pesquisador sobre os ciclos de vida de professores, sendo citado em grande número de pesquisas sobre o tema<sup>19</sup>.

No entanto, a classificação que o referido autor desenvolveu em relação às diferentes fases da carreira docente e a altura da vida em que o professor irá ingressar em cada uma dessas fases não deve ser tomada como regra, pois o próprio autor admite que os professores lidam de maneira diferentes com as

---

<sup>19</sup> Alguns exemplos de pesquisas que citam Michael Huberman: ROSSI, F.; HUNGER, D. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. Rev. bras. Educ. Fís. Esporte, São Paulo, v.26, n.2, p.323-38, abr./jun. 2012. MARIANO, A. L. S. A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NO INÍCIO DA CARREIRA: qual política? quais problemas? Revista Exitus, V.2, N. 1, P.79-94, Jan./Jun. 2012. GUARNIERI, M.R. Tornando-se professor: o início na carreira docente e a consolidação da profissão. Tese de doutorado. CECH/UFSCar, 1996. MARCELO GARCÍA, C. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto – Portugal: Porto Editora, 1999.

especificidades próprias de cada etapa da carreira. Em suas palavras, o desenvolvimento profissional é: “[...] um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades” (HUBERMAN, 1992, p.38).

Nesse sentido, a próxima etapa descrita por Huberman (1992) denomina-se “estabilização”. Fundamentando-se na psicanálise (cita ERIKSON, 1950; WHITE, 1952 e LEVINSON, 1979), considera essa etapa decisiva para o desenvolvimento profissional, pois implica na formação da identidade do professor, a afirmação de seu “eu”. Além disso, configura-se como um período de transição entre duas fases da vida.

Nas palavras do autor: “Trata-se, a um tempo, de uma escolha subjetiva (comprometer-se definitivamente) e de um ato administrativo (a nomeação oficial). Num dado momento, as pessoas ‘passam a ser’ professores, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros”. Esse comprometimento com a profissão, em sua opinião, não é uma escolha fácil, pois implica abrir mão de outras possibilidades. Como exemplo, cita professores de artes ou de desporto, pois: “há sempre possibilidade de sonhar com a carreira artística ou desportiva”.

Um dos professores de Educação Física, Miguel, revelou que foi atleta profissional de futebol e foi essa vivência que o estimulou a buscar formação nessa área. Admitiu que não foi a primeira opção se tornar professor dessa disciplina para a educação básica, mas devido à necessidade e às circunstâncias direcionou-se para a área escolar. No entanto, quando questionado sobre sua realização profissional, disse que é a carreira como professor universitário que o motiva mais. Não transpareceu em sua fala nenhum ressentimento quanto a ter deixado a carreira de atleta.

Já Valentina, professora de arte, citou experiências com música, tocando em orquestras, casamentos, regendo corais. A partir dessa experiência tornou-se professora. Sua fala não transparece frustração pelo fato de ter se tornado professora, no entanto, deixa claro que não foi planejado, mas sim uma consequência dos acontecimentos. Em suas palavras: “nessa época que eu trabalhava com música, eu comecei a fazer estágio, comecei a dar umas aulas eventuais, aí que eu caí mesmo na educação”.

De acordo com a abordagem psicanalítica adotada por Huberman (1992, p.40):

A escolha de uma identidade profissional implica a renúncia, pelo menos por um determinado período, a outras identidades, e este ato (escolher e renunciar) representa justamente a transição da adolescência, em que “tudo é ainda possível”, para a vida adulta, em que os compromissos surgem mais carregados de consequências.

Além das renúncias, a fase de estabilização se caracteriza como um período de “emancipação” do professor, quando se sente mais independente e tem mais autonomia sobre as estratégias que adota em sala de aula, sente-se mais confortável e preocupa-se mais com o ensino e menos com os próprios sentimentos.

Essa fase é seguida pela “experimentação” e “diversificação”, no entanto, o autor salienta que os estudos não são unívocos quanto a essa classificação. Ao mesmo tempo em que o professor fica mais à vontade para experimentar novos métodos e diversificar suas aulas (novas maneiras de avaliar, de agrupar os alunos etc), ele toma consciência de “fatores institucionais que contrariam esse desejo”. Como consequência, busca mais autoridade, prestígio e responsabilidade, o que pode significar postos mais altos na hierarquia escolar.

Nas palavras do autor, essa “busca de novos desafios responderia a um receio emergente de cair na rotina”. Esse receio é evidenciado por Luisa, professora há 16 anos, quando faz os cálculos sobre sua aposentadoria:

Eu tenho 38 anos, em setembro faço 39, se a lei continuar a mesma eu me aposento aos cinquenta, aí às vezes eu fico pensando, será que eu vou aguentar mais onze, doze anos? Eu tenho muita vitalidade, eu to aguentando muita coisa [...] Eu me apavoro.

Em seguida, Cléa enfatiza que a preocupação de Luisa não se refere simplesmente a “aguentar” as situações vivenciadas no ambiente escolar, mas sim manter “a vitalidade, a paciência, a vontade e a serenidade” até o final de sua carreira.

Outra característica desse período na carreira do professor é o questionamento, certa “crise existencial”, que pode se originar da própria rotina escolar ou do “desencanto, subsequente aos fracassos das experiências ou das reformas estruturais [...]”. É nesse ponto da carreira que o professor questiona sua escolha e cogita buscar outras alternativas. Nesse sentido, Marina, que leciona há quinze anos, declara que está decidida a abandonar a docência. Em suas palavras:

Eu já decidi, só estou aguardando a remoção, eu sou efetiva, então eu volto (para a cidade natal), por que lá eu tenho bastante conhecimento, experiência profissional, eu posso retomar, comércio, serviços, não está compensando mais, estou perdendo minha saúde e isso é o mais importante pra gente.

Constatamos que, ao mesmo tempo em que a professora deseja abandonar a docência, demonstra preocupação quanto à estabilidade, pois, pela remoção<sup>20</sup>, ela mudaria de cidade ainda estando empregada e, posteriormente, buscaria outros caminhos profissionais.

Rute, professora há 24 anos, passou pela experiência de pedir exoneração, ou seja, já desistiu de ser professora e ficou dez anos afastada. Nesse período exerceu outras atividades, mas retornou por motivos financeiros. Mencionou que suas filhas ingressaram na faculdade e ela voltou a lecionar para poder ajudá-las.

Outro professor que manifestou o desejo de mudar de carreira foi Ivo, que leciona há apenas quatro anos. Em sua fala, explicitou que continua dando aulas em função da estabilidade, pois é efetivo, mas que está prestando concurso para outras áreas. Afirmou que busca uma profissão na qual tenha “menos *stress*” e que remunere melhor.

O desejo manifestado por esse professor contraria os parâmetros temporais determinados por Huberman (1992), de acordo com os quais esse período de questionamento ocorreria entre os sete e 25 anos de atuação e, mais frequentemente, próximo à metade da carreira. No entanto, o autor nos lembra que fatores sociais, como as características da Unidade Escolar, o contexto político ou econômico, os acontecimentos da vida familiar, podem influenciar a decisão de permanecer ou não na docência.

---

<sup>20</sup> O dispositivo legal que cuida do assunto Remoção é o artigo 24 da L.C. 444/85. A remoção dos integrantes do Quadro do Magistério deve processar-se por concurso de títulos, permuta ou união de cônjuges. O concurso de títulos para fins de remoção, bem como a remoção por união de cônjuges, acham-se disciplinadas pelo Decreto nº 55.143/2009, com as alterações do Decreto nº 60.649, de 15/07/2014. A classificação para efeito da remoção deve ser feita mediante avaliação dos títulos, que são os seguintes: tempo de serviço no campo de atuação; diplomas e/ou certificados de doutorado, mestrado e extensão universitária, desde que reconhecidos pela Secretaria da Educação. Somente os titulares de cargo (efetivos) podem inscrever-se no concurso de remoção. São duas as espécies de vagas relacionadas no concurso de remoção: as iniciais e as potenciais. A vaga inicial é aquela existente na escola em determinada data fixada pela Secretaria da Educação; a vaga potencial é aquela resultante de atribuição de vagas durante o concurso, ou seja, vagas que aparecem em decorrência da remoção de outro docente.  
([www.apeoesp.org.br/d/sistema/publicacoes/843/arquivo/manual-professor-2015.pdf](http://www.apeoesp.org.br/d/sistema/publicacoes/843/arquivo/manual-professor-2015.pdf), Acessado em 11/09/2017).

Na sequência, o autor define um período de “serenidade”, durante o qual os professores parecem estar menos sensíveis e vulneráveis à opinião de outras pessoas sobre seu trabalho. Na descrição desse período, Huberman (1992) apresenta professores que eram extremamente ativos em sua atuação profissional, entregando-se à docência e aventurando-se com os alunos, e que, quando atingem a fase de “serenidade” perdem o entusiasmo em busca de calma e paciência.

Essa situação parece estar atrelada à previsibilidade dos acontecimentos em sala de aula, que vai sendo desenvolvida conforme vão aparecendo novas dificuldades e os professores vão aprendendo a responder a elas. Nas palavras do autor:

O nível de ambição desce, o que faz baixar igualmente o nível de investimento, enquanto a sensação de confiança e de serenidade aumentam. As pessoas nada mais têm a provar, aos outros ou a si próprias; reduzem a distância que separa os objetivos do início da carreira daquilo que foi possível conseguir até o momento, apresentando em termos mais modestos as metas a alcançar em anos futuros (p.44).

Huberman (1992) cita o estudo de Prick (1986) ao afirmar que esse período corresponde à reconciliação entre o “eu real” e o “eu ideal” dos professores. Na definição de Freud (1914/1996, p.100-1), o eu ideal nos remete ao narcisismo infantil, a uma pretensa perfeição da criança vista pelos olhos de seus pais. Em suas palavras:

Esse ego ideal é agora o alvo do amor de si mesmo (self-love) desfrutado na infância pelo ego real. O narcisismo do indivíduo surge deslocado em direção a esse novo ego ideal, o qual, como o ego infantil, se acha possuído de toda perfeição e valor. Como acontece sempre que a libido está envolvida, mais uma vez aqui o homem se mostra incapaz de abrir mão de uma satisfação que outrora desfrutou. Ele não está disposto a renunciar à perfeição narcisista de sua infância; e, quando crescer, se vê perturbado pelas admoestações de terceiros e pelo despertar de seu próprio julgamento crítico, de modo a não mais poder reter aquela perfeição, procura recuperá-la sob a nova forma de um ego ideal. O que ele projeta diante de si como sendo seu ideal é o substituto do narcisismo perdido de sua infância na qual ele era o seu próprio ideal.

Assim, o “ego ideal” nos leva a idealizar a perfeição, como gostaríamos de ser. Ao contrário de nossa infância, quando acreditávamos em nossa perfeição, a vida adulta vai nos conduzindo a reconstruções dessa idealização. Para os professores em fase final da carreira, parece que existe certo conformismo sobre o

que idealizavam de sua atuação profissional, seu “professor ideal”, e o que efetivamente conseguiram realizar.

Além disso, a fase da serenidade é também marcada pelo distanciamento afetivo dos alunos, explicada por Huberman (1992) pelo pertencimento a gerações diferentes e, conseqüentemente “diferentes subculturas, entre as quais o diálogo é mais difícil”.

O contrário também pode ser considerado verdadeiro, ou seja, professores mais novos tendem a ser relacionar melhor com alunos de “sua geração”. Podemos ilustrar essa afirmação com a fala de Valentina, a professora mais nova participante de nossa pesquisa. Com apenas 22 anos, ela relata com satisfação que a proximidade com os alunos facilita seu trabalho, e atribui ao “seu jeito” o bom relacionamento com os jovens. Ela afirma que é muito amiga dos alunos do terceiro ano do ensino médio, e já chegou a ir ao cinema com eles.

Já Sofia, com 47 anos, revela-se incomodada quando os alunos a tratam como amiga. Acredita que esse tipo de tratamento acontece devido à falta de hierarquia. Ela diz: “Eu vejo que muitas vezes eles tratam o pai e a mãe ou o professor como um irmão, como um amigo, como colega, eles não veem essa diferenciação”.

O tom negativo que atribui à falta de hierarquia é rebatido por Valentina, que afirma não enxergar problemas quanto a isso. Ao contrário, afirma que eles se acostumaram com seu jeito “boazinha” e isso facilita no momento que precisa ser mais dura, pois os alunos se assustam e a respeitam.

Na perspectiva de Paula e Silva (2001, p.133), a questão da autoridade e da hierarquia não necessariamente implica na posição ocupada pelas pessoas - no caso, alunos e professores. Nessa situação, a autoridade do professor estaria relacionada ao cargo que ocupa, mas, antes disso, deveria ser legitimada por sua competência e conhecimento. Para a autora, quando é necessário que o professor lance mão de coerção para que sua autoridade seja legitimada, significa que ele não está sendo reconhecido pelo que deveria. Assim:

Nas organizações escolares em geral, o que se observa frequentemente é a legitimação da autoridade baseada no cargo ocupado. No caso do professor, tem sido o diploma do qual ele é portador que o habilita a estar no papel de detentor de um saber; no caso da direção da escola, a autoridade é legitimada também pelo cargo e pela responsabilidade legal que o acompanha. Na prática, no entanto, observa-se que há, e cada vez mais, uma resistência ao reconhecimento dessa autoridade, tanto por parte

dos alunos em relação aos professores, quanto por parte dos professores em relação à direção. Dentre as diferentes razões que explicam tal resistência, encontra-se a postura assumida por esses profissionais no interior da organização escolar.

Talvez, na fala da professora Valentina, a proximidade com os alunos e sua postura “mais boazinha” evidenciem que os alunos a respeitam por demonstrar o “conhecimento e competência” necessários para legitimar sua autoridade, sem que para isso ela precise ser tratada por eles de maneira formal.

Retomando os “ciclos de vida” dos professores, por volta dos cinquenta, sessenta anos de idade, ou seja, no final de sua carreira, pode surgir uma fase de conservantismo e lamentações. Huberman (1992, p.45), cita investigações psicológicas clássicas que:

Sublinham a tendência, com a idade, para uma maior rigidez e dogmatismo para uma prudência acentuada, para uma resistência mais firme às inovações, para uma nostalgia do passado, para uma mudança de óptica geral face ao futuro etc.

Miguel, mesmo estando em uma fase intermediária de sua carreira, já se mostra pessimista em relação ao contexto educacional, afirmando que “as pessoas falam, chegamos ao fundo do poço, infelizmente nós temos mais ainda que cair. É mais fundo, eu acho que a coisa ainda vai piorar, está piorando”.

Jussara demonstra saudosismo ao comparar o contexto educacional atual a períodos anteriores. A professora relata: “Na nossa época, nós tínhamos a responsabilidade de estudar, de tirar nota pra passar de ano, hoje em dia basta eles frequentarem que eles já passam de ano”.

Outra característica presente nos últimos anos de atuação docente (fase do desinvestimento) é a interiorização. Nesse período os professores deixam de investir em seu trabalho e passam a, progressivamente, dedicar mais tempos a si mesmos, a interesses exteriores à escola e a sua vida social. Huberman (1992) salienta que existem grupos de professores que, sentindo-se frustrados com a carreira “desinvestem” antes. Foi o que observamos na fala de professores, já citadas anteriormente, que estão procurando outras opções (remoção, exoneração, concurso em outras áreas etc).

Embora o estudo de Huberman (1992) e a fala dos professores participantes da pesquisa nos esclareçam alguns pontos sobre como eles se sentem



ao longo de sua vida profissional, é fundamental salientarmos que suas percepções e tomadas de decisão são fruto de todas as influências que recebem ao longo da carreira, suas condições de trabalho, as expectativas que alimentavam ao ingressar na docência, suas crenças e seus traços de personalidade, por isso, nenhum tipo de classificação pode ser interpretada como hegemônica.

Além disso, fica claro que alguns sentimentos próprios do professor que está há mais tempo na carreira (desinvestimento na profissão, distanciamento afetivo dos alunos) nos remetem a sintomas do mal-estar docente. Nesse sentido, constatamos que a grande maioria dos professores experimentará essa sensação em algum momento de sua carreira. O que os diferencia é a maneira como percebem esses conflitos cotidianos, como reagem a eles e de que maneira deixam que as situações desagradáveis influenciem sua vida profissional e pessoal.

Essas características – o conservantismo, as lamentações e o desinvestimento - revelaram-se entre os professores participantes de nossa pesquisa, não somente entre os mais velhos, com mais tempo de atuação docente, mas também entre os mais novos. Como exemplo desse “conservantismo”, discutiremos no próximo tópico a resistência de alguns professores frente às inovações tecnológicas.

### **3.2.1 O professor e as inovações tecnológicas**

Características próprias da contemporaneidade, como o avanço tecnológico, despertam sentimentos negativos entre a maioria dos professores mais antigos. Sobre isso, a professora Cléa demonstra sua rejeição, pois avalia que a tecnologia “não está fazendo com que eles fixem a informação. Eles têm a informação na mão, eles têm qualquer tipo de informação que eles queiram e de imediato, mas aí eles não fixam a informação e nem fazem uso dela”.

Nesse sentido, Prado (2015) em obra que propõe a análise do “aluno do século XXI”, afirma que mesmo com toda a revolução tecnológica, a escola ainda utiliza métodos do início do século XX. A professora Bruna descreve o ritmo dessas inovações:

Lá atrás, no tempo em que eu me formei, o professor falava assim: olha, vai chegar o dia em que a gente não vai mais usar cd, dvd pra guardar arquivo, vai caber tudo num cartãozinho desse tamaninho assim. Ah, vai demorar.

Gente, eu me formei em 2007, não é tanto tempo assim, e o negócio aconteceu rápido, muito rápido, então hoje, que nem a gente fala, o celular é a extensão da mão (dos alunos).

Na opinião da professora, a escola não tem conseguido acompanhar o ritmo dessas transformações. Assim, alguns professores se referem à tecnologia como algo negativo, enquanto outros criticam o modelo tradicional de ensino, e acreditam que a tecnologia pode auxiliar o processo de ensino e aprendizagem.

Bruna, que está no início de sua carreira, evidencia seu descontentamento com o modelo tradicional de ensino, ainda visto na maioria das instituições, alegando que a tecnologia está disponível, assim como outros meios para que o aluno aprenda, em contrapartida “a escola ainda tá na lousa, no giz, nas carteiras ali enfileiradinhas”.

É compreensível que professores que utilizavam até um passado bem recente o mimeógrafo e o estêncil<sup>21</sup>, hoje vistos como sinal de “anacronismo e decadência no ensino” (Vieira, 2006, p.101), tenham dificuldade em se apropriar dessas inovações.

Constatamos que essa resistência é tão potente, que a professora Amabel credita ao desenvolvimento tecnológico a desvalorização do professor. Em sua opinião, até a década de 1990 o professor era mais respeitado, mas “foi um salto, quando deu um salto tecnológico, que foi de 99 para 2000 [...] a tecnologia começou a avançar mais no país, eu penso que as coisas começaram a andar dessa forma”.

Talvez essa sensação de que as inovações tecnológicas contribuíram para a desvalorização do professor não esteja de todo equivocada. Antes do advento da internet e da popularização do acesso aos computadores e *smartphones*, as informações tinham alcance mais restrito, conseqüentemente o professor e a escola eram o espaço no qual se possibilitava, para o aluno, a introdução a novos conhecimentos, o desenvolvimento intelectual.

Nos dias atuais, segundo Krawczyk (2011, p.757), muito se discute sobre a “perda do caráter cultural da instituição escolar” e a “perda da sua importância como centro de transmissão de saberes diante do valor que adquirem novas modalidades de informação e conhecimento”.

---

<sup>21</sup> Esses equipamentos antigos, utilizados para copiar atividades para os alunos, ainda eram utilizados enquanto eu atuei como professora na rede estadual (de 2006 a 2016).

Os professores Ivo e Rute evidenciam o conflito existente entre as inovações tecnológicas e o ambiente de aprendizagem tradicional, exemplificado pela utilização do celular durante as aulas, pelos alunos. Os professores comentam que realizam “trocas”, solicitando dez minutos da aula para explicar os conteúdos e deixando os outros quarenta minutos restantes para os alunos “ficarem no celular”.

Para Prado (2015, p.3) é urgente que a escola se adapte às inovações e, mais do que isso, passe a utilizar estratégias que, aliadas à tecnologia, promovam a contextualização do ensino à realidade do aluno. Para a autora, não basta saber que o aluno tem celular e acessa redes sociais. É necessária a compreensão de como se dá a interação entre o estudante e a tecnologia.

Para tanto, precisamos compreender as principais características das gerações que já nasceram em meio digital. A autora classifica os jovens nascidos até o ano de 2002 como “Geração Y”, e os nascidos após essa data são chamados “Geração Z”. Como principais características da “Geração Y” considera:

A facilidade no uso de novidades tecnológicas, a dificuldade em manter a atenção em algo, a confiança em sua habilidade de fazer várias coisas ao mesmo tempo, a saturação de informações e a crença de que sabem tudo – fatores que representam um desafio real para os professores e para a educação como um todo.

Como consequência, observamos que esses jovens questionam os modelos tradicionais e manejam bem os recursos tecnológicos que são, muitas vezes, utilizados por iniciativa própria para fins educacionais. Prado (2015) cita as aulas à distância como um exemplo dessa facilidade. A autora afirma, ainda, que os jovens dessa geração têm preferência pela realização de atividades em grupo.

A autora cita pesquisa realizada em 2014 - “Juventude Conectada”, coordenada pela Fundação Telefônica Vivo e realizada em parceria com o IBOPE, o Instituto Paulo Montenegro e o Núcleo das Novas Tecnologias da Comunicação Aplicadas à Educação Escola do Futuro (USP) - que envolveu entrevistas com 1.440 jovens de 16 a 24 anos das cinco regiões do país. Constatou-se que 90% dos jovens utilizam a internet com a finalidade de comunicação (como as redes sociais) pelo menos uma vez por dia. O objetivo citado em segundo lugar pelos jovens, ao acessar a internet são atividades de lazer, seguido pela leitura de jornais e revistas e, em quarto lugar, atividades de estudo ou trabalho.

Um dado muito interessante trazido pela referida pesquisa foi que 22% dos entrevistados declararam já terem feito algum curso *online*. Além disso, alguns participantes mencionaram o trabalho de apuração que devem realizar ao terem acesso às informações por essa via, ou seja, não acreditar em todas as fontes passivamente.

Mediante esse quadro, que sugere um tipo de aprendizagem mais ativo, Carlson (2005 apud PRADO, 2015, p.8) observa que: “fica cada vez mais difícil prestar atenção por muito tempo a um professor falando para uma sala de aula cheia”.

Como consequência, algumas estratégias têm sido utilizadas por professores para desenvolver seus conteúdos de maneira mais “conectada” com a realidade dos alunos. Disponibilizar os conteúdos em plataformas online ou realizar plantões de dúvida via rede social aparecem como forma de aproximar os professores dos alunos, comportamento que parece ser valorizado pelo jovem (PRADO, 2015).

Em contrapartida, se não houver mediação por parte do professor, o uso do celular, por exemplo, pode configurar-se mais como meio de distração do que como um recurso que pode ser utilizado pedagogicamente. Nas palavras da autora (p.13):

Pesquisas sobre o assunto sempre trazem a mesma observação: de nada adianta a escola ter modernas tecnologias de informação e comunicação se os professores não estiverem preparados para usá-las. A tecnologia não se transforma em aprendizagem sozinha e a informação, por si só, não promove o senso crítico.

O que podemos constatar mediante esse quadro é que os professores deveriam, ao invés de resistir às inovações tecnológicas e culpá-las pela pouca atenção dos alunos, tentar se adaptar a esse novo contexto e aprender a manejar esses novos instrumentos para fins educacionais, tornando a aula mais próxima do universo de seu aluno. No entanto, compreendo, como Medeiros (2006), que cabe a escola facilitar esse processo, oferecendo espaços adequados, tempo e recursos necessários para que o professor possa atualizar-se.

Sobre essa questão, ou mais especificamente, no que se refere ao domínio do homem sobre as forças da natureza e conseqüentemente a adaptação às mudanças muitas vezes provocadas por nós mesmos, Elias (1998, p.118) nos diz:

O mesmo processo que tem feito as pessoas menos dependentes dos caprichos da natureza as tem levado a serem mais dependentes umas das outras. As mudanças que, em relação às forças não humanas, deram às pessoas maior poder e segurança, trouxeram-lhes progressivamente diversas formas de insegurança. Nas relações entre si as pessoas são repetidamente confrontadas — como foram no passado em sua interação com as forças não humanas — com fenômenos e problemas que, dada sua abordagem atual, estão ainda além do controle. Veem-se incessantemente diante da tarefa de ajustar-se às mudanças que, embora sejam talvez feitas por elas próprias, não são por elas planejadas. E, como essas mudanças frequentemente trazem em seu rastro ganhos imprevistos para alguns e perdas para outros, tendem a caminhar de mãos dadas com tensões e atritos entre os grupos que, ao mesmo tempo, estão inescapavelmente acorrentados uns aos outros. Testes de força e o uso organizado da força servem, muitas vezes, como meios de ajustamento para mudanças nesse emaranhado de interdependências; em muitos de seus níveis não existe nenhum outro meio de ajustamento.

Assim, é compreensível que professores, especialmente aqueles com mais idade, sintam-se intimidados por uma aparelhagem que ingressou no espaço escolar e com a qual eles não estão familiarizados, no entanto, sua utilização pode colaborar com a proximidade entre o conteúdo escolar e a realidade do aluno, bem como fortalecer a relação de afetividade entre ele e o professor. No entanto, acreditamos que as equipes gestoras e o poder público devem facilitar essa aproximação, oferecendo cursos de capacitação e condições adequadas para que o professor seja encorajado a aventurar-se pelo “mundo tecnológico”.

Além das inovações que intimidam alguns professores, outros fatores contribuem para a desilusão com o contexto educacional. Dentre esses fatores, os professores abordaram as mudanças na legislação educacional que, na maioria das vezes, são impostas pelas instâncias superiores de administração e, em sua perspectiva, degradam o ambiente educacional.

Assim, no tópico seguinte discutiremos de que maneira as leis que regem a educação pública no estado de São Paulo são percebidas pelos professores, ou seja, como eles analisam as normas que regem seu dia a dia na escola.

### **3.3 A legislação educacional como força coercitiva no contexto escolar**

Durante as reuniões para coleta dos dados da presente pesquisa, um assunto abordado pelos professores de maneira recorrente foram os aspectos legais do cotidiano escolar. Desde a forma de contratação dos professores até as regras

impostas para avaliação dos alunos, a progressão continuada e as avaliações externas, que interferem diretamente em sua atuação docente.

Sobre a contratação de professores e a perspectiva de carreira na educação pública, Alves (2009, p.25) explicita que a introdução de conceitos como globalização, competências e flexibilização, bem como as inovações tecnológicas e organizacionais ocorridas a partir do final do século XX modificaram todo o “mundo do trabalho”. Para a autora:

A generalização desse processo culminou na desqualificação da força de trabalho, na intensificação da jornada e do ritmo de trabalho, na adoção do processo produtivo flexível e todo o seu corolário discursivo de multifuncionalidade, por necessidade de desenvolver diferentes tarefas e aumentar a qualificação, como estratégias para usufruir da capacidade intelectual e manual do trabalhador e proporcionar maior valorização do capital. Essas questões são duplamente vivenciadas na educação: pela adoção de novos padrões de remuneração e contratação dos professores conforme o padrão flexível e, mais ainda, pela materialização de propostas de reformas curriculares para as escolas, de políticas de formação de professores, afetando, sobremaneira, o trabalho docente.

Nesse sentido, um aspecto que merece atenção refere-se às diferentes formas de ingresso dos professores na rede estadual de educação paulista.

De acordo com informações obtidas na Diretoria de Ensino da Região, em sites da internet e durante a coleta dos depoimentos, os professores podem ser classificados como efetivos (quando ingressam na rede estadual de ensino por meio de concurso público) ou enquadrados numa série de categorias que variam conforme seu tempo de trabalho na rede estadual, quando não ingressaram por meio de concurso público (Categoria F ou estáveis, Categoria L, Categoria O, Remanescentes de concurso etc).

De acordo com Goulart (2016, p.48): “os diferentes vínculos de trabalho dos professores da rede pública paulista influenciam na avaliação dos professores sobre suas condições de trabalho e grau de adesão destes às políticas educacionais”.

Para a autora, os mecanismos de contratação dos professores de maneira temporária fazem parte de um conjunto de ações neoliberais que vem sendo direcionadas ao contexto educacional brasileiro há, pelo menos, vinte anos. Além disso, compõe essa política a introdução de “novos currículos”, os instrumentos de avaliação de desempenho do sistema, a presença de setores empresariais e mercantis na rede educativa, entre outras ações.

Como consequência, a precarização do trabalho docente tem sido observada em nosso país desde o final da década de 1970, quando houve a expansão quantitativa da educação formal promovida pelos governos militares. Goulart (2004, p.111) explicita que “entre os anos de 1962 e 1978 o número de professores no estado de São Paulo saltou de 87.600 para 236.124, sendo que destes quase 50% eram precários”, ou seja, não gozavam dos mesmos direitos dos efetivos (férias, gratificações, previdência social etc).

Desde então, tem se observado que o número de professores não efetivos na rede pública estadual de São Paulo mantém-se alto (em 2013 chegava a 40% a quantidade de professores categoria O). Para Goulart (2016, p.57):

A fragmentação do vínculo dos docentes é um aprimoramento do recurso de contratação precária que os governos estaduais utilizam há décadas. A Lei 1093/2009, que dispõe sobre contratos por tempo determinado, regulamenta várias formas de contratação na mesma categoria, que passa a usufruir de diferentes direitos profissionais, o que conseqüentemente altera e fragmenta as prioridades das reivindicações. Na rede pública estadual de São Paulo há professores efetivos, aprovados em concurso; professores contratados como temporários, mas que, com a referida lei, assumem estabilidade e participam do regime previdenciário dos cargos efetivos (categoria F); com contrato temporário de um ano, prorrogável por mais um ano e interstício de duzentos dias para ser recontratado (categoria O).

A autora explica que os professores categoria O, pela forma como são contratados, não têm garantidos os mesmo direitos que os outros professores da rede pública, tais como: número de afastamentos, faltas, progressão na carreira e sistema de previdência. Essa situação os coloca em condições diferentes de usufruir de direitos conquistados coletivamente, bem como os desmobiliza na luta por melhores condições de trabalho. Além disso, observa-se que o professor temporário não cria com a rede de ensino e com a escola o mesmo vínculo que o efetivo.

Além disso, Odelius e Codo (1999) ressaltam a iniquidade percebida pelos professores, quando comparam suas condições de trabalho, seus salários e poder de compra com o dos colegas ou com outros profissionais, que apresentam mesmo tempo de investimento em estudos (curso superior) ou, ainda, quando percebem que a relação existente entre investimento no trabalho (dedicação, energia, cuidado, tempo) e o que recebem em troca (reconhecimento, gratidão, satisfação, possibilidade de ascensão profissional, pagamento, status, valorização) não está sendo satisfatória.

Dentre outros fatores, essa sensação de não ser reconhecido pode originar desmotivação, sentimento de injustiça e levar o professor a distanciar-se de seu trabalho, um dos sintomas do mal-estar docente.

Nesse sentido, os professores participantes de nossa pesquisa relataram insatisfação quanto ao tratamento da escola e Diretoria de Ensino para com os professores que não são efetivos. Essa questão parece incomodar mais acentuadamente os professores da UEL.

No geral, onze participantes declararam ser efetivos e outros quatro compõem outras categorias. Especificamente na UEL, três professoras não são efetivas, e uma que se efetivou recentemente demonstrou bastante revolta em relação ao tratamento recebido enquanto era “eventual”.

Os relatos sobre as diferenças de tratamento entre professores efetivos e não efetivos, bem como entre professores que estão há mais tempo em determinadas Unidades Escolares e os que ingressam posteriormente originou a discussão de alguns fatores que lançam luz sobre o mal-estar que se abate sobre os docentes.

Balizados pela teoria *Eliasiana*, mais especificamente a obra “Estabelecidos e outsiders”, discutiremos, no próximo tópico, como os professores se sentem em situações específicas de exclusão por seus pares.

Compreendemos que tais percepções surgem a partir da dinâmica de relações entre grupos considerados estabelecidos e outsiders em diferentes contextos e diferentes momentos históricos, bem como essa dinâmica vem sendo alterada nas últimas décadas originando, conseqüentemente, uma diferença entre o equilíbrio de poder dos participantes.

### **3.3.1 Professores do ensino fundamental: estabelecidos ou outsiders? – a dinâmica de poder no contexto educacional**

Na obra “Estabelecidos e Outsiders”, Elias e Scotson (2000, p.19) analisam as relações que emergem em uma comunidade da periferia urbana de uma pequena cidade ao sul da Inglaterra, denominada Winston Parva (nome fictício). Ao propor essa análise, os autores observam que os moradores mais antigos



(Estabelecidos) demarcam seu território dispensando um tratamento inferior aos moradores recém-chegados (Outsiders). Em suas palavras:

Encontrava-se ali, nessa pequena comunidade de Winston Parva, como que em miniatura, um tema humano universal. Vez por outra, podemos observar que os membros dos grupos mais poderosos que outros grupos interdependentes se pensam a si mesmos (se auto representam) como humanamente superiores.

Dessa forma, os “superiores” mantêm sua posição, ao mesmo tempo em que os “inferiores” acabam internalizando essa condição, acreditando que realmente não possuem as características valorizadas pelo outro grupo. Como consequência, qualquer tipo de contato entre um “estabelecido” e um “outsider” pode ser mal visto e deve ser evitado, convivendo apenas pelas exigências profissionais.

O curioso, de acordo com Elias e Scotson (2000), é que as diferenças entre os grupos eram determinadas apenas pelo tempo de habitação na vila, não se destacando diferenças raciais, de nacionalidade, ocupação, renda ou nível educacional. Pelas falas dos professores que reproduziremos a seguir, conseguimos evidenciar que unicamente o fato de pertencerem a uma categoria distinta (não serem efetivos) ou de chegarem como novatos em uma Unidade Escolar parece caracterizá-los como outsiders, conforme a dinâmica descrita por Elias e Scotson (2000).

Segundo as professoras da UEL, referindo-se ao sistema de trabalho na rede estadual de ensino no Estado de São Paulo, especialmente em relação aos professores que não são efetivos, existe incerteza quanto à atribuição de aulas para o próximo ano e isso gera ansiedade, estresse e frustração, o que pode ser observado na fala de Sofia, quando diz que “a situação gera estresse”, referindo-se à atribuição de aulas e à incerteza se conseguirá ou não trabalhar durante o próximo ano. Ela afirma que “chega em janeiro dá uma agonia”. Eleonora complementa: “começa chegar dezembro já me dá aquele negócio”. A professora Valentina descreve sua situação:

Eu ia em atribuição eu chorava porque não tinha aula, ano passado no começo do ano eu chorava, falava nossa vou ficar sem trabalhar, não dá, eles erraram minha classificação, porque eu já tinha me formado e eles não aceitaram a declaração de colação de grau, eles queriam o diploma, e o diploma era dois meses depois [...] Uma violência do governo com a gente, um desrespeito.

As professoras colocam em destaque o tratamento diferenciado recebido pelas instâncias “superiores” da administração educacional, ou seja, a regulamentação própria que dificulta a atribuição de aulas para os professores não efetivos.

Como consequência, o tratamento dispensado a esses professores pelas equipes gestoras nas Unidades Escolares, bem como por seus colegas já estabelecidos, ou seja, efetivados por meio de concurso público ou mais antigos nas escolas, configura-se como um tratamento diferenciado e inferior.

Cléa afirmou que na Unidade Escolar atual (UEP) não passa por problemas (sua fala evidencia que faz parte do grupo de Estabelecidos, pois já está há bastante tempo na Unidade Escolar e parece bem relacionada com os colegas e equipe gestora), mas que já lecionou em escolas nas quais os professores nem a cumprimentavam. Em suas palavras: “Eu acho que isso pesa pra gente no dia a dia”. A professora descreve a seguir o relacionamento entre os professores de sua escola atual e de outras onde trabalhou:

Você sabe, eu acho que aqui o ponto muito positivo, que o corpo docente, por exemplo, às vezes a gente tem divergência de opiniões, mas a gente se conversa, brinca, as vezes pode até ultrapassar, mas outro dia você vem e conversa, então não sente o clima pesado. Eu já trabalhei em lugar que eu entrava e saía de lá com dor nas costas, se percebe ninguém fala com ninguém. Eu acho isso ruim. Você já vive uma parte do tempo ali [...].

Em dado momento da conversa, a professora Bruna afirma que sente “medo” de ter que sair da escola onde leciona, ou seja, sair de um grupo em que está estabelecida e transformar-se em uma outsider em outra Unidade Escolar.

Essa questão também foi abordada pelos professores da UEN. Ivo acredita que na escola em questão os professores são unidos e compara com outra Unidade Escolar na qual apenas os professores efetivos podiam sentar a mesa da sala dos professores, os eventuais ficavam excluídos. Já a professora Rute nos conta:

Isso aconteceu comigo antes de me formar, foi (fala o nome da escola), eu ficava isolada, todo mundo era efetivo, ninguém me dava a mínima na escola, fechava a escola onze horas da noite, eu ia para o ponto de ônibus, no dia que meu noivo não podia me buscar eu ficava naquela escuridão, e ninguém era capaz de oferecer uma carona pra cidade, era assim escanteio mesmo sabe, nenhum professor me dava a mínima, aquilo pra mim era um choque também.

Logo em seguida Jussara cita outra Unidade Escolar na qual a direção nem cumprimentava os professores eventuais. Elias e Scotson (2000, p.19) nos auxiliam na compreensão desta situação. Nas palavras do autor:

O grupo estabelecido cerrava fileiras contra eles e os estigmatizava, de maneira geral, como pessoas de menor valor humano. Considerava-se que lhes faltava a virtude humana superior — o carisma grupal distintivo — que o grupo dominante atribuía a si mesmo.

Podemos observar que essa diferenciação e hierarquização entre os professores, que privilegia os mais antigos e exclui os novatos, especialmente se o professor não for efetivo, causa incertezas e angústias que se somam a outras próprias do início da carreira docente.

Em contrapartida, Sofia, que não é efetiva, relata não sentir diferença quanto ao seu vínculo profissional e o vínculo dos professores efetivos. Isso acontece, pois a professora se enquadra na categoria F, e embora não seja efetiva, tem assegurado os mesmos direitos devido ao tempo que já atua na rede estadual (22 anos).

Em sua fala, destaca até mesmo algumas vantagens, como exemplo, no momento de atribuição de aulas ela pode optar por substituir professoras em licença (médica, gestante) e assim compor sua carga horária, possibilidade negada aos professores efetivos, que necessitam de “aulas livres”, chegando a lecionar em duas ou três escolas para compor sua jornada de trabalho.

Ivo, professor de Educação Física da UEN, atualmente é efetivo, mas também enxerga vantagens no período em que trabalhou como eventual, pois “ia de uma escola para outra” sem perceber tanto a cobrança sobre seu trabalho. Afirmou que hoje se sente mais “visado”. Essa fala, embora não nos permita julgar os méritos do trabalho desse professor, explicita uma visão limitada e imediata de seu comprometimento com a aprendizagem do aluno.

Para Azevedo e Ferreira da Silva (2012), a rotatividade do professor, prevista na educação pública pela substituição eventual (quando o professor responsável pelas aulas falta, outro é chamado a lecionar, no entanto, sem vínculo com a escola e, muitas vezes, sem conhecer os alunos) é um entrave no contexto do ensino e aprendizagem, prejudicando a organização da Unidade Escolar. A falta

de continuidade do trabalho acaba afetando negativamente o desenvolvimento dos alunos, ainda mais quando esse tipo de substituição é realizada com frequência.

Já Amabel, categoria O e em início de carreira (um ano e três meses), ressentia-se por não conseguir lecionar sua disciplina de formação, Português. Ela explica:

Eu sinto pelo fato de não poder trabalhar, às vezes não sobra aula na minha área, então eu tenho que acabar optando por projetos, e eu gostaria de trabalhar com o que eu estudei, até por conta que eu estou começando agora e quero me preparar melhor. Então eu sinto mais por conta da falta de aulas na minha área.

Esse início de carreira repleto de dificuldades foi evidenciado na fala dos professores. Sofia relata que, embora tivesse o sonho de lecionar, seu primeiro contato com o contexto escolar foi bastante traumático, chegou a dizer que ficou “chocadíssima” com o que encontrou, pois a prática profissional não condizia com o que havia aprendido em seu curso superior.

Sobre isso, Zaragoza (1999, p.117) afirma ser necessário bastante cuidado quando o professor está ingressando no campo de trabalho, prevenindo-se o impacto negativo inicial, quando os professores podem duvidar de sua capacidade e sentirem-se “desconcertados ao constatar, em seu primeiro ano de exercício profissional, que a realidade prática do magistério é um mundo totalmente desconhecido”.

Ao contrário do que advoga o autor, observamos que os professores estão sendo submetidos a um número maior de fatores estressores quando ingressam na docência. Ainda neste sentido, o autor acredita que apenas uma prova de conhecimentos teóricos não é suficiente para selecionar aqueles que realmente terão bom desempenho na carreira.

Outro fator estressor para o professor ingressante na rede pública estadual por meio de concurso público, o efetivo, são os exames médicos que devem apresentar para serem admitidos. A professora Valentina relata como se sentiu durante esse processo:

Eles pesaram, além da bateria de exames que a gente precisou entregar, eles veem altura, peso, tudo. A gente tem que ficar de calcinha e sutiã, só com o aventalzinho e a médica te examinar inteira. “Ah, você já teve alguma gestação? Você é mãe? Perdeu algum filho? Ó, você está acima do peso”. Foi assim, uma bateria de exames literalmente. Eu gastei setecentos reais só de exame, por que eu não tenho convênio [...] Exames desnecessários,

por que eu ingressei com 21 anos ano passado, e eles não deixam explícito que os exames ginecológicos só eram obrigatórios se eu tivesse mais de 25 anos.

Além disso, as professoras mencionaram a situação, bastante repercutida pela mídia à época, de colegas que não foram admitidas como efetivas por estarem acima de seu peso ideal<sup>22</sup>. Para Valentina, esse veto não tem sentido, pois: “você já é gordinho, não passar por causa disso, você tem a saúde perfeita, não tem um problema e não passar por que tem uns quilos a mais, é pra acabar”.

Para Eleonora, esse critério de exclusão não se justifica, haja vista as dificuldades inerentes à carreira do professor, que prejudicam sua qualidade de vida. Ela concorda que, “a obesidade é um problema, uma doença, traz consequências”, mas muito professores se submetem a jornadas de trabalho diárias que não permitem alimentação adequada e de qualidade, especialmente no almoço, o que também é prejudicial à saúde. Em sua argumentação, ela deixa claro que não permitir que o professor obeso assuma seu cargo é uma manobra com a qual o “governo” se exime da responsabilidade de acompanhar adequadamente as condições de saúde do professor. Ela nos diz:

A coisa que eu fico mais chocada é que muitas vezes a pessoa está obesa, ela está naquela situação, mas se ela fizer os exercícios, uma alimentação adequada, se ela tiver acompanhamento ela melhora e não dá problema, mas o Estado não faz esse acompanhamento. Ele simplesmente põe lá na calculadora, tchau, você não serve. Isso eu acho uma agressão sim, muito grave, por que então vamos fazer isso para todos os cargos.

Essa fala expõe a iniquidade existente entre cargos públicos e, mais séria, a questão da diferença de tratamento entre os professores, pois como existem modalidades diferentes de contratação, existem professores lecionando há décadas e que não precisaram se submeter à situação descrita acima.

Além disso, no caso dos professores que não são efetivos na rede estadual, nem mesmo a exigência de uma prova teórica é constante, alguns ingressam apenas fazendo sua inscrição na Diretoria de Ensino da região, não

---

<sup>22</sup> Sobre o assunto, consultar: <http://g1.globo.com/sao-paulo/sao-jose-do-rio-preto-aracatuba/noticia/2014/03/professora-e-considerada-obesa-e-fica-impedida-de-lecionar-no-estado.html>. Acessado em 23/09/2017; <http://www.folhados.com/noticia/2014/03/26/professores-obesos-sao-impedidos-de-dar-aulas.html>. Acessado em 23/09/2017; <https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2016/05/09/professora-obesa-impedida-de-assumir-cargo-perde-30-kg-e-ganha-na-justica.htm>. Acessado em 23/09/2017.

havendo assim nenhum tipo de avaliação sobre sua atuação profissional ou suas condições psíquicas e de saúde quando iniciam na docência.

Com essa constatação, não objetivo lançar dúvida sobre a competência desses professores em termos de domínio de conteúdos e estratégias de ensino, mas sim instigar a reflexão sobre o ingresso na profissão docente, considerada uma profissão exigente e estressora por excelência, mas que pouco prepara – emocional e psicologicamente – aqueles que a buscam.

Já na década de 1980, Peretti (1982 apud ZARAGOZA, 1999, p.119) apontava para a necessidade de preparar os futuros professores para o contexto que encontrariam. Em suas palavras:

No que concerne aos educadores, não é possível continuar permitindo a entrada, ao acaso de seus estudos, em uma profissão que se tornou muito difícil, de estudantes que correm o risco de ir rumo ao fracasso perante os alunos, apesar de suas qualidades intelectuais e de um reconhecido saber.

Trata-se, então, de voltarmos nosso olhar para a preparação inicial desses professores, tanto em termos técnicos e didáticos quanto em relação ao suporte emocional, social e psicológico necessário para lidar com as situações peculiares do “chão da escola”.

Nesse sentido, constatamos que é raro encontrar escolas que se preocupam em fornecer suporte emocional ao professor ingressante e lhe ajudar a desenvolver a confiança necessária para superar o “choque de realidade” quando inicia a carreira. Esse suporte emocional, acredito, passaria pela contratação de profissionais específicos (psicólogos) preparados para atender tanto alunos com dificuldades de qualquer natureza, quanto professores.

Em estudo de Guzzo, Mezzalira e Moreira (2012) evidenciou-se que na rede pública educacional de São Paulo o número de psicólogos contratados é muito baixo e o fato de atuarem no contexto educacional não significa que receberam formação adequada para trabalharem nesse contexto específico.

Viana (2016) enfatiza que os cursos de graduação em psicologia não contam com muitas disciplinas relacionadas ao contexto educacional, o que dificulta a interface entre psicologia e educação. Ainda, quando o psicólogo se propõe a atuar nesse contexto, o que se espera deles é uma atuação mais voltada para as dificuldades dos alunos, negligenciando sua atuação junto aos professores. Cirino et

al (2007) pontuam que nem mesmo os cursos de Licenciatura em Psicologia têm abordado de maneira aprofundada o contexto escolar.

Já sobre a questão da formação inicial de professores, Bittar e Bittar (2012, p.162) relatam que em 1968 foi realizada a Reforma Universitária, que entre outros fatores, apresenta estreita relação com a formação de professores e os impactos sentidos atualmente, já que foi facilitada a expansão do ensino superior privado. Estes cursos, muitos oferecidos no período noturno, titulavam os professores que ingressariam na “nova” escola pública brasileira.

Desse novo contexto, nasceu uma categoria massiva que, pela condição de vida e de trabalho a que seria submetida, logo iria se organizar em sindicatos, um fenômeno típico do novo professorado e inteiramente distinto do perfil dos professores brasileiros até a década de 60.

Essa situação estava em consonância com o aumento quantitativo de escolas públicas de educação básica, que objetivavam atender a uma quantidade maior de alunos, mas, não se encontravam em condições de oferecer a eles uma educação de boa qualidade.

Nesse sentido, não tem sido poucas as críticas aos cursos de formação de professores, de diferentes áreas, sobre sua qualidade. Gatti (2010, p.) aponta que a institucionalização da formação de professores e os currículos adotados nesses cursos têm sido discutidos há décadas. No entanto, o cenário atual (social, político, econômico), tem aumentado a preocupação em relação às licenciaturas. A autora salienta os “múltiplos fatores” que justificam essa preocupação:

As políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas.

A autora evidencia o aumento no número de cursos de formação de professores nas últimas décadas - crescimento de 96% no número de cursos de pedagogia entre os anos de 2001 e 2006 e de 52% nos cursos de Licenciatura nesse mesmo período, sendo que a maioria desses estudantes concentra-se em faculdades particulares.

No entanto, não são apenas as instituições particulares que estão sob desconfiança quanto à capacidade de formar bons profissionais, no caso, professores. Bernheim e Chauí (2008, p.13) estendem suas críticas às Universidades públicas, especificamente no que se refere à priorização da pesquisa em detrimento do ensino. Para os autores:

O ensino é entendido como a rápida transmissão de conhecimento registrado em manuais de fácil leitura, de preferência amplamente ilustrados e apoiados por CDs. Os professores são recrutados sejam ou não proficientes no campo de conhecimento da sua disciplina e nas relações entre ela e demais disciplinas afins. Os professores são admitidos ou porque são promissores como pesquisadores em algo muito especializado ou porque, sem vocação para a pesquisa, concordam em ser pressionados e aceitam contratos de emprego temporários e precários – ou melhor dito, “flexíveis”. O ensino é concebido como uma habilitação rápida para os graduados que precisam ingressar imediatamente em um mercado de trabalho do qual serão eliminados alguns anos depois, ao tornarem-se obsoletos e dispensáveis; ou como uma correia de transmissão entre pesquisadores e o treinamento de novos pesquisadores. Em suma, a docência fica reduzida a transmissão e treinamento.

Tal relação hierárquica no contexto universitário já havia sido discutida em minha dissertação de mestrado, que originou o livro “Universidade, formação acadêmica e o técnico desportivo de voleibol” (PEREIRA e HUNGER, 2015, p.110-11).

Nessa investigação, professores universitários admitiram priorizar a pesquisa e, como consequência, os alunos ressentiam-se de pouca experiência na prática das modalidades esportivas e do domínio insuficiente que alguns professores demonstravam sobre os conteúdos específicos dos esportes. Um dos alunos participantes chegou a afirmar que:

Alguns professores, algumas disciplinas não são valorizadas, é tratado meio que com descaso, tanto que às vezes é até obrigação do professor que tá aqui fazendo pesquisa, ele tem que pegar uma disciplina para dar aula e não é aquela disciplina que ele gosta.

Outros alunos citaram professores que foram “mandados embora” da Universidade porque “só davam aula e não faziam pesquisa, mas eram bons professores”.

Além dessas fragilidades já apontadas em relação à formação profissional, Saviani (2009, p.148), afirma que nos últimos dois séculos, “as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente revelam um



quadro de descontinuidade, embora sem rupturas”. Para o autor: “a questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório”.

Esses dilemas e preocupações encontram eco na voz dos professores participantes de nossa pesquisa. Cléa (uma das professoras há mais tempo em atividade – mais de vinte anos) afirma categoricamente que professores recém-formados procuram cursos de qualidade duvidosa por serem economicamente viáveis e não por que tenham afinidade com a atuação docente. Para a professora, o pensamento entre os iniciantes é: “pegar umas aulas, fiz uma faculdade online ou gratuita e vou pegar umas aulinhas aqui ou ali, sem muito compromisso”. Em sua opinião, o professor novato já ingressa na docência com uma visão negativa do contexto escolar, evidenciada em sua fala:

Eu percebo que já se chega com aquela coisa, desculpa o termo, rançosa, o aluno não sabe nada, não quer saber de nada, pai não cuida. Então se você chegar no início da sua carreira com essa visão negativa, que fulano não aprende, um termo que eu não gosto nem um pouco que é eles são tudo burro, não tem ninguém burro não, burro é o profissional que tá falando isso e que não soube diferenciar as coisas, então isso é muito pesado, você já sai da faculdade com a sensação negativa.

O professor Miguel compartilha dessa opinião, mas atribui a origem do problema à questão da progressão continuada, que tem levado aos cursos de graduação, em especial de faculdades particulares, alunos com falhas em sua formação mais básica. Ele consegue identificar esse problema, pois também é professor em uma faculdade particular, nos cursos de bacharelado e licenciatura em Educação Física.

Tal situação, em sua perspectiva, ocasiona um círculo vicioso, visto que os alunos já chegam com dificuldades que o curso superior não será capaz de sanar. Assim, o futuro professor terá sua formação comprometida. Como o assunto da progressão continuada destacou-se nas falas dos professores, aprofundaremos a discussão no tópico a seguir.

### 3.3.2 A progressão continuada na perspectiva do professor

A questão da progressão continuada foi mencionada pela maioria dos professores como uma das dificuldades centrais no contexto educacional atual. No entanto, Paro (2011, p. 698) explica que a medida foi idealizada, entre outros motivos, como alternativa para superar a repetência ao final de cada ano letivo dos alunos que não atingiam os objetivos pré-determinados:

Progressão continuada e ciclos escolares, embora não tenham o mesmo significado, possuem uma relação muito íntima entre si. A primeira significa, a rigor, a “progressão” em determinado nível de ensino ou ciclo, sem que o aluno tenha que “repetir de ano”. O ciclo, em sentido restrito, é entendido como o conjunto de anos durante os quais a progressão tem validade. De um ponto de vista mais amplo, e em consonância com os avanços das ciências da educação, que consideram, por exemplo, as fases de desenvolvimento biopsíquico e social da criança e do jovem, os ciclos são uma forma de organizar o ensino em períodos que levam em conta essas fases do desenvolvimento humano, durante a formação da personalidade, oferecendo ao educando o tratamento pedagógico mais de acordo com sua idade e estágio de desenvolvimento. Aqui não há por que manter a reprovação, mesmo no final de cada ciclo, pois as mesmas ciências da educação já demonstraram, à exaustão, que tal medida é deletéria ao processo ensino-aprendizado. Só aqui, a rigor, podemos falar de progressão continuada em sentido amplo, em que a continuidade da progressão não é barrada nos finais de ciclos, mas estende-se por todo o nível de ensino.

Para Machi (2009, p.13): “a progressão continuada, no sistema de ciclos, toca diretamente a questão da avaliação, retenção (ou repetência), a recuperação contínua e paralela e, ainda, como consequência, a permanência dos alunos nas escolas”.

Para o autor, a adoção do sistema de ciclos na educação pública paulista objetivou substituir o sistema seriado, no qual os alunos eram avaliados (durante e ao final do ano letivo) e, de acordo com seus resultados poderiam ser aprovados ou retidos. No sistema de ciclos, os anos são agrupados em blocos para que as atividades educacionais sejam desenvolvidas de maneira diferenciada, respeitando o ritmo de aprendizagem dos alunos e, ao final do ciclo, haja maior aproveitamento e menores índices de repetência e evasão.

O termo ciclo aparece pela primeira vez, atrelado a uma proposta de não reprovação na educação pública do estado de São Paulo, em 1983 (Decreto nº 21.833, de 28/12/1983), como forma de garantir ao aluno o tempo necessário “para

superar as etapas de alfabetização”, bem como respeitar suas necessidades e características socioculturais. Ao mesmo tempo, tentava garantir às escolas a flexibilidade necessária para organizar o currículo como lhes fosse mais conveniente (MACHI, 2009).

Já em 1997, implanta-se oficialmente o regime de Progressão Continuada em Ciclos no Sistema de Ensino da Rede Pública do Estado de São Paulo, com o seguinte texto:

O Conselho Estadual de Educação, com fundamento no artigo 32 da Lei federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no artigo 2º da Lei estadual nº 10.403, de 6 de julho de 1971, e na Indicação CEE nº 8/97, Delibera:

Artigo 1º - Fica instituído no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo regime de progressão continuada, no ensino fundamental, com duração de oito anos.

§ 1º - O regime de que trata este artigo pode ser organizado em um ou mais ciclos.

§ 2º - No caso de opção por mais de um ciclo, devem ser adotadas providências para que a transição de um ciclo para outro se faça de forma a garantir a progressão continuada.

§ 3º - O regime de progressão continuada deve garantir a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, o qual deve ser objeto de recuperação contínua e paralela, a partir de resultados periódicos parciais e, se necessário, no final de cada período letivo.

Nota-se que a organização da educação básica por ciclos tinha metas louváveis, tais como a diminuição da repetência e da evasão, em conjunto com a avaliação contínua do processo de ensino e aprendizagem e a possibilidade de recuperação para aqueles alunos que porventura não estivessem acompanhando os conteúdos escolares.

Nesse sentido, a organização por ciclos busca superar a “antidemocrática” organização seriada, que de acordo com Paro (2011) limitava-se a separar aqueles que conseguiam progredir, premiando-os com o avanço para a série seguinte, dos outros alunos, que, reprovados, sentiam-se punidos por não conseguirem aprender.

No entanto, constatamos nos depoimentos dos professores participantes de nossa pesquisa que: a) referem-se à progressão continuada como aprovação automática, ou seja, enfatizam que o aluno apenas frequenta a escola e já está aprovado para a série seguinte, fato que diminui o esforço empregado por eles; b) não conseguem enxergar o contexto educacional desatrelado da punição, ou seja, veem como negativo o fato de não poderem persuadir o aluno a estudar para evitar a repetência.

Os depoimentos a seguir ilustram as afirmações anteriores. Quando questionada sobre as mudanças na educação, desde quando foi aluna até a atualidade, a professora Luisa foi enfática ao afirmar que “o que piorou foi a aprovação automática, por que os alunos pra reprovar precisa ter muita nota vermelha e muita falta, eu acho que isso piorou muito a educação”. Bruna concorda e complementa: “Eles acabaram perdendo o compromisso, ele sabe que pode fazer qualquer coisa que vai embora, vai pra frente”.

O raciocínio da professora Renata segue no mesmo sentido, pois em sua fala ressalta que os alunos “não tem o objetivo de estudar, de vir a escola para aprender, até na questão da progressão continuada, eles se contentam em tirar aquela nota mínima”. Valentina complementa afirmando que os alunos “não tem perspectiva de futuro”.

Essa mentalidade, que associa a progressão continuada a falta de esforço dos alunos também está presente na UEN. A professora Jussara afirma que os alunos vão à escola para “ter frequência e não para aprender”. Já o professor Ivo relaciona o desinteresse dos alunos à falta de mecanismos punitivos no contexto escolar. Para ele:

A punição pela indisciplina, antes, na época em que eu estava na escola, no ensino médio, o pessoal era punido. A criança, ela assinava uma vez a ocorrência, na segunda já tinha que ficar esperta por que na terceira era suspensa. Depois que ela já tinha sido suspensa não podia fazer mais nada por que outra ocorrência era expulsão. Hoje não tem mais isso, você pega a ficha do aluno, tem ocorrência frente e verso [...].

Para o professor, quando ele era aluno havia o “medo” de ser punido. Na atualidade, a falta de punição gera a indisciplina que, em sua opinião, “é o que mais atrapalha a parte pedagógica”. Já a fala da professora Amabel evidencia certa confusão quanto ao medo ou respeito que o aluno confere ao professor. Para ela:

Não sei se eu estou errada, na época de noventa eu estudava, existia uma bagunça, mas era completamente diferente. A gente morria de medo dos professores, existia o respeito, a gente tinha medo, a gente não fazia bagunça, era uma bagunça sadia, era conversar. Se o professor falasse xi já virava pra frente.

Já a professora Rute mostra-se indignada com a falta de interesse dos alunos em fazer “trabalhinhos para nota” em sala de aula, pois eles sabem que irão passar de ano. No entanto, chama a atenção para o fato de que “o ensino médio

ainda retém”, ou seja, nem mesmo a possibilidade de serem reprovados faz com que mudem sua postura. Jussara ressalta: “Ensino médio eles são assim, reprova, reprova, desiste, abandona e pronto”.

Nesse sentido, já na década de 1970, Skinner (1972 apud GLIDDEN; GROSS, 2016, p.402) apontava para a deficiência dos sistemas de ensino que “levavam o aluno a aprender pela ameaça”. Aragão e Freitas (2012, p.32) afirmam que os castigos ainda hoje estão presentes nas escolas, no entanto, “travestiram-se de um caráter menos físico e mais psicológico, mas ainda providos de violência. Continuam causando dor em quem os recebe, haja vista as lembranças dos tempos de escola”.

A violência física como estratégia punitiva e para correção de comportamentos indesejados dos alunos esteve presente no contexto educacional brasileiro por mais de um século, legitimada pela legislação e pela prática cotidiana dos professores. Mesmo quando tais práticas passaram a ser coibidas oficialmente, os professores continuavam utilizando-as, muitas vezes autorizados pelos pais dos alunos. Nas palavras de Aragão e Freitas (2012, p.18):

Nos anos 1800, os castigos físicos tinham dois fins: punir o mau comportamento e a dificuldade de aprendizagem. Férulas, chicotes e palmatórias faziam parte dos objetos utilizados pelo professor para educar os alunos, mantendo a ordem e a disciplina. Todavia, tais práticas acabaram por denunciar uma sociedade impregnada de práticas violentas, sendo comuns não apenas no universo escolar, mas em todo o processo que envolvia relações humanas.

Para uma sociedade que se pretende “civilizada”, a utilização da violência física na resolução de conflitos parece demasiado primitiva. Para Elias (1993, p.193), conforme um povo avança rumo à civilização, maior o controle de suas emoções e pulsões, ficando a manifestação física, direta, monopolizada por determinados grupos (policiais, por exemplo). Com o tempo, o controle pela força física passa a ser exercido de outras maneiras. O autor afirma:

Mostramos como o controle efetuado através de terceiras pessoas é convertido, de vários aspectos, em autocontrole, que as atividades humanas mais animais são progressivamente excluídas do palco da vida comunal e investidas de sentimentos de vergonha, que a regulação de toda a vida instintiva e afetiva por um firme autocontrole se torna cada vez mais estável, uniforme e generalizada.

Freud (1927/1996, p.21) também aborda a questão do controle externo de nossas pulsões – superego - sendo paulatinamente internalizado pelo indivíduo, que passa a regular seu comportamento e seus instintos libidinais e agressivos por proibições interiores, o que propicia o convívio em sociedade. Em suas palavras:

Acha-se em consonância com o curso do desenvolvimento humano que a coerção externa se torne gradativamente internalizada, pois um agente mental especial, o superego do homem, a assume e a inclui em seus mandamentos. Toda criança nos apresenta esse processo de transformação; é só por esse meio que ela se torna um ser moral e social. Esse fortalecimento do superego constitui uma vantagem cultural muito preciosa no campo psicológico. Aqueles em que se realizou são transformados de opositores em veículos da civilização.

Assim, gradativamente, os castigos físicos no contexto educacional brasileiro foram, aos poucos, sendo substituídos por outras estratégias educacionais coercitivas, que perpetuaram a ideia de que a aprendizagem dependia, em certa medida, de punição. A diferença é que as novas medidas tinham forte componente moral, despertando nos alunos o sentimento de vergonha e exposição perante seus pares. Essa perspectiva de análise nos remete novamente à teoria *Eliasiana*, quando o autor (1993, p.242) coloca:

O sentimento de vergonha é uma exaltação específica, uma espécie de ansiedade que automaticamente se reproduz na pessoa em certas ocasiões, por força do hábito. Considerado superficialmente, é um medo da degradação social ou, em termos mais gerais, de gestos de superioridade de outras pessoas. Mas é uma forma de desagrado ou medo que surge caracteristicamente nas ocasiões em que a pessoa receia cair em uma situação de inferioridade não pode evitar esse perigo nem por meios físicos diretos nem por qualquer forma de ataque. Essa impotência ante a superioridade dos outros, essa total fragilidade diante deles, não surge diretamente da ameaça de superioridade física que os demais realmente representem – embora, sem dúvida, tenha suas origens numa compulsão física, na inferioridade corporal da criança frente aos pais e mestres.

O próprio autor atribui a origem do sentimento de vergonha à inferioridade percebida pela criança quando está diante dos “pais e mestres”. Assim, podemos citar práticas comuns no ambiente escolar que, embora possam ter como objetivo a correção de um comportamento inadequado, são percebidas pelo aluno como uma situação vexatória: exposição do aluno perante os outros com palavras que o diminuam; expressões como “você não consegue aprender” ou “já expliquei mais de mil vezes”; deixar o aluno sem “recreio” ou sem aula de educação física; ameaçá-lo de reprova ou “ficar para recuperação”.

Devido ao percurso histórico educacional brasileiro, fortemente atrelado a estratégias coercitivas no interior das escolas, é compreensível que os professores sintam-se “perdidos” ao não poderem mais lançar mão de ameaças de reprova para coagir os alunos a estudar.

Nesse sentido, concordo com Abramovay (2015, p.35), quando afirma que simplesmente estar matriculado em uma escola não garante que o aluno tenha uma atitude positiva em relação ao aprendizado, pois a “relação com o saber é uma relação de sentidos”. Assim, temos que ir além da obrigatoriedade do ensino para o aluno e seus pais. Devemos pensar no significado que a escola tem para o aluno e na importância que ele atribui a esse espaço de aprendizagem formal. Para a autora:

Trata-se de procurar o que faz sentido para os indivíduos, ou seja, a relação do aluno com sua escola, com aquilo que se aprende e que varia de acordo com fatores como seus interesses, projetos de futuro, sua condição econômica ou mesmo seu capital social e cultural.

Ainda sobre essa questão, Jussara afirma que os alunos do ensino fundamental frequentam a escola por que os pais obrigam e, com a frequência, eles cumprem o requisito fundamental para “passar de ano”. Já os alunos do ensino médio:

Vem ver os amigos, muitos dormiram o dia inteiro, a tarde inteira, outros trabalharam sim, mas chega aqui e não quer fazer nada. De uma sala de cinquenta apenas dez fazem alguma coisa, quando fazem, e o resto conversa, ouve música no foninho, tá ali fazendo número.

O professor Miguel é bastante crítico em relação à progressão continuada, e também se aprofunda nesse assunto ao comparar a educação atual com o contexto de quando era aluno. Em suas palavras:

A nossa educação era mais rígida, tinha regras, pelo menos no meu caso tinha a família que cobrava que estava sempre presente. Minha mãe não trabalhava isso é um aspecto que favorece demais no crescimento [...] A gente tinha cobrança, tinha que atingir o objetivo, hoje não, no estado principalmente a gente não vê isso. Ele (o aluno) passa, simplesmente passa, vai levando, a escola precisa ter números [...] O quanto pode reprovar então a gente fica fazendo no final do ano quantos podem reprovar, aí dentro disso qual o pior deles pra reprovar. Quer dizer, números, esquecemos da questão humanitária, do crescimento, do desenvolvimento. Simplesmente transforma-se em números por que o senhor governador precisa disso.

Quando o professor se refere aos “números”, ou seja, à quantidade de alunos que pode ser reprovado ao final de cada ano, ele chama a atenção para outra questão importante: os indicadores de qualidade de cada escola, que compõem o IDEB e o IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo.

No próximo tópico colocaremos em pauta a questão das avaliações externas e mecanismos de classificação das Unidades Escolares que também parece incomodar os professores participantes da pesquisa.

### **3.3.3 As avaliações externas como mecanismos regulatórios e coercitivos do trabalho do professor e as relações de poder entre as disciplinas escolares**

No presente tópico abordaremos como os professores percebem os mecanismos de avaliação propostos pelo Ministério da Educação e pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Como se sentem ao serem avaliados por meio do resultado dos alunos e o quanto isso interfere em sua atuação profissional e na percepção sobre seu desempenho. De acordo com o site do Ministério da Educação<sup>23</sup>:

Ideb é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o Ideb é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para os estados e o País, realizados a cada dois anos. As metas estabelecidas pelo Ideb são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos.

Já o IDESP é assim definido pelo site oficial da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo<sup>24</sup>:

---

<sup>23</sup> <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-aco-es?id=180>. Acessado em 21/08/2017.

<sup>24</sup> <http://www.educacao.sp.gov.br/idesp>. Acessado em 21/08/2017.



O Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (Idesp) é um dos principais indicadores da qualidade do ensino na rede estadual paulista. Criado em 2007, o índice estabelece metas que as escolas devem alcançar ano a ano. Os objetivos de cada escola são traçados levando em consideração o desempenho dos alunos no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) e o fluxo escolar de cada ciclo. Por esse motivo, a unidade escolar terá uma meta diferente para cada ciclo que oferecer. Ao alcançar pelo menos parte da meta definida pelo Idesp, a escola conquista também o pagamento do bônus por desempenho, que é proporcional ao resultado da unidade, ponderando a frequência do servidor e o índice socioeconômico da escola.

Esses índices, as avaliações externas e a bonificação por desempenho atrelada aos resultados dessas avaliações também estiveram presentes no discurso dos professores participantes da pesquisa.

Nesse sentido, o SARESP parece ser percebido como um mecanismo coercitivo que o governo do estado de São Paulo tem utilizado para pressionar e comparar o rendimento das escolas. Isso se reflete na postura das equipes gestoras, que se veem na obrigação de cobrar resultados que, na maioria das vezes, não depende apenas dos professores.

No site oficial da Secretaria de Educação do Governo do Estado de São Paulo<sup>25</sup>, a descrição para essa avaliação é a seguinte:

O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) é aplicado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com a finalidade de produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional. No Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), os alunos do 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio têm seus conhecimentos avaliados por meio de provas com questões de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e redação. Os resultados são utilizados para orientar as ações da Pasta e também integram o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp).

Embora essa descrição oficial mencione que a avaliação tem como finalidade a produção de um diagnóstico sobre educação básica a fim de orientar os gestores quanto à adoção de políticas para melhoria da educação, a fala dos professores evidencia outra percepção.

Na UEP, quando questionei sobre possíveis pressões que sentiam em relação à equipe gestora da escola, inicialmente as três professoras (Luisa, Bruna e Cléa) concordaram que não se sentiam pressionadas. Cléa justificou afirmando que

---

<sup>25</sup> <http://www.educacao.sp.gov.br/saresp>. Acessado em 22/08/2017.

a vice-diretora da escola era “extremamente metódica e responsável”. Luisa concordou e enfatizou que a vice-diretora estava na escola “há mais de vinte anos”, e que a equipe de professores é “bem obediente”.

Ainda sobre esse assunto, Cléa disse que “cada um faz sua parte” e Luisa enalteceu o fato de serem respeitadas e terem respaldo da equipe gestora. No entanto, a professora Cléa solicitou que eu reformulasse a pergunta e, nesse ponto, eu mencionei explicitamente a questão das avaliações externas. Assim, as três professoras concordaram que existe pressão e expectativa em relação ao trabalho que desenvolvem, mesmo que sejam cobradas de forma “polida”.

As professoras ressaltaram que a cobrança acontece de forma mais direta em relação ao trabalho dos professores de português e matemática, e relembram que os resultados negativos recentes trouxeram dúvidas quanto à qualidade do ensino na escola. Luisa relata sua sensação: “A gente sente, por que você sabe que trabalhou, que você não faltou, que veio dar aula doente e fez sua parte e o povo tirou 1,6”.

A professora menciona, ainda, as estratégias que são utilizadas para que os alunos estejam bem preparados para a avaliação, como a discussão dos resultados em reuniões de planejamento e a aplicação de simulados. Ela afirma que os professores fizeram “tudo que foi pedido”.

Uma análise mais detalhada sobre a percepção dessas professoras em relação à avaliação externa evidencia que não culpam os alunos pelos maus resultados, pois Bruna salienta que “eles são capazes”. A reflexão de Cléa nos chama a atenção: “Não só o trabalho delas, por que são alunos bons, excelentes, mas você vai dizer: se são tão bons e as professoras cumprem seu trabalho, o que há? Aí já é uma resposta que vamos entrar em outro departamento”.

Nesse sentido, observamos que as professoras concordam quanto ao pouco empenho dos alunos na realização da mencionada avaliação, pois a comunidade escolar vincula o SARESP à bonificação por resultados que é pago aos funcionários das Unidades Escolares Estaduais que atingem as metas relacionadas ao desempenho dos alunos nas avaliações externas, bem como outros indicativos: as faltas do docente impactam negativamente no valor recebido, bem como o fluxo escolar, ou seja, quanto mais alunos retidos ou que se evadem da escola, menor a nota final e, conseqüentemente, o bônus.

Como as médias finais de cada escola são divulgadas publicamente, e a questão do bônus também é bastante repercutida pela mídia, as professoras participantes de nossa pesquisa acreditam que os alunos e seus pais associam um bom desempenho na prova à premiação do docente, apenas. Sobre isso, Cléa coloca: “Eles são excelentes, são um terceiro ano bom, mas daí entra aquilo: meu pai falou que se eu for bem no Saesp só o professor ganha dinheiro, eu tô saindo, dane-se a escola”.

Nesse ponto, as professoras questionam se esse tipo de avaliação tem realmente objetivos pedagógicos, ou se tais objetivos são políticos, e passam e enumerar problemas quanto à transparência na divulgação dos resultados e na atuação dos aplicadores das provas – troca de gabaritos na correção, informações incorretas aos alunos quanto ao tempo que teriam para finalizar as provas.

Outra observação pertinente se refere à postura dos alunos, pois, nas palavras de Cléa: “o nono ano ainda te ouve”. Isso significa que os alunos mais novos adotam uma postura mais responsável quanto às avaliações externas, enquanto os alunos do Ensino Médio parecem ter menos compromisso ou outros objetivos.

Uma consequência das avaliações externas que também emergiu das falas dos professores explicita certa hierarquização das disciplinas quanto à sua importância, pois como os alunos são mais cobrados em relação a português e matemática, os outros professores parecem ficar à margem desse tipo de situação. É interessante notar que as opiniões dos professores divergem bastante quanto a isso.

Eleonora afirma que o SARESP pode ser visto como uma violência contra o professor, a partir do momento em que: “mede, mostra nosso trabalho, comprometimento, numa prova que o aluno faz ou não, se ele quiser”. A professora acredita que a avaliação tem como objetivo “ver se a gente tá trabalhando ou não”.

Na percepção de Miguel, professor de Educação Física, o fato de não haver cobrança sobre os conteúdos da disciplina que ministra nas avaliações externas é um “privilegio”, embora ele tenha consciência da importância de desenvolver seu trabalho em conjunto com os professores de outras disciplinas para que os alunos melhorem em “determinadas competências e habilidades”.

Em contrapartida, o professor admite que alguns colegas não compreendem a importância da Educação Física na escola, e o discriminam, apontando que ele é o professor “que joga bola”. No entanto, acredita que sua postura séria, profissional e comprometida acaba revertendo esse pensamento estereotipado.

Em suas palavras, a disciplina Educação Física no contexto escolar deve priorizar a vivência da prática, “bem embasada, mostrando o porquê você está fazendo. Tem uns na nossa área que querem teorizar a Educação Física, eu acho isso um crime, as crianças tem que fazer a prática, isso é o importante, pelo menos é o que eu penso”.

Essa fala reforça a dicotomia, talvez mais antiga na área da Educação Física, entre teoria e prática. Para Marcellino (1995, p.74), os termos teoria e prática carregam uma cisão, como se fossem conceitos antagônicos. A teoria, nesse sentido, seria entendida como uma “especulação”, desvinculada da realidade concreta, enquanto a prática seria uma “tarefa desprovida de sentido”. Para o autor, a superação dessa dicotomia parte da seguinte compreensão:

Se entendermos Teoria como conjunto de conhecimentos, não ingênuos, que apresentam graus diversos de sistematização e credibilidade, e que se propõem explicar, elucidar, interpretar e unificar um dado domínio de problemas que se oferecem a atividade prática; e Prática como saber provindo da experiência, e ao mesmo tempo aplicação da teoria, poderíamos, ao invés de sua dicotomia, entender o que Saviani (1980) denomina de dialética, ou seja, de movimento, de dinâmica, estabelecida entre ação, suscitadora de problemas, que demandam reflexão, experimentação, descrição, que produz conhecimento, que realimenta a ação e que, assim, gera novos problemas. Dessa forma chegaríamos não a uma dicotomia Teoria/Prática, mas a um conceito, que não lhes esgotasse a extensão, ou seja, a uma unidade, que não pode e não deve ser entendida como unificação, no que se chama de “práxis”.

A despeito dessa compreensão, de que a teoria e a prática são complementares e não antagônicas, observamos que ainda se mantém na mentalidade dos professores, tanto da própria Educação Física quanto de outras disciplinas, que o papel da Educação Física na escola resume-se à vivência corporal do movimento, como um fim em si mesmo.

Como exemplo, na opinião do professor de Educação Física Ivo, o próprio currículo do estado de São Paulo explicita que se deve priorizar a leitura e a escrita. Assim, a Educação Física não teria papel de destaque nessa proposta. Tanto para ele quanto para Cláudio, também professor de educação física da UEN, a diferença

reside no tratamento das disciplinas, na cobrança, e não necessariamente em relação ao professor. Ivo chama a atenção para o fato de educação física e arte serem consideradas “perfumaria”.

Em contrapartida, Marina evidencia que os alunos têm muita afinidade com essa disciplina. Jussara explicita que, em uma das salas em que leciona, na aula anterior à de educação física, ela ameaça solicitar ao professor de educação física que não leve os alunos para a quadra, caso não estejam “se comportando”.

Nesse ponto, observa-se uma situação tão comum quanto contraditória. Comum por que a disciplina de Educação Física é muito frequentemente utilizada como “moeda de troca”, ou seja, professores de outras disciplinas lançam mão da aula de Educação Física como punição ou recompensa para o bom ou mau comportamento dos alunos. Contraditória por que, mesmo que seja vista como uma disciplina marginal em termos de importância fica claro que é a aula de preferência da maioria dos alunos.

Os professores de outras disciplinas pareceram valorizar a Educação Física escolar. Na UEP, quando eu mencionei ser professora de Educação Física Cléa exclamou “sorte sua!”. Ela explicou que, em sua opinião, a disciplina deveria ser mais valorizada, citando o exemplo de escolas americanas. No entanto, a fala das professoras evidencia uma visão estereotipada e antiquada do desenvolvimento da Educação Física escolar. Como exemplo, o que diz Cléa:

A educação Física ainda, pra eles é um lazer [...] Eu sei que vocês também não têm infraestrutura para desenvolver muita coisa, mas ainda é uma coisa que eles gostam, e ainda é uma coisa que você pode usar de argumento, na próxima aula você vai fazer apostila de educação física na sala (como punição por mau comportamento).

Luisa complementa, afirmando que “eles gostam de futebol [...] É a hora que eles levantam, por que na nossa aula eles ficam sentados. Eles gritam na quadra, eles pulam o muro e pegam a bola, nossa, coisa de louco”.

A fala da professora nos remete à aula de Educação Física como uma espécie de “válvula de escape” para o aluno, que tem a possibilidade de levantar, correr, sair ao ar livre, fora da sala de aula, expressar-se, extravasar as tensões, pressões e regras rígidas a que estão submetidos. Nesse sentido Foucault (2013, p.138) detalha como a questão da disciplina está relacionada à imobilidade do sujeito e seu confinamento a espaços controlados:

Mas o princípio de “clausura” não é constante, nem indispensável, nem suficiente nos aparelhos disciplinares. Estes trabalham o espaço de maneira muito mais flexível e mais fina. E em primeiro lugar segundo o princípio da localização imediata ou do quadriculamento. Cada indivíduo no seu lugar, em cada lugar um indivíduo. Evitar as distribuições por grupos; decompor as implantações coletivas; analisar as pluralidades confusas, maciças ou fugidias. O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quantos corpos ou elementos há de repartir. É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa; táticas de antideserção, de antivadiagem, de antiaglomeração. Importa estabelecer as presenças e ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico.

Portanto, na lógica escolar, o momento da Educação Física representa uma oportunidade de “fugir” desse imobilismo e confinamento. Arrisco a dizer que representaria o momento do “banho de sol” para um detento, pois, nas palavras de Foucault (2013, p.171): “Na essência de todos os programas disciplinares, funciona um pequeno mecanismo penal”.

Nesse sentido, embora seja consenso, no meio acadêmico, que a disciplina Educação Física tem conteúdo próprio a ser desenvolvido e deve ser analisada com a seriedade que é conferida a todas as outras disciplinas escolares – vide as propostas curriculares municipais e a proposta curricular do estado de São Paulo – ainda perdura na fala dos professores a ideia de que as aulas se resumem a “jogar bola” e configuram-se como um momento para que os alunos extravasem sua energia e se divirtam.

É evidente que as aulas de educação física não devem se resumir a momentos de lazer na escola, no entanto, acredito que não devemos desconsiderar essas características importantes: a descontração, o movimento, a ludicidade. Nesse ponto, a obra *Eliásiana*, mas especificamente “A busca da excitação” (ELIAS e DUNNING, 1992) nos oferece o suporte teórico adequado para compreensão dessa assertiva, especificamente quando se refere ao conteúdo esportivo.

Para Dunning (1992, p.15-6), o esporte, desde a sua fundação, não era considerado “espaço para problemas sociais sérios”. Em contrapartida, para o autor:

O desporto e a guerra envolvem formas de conflito que se encontram entrelaçadas, de maneira sutil, com formas de interdependência, de cooperação e com a formação do ‘nosso grupo’ e do ‘grupo deles’. Aliás,

tanto um como o outro podem desencadear quer emoções de prazer quer de sofrimento e compreendem uma mistura complexa e variável de comportamento racional e irracional.

A descrição do autor para a dificuldade em se aceitar o estudo da sociologia do esporte como um campo de conhecimento científico – pelo fato do esporte ser considerado uma coisa “vulgar”, orientada para o prazer – é válida se desejarmos explicar os motivos que levam as aulas de educação física a serem desconsideradas enquanto conteúdo escolar “sério”, pois as atividades desenvolvidas também devem ser prazerosas, evocando a aprendizagem de maneira diferente da tradicional (silenciosa, organizada, sem movimento corporal).

Como já demonstrado anteriormente, a escola caracteriza-se como um campo de conflitos, de tensões entre grupos, de regras rígidas e rigoroso controle do tempo (divisão das aulas, períodos curtos de “recreio”). Assim sendo, não devemos deixar de valorizar as aulas de Educação Física como possibilidade de extravasar essas tensões de maneira controlada.

Para Elias (1992, p.72-3) o esporte como prática ou como espetáculo consegue “produzir um descontrolo de emoções agradável e controlado” e, assim pode “servir como antídoto das tensões provenientes do stress que, no quadro da repressão global estável e harmoniosa característica das sociedades complexas, se verifica entre os indivíduos”.

Avançando nessa discussão, os autores Souza, Starepravo e Marchi Junior (2014, p.434) apontam para a relação interdependente entre as atividades “séria da vida e em seus momentos de lazer”. Nas palavras dos autores, balizados pela teoria *Eliásiana*:

Nesse caso, e em resposta aquelas hipóteses construídas sobre o lazer em termos de “libertação das tensões” ou “recuperação do desgaste do trabalho”, argumenta-se em favor do entendimento de que as pessoas procuram na esfera mimética do lazer uma espécie de excitação agradável de certo modo complementar às restrições impostas nas rotinas diárias.

Talvez nessa interpretação resida a justificativa para que os alunos demonstrem mais afinidade com os professores e o conteúdo das aulas de Educação Física em comparação aos de outras disciplinas.

Outro aspecto que merece ser citado é a percepção de Sofia, professora de arte, em relação a seu conteúdo e as estratégias de trabalho nessa disciplina

(trabalhos em grupo, teatro, aula de música) que parecem motivar mais os alunos em comparação às atividades de português e inglês, que são mais voltadas para leitura de textos. Eleonora concorda, dizendo que tenta utilizar atividades diferentes em suas aulas de português e inglês (sala de vídeo, informática), no entanto:

No conteúdo de arte e educação física eles precisam muito um do outro, para poder realizar um jogo eu preciso do outro. Muitas vezes na língua portuguesa, no inglês é mais individual. Na nossa área não, é mais contato, mais o outro, eu preciso do outro para realizar isso e dar conta. Eu acho que isso tem uma proximidade que ajuda bastante.

Ainda de acordo com os relatos que evidenciam a relação de poder entre as diferentes disciplinas escolares, nota-se que a cobrança da equipe gestora se concentra sobre os professores de português e matemática, devido principalmente às avaliações externas que exigem mais desses conteúdos. Como consequência, os professores de Educação Física e Arte parecem perceber certo “menosprezo” por seu trabalho. Em contrapartida, evidenciam que a natureza do conteúdo que ministram parece ser mais atraente para os alunos.

A professora Jussara chega a estabelecer uma “ordem de importância” das disciplinas, de acordo com o que observa na escola. Para ela: “Sempre os mais cobrados são os de português e matemática, depois entra história e geografia e por último sempre é inglês, educação física e arte, sempre”.

Valentina, professora de arte, afirma que sente diferença em relação ao tratamento que sua disciplina recebe, e “sofre muito” por isso. As professoras Sofia, Renata e Eleonora afirmaram que existe comparação em termos de nota. Eleonora exemplifica: “Principalmente inglês e artes. Como você não tirou nota de artes? Como ficou com vermelho em artes?”.

Pela fala das professoras, percebemos que essa diferença em relação à cobrança parte tanto dos pais quanto dos professores de outras disciplinas, como ilustra Valentina: “Quando um colega fala assim: na matéria que ele precisa tirar nota não tira, agora na sua [...]”. Em contrapartida, Renata, que é professora de português, parece enxergar possibilidades de trabalho em conjunto, quando afirma:

Cheguei a falar pra diretora, por que eu sou de língua portuguesa, é uma matéria importante que cai no SARESP, não é? [...] Eu falei é tão importante a disciplina de artes, de literatura junto. Se você ver, Educação Física, elas encaixam perfeitamente as quatro áreas de linguagem e códigos”.



Embora a fala da professora pontue a importância de sua disciplina (português), ela parece acreditar na possibilidade de um trabalho que aproxime as disciplinas de uma mesma área. Outras professoras fizeram comentários concordando. Acredito que o problema, nesse caso está na crença de que disciplinas como arte e educação física podem auxiliar outras disciplinas “mais importantes”, o que não caracterizaria um trabalho verdadeiramente interdisciplinar, mas sim atribuiria às disciplinas mencionadas uma função auxiliar, secundária.

Sob essa perspectiva, observo que os professores consideram as disciplinas de português e matemática importantes devido à cobrança em avaliações externas. Já as disciplinas de Educação Física e Arte tem sua relevância devido à motivação dos alunos. No entanto, a disciplina de inglês não se destaca por nenhum dos motivos citados. A professora Cléa, que leciona inglês há mais de vinte anos, acredita que os alunos não veem sentido em aprender outro idioma. Assim como, para o aluno, não há significado em compreender as regras de português.

A professora Bruna acredita que eles se comunicam “do jeito deles”, e que a maneira tradicional de se desenvolver o conteúdo de português, pautado em regras, para os alunos é “maçante e cansativo”. Cita as mudanças no currículo que, atualmente, enfatizam mais a leitura e a interpretação de textos. Em contrapartida, Cléa acredita que as regras são importantes, pois os alunos serão cobrados quando estiverem em outros ambientes, como em concursos públicos, por exemplo.

Em relação às especificidades de cada disciplina, o professor de educação física Cláudio chama a atenção para a exposição dos professores e alunos durante suas aulas. Em suas palavras: “a parte de educação física nas escolas é a que mais vê, é aberto. Se acontece alguma coisa, ah, é educação física [...] É a única matéria que todo mundo sabe tudo, o diretor fica de olho”.

Os professores de outras disciplinas comentam que sua aula só é vista quando recebem a visita do coordenador na sala, ou quando os alunos resolvem “dedurar” os outros.

Além disso, na educação física os alunos estão sujeitos a lesões que não poderiam acontecer em outras aulas, o que traz certa insegurança ao professor, ou desconfiança da gestão em relação a seu trabalho. Ivo relata que, além de ser cobrado em relação à aula, se um aluno “cai e quebra o braço” o professor também será cobrado quanto ao tipo de atividade que estava ministrando. Em suas palavras,

isso não acontece na Unidade Escolar em que foi realizada a reunião, mas em outra escola já foi questionado. “Mas que tipo de atividade o senhor estava dando? [...] O senhor tem que fazer uma atividade mais calma”.

O professor evidencia a insatisfação com esse tipo de questionamento, que tiraria sua autonomia. Assim, ele relata a situação: “Se você tem uma formação acadêmica, você está ali, você sabe o que está fazendo. Então tudo isso já te rebaixa, pega e fala que você não sabe dar aula, por que na aula do outro os alunos não quebram o braço”.

Seu relato parece evidenciar que alguns gestores ignoram as especificidades da disciplina educação física. O professor Cláudio complementa essa fala, alertando para a necessidade de solicitação de atestado médico para frequência as aulas, pois o aluno pode ter um problema de saúde e, sem um atestado médico, o professor não tem condições de saber antecipadamente quais cuidados tomar.

De acordo com a fala dos professores, conseguimos enxergar nitidamente que as diferentes disciplinas escolares ocupam diferentes espaços na teia de interdependência escolar. Seu poder relativo se deve, em alguns momentos, à importância atribuída ao conteúdo ministrado, no caso de português e matemática e, noutros momentos, à motivação e afinidade do aluno com o conteúdo e as estratégias de ensino, no caso de Educação Física e arte.

A partir disso, podemos inferir que o sentimento de valorização e sua percepção pelo professor possivelmente têm estreita relação com os valores que lhe são caros, ou seja, os professores de português podem considerar-se superiores na hierarquia escolar, pois sua disciplina consta em todas as avaliações e serve de termômetro para aferir a qualidade do ensino. Além disso, a capacidade de ler e interpretar textos é primordial para qualquer indivíduo que almeje interagir socialmente.

No entanto, como bem pontuaram os professores participantes da pesquisa, seu conteúdo carece de sentido para o aluno, e não contam com atividades mais dinâmicas e ativas, que atraiam os alunos. Assim, o professor que prioriza a participação dos alunos e a proximidade com eles pode ressentir-se.

Ao mesmo tempo, as disciplinas de Educação Física e Arte podem não ser consideradas tão relevantes em termos de conteúdo e importância na “hierarquia

escolar”, mas o interesse e preferência dos alunos pelas atividades com características mais lúdicas e estratégias de trabalho mais colaborativas podem suprir as necessidades de reconhecimento do professor.

Nesse caso, o que pode gerar o sentimento de mal-estar docente seria o descompasso entre o que busca o professor e o que tem recebido como contrapartida pelo seu trabalho. Talvez os professores de Educação Física e arte sintam-se mais livres em relação ao controle de suas aulas, desde o planejamento até a avaliação, já que não se sentem coagidos a desenvolver atividades apenas por que serão cobrados futuramente em avaliações externas.

Já os professores de português, especialmente, por estarem constantemente sendo avaliados quanto ao desempenho dos alunos, possivelmente sintam-se mais presos aos planejamentos estipulados previamente e dos quais, algumas vezes, não participam diretamente.

Esse é um ponto central para a compreensão de como o professor se sente em relação ao seu trabalho: o controle que tem sobre ele. Soratto e Olivier-Heckler (1999, p.116) ao explicar as nuances do controle do trabalhador sobre o processo de seu trabalho e o produto final, relatam que em determinadas funções o trabalhador praticamente não participa do processo decisório, restando a ele apenas a execução de uma tarefa.

Citam como exemplo os trabalhadores da construção civil em um canteiro de obras, que devem seguir minuciosamente o planejamento do engenheiro para que o produto final esteja a contento. Já no caso de “um trabalho não fragmentado e com longos ciclos”, como o trabalho docente, os autores acreditam que:

O controle do trabalhador sobre o processo é inevitável, pois as responsabilidades automaticamente aumentam, o que colabora para que se tenha um bom conhecimento do produto final, reconhecendo-o como seu. Quando se tem uma boa relação com o produto, dificilmente temos problemas de controle sobre o trabalho. Caso contrário, estamos falando de um trabalho excessivamente fragmentado. Da mesma forma, aquele trabalhador que tem possibilidade de ter controle tem maiores possibilidades de conhecer o processo como um todo e, conseqüentemente, ter uma melhor relação com o produto do seu esforço.

Assim, o professor que se sente no controle de sua atividade, que participa ativamente do planejamento de sua disciplina, que pode flexibilizar o conteúdo de acordo com as necessidades dos alunos, mas também que tem a liberdade de optar por uma ou outra estratégia, por uma ou outra organização da

aula tende a estar mais satisfeito e a se reconhecer no produto final, representado pelo aluno e o desenvolvimento alcançado, ao passo em que, o professor que sente que não tem o controle de seu trabalho tende a se tornar mero executor e pouco se reconhecer no aluno ao final do processo.

O que percebemos no relato dos participantes é que cada modificação na legislação, cada interferência externa é vista com desconfiança, pois traz ao professor a sensação de que ele está perdendo o controle de seu trabalho. Para Medeiros (2006, p.41):

Os projetos pedagógicos que orientam a prática escolar são baseados em democracia e pluralidade. Em sua maioria, são elaborados em espaços restritos, por técnicos que se encontram distantes das salas de aula e finalmente são despejados sobre o corpo docente de forma autoritária e absoluta. Eles devem ser implementados e conduzidos pelos professores, independentemente da realidade em que está inserido. Os projetos mais avançados propõem considerar o contexto do aluno, transmitir conteúdo pedagógico, cuidar da disciplina e preparar o aluno para o futuro. Porém, tira do professor os mecanismos de controle (notas, aproveitamento, avaliação) e coloca, em cada sala, aproximadamente quarenta jovens inquietos, com faixa etária variada, de culturas diferentes, carentes e sem perspectiva de futuro.

Ainda de acordo com a autora, tal situação destitui a autoridade do professor, que passa a trabalhar sem envolvimento afetivo e sem a devida compreensão do comportamento juvenil, conseqüentemente, lançando mão de mecanismos punitivos (afastamento, exclusão, expulsão) para tentar manter a ordem.

Possivelmente, quanto mais ressentido quanto à perda do controle de seu trabalho, quanto mais cobrado e sujeitado às avaliações externas e ao cumprimento exato do conteúdo proposto por outros profissionais, maior a chance do professor sentir-se um mero executor em sala de aula, tendo uma percepção negativa de seu desempenho.

Sobre essa divisão cada vez mais acentuada do trabalho do professor, recorro a Elias (1993, p.194) quando afirma que o processo civilizador foi especializando pessoas em determinadas funções e aumentando a dependência recíproca entre elas. Nas palavras do autor:

À medida que mais pessoas sintonizavam sua conduta com a de outras, a teia de ações teria que se organizar de forma sempre mais rigorosa e precisa, a fim de que cada ação individual desempenhasse uma função social. O indivíduo era compelido a regular a conduta de maneira mais diferenciada, uniforme e estável.

Assim, o professor ao deparar-se com um número cada vez maior de pessoas das quais ele depende e que, em contrapartida, dependem dele, necessita ser previsível (uniforme e estável) em sua atuação. Talvez, como consequência dessa especialização cada vez maior, os professores estejam perdendo sua espontaneidade, sua capacidade de improviso, bem como estejam se tornando mais contidos no que se refere a demonstrações do que sentem ou em relação à afetividade em seu trabalho. Sobre isso, Elias (1993, p.204) evidencia clara influência da psicanálise ao descrever:

Mas, dependendo da pressão interna, das condições da sociedade e da posição que nela ocupe o indivíduo, essas limitações produzem também tensões e perturbações peculiares na economia da conduta e das paixões [...] Às vezes, o indivíduo se habitua a tal ponto a inibir suas emoções (os sentimentos de tédio ou solidão constituem bons exemplos disso) que não é mais capaz de qualquer forma de expressão sem medo das suas emoções modificadas, ou de satisfação direta de suas pulsões reprimidas [...] Em todos esses casos, uma permanente inquietação interior, que parece não ter fundamento, mostra quanta energia emocional é represada numa forma que não permite satisfação real.

Nesse sentido, ao reprimir suas emoções, o professor pode estar sujeito a tensões e perturbações que, em algum momento de sua carreira emergirão na forma de sintomas originados pelo mal-estar docente. Para Zaragoza (1999, p.78), as consequências mais frequentes desta situação no comportamento dos professores são:

- 1) Sentimentos de desconcerto e insatisfação ante os problemas reais da prática do magistério, em franca contradição com a imagem ideal do mesmo que os professores gostariam de realizar;
- 2) Desenvolvimento de esquemas de inibição, como forma de cortar a implicação pessoal no trabalho realizado;
- 3) Pedidos de transferência como forma de fugir de situações conflitivas;
- 4) Desejo manifesto de abandonar a docência (realizado ou não);
- 5) Absenteísmo trabalhista como mecanismo para cortar a tensão acumulada;
- 6) Esgotamento, cansaço físico permanente;
- 7) Ansiedade como traço ou ansiedade de expectativa;
- 8) Estresse;
- 9) Depreciação do ego, autoculpabilização ante a incapacidade de melhorar o ensino;
- 10) Ansiedade como estado permanente, associada como causa-efeito a diversos diagnósticos de doença mental;
- 11) Neuroses reativas e;
- 12) Depressões.

Assim, finalizamos o presente capítulo, tendo discorrido sobre fatores intrínsecos ao contexto escolar, sua legislação, a formação profissional e a carreira dos professores na educação pública paulista, que podem ser percebidos como forças coercitivas e, conseqüentemente, originar o mal-estar docente.

Na sequência, apresentaremos um breve histórico da educação formal no Brasil, sua raiz excludente e os esforços de democratização ocorridos especialmente a partir do final do século passado. Abordaremos de que maneira aspectos como o tráfico de drogas e a violência explícita tem modificado as relações de poder no ambiente e na comunidade escolar. Consequentemente, serão apresentados os principais sintomas desenvolvidos pelos professores em decorrência das dificuldades cotidianas e de que forma percebem a relação entre docência e vida pessoal.

## **CAPÍTULO IV - A (RE)CONFIGURAÇÃO DO CONTEXTO ESCOLAR BRASILEIRO: EXCLUSÃO, VIOLÊNCIA E COERÇÃO NA RAIZ DO MAL-ESTAR DOCENTE**

### **4.1 O caráter excludente da educação formal no Brasil**

No presente capítulo, abordaremos brevemente a história recente da educação formal no Brasil e os diferentes grupos participantes dessa configuração. Nesse sentido, é imprescindível mencionar que, desde nossa colonização, a educação formal permaneceu restrita a minoria da população, às elites. No Período colonial em nosso país, o contexto educacional configurava-se de maneira a atender as necessidades da aristocracia, como relata Marçal Ribeiro (1993, p.15-6):

O período colonial brasileiro, baseado na grande propriedade e na mão de obra escrava, contribuiu para o florescimento de uma sociedade altamente patriarcal caracterizada pela autoridade sem limite dos donos de terras. O estilo medieval europeu da cultura transmitida pelos jesuítas correspondia às exigências necessárias para a sociedade que nascia, do ponto de vista da minoria dominante. A organização social da colônia e o conteúdo cultural se relacionavam harmonicamente. Uma sociedade latifundiária, escravocrata e aristocrática, sustentada por uma economia agrícola e rudimentar, não necessitava de pessoas letradas e nem de muitos para governar, mas sim de uma massa iletrada e submissa.

Desde esse período pode-se observar que a camada menos favorecida da população era excluída da educação formal e, “graças à Companhia de Jesus, o Brasil permaneceu, por muito tempo, com uma educação voltada para a formação da elite dirigente”. Esse tipo de educação formal era considerada adequada para a época e manteve-se ainda pelos períodos seguintes: colonial, imperial e republicano. Marçal Ribeiro (1993) afirma que esse tipo de educação reforçava o sistema sociopolítico da época.

De acordo com Costa e Menezes (2009, p.32), anteriormente a essa educação formal propagada pelos nossos colonizadores, o que se tinha eram modelos não formais de educação entre os índios, que aprendiam as normas de convivência e conduta em seu cotidiano, com as atividades práticas. “Os mais velhos ensinavam aos mais novos as regras de convívio social, os rituais, o trabalho e a guerra, entre outras atividades”.

Posteriormente, o primeiro modelo educacional predominante no Brasil foi instituído pelos Jesuítas, não de forma exclusiva, mas hegemônica. Paiva (2016, p.43-4) afirma que “desde que chegaram ao Brasil, os Jesuítas estabeleceram escolas e começaram a ensinar a ler, a escrever e a contar e cantar”. Para o autor, a aprendizagem das letras implicava na adesão à cultura portuguesa, à cultura da corte e, conseqüentemente, à submissão aos portugueses. Em suas palavras:

É importante assinalar que os portugueses colonizadores só tinham uma visão de sociedade, visão essa que se realizava na sua sociedade e, portanto, tendo-a como modelo, agiam segundo ela em seu relacionamento com as demais culturas. O único comportamento possível, no caso, era a imposição.

Apesar da origem fortemente relacionada à religião, a educação formal em nosso país, já na primeira metade do século XVIII, deixou de pertencer à Igreja e passou a ser incumbência do Estado. Ainda assim, a relação cotidiana entre colonizadores e colonizados continuava sendo de imposição, ataque e defesa.

Em contrapartida, Paiva (2016, p.52) evidencia que os portugueses não puderam ignorar completamente a existência de outras culturas em solo brasileiro, e tiveram que, algumas vezes “deixar seus hábitos e frequentar hábitos alheios”. O autor enfatiza, ainda, o distanciamento entre o ensino das letras e as necessidades cotidianas:

As relações sociais estavam sendo novamente modeladas e uma nova constelação de valores, hábitos, comportamentos, instituições vão se impondo, claramente calcados no processo de colonização exploradora. O modelo colonial, nesses termos, vai invadindo e conformando todas as áreas da vida social, aumentando, assim, cada vez mais, a distância entre as letras e a vida vivida (p.55).

Já no Século XIX, com a constituição da burguesia, tanto os filhos dos aristocratas quanto os filhos dos burgueses tinham acesso à escolarização formal. Nogueira (2008) afirma que, nesse período a educação continuava privilegiando poucos, mantinha excluídas as mulheres e não atingia as reais necessidades brasileiras.

Com a vinda de Dom João VI para o Brasil, Marçal Ribeiro (1993) observa que foram criadas instituições educacionais não teológicas, em contrapartida, o ensino primário foi relegado a segundo plano e a grande maioria da população



continuava sem acesso à educação formal. Nas palavras de Nogueira (2008, p. 385):

Também era claro o objetivo de proporcionar educação à elite aristocrática e nobre da Corte, pois a preocupação com o ensino superior foi excessiva, havendo um abandono quase total dos demais níveis de ensino, o que leva a entender que não havia um forte interesse em promover mudanças efetivas no sistema educacional, mas simplesmente adequá-lo às necessidades da nova situação vivida naquele momento.

Com o Ato Institucional de 1934, houve a descentralização da responsabilidade educacional. As províncias ficaram responsáveis pelo ensino primário e médio e o poder central responsabilizar-se-ia pelo ensino superior. A mão de obra necessária nesse período era bastante rudimentar, o que não justificaria preocupação com o ensino profissionalizante. Observa-se, nesse período, que o ensino secundário objetivava preparar os alunos para o ingresso nas escolas superiores, exigência da classe dominante (MARÇAL RIBEIRO, 1993).

Nogueira (2008) afirma que, até 1920, a educação foi um instrumento de mobilidade social, pois os estratos que manipulavam o poder político e econômico utilizavam-na como diferenciação de classe. Já a partir de 1930, com o período de transição da sociedade “oligárquico-tradicional” para a “urbano-industrial”, é criado o sistema nacional de educação, em princípio através da Reforma Francisco Campos e, depois, das Leis Orgânicas do Estado Novo. Porém, o ensino superior ainda permaneceu por muito tempo como monopólio das elites conservadoras.

De acordo com Bittar e Bittar (2012, p.158), entre as décadas de 1930 e 1960 o Brasil passou por mudanças que influenciaram diretamente a construção de um sistema nacional de educação pública, no entanto, nem todas as reformas educacionais e mudanças na legislação foram capazes de resolver “o problema secular do analfabetismo e da garantia de pelo menos quatro anos de escolaridade para todas as crianças, fato que evidencia a forma como o Estado Nacional conduziu a política educacional da época”.

Evidencia-se a importância da Constituição de 1934, que tinha um capítulo dedicado à educação e atribuía à União a responsabilidade por traçar as diretrizes educacionais no país. Foram criados os Conselhos Nacional e Estaduais de Educação, determinou-se que um mínimo de verbas deveria ser aplicado nesse setor, houve o reconhecimento da educação como direito de todos, foi instituída a

obrigatoriedade do ensino primário, assistência social e bolsas de estudos para alunos (MARÇAL RIBEIRO, 1993).

O autor destaca, ainda, que em 1937, com a instauração do Estado Novo, observa-se certa mudança na educação, justificada especialmente pelo processo de industrialização e conseqüente necessidade de mão de obra para as novas funções que surgiam no campo de trabalho. No entanto, Cunha (2016, p.171) ressalta que, na política educacional desse período a estrutura “dual” do Ensino médio reforçava a existência de uma educação voltada para a “elite condutora”, caracterizada pelo ensino propedêutico e exclusivamente preocupada em enviar seus adolescentes ao ensino superior e o ensino profissional, voltado para as “classes menos favorecidas”.

Esse contexto se agravava, visto que, para o aluno egresso dos cursos profissionais não era permitido o ingresso no ensino superior. Com o retorno de Getúlio Vargas à presidência, o Estado tomou medidas que objetivavam equiparar o ensino médio (secundário) e o ensino profissional, medida ampliada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961 (CUNHA, 2016).

Bittar e Bittar (2012, p.160) apontam que o fim da Era Vargas e a Constituição de 1946 “consagrou os direitos e garantias individuais e assegurou a liberdade de pensamento”. No entanto, mesmo demonstrando certa tendência progressista e reafirmando o direito de todos à educação, não conseguiu garantir “a universalização sequer da escola primária para todas as crianças brasileiras, ou seja, a seqüência de reforma que vimos, especialmente nos seus aspectos mais democráticos, pouco saía do papel”. Nas palavras dos autores, um sentimento que persiste em relação à educação pública brasileira: “Incorporação de princípios democráticos que não chegam a ser postos em prática”.

Assim, o Brasil chegou à década de 1960 com aproximadamente 40% de sua população constituída por analfabetos, fato este que, de acordo com Bittar e Bittar (2012, p.161) “evidencia a ineficiência das reformas, o seu caráter retórico e a omissão do Estado no cumprimento efetivo das leis que ele próprio editara”. Entende-se, como Marçal Ribeiro (1993, p.15) que:

A história mostra que a educação escolar no Brasil nunca foi considerada como prioridade nacional: ela serviu apenas a uma determinada camada social, em detrimento das outras camadas da sociedade que permaneceram iletradas e sem acesso à escola [...]; mesmo com as oscilações políticas e revoluções por que passou, o Brasil não priorizou a educação em seus investimentos político-sociais e a estrutura educacional permaneceu substancialmente inalterada até nossos dias, continuando a agir como

transmissora da ideologia das elites e atendendo de forma mais ou menos satisfatória apenas a uma pequena parcela da sociedade.

Nogueira (2008) ressalta que com a injeção de capital estrangeiro na economia nacional surgiram novos mecanismos de ascensão social, especialmente em função da hierarquia que se apresentava nas empresas e que exigia qualificação. Para a autora, a Lei de Diretrizes e Bases (1961) atendeu mais a interesses de ordem política do que a interesses sociais emergentes e, até mesmo, a interesses econômicos. Em 1964 ocorre o Golpe de Estado e os militares assumem o poder, iniciando assim um período marcado por repressão política, censura à imprensa e outros meios de comunicação, reforço do Poder Executivo, tortura de presos políticos e exílios.

No período compreendido entre 1964 e 1985, a ditadura militar em nosso país, houve aumento considerável no número de escolas públicas, visto que só por meio de uma escolaridade mínima o Brasil alcançaria o posto de “potência”, conforme slogan utilizado pelos militares. No entanto, para Bittar e Bittar (2012, p.162-3): “a expansão quantitativa não veio aliada a uma escola cujo padrão intelectual fosse aceitável. Pelo contrário: a expansão se fez acompanhada pelo rebaixamento da qualidade de ensino, segundo a maioria dos estudiosos”. Os autores retratam a escola típica deste período de 21 anos de ditadura:

Mas que escola era essa? Sem dúvida, a das crianças das camadas populares; a escola em que funcionava o turno intermediário, com pouco mais de três horas de permanência na sala de aula, mal aparelhada, mal mobiliada, sem biblioteca, precariamente construída, aquela em que os professores recebiam salários cada vez mais incompatíveis com a sua jornada de trabalho e com a sua titulação. A escola na qual era obrigatória a Educação Moral e Cívica, disciplina de caráter doutrinário, que além de justificar a existência dos governos militares, veiculava ideias preconceituosas sobre a formação histórica brasileira, e na qual o ensino da Língua Portuguesa, da História, da Geografia e das Artes ficou desvalorizado.

Em específico sobre as dificuldades retratadas pelos autores, sobre a escola “popular” que surgiu durante a ditadura militar em nosso país, podemos observar que se perpetuam, pois o discurso dos professores participantes de nossa pesquisa explicita problemas semelhantes, em específico no que se refere à estrutura material.

A professora Renata explica sua dificuldade ao preparar aulas e não poder contar com cópias de atividades para os alunos. Em suas palavras: “isso é

uma coisa que me incomoda, sabe, às vezes quando você quer preparar uma aula, você quer ter um xerox e não tem uma cota pra você tirar um xerox, você quer montar, você quer preparar e não tem verba pra isso”.

A mesma professora, junto com sua colega Valentina reclama da falta de material e de livros e, além disso, afirma que nos últimos anos contavam com monitores (estagiários e professores auxiliares) na escola para dividir as atribuições em salas numerosas e com alunos que apresentavam mais dificuldade, mas atualmente não dispõem mais desta ajuda. Em suas palavras “coisas assim que vai trazendo sofrimento, vai trazendo desgaste para a gente”.

Já os professores Ivo e Rute relataram a frustração de comprarem material com seu dinheiro para realizarem trabalhos diferentes em sala de aula e os alunos não reconhecerem esse esforço, ou estragando o material ou não realizando a atividade com empenho. A fala de Ivo ilustra essa afirmação, ao narrar um episódio no qual construiu equipamentos para Ginástica Rítmica com material alternativo (garrafas de plástico), e os alunos arremessaram os equipamentos em um terreno ao lado da escola. Já o relato de Rute será colocado na íntegra, pois evidencia pontos importantes sobre a discussão em pauta:

Eu preparo (aula), eu comprei uma copiadora com uns potes de tinta deste tamanho, que fica pelo lado de fora. Todo equipamento eu levava, eu tirava cópia de tudo na minha casa. Na outra escola que eu estava eles chegavam a me dar a resma de papel, eu levava pra casa e tirava a cópia. Cada escola que você vai é uma coisa, tem umas em que você tem cota, não pode tirar tanto de cópia. Em outra escola chegavam e falavam, não tem cartolina [...] Eu faço o melhor possível. Agora eu estava falando pra ela, o que você vai dar no primeiro ano? Jornal, vou dar jornal, todas as seções do jornal em inglês. Ano passado, na outra escola eu levei tudo, eu levei a cartolina, eu levei os jornais. Teve sala que deu certinho, um trabalho maravilhoso, as outras salas, jogavam o jornal pra cima, não saiu nada. Eu peguei, enrolei todo aquele jornal e joguei no lixo, por que eles fizeram uma guerra de jornal dentro da sala. Esse ano eu não sei o que faço.

Além das dificuldades sobre a questão do material, os professores enfrentam uma jornada intensa de trabalho, devido à baixa remuneração, que os leva a trabalhar em mais de uma Unidade Escolar para complementar seu salário. Dentre os participantes da pesquisa, a professora Rute declarou a menor carga horária semanal, 18 horas de trabalho. No entanto, afirmou que gostaria de dar mais aulas, pois está próxima da aposentadoria e o número de aulas semanais impactaria no valor recebido. Além dela, outros quatro professores trabalham menos de trinta horas por semana.

É importante salientar que os professores contabilizaram o número de horas que passam na escola, não considerando, inicialmente, o tempo gasto em casa (com preparação de aulas, correção de provas, estudos relacionados à disciplina que ministram etc). Três professores trabalham entre trinta e 39 horas semanais.

Outros sete professores declararam trabalhar entre quarenta e sessenta horas por semana, alguns se dividindo entre rede estadual e municipal ou rede estadual e privada. Dentre eles, destacou-se a fala do professor Miguel, que leciona na UEP, em uma escola particular e em uma faculdade privada. Já a professora Valentina, devido ao fato de residir em uma cidade próxima a UEL, costuma passar as tardes na escola para realizar atividades relacionadas às aulas.

A fala de Renata evidenciou a necessidade percebida pelos professores de continuar trabalhando mesmo fora do ambiente escolar, planejando aula, modificando os conteúdos, as avaliações. Em suas palavras:

Eu tenho trinta e duas horas na sala de aula, mais htpc, e mais os livres, só que eu trabalho em casa, eu trabalho mais. Hoje eu saí daqui, eu já fiquei umas duas horas em casa, eu fico de duas a três horas mais ou menos por dia. Final de semana agora eu estou tentando parar, sábado e domingo eu estou deixando.

A professora Valentina descreve sua rotina “corrida”:

Tem que ficar 32 horas na sala de aula, só infelizmente três horas de htpc que nem dá pra gente conversar direito, e tem que preparar a aula e tem que fazer outra coisa, tem que ir embora correndo por que eu sou de outra cidade, tenho que preparar aula, tenho que fazer não sei o que.

Eleonora complementa, relatando que tem dez minutos para fazer o percurso entre uma escola e outra, pois precisa completar sua carga horária. Essas duas professoras, Valentina e Eleonora, pontuam que as greves e reivindicações dos professores vão muito além da questão salarial. Valentina é enfática: “As pessoas falam que professor ganha pouco, não é só dinheiro! Se a gente tivesse uma condição de vida melhor [...]”.

É nítido que, especialmente na UEL, as professoras ressentem-se de tempo livre para poderem estudar, se atualizar e, ainda, conversar com os colegas e realizar projetos coletivos. Elas mencionaram a necessidade de individualizar os

conteúdos e estratégias de ensino, de modificar as aulas de uma turma para outra, mas Valentina ressaltou que isso demanda tempo. Ela observa que:

De repente se a gente tivesse menos alunos em sala de aula, mais tempo para a gente preparar aula aqui na escola mesmo, redução de jornada, para a gente poder trabalhar mais a área, para desenvolver atividades diferenciadas [...] a qualidade de ensino iria aumentar.

A professora toca em um ponto que se apresenta como outro problema relatado pelos professores: o grande número de alunos em cada sala. Na UEL, as professoras afirmaram que cada sala tem entre trinta e cinco e quarenta e cinco alunos, no entanto, Valentina menciona que já lecionou para turmas de até cinquenta alunos em outra escola. Já na UEN, Rute afirma que uma das salas de aula já está com cinquenta e cinco alunos, sendo que em outra escola ela chegou a lecionar para turmas com sessenta alunos.

Reforçando a fala de nossos participantes, Losif (2007, p.29-30) afirma que a maioria das escolas públicas brasileiras não dispõe de condições para que o professor consiga colocar em prática o trabalho que idealiza e, ao mesmo tempo, as instituições escolares não se preocupam em oferecer formação continuada a esses profissionais. No entanto quando cursos de formação continuada são oferecidos, não levam em conta a realidade do cotidiano do professor.

Nesse sentido, Rossi (2013, p.47) salienta que a formação continuada, quando oferecida aos professores, pauta-se em dois fatores principais: o primeiro refere-se às pressões do “mundo do trabalho em constante transformação” e, o segundo, aos resultados insuficientes alcançados pelos educandos. Assim, atribui-se a culpa pelo mau desempenho aos docentes e instauram-se políticas públicas para capacitá-los.

A autora, citando Imbernón (2010) afirma que os programas de formação continuada muitas vezes consideram apenas a prática docente, ignorando aspectos relevantes para uma efetiva mudança no sistema educacional, que seriam: “elementos condicionantes do entorno sociopolítico e econômico do contexto atual, envolvendo inclusive os discursos atuais que questionam as finalidades educativas e a importância da educação (no geral, não somente o sistema educativo formal)”. Nas palavras da autora:

Se o investimento ficar somente no âmbito da formação do professor, esquecendo-se os demais elementos, o debate sobre a formação dos

professores limitar-se-á a tentar mudar os indivíduos, ou seja, os seus conhecimentos, os seus hábitos e sua forma de agir. Assim, iremos nos deparar com professores mais informados, mas não necessariamente com mudanças no sistema educativo (IMBERNÓN, 2010 apud ROSSI, 2013, p.48).

Esse assunto será aprofundado no próximo tópico, no qual discutiremos os esforços para democratização da Educação Básica em nosso país e como esse processo vem sendo percebido pelos professores participantes de nossa pesquisa.

#### **4.2 As políticas de inclusão social, a violência e a crise de identidade dos professores: o mal-estar causado pela diminuição de seu poder relativo**

Os esforços para que a educação formal contemplasse outros estratos sociais, além da minoria já atendida, parecem ter ganhado força em meados da década de 1980, quando ocorreu o processo de redemocratização política em nosso país, favorecendo a participação popular e a organização de grupos de defesa dos direitos humanos, entre eles, direitos da criança e do adolescente. Nogueira (2008, p. 390) enfatiza que:

A eleição da Assembleia Constituinte em 1986 e a elaboração de uma Constituição democrática traziam nova esperança para a educação. Porém, quase dez anos foram necessários entre a promulgação da Constituição (1988) e da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Federal nº 9.394/96). A LDB, apesar de ter trazido novas soluções a determinados problemas, ainda deixa muitas brechas na questão educacional.

Para a autora, nem mesmo as modificações econômicas e políticas conseguiram transformar esse traço cultural transmitido por tantos anos ao povo brasileiro. A negação de acesso à cidadania tornou-se característica política e social do país. Nas palavras da autora (p. 391):

As reformas educacionais brasileiras, em geral, são o reflexo de nossa cultura, frequentemente defendidas na “cúpula” e sem a participação dos reais envolvidos no cotidiano escolar. Quando implementadas, levam os professores ao desânimo e ao descaso, já que normalmente estão longe da realidade escolar.

Nesse sentido, observamos, ainda de acordo com a autora, que a cultura predominante no cotidiano escolar - excludente, seletiva e autoritária - impossibilita que o indivíduo reivindique seus direitos e, ainda, pode levá-lo a atitudes que

encontrem na violência a resposta para uma sociedade, na maioria das vezes, apática. Nogueira (2008, p. 393) evidencia que:

O ensino público gratuito, “direito do povo e dever do Estado”, tem sido oferecido como um “favor” da classe política ao povo. A qualidade desse ensino vem sendo relegada à condição de não repetência e diminuição da evasão, desconsiderando-se os aspectos pedagógicos, seus valores, sua importância, seus métodos, seus objetivos e, o mais importante, a preocupação com a formação integral do futuro cidadão.

Sobre essa questão, da relação entre a exclusão social e manifestações de violência, Freud (1927/1996, p.20-1) é bastante esclarecedor:

Se nos voltarmos para as restrições que só se aplicam a certas classes da sociedade, encontraremos um estado de coisas que é flagrante e que sempre foi reconhecido. É de esperar que essas classes subprivilegiadas invejem os privilégios das favorecidas e façam tudo o que podem para se libertarem de seu próprio excesso de privação. Onde isso não for possível, uma permanente parcela de descontentamento persistirá dentro da cultura interessada, o que pode conduzir a perigosas revoltas. Se, porém, uma cultura não foi além do ponto em que a satisfação de uma parte e de seus participantes depende da opressão de outra parte, parte esta talvez maior – e este é o caso em todas as culturas atuais -, é compreensível que as pessoas assim oprimidas desenvolvam uma intensa hostilidade para com uma cultura cuja existência elas tornam possível pelo seu trabalho, mas de cuja riqueza não possuem mais do que uma quota mínima. Em tais condições, não é de esperar uma internalização das proibições culturais entre as pessoas oprimidas. Pelo contrário, elas não estão preparadas para reconhecer essas proibições, têm a intenção de destruir a própria cultura e, se possível, até mesmo aniquilar os postulados em que se baseia.

Ao receber alunos em situação de “pobreza absoluta que tentam o tempo todo sobreviver”, como define Medeiros (2006, p.19), a escola passa a representar o papel de pais que são ausentes, da moradia que é improvisada, da alimentação que é insuficiente. Os alunos nessa situação “são ancorados em um sistema de significados e códigos de comunicação próprios que, geralmente, são diferentes do mundo construído pela equipe pedagógica”.

Nesse sentido, a escola passa a ter contato com camadas da população que, antes excluídas, tinham na violência e na criminalidade suas manifestações cotidianas. Nas palavras de Simões (2006, p.95): “Os filhos dos vadios não conseguiam vagas nas escolas, o que aprofundava a desigualdade em termos de acesso à educação e, conseqüentemente, alimentava um círculo vicioso: quem nascia pobre vivia pobre, envelhecia e morria pobre”.



O autor em questão relata de que maneira, em nossa história, a exclusão social e, conseqüentemente, a “escola para poucos” foi parceira da violência. “A história do Brasil também é a história das violências que permearam o vir-a-ser da população desde o processo de colonização” (SIMÕES, 2006, p.94).

Além disso, a crença de que pouca instrução formal é parceira de comportamentos violentos existe desde o Brasil Colônia. Villela (2016, p.103) bem evidencia esse pensamento:

Havia um enorme temor por parte das elites dirigentes com a massa de homens “incultos” que habitavam este vasto território, os “bárbaros dos sertões”, segundo expressão da época. Por todo esse período é interessante observar como esses dirigentes relacionavam a criminalidade à falta de instrução.

É fato que tal relação, entre educação formal e criminalidade, é discutida até a atualidade e, ao menos entre os professores participantes de nossa pesquisa, a crença de que a pessoa que não tem acesso à educação formal tem mais chances de tornar-se um criminoso foi manifestada de maneira explícita. Além disso, alguns professores enxergam na educação formal uma forma de seus alunos “melhorarem de vida”, como afirmou a professora Luisa: “Eu gostaria que eles (os alunos) fossem diferentes, eu gostaria que eles estudassem, que eles quisessem melhorar de vida, por que eles fazem parte da parte pobre da nossa sociedade”.

Cléa cita o exemplo de dois irmãos gêmeos que foram seus alunos, sendo que um deles está empregado e o outro está na Fundação Casa (Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente). A professora relata que, quando encontrou seu ex-aluno que está empregado ele disse “bem que a senhora falava, hoje eu estou aqui trabalhando”.

Outro exemplo é a fala de Eleonora, que relatou ter questionado seus alunos sobre as perspectivas que tinham, se não almejavam fazer uma faculdade, e contando a eles que já havia feito quatro cursos superiores. Um dos alunos respondeu que: “enquanto você fica aí ralando, se matando, o meu tio tá lá na boca. O que você tira por mês ele tira no dia”.

Mediante essas falas, podemos questionar que, para além da relação entre pouca escolaridade e criminalidade, as perspectivas dos professores e dos alunos sobre a educação formal é diferente. Enquanto os professores defendem que o acesso à educação pode ser uma forma dos alunos conquistarem uma vida mais

confortável e bem-sucedida em termos profissionais, os adolescentes parecem não acreditar nisso. Ou, ainda, a definição de “uma vida melhor” é diferente entre professores e alunos. Para a professora Amabel:

Eles não almejam nada, eles não almejam uma estrutura melhor, uma vida melhor, o que vai ser o futuro deles, onde eu vou trabalhar. De cem por cento, acho que dez pensam grande. Eu quero trabalhar, quero ser um engenheiro, quero ser um agrônomo, quero ser uma médica, quero ser um veterinário, ou até mesmo um professor, entendeu? Eles não têm essa perspectiva. Se você chegar na sala e perguntar que vestibular você vai fazer é capaz deles acharem que você está falando outra língua.

É compreensível que nos dias atuais os jovens não encontrem motivação para estudar, pensando unicamente na educação formal como um caminho de ascensão social, para “melhorar de vida” ou “ter um emprego melhor”. Essa afirmação está pautada em números divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a partir da Pesquisa nacional por amostra de domicílios (Pnad)<sup>26</sup>, que em 2015 (período de coleta dos dados para nosso estudo) registrava dez milhões de brasileiros desempregados, representando 9,6% da população ativa.

Já em 2017, a situação se agravou e, de acordo com as mesmas fontes<sup>27</sup>, o Brasil registra no primeiro semestre do presente ano um contingente de 14,2 milhões de desempregados, o que corresponde a 13,7% da população ativa. Além destes dados, a mídia tem veiculado constantemente que esse aumento na taxa de desemprego atinge também aqueles que têm escolaridade em nível superior<sup>28</sup>.

Como consequência, temos jovens nas escolas que não estão esperançosos quanto ao ingresso em uma Universidade, seja por questões intelectuais – acreditam que não tiveram no ensino básico conteúdos suficientes para que consigam passar no vestibular ou tirar uma boa nota no Exame Nacional do Ensino Médio; financeiras – não terão condições de arcar com a mensalidade de uma faculdade privada - ou mesmo pelo cenário apresentado anteriormente referente ao campo de trabalho.

---

<sup>26</sup> Divulgado no site: <http://g1.globo.com/economia/noticia/2016/11/numero-de-desempregados-cresce-38-em-2015-maior-alta-da-historia.html> Acessado em 08/08/2017.

<sup>27</sup> Divulgado no site: <http://g1.globo.com/economia/noticia/desemprego-fica-em-137-no-1-trimestre-de-2017.ghtml> Acessado em 08/08/2017.

<sup>28</sup> <http://economia.estadao.com.br/noticias/sua-careira,desemprego-castiga-os-mais-qualificados,10000051176>; <http://veja.abril.com.br/economia/desemprego-atinge-em-cheio-profissionais-com-diploma-de-ensino-superior/>; <http://www.bbc.com/portuguese/brasil-37867638>. Acessados em 08/08/2017.

Além disso, vivenciamos um momento histórico bastante peculiar, altamente influenciado por episódios de corrupção política, desvios de verbas que seriam destinadas à educação ou saúde, questionáveis reformas trabalhista e previdenciária, enfim, um momento de “descrença” em valores como honestidade, solidariedade, generosidade. Nas palavras de Medeiros e Noronha (2016, p.123):

Os escândalos e os esquemas de corrupção em que se veem envolvidos boa parte dos nossos políticos estão minando as bases do Estado Democrático de Direito, pois, sem escrúpulo algum, são efetuados os mais escandalosos desvios de dinheiro público com interesses pessoais obrigando cientistas sociais, filósofos e a população em geral a se voltarem urgentemente para a análise discussão destes problemas.

Definindo corrupção como interesses pessoais que se chocam com os “ditames legais e outras normas de conduta”, Aires e Melo (2016) afirmam que ela pode trazer danos à coletividade. Seguindo esse raciocínio, podemos inferir que os jovens hoje, descrentes na ascensão social por meio do trabalho árduo e honesto, busquem outras formas de corresponder a seus desejos.

Podemos adicionar a esse contexto o fato de que os alunos, muitas vezes, não conseguem enxergar relação entre os conteúdos escolares e suas ambições pessoais. Assim, nas entrelinhas das falas dos professores, existe um posicionamento que beira o autoritarismo, pois acreditam que é o aluno quem deve encontrar sentido na educação formal, de criar uma expectativa de futuro alinhada com o que os professores sonham. Esse posicionamento evidencia até certo “preconceito”, ilustrado pela fala de Luisa:

A gente tem vontade que eles façam uma boa faculdade, nós sonhamos com isso, a gente gosta dos alunos, eu pelo menos gosto muito deles. Eu gostaria que quando eles saíssem daqui eles tivessem uma profissão, tivessem uma chance de melhora. Eu sempre falo pra eles, gente, vocês querem morrer do mesmo jeito que vocês nasceram, na mesma casa, do mesmo jeito, vamos melhorar, vamos estudar.

Mesmo que não tenha sido a intenção da professora, ela interpõe um abismo entre ela e o aluno, menosprezando o estilo de vida por ele apresentado, afinal, o que há de errado com a casa e o jeito do aluno e seus familiares?

Essa postura evidencia certa “superioridade” que os professores acreditam ter em relação aos alunos, especificamente aqueles que fazem parte de grupos sociais mais pobres. Além disso, os professores idealizam uma postura que

deve ser apresentada pelo jovem escolar de acordo com suas próprias referências. Sobre isso, a professora Luisa afirma que:

Eu gostaria que eles pensassem diferente da forma como eles pensam, eles não veem a educação como [...] acho que eles não enxergam o agora, que eles deveriam aproveitar o agora que eles são apenas estudantes e estudar e correr atrás e querer ser o melhor da turma e tentar uma outra coisa.

A mesma professora mostra-se decepcionada com os alunos, pois esperava mais deles, diz que esperava ser cobrada pelos alunos, e não o contrário. Essa situação, de acordo com Cléa, leva os professores a “empurrarem com a barriga”. Em suas palavras: “Eles não sabem mesmo, a gente também não sabe, o professor ganha mal”.

Em contrapartida, o professor de Educação Física Miguel afirma encontrar alguns alunos que são “inspiração”, mesmo em dias mais difíceis. Talvez pela natureza de seu conteúdo, ele consegue encontrar momentos “lúdicos e prazerosos” nas aulas, o que ameniza o “sofrimento” do professor.

Já a professora Amabel acredita que, mesmo que a maioria dos alunos seja “boa” – interessada em aprender – a minoria acaba tumultuando a aula e atrapalhando o ambiente de aprendizagem. Renata parece concordar, afirmando que “eles não tem muita perspectiva de aprender, pra eles é de qualquer jeito, sabe? É lógico que também no meio desse problema tem algumas pérolas ali”.

Esse conformismo e certa acomodação observada no comportamento de alguns alunos, que tem como objetivo tirar nota “azul” e passar de ano é expresso pela professora Sofia, que afirma tentar conversar com os alunos que tem mais potencial para sua disciplina (arte) e, mesmo assim, recebe como resposta que a vontade do aluno é apenas fazer o mínimo para “passar”. Ela não enxerga nos alunos o desejo de aprender realmente.

Na UEL, as professoras concordaram que são poucos os alunos que objetivam ingressar no ensino superior. Em sua perspectiva, grande parte dos alunos almeja encontrar um trabalho no comércio local. Valentina relatou que ouve dos alunos que “não tem vontade de estudar, não tem perspectiva de vida”. A professora Eleonora chega a questionar: “Eles não tem nenhum sonho, né?”.

Essa postura dos alunos, descompromissados com a aprendizagem, desperta nos professores sensações como: inutilidade (Sofia) e incapacidade (Eleonora). Valentina afirmar sentir-se mal quando nota que os alunos não estão

interessados em sua aula. Nesse ponto, a professora Renata acredita que apenas melhorar a remuneração dos professores não mudaria o quadro de insatisfação que acomete a profissão, pois esse descompasso entre o que querem os professores e o que esperam os alunos causa grande parte do mal-estar que sentem no cotidiano.

A professora Eleonora relata uma situação inusitada, vivenciada durante atividade com crianças de sexto ano na escola em que trabalha. Ela solicitou às crianças que fizessem um cartão para o Dia das Mães e ouviu de uma menina: “Mãe, eu sei como é ser mãe. Eu não vou ser mãe, por que eu sei como são duras as crianças”. As professoras ficaram espantadas com o teor da frase, tendo sido pronunciada por uma criança de aproximadamente onze anos.

A principal preocupação de Amabel refere-se ao fato de que os jovens demonstram saber que seu comportamento não é o mais adequado, mas não se preocupam quanto a isso. Em suas palavras:

Isso está prejudicando eles, o rendimento deles, a aprendizagem deles. Eles têm essa noção, eles têm essa consciência, mas eles consentem, eles aceitam ser dessa forma, entendeu? Eles são acomodados e a gente busca alternativas para melhorar. Faz uma aula diversificada, leva na sala de informática, leva pra assistir vídeo, pra tentar se aproximar mais desses alunos, eu acho que seria a palavra certa. Por que eu acho que quando você se aproxima deles, existe uma brecha ali pra você conseguir conduzir e realizar o aprendizado. Mas eu acho que o desinteresse é muito grande, eles vêm muito despreocupados com tudo.

Nesse sentido, observamos que os professores ressentem-se da falta de interesse dos alunos, de seu comportamento inadequado que parece uma consequência da falta de significado da escola. Conforme as falas dos professores, podemos afirmar que gostariam que os alunos fossem diferentes do que são, se comportassem de outra maneira.

Sobre isso, Esteban (2007, p.11) nos diz que a escola nas últimas décadas tem se tornado um espaço heterogêneo, recebendo cada vez mais alunos oriundos das classes populares. Para a autora, a presença de alunos “diferentes” daqueles que idealizamos, com “práticas e saberes desqualificados e com processos e resultados não desejados” deveria reconfigurar o espaço escolar, pois “viver o cotidiano das classes populares é se comprometer com a produção diária do êxito como uma possibilidade real para um segmento social historicamente negado, marginalizado, abandonado, fracassado”. A autora segue expressando suas opiniões acerca da exclusão escolar:

Ainda que a incorporação à escola de amplos setores sociais até então dela excluídos se apresente como consensual, análises sobre a função social da escola exprimem tanto suas relações com a democratização do conhecimento, como apontam sua participação nos processos de seleção e exclusão social. A escola apresenta-se com sua ambivalência, posto que, mesmo quando oferece as mesmas oportunidades a todos, exclui. Suas práticas cotidianas estão constituídas por relações ancoradas no discurso da igualdade de procedimentos e na ocultação da desigualdade de direitos, de modo que, ao colocar o foco na busca da igualdade, a identifica com a homogeneidade, produzindo invisibilidade sobre a tensão igualdade/diferença que caracteriza a dinâmica escolar.

Assim, conseguimos inferir que o discurso dos professores reforça sua não identificação com os alunos, vistos como acomodados, desinteressados, descompromissados. Para Esteban (2007, p.14), a riqueza da escola pública é justamente a diferença, pois passamos a conviver com estudantes que “nos desafiam a tecer práticas pedagógicas favoráveis à manutenção do espaço conquistado e à ampliação desta conquista, o que pode fortalecer as potencialidades emancipatórias da escola”. Em contrapartida, os professores parecem resistentes quanto a essa situação, ou seja, não estão buscando adaptar-se a essa nova configuração da escola.

Todo esse contexto é consequência da ampliação do acesso à educação formal. Acompanhando os pontos positivos, vieram situações novas e difíceis de lidar. Simões (2006, p.95) exemplifica:

Se, por um lado, essa massificação foi extremamente positiva em termos de inclusão social, por outro, demonstrou falta de preparo dos educadores para aplicar uma ação pedagógica de melhor qualidade [...] a escola chegou às periferias e os filhos dos “vadios” passaram a ocupar os bancos escolares, o que representou importante avanço na direção de reverter o destino e construir um caminho que não se restringe ao círculo vicioso da pobreza e da marginalidade.

O autor afirma que a ampliação do acesso à escola e a mudança na estrutura das relações sociais fez com que o fenômeno da violência entrasse no espaço escolar. Podemos assim observar que a escola não é apenas um espaço que tem se tornado violento, mas também incorpora o comportamento por vezes violento de seus arredores.

Nesse sentido, devemos compreender, como Elias (2008), que os seres humanos não podem ser compreendidos isoladamente. Ao contrário, apenas podemos compreender os aspectos do comportamento e ações de pessoas

individuais estudando o tipo de sua interdependência, da estrutura das suas sociedades, ou seja, das configurações que formam uns com os outros.

Assim, nos últimos anos, as políticas afirmativas em relação aos direitos de negros, mulheres, crianças e adolescentes juntamente com as políticas de inclusão social mudaram a dinâmica escolar, equilibrando as forças nessa configuração social. Elias (2008, p.148) advoga a importância da compreensão das dependências recíprocas que mudam em todas as sociedades e seus estágios de desenvolvimento. No entanto, o autor nos lembra de que temos dificuldade em observar esse fenômeno, em nos vermos como parte constitutiva da sociedade. Assim:

(...) a concepção do homem como indivíduo solitário é tão forte que esquecemos muitas vezes que a luta que cada um trava pela satisfação própria é orientada desde o início para os outros. Nem a própria satisfação deriva inteiramente do nosso corpo – também está muito dependente dos outros. Esta é, na verdade, uma das interdependências universais que ligam as pessoas.

Dessa forma, nos esquecemos de que sofremos influências de toda e qualquer mudança social, bem como, com nossas atitudes, influenciemos toda uma rede de pessoas que se ligam a nós mesmo que de maneira distante. Isso significa dizer que as ações de inclusão e afirmação de negros, mulheres, comunidades da periferia, entre outros grupos, modificou a estrutura da educação formal e o comportamento de todas as pessoas que compõem essa complexa teia de interdependência.

A partir do final do século passado, observamos o fortalecimento de políticas públicas de inclusão social que, pelo menos no discurso, parecem favorecer o acolhimento às diferenças no âmbito escolar. O Documento subsidiário às políticas de inclusão (PAULON; FREITAS; PINHO, 2005) objetiva: “subsidiar os sistemas educacionais para transformar as escolas públicas brasileiras em espaços inclusivos e de qualidade, que valorizem as diferenças sociais, culturais, físicas e emocionais e atendam às necessidades educacionais de cada aluno”.

Matiskei (2004, p.186-7) advoga que, com uma educação inclusiva, pretende-se superar a realidade atual, que “expropria os direitos dos cidadãos”. Nesse sentido:

[...] pensar em políticas públicas de inclusão escolar significa planejar e implementar projetos que ampliem as possibilidades de acesso e inserção social dos diferentes grupos marginalizados, seja por sua situação de

pobreza extrema, por sua condição de cor, raça e etnia, por diferenciações em sua compleição física ou cognitiva, por vulnerabilização por sua escolha política, religiosa ou de orientação sexual, entre tantas outras possibilidades. Ou seja, o leque da exclusão social é tão grande quanto são os mecanismos de imposição de padrões de normalidade aos quais a humanidade esteve submetida historicamente, que preconizam modelos estéticos, de inteligência, de linguagem, de condição econômica e cultural, com que devemos nos conformar, sob o risco de engrossarmos as fileiras dos excluídos socialmente.

Uma das iniciativas governamentais relacionadas à inclusão social, o “Programa Bolsa Família” (instituído em 2004, por meio da Lei 10836) “constitui atualmente a maior iniciativa de transferência de renda existente no conjunto do planeta. Mais de 12.000.000 de famílias consideradas pobres ou extremamente pobres recebem o benefício” (BRANDÃO; PEREIRA; DALT, 2013, p.217).

Esse programa, de acordo com os autores acima citados, estabelece um conjunto de condicionalidades, ou seja, direitos assegurados aos beneficiários, e deveres que precisam ser cumpridos, dentre eles, manter as crianças e adolescentes beneficiados pelo programa matriculados e com frequência mínima de 75% no ensino formal. “Dessa forma, as condicionalidades são entendidas como uma relação de paridade entre sociedade e governo. Nesta, as famílias são estimuladas ao cuidado com a saúde e a educação, cabendo ao poder público ampliar a oferta local de tais serviços”.

Embora o referido programa tenha elevado as taxas de matrícula e diminuído sensivelmente a evasão escolar ao longo das últimas décadas, os professores participantes da presente pesquisa questionam a motivação que leva os pais a matricularem e acompanharem a frequência escolar de seus filhos.

O professor Cláudio afirma categoricamente que existem alunos que são mandados para a escola pelos pais apenas para “ganhar a bolsa família”. Jussara concorda: “Se ele tem a frequência ele tem a bolsa família e ele também passa de ano, por conta da progressão continuada. Isso acabou com o ensino”. Álvaro, concordando com os colegas, relata que “essa é a política do governo, que ao invés de dar a vara e ensinar a pescar ele dá o peixe”.

Rute complementa a fala dos colegas: “Ele vem na escola por que a mãe obriga por causa da bolsa família, e ele não pode ter falta por que o conselho tutelar cai em cima e ela perde a bolsa família, então eles têm que estar dentro da escola, não importa como”.



Esses relatos nos dão a perspectiva de como esses professores enxergam os alunos vindos dos segmentos mais pobres da população. Quando pergunto aos professores da UEN sobre a clientela da escola, eles respondem que é “a periferia da cidade”. Cláudio enfatiza: “É periferia da periferia mesmo, com esses predinhos que fizeram em volta aí”. Jussara complementa: “As favelas verticais agora vieram tudo pra cá, então por isso que superlotou. Nós temos filhos de traficantes, tios dos traficantes, parentes, liberdade assistida, nós temos de tudo aqui”. Cláudio faz uma acusação preocupante: “ladrão é o que mais tem”.

Esse tipo de reclamação, sobre os alunos que a escola tem recebido, também foi percebido na UEL. Ao elencar os fatores que levam à decepção com o contexto escolar, as professoras apontaram como fator principal a clientela que atendem. Eleonora diz que os alunos não são fáceis, mas Amabel alerta que não se pode generalizar. A professora Renata descreve seu comportamento mediante as dificuldades de aprendizagem ou casos de indisciplina dos alunos:

Eu preparo aula só vou fazer uma ressalva, às vezes numa sala difícil que a gente tem problemas graves de indisciplina, você vai tentando de várias maneiras ali, várias estratégias de aula, você modifica o conteúdo e você consegue ali atingir o mínimo que você esperava. Você fala: vou mudar toda a minha estratégia, vou fazer isso. Daí você vai tentando e você percebe que o aluno às vezes não tem nem noção do que é uma sala de aula, do que é uma escola, ele não foi educado pra isso, e a gente fica ali, você fica lutando contra o sistema, contra uma sociedade (grifo nosso).

Nessa fala, aponto novamente o distanciamento apresentado pela professora, entre ela e “o sistema” ou “a sociedade”. Mais grave que isso, ela se coloca contra a sociedade. Já nas palavras do professor Miguel (UEP):

Eu acho que é fruto dessas políticas que não tem interesse em fazer com que a sociedade pense, cada vez mais é ser manipulado, voltamos para a política do pão e circo, e eu acho que essa é a finalidade mesmo, cada vez mais as pessoas serem manipuladas, serem controladas, para que os políticos possam fazer e desfazer da forma que querem na surdina sem ninguém questionar, sem ninguém se mobilizar. Tanto isso é verdade que se você pegar essas manifestações que estão ocorrendo hoje, você não vê o pessoal das classes menos privilegiadas que sofrem mais. É só classe média e classe alta que reivindica alguma coisa.

Assim, fica evidente que os professores nutrem certo preconceito em relação aos alunos de estratos sociais menos favorecidos, beneficiários do Programa Bolsa Família. No entanto, recorro à teoria *Eliasiana* para afirmar que esse programa de distribuição de renda, aliado às ações de inclusão dessa

população no ensino formal são fatores primordiais para o equilíbrio de forças entre grupos estabelecidos e outsiders nesse contexto.

Ao demonstrar seu estranhamento e a separação entre o “nós” e o “eles”, tão discutida por Norbert Elias, os professores evidenciam o incômodo que sentem, ou por terem que receber essa clientela, que não se comporta como eles gostariam, ou por não saberem como agir mediante esse “novo” perfil dos alunos.

Como justificativa para o comportamento “inadequado” dos alunos, os professores se referiram à desestruturação familiar. Mencionaram, ainda, que alguns pais esperam que eles cumpram uma função que não lhes compete. Nesse sentido, os professores da UEN relembram um episódio no qual uma aluna que apresenta “problemas de comportamento” fugiu de casa. O professor Cláudio afirmou que a mãe da aluna já havia lhe procurado e solicitado que conversasse com ela, ao que Cláudio respondeu: “Não sou pai dela, conversei com ela na sala de aula, ali”.

Nesse ponto da discussão, a teoria Freudiana nos auxilia ao explicitar a questão da transferência. Inicialmente desenvolvida para explicar a relação entre o paciente e seu psicanalista, a transferência foi assim conceituada por Freud (1909/1996, p.62-3):

Todas as vezes que tratamos psicanaliticamente um paciente neurótico, surge nele o estranho fenômeno chamado ‘transferência’, isto é, o doente consagra ao médico uma série de sentimentos afetuosos, mesclados muitas vezes de hostilidade, não justificados em relações reais e que, pelas suas particularidades, devem provir de antigas fantasias tornadas inconscientes [...] Não pensem, além disso, que o fenômeno da ‘transferência’, a respeito do qual infelizmente pouco posso dizer aqui, seja produzido pela influência da psicanálise. A transferência surge espontaneamente em todas as relações humanas e de igual modo nas que o doente entretém com o médico; é ela, em geral, o verdadeiro veículo da ação terapêutica, agindo tanto mais fortemente quanto menos se pensa em sua existência. A psicanálise, portanto, não a cria; apenas a desvenda à consciência e dela se apossa a fim de encaminhá-la ao termo desejado.

Como pontua o autor, a transferência não é um fenômeno exclusivo da relação psicanalista e paciente, mas aparece em todas as relações humanas. Nesse sentido, autores utilizaram o conceito para explicar peculiaridades na relação professor e aluno.

Monteiro (2002, p.14) nos diz que todo sujeito é “desejante” e busca no outro recuperar o “estado mítico” da completude perdida durante o “complexo de Édipo”. Assim: “o sujeito espera que esse outro lhe ofereça o reconhecimento, em última instância, o amor”. A autora complementa:

Mesmo que o professor saiba, ou não, sobre a transferência, ela é inevitável e, mais do que isso, ela está implicada no aprender. Quando o aluno endereça-se ao professor, é porque, inconscientemente, supõe nele o saber sobre seu desejo. Aliás, são os pais que introduzem a criança na transferência com o professor, pois foram eles que sugeriram esta aposta quando a levaram para a escola. A criança vê no professor a possibilidade de realizar o desejo dos pais e supõe que estes estejam dizendo que é o professor quem tem o saber sobre como se torna adulto (em relação ao desejo). Para o aluno, o professor é o sujeito suposto saber.

Em outras palavras, observamos que não só a relação de transferência afeta o trabalho do professor no cotidiano escolar, mas as expectativas dos pais quando introduzem seus filhos na educação formal extrapola, muitas vezes, a simples transmissão de conteúdos e a formação intelectual.

Para Cunha (2016, p.447), escola e família são duas instituições que têm um objetivo comum. Em suas palavras:

[...] Duas instituições de caráter educacional imbuídas da missão de conduzir pessoa, levando-as do lugar e do estado em que se encontram no presente para um espaço futuro, supostamente melhor, mais desejável, superior. Família e escola são instituições sociais que gravitam em torno de um mesmo centro, o educando, seja ele criança ou jovem ou, em alguns casos, adulto – o ser educável, o indivíduo que se desenvolve da infância à maturidade, o ser social envolvido nas tramas culturais e políticas de seu meio.

Mesmo que escola e família tenham o mesmo objetivo no que se refere à educação de crianças e jovens, a fala dos professores evidencia que sentem na expectativa dos pais algumas missões que não tem condições de cumprir. Para eles, professores, os pais esperam, muitas vezes, auxílio para a resolução de problemas que não pertencem, necessariamente, ao ambiente da escola, e que fogem à sua competência.

A professora Cléa parece sensível a essa questão, pois afirmou que sua função “vai além de simplesmente dar aula. Às vezes numa conversa você consegue muito mais do que em duas, três aulas, que você soca conteúdo e não tem retorno nenhum”. Ao mesmo tempo, ela acredita que o olhar da família em relação ao professor muitas vezes é de que ele está “apenas cumprindo sua obrigação” e os pais não tem consciência de que o professor almeja que seus alunos “melhorem de vida”.

A professora é enfática ao afirmar que a família tem “uma parte não cumprida” em sua parceria com a escola, mas acredita que “às vezes conversando com um aluno sobre a vida dele você consegue evitar coisas”.

Nesse sentido, a professora cita o exemplo de uma ex-aluna da escola, que hoje está na Fundação Casa em São Paulo. Ela disse que, quando pensa na menina, faz a seguinte reflexão: “será que ao invés de só malhar, será que não podia [...]”. Ela não completa a frase, mas acredito que ela se referiu ao comportamento dos professores que, ao se depararem com um aluno “desajustado” apenas “malham” – dão broncas, confrontam – quando poderiam tentar auxiliar ou compreender o comportamento desses alunos. Em contrapartida, Renata se posiciona da seguinte maneira:

É duro pra gente, entendeu? Por que como eu vou educar? Eu não posso fazer o papel do pai e da mãe. O que a gente pode é ajudar, aconselhar, se tem um momento ali, uma situação, a gente tem que pisar em ovos. Eu não posso ficar entrando na intimidade do aluno, eu acho que tem um limite pra gente chegar. Eu acho então que a questão da violência é de várias maneiras, por que a gente sofre também.

Em outro ponto da conversa, a professora Cléa mostra-se indignada com alguns pais que afirmam não conseguir controlar seus filhos, estabelecer limites, ou mesmo aqueles que se posicionam a favor do filho até mesmo quando ele agiu de maneira incorreta. Para Renata, “a educação vem das famílias” e, conseqüentemente, é o que a criança aprende e ouve em casa que irá determinar a importância que a escola terá para ela. Assim: “quando a gente percebe que o contexto familiar do aluno não tem o incentivo, daí já dificulta”.

Pela fala dos professores, conseguimos inferir que, na atualidade, as funções e limites estabelecidos entre o que se espera da família e o que se espera da escola não estão bem definidos. Para Oliveira (2010, p.3), isso não acontecia há algumas décadas, pois a participação dos pais e da escola na educação de crianças e adolescentes era bem delimitado, ou seja:

Cada uma, de per si, assumia o seu papel, num total alheamento uma da outra. Casual ou casuisticamente encontravam-se, pautando-se estes encontros por motivos que nem sempre eram os mais positivos. A Família criava, educava, assinava documentos e pouco mais. A Escola limitava-se a transmitir conhecimentos, a informar a Família sobre os resultados obtidos e sobre o comportamento dos alunos.

Para a autora, o aspecto positivo é que, na atualidade, família e escola estão mais próximas com o objetivo comum de formar essas crianças e adolescentes, no entanto, ainda existe certa culpabilização mútua pela pouca participação dos pais no cotidiano escolar, no desenvolvimento de seus filhos.

Para Fevorini (2009), é comum nas classes consideradas mais pobres, que os pais sejam responsabilizados pelo fracasso escolar de seus filhos, seja em função da pobreza, de maus exemplos ou mesmo de desajustes familiares.

Já para a professora Sofia, o problema está no fato dos pais, muitas vezes, não admitirem que os filhos estão errados. Em suas palavras: “algumas mães apoiam somente o próprio filho, não o professor, não a educação”. A professora Bruna explicita sua percepção de que a família espera que a escola se ocupe de questões que vão além dos aspectos pedagógicos. Ela diz que: “a gente é cobrada, ainda, de ter que educar o filho”.

Para Cunha (2016, p.447), escolas e famílias estão em descompasso quanto às expectativas que alimentam, umas em relação às outras. Para o autor:

Se perguntarmos aos pais, possivelmente obteremos uma extensa lista de insatisfações quanto à escola que cuida de seus filhos. Se fizermos a interrogação aos professores, é provável que estes apontem inúmeros aspectos em que as famílias deixam a desejar.

As professoras da UEP atribuem à desestruturação das famílias e ao fato de mães e pais necessitarem trabalhar parte da culpa pelo mau comportamento de alguns alunos. Para Bruna: “Ele não aprendeu a conviver, não aprendeu limite, não aprendeu regra. Aí você vai buscar saber por que ele não aprendeu, por que o pai trabalha, a mãe trabalha, fica sozinho em casa na frente da televisão”.

As professoras da UEL também demonstram preocupação quanto a questão familiar. Amabel exemplifica: “Chega em casa a noite, às vezes tem três, quatro filhos para cuidar”. Para Valentina: “Chega em casa estressada e desconta no filho”. Já Renata expõe sua preocupação quanto ao diálogo entre pais e filhos.

Marina denomina esse contexto de “ausência familiar”. Ela relata que quando o professor recebe o pai para conversar na escola “entende por que o filho é daquele jeito, não tem postura nenhuma, complicado”. Rute cita, ainda, a seguinte situação: “mora com vô, mora com vó, não sabe quem é o pai, os pais são separados”.

O professor Miguel alega que são os pais dos “bons alunos” que mais estão presentes na educação dos filhos, e isso pode ser constatado por meio da presença deles nas reuniões escolares. Para ele, isso é insuficiente, pois representa “numa sala de trinta alunos, três, quatro (pais). Dez por cento, quinze por cento, chegando a vinte por cento no máximo de cada sala [...] aqueles que são ausentes é que dão problema”. O professor compara a presença dos pais na escola pública e na escola particular em que leciona:

Na escola privada os pais estão mais presentes. Faz uma reunião de pais você tem oitenta por cento presentes na reunião [...] nesse aspecto é muito diferente. Pode ser que às vezes não deu suporte, mas estão presentes. Pelo fato às vezes de estar pagando, de querer cobrar questões estruturais da escola, a questão pedagógica, cobrar uma nota, querer saber o porquê. A diferença é gritante nesse aspecto.

Mediante esse contexto, nos parece que a família, independentemente do segmento social, espera um pouco mais da escola, que simplesmente a educação formal. Cunha (2016, p.449) parece concordar com essa assertiva, pois coloca que:

Os pais, qualquer que seja a classe social a que pertençam, não querem que a escola apenas instrua seus filhos. Querem que ela os eduque no sentido mais amplo da palavra, que transmita valores morais, princípios éticos, padrões de comportamento. Há muito se fala na escola como espaço de formação da personalidade do futuro adulto. O problema é que, ao longo de sua evolução, a escola tornou-se mais do que uma simples instituição de apoio à família: ela posicionou-se contra a família!

Nesse sentido, nos chama a atenção o fato de alguns professores creditarem aos pais a desvalorização da educação formal. Eleonora afirma que já ouviu de um aluno: “Ah, professora, eu vim na escola por que minha mãe não me aguenta lá, então ela me põe na escola”. Valentina complementa: “Ou fala assim, eu vim na escola pra não lavar louça”. Eleonora complementa: “É, pra não fazer o serviço de casa eu vim pra escola, então a escola está virando despejo”.

A mesma professora reflete sobre a posição da criança, ao ouvir da mãe: “vou te levar pra escola por que não te aguento mais, vou te largar lá por que assim eu tenho sossego”. Observamos que, sob essa perspectiva, a escola acaba sendo vista como um local de punição.

Na realidade, Cunha (2016, p.449) esclarece que o ato de matricular o filho na escola, atualmente, é tão natural que raramente refletimos sobre isso. Há cinquenta anos, a escola não era a instituição “indispensável” que se tornou hoje,

mas, para o autor, com a crescente especialização das carreiras e necessidade de conhecimento técnico para exercer a maioria das profissões, não conseguimos imaginar que uma pessoa consiga “integrar-se ao mundo da comunicação” sem ter passado pela educação formal.

Em contrapartida, a professora Sofia relata o caso de uma aluna para quem a escola parece ser um refúgio, uma “válvula de escape”, pois, em sua casa existe “certo tipo de violência”. Sofia ressalta que a aluna sentiu-se a vontade para lhes relatar um problema “seríssimo”, mas, ao mesmo tempo, sabe que outros alunos também passam por situações difíceis e que os professores não ficam sabendo, não tem contato suficiente para perceber essas situações. Em sua percepção, a violência e a indisciplina em sala de aula, muitas vezes, reproduzem o que essas crianças e adolescentes vivenciam em casa.

No entanto, como a própria professora salientou isso não é uma regra, pois alguns alunos, mesmo tendo sido criados em famílias nas quais as situações de violência e agressividade são frequentes, apresentam comportamento tranquilo na escola.

Podemos interpretar, como Cunha (2016, p.465) que a opinião dos professores sobre as crianças originárias de famílias pobres está revestida de preconceito, encoberto pelo “manto científico em que os educandos aparecem como depositários de promiscuidade, amoralidade, antissocialidade e deficiência”. Esses educadores, na visão do autor, são herdeiros de uma perspectiva normalizadora de educação, segundo a qual a função da escola seria enquadrar as crianças em um padrão aceitável de comportamento social.

Além disso, a inclusão de novos grupos no espaço escolar trouxe o questionamento sobre a posição que o professor ocupa nesse contexto. Para Elias e Scotson (2000), existe um movimento de ascensão e declínio entre grupos Estabelecidos que se tornam Outsiders ou “desaparecem por completo como grupos e dos representantes dos grupos Outsiders que passam a fazer parte de um novo Establishment, integrando posições que antes lhes eram negadas [...]”. Para os autores, o rumo dessas mudanças ainda é “obscuro”.

A premissa que pode esclarecer o estranhamento dos professores mediante as mudanças no contexto educacional é evidenciada por Elias e Scotson

(2000), com evidente influência *Freudiana*, a partir dos conceitos “ideal do eu” e “ideal do nós”. Costa (2013, p.221) assim define o conceito Freudiano:

O narcisismo do ideal do Eu é uma idealização de si espelhada nos atributos que os próprios pais atribuíam a si mesmos, e os repassaram a seus filhos. O “narcisismo perdido da infância” que o ideal do Eu vem a atualizar seria, então, a tentativa de preservação do sentimento de perfeição de si vivido pela criança a partir da educação paterna. Assim, o padrão ou o modelo a partir do qual a consciência moral julga e condena o Eu nada mais é do que um padrão irrealizável de perfeição narcísica, uma figura idealizada do amor a si mesmo. Não sendo ele mesmo censor e nem atuando de forma hostil, o narcisismo idealizado de si é fruto de um sistema geracional em cadeia, ela mesma fantasiosa e libidinal em sua essência. O ideal do Eu, portanto, que tem sua origem na idealização da onipotência da alteridade promovida pelo desamparo infantil – que a tomou como substituição de parte de si mesmo – ganha força pela cadeia narcísica geracional aqui descrita. Logo, é somente por essa conjunção entre identificação e idealização que o ideal do Eu consegue ser a única figura em Freud que mantém a característica narcísica, ao mesmo tempo em que faz referência à autoridade paterna.

Em outras palavras, é em função de uma “perfeição do filho” mediante os olhos de seus pais, que criamos nossa imagem narcísica, que não representa o que realmente somos, mas o ideal de como devemos ser. Elias e Scotson (2000) desenvolvem o conceito de “ideal de nós” que segundo os autores foi ignorado anteriormente. Nesse sentido, afirmam que Freud progrediu na discussão sobre o autocontrole das pulsões individuais, mas pareceu desconsiderar os aspectos sociais.

Ao desenvolverem o conceito de “ideal de nós” os autores esclarecem que, assim como nos ocorre individualmente a idealização do que devemos ser, de como devemos nos comportar e da percepção que os outros têm de nós, o mesmo ocorre com grupos que imaginam e preservam determinadas imagens que não mais correspondem à realidade. Para os autores (p.43):

Um exemplo notável de nossa época é o da imagem e do ideal do nós que nações anteriormente poderosas, cuja superioridade em relação a outras sofreu um declínio. Seus membros podem sofrer durante séculos, por que o ideal do nós carismático, coletivo, moldado numa autoimagem idealizada dos tempos de grandeza, permanece por muitas gerações como um modelo ao qual eles creem dever conformar-se, sem ter a possibilidade de fazê-lo. O brilho de sua vida coletiva como nação extinguiu-se, sua superioridade de poder em relação a outros grupos, afetivamente entendida como um sinal de seu valor humano superior em relação ao valor inferior desses outros, está irremediavelmente perdida.



No entanto, tais grupos mantêm para si a imagem de grupo superior de diferentes maneiras, especialmente relembando as realizações da nação em seu “tempo de glória”. Assim, podem ganhar uma “sobrevida”, extraindo desse ideal do nós forças para prosseguir ou podem, a partir dessa visão idealizada, adotar estratégias errôneas que conduzirão o grupo “à autodestruição e à destruição de outros grupos interdependentes”. Para os autores “o ideal do nós hipertrofiado é sintoma de uma doença coletiva”.

Os autores evidenciam que essa mudança na distribuição do poder acontece de maneira lenta, e a perpetuação de um “ideal do nós” equivocado pode levar outras gerações a manter a crença de que ainda pertencem a um grupo estabelecido. O “choque de realidade” demora a acontecer. E, mesmo que os participantes saibam “da mudança como um fato”, ainda preservam o antigo comportamento “como um escudo imaginário que as impede de sentir essa mudança e, por conseguinte, de conseguir ajustar-se às novas condições de sua imagem e sua estratégia grupais”. Assim, não percebem sua nova posição e, por isso, negam a mudança, numa atitude autodestrutiva. No entanto:

Mais cedo ou mais tarde, o choque de realidade se impõe, e sua chegada costuma ser traumática. Podem-se observar grupos – em nossa época, sobretudo os grupos nacionais – nos quais muitos membros, sem se aperceberem disso, parecem permanecer num estado de luto pela grandeza perdida. É como se dissessem: se não podemos ficar a altura da imagem do nós da época de nossa grandeza, realmente não vale a pena fazer nada (p.45).

Mesmo que o estudo em referência cite grupos nacionais como exemplos desse processo de perda do caráter distintivo que caracteriza os grupos estabelecidos e resulta na perda de sua força, compreendo que este mesmo processo pode ser observado no contexto educacional, em específico, a leitura que os professores fazem de si mesmos enquanto grupos e como tem lidado com a perda do carisma grupal que outrora lhes caracterizava. Elias e Scotson (2000, p.43) deixam clara essa possibilidade quando afirmam que:

A rigidez da imagem do nós e a consequente incapacidade dos grupos de adaptá-la às condições mutáveis de vida mostram-se não apenas no destino de grandes grupos, como as classes sociais e as nações, mas também no dos pequenos grupos.

Assim, podemos observar que a posição dos professores nesta configuração entre grupos estabelecidos e outsiders não é a mesma de décadas passadas. Os professores que reconhecidamente eram as “autoridades do saber” passaram a ser questionados sobre suas atitudes, suas práticas pedagógicas, sua importância e relevância social, o que traz como consequência certa “crise de identidade”.

Além disso, o professor Miguel acredita que, devido à baixa remuneração, a docência não tem conseguido atrair bons profissionais. Em suas palavras: “a questão salarial a gente não precisa nem falar, a desvalorização, conseqüentemente menos profissionais capacitados e menos formadores de opiniões críticas”. Assim, compreendemos que os próprios professores não consideram a docência uma profissão atrativa.

Ao observar a questão da desvalorização do professor, mencionada por todos os participantes em todas as escolas, sem nenhuma exceção, percebo que já não preservam sobre si a imagem de orgulho e superioridade indispensável para manutenção de seu status, ou seja, no atual cenário educacional os professores parecem estar perdendo as características de grupo estabelecido.

Podemos destacar que o orgulho, o respeito ao mesmo conjunto de normas, o estilo de vida comum e as tradições compartilhadas pelos Estabelecidos são condições primordiais para que estejam no grupo. Além disso, outra característica enfatizada por Elias e Scotson (2000) é a coesão entre os membros, que os possibilita “cerrar fileiras” contra os outsiders. O professor Miguel parece não identificar entre nenhum grupo de professores a capacidade de manterem a coesão e explicita que na atualidade, a classe dos professores é bastante desunida. Em suas palavras:

É um descaso, hoje a educação ela está nos discursos dos políticos ela é o primeiro tópico a ser colocado, mas na prática é o último a ser, é o tipo da coisa que tem pouca influência no meio social, os professores hoje não conseguem se organizar pra fazer uma greve e reivindicar o que é justo, em contrapartida se não tem greve o estado, não tem influência, a gente não consegue influenciar, provocar um certo desconforto ao estado, e a greve não sei se é o ponto ideal, mas o certo é que está mexendo, mais a gente hoje é o que eu falei, é uma classe muito desunida, uma classe que está se desestruturando, cada vez mais docentes mal qualificados, em todas as disciplinas, então a gente vê os professores mais antigos com uma certa qualificação, com uma certa preocupação, mas os que entram hoje principalmente no estado, eles, a formação é muito decadente, a gente tende a ter sérios prejuízos e acho que isso acaba influenciando, quer dizer uma coisa puxa a outra.

Na UEN os professores também opinaram sobre essa questão. Para Marina os professores são desunidos e o trabalho do professor é “solitário”. Disse que “quando há atos políticos, o pessoal não participa”. Jussara complementa afirmando que no período da greve apenas dois professores daquela escola aderiram. Rute justifica que alguns professores não aderiram às greves por estarem no estágio probatório (considerado um período de “experiência”, no serviço público, quando o servidor ainda não tem estabilidade). Essa fala expõe uma das forças coercitivas presentes no ambiente escolar, o receio de que algum posicionamento político implique em retaliação por parte da equipe gestora ou da Diretoria de Ensino local.

Elias e Scotson (2000) lançam luz sobre esse receio que professores Estabelecidos têm de participar de atos políticos e posicionarem-se mais firmemente, pois, a manutenção de sua superioridade depende de sua submissão às normas do grupo. Para usufruírem do carisma grupal, são obrigados a “pagar um preço”, que significa sujeitar-se a “padrões específicos de controle dos afetos”. No entanto, ao submeterem-se às regras do grupo, os Estabelecidos esperam uma contrapartida, ou seja, que o carisma grupal e a satisfação por participarem do grupo compensem os sacrifícios do autocontrole.

Parece estar nesse ponto uma descoberta-chave: nossos professores não demonstram em suas falas a satisfação esperada. A falta de coesão entre os participantes do grupo parece evidenciar que as relações de poder na dinâmica entre Estabelecidos e Outsiders está mudando. Os relatos abaixo exemplificam essa insatisfação.

Na UEP, Cléa diz que continua professora, pois está em sua “zona de conforto” e próxima da aposentadoria, mas ressalta que ser professora “já foi bem mais gratificante, hoje você tem mais dissabores que alegrias”. Bruna concorda dizendo que hoje o professor é desvalorizado.

Já na UEL, Sofia relata que ainda sofre com o impacto negativo do início da carreira, quando “queria sair correndo” e ficou “perdida”. Renata também afirmou sentir-se decepcionada e só não desistiu da carreira logo no início devido à estabilidade do cargo público. Eleonora diz que os alunos não valorizam o conhecimento.

Entre os professores da UEN, Marina sente-se tão descontente que durante a reunião expressou a decisão de deixar de lecionar, pois a educação está “decadente”. Rute diz que é professora por opção “apesar de tudo, ainda”, e afirma ter se decepcionado com a falta de respeito dos alunos. Cláudio é enfático: “a molecada não tem respeito nenhum”. Jussara complementa: “eles xingam a gente”.

Esses relatos, no quais os professores expõem suas insatisfações e evidenciam as dificuldades no trato com os alunos e a falta de valorização social de seu trabalho, nos conduzem à reflexão sobre o quanto ainda sentem-se orgulhosos de sua escolha, ou se já não têm certeza quanto a isso.

Ao citarem o comportamento dos alunos como um dos incômodos no ambiente educacional os professores evidenciam o descompasso existente entre o que esperavam e o que encontram nas salas de aula. Por meio de agressões verbais e de atitudes consideradas desrespeitosas, os adolescentes buscam afirmação entre seus pares e confrontam os professores.

Um exemplo desse tipo de comportamento foi citado por Bruna, referindo-se a uma aluna que, embora não demonstre comportamento agressivo na escola, costuma frequentar bailes funk e “arrumar confusão”. Os colegas filmam as brigas e divulgam pela internet, como forma de adquirir popularidade entre os pares. A professora verbalizou sua preocupação em relação à indisciplina dos alunos, e disse que: “se não tiver nada pra conter, vou entrar no campo da violência, se o professor não for tratado dentro de sala de aula com respeito, a gente vê no noticiário professor apanhando”.

Para Bruna, os alunos veem a violência como uma manifestação “normal”. Em suas palavras: “não existe punição [...] inversão de valores, às vezes é até uma forma deles se firmarem ali”. A professora evidencia que “desde pequenos” eles já se tratam de maneira mais rude. Cléa salienta que nós vemos isso como violência, mas para os alunos do ensino médio esse tipo de comportamento não é visto assim. Já Bruna nos diz que os alunos do sexto ano “se agridem”, mas não especifica o tipo de agressão. Ela acredita que a provocação que mais ofende os alunos é quando o outro xinga seu pai ou sua mãe.

Cléa diz que entre os estudantes o palavreado utilizado é “da fina flor da malandragem”. Eles aceitam essa postura com normalidade e, se o professor interfere ele está “fora da real”. Além disso, a professora chama a atenção para

outro tipo de comportamento que desaprova: “Eles querem ficar grudados, isso me irrita, menino no colo de menina, menino grudado”. A professora Bruna atribui esse comportamento à carência de “estar perto de alguém, de ter alguém ali”.

Na UEL, o comportamento violento de alguns alunos também foi citado pelos professores. Nas palavras de Valentina: “É, eles boquejam, tentam ameaçar, saem umas porradas no pátio, briga de criança. Geralmente é o pessoal da tarde que briga. Pelo menos esse ano eu não vi muita briga de manhã não. A tarde mais que as meninas se descabelam”. Essa mesma professora relembra um episódio ocorrido em outra escola:

Na outra escola que eu dei aula, em 2013, teve caso de traficante mesmo, entrava dentro da escola ele que botava ordem. Teve caso de uma briga que o menino caiu, bateu a cabeça e desmaiou, teve uma convulsão. Eles saíam na porrada de quebrar o dente, você não sabia o que fazer, por que todas as salas saíam, por que a estrutura da escola é de primário, e eles brigavam feio de arrancar dente, arrancar sangue, de um pular e vir gente de fora. Era uma coisa de louco, você ficava louca lá dentro, era muita violência. Tanto com o professor, teve um aluno que eu fiz boletim de ocorrência, ele tentou tacar uma cadeira em mim, sorte que eu saí. A cadeira voou na parede, quase quebrou. Então a violência era bem explícita mesmo.

Dentre as Unidades Escolares participantes da pesquisa, as falas dos professores da UEN transpareceram maior preocupação e maior incidência na escola de violência explícita, física ou verbal. A professora Jussara relata que em algumas brigas ela sente medo de intervir e “acabar sendo machucada”. Tanto ela, quanto a professora Rute mostram-se incomodadas também com o comportamento usual dos alunos, em sala de aula. Jussara diz que: “senta de costas, com os pés em cima da mesa. Você tem que ficar pelo menos pedindo para tirar o pé da mesa. É assim que a gente dá aula”.

Todos os professores concordam que a ocorrência de xingamentos é frequente, inclusive endereçados aos professores. Nas palavras de Jussara: “Xingamento tem bastante, eles gostam de mandar a gente praquele lugar”.

Já Cláudio reconhece que: “de vez em quando tem umas confusões aqui, todo lugar tem, se falar que não tem é mentira”. Marina complementa: “O ensino médio é lotado, entre as meninas, agressão física, tem”. Rute exemplifica: “Semana passada mesmo, chegaram até a arrancar tufo de cabelo uma da outra, sangue”.

Marina menciona que furtos de material dos alunos e celulares de professores e alunos também são uma frequente nessa escola, além de pessoas da comunidade e alunos que “pulam o muro” para entrar na escola. Uma observação importante quando visitei a escola e que também foi mencionada pelos professores é que a escola havia passado por uma reforma recente, e seus muros e portão estavam bem altos. Para Marina, a reforma ocorreu, pois as invasões eram frequentes e era “gente perigosa, de alta periculosidade”.

Rute demonstrou sentir-se incomodada com os pequenos atos de indisciplina cotidianos, e com a falta de interesse dos alunos. Em sua fala:

Mudança brusca entrando assim na escola, a falta de educação mesmo dos alunos. Há dez anos, quando eu tinha parado, não era desse jeito, desrespeitando a gente, enfrentando a gente, isso é o que mais me machuca. O aluno não sabe nada, não sabe ler e escrever. Mas a falta de educação deles, de querer enfrentar e ser de igual pra igual, e no fim você abaixa a voz, por que eles não têm medo, eles continuam te enfrentando, tem uns que não abaixam o tom, então isso me machuca muito, mas agora já tô na reta final.

Para a professora, a “reta final” significa aposentar-se, e, por isso, ela alega suportar esse tipo de situação. No entanto, deixa transparecer a tristeza que sente por protagonizar esse tipo de episódio.

Já o professor de Educação Física Cláudio, na docência há trinta anos, trouxe para nossa conversa as situações mais extremas de violência explícita escolar, dentre todos os depoimentos. Em contrapartida, seus relatos foram feitos com humor peculiar, que pareceu ser uma característica de personalidade forte. Ao contar as situações que protagonizou em outra Unidade Escolar, o fez com as seguintes palavras:

Chegava nove horas da manhã, tava com a molecada fazendo educação física, a molecada deitava todo mundo, só via pedra, tijolada pra todo lado da quadra, aí paravam, aí a diretora com a molecada. Onde eu ia enfiar essa molecada? Não tinha jeito, era tijolo pra todo lado, era pedra que não acabava mais. Cada tijolão que eles tacavam em nós [...] Do meio da rua, os traficantes tacavam pedra [...] Era cada coisa, que vixi maria. A molecada “é agora professor”. Eu falava eu pulo primeiro e vocês pulam atrás [...] Ah, eles sabem de tudo. A molecada era pequenininha, primeira a quarta série na escolinha alí [...] As duas escolas eram juntadas, daí quebraram os muros, conseguiram destruir os muros da escola. Aí começava, vinha tijolo de todo lado, abaixava lá, tira tudo, aí a gente dava risada, vamos voltar de novo, aí voltava, aí pedra, aí abaixava de novo. A polícia ia lá, não adiantava nada [...] Lá na outra escola a mesma coisa, o moleque tacou a carteira de cima da escola lá embaixo, pegou no aluno de educação física, quase matou o aluno da educação física lá embaixo.

Embora as histórias tenham sido narradas em tom bem-humorado, o professor traz à tona a falta de proteção característica das aulas de Educação Física, que ocorrem em espaço aberto. Ele demonstra seu receio, especialmente com o revide que pode ocorrer, caso alguém da comunidade queira atingi-lo. Ressalta que há cobrança da direção para que os professores sejam “firmes” com os alunos, mas, segundo ele “tem um limite para eu ser firme”, pois: “se ele pega um revólver, um traficante aí, sei lá, vai em cima do muro, você está lá de costas, ele te dá um tiro e você nem sabe de onde veio”.

O professor Ivo relata que já ouviu tiros no entorno da UEN, durante uma aula de Educação Física. Os alunos subiram o muro da escola e viram três homens atirando na rua. Essas situações extremas levam os professores a adotarem uma postura diferente em relação aos estudantes. Jussara diz que “principalmente no ensino médio a gente se alia a eles, para arrumar uma forma de proteção”. Outros professores concordam que é melhor a colaboração que o confronto com os alunos, mas, infelizmente, essa colaboração é motivada pelo medo.

Nas palavras de Jussara: “Por que senão é capaz deles pegarem você na hora que você sai, ainda mais a noite, quando está tudo escuro”. Esse medo também é evidenciado por Cláudio quando afirma: “Pode pegar você no meio da rua, tá andando, leva uma pedrada, uma facada” ou, como expõe Ivo: “pega raiva de você, risca seu carro”.

Esse medo acaba interferindo no andamento e no conteúdo das aulas, pois, como mencionaram alguns professores, eles tentam negociar a fim de desenvolver o que é necessário para a disciplina e, ao mesmo tempo, atender ao que desejam os alunos. Na perspectiva desses professores, não parece possível atender aos dois objetivos concomitantemente.

Erroneamente, podemos associar as manifestações explícitas de violência citadas pelos professores unicamente ao pertencimento desses jovens a estratos sociais mais pobres, como justifica a professora Luisa, citando dificuldades como a prisão dos pais dos alunos e a “realidade triste” que vivenciam. No entanto, Cléa discorda, pois afirma que na escola em que lecionam esses casos não são a maioria, e mesmo entre filhos de “famílias tradicionais” o palavreado de baixo calão e os xingamentos são frequentes.

Para Szadkoski (2010), é na adolescência que buscamos descobrir nossa identidade, nossos limites, o que pode nos levar a agir de forma exagerada, argumentando com violência, gritando, evidenciando comportamentos que, aos olhos dos professores são reprováveis. No entanto, a escola na atualidade deve estar disponível para ouvir os jovens alunos e oportunizar que se manifestem, o que representa certo equilíbrio de forças entre os professores e alunos no interior das salas de aula.

Nesse sentido, para Elias e Scotson (2000, p.37), quando o desequilíbrio de poder entre Estabelecidos e Outsiders é muito grande, as tensões mantêm-se latentes, mas conforme essa distribuição muda em favor dos Outsiders passam a ocorrer conflitos mais constantes. Segundo os autores:

Muitas questões diferentes podem expor às claras as tensões e conflitos entre estabelecidos e outsiders. No fundo, porém, todas são lutas para modificar o equilíbrio de poder, como tal, podem ir desde os cabos de guerra silenciosos que se ocultam sob a cooperação rotineira entre dois grupos, num contexto de desigualdades instituídas, até as lutas francas pela mudança do quadro institucional que encarna esses diferenciais de poder e as desigualdades que lhes são concomitantes. Seja qual for o caso, os grupos outsiders (enquanto permanecem totalmente intimidados) exercem pressões tácitas ou agem abertamente no sentido de reduzir os diferenciais de poder responsáveis por sua situação inferior, ao passo que os grupos estabelecidos fazem a mesma coisa em prol da preservação ou aumento desses diferenciais.

Assim, observamos que, na verdade, a escola hoje se configura como uma teia interdependente de grupos estabelecidos e grupos outsiders, no plural, e a mudança nas relações de força desses grupos passam por conflitos e questionamentos. Como consequência, Elias (1998, p.21) observa que:

A diminuição do amor-próprio de um povo, que antes tivera função fortemente integradora, pode transformar-se em auto difamação ou então em auto aversão. Assim, as lamentações de um povo sobre sua grandeza passada podem ter efeito descivilizador.

Não podemos deixar de mencionar, embora essa questão não tenha sido lembrada por muitos participantes, o movimento do tráfico e uso de drogas que acontece no entorno escolar e, não raro, interfere em seu interior. O professor Miguel afirmou que a escola (UEP) tem poucos problemas relacionados à disciplina e violência. Quando ocorrem problemas pontuais, geralmente têm influência do uso de drogas. Nesses casos, a postura da escola é:



A gente tenta tirar, num primeiro momento, alertar a família, só que a família está ausente. Aí o passo que a gente tem é que não contamine os demais. É aí que falta, muitas vezes, como eu falei, a cobrança da atitude da diretora, é nesse aspecto, muitas vezes. A gente teve casos lá que era pra não disseminar isso em determinadas classes, que a gente sabe que isso é uma coisa que espalha muito rápido. Eles são poderosos em relação à contaminação (do uso de drogas) e as vezes falta um pouco de atitude.

Sobre isso, o professor relata que “pegou uma menina com droga”. Para o professor, a sensação foi de desapontamento, pois era uma aluna que “tinha família, tinha princípios”. Em seu relato, ele destaca que a aluna foi honesta e admitiu estar fumando (maconha). Em suas palavras: “é um momento que a gente para pra pensar, será que eu deveria ter pego? Ter deixado pra lá ou conversado, às vezes. É que se a gente faz isso os outros também ficam sabendo, aí vira modismo na escola”.

Já na UEL, que fica numa cidade de pequeno porte pertencente à Diretoria de Ensino da região, as professoras afirmaram que, em relação às drogas aconteceram poucos casos na escola, mas no entorno existe esse “problema”. A professora Renata afirma tem alunos que vivem a rotina do tráfico de drogas, mas diz que “ele fica na dele”.

Ela relata que mesmo que o aluno não tome uma atitude explícita de afirmar que faz parte do tráfico de drogas, mesmo que ele não tenha uma postura violenta, o desinteresse e indisciplina que ele traz para o contexto escolar atrapalha o desenvolvimento das aulas. Para a professora: “ele já está disposto a não fazer nada na aula, ele não se dá a chance de aprender”.

Mediante esses depoimentos, constatamos que não se pode desconsiderar os grupos outsiders que ingressaram no contexto escolar nas últimas décadas. Alunos que anteriormente não eram atendidos pela educação pública, mais pobres, de estratos sociais menos favorecidos, de bairros mais periféricos, são também personagens dessa teia de interdependência, e cada vez mais vem assumindo o protagonismo no ambiente escolar. Todas essas mudanças nos levam à discussão sobre a identidade do professor na atualidade, que será aprofundada no próximo tópico.

### **4.3 A crise de identidade pessoal e profissional dos professores na “teia educacional” e o mal-estar docente**

Alves-Mazzotti (2007, p.580-1) ressalta que grande número de pesquisas tem sido realizadas nas últimas décadas sobre a identidade profissional do professor e a natureza do trabalho docente, refletindo a preocupação com esse grupo profissional que vem sendo desafiado cotidianamente. A autora atribui a uma série de fatores contemporâneos esses desafios. Em suas palavras:

O mundo contemporâneo vem sendo marcado por rápidas e profundas transformações decorrentes do processo de globalização, exigindo que o sujeito seja capaz de lidar com a crescente integração das economias nacionais e as novas exigências de qualificação do trabalhador, que trazem consigo o desemprego, ampliando as distâncias sociais e intensificando os processos de exclusão. Deste cenário complexo, fazem parte a crise da ética, o esvaziamento das funções tradicionais da família, o esgarçamento dos laços de solidariedade, a incerteza quanto ao futuro e a violência presente no cotidiano das grandes cidades. As novas tecnologias de informação e comunicação constituem outro aspecto significativo da cultura contemporânea, propiciando aos alunos novas formas de conhecer e de se relacionar, as quais, se por um lado abrem novas perspectivas à educação, por outro exigem dos professores o domínio de novas mídias com as quais poucos deles estão familiarizados.

Para Cardoso, Batista e Graça (2016, p.373), as tendências de globalização e as alterações sociais que se desdobram a partir desse fenômeno repercutem na constituição de nossa identidade pessoal. No campo profissional isso também acontece e, mais especificamente no que se refere à profissão docente, “o panorama é de transformação profunda, sendo várias as questões que se colocam no nível da reconfiguração das identidades profissionais dos professores”.

Para os autores, a identidade profissional deve ser considerada como um processo que se desenvolve durante toda a vida do indivíduo, recebendo influências internas e sociais durante sua interação com os outros. Nesse sentido, percebemos, durante a realização de nossa pesquisa, que as influências familiares, as limitações impostas pela região em que viviam (no caso de cidades pequenas que ofereciam poucas opções de formação profissional) e a expectativa de ascender socialmente por meio da docência foram preponderantes para que decidissem se tornar professores.

Em nosso estudo, nenhum professor citou a afinidade com crianças como um fator preponderante na escolha profissional. Como são professores que lecionam

prioritariamente para o Ensino Médio, presume-se que preferem lidar com adolescentes. Algumas falas evidenciam até mesmo certa rejeição quando precisam ministrar aulas para o Ensino Fundamental, como Cléa ao relatar que não tem paciência com os alunos menores. Em suas palavras “os alunos da quinta, sexta série são infantis, cansativos e chatos”. Jussara descreve o comportamento dos alunos mais novos: “os pequenos da tarde, eles pulam muito, eles gritam muito, a gente sai daqui com dor de cabeça”.

O que nos preocupa, neste sentido, é que os mesmos professores que lecionam para o ensino médio, em alguns momentos também devem lecionar para o ensino fundamental, pois isso depende da atribuição de aulas que ocorre a cada ano letivo, e nenhum professor tem a garantia de que ministrará aulas apenas para as turmas de sua preferência, em relação à faixa etária.

Em contrapartida, dois professores demonstraram afinidade com os alunos do ensino fundamental, especialmente dos primeiros anos do segundo ciclo (6º. e 7º. anos). Ivo, professor de Educação Física, afirma que os alunos mais novos tem menos resistência com atividades diferenciadas em suas aulas, e os mais velhos já tem mais resistência e menos interesse.

Rute expressa a mesma opinião, em relação às aulas de inglês. Em suas palavras: “Por que a maioria não sabe nada de inglês, então eles têm um interesse, se deixar eles querem perguntar tudo, querem aprender tudo ao mesmo tempo”.

Sobre isso Tricoli (2002, p. 97) nos diz que é fundamental a identificação do professor com a clientela para a qual irá lecionar. Em suas palavras:

A atitude e a postura do professor precisam ser maleáveis e flexíveis, conforme a clientela. Exemplificando, um professor de pré-escola primeiramente precisa ter identificação com crianças pequenas, pois sua postura deverá ser afetiva, acolhedora [...] Já um professor do ensino médio precisa sentir-se jovem, ter uma linguagem que consiga atingir os adolescentes, ser capaz de conviver com um grupo forte, confrontador, opositivo, mas que necessita de regras claras, limites e afeto. Desse professor, espera-se que esteja próximo do aluno, podendo orientá-lo e tornando-se um modelo positivo nessa fase marcada por intensos conflitos e ocasionada pela reavaliação de valores.

A autora acredita que estando o perfil do professor adequado às características e necessidades dos alunos, a chance do desenvolvimento do stress diminui, na mesma proporção em que aumenta a possibilidade do trabalho ser desenvolvido com prazer.

Uma necessidade tão evidente, de o professor trabalhar com a faixa etária de sua preferência, mas tão negligenciada, pois a atribuição das aulas na rede pública estadual pouco considera a preferência do professor. Aqueles que estão há mais tempo na rede pública tem a chance de escolher para quais salas desejam ministrar aulas, mas o mesmo direito não se estende a todos os profissionais.

Sobre isso, Cléa, professora há mais de vinte anos, afirmou que escolhe suas salas, e sempre inicia a escolha a partir do terceiro ano do ensino médio, pois como já mencionou, prefere os alunos mais velhos. Em sua fala, relata a situação de outra professora que “surtou” e solicitou a exoneração, pois seria obrigada a dar aulas de português para o segundo ano do ensino médio, sendo que sua preferência era por ministrar a disciplina de inglês.

Luisa explica que a professora Cléa pode escolher as turmas de preferência, pois é a única professora efetiva na UEP que leciona inglês. O mesmo não acontece com as outras, que acabam escolhendo as turmas levando em consideração outras questões (constituição da jornada de trabalho, horário das aulas). Ainda assim, Luisa menciona que gosta de dar aulas para o ensino médio.

O professor Miguel também evidencia sua preferência pelo ensino médio, mas, como dá aulas em outras duas instituições, prioriza o horário no momento da atribuição. A professora Sofia relata sua situação:

Eu acho que na realidade é o que é oferecido no momento, então, por exemplo, eu sou categoria F, então o que é oferecido a gente praticamente pega, e como eu trabalho também na prefeitura, na rede municipal, eu necessito do horário noturno, então muitas vezes não é nem a preferência.

Esse é o posicionamento da maioria dos professores, embora demonstrem preferência por um ou outro nível de ensino, no momento da atribuição de aulas o que é priorizado é o horário mais conveniente ou, em alguns casos, as poucas opções restantes.

Essa questão da “conveniência” apareceu também na fala dos professores enquanto discutiam sobre os motivos que os conduziram à profissão. Nesse sentido, alguns professores relataram que o curso de licenciatura foi o mais acessível financeiramente. Além disso, mencionaram outros objetivos que não foram alcançados, fazendo com que optassem pela docência.

Isso evidencia certa frustração em relação à sua escolha, que pode contribuir para o descontentamento no cotidiano docente. Esse fato pode se agravar

pelo contexto do funcionalismo público, o que significa que alguns professores, mesmo descontentes decidem continuar lecionando pela estabilidade da profissão.

Sobre esse assunto, a fala de Renata foi a que mais nos chamou a atenção, devido ao sofrimento que demonstra. O impacto do início da carreira e de seu desapontamento com o contexto escolar deixou marcas que são evidentes até hoje. Por isso, destacamos o seguinte trecho:

Só não desisti no começo pela estabilidade que o concurso me deu [...] Fiz o tratamento (para depressão) trabalhando, não tirei um dia de licença sabe, e fui, fui lutando, daí eu sarei né, recebi alta, hoje não tomo medicamento, só que eu acho difícil assim, foi pra mim, foi difícil e continua, hoje eu lido melhor com as situações, eu não tenho mais aquele choque que eu tive, mas no dia a dia, na realidade ocorre situações que eu fico abatida pra falar a verdade, voltando no tema da violência né, então eu acho que tem, é constante no dia a dia, só que hoje eu consigo lidar melhor com as situações, sabe então, eu caio, eu fico um pouco abatida, depois eu meloro, eu vou indo, mas eu vou ser sincera, eu não sei se eu vou conseguir me aposentar vamos dizer nessa profissão, eu gosto, eu acho que eu tenho vocação, eu acho que eu nasci pra isso, mas a situação pra mim, não sei se eu vou conseguir levar até o fim.

Para Zaragoza (1999), citando pesquisa realizada por Amiel (1980), existe relação entre a saúde mental do professor e a motivação pela escolha da profissão. O autor notou que entre professores com a saúde mental na zona normal (abaixo de 4 no *Test de Santé Total*) os fatores que levaram a escolha da profissão são mais idealistas, enquanto os professores considerados “na zona de risco” (pontuação acima de 4 no referido teste) assinalam em primeiro lugar vantagens materiais como “possibilidade de ganhar a vida, facilidade da profissão” onde se localizaria a questão da estabilidade citada por nossos participantes. Nas palavras de Zaragoza (1999, p.122-3):

Decididamente, os numerosos estudos apontados coincidem em assinalar a importância de uma seleção inicial dos futuros professores baseada não somente em suas capacidades intelectuais, mas também em critérios de motivações e personalidade.

Sobre a questão da escolha profissional, Freud (1930/2006, p.88) acredita que o trabalho não é naturalmente aprazível, ou seja, grande parte das atividades profissionais representa sacrifício aos homens, posto que:

A atividade profissional constitui fonte de satisfação especial, se for livremente escolhida, isto é, se, por meio de sublimação, tornar possível o uso de inclinações existentes, de impulsos instintivos persistentes ou constitucionalmente reforçados. No entanto, como caminho para a

felicidade, o trabalho não é altamente prezado pelos homens. Não se esforçam em relação a ele como o fazem em relação a outras possibilidades de satisfação. A grande maioria das pessoas só trabalha sob a pressão da necessidade, e essa natural aversão humana ao trabalho suscita problemas sociais extremamente difíceis.

O que Freud nos diz é que em poucos casos o trabalho pode ser visto como fonte de prazer. Para o autor, isso ocorre apenas quando o trabalho é livremente escolhido e torna-se fonte de satisfação constante, o que parece não ser o caso da maioria de nossos professores.

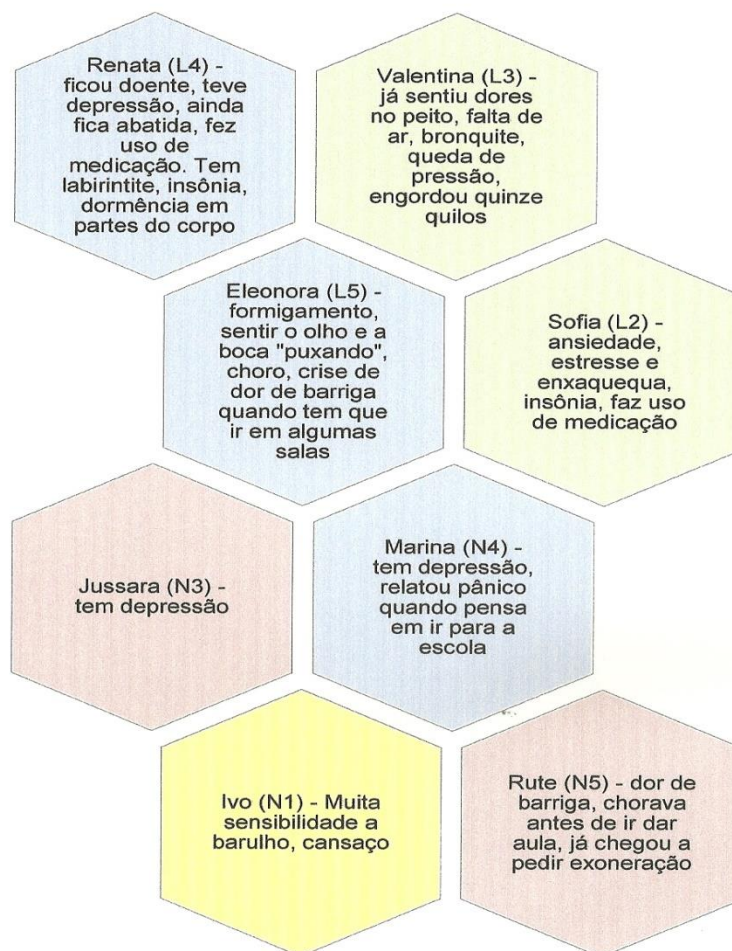
Já para Bertão e Hashimoto (2006, p.144) as relações que estabelecemos com o trabalho não podem ser classificadas como puramente boas ou ruins, ou seja, nenhum contexto profissional será apenas prazer ou apenas sofrimento. Nas palavras dos autores:

Estamos considerando a singularidade do sujeito, cuja história de vida é constituída pelas experiências de prazer e desprazer, privações e a forma como o sofrimento pode manifestar-se em sua relação psíquica com o trabalho ao longo de sua vida adulta. Desse modo, o estado de normalidade psíquica do indivíduo pode ser considerado como o frágil equilíbrio no qual se relacionam dinamicamente as situações de constrangimentos vivenciados no trabalho, com suas características patogênicas e as defesas psíquicas utilizadas para suportar esse conflito. Os fatores constitucionais, a história de vida, as experiências positivas e negativas, a vivência familiar, determinarão como a pessoa vai se desenvolver emocionalmente e como seu ego se estruturará, podendo manter um maior ou menor contato com a realidade externa e discriminar entre o seu mundo externo e interno na luta defensiva contra o desprazer.

O professor Miguel relata que o sofrimento faz parte do cotidiano do ser humano, assim como momentos de alegria. Nesse sentido, constatamos que o cotidiano laboral é uma constante de tensões e conflitos e, para Bertão e Hashimoto (2006), é a maneira como nos equilibramos em meio às situações que determinará o quanto nos manteremos saudáveis. Quando o trabalho passa a ser fonte de desprazer, podemos manifestar sintomas físicos e/ou psicológicos.

Esses sintomas foram citados por sete professores participantes de nossa pesquisa, conforme a figura 6, apresentada abaixo.

Figura 6 – Sintomas descritos pelos professores participantes



Fonte: elaborada pela autora (PEREIRA, 2017)

Para os professores, as sensações negativas e o desenvolvimento de doenças estão relacionados ao cotidiano laboral. Cléa acredita que se o professor não tiver a capacidade de “se adequar, se adaptar dentro da realidade que tem na mão” ele poderá “surtar, viver amargurado, insatisfeito”. A professora nega ter solicitado alguma licença em função de problemas decorrentes da docência, mas cita o caso de uma colega. Em suas palavras:

Já houve casos que ficou dois meses de licença em consequência de um atrito que houve dentro da sala de aula, tanto que acabou saindo daqui, acho que ficou envergonhada [...] Ela perdeu um pouco o equilíbrio, não foi nada além, ela gritou com um aluno, e gritou, e gritou [...] passou do ponto, ela perdeu a boa e gritou tanto que ficou envergonhada, caiu no choro.

Além de Cléa, os professores da UEP, Bruna, Luisa e Miguel disseram não ter nenhum tipo de problema de saúde que tenha sido desencadeado pelo

cotidiano escolar. O professor mencionou apenas uma licença prêmio<sup>29</sup> que tirou por necessidade de substituir uma colega na Faculdade em que leciona.

Já a professora Sofia (UEL) relatou extrema dificuldade no início de carreira, desenvolveu problemas de saúde, mas continuou lecionando, pois como era professora eventual os períodos em que dava aula não eram contínuos. Renata desenvolveu depressão em seu primeiro ano como efetiva (2005), e também fez o tratamento trabalhando, sem tirar licença. Além de Renata, as professoras Jussara e Marina também afirmaram ter depressão.

Para Tavares e Hashimoto (2010 apud MAGALHÃES e AZEVEDO, 2016, p.217) a depressão pode tornar-se uma das principais causas de afastamento laboral nos próximos vinte anos contribuindo para que as pessoas “fiquem impossibilitadas de vivenciar sua existência nas dimensões sociais e coletivas”.

Abelha (2014) nos diz que a depressão é caracterizada pela perda do prazer em todas as atividades. Tem consequências que afetam não apenas ao indivíduo doente, mas também àqueles que convivem com ele. Em casos mais severos, pode levar ao suicídio. Para a autora, os quadros depressivos ainda são diagnosticados em menor quantidade do que a realidade das ocorrências, no entanto, a Organização Mundial da Saúde estima que, na atualidade, cerca de 350 milhões de pessoas convivem com a depressão.

Na opinião de Renata, a expectativa que tinha ao iniciar sua carreira não foi correspondida, e essa decepção pode ter sido um dos fatores que desencadeou seu problema de saúde. Além da depressão já mencionada, a professora afirmou ter labirintite, e acredita que os sintomas desse problema se manifestam especialmente quando tem que enfrentar salas consideradas “mais difíceis”. Também relatou que quando sabe que terá que ministrar aulas em determinadas salas, chega a ter insônia.

O descompasso entre o que esperava da profissão e o que encontrou no cotidiano docente realmente pode explicar o desenvolvimento de sintomas. Para Freud (1930/1996) a vida na civilização favorece o sofrimento a partir, principalmente, de três fontes: “a prepotência da natureza, a fragilidade de nosso

---

<sup>29</sup> Os servidores da administração direta e das autarquias, submetidos ao regime estatutário, e os militares terão direito, como prêmio de assiduidade, a 90 (noventa) dias de licença em cada período de 5 (cinco) anos de exercício, desde que não tenham sofrido qualquer penalidade administrativa (L. 10.261/68 - Arts. 209 e 324).

Fonte: <http://www.recursoshumanos.sp.gov.br/manualPremio.html>. Acessado em 24/09/2017



corpo e a insuficiência das normas que regulam os vínculos humanos na família, no Estado e na sociedade”. Para o autor, a convivência em sociedade nos força a “abrir mão” de nossos desejos e pulsões, o que leva a uma “incompatibilidade entre as necessidades individuais do homem frente às exigências sociais e culturais de sua época”.

Assim, para Magalhães e Azevedo (2016, p.220), a depressão constitui-se um “sintoma social” característico da contemporaneidade, caracterizada pela “cultura do espetáculo e pelo narcisismo”. Os autores afirmam, ainda, que o sujeito depressivo pode ser acometido de uma sensação de “falta, incompletude”, nesse sentido: “A cada nova conquista formula-se nova demanda, novo desejo, ocasionando por vezes, insatisfações em função dos sujeitos não alcançarem a completude dos desejos, experienciando, desse modo, sentimentos de desamparo, tristeza”.

Além da depressão, Sofia mencionou que “fica sem dormir, chega a sonhar” com as situações envolvendo essas salas. Já Valentina descreve seus sintomas da seguinte maneira:

Eu senti que depois que eu comecei a dar aula minha saúde piorou bastante. Eu comecei a ter na outra escola, na época que eu passei um nervoso muito grande, eu tinha muita dor no peito e falta de ar, aí eu fui descobrir que eu tinha bronquite [...] quando eu preciso falar mais alto, chamar a atenção, eu não consigo por que eu sinto falta de ar, preciso pegar a bombinha de asma ou então minha pressão cai. Eu já cheguei a quase desmaiar em algumas salas.

Além disso, relatou que engordou quinze quilos após começara lecionar. Todas as professoras relacionam os sintomas apresentados a algumas salas de aula específicas, como evidencia Eleonora:

No final do ano passado, quando eu descobria que tinha que ir numa determinada sala eu começava a passar mal, e começou a puxar boca, puxar olho, formigar as mãos (ao ponto de) não sentir a mão mais. No final do ano eu falei, vou enfartar. Eu chegava aqui e era por causa de substituição, tinha dia que eu dava quatro aulas naquela sala. Eu falava pode por falta que eu estou indo embora, e começava a chorar. Falava: eu tenho que ir nessa sala? Não, não vou. Mas me falavam que eu tinha que ir, não tinha como, tinha que substituir, era meu horário de substituição, tinha que entrar. Falei, pode por falta, estou indo embora, me deu dor de barriga, eu tinha crise de dor de barriga.

Essa situação de relacionar sensações negativas a determinadas salas é vista pelas professoras com naturalidade, que afirmam que “acontece com todo mundo” e “é normal”. Em contrapartida, mesmo com a ocorrência tão frequente de sintomas relacionados ao cotidiano docente, a maioria das professoras afirmou nunca ter tirado licença em função disso. Renata admitiu ter faltado em alguns dias, mas que “não chegou a ser licença”.

Sofia menciona que, apesar de nunca ter tirado licença médica, faz uso de medicamentos diários há cinco anos para: ansiedade, estresse e enxaqueca. Quando não toma a medicação diz que “parece que vou ficar doida de dor de cabeça”. A professora acredita que seus sintomas são “consequência da sala de aula, querendo ou não é o estresse do dia a dia que vai deixando a gente assim”.

A maioria das professoras acredita que o fato de “levar trabalho para a casa”, contribui para seu mal-estar, mas o depoimento de Amabel contraria a percepção das colegas. Ela diz que após quatorze anos trabalhando como comerciária, “decidiu começar a dar aula”. Em suas palavras:

Por conta de um horário mais flexível e eu não vou levar trabalho pra casa. O que eu tiver que resolver eu vou resolver dentro da escola, por que no meu antigo emprego, último emprego que eu fiquei sete anos, eu fui gerente de uma loja e eu levava todo dia problema pra casa. Problema financeiro, problema dos funcionários, problema com meu patrão, e isso estava me deixando estafadíssima, por que eu tinha uma responsabilidade enorme. Então, não que na escola eu não tenha, eu tenho esse compromisso também, mas eu assumi um compromisso comigo mesma. Eu acho que a minha saúde em primeiro lugar, acho que a gente tem que tentar ser feliz.

A fala de Amabel nos traz dois pontos importantes para a reflexão. O primeiro é a constatação de que outras atividades laborais também podem ser insalubres, também podem ser percebidas pelos profissionais como estressantes. O segundo ponto é a determinação da professora em preservar sua saúde, o que limita, por exemplo, a dedicação de seu tempo a preparar atividades, corrigir provas ou qualquer outra atribuição da docência fora do espaço escolar.

Outro ponto levantado pela professora Sofia é que muitas vezes o professor não consegue identificar que seus problemas de saúde estão relacionados ao cotidiano laboral. Em sua percepção:

Engraçado que a gente não descobre assim, é a sala de aula, é o stress. Eu comecei com enxaqueca, dores, dores, dores. Chegou um dia em que eu precisei ficar internada, tiraram líquido da espinha achando que eu estava com meningite, por que de tão estressada que eu estava. Então aí depois

que fui conversando com médicos, fui descobrir que era o stress do dia a dia que me deixava naquele estado, sala de aula.

As professoras parecem concordar que não é o trabalho em si que as desgasta, ou seja, não é simplesmente a preparação de aulas ou a correção de provas em casa que irá desencadear os problemas de saúde, mas sim as preocupações, os problemas e ocorrências mais graves.

Quando a professora Renata diz que está cansada de trabalhar em casa, as outras professoras manifestam preocupação e dizem que realmente ela “precisa parar”. Nesse ponto, as professoras reforçam a necessidade de a escola ter tempo e espaço adequados para que elas possam exercer essas atividades durante seu turno de trabalho. Um tempo disponível para que conversem, se organizem, possam trocar ideias, trabalhar coletivamente.

Para Aguiar e Almeida (2011, p.17) é a interpretação individual que irá dimensionar o impacto dos aspectos negativos na saúde dos professores. Em suas palavras:

O nível de envolvimento que o mestre desenvolve com as situações do exercício docente, com a carreira e as interações com a equipe da escola e com as famílias dos alunos podem ser também determinantes para o adoecimento do professor. Portanto, a maneira pela qual o professor desenvolve seu trabalho e se implica na profissão é de grande importância no processo de saúde/adoecimento e não somente as condições objetivas de trabalho. Expressivo número de professores não tem conseguido sentir prazer no trabalho e nem atribuir um sentido positivo à função de ensinar. Somam-se a esse fenômeno situações escolares, familiares e sociais adversas, que acabam transformando o ofício de mestre em um grande sofrimento.

Em pesquisa de Blase (1982), citada por Zaragoza (1999, p.35), constatou-se que os professores não percebem as situações características do cotidiano docente como “especialmente traumáticas”. Para o autor, o que afeta os professores “mais profundamente” refere-se a: “Consideração social de seu trabalho, crítica radical a seus modelos de educação e o clima que rodeia a instituição de ensino, particularmente com respeito a suas relações com os administradores”.

No entanto, os professores participantes da pesquisa não relataram abertamente insatisfação com as equipes gestoras de suas escolas, ao menos durante as reuniões mostraram-se satisfeitos com os relacionamentos que foram construindo com seus colegas. Em contrapartida, a falta de reconhecimento social de seu trabalho parece ser uma das origens do que Zaragoza (1999, p.35) denomina

“crise de identidade, na qual os educadores questionam o sentido de seu próprio trabalho, e inclusive a si mesmos”.

Desencadeados por essa “crise de identidade”, observamos outros sintomas citados pelos professores. Marina relata “pânico” de ir até a escola. Jussara atribui o início da depressão não apenas às situações da escola, mas também aos outros afazeres do cotidiano, com filhos, casa e família. Por isso, acredita que a doença tenha se originado do fato de dar aulas em outra cidade. Em suas palavras:

Faz uns quatro anos que eu comecei a ter depressão por conta do stress, de ter que dar aula em várias escolas diferentes. Eu acabei parando lá em Pirajuí, então eu viajava todos os dias. Dava aula aqui até um certo horário, viajava por uma hora, dava aula lá até as oito horas da noite. Aí, viajava de volta, pegava as crianças com minha mãe, ia pra casa. Aí tinha um monte de coisa pra fazer, todos os dias a mesma coisa, fui ficando estressada, entrei em depressão e esse ano é o primeiro que estou aqui e estou melhor.

Já o professor Ivo diz que “no pouco tempo” em que está atuando percebeu que se tornou mais sensível ao barulho. Ele relata: “Não suporto muito barulho, então se eu tô em casa não quero a televisão ligada alta, já vou e quero desligar. Já não gosto tanto de música [...] Eu tenho rádio no carro, fica lá no porta luvas, eu nem mexo [...] Essa irritabilidade ao barulho e cansaço”.

Já Jussara acredita ter ficado mais impaciente, e quando retorna para casa após o trabalho pede aos seus filhos: “vai cada um pro seu quarto que eu não quero ouvir nada”. Para o professor Cláudio, o trato com os alunos não lhe traz nenhum tipo de problema sério, no entanto, “tem hora que você fica mais nervoso com as pessoas adultas do que com as crianças”. O relato de Rute sobre o que sentia ao dar aulas, antes de solicitar exoneração do cargo, também é esclarecedor:

Teve ano de eu largar, eu chorava antes de ir pra escola [...] Chegava lá, passava nervoso, me dava dor de barriga. Acabei na escola, no meio do ano eu largar a escola, por que era um horror. Você não tinha respaldo nenhum. Os alunos iam jogar baralho, gritavam, xingavam, quase se matavam dentro da sala de aula e você tinha que se virar. Cheguei a largar aula [...] O ano passado e esse ano eu tô mais tranquila com relação a isso aí, tô aguentando mais, mas já teve ano de eu falar vou exonerar de novo, vou largar, vou abandonar tudo.

Para o professor Ivo, a carreira docente é mais “estressante” que outros tipos de trabalho “mais braçais, que cansam o corpo, mas não cansam a mente”. Ele

acredita que empregos “na construção ou em padaria” não envolvem a cobrança e a responsabilidade que os professores têm com os alunos.

O preocupante, neste ponto, é que constatamos que mais da metade dos professores participantes da pesquisa (oito) desenvolveram algum tipo de sintoma em decorrência do mal-estar docente. Nesse sentido, Fleig (1999) afirma que o inconsciente individual não se articula fora do inconsciente social, ou coletivo. Assim, quando grande parte de sujeitos passa a sofrer sintomas semelhantes e manifestá-los, o sintoma passa a estar associado ao coletivo, como parece ser o caso dos professores. Mesmo os mais jovens, que estão há pouco tempo exercendo a docência, esperam que algo de desagradável lhes ocorra. Constatamos, assim, que em algum momento da carreira o professor passará pelo “inevitável mal-estar docente”.

## CAPÍTULO V – CONCLUSÕES

É fato inconteste que o sistema educacional público brasileiro carece de mudanças. Não são poucos os autores que se esforçam para analisar e compreender as mazelas da escola pública brasileira e o percentual de “culpa” que cabe a cada um dos participantes do contexto escolar.

Ora o professor é o algoz, acomodado e desestimulado, não consegue dar uma aula de qualidade e, em função disso, a educação se deteriora. Ora ele é vítima de uma sociedade que não o reconhece, que lhe paga mal, que exige muito de seu trabalho.

Sob prisma diferente, julgamos como culpado o poder público, que não corresponde ao que se espera em termos políticos e na elaboração das leis que regem nosso sistema educacional. Em outro momento são os alunos e seus pais, cada vez mais violentos e incapazes de dialogar com a escola em busca de sua melhoria. Assim, contrapondo pequenos grupos rivais, buscamos alternativas para sair do “fundo do poço”.

Como participantes do tempo presente e envolvidos nessa rede de relações, temos dificuldade de compreender que não se trata de buscar culpados ou responsáveis pelo cenário atual, mas sim de analisar as dinâmicas de forças presentes nesse contexto. De que maneira nós somos coparticipantes e responsáveis por esse quadro, haja vista que todas as nossas ações articulam-se para os outros e, a todo o momento influenciemos e somos influenciados por elas.

Consideramos, dessa forma, que na escola articulam-se diferentes pessoas (crianças, jovens e adultos) que cumprem funções determinadas (professores, funcionários, gestores, alunos) e, sem ter a clareza sobre sua participação, coagem e são coagidos, são violentos e violentados. No entanto, nossa compreensão limitada atribui a culpa “aos outros”.

Nesse sentido, a presente pesquisa, buscou compreender como os professores percebem as forças coercitivas no contexto escolar, e como seu cotidiano profissional vem se redesenhando frente às mudanças ocorridas nas últimas décadas. Globalização, tecnologia, novos modelos de família, democratização do ensino formal, descompasso entre o que desejam os professores e o que esperam os alunos e suas famílias são algumas das características da

contemporaneidade que vem mudando a função da educação formal e o papel do professor nessa “teia de interdependência”.

Buscamos, ainda, refletir sobre as percepções dos professores acerca das manifestações de violência, explícita – xingamentos, agressões físicas, vandalismo - e simbólica – cobranças excessivas, pressão por resultados, más condições de trabalho e de vida ocasionadas pela baixa remuneração. Além disso, compreender de que forma essas manifestações interferem em sua prática profissional, sua identidade docente, sua motivação mediante a profissão que escolheram.

Assim, buscamos a origem do “mal-estar docente”, fenômeno que nos pareceu inevitável no decorrer de uma carreira que, embora tenha importância social e seja, no discurso, reconhecida como uma das mais relevantes no desenvolvimento de uma sociedade justa, ela se encontra em um momento de precarização e desvalorização, tanto nas esferas governamentais quanto na visão dos próprios docentes e da comunidade em geral.

À luz da literatura sobre o tema e pautados nos referenciais teóricos do sociólogo Norbert Elias e, complementarmente, do psicanalista Sigmund Freud, compreendemos que grande parte dos professores não consegue visualizar que a sociedade é formada por indivíduos e que todos nós formamos uma “teia de interdependência” na qual influenciemos e somos influenciados por qualquer tipo de movimentação, mesmo que nos pareça longínqua.

Essa visão dicotomizada entre indivíduo e sociedade tem gerado um processo de “transferência de culpa” entre os participantes da configuração escolar, ou seja, os professores culpam os pais dos alunos por não acompanhar o desenvolvimento de seus filhos; culpam a tecnologia que tem tirado o interesse dos alunos no cotidiano da escola; culpam a sociedade que não lhes dá o devido valor, pois não se veem como parte dela.

Noutro sentido, os pais culpam a escola que não está suprindo a necessidade de seus filhos, veem o professor como uma pessoa que se acomodou mediante as dificuldades cotidianas. Nesse interim, a “culpa é dos outros”.

Constatamos que a profissão de professor ainda resguarda uma imagem ideal, e que alguns participantes da pesquisa esperavam ser valorizados e reconhecidos por exercê-la. Esperavam fazer parte de um grupo Estabelecido, com

sua função bem demarcada no ambiente escolar e destacada socialmente. Nota-se que preservam uma imagem romântica do cotidiano docente, que não condiz com o processo de profissionalização pelo qual passaram nas últimas décadas.

Especialmente após a década de 1960, constatamos que houve aumento quantitativo no número de escolas públicas, o que favoreceu o atendimento a estratos sociais anteriormente excluídos da escolarização formal. No entanto, em termos de qualidade, essa expansão do ensino público deixou a desejar. Tanto no que se refere a condições materiais para o ensino (prédios, material de consumo) quanto no tocante à formação de professores para preencher as vagas que foram criadas.

Nossos participantes evidenciaram que suas jornadas de trabalho são intensas, que atendem um número elevado de alunos por turma, que se ressentem de tempo e espaço adequados para conversar com os colegas e planejar atividades diferenciadas. Em contrapartida, resistem a incorporar novas tecnologias ao seu dia a dia escolar, revelam seu estranhamento ao se referirem aos alunos advindos dos estratos sociais mais pobres.

Os professores admitem que situações características da profissão: o trabalho fora da escola, a preparação de aulas, a correção de provas, tem lhes tirado o “ânimo” para se atualizar e aprender a utilizar novas ferramentas pedagógicas.

Nesse sentido, observamos que os professores acreditam preservar características de outrora, que lhes conferia status e um lugar “estabelecido” tanto na escola quanto na comunidade. Assim, aparentemente não percebem que, na contemporaneidade, a dinâmica de poder entre estabelecidos e outsiders no contexto escolar não é a mesma de décadas passadas.

Parecem não ter notado que, aos poucos, grupos que não tinham acesso e educação formal ingressaram nesse contexto e vão assumindo o protagonismo que lhes fora negado desde a origem da educação formal em nosso país. Esse movimento, esse equilíbrio de poder, essa maior participação de grupos que apresentam comportamentos diferentes do esperado pelos professores, tem exigido uma adaptação que os professores não parecem ter condições ou disposição para atender.

Assim, é nítido que as modificações políticas e sociais ocorridas desde a redemocratização brasileira na década de 1980, embora tenha incluído uma



quantidade significativa de alunos que não eram atendidos pela educação pública anteriormente, parece não ter preparado os professores para o novo perfil de crianças e adolescentes. Podemos inferir, ainda, que os critérios de seleção e avaliação sobre o trabalho docente, o que se considera no momento de admissão desse professor, não estão adequados à função que ele irá desempenhar.

Nesse sentido, avalia-se o candidato (no caso de concurso público para professor efetivo) em termos de conteúdos específicos da disciplina que irá lecionar, conhecimentos pedagógicos e legislação escolar, sem levar em consideração suas características de personalidade, sua saúde psíquica, seu preparo emocional para atuar em um ambiente que possui tensões e conflitos próprios.

As reclamações sobre a falta de estrutura nas escolas e a falta de treinamento específico para atender aos alunos que têm necessidades educativas especiais são frequentes. Os professores evidenciam que veem os alunos advindos de estratos sociais mais pobres como outsiders na instituição escolar. Menosprezam políticas de inclusão, tais como o Programa Bolsa Família e culpam a Progressão Continuada e o Ensino por ciclos, que diminui sensivelmente a repetência e a evasão escolar, pelo insucesso de seu trabalho.

Na fala dos professores, nota-se que estão acostumados com estratégias punitivas, que serviram durante muito tempo para coagir os estudantes a frequentar a escola e buscar um bom rendimento, tais como a repetência, a expulsão, o castigo dos pais. Sem tais estratégias, sentem-se perdidos. Noutra sentida, ressentem-se do desinteresse dos alunos em suas disciplinas, dizem que eles não querem “buscar uma vida melhor”, e não têm objetivos como um curso superior e sucesso profissional.

No entanto, não percebem que traçam os objetivos dos alunos pautados em seus valores e crenças. Embora alguns professores tenham expressado sensibilidade e boa vontade em compreender os alunos adolescentes, nos parece que na maior parte do tempo desejam que os alunos se “enquadrem” no modelo que gostariam.

Assim, denota-se que falam de um “lugar estabelecido”, e parecem não ter percebido que a distribuição de força e poder relativo entre os participantes deste ambiente está mudando. Direccionam suas críticas para professores novatos, pois questionam a formação superior que tem sido oferecida na atualidade e acusam os

professores recém-formados de já ingressarem na escola com uma visão negativa da carreira.

Mediante as dificuldades apresentadas, os professores mostram-se pessimistas em relação à educação pública no estado de São Paulo, declarando que existe uma tendência de que a situação possa piorar.

Outra queixa frequente entre nossos professores refere-se à perda de controle sobre seu trabalho. O desenvolvimento de conteúdos que serão cobrados em avaliações externas e, conseqüentemente, terão influência no reconhecimento social da escola e na bonificação financeira do professor parece despertar-lhes a sensação de que são meros executores de programas pré-estabelecidos, que não consideram suas reais condições de trabalho. Parecem perceber as avaliações externas como mecanismos de vigilância e punição sobre seu trabalho, e não como estratégias para “corrigir os rumos” educativos.

Como consequência, mais da metade dos professores participantes afirmou ter desenvolvido alguma patologia desde que ingressou na carreira, assim, acreditamos que o mal-estar docente está atrelado aos compromissos intrínsecos ao cotidiano profissional na escola, nesse sentido, é inevitável. O descontentamento e a insatisfação em relação às condições de trabalho pode não ser uma sensação permanente, mas será vivenciada em algum momento de seu percurso.

Em contrapartida, ações de prevenção desses sentimentos negativos não têm sido observadas. Podemos sugerir as seguintes iniciativas “protetoras”: encorajar os professores a buscar o equilíbrio entre as tensões e cobranças de sua profissão e vida pessoal; incentivar a adesão dos professores a programas de lazer e à prática de exercícios físicos; fornecer suporte psicológico e emocional em todas as fases da carreira do professor; oportunizar, no ambiente escolar, situações de “partilha” das dificuldades e sugestões de estratégias para enfrentá-las.

Em relação à violência propriamente dita, explícita, constatamos que muitos professores relataram ter presenciado agressões físicas ou verbais entre os alunos, mas poucos foram alvos desses atos violentos. Em contrapartida, todos eles sentem-se atingidos por outro tipo de violência velada, implícita, referente a sentirem-se vigiados em seu trabalho, não terem controle sobre os conteúdos e estratégias que devem desenvolver, serem cobrados permanentemente por bons resultados nas avaliações externas.

Nesse sentido, comprova-se que, embora todos os professores estejam sujeitos a manifestações de diferentes formas de violência na escola, cada um deles percebe essas manifestações à sua maneira. Essa percepção está atrelada ao compromisso que estabelecem com a docência, ao tempo que dedicam ao desenvolvimento de seu trabalho, bem como a toda sua história de vida, os motivos que os levaram a escolher essa profissão e as condições de trabalho à que estão submetidos.

Finalmente, a percepção do cotidiano escolar e o quanto sua saúde será afetada pelos conflitos cotidianos, está atrelada a todos os condicionantes sociais que vivenciaram ao longo de sua vida e não pode ser generalizada. Não é apenas a Unidade Escolar – e as relações interpessoais que lá acontecem - que irá determinar o quão prazeroso ou não será lecionar; bem como não são apenas as características da disciplina que ministram, o interesse e afinidade dos alunos pelo conteúdo e as cobranças maiores ou menores em relação aos professores – de português e educação física, por exemplo – que irão traçar a satisfação desse professor.

Compreendemos, assim, que não existe um algoz e uma vítima, todos nós somos responsáveis e influenciados no “clima escolar”, todas as ações têm consequências nesse equilíbrio de poder, que não é estanque, é dinâmico. Apenas no momento em que os professores “tomarem consciência” de que a sociedade não é “lá fora” poderemos começar a pensar em alternativas para que o contexto escolar se torne um ambiente menos insalubre para todos aqueles que nele interagem.

## REFERÊNCIAS

- ABELHA, L. Depressão: uma questão de saúde pública. **Cad. Saúde Colet.** Rio de Janeiro, 22, 3, p. 223, 2014.
- ABRAMOVAY, M. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas.** Brasília: UNESCO, BID, 2002.
- \_\_\_\_\_. (Coord.) **Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?** Brasília-DF: Flacso - Brasil, OEI, MEC, 2015.
- ABRAMOVAY, M.; RUA, M. das G. **Violências nas escolas.** Brasília: UNESCO, 2002.
- AGUIAR, R. M. R.; ALMEIDA, S. F. C. de **Mal-estar na educação: o sofrimento psíquico de professores.** Curitiba, PR: Juruá, 2011.
- AIRES, H. B.; MELO, A. F. M. de. O fenômeno da corrupção política e os seus efeitos no sistema educacional. **RJLB**, ano 2, n.2, 2016.
- ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 77, p. 53-61, maio. 1991.
- ALVES, A. E. S. Trabalho docente e proletarização. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.36, p. 25-37, dez.2009.
- ALVES – MAZZOTTI, A. J. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 579-594, out./dez. 2007.
- ALVES – MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa.** São Paulo: Pioneira, 1998.
- ARAGÃO, M.; FREITAS, A. G. B. de Práticas de castigos escolares: enlaces históricos entre normas e cotidiano. **Conjectura**, v. 17, n. 2, p. 17-36, maio/ago. 2012.
- AZEVEDO, K. A. A; FERREIRA DA SILVA, A. L. **Rotatividade docente e suas implicações no contexto escolar.** Secretaria de estado da educação programa de desenvolvimento educacional. Universidade Estadual de Londrina, 2012.
- BARDIN L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2009.
- BATISTA, P. H. **Trabalho & Saúde dos Professores de Educação Física nas escolas Municipais do Rio de Janeiro: um estudo exploratório.** 79 p. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública), Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Rio de Janeiro, 2008.
- BATISTA, A. S.; CODO, W. A centralidade da gestão. In: CODO, W. (org.) **Educação: carinho e trabalho.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BATISTA, A. S.; EL-MOOR, P. D. Violência e agressão. . In: CODO, W. (org.) **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BERHEIM, C. T.; CHAUÍ, M. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento**. Brasília: UNESCO, 2008.

BERTÃO, F. R. B. M.; HASHIMOTO, F. Entre o desejo e o sofrimento psíquico no trabalho: um estudo de caso com professora de educação infantil. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 12, n. 20, p. 141-163, dez. 2006.

BITTAR, M.; BITTAR, M. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum**. Maringá, v.34, n. 2, p. 157-168, 2012.

BRANDÃO, A.; PEREIRA, R. de C.; DALT, S da. Programa bolsa família: percepções no cotidiano da escola. **Política & trabalho - Revista de Ciências Sociais**, n. 38, p. 215-232, Abril de 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências**. Lei número 10.836, 09 de janeiro de 2004.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

CHAUÍ, M. A não-violência do brasileiro: um mito interessantíssimo. **Almanaque 11**, Educação ou desconversa? São Paulo: Brasiliense: 1980.

CIRINO, S. D.; KNUPP, D. F. D.; LEMOS, L. S.; DOMINGUES, S. As novas diretrizes curriculares: uma reflexão sobre a licenciatura em psicologia. **Temas em Psicologia**, v. 15, n. 1, p. 23 – 32, 2007.

CODO, W. (org.) **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

COSTA, C. J.; MENEZES, S. L. A educação no Brasil colonial (1549-1759). In: ROSSI, E. R.; RODRIGUES, E.; NEVES, F. M. (orgs) **Fundamentos históricos da educação no Brasil**. Maringá: Eduem, 2009.

CUNHA, M. V. da A escola contra a família. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. de; VEIGA, C. G. (Orgs.) **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2016.

CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v.23, n.80, p.168-200, setembro, 2002.

DEMO, P. **O conhecimento moderno** – sobre ética e intervenção do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1997.

DOSSE, F. História do tempo presente e historiografia. **Tempo e argumento**. Revista do programa de pós-graduação em história. Florianópolis, v. 4, n. 1 p. 05 – 22, jan/jun. 2012.

DUNNING, E. Prefácio. In: **A busca da excitação**. Lisboa: Difel, 1992.

ELIAS, N.; DUNNING, E. **A busca da excitação**. Lisboa: Difel, 1992.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. **Estabelecidos e outsiders**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ELIAS, N. Introdução. In: **A busca da excitação**. Lisboa: Difel, 1992.

\_\_\_\_\_. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

\_\_\_\_\_. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

\_\_\_\_\_. **Envolvimento e alienação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

\_\_\_\_\_. **Introdução à sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2008.

\_\_\_\_\_. **O processo civilizador**, volume 1: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

ESTEBAN, M. T. Educação popular: desafio à democratização da escola pública. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 71, p. 9-17, jan./abr. 2007.

FERREIRA, A. de O.; SOUZA, M. J. J. de. A redefinição do papel da escola e do professor na sociedade atual. **Vértices**, Campos dos Goytacazes/RJ, v. 12, n. 3, p. 165-175, set./dez. 2010.

FEVORINI, L. B. **O envolvimento dos pais na educação escolar dos filhos**: um estudo exploratório. (tese) Programa de Pós-graduação em Psicologia. Instituto de psicologia da Universidade de São Paulo: USP, 2009.

FICO, C. História do tempo presente, eventos traumáticos e documentos sensíveis: o caso brasileiro. **Varia historia**, Belo Horizonte, vol. 28, n. 47, p.43-59, 2012.

FLEIG, M. Metapsicologia do sujeito moderno. **Psicol. Reflex. Crit** [online] vol.12, n.3, 1999.

FONTANELLA, B. J. B.; RICAS, J.; TURATO, E. R. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.24, n.1, p.17-27, jan, 2008.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FREUD, S. Cinco lições de psicanálise (1909). In: FREUD, S. **Cinco lições de psicanálise, Leonardo da Vinci e outros trabalhos** (1910). Rio de Janeiro: Imago, 1996.

\_\_\_\_\_. Sobre o narcisismo: uma introdução. In: FREUD, S. **A história do movimento psicanalítico, artigos sobre a metapsicologia e outros trabalhos** (1914-1916). Rio de Janeiro: Imago, 1996.

\_\_\_\_\_. O ego e o id (1923). In: FREUD, S. **O ego e o id e outros trabalhos** (1923 – 1925). Rio de Janeiro: Imago, 1996.

\_\_\_\_\_. O futuro de uma ilusão (1927). In: FREUD, S. **O futuro de uma ilusão, o mal-estar na civilização e outros trabalhos** (1927 – 1931). Rio de Janeiro: Imago, 1996.

\_\_\_\_\_. O mal-estar na civilização (1930). In: FREUD, S. **O futuro de uma ilusão, o mal-estar na civilização e outros trabalhos** (1927 – 1931). Rio de Janeiro: Imago, 1996.

\_\_\_\_\_. Por que a guerra? (1933). In: FREUD, S. **Novas conferências introdutórias sobre psicanálise e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**. n. 119, p.191-204. 2003.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GEBARA, A. Figurações e educação: a escola os jovens e os professores. In: SARAT, M.; SANTOS, R. dos (orgs) **Sobre processos civilizadores: diálogos com Norbert Elias**. Dourados: UFGD, 2012.

GLIDDEN, R. F.; GROSS, I. Práticas coercitivas na educação: o que dizem e o que fazem os professores. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 402-424, Jan./Abr. 2016.

GOMES, S. R. Grupo focal: uma alternativa em construção na pesquisa educacional. **Cadernos de pós-graduação**, São Paulo, v. 4, 2005.

GONÇALVES NETO, W.; CARVALHO, C. H. de Tendências e perspectivas em história comparada no campo da educação. **Cadernos de História da Educação**. n. 4, jan/dez, 2005.

GOULART, D. C. **Entre a denúncia e a renúncia: A APEOSP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) frente às reformas na educação pública na gestão Mário Covas (1995-1998)**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2004.

GOULART, D. C. Os professores da rede pública estadual frente à política educacional neoliberal. **Revista de cultura política – Crítica e sociedade**. Disponível em: [www.seer.ufu.br/index.php/criticaesociedade/article/download/36340/19165](http://www.seer.ufu.br/index.php/criticaesociedade/article/download/36340/19165). Acessado em 10/12/2016.

GRANDINO, P. J. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: o sentido da lei para as relações intergeracionais. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007.

GUZZO, R. S. L.; MEZZALIRA, A. S. da C.; MOREIRA, A. P. G. Psicólogo na rede pública de educação: embates dentro e fora da própria profissão. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. v.16, n.2, p.329-338, Julho/Dezembro de 2012.

HAGEMEIYER, R. C. de C. Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança. **Educar**, Curitiba, UFPR, n. 24, p. 67-85, 2004.

HOBSBAWN, E. **Sobre história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In NÓVOA, A. (ed.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

HUNGER, D.; ROSSI, F.; SOUZA NETO, S. de A teoria de Norbert Elias: uma análise do *ser professor*. **Educ. Pesq.** V. 37, n.4, São Paulo, dez, 2011.

IOSIF, R. M. G. **A qualidade da educação na escola pública e o comprometimento da cidadania global emancipada**: implicações para a situação de pobreza e desigualdade no Brasil. Tese (doutorado) Universidade de Brasília, 2007.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. **Cadernos de pesquisa**. v.4, n.144, set/dez, 2011.

KRUG, E. G. et al. (eds). **Relatório Mundial sobre Violência e Saúde**. Genebra, Organização Mundial de Saúde, 2002.

LAHIRE, B. Elias, Freud e a ciência do homem. **Pensata**, Revista dos alunos do programa de pós-graduação em ciências sociais da unifesp. v.1 n.3, dezembro de 2012.

LAVILLE, C.; DIONE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 1999.

LIBARDI, S. S.; CASTRO, L. R. de Violências “sutis”: jovens e grupos de pares na escola. **Fractal**, Rev. Psicol., v. 26 – n. 3, p. 943-962, Set./Dez. 2014.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

MACHI, M. **A progressão continuada no sistema de ciclos**: a atuação e a formação do professor. Tese (doutorado) Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2009.

MAGALHÃES, M. M. da S.; AZEVEDO, F. G. S. A (de)pressão e a contemporaneidade: notas sobre o sintoma social. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**. v.5, n.2, p.2015-226, dezembro de 2016.



MARÇAL RIBEIRO, P. R. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia**, FFCLRP – USP, Ribeirão Preto, 4, 1993.

MARCELLINO, N. C. A dicotomia teoria/prática na Educação Física. **Motrivivência**, dezembro, 1995.

MATISKEI, A. C. R. M. Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. **Educar**, Curitiba, n. 23, p. 185-202. Editora UFPR, 2004

MEDEIROS, R. A trajetória da pesquisa: de dentro e de fora das escolas. In: MEDEIROS, R. (Org.) **A escola no singular e no plural**: Um estudo sobre violência e drogas nas escolas. Belo Horizonte, MG: autêntica, 2006.

MEDEIROS, A. M.; NORONHA, N. M. de. Ética e Corrupção no Brasil: considerações e análises a partir do princípio da moralidade constitucional. **RELEM** – Revista Eletrônica Mutações, julho-dezembro, 2016.

MINAYO, M. C. de S. Conceitos, teorias e tipologias de violência: a violência faz mal à saúde. In: NJAINE, K. [et al.] (Org.). **Impactos da violência na saúde**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz; Educação à distância da Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca, 2009.

MONTEIRO, E. A. A transferência e a ação educativa. **Estilos da clínica**. v.7, n.13, p.12-17, 2002.

MULLER, H. I. História do tempo presente: algumas reflexões. In: PORTO JUNIOR, G. (org) **História do tempo presente**. Bauru, SP: EDUCS, 2007.

NOGUEIRA, I da S. C. Violência nas escolas, educação para a cidadania e história da educação no Brasil: contrastes e conexões. **Contrapontos**, v.8, n.3, p.381-394, Itajaí, set/dez, 2008.

NOVOA, A. Nada substitui um bom professor: Propostas para uma revolução no campo da formação de professores. Conferência intitulada “**Tendências actuais na formação de professores**: O modelo universitário e outras possibilidades de formação”, Águas de Lindóia, SP, 2011.

ODELIUS, C. C.; CODO, W. Poder de compra. In: CODO, W. (org.) **Educação**: carinho e trabalho. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

OLIVEIRA, M. do C. G. L. de **Relação Família-Escola e Participação dos Pais**. (dissertação). Instituto superior de educação e trabalho. Mestrado em educação. Porto, Portugal, 2010.

PAIVA, J. M. de Educação jesuítica no Brasil colonial. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. de; VEIGA, C. G. (Orgs.) **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2016.

PARO, V. H. Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino. **Revista Brasileira de Educação**. v. 16 n. 48 set.-dez. 2011.

PAULA E SILVA, J. M. A.. de. Cultura escolar, autoridade, hierarquia e participação: alguns elementos para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p.125-135, março, 2001.

PAULON, S. M.; FREITAS, L. B. de L.; PINHO, G. M. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

PEREIRA, J. M.; HUNGER, D. **Universidade, formação acadêmica e o técnico de voleibol**. Jundiaí: Paco editorial, 2015.

PINOTTI, G. A. S. Stress no professor: fontes, sintomas e estratégias de controle. **Revista Uniara**, n.17/18, p.207-216, 2005/2006.

PRADO, A. **Entendendo o aluno do século XXI e como ensinar a essa nova geração**. Junho de 2015. Disponível em [www.geekie.com.br](http://www.geekie.com.br). Acessado em 10/01/2017.

PRIOTTO, E. P.; BONETI, L. W. Violência escolar: na escola, da escola e contra a escola. **Revista Diálogo Educacional**, v. 9, n. 26, janeiro-abril, p. 161-179. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Paraná, Brasil, 2009.

ROSSI, F. **Implicações da formação continuada na prática pedagógica do(a) professor(a) no âmbito da cultura corporal do movimento**. Tese (doutorado). Instituto de Biociências. Unesp, Rio Claro, 2013.

SANTOS, J. M. C. T. Atualidade da história do tempo presente. **Revista Historiar**. v.1, n.1, 2009.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Coodenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Deliberação CEE 09/97. **Institui no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo o regime de Progressão Continuada no Ensino Fundamental**, São Paulo: SE/CENP, 1997

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SIMÕES, J. L. Educação para as elites, escola para os vadios e violência para todos. **Dialogia**. São Paulo, v.5, p.93-100, 2006.

SORATTO, L.; RAMOS, F. *Burnout* e relações sociais no trabalho. In: CODO, W. (org.) **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SOUZA, J. de; STAREPRAVO, F. A.; MARCHI JUNIOR, W. A sociologia configuracional de Norbert Elias – potencialidades e contribuições para o estudo do

esporte. **Rev. Bras. Ciên. Esporte**, Florianópolis, v.36, n.2, p.429-445, abril/junho, 2014.

TRICOLI, V. A. O papel do professor no manejo do stress do aluno. In: LIPP, M. N. (Org.) **O stress do professor**. Campinas: Papyrus, 2002.

VASQUES-MENEZES, I.;SORATTO, L. *Burnout* e suporte social. In: CODO, W. (org.) **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

VASQUES-MENEZES, I.; GRAZZOTTI, A. A. Suporte afetivo e o sofrimento psíquico em *Burnout*. In: CODO, W. (org.) **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

VIANA, M. N. Interfaces entre a psicologia e a educação: reflexões sobre a atuação em psicologia escolar. In: FRANSCHINI, R.; VIANA, M. **Psicologia Escolar: que fazer é esse?** Conselho Federal de Psicologia. - Brasília: CFP, 2016.

VIEIRA, R. A. A malhação dos acoimados: um ensaio sobre a liturgia da violência no cotidiano escolar. In: MEDEIROS, R. (Org.) **A escola no singular e no plural: Um estudo sobre violência e drogas nas escolas**. Belo Horizonte, MG: autêntica, 2006.

VILLELA, H. de O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. de; VEIGA, C. G. (Orgs.) **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2016.

Zaragoza, J. M. E. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru: EDUSC, 1999.

**Apêndice A** - PEREIRA, J. M. Violência escolar: estudos à luz de Norbert Elias e Sigmund Freud. In: HUNGER, D.; CORRÊA, E. A.; ROSSI, F.; BETTI, M. (orgs) **Formação e intervenção profissional em Educação Física: olhares e contribuições das ciências humanas.** São Paulo: Cultura acadêmica, 2015.

## **VIOLÊNCIA ESCOLAR: ESTUDOS À LUZ DE NORBERT ELIAS E SIGMUND FREUD**

**Juliana Martins Pereira**

### **Introdução**

Na atualidade, a questão da violência tem sido constantemente discutida nas mais variadas esferas – segurança pública, violência doméstica, no trânsito, no esporte etc. Como professora de Educação Física<sup>30</sup> na rede de ensino estadual de São Paulo e como docente da educação superior, constata-se que a violência também é presente nos ambientes educacionais. Desta forma, o convívio tem se tornado mais difícil nesses espaços, pois muitos são os conflitos, desde problemas entre equipe gestora e professores, até agressões constantes entre alunos ou alunos, professores e funcionários.

Além disso, do ponto de vista do professor, a falta de incentivo, a falta de recursos humanos e materiais, a falta de reconhecimento profissional podem dificultar ou mesmo impossibilitar que os objetivos educacionais sejam atingidos. Desta forma, é comum encontrarmos docentes que relatam insatisfação, sofrimento e vontade de abandonar a profissão.

É inevitável a sensação de mal-estar frente às dificuldades atuais; neste sentido, é comum pessoas com mais tempo de experiência profissional afirmarem que “no seu tempo de escola”, não era assim. O professor era respeitado e os alunos tinham “medo” de serem repreendidos, ou terem que se apresentar para a diretora da escola. Para Grandino (2007), até

---

<sup>30</sup> Como a escola configura-se em um espaço de atuação do professor de Educação Física, propôs-se esse tema por acreditar que fornece subsídios fundamentais para a compreensão desse contexto. No entanto, deve-se salientar que existem especificidades de acordo com a área de atuação do docente, que serão discutidas de maneira detalhada na tese de doutorado da autora, intitulada: *Violência(s) na escola e da escola: estudo comparativo sobre a percepção dos professores e a relação com o mal-estar docente*, sob orientação de Dagmar Hunger, Docente Adjunta do Departamento de Educação Física e Diretora da Faculdade de Ciências - UNESP – Bauru. Credenciada no Programa de Pós-graduação em Ciências da Motricidade na UNESP – Rio Claro e Bolsista Produtividade CNPq – PQ2.

gerações recentes, a participação social das crianças era mais restrita, e o seu relacionamento com os adultos era pautado pela obediência, sem espaço para questionamentos.

Por este prisma, podemos, de maneira equivocada, pensar que a violência no ambiente escolar é um fenômeno recente, fruto de mudanças no comportamento de crianças e adolescentes. No entanto, Simões (2006, p.94) afirma que: “[...] o pronto raciocínio no sentido de argumentar que a violência nas escolas aumentou é, no mínimo a-histórico e, apenas, emergente. Esse raciocínio não compreende a visão de processo”.

Para o autor, o processo de escolarização brasileiro, bastante excludente desde as suas origens, manteve a violência afastada dos ambientes de ensino. Ao ser popularizada, a educação formal entrou em contato com outros grupos e camadas sociais e as escolas chegaram a bairros mais afastados e pobres, nos quais a violência se manifesta de maneira mais explícita. Dessa forma, acredita-se que essa raiz excludente e o processo de popularização atual podem ter institucionalizado a violência, não apenas de maneira explícita, física ou verbal, mas de maneira simbólica e psicológica, afetando diretamente os professores.

Para Chauí (1980, p.01):

Estamos habituados a considerar a violência pelo prisma da violação, isto é, como transgressão de regras, normas e leis aceitas por uma coletividade e das quais ela depende para continuar existindo. Nesse sentido, o indivíduo violento é aquele que põe em risco a vida da comunidade.

Em contrapartida, a autora acredita que:

A violência se encontra originariamente do lado da sujeição da dominação, da obediência e de sua interiorização, e não do lado da violação dos costumes e das leis. Em suma, estamos habituados a encarar a violência como um ato enlouquecido que vem de baixo para cima da sociedade [...] quando na verdade seria mais pertinente encará-la de modo oposto, isto é, como um conjunto de mecanismos visíveis e invisíveis que vêm do alto para baixo da sociedade, unificando-a verticalmente e espalhando-se pelo interior das relações sociais, numa existência horizontal que vai da família à escola, dos locais de trabalho às instituições públicas, retornando ao aparelho do Estado (p.01).

Ainda de acordo com Chauí (1980), é um engano pensarmos que os episódios de violência são esporádicos e acidentais. Ao contrário, a violência é “constitutiva da própria sociedade brasileira” (p.02). Neste sentido, o centro desta discussão dirigir-se-á para a violência intrínseca à instituição escolar. Representa a força coercitiva que se dá em diferentes

direções, entre governo do estado, equipe escolar e alunos, acreditando-se que este seja um fenômeno que está presente em todos os níveis de relação humana.

Esse assunto ganhou destaque a partir da década de 1980, com o processo de redemocratização política em nosso país, favorecendo a participação popular e a organização de grupos de defesa dos direitos humanos, entre eles, direitos da criança e do adolescente. No entanto, para Nogueira (2008), as modificações econômicas e políticas não conseguiram transformar os traços culturais transmitidos por anos ao povo brasileiro. A negação de acesso à cidadania tornou-se característica política e social do país.

Podemos salientar que, em virtude do processo de democratização do ensino formal, a escola passou a ter contato com camadas da população que, antes excluídas, tinham, na violência e na criminalidade, as suas manifestações cotidianas (SIMÕES, 2006). De acordo com o autor, a ampliação do acesso à escola e a mudança na estrutura das relações sociais fizeram com que o fenômeno da violência adentrasse o espaço escolar. Podemos, assim, constatar que a escola não é apenas um espaço que tem se tornado violento, mas também incorpora o comportamento por vezes violento da sociedade.

Esse “jogo de poder” entre grupos que já fazem parte de um determinado contexto e novos integrantes acaba por ocasionar certa tensão, originando episódios de agressividade e violência, como observamos cotidianamente. Para Ruotti (2010, p.341), o processo de ampliação da oferta de vagas na educação pública evidenciou desigualdades que são próprias de sistemas escolares e acabaram não promovendo uma real inclusão social. Para a autora: “o mal-estar advindo dessa situação vem se manifestando, não obstante, na forma de violência”. Na tentativa de classificar a violência na escola, Zaluar e Leal (2001, p. 148) afirmam que existem duas dimensões: uma delas é “física, perpetrada por traficantes ou bandidos nos bairros onde se encontram, assim como por alguns dos agentes do poder público encarregados da manutenção da ordem e da segurança”; a outra dimensão ocorre “pelo poder das palavras que negam, oprimem ou destroem psicologicamente o outro”.

Para Candau, Lucinda e Nascimento (1999), as causas da violência na escola são múltiplas e complexas. Em sua pesquisa, constataram que os professores percebem a violência de maneira mais intensa na atualidade, e muitos relataram já ter vivenciado situações desse tipo no ambiente escolar. Esse quadro pode acarretar uma série de problemas profissionais e pessoais, entre eles, o mal-estar docente. Nesse sentido, Gatti (2003, p.196) afirma:

É preciso ver os professores não como seres abstratos, ou essencialmente intelectuais, mas, como seres essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, com base nas representações constituídas nesse processo que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo.

A autora considera relevantes os fatores sociais, políticos, econômicos e culturais e a participação dos professores nesse contexto, pois será essa interação que irá moldar concepções sobre sua prática. Batista (2008) evidencia que a crise no sistema educativo produz novos desafios aos docentes, aumento significativo de suas atribuições e de sua carga de trabalho. Em decorrência disso, entre outros fatores, o fenômeno conhecido como mal-estar docente tem ganhado visibilidade acadêmica a partir da década de 1980.

Esteve (1999, p.12) afirma que a opção pelo termo *mal-estar docente* é “intencionalmente ambígua”, pois, ao contrário da palavra *dor* (algo determinado e que podemos localizar) e da palavra *doença* (que tem sintomas manifestos), quando o termo *mal-estar* é utilizado, sabe-se que algo não vai bem, mas não conseguimos definir exatamente o que não funciona e por que não está funcionando. O autor afirma que esse termo vem sendo utilizado desde a década de 1950 e parece ser um termo mais inclusivo para descrever “os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência” (p.25)<sup>31</sup>.

Jesus (1998) chama a atenção para algumas mudanças sociais que se deram na segunda metade do século XX e que contribuíram para a desvalorização profissional do professor: a democratização do ensino, as novas exigências, a falta de materiais e o salário. Em pesquisa realizada por Gonçalves *et al.* (2008) entre coordenadoras pedagógicas, os principais fatores apontados como causadores do mal-estar docente foram: indisciplina dos alunos, baixa remuneração e número elevado de alunos por turma. Esteve (1999) relaciona, ainda, a tendência ou predisposição ao mal-estar docente com o envolvimento e a implicação pessoal que cada um dedica ao magistério.

---

<sup>31</sup>Além das pesquisas que se utilizam do termo *mal estar docente*, temos outros autores que adotam *estresse docente* (que parece se aproximar mais dos estudos na área médica) e *burnout docente*. Este termo – *burnout* – pode ser traduzido como *sair queimado* e, para Esteve (1999, p.57,) “apareceria como consequência do mal estar docente, sendo correspondente a este último termo na amplitude daquilo a que se refere, pois viria a designar o conjunto de consequências negativas que afetariam o professor a partir da ação combinada das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência”.

Para Goulart Junior e Lipp (2008, p. 848), “Algumas profissões parecem predispor seus profissionais a situações mais estressantes que outras. Por sua natureza, o magistério é, reconhecidamente, uma profissão estressante”. Uma das consequências desse quadro, o mal-estar docente é detalhada por Esteve (1999), que classificou seus indicadores entre os grupos primário e secundário, adotando a denominação já utilizada por Blase (1982, *apud* ESTEVE, 1999, p.27).

Para o autor, no primeiro grupo, encontram-se fatores que “incidem diretamente na ação do professor e geram tensões associadas às emoções negativas”, entre os quais estão os recursos materiais, as condições de trabalho e a violência nas instituições escolares. Já no segundo grupo destacam-se as condições ambientais e o contexto em que se exerce a docência. Neste grupo, o autor destaca: o processo de rápidas transformações no contexto social, modificando radicalmente o papel do professor e aumentando de forma significativa as suas funções e responsabilidades; a comunidade e a família que passaram a atribuir à escola e à figura do professor funções que muitas vezes os professores não estão preparados para exercer; a falta de reconhecimento social do trabalho do professor, que resulta em baixos salários.

Como consequência, Nunes Sobrinho (2002, *apud* GOULART JUNIOR e LIPP, 2008) observou que há indícios de incompatibilidade entre os limites pessoais do docente e as exigências do aluno e do sistema educacional.

Tomando como ponto de partida a questão da violência escolar e mal-estar docente ora apresentados, estabeleceu-se como objetivo do presente texto, evidenciar a questão da violência escolar conforme a teoria de Norbert Elias e a de Sigmund Freud.

Tendo como referencial teórico os estudos de Norbert Elias, entende-se que seu conceito de configuração, teias de interdependência e as relações de poder podem lançar luz sobre as relações existentes no cotidiano escolar, do qual os docentes são integrantes fundamentais. Já o diálogo com Sigmund Freud nos permitirá refletir sobre o comportamento dos indivíduos mediante a questão da violência,

### **Discussão à Luz dos Referenciais Teóricos**

Sigmund Freud nasceu em Freiberg, na Tchecoslováquia, em 1856 e é considerado um dos principais responsáveis pela revolução do estudo da mente humana, sendo atribuída a ele a “invenção da Psicanálise”. Formou-se em Medicina e especializou-se no tratamento de



doenças mentais. Uma de suas principais teorias estabelecia que a causa para o adoecimento mental era a repressão de nossos instintos, o que ocasionaria grande parte de nossas frustrações e sofrimento. Partindo dessa teoria, Freud desenvolveu um método de análise e de tratamento de problemas psíquicos.

Como também atribuía muita importância à questão da sexualidade, chegou a ser considerado imoral e louco pela sociedade da época. Faleceu em 1939. Sua vida foi marcada por contradições e conflitos internos que são identificáveis em suas obras, como a questão religiosa. Embora tendo origem judaica, Freud declarava-se ateu e empenhou-se em evidenciar que a religião pode ser considerada uma neurose coletiva, ou, em outras obras, que foi criada pelos homens a fim de apaziguar sentimentos de culpa, buscar refúgio em momentos de sofrimento, ou mesmo, em substituição à figura paterna<sup>32</sup>. Freud também ficou conhecido pelo difícil temperamento, que o levou ao afastamento da maior parte de seus colegas estudiosos.

Já Norbert Elias nasceu em 1897, na cidade alemã de Breslau (atual Wrocław, na Polônia), e faleceu em 1990. Com formação bastante eclética (Medicina, Filosofia, Psicologia e Sociologia), lecionou em diferentes universidades. Abandonou a Alemanha em 1933, em função do nazismo e ficou, aproximadamente, duas décadas sem lecionar. Sua principal obra, *O Processo Civilizador* foi publicada em 1939, mas com pouco impacto. Seu reconhecimento veio tardiamente, apenas na década de 1970. Assumidamente, foi influenciado por Karl Marx e Sigmund Freud, e essa influência pode ser notada de maneira marcante em suas obras.

A partir da leitura de diferentes obras de Norbert Elias, em especial *Os Estabelecidos e os Outsiders*, evidenciou-se a importância de se propor um diálogo entre os dois autores, uma vez que o próprio Elias (2000, p.41) explicita: “Devemos a Freud um grande avanço na compreensão dos processos coletivos ao longo dos quais ganham forma as instâncias de autocontrole do homem”.

Nesse texto, Elias e Scotson analisam o processo de inclusão de novos indivíduos a grupos já formados. Isso nos remete ao processo de inclusão ocorrido na escolarização formal, de maneira mais acentuada a partir da década de 1980. Elias e Scotson (2000, p.21), a partir do estudo de uma pequena comunidade, descrevem a rejeição com que o grupo já estabelecido recebe o grupo que chega e, a partir disso, a internalização pelos *outsiders* do sentimento de serem “menos importantes”. Em suas palavras:

---

<sup>32</sup> Entre outros textos, *Totem e Tabu* (publicado originalmente em 1913) e *O futuro de uma Ilusão* (publicado originalmente em 1928), têm como tema central a questão da religião e explicitam de que maneira Freud tratava esse tema.

Ali podia-se ver que a “antiguidade” da associação, com tudo que ela implica, conseguia, por si só, criar o grau de coesão grupal, a identificação coletiva e normas comuns capazes de induzir à euforia gratificante que acompanha a consciência de pertencer a um grupo de valor superior, com o desprezo complementar por outros grupos.

Tal fenômeno, observado pelos autores em uma pequena comunidade pode perfeitamente aplicar-se ao contexto escolar. Neste contexto, na comunidade de Winston Parva, as crianças e os adolescentes *outsiders* eram tratados com desprezo e frieza, pois eram considerados maus exemplos, assim como seus pais. Dessa forma:

[...] como a minoria mais rebelde dos jovens sentia-se rejeitada, procurava revidar, portando-se mal de maneira ainda mais deliberada. Saber que sendo barulhentos, destrutivos e insultuosos, eles conseguiam incomodar aqueles por quem eram rejeitados e tratados como párias funcionava como um incentivo adicional... para o “mau comportamento”. Eles gostavam de fazer exatamente as coisas que lhes eram censuradas, como um ato de vingança contra aqueles que os censuravam (p.30).

Os autores explicam que os estabelecidos “cerravam fileiras” contra os *outsiders* “[...] e os estigmatizava, de maneira geral, como pessoas de menor valor humano. Considerava-se que lhes faltava a virtude humana superior – o carisma grupal distintivo – que o grupo dominante atribuía a si mesmo”. E continuam, afirmando: “[...] nesses casos, os indivíduos ‘superiores’ podem fazer com que os próprios indivíduos inferiores se sintam, eles mesmos, carentes de virtudes” (ELIAS e SCOTSON, 2000, p.19-20).

Para Hunger, Rossi e Souza Neto (2011, p.699), baseando-se em Norbert Elias, o professor “é um ser eminentemente social e histórico”; desta forma, modela suas ideias a partir de suas experiências, vividas no interior dos grupos sociais. Os autores reforçam que os processos humanos e sociais são representados por pessoas, neste caso, a comunidade escolar (englobando alunos, professores, equipe gestora da escola, pais e responsáveis, governantes), que estão sujeitas às forças que as compelem.

Neste sentido, Elias (2008) afirma que o campo de estudo da Sociologia “configurações de seres humanos interdependentes” não pode ser explicado, se considerarmos os indivíduos isoladamente. Ao contrário, apenas podemos compreender os aspectos do comportamento e as ações de pessoas individuais, estudando o tipo de sua interdependência, da estrutura das suas sociedades, ou seja, das configurações que formam uns com os outros. Por configuração, Elias (2008, p.142) define:

[...]o padrão mutável criado pelo conjunto de jogadores – não só pelos seus intelectos mas pelo que eles são no seu todo, a totalidade das suas acções nas relações que sustentam uns com os outros. Podemos ver que esta configuração forma um entrançado flexível de tensões. A interdependência dos jogadores, que é uma condição prévia para que formem uma configuração, pode ser uma interdependência de aliados ou de adversários.<sup>33</sup>

Em relação ao conceito de poder, Elias (2008, p.126) entende que deve ser utilizado “conjuntamente com uma advertência das alterações de poder mais ou menos flutuantes” e, sob este prisma, deixamos de lado a compreensão de poder como um “componente estático”. Assim, qualquer indivíduo exerce poder sobre outras pessoas, pois: “Logo que nasce todo o indivíduo começa a jogar com os outros. Mesmo o mais frágil bebê tem seus trunfos no choro e no riso” (p. 132). Para o autor, todos que fazem parte da teia de interdependência assumem algum poder em relação aos outros. Neste sentido, não só o professor tem poder sobre o aluno, e a equipe gestora tem poder sobre o professor. Nesses casos, também aqueles que julgamos subordinados têm poder sobre os outros, dada a dependência entre eles.

Tomemos o conceito de *poder* de acordo com Elias, na configuração formada pelas estruturas organizacionais de educação, considerando apenas o estado de São Paulo. Os participantes dessa configuração seriam: o governo do estado e a secretaria de educação; a diretoria regional de ensino; a equipe gestora de cada unidade escolar (diretor, vice-diretor e coordenadores); os funcionários da escola, incluindo os professores; os alunos e a comunidade escolar (que englobaria pais e responsáveis pelos alunos). Cada um desses grupos exerce poder sobre o outro, de maneira relativa, formando uma teia de interdependência. Elias (2008) ressalta que as dependências recíprocas das pessoas mudam em todas as sociedades e seus estágios de desenvolvimento; no entanto, temos dificuldade em observar tal fenômeno, em nos vermos como parte constitutiva da sociedade. Neste sentido,

[...] a concepção do homem como indivíduo solitário é tão forte que esquecemos muitas vezes que a luta que cada um trava pela satisfação própria é orientada desde o início para os outros. Nem a própria satisfação deriva inteiramente do nosso corpo – também está muito dependente dos outros. Esta é, na verdade, uma das interdependências universais que ligam as pessoas (p.148).

---

<sup>33</sup> Para melhor compreensão da teoria de Elias sobre os “jogadores” que participam das relações de poder, sugere-se a leitura de: ELIAS, N. **Introdução à sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2008.

Sobre essa dificuldade em compreender os fenômenos sociais, Freud (1996b, p.15) posiciona-se da mesma maneira, afirmando que, geralmente, experimentamos o presente de maneira ingênua e não somos capazes de “avaliar seu conteúdo”.

Nota-se que a satisfação do professor relaciona-se a todos os níveis com os quais mantém a relação de interdependência: o fator salarial e a jornada de trabalho (governo); a aprendizagem do aluno e seu respeito; o reconhecimento da equipe gestora e da comunidade escolar pelo esforço empenhado, entre outros fatores. Sobre isso, Freud (1996a, p.73) explicita que as pessoas normalmente se pautam por:

[...] falsos padrões de avaliação – isto é, de que buscam poder, sucesso e riqueza para elas mesmas e os admiram nos outros, subestimando tudo aquilo que verdadeiramente tem valor na vida. No entanto, ao formular qualquer juízo geral desse tipo, corremos o risco de esquecer quão variados são o mundo humano e sua vida mental.

Para Freud, em sua obra *Mal-estar na Civilização* (1996a<sup>34</sup>, p.88), o próprio trabalho só é naturalmente fonte de satisfação se for livremente escolhido. Neste caso, em suas palavras:

[...] se, por meio de sublimação, tornar possível o uso de inclinações existentes, de impulsos instintivos persistentes ou constitucionalmente reforçados. No entanto, como caminho para a felicidade, o trabalho não é altamente prezado pelos homens. Não se esforçam em relação a ele como o fazem em relação a outras possibilidades de satisfação. A grande maioria das pessoas só trabalha sob a pressão da necessidade, e essa natural aversão humana ao trabalho suscita problemas sociais extremamente difíceis.

Pressupomos que, mesmo quando a profissão é livremente escolhida, mas o cotidiano apresenta dificuldades que parecem impossíveis de serem superadas, a frustração e o desânimo levam o professor a questionar se escolheu corretamente.

Podemos, ainda, interpretar as relações entre professores e seus “superiores” de acordo com a seguinte afirmação de Elias (2008, p.156): “Os que ocupam a posição de patrões são interdependentes dos que ocupam a posição de trabalhadores, devido à relação funcional que existe entre as duas posições. Mas a sua dependência recíproca não é a mesma – as forças do poder não são igualmente distribuídas”. Ao utilizar os modelos de jogos de competição, Elias utiliza o conceito “força relativa dos jogadores” e esclarece que a força de um jogador varia em relação a seu adversário. Para o autor (2008, p.85),

---

<sup>34</sup> Texto originalmente publicado em 1930.

peças ou grupos que desempenham funções recíprocas exercem uma coerção mútua. O seu potencial de retenção recíproca daquilo que necessitam é geralmente desigual, o que significa que o poder coercivo é maior de um lado que de outro.

Essa variação em relação ao poder exercido por pessoas ou grupos pode gerar conflitos, “provas de força” que, para Elias (2008, p.85),

[...] podem irromper subitamente, sob formas de lutas agudas e mesmo violentas pelo poder, ou podem existir de um modo latente, durante longos períodos, como um conflito permanente inerente à estrutura da sociedade durante uma fase do seu desenvolvimento.

Parece ser esse o caso das instituições escolares, que alimentam uma série de conflitos cotidianos, mas, não com tanta frequência, veem tais conflitos “emergirem” em forma de batalhas físicas diretas. Sobre isso, Freud (1996a, p.117) acredita que somos dotados de agressividade, esse é um traço natural e instintual que todos carregamos. Desta forma:

A existência da inclinação para a agressão, que podemos detectar em nós mesmos e supor com justiça que ela está presente nos outros, constitui o fator que perturba nossos relacionamentos com nosso próximo e força a civilização a um tão elevado dispêndio [de energia]. Em consequência dessa mútua hostilidade primária dos seres humanos, a sociedade civilizada se vê permanentemente ameaçada de desintegração.

Freud (1996a, p.117) afirma que seria injusto privar o homem de suas atividades de luta e competição, em suas palavras “indubitavelmente indispensáveis”. No entanto, reforça que situações de oposição não podem ser vistas necessariamente como situações de inimizade.

Neste sentido, algumas mudanças no contexto educacional brasileiro desde a década de 1980 contribuíram para a modificação da distribuição do poder entre os participantes dessa teia de interdependência. Hoje notamos crescente “equilíbrio de poder” entre os participantes do contexto escolar. O professor, antes figura autoritária e inquestionável, hoje se queixa da perda de prestígio e da postura dos alunos. Estes, antes obedientes e submissos, hoje assumem papel ativo no processo de ensino e aprendizagem, bem como questionam as regras. Em relação às manifestações de violência, Elias (2011, p.17) afirma:

Observou Max Weber, principalmente por questão de definição, que uma das instituições constitutivas exigidas pela organização social que denominamos Estado é o monopólio do exercício da força física. Daí segue-se que não é difícil de compreender que, com esta monopolização da

violência física como ponto de interseção de grande número de interconexões sociais, são radicalmente mudados todo o aparelho que modela o indivíduo, modo de operação das exigências e proibições sociais que lhe moldam a constituição social e, acima de tudo, os tipos de medos que desempenham um papel em sua vida.

Nessa citação, alguma luz é lançada por Elias (2011) sobre a formação do “superego” e a relação entre impulsos conscientes e inconscientes na *psique* do homem civilizado. *A priori*, vejamos como Freud (1996a, p.101) relaciona a questão da força física ao processo civilizador:

[...] a vida humana em comum só se torna possível quando se reúne uma maioria mais forte do que qualquer indivíduo isolado e que permanece unida contra todos os indivíduos isolados. O poder dessa comunidade é então estabelecido como “direito”, em oposição ao poder do indivíduo, condenado como “força bruta”. A substituição do poder do indivíduo pelo poder de uma comunidade constitui o passo decisivo da civilização.

Seguindo as ideias de Freud, ao nascermos, não temos consciência dessas regras da comunidade. Inicialmente, estaríamos sujeitos apenas às avaliações externas; exemplificando, uma criança que necessita de uma referência externa para entender como deve se comportar e, por isso, sofre sanções dos adultos. Para o autor, “toda criança nos apresenta esse processo de transformação; e é só por esse meio que ela se torna um ser moral e social” (1996b, p.21).

Elias (2008, p.171), em referência ao processo de civilização e ao autocontrole individual, desenvolveu uma “Tríade dos controles básicos”, de acordo com a qual afirmava que o estágio de evolução atingido por uma sociedade pode determinar-se: a) pelo controle dos acontecimentos naturais; b) pelo controle das relações sociais e; c) pelo controle de si próprio. Ainda de acordo com Elias (1993, p.198):

Ao se formar um monopólio de força, criam-se espaços sociais pacificados, que normalmente estão livres de atos de violência. As pressões que atuam sobre as pessoas nesses espaços são diferentes das que existiam antes. Formas de violência não física que sempre existiram, mas que até então sempre estiveram misturadas ou fundidas com a força física, são agora separadas destas últimas. Persistem, mas de forma modificada, nas sociedades mais pacificadas.

O autocontrole das emoções e afetos, segundo a ótica de Elias (2011), seria um componente da segunda natureza do indivíduo, que é adquirida por meio do convívio social, da cultura e educação. O autocontrole das emoções é o mecanismo interno, que age dentro do

próprio indivíduo, evitando que as paixões ou instintos primários gerenciem o comportamento humano.

De acordo com o autor, as sociedades humanas, particularmente as mais organizadas e desenvolvidas, principalmente por meio da educação, criam condições para um aumento cada vez maior do autocontrole dos indivíduos sobre si próprios. Esta é a maneira mais refinada de controlar a violência ou o conflito de interesses. Mas esse fenômeno não é perceptível se não considerarmos a visão de processo e de que o desenvolvimento das sociedades se dá de maneira lenta e gradual. A educação, transmitindo valores, crenças, conhecimento, informação e cultura, auxilia na formação de indivíduos que tendem a se comportar segundo padrões de conduta social previamente estabelecidos, incorporados na vida cotidiana, formando o que Elias chama de segunda natureza, ou o que Freud (1996c)<sup>35</sup> descreve como o superego do indivíduo (mecanismo interno de controle das emoções e instintos).

A teoria freudiana assemelha-se à Tríade proposta por Elias, uma vez que Freud (1996b, p. 16) afirma serem dois os aspectos que caracterizam a civilização. Em suas palavras:

Por um lado, inclui todo o conhecimento e capacidade que o homem adquiriu com o fim de controlar as forças da natureza e extrair a riqueza desta para a satisfação das necessidades humanas; por outro, inclui todos os regulamentos necessários para ajustar as relações dos homens uns com os outros e, especialmente, a distribuição da riqueza disponível.

Além desses dois aspectos, o desenvolvimento do Superego pode ser considerado o terceiro, que Elias denominou “controle de si próprio”.

Para Elias (1998, p.29), todos os homens governam a si mesmos, mas só até certo ponto, pois, em outra medida, estamos sujeitos às coerções que o convívio com nossos semelhantes nos impõem, bem como pela evolução da sociedade e a maneira pela qual ela se apresenta a nós. Também somos guiados, em certa medida, pelas nossas necessidades individuais (fome, sede) e por necessidades que a própria natureza nos coloca (calor e frio). Sobre esses aspectos, a própria civilização e as normas sociais que internalizamos, Freud (1996a) mostra-se bastante pessimista, uma vez que parece acreditar que nosso “processo civilizatório” pode ser a origem de uma série de sentimentos desagradáveis, ocasionados exatamente pela repressão de nossas pulsões, de nossos instintos. Cabe lembrar, neste ponto, que a escola, hoje, pode ser considerada como um ambiente ímpar de coerção e repressão, se

---

<sup>35</sup> Para uma explicação detalhada sobre esse assunto, é fundamental a leitura de FREUD, S. **O ego e o id e outros trabalhos** (1923-25). Rio de Janeiro: Imago, 1996. O texto em referência foi originalmente publicado em 1927.

considerarmos, como Foucault (2004, p.14). O autor chega a afirmar que o sistema escolar como o conhecemos “está em vias de explodir” e compara o sistema educacional ao sistema judiciário, enfatizando que ambos baseiam-se em punição e recompensa, avaliação, classificação, melhores e piores (FOUCAULT, 1996).

Neste sentido, Camargo (2012, p.27-8) descreve:

[...] do século XIX ao século XX, nenhuma reforma educacional, teorizada ou praticada, modificou substancialmente a rotina do cotidiano escolar no que tange ao sequestro dos corpos infantis e ao controle rigoroso do espaço e do tempo a que estão submetidos todos aqueles que são escolarizados. Apesar das aparentes modificações ao longo do tempo, a escola é uma instituição que parece conservar sua essência já muito naturalizada: todos os dias, uma legião de crianças, dotadas de um número de matrícula, um uniforme, um caderno de notas, são confinadas por algumas (ou muitas) horas no interior de salas de aula, sob a supervisão de um professor, para que possam ocupar o tempo e aprender alguma coisa, pouco importa a variação moral dos conteúdos e das estratégias didático-metodológicas de ensino.

Mediante a discussão ora apresentada, seguem-se as principais considerações, como um ponto de partida para refletir sobre a instituição escolar atual e o mal-estar que acomete os componentes desse grupo.

### **Considerações Finais**

De acordo com Cifali (2009), ao se propor aproximação entre as obras de Elias e Freud, é possível identificar aspectos que relacionam os dois autores. Elias aborda questões referentes à estrutura psíquica e à estrutura social e a influência de uma sobre a outra. Esse é um dos pontos centrais de sua teoria e, neste ponto, encaixa-se a releitura da obra Freudiana. No entanto, para a autora, as contribuições de Freud para o contexto educacional não foram intencionais, como ele mesmo reconheceu. Isto fica explícito em um trecho de sua obra *Prefácio à Juventude Desorientada, de Aichhorn* (1996d, p.313)<sup>36</sup>:

Nenhuma das aplicações da psicanálise excitou tanto interesse e despertou tantas esperanças, e nenhuma, por conseguinte, atraiu tantos colaboradores capazes quanto seu emprego na teoria e na prática da educação. É fácil compreender por quê, de vez que as crianças se tornaram o tema principal da pesquisa psicanalítica e substituíram, assim, em importância, os neuróticos com os quais ela iniciou seus estudos [...] não é de admirar, portanto, que tenha surgido a expectativa de que o interesse psicanalítico nas crianças beneficiaria o trabalho da educação, cujo objetivo é orientar e assistir as crianças em seu caminho para diante e protege-las de se extraviarem.

<sup>36</sup> Texto originalmente publicado em 1950.



Neste mesmo texto, outra forte afirmação de Freud se destaca:

Minha cota pessoal nessa aplicação da psicanálise foi muito leve. Em um primeiro estágio, aceitei o *bom mot* que estabelece existirem três profissões impossíveis – educar, curar e governar -, e eu já estava inteiramente ocupado com a segunda delas. Isso, contudo, não significa que desprezo o alto valor social do trabalho realizado por aqueles de meus amigos que se empenham na educação.

O que chama a atenção, nesse trecho, é o fato de Freud assumir a educação como um ofício impossível, no qual, de acordo com Cifali (2009), tem-se, de antemão, a perspectiva do fracasso. Para a autora, na educação, evidencia-se um “sucesso insuficiente”, que, ao mesmo tempo, é trágico e significa liberdade, a educação é o lugar “do poder e da potência”, mas também é o lugar no qual atestamos a limitação desse poder. Em suas palavras: “o humano escapa às predeterminações, resiste às tentativas normativas como as de um empreendimento totalizante” (p.162).

Tendo como objetivo principal discutir o contexto educacional, em específico a questão da violência escolar, promovendo um diálogo com as teorias de Norbert Elias e Sigmund Freud, o presente texto abordou, de maneira breve, algumas mudanças que parecem ter potencializado conflitos já existentes na esfera educacional. Desta forma, modificam-se as relações nesse espaço e, conseqüentemente, os componentes desse grupo social sentem o impacto de novas relações de poder.

O foco principal foi o professor e a questão da violência escolar, mas, longe de traçar um desenho pessimista da educação atual, a ideia central parece nos conduzir a um repensar sobre nosso sistema educacional tradicional.

Embora Freud, na maioria de seus textos, possa ser considerado pessimista em relação ao processo civilizador, culpando as restrições e normas sociais por grande parte de nossas frustrações e problemas psíquicos, em sua obra *O Futuro de uma Ilusão* (1996b, p.18), parece bastante otimista com a seguinte previsão:

Gerações novas, que forem educadas com bondade, ensinadas a terem uma opinião elevada da razão, e que experimentarem os benefícios da civilização numa idade precoce, terão atitude diferente para com ela. Senti-la-ão como posse sua e estarão prontas, em seu benefício, a efetuar os sacrifícios referentes ao trabalho e à satisfação instintual que forem necessários para sua preservação. Estarão aptos a fazê-lo sem coerção e pouco diferirão de seus líderes.

Parece claro que, se desejarmos que a previsão freudiana se cumpra, devemos repensar o papel da escola em nossa sociedade, lembrando, de acordo com Elias, que as instituições são formadas por indivíduos, que constituem teias de interdependência e não existem isoladamente.

Neste sentido, também é importante repensarmos, de acordo com a perspectiva eliasiana, que nosso processo civilizador pode ter levado a uma diminuição da violência pública, pelo menos aquela que se manifestava de maneira explícita. No entanto, esse processo pode ter levado ao aumento da violência implícita, institucional, manifestada de outras maneiras, conforme apresentado anteriormente neste texto, e que pode estar levando às modificações nas relações sociais.

## Referências

BATISTA, P. H. **Trabalho & Saúde dos Professores de Educação Física nas escolas Municipais do Rio de Janeiro**: um estudo exploratório. 79 p. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública), Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Rio de Janeiro, 2008.

CAMARGO, D. A. F. de **O abolicionismo escolar**: reflexões a partir do adoecimento e da deserção dos professores. 121p. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

CANDAU, V.; LUCINDA, M. da C.; NASCIMENTO, M. das G. **Escola e violência**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

CIFALI, M. Ofício “impossível”? Uma piada inesgotável. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 25, n. 01, p. 149-164, abril/2009.

CHAUÍ, M. A não-violência do brasileiro, um mito interessantíssimo. In: **Almanaque II** – Educação ou desconversa? São Paulo: Brasiliense, 1980.

ELIAS, N. **O processo civilizador** – Formação do Estado e civilização. V.2, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

\_\_\_\_\_. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders** – Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

\_\_\_\_\_. **Introdução à sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2008.

\_\_\_\_\_. **O processo civilizador** – Uma história dos costumes. V.1, 2ª. ed, Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores.** Bauru: EDUSC, 1999.

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas.** Rio de Janeiro: PUC, 1996.

\_\_\_\_\_. **Estratégia, poder, saber.** Rio de Janeiro: Forense universitária, 2004.

FREUD, S. O mal-estar na civilização. In: Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: Edição standard brasileira. Volume XXI. **O futuro de uma ilusão, o mal-estar na civilização e outros trabalhos (1927-1931).** Rio de Janeiro: Imago, 1996a.

\_\_\_\_\_. O futuro de uma ilusão. In: Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: Edição standard brasileira. Volume XXI. **O futuro de uma ilusão, o mal-estar na civilização e outros trabalhos (1927-1931).** Rio de Janeiro: Imago, 1996b.

\_\_\_\_\_. O ego e o Id. In: Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: Edição standard brasileira. Volume XIX. **O ego e o id e outros trabalhos (1923-1925).** Rio de Janeiro: Imago, 1996c.

\_\_\_\_\_. Prefácio à juventude desorientada, de Aichhorn. In: Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: Edição standard brasileira. Volume XIX. **O ego e o id e outros trabalhos (1923-1925).** Rio de Janeiro: Imago, 1996d.

GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa.** n. 119, p.191-204. 2003.

GONÇALVES, J. P.; DAMKE, A. S.; KLIEMANN, M. P.; SZYMANSKI, M. L. **O mal-estar docente segundo a percepção de coordenadores pedagógicos da rede pública de Cascavel.** 2008. Disponível em:

[www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/830\\_607.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/830_607.pdf) Acessado em: 17 de março de 2013.

GOULART JUNIOR, E.; LIPP, M. E. N. Estresse entre professoras do ensino fundamental de escolas públicas estaduais. **Psicologia em estudo**, Maringá, v.13, n.4, p.847-857, out/dez, 2008.

GRANDINO, P. J. **Estatuto da Criança e do Adolescente: o sentido da lei para as relações intergeracionais.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007.

HUNGER, D.; ROSSI, F.; SOUZA NETO, S. de A teoria de Norbert Elias: uma análise do *ser professor*. **Educ. Pesq.** V. 37, n.4, São Paulo, dez, 2011.

JESUS, S. N. **Bem estar dos professores: Estratégias para a realização e desenvolvimento profissional.** Porto: Porto Editora, 1998.

NOGUEIRA, I da S. C. Violência nas escolas, educação para a cidadania e história da educação no Brasil: contrastes e conexões. **Contrapontos**, v.8, n.3, p.381-394, Itajaí, set/dez, 2008.

RUOTTI, C. Violência em meio escolar: fatos e representações na produção da realidade. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v.36, n.1, p.339-355, jan/abr, 2010.

SIMÕES, J. L. Educação para as elites, escola para os vadios e violência para todos. **Dialogia**. São Paulo, v.5, p.93-100, 2006.

ZALUAR, A.; LEAL, M. C. A violência extra e intramuros. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v.16, n.45, fevereiro, 2001.

## APÊNDICE B - MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Olá, meu nome é Juliana Martins Pereira, sou professora de Educação Física Efetiva da Rede Estadual de Ensino e aluna matriculada no Curso de Doutorado da Universidade Estadual Paulista – Campus de Rio Claro, na área de Pedagogia da Motricidade Humana, sob orientação da Profa. Adj. Dagmar Hunger. Estamos convidando você a participar de nossa pesquisa, intitulada: **“VIOLÊNCIA(S) NA ESCOLA E DA ESCOLA: ESTUDO COMPARATIVO SOBRE A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES E A RELAÇÃO COM O MAL-ESTAR DOCENTE”**. Caso aceite, você participará de uma reunião para coleta dos dados, por meio da técnica de grupo focal, na qual discutiremos aspectos relacionados à temática da pesquisa. Sua participação não é obrigatória, mas gostaria de ressaltar que, caso concorde, estará contribuindo não somente com a pesquisa, mas também com a construção de um importante espaço de discussão e reflexão sobre nossa prática docente. A técnica de grupo focal nada mais é que uma reunião sobre um tema específico, nesse caso, violência escolar. O papel do pesquisador é mediar a discussão, questionar, ouvir a opinião dos professores participantes. Gostaríamos de filmar a reunião, para depois transcrever fielmente o que foi dito. Apenas o áudio será utilizado, não se preocupe com as imagens, pois não serão divulgadas. Além disso, garantimos o sigilo dos seus dados pessoais e divulgação, apenas, dos resultados gerais obtidos em aulas, congressos, palestras ou periódicos científicos, sem finalidade comercial ou publicitária. Garantimos também que a transcrição das reuniões ficará à sua disposição, caso queira efetuar a leitura e modificá-la ou comentá-la. De qualquer forma, agradecemos a sua atenção e colaboração. Caso haja dúvidas, favor entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa das Faculdades Integradas de Bauru, pelo telefone: 14-21096213 ou com a pesquisadora responsável: Juliana Martins Pereira (por email: [juliana\\_pereira@hotmail.com](mailto:juliana_pereira@hotmail.com) ou telefone 14 – 88095617).

---

Assinatura do Pesquisador

### IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que li as informações contidas nesse documento, fui devidamente informado(a) pela pesquisadora Juliana Martins Pereira sobre os procedimentos que serão utilizados, concordando em participar da pesquisa. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Declaro ainda ter recebido uma cópia desse Termo de Consentimento.

---

Assinatura do participante

**APÊNDICE C – QUESTÕES PARA O GRUPO FOCAL**

- 1) IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES - Idade, Gênero, Tempo de prática na docência, Tempo na escola atual, disciplina que ministra, Curso de graduação (e pós quando houver), Categoria (efetivo, estável, eventual), Carga horária de trabalho: na escola e total, Outras experiências profissionais.
- 2) EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO À PROFISSÃO - Por que escolheu essa profissão? O que esperava?
- 3) COMO SE SENTE AO DAR AULA - Durante o preparo das aulas. Quando está indo trabalhar. Enquanto está lecionando.
- 4) COTIDIANO ESCOLAR - Como é o ambiente na escola: Em relação a alunos, pais e reconhecimento social; Em relação à equipe gestora, exigências e prazos; Em relação aos órgãos superiores (diretoria de ensino e governo do estado); Como reage quando se depara com problemas?; Já tirou licenças? Quais motivos? Quanto tempo?
- 5) COMO VÊ O GRUPO DE PROFESSORES COM O QUAL TRABALHA? Existe alguma diferença em relação à disciplina que ministra?
- 6) MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO - Quando aluno e como professor. Do início da carreira até hoje; Perspectivas; Opinião sobre mudanças específicas (legislação, progressão continuada, ensino por ciclos).
- 7) QUAL SUA COMPREENSÃO A RESPEITO DE VIOLÊNCIA, EM SUAS DIFERENTES MANIFESTAÇÕES? PERCEBE VIOLÊNCIA NA ESCOLA? DE QUAIS FORMAS? COMO SE SENTE E COMO REAGE?
- 8) A QUAIS FATORES ATRIBUI O ATUAL STATUS DA EDUCAÇÃO?

## APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS EM GRUPO – GRUPO FOCAL

### TRANSCRIÇÃO UEP

**Eu – Pode começar? Então vamo lá...**

É, bom, como eu expliquei pra vocês meu doutorado é sobre a violência escolar e a questão do mal-estar docente, então é pra gente tentar compreender como o professor vê a questão da violência, como se comporta, o que isso daí causa no cotidiano dele e pra isso a gente, eu to coletando os dados com os professores da área de linguagens e códigos. Então a primeira coisa que eu precisava de vocês, e aí vocês podem responder na ordem que quiser, fala uma, primeiro a outra, se uma estiver falando e a outra quiser interromper, não tem problema, tá, mas é idade, se quiser falar, se não quiser não precisa (risos), gênero não precisa (são duas professoras) tempo de prática na docência e tempo na escola estadual.

P1 – Meu nome é (fala seu nome), tenho 38 anos, 16 anos de profissão, aqui no (nome da escola) 7 anos, fiquei um ano em São Paulo, sou efetiva, mãe de dois filhos, casada.

**Eu – E você?**

[Entra uma terceira professora na sala, pede desculpas, eu a convido a participar e explico a dinâmica da entrevista para ela]

P2 – Meu nome é (fala seu nome), tenho 42 anos, estou no terceiro ano de profissão.

**Eu – E quanto tempo na escola estadual, está desde o início na escola estadual?**

P2 – É, eu comecei na escola estadual, e nesta escola.

**Eu – Seu nome...**

P3 – Meu nome é (fala seu nome), eu to, me aposento este ano, talvez, no máximo ano que vem e eu dou aula de inglês, já dei aula de português alguns anos, já dei aulas em quase todas as escolas particulares de idiomas que você imagina em Bauru, mas agora só tenho o cargo aqui nesta escola estadual.

**Eu para P3: você é de inglês.**

**Eu para P1: você de português.**

**Eu para P2: você é português.**

**Eu – Então graduação em letras... alguma pós, ou não?**

P1 – Eu fiz especialização na Unesp de Araraquara, em literatura.

P2 – Eu fiz pedagogia.

P3 – Eu fiz língua inglesa quando a Unesp era em Marília, hoje é em Assis.

**Eu – É... Todas são efetivas?**

Todas respondem afirmativamente.

**Eu – É... Vocês têm alguma noção da carga horária de trabalho de vocês, total?**

P1 e P3 – Entre 32 e 35 aulas.

P2 – Eu tenho um pouquinho menos, né, tenho 28.

**Eu – Além daqui vocês não estão trabalhando em nenhum outro lugar?**

Todas respondem que não.

**Eu – Tiveram outras experiências profissionais além da docência?**

P1 – Não, antes não.

P3 cochicha alguma coisa com P1.

P1 – É, fiz direito na ITE também, mas não cheguei a trabalhar.

**Eu para P2 – Você também sempre professora?**

P2 – É, desde que me formei só professora.

**Eu – Por que vocês escolheram essa profissão?**

P1 – Bom, eu acredito, acho que o meu é vocação, é genético, minha mãe é professora, meu pai era dos correios, mas chegou a dar aula também dentro da empresa, sempre gostei, sempre, desde os 18 anos, fiz magistério, na época tinha magistério, sempre gostei.

**Eu – Afinidade?**

P1 – É, afinidade.

**Eu para P3 – E você?**

P3 – Olha, eu vou te ser bem franca, eu tava na faculdade, no último ano, ah, por que olha, apareceu um concurso pra professor que trabalha no estado, e era uma coisa muito valorizada, e todo mundo falando pra eu me inscrever e naquela época tinha prova escrita e oral, eu falei, ah, vamo ver o que acontece. Aí eu fui fazer a prova e passei e eu protelei, fiquei protelando, protelando e acabei ficando, não vou te esconder, por razões particulares eu acabei ficando em Bauru e ficando, e você acaba gostando, e apesar de hoje ser uma outra realidade, né, diferente, né, de quando a gente... a Andréia talvez não por que é mais nova, mas a Isabela, era uma realidade diferente, né, Isabela, bom, então você chega até o meio e fala, não, agora eu vou até o fim. Resumindo é isso.

**Eu - E você?**

P2 – Bom, eu pensei em fazer letras, mas não pensando em dar aula, não queria dar aula, não passava isso pela minha cabeça. Eu imaginava que eu, cursando letras, eu fosse aprender língua portuguesa, dominar todas as regras, pra poder prestar concurso, né, só que aí não aconteceu, e aí eu prestei o concurso, logo de cara eu vim pra essa escola, passei, comecei a trabalhar aqui e aí, me despertou, assim, por que a docência, ela é uma profissão especial, né, você acaba se envolvendo com aquele aluno, você acompanha a vida dele, tem a parte, a função social, né, então eu vejo que o retorno pessoal da nossa profissão é prazeroso, sabe, então, eu to animada pra continuar, eu to animada.

RISOS

**Eu – Que bom! Bom, no meu caso, não tenho que participar aqui, mas no meu caso não foi de amor a docência, eu prestei o concurso e, na mesma situação, eu já era professora em faculdade, aí foi passando, prestei, assumi, numa escola perto de casa, fui ver como era...**

P3 – E vai ficando, desculpe, mas vai ficando numa zona de conforto aí, vai ficando, chega uma hora em que você já tá no meio pro final da carreira, eu acho que então termina, se você tiver que começar é outra coisa, eu no meu caso foi assim... Eu só discordo da Andreia num ponto, eu acho que já foi bem mais gratificante, hoje você tem mais dissabores do que alegrias, né, por exemplo, ontem... posso?



**Eu - Claro.**

P3 – Na sexta feira eu fui no Poupatempo e eu fiquei contente, veio um ex aluno, são gêmeos e os dois trilharam caminhos totalmente opostos, um trilhou o caminho do bem e o outro tá na fundação casa. Então ele veio, me abraçou e disse, bem que a senhora falava, hoje eu to aqui trabalhando, e eu perguntei e seu irmão? E ele calou, então eu sabia que ainda continua na fundação casa. Então, mas são raros esses momentos, esses exemplos. Por que a grande maioria, eu não sei se eu to um pouco ácida, mas a grande maioria acha que você não faz mais que a obrigação, não é só isso, você sabe que vai além do simplesmente dar aula, as vezes numa conversa você consegue muito mais do que em duas, três aulas lá que você soca conteúdo e não tem retorno nenhum. Mas eu conheci uma época bem melhor.

**Eu – E talvez, você falou que tá um pouco ácida, talvez isso não seja por ter acompanhado as mudanças na educação?**

P3 – Pode ser, por que você já viu o outro lado, né, então...

P2 – É o que você falou, quando você começou o professor era respeitado e hoje nós somos desvalorizados.

P3 – e eu não estou sendo saudosista, por que você também sentar em cima do saudosismo não te leva a lugar algum, porém eu acho que, é claro que quando eu falei que hoje a gente tem muito mais desilusões, claro que você não entra aqui dentro com essa mentalidade, você entra realmente comprometido a fazer alguma coisa. Aliás eu sempre falo pros meus colegas, é o que a gente tem na mão, ah, mas por que antes era assim, por que lá é assado, eu falei, não importa, é o que você tem na mão. Então se você não tentar se adequar, se adaptar dentro da realidade que você tem na mão você surta, você vive amargurado, você vive insatisfeito, então, apesar de eu achar isso eu ainda acho é o que eu tenho na mão.

**Eu – É, mas só, numa coisa eu acho que o que aconteceu comigo foi semelhante ao que aconteceu com ela, embora eu não tivesse o sonho de ser professora eu fui gostando de dar aula, do cotidiano, mesmo com todos os problemas, pelo menos que eu enfrentei, tive num período numa escola bastante violenta, mas é, e mesmo tenho outras opções, né, pelo menos por enquanto eu não penso em deixar de ser professora, por enquanto, né, por que desde 2006, então não faz nem dez anos. É, então, o que vocês esperavam do ser professora?**

P1 – Eu esperava ser ouvida pelos alunos, eu esperava assim, não, eu ainda estou feliz na minha profissão, mas eu gostaria que eles fossem diferentes, eu gostaria que eles estudassem, que eles quisessem melhorar de vida, né, por que eles fazem parte da parte pobre da nossa sociedade, então eu gostaria que eles pensassem diferente da forma como eles pensam, eles não veem a educação como, não sei, acho que eles não enxergam o agora, eles não enxergam o agora, né, que eles deveriam aproveitar agora que eles são apenas estudantes e estudar e correr atrás e querer ser o melhor da turma e tentar uma outra coisa.

P3 – É, eu to vendo o que ela tá falando e eu acho que aí já vem uma coisa da família, por que a maioria das famílias hoje, independente da marca do tênis, né, por que a diretora fala muito isso, o que difere o aluno daqui da particular é só a marca do tênis, e aqui tem muito isso também a gente recebe desde o mais pobrezinho até o outro, né, então independente da marca do tênis eu acho que as famílias não tem o olhar, olha, você aproveita o máximo que você vai chegar lá, não, é assim, olha, ela tá lá pra isso, ela ganha pra isso, somos nós que a remuneramos e pronto, isso não é bom, por que você tá criando o aluno que tá dentro da sala de aula, ele olha pra você e pensa, não tá fazendo mais que a obrigação. Em nenhum momento a grande maioria pensa, não eles tão tentando traçar a gente até a saúde, uma melhora de vida, não, mas eu acho que muitas das vezes e isso a gente nota em reunião com pais, principalmente se for individual, com um aluno que deu um problema, tal você chama o pai, você percebe isso e mesmo que eles não falem isso pra gente, o aluno mesmo vem contando, né, eu acho que morre um pouco aí, eu acho, não to transferindo responsabilidades, tá, dizendo que o problema nosso é só a família, porém eu acho que ela tem parte dentro de todo esse contexto, uma parte não cumprida.

P2 – Eu vejo assim, né, o que o professor passa hoje dentro de sala de aula com os alunos é consequência, né, do que existe lá fora, né, por que é fácil a gente falar, ah, ele é assim, é assado, ele pensa assim, mas eles são vítimas, né, por que esse comportamento, essa consciência que eles têm de educação, de professor, de tudo, é formado lá fora, né, a sociedade, essa geração pensa assim e transfere esse pensamento pra eles, e nosso público sempre muda, né, por exemplo...

**Dá o sinal... Aguardamos acabar o barulho de movimentação dos alunos e retomamos.**

P2 – Que eles são vítimas do que acontece na sociedade, né, por que antigamente, quando tudo era perfeito, o professor era bem valorizado, respeitado, as gerações elas demoravam mais pra ser formadas, pra você mudar, né, e hoje as transformações são muito rápidas e uma geração ela se forma em 3, 4 anos, vou dar um exemplo, 5 anos. Uma criança de 10 anos ela tem o pensamento diferente de uma criança de 10 anos a 5 nos atrás, né, tem a tecnologia, eu acho que, eu vejo, sempre vejo eles mais como vítima

P3 – Seguindo essa tua linha de pensamento, então a tendência não é piorar cada vez mais por que a tecnologia tá aí, as mudanças estão cada vez mais rápidas.

P2 – Mas a escola não acompanha, o sistema não acompanha.

P3 – Eu não vejo assim, mas...

P2 – Por que ó, eu vejo assim, lá atrás, no tempo que eu me formei, o professor falava assim, olha, vai chegar o dia em que cd... a magina, a gente não vai mais usar cd, dvd pra guardar arquivo vai caber tudo num cartãozinho deste tamaninho assim, ah, vai demorar, vai demorar, ah, mas isso daí meus filhos acho que talvez, gente 2007 eu me formei, né, 2007, não é tanto tempo assim, e o negócio aconteceu rápido, muito rápido, então hoje, que nem a gente fala o celular pra eles é a extensão da mão, não é, a extensão da mão.

**Eu – Até pra você convencer eles a não utilizar é muito difícil.**

P2 – E a escola ainda tá na lousa, no giz, nas carteiras ali enfileiradinhas, eu acho que não acompanha, sabe, não tá...

P3 – Eu acho que a escola realmente tá, nesse aspecto não acompanha, por outro lado eu acho que toda essa tecnologia, quem tem filho pequeno como a Isabela deve sentir isso muito mais do que a gente que tem filho maior, eu acho que toda essa tecnologia não tá fazendo com que eles fixem a informação. Eles têm a informação na mão, ele tem qualquer tipo de informação que ele queira e de imediato mas e aí, ele não fixa a informação e nem faz uso dela.

**Eu – É de uma forma superficial?**

P3 – Extremamente, então eu acho que a escola pode até tá sendo antiquada ainda, principalmente as escolas do estado, se bem que as particulares também não diferem muito, né, você tem um computador na sua frente, um pra cada aluno você tem a lousa pro professor, talvez, a diferença tá, eu também vejo assim cobrança que os pais fazem para os filhos em virtude do que se é pago dentro de uma escola particular, né.

P2 – Além do pedagógico ainda tem a outra parte, né, que a gente é cobrada, ainda, de ter que educar o filho, né, não é só...

P3 – Então, apesar de eu achar que a diferença não é tão grande não, tá, eu ouvi de uma coordenadora de uma escola particular bastante conhecida em Bauru (identifica a escola), bom, mas enfim, eu escutei de uma coordenadora que uma das coisas mais difíceis que ela enfrenta é achar uma alfabetizadora competente. E é realmente, esses cursos online pipocando aí, você não tem muita responsabilidade em cima disso.

**Batem na porta e a gravação é interrompida.**

P3 – É, eu acho que a cobrança é maior, no aluno, no professor, o foco é outro, você tá pagando, você aproveite por que você tem que chegar lá, entendeu, agora eu acho que no infantil, acho que não tem, a gente, pelo menos aqui, to me baseando sempre por aqui por que eu não conheço outra escola do estado né, hoje, esse ano e o ano passado, mas eu acho que tem gente muito boa no estado, alfabetizadores excelentes no estado e nas escolas particulares você já não vê tanto assim, eu acho que nem tem mais aquilo que você falou que você fez, alguém falou aqui, como é que chama, magistério, né, e até onde eu sei é lá que você realmente aprendia, não é, Isabela? Eu não fiz, porém eu sei que lá você aprendia, hoje não tem mais magistério, você sai do ensino médio e vai pra um curso online de pedagogia, e aí se você não se empenhar em melhorar, né...

**Eu – É, como vocês se sentem quando vocês estão dando aula, hoje, quando você pensa eu tenho que ir pra escola?**

P1 – Eu ainda tô feliz, eu ainda tô feliz...

P2 – Eu também, é assim, eu consigo...

P1 – Eu venho dar aula numa boa, claro que tem algumas salas, tem alguns alunos que você entra que você gostaria que eles tivessem faltado, né, as vezes a gente entra numa sala e você vê que o cara não tá a fim, ele não tá a fim e ele atrapalha, conversa, então, e isso doi na gente, né, mas eu ainda venho feliz, tranquila.

P2 – Eu também venho feliz.

P3 – É, a gente vem, eu acho que a gente ainda tem aquele compromisso, né, e a escola, e essa escola, eu já trabalhei em outros lugares e essa escola em si, a gente ainda tem respaldo, a gente ainda tem pessoas sérias na direção, tivemos uma muito boa, mas ainda temos gente boa na direção, então essa escola ainda tem certas regras que parece que não, mas elas nos ajudam dentro de sala de aula, então, quando eu falo quando eu entro do portão pra cá, não tem é meu trabalho e eu tenho que desempenhar esse trabalho.

P2 – A gente vem com vontade (Risos).

P3 – A gente vem, né... Apesar de, a gente ainda vem com vontade...

P3 - Olha para a câmera e diz: Na hora que desligar isso aí eu falo a verdade...

Todos riem...

P3 – Brincadeira... Não, mas eu ia falar, apesar de eu estar pra me aposentar, ainda venho, é mesmo, ainda sou daquelas que brigam por causa das coisas, entendeu, né, por que você vê muita gente nessa altura da vida que fala ah, larga pra lá, é assim mesmo, entendeu? Eu ainda acho assim, eu ainda penso muitas vezes, que as vezes você conversando com um aluno, sobre a vida pessoal dele que você consegue evitar coisas, né, aquilo que eu te falei, quando você entrou eu tava falando com ela bem, ó, a menina, a gente tava aí fora a menina tinha vindo de São Paulo, ex-aluna, que tinha vindo de São Paulo por que aqui não tem fundação casa feminina ela tá em São Paulo, veio prestar depoimento em Bauru, então você olha e pensa, será que ao invés de só malhar, será que não podia... passa isso pela cabeça da gente, então, eu acho que a gente ainda tem seriedade no nosso trabalho, eu pelo menos acho... quando eu digo a gente é a gente aqui ó...

As outras professoras concordam.

**Eu – Eu acho muito interessante assim, por que, eu, a gente tá numa fase intermediária da carreira, e ela está bem no início, e você já tá assim, no final, aguardando a aposentadoria.**

P3 – Sim, mais um ano...

**Eu – Então são acho que visões interessantes de educação, sobre um mesmo problema, que a gente tem que enfrentar.**

P1 – Mas ao mesmo tempo, olha, eu tenho 38 anos, em setembro eu faço 39, se a lei continuar a mesma eu me aposento aos 50, aí as vezes eu fico pensando, será que eu vou aguentar mais 11, 12 anos, eu penso, sabe, será que eu vou aguentar? Eu que tenho muita vitalidade, eu to aguentando muita coisa, né, meus filhos são bem pequenos, o negócio é punk ainda, só que eu fico, eu me preocupo se eu ainda vou aguentar mais 11, 12 anos se a lei não mudar, né, eu me apavoro.

P3 - Eu vou, eu vou só, eu acho que a P1, eu acredito que você queira dizer será que eu vou aguentar com essa mesma, não, aguentar você aguenta, mas eu entendo quando ela fala, será que eu vou aguentar com essa mesma vitalidade, paciência, vontade, serenidade... Por que ela tem, ela também, eu já não tenho muita, né, mas...

P1 – Mas isso já é meu mesmo...

P3 – É isso é da pessoa, é característica da pessoa.

P2 – Mas aí, que nem, a questão da indisciplina, se não tiver nada pra conter, que nem, ó, vou entrar no campo da violência, né, se o professor não for tratado dentro de sala de aula com respeito, a gente vê no noticiário professor apanhando.

P3 – É o que eu acabei de dizer pra ela, nós ainda trabalhamos numa escola privilegiada em Bauru. Foi melhor ainda, mas...

P2 – Então, se nada for feito...

P1 – Você foi em outras ou não?

**Eu – Eu entrei em contato com outras, a coleta que eu to fazendo é a primeira, mas...**

P1 – Mas você vai em outras?

**Eu – Vou em outras, e do que eu vivenciei também, eu posso pensar muita coisa, né.**

P3 – Eu acredito que você vai ouvir assim, eu acredito que você vai ouvir coisas bem piores do que você tá ouvindo da gente, por que a gente aqui ainda é um lugar... eu sempre trabalhei aqui, por que eu podia ter mudado pra um lugar mais próximo da minha casa, num outro horário, mas aqui, é, você ainda é um lugar, que ainda você consegue trabalhar, por que eu já ouvi de muita gente aí que...

P2 – A equipe é boa, o público é bom, né, os alunos...

P3 – O corpo docente é bom em todos os sentidos.

P2 – É bom, então é um lugar agradável, gostoso de se trabalhar.

P3 – A gente se dá bem, é claro que as vezes há opiniões divergentes, né, mas no total a gente se dá bem, é um ambiente leve, eu já trabalhei em escola que você sentava assim ó, ninguém se falava, nem boa tarde, você entrava, você saía, então isso pesa, né, isso eu acho que isso pesa pra gente no dia a dia.

**Eu – Isso é uma violência?**

P3 – Também.

**Eu – É, e é exatamente o que eu ia perguntar, né, agora, do cotidiano escolar, como vocês se sentem, primeiramente na relação com alunos e pais, como você falou, a clientela você considera privilegiada.**

P2 – É uma clientela boa, o bairro é bom, né, então, assim, eles têm um certo respeito pelos professores, aqui até, não sei, mas nunca houve, né, Ana, caso de professor apanhar de aluno, ameaça, esse tipo de coisa eu nunca fiquei sabendo...

P3 – Não, houve assim caso de um ou outro professor que se, que extrapola, mas apanhar não...

P2 – Agora, quando eles desacatam eles são punidos, né... eles são, eles são... eles vêm aqui pra direção, aí tem que chamar o responsável...

P1 – Deveria ser mais.

P3 – É.

P2 – Então, a gente não tem assim, eu nunca, eu tenho pouco tempo aqui, mas eu nunca tive confusão assim, com aluno não.

**Eu – Nenhum problema mais sério, nem com os pais, aqui, os pais quando são solicitados a vir...**

P3 – Eu já tive alguns sim, eu já tive alguns.

P1 – Não, uma vez uma mãe me chamou de mentirosa, me chamou de mentirosa.

P3 – Eu já tive alguns sim por que é regra é regra, então não tem essa, por que se é regra tem que ser cumprida, por que se for pra sentar aqui e ficar os 50 minutos olhando a banda passar, não tá em mim isso, a gente acaba tendo alguns sim, por que é isso que a Isabela falou, não, é mentira, ah, aí eu acho que não, pera um pouquinho, tá, eu menti, então tá, o seu filho tá errado, o que você quer pra ele, né? Pelo menos eu penso assim, né.

P2 – Mas eu penso assim, eu vejo assim, ó...

P3 – Só pra finalizar, a gente não teve problemas sérios, mas gente teve desgastes grandes, porque parece que não, você vai para sua casa, fechou o portão e esquece, não é aquilo, te desgasta, então problemas sérios como a gente ouve por aí, né que acaba no conselho tutelar, na polícia, isso nós nunca tivemos aqui, mas tem esse desgaste que parece que não, mas.

P2 – A questão de autoridade é muita clara né?

P1 – A sim.

P2 – A questão de autoridade bem clara, então ninguém desafia sabe, nenhum aluno se atreve a sair da linha, né?

P1 – Aqui não né, aqui não.

P3 – É, tem, um ou outro que...

P2 – Ó pular muro, brigas no intervalo.

P1 – A não.

P3 – A nesse aspecto não, isso não, é aquela quebra de regras.

**Eu – É aquele desgaste de professor com aluno.**

P3 – Normal, diário, mas essa coisa mais grave de pular muro não.

P1 – Que a gente chama atenção o aluno acha que ele tá certo, de repente você fala assim, hoje aconteceu um caso e eu falei ó vou ter que chamar o pai de vocês aí, a mas não sou só eu que to conversando professora, ai eu falei para ele, então dá o nome dos outros, não mas você que é professora aqui, eu não sou polícia para entregar o outro, ficou nisso, primeiro colegial, ela (P3) sabe quem é, então é complicado você pegar e a pessoa não saber que tá errado, num vê que tá errado, já reprovou, já perdeu o ano e continua batendo na mesma tecla.

P3 – E a gente continua ouvindo de uma mãe dessa, perdão, a gente continua ouvindo, a que que eu vou fazer, na minha visão que eu também tenho filho, hoje é inadmissível você falar para alguém eu não sei o que vou fazer, não posso com a vida dele, né, pera um pouquinho, ou então não acredita naquilo que você tá falando né, fala pra você, mas não acredita, eu parto do principio que você acredita no que te convém, porque você sabe o filho que você tem na mão, do que ele é capaz, né.

**Eu – Com certeza. E em relação à equipe gestora, não diretamente a posição da equipe gestora na escola, já falaram que tem uma autoridade bem clara né, que são presentes e tal, mas a burocracia que existe dentro de uma escola do estado, os prazos, as exigências em relação a papelada, as avaliações externas, como vocês se sentem? Vocês sentem essa pressão ou não?**

P3 – Você diz com relação a parte administrativa?

P2 – Não, não há pressão.

P1 – Não.

P3 – Mesmo porque nós temos uma vice-diretora que é, diretora, ela é extremamente metódica.

P1 – Ela já tá aqui há muito tempo, vinte anos, não sei. Ela era professora de matemática e vice há muito tempo.

P3 – Responsável, extremamente responsável, eu acho que não tem muito problema aqui né?

P1 – Não, não.

P2 – Não.

P1 – Mas também a gente é bem obediente né.

Todos riem.

P3 – Eu acho que a gente faz a parte da gente.

P1 – Exatamente, como graças a deus a gente tem o respaldo, como a gente é respeitado, a gente também respeita né.

P3 – Quando você diz cobrança, seria com relação ao que?

**Eu – O cotidiano da escola, é engraçado isso, porque realmente tem alguns que sentem isso de uma forma mais intensa e outros não, mas por exemplo, vocês três são de idiomas né, então português, inglês, especialmente português, quando se aproxima a data do Saesp por exemplo, existe, como vocês se sentem, é diferente, existe uma, não to dizendo a diretora chegar em vocês e cobrar alguma coisa, mas uma expectativa diferente em relação ao trabalho de vocês, por essas questões?**

P3 – Existe sim né, vamos.

P2 – A expectativa sim né?

P1 – Por parte de todos.

P3 – Inclusive nossa, do próprio professor, existe isso, a atual talvez nem tanto, mas a antiga cobrava de uma forma muito polida, porém cobrava a gente radicalmente resultados, isso quando eu falo, se tem mas é a equipe gestora de uma forma geral, eu acho que claro que cobra, nós damos aula de português, então obrigatoriamente, eu acho que nem por isso, você trabalha o ano inteiro e você também quer ver o seu trabalho.

P1 – Positivo né.

P3 – Agora, lógico que existe a outra corrente de professores que acha que o Saresp devia, o Saresp reverte no bônus, você sabe disso né, então que esse bônus devia ser revertido mensalmente, diluído no ano, claro que devia, a gente devia ganhar mais, muito mais né, eu fiz especialização lá e cá e isso que muitas vezes me chateia, pra que, para dar aula de inglês para um público que você sabe que se você falar a ou b, vai ficar do mesmo tamanho, e muito pelo contrário existe uma rejeição sabe, enfim, então apesar de existir a corrente de professor que acha que devia se diluir e tudo mais, e eu falo na frente de todo mundo, eu acho que é o que a gente tem na mão né, não adianta, você gostaria se fosse diluído no seu salário, claro que sim, eu também, tenho certeza que ela também, é ou não é, todo mundo gosta de ser bem remunerado, não vem falar que a vida não é só isso que é conversa pra boi dormir, mas apesar disso eu acho que a gente é cobrada, mas com educação.

P2 – É pressão não.

P1 – Pressão não.

**Eu – Vocês não se sentem pressionadas, vocês se sentem cobradas, mas de uma maneira natural.**

P3 – Cobrada, mas eu acho que pressão, a gente vive pressionada.

Todos riem.

P1 – Não, o que eu fico triste é...

P3 – Ué mais é verdade.

P1 – No planejamento do começo do ano, ai eles mostrarem uma tabela e a gente vê que Português o ano passado no ensino médio recebeu, teve 1,6% entendeu, e eu que estava com um terceiro ano e a P2 que estava com outro terceiro ano, a gente sabe que a gente trabalhou entendeu, a gente sabe que, por exemplo, o coordenador deu o simulado e nós trabalhamos também nós éramos professoras auxiliares, quando a gente precisou pegar aulas como auxiliares, agora dizer pra você que não é triste você ver que lá na tabela tá português ensino médio 1,6% e você sabe que você trabalhou e que você foi atrás, você fez tudo o que foi pedido.

P3 – E que houve outros motivos que colaboraram para que o resultado fosse 1.6.

P1 – Exatamente.

P2- Eles são capazes.

P3 – Não só o trabalho dela (P1) e o trabalho dela (P2), porque são alunos bons, excelentes, mas você vai dizer, mas se são tão bons e as duas (P1 e P2) cumprem o seu trabalho, o que há? Ai já é uma resposta que vamos entrar em outro departamento.

P2 – É.

P3 – Né, nos vamos entrar em outro departamento, uma outra, ai é o foco que o aluno tem no Saresp, que o pai tem no Saresp, que alguns professores tem do Saresp, eu não estou sendo antiética, porque isso é, você dá aula, você sabe que é, alguns faltam, a gente volta naquele ponto, claro que é injusto você trabalha o ano todo e daí por outros motivos que também tem ser trabalhados ao meu ver, eu não sei como, a gente inclusive já discutiu isso, você fala puxa né, o índice não foi, foi abaixo, eu acredito que te dê um, você fica chateada.

P1 – Uma tristeza mesmo.

P3 – Mas é uma coisa que não dependeu do seu trabalho.

P1 – Porque o aluno do ensino fundamental ele tem uma visão, o aluno do ensino médio não tem compromisso com a gente, ele tem compromisso com o Enem, com o vestibular, agora qual o compromisso, qual o valor que eles têm com o Saesp?

P3 – Tanto é que os nossos alunos do Enem do ano passado, passado?

P1 – Ano retrasado

P3 – Retrasado, ano passado não me lembro, retrasado, fomos terceira escola em Bauru.

P1 – Terceira escola em Bauru.

P3 – Eles são excelentes, eles são um terceiro ano bom. Mas dai entra aquilo assim ó, a meu pai falou que se eu for bem no Saesp só o professor ganha dinheiro, eu to saindo, dane-se a escola. Como você combater isso? Não sei, então tem isso, né, a gente vê, enfim, então eu acho que eles não vão bem, podiam ir muito melhor, não vão bem e não é pelo trabalho do professor, dai se eu tivesse no lugar delas eu ficaria muito chateada. Porque você desenvolve um trabalho e por problemas, que você não pode solucionar, primeiro que eu não sei qual seria a solução.

P2 – Mas olha, eu vou falara verdade, eu acho o Saesp mais político do que pedagógico sabe assim.

P3 – Mas é o que a gente tem na mão.

#### **Eu – Será que é a maneira correta de avaliar?**

P3 – Mas não é o que a gente tem na mão?

P2 – Existe transparência na avaliação? Na divulgação dos resultados, né, então eu acho que é mais político, do que pedagógico para a escola, só que envolve né.

P1 – Concorda, acenando com a cabeça. E quando a gente vê o resultado, jogam nas nossas costas, aqui na nossa escola não, mas assim a gente sente entendeu.

P3 – Claro que sente você desenvolve um trabalho anual.

P1 – Então, ai a gente sente, porque, poxa você sabe que você trabalhou, que você não faltou, que você veio dar aula doente, sabe e que você veio dar aula e fez a sua parte e o povo tirou 1,6.

P3 – E muitas vezes, eu to sendo antiética novamente, mas tem questões muitas vezes até mesmo pelo próprio aplicador tá.

P1 – É. Teve problema aqui ano passado.

P3 – Pelo próprio aplicador do Saesp que vem e, você quer saber o trabalho do ano inteiro é jogado por terra num dia, porque o aplicador se confundiu, porque o outro também não leu tá.

P1 – A pessoa que veio aplicar, eu não sei o nome, a pessoa que veio aplicar ela teria, os alunos teriam de 3 a 4 horas, não sei quanto tempo para fazer a prova, ela colocou na lousa 2 horas menina, na prova do dia de português e matemática.

P3 – Quer dizer, então esse foi um dos, teve um ano que nós tivemos problema pior, o professor trocou os gabaritos né, então mas tudo bem, mas só para complementar, claro que a gente sabe que isso é político, porém eu volto naquilo, é o que a gente tem na mão, então não adianta eu gostaria, eu também gostaria, mas não é o que você tem na mão? Então eu acho do mesmo jeito que te, que te deixa contente, porém deixa triste na situação que nem de quem da aula no terceiro ano nesse bimestre, no outro ano, de português e matemática, se sente assim parece que apontaram pra você né, o terceiro ano seu (P1) e dela (P2) né, eu me sentiria assim.

P1 – o nono ano vai de uma forma menina e o terceiro ano vai de outra.



P3 – O nono ano ainda te ouve.

P1 – É, exatamente.

P3 – Olha só passa, a gente também usa esse discurso, depende do desempenho do Saesp, só que o terceiro tá pouco se importando para o desempenho do Saesp, porque ele pode ser reprovado, e dificilmente ele vai ser reprovado e o intuito dele é o Enem, tanto é que eles estudam para o Enem

**Eu – O objetivo deles aqui com relação ao ensino médio é o vestibular? A maioria?**

P1 – É o vestibular. A maioria não né.

P3 – A maioria não.

P2 – A maioria está na faculdade hoje.

P3 – Tudo faculdades pagas.

P2 – FIB, Unip, Usc.

P3 – Pelo Enem, ele vão pra essas faculdades pagas ou esses cursos online que estão custando muito barato, outro dia eu vi um aluno pagou 160 ou 170 reais, não to menosprezando nem a capacidade da instituição muito menos a dos professores, mas é uma coisa a o vô paga, o pai paga, o padrasto paga, é isso.

**Eu – Vocês escolheram dar aula para o ensino médio, ou vocês dão aula no ensino médio por não ter opção?**

P2 – A gente escolhe sala aqui né.

P3 – Eu escolho.

P2 – Então né.

P1- A P3 escolhe.

P3 – Eu escolho porque como eu sou, a outra professora, o que que ela fez? Exonerou, pediu exoneração, teve um, surtou ai o ano passado coitada, a surta.

P1 – Porque não tinha aula.

P3 – Não ela surtou com a disciplina

P1 – Foi por causa de português, acho que foi.

P3 – Não ela é de inglês.

P1 – Então, porque também ela tinha que pegar aula no segundo ano de português P3.

**Eu – Ela não queria dar aula de português?**

P1 – Ela não queria dar aula de português. Porque ela já era aposentada, voltou concursada tudo.

P3 – Eu prefiro começar do terceiro ano do ensino médio.

P1 – AP3 escolhe porque ela é única, no nosso caso, eu gosto, eu gosto de dar aula para o ensino médio, só que a atribuição tá ficando assim, difícil pra gente né, não é uma coisa assim, nossa eu vou pegar essa, porque tem outros problemas, mas eu pego geralmente o que eu gosto.

P3 – E eu prefiro o médio, porque se você me puser numa quinta ou sexta série não é o meu perfil, esse ano eu to, ainda bem que é de terça e quinta, não é meu perfil, cada um tem um perfil não tem?

P1 – Tá certo, isso é natural da gente.

P3 – Você deve gostar de um aluno x, não é, é meu isso, o médio eu tiro de letra, passeio na sala, agora os pequenos, quinta e sexta séries tem que ter outra visão, outro...

P1 – Eles estão muitos infantis.

P3 – eles são infantis, então isso é bom de um lado, por outro lado é aquela coisa infantil demais.

P2 – Cansativo né.

P3 – Cansativo chato.

P1 – Tem que ter muita paciência, muita paciência.

P3 – Então eu prefiro médio entendeu.

**Eu – Vocês falaram que nunca tiveram problemas sérios aqui na escola, mas é vocês já tiveram alguma situação difícil que precisou ser enfrentada em relação a aluno ou pai?**

P3 – Eu tenho.

**Eu – Você pode falar?**

P3 – Eu posso. A primeira foi, tanto é que eu não tinha nem noção de que o que eu tinha falado era grave, que quando vieram me falar, era um aluno negro, eu não me lembro, faz muito tempo, acho que do sétimo ou oitavo ano, eu não me lembro que foi falado, eu falei a se acha que todo mundo é igual a você né, mesma laia, de brincadeira, e o que pegou, o termo laia. Ele chegou em casa, contou de outra forma pra mãe, o diretor invés de me ouvir né, não vou ser antiética, ao invés de me ouvir ele ouviu a mãe, a mãe já contatou a associação, como é que é, esqueci agora, para negros, é mais...

**Eu – Um grupo de defesa de negros.**

P3 – Isso, mas tinha um nome específico, aliás, dois, tanto é que eu entrei a tarde aqui alguém brincou comigo, você vai sair no jornal, o representante da associação não sei o que, de não sei o que de Zumbi dos Palmares, falei verdade, a não sei não hein, e brinquei, passei por perto do pessoal e continuei, na minha cabeça já mais houve, e na época tinha uma professora de história negra aqui, eu não sei se vocês conheceram ela, ela foi diretora de uma escola da prefeitura e era negra, mas era uma pessoa de uma postura ímpar, e ela falou, pera um pouquinho, ele não tem que sempre jogar a responsabilidade no outro, tem que assumir eu sou negro, e a colocação não foi do jeito que ele tinha falado. Mas eu tive um caso sério, porque isso começou se avolumar de tal forma que daqui a pouco eu vou parar na primeira página do jornal, e não é difícil, porque uma colega nossa, no ano seguinte, foi o que aconteceu, foi parar na primeira página do jornal pelo mesmo mal entendido porque a menina era mulata, então eu acho que, isso me deixou muito chateada, ai tem sim, a gente tem outro caso não grave, mas tem.

**Eu – Coisas que marcaram vocês.**

P3 – É, essa me marcou muito, porque eu sai daqui meio-dia, quando foi acho que duas horas tinha um representante do Zumbi dos Palmares, mais o representante do, tinha dois representantes de duas instituições diferentes a favor dos negros e a mãe e o menino, e eu olhava, eu não dei confiança, eu ria, falava a vá, eu ria porque na minha cabeça a coisa era tão longínqua, dai quando eu vi que a agressividade com que eles começaram a colocar o problema, ai eu falei a coisa é séria, e foi uns dois, três dias para a coisa se acertar, a senhora não vai pedir desculpa?, eu falei não, eu peço desculpa mas nunca, não foi essa ofensa, e dai começa aquela coisa que eles estão louco para que a coisa faça isso (abre os braços).

P1 – Fazer barulho.

P3 – Né, então isso foi muito desgastante, pelo menos que eu me lembro eu acho que foi a mais desgastante.

### **Eu – Que você passou?**

P3 – Talvez tenha tido outras sim, mas eu, talvez não, houve outras, mas eu não me lembro não, mas essa foi muito marcante, porque acho eu não ia fazer isso, não foi com o intuito, muito pelo contrário, porque, a lembrei, porque você faltou a prova? Porque eu quis ó (dando de ombros), não é porque você quis então não tem motivo nenhum? Não. Eu não lembro o que foi, já tinha inclusive passado isso, o termo eu nunca me esqueço, não foi laia não, laia é muito pesado, eu não lembro qual foi o termo que ele, então foi isso, realmente foi muito, e eles os representantes das instituições já vem com uma fala tão incisiva que eles não te ouvem para ver se o aluno é errado ou a mãe do aluno deturpou tua fala, não eles já vem com ideia formada que você falou, então é muito...

P1 – Te prejudicar né.

P3 – Então é muito complicado, essa amiga da gente dessa escola, ela não perdeu o cargo por um triz, e por uma bobagem, houve uma sindicância, daí eles querem professores para depor a favor da professora, isso já é muito complicado porque tem professor que acha que vai se...

P1 – Complicar.

P3 – Complicar né, e dou total razão, então isso é muito complicado, isso foi o pior, já houve outros, mas esse acho que foi o pior.

P1 – O meu foi quando uma mãe, só na verdade, me chamou de mentirosa menina, porque o filho dela estava na sétima série, foi meu primeiro ano aqui, ele falou na frente da sala que eu vivia bêbada lá no bar dele, olha professora você vive caída lá no meu bar, e minha sogra trabalhava aqui.

P3 – E o pai tinha bar realmente?

P1 – O pai tinha bar ou a mãe não sei,

P3 – E você foi algum dia, padaria foi lá comprar um pão?

P1 – Menina eu nem bebo.

P3 – Mas você frequentava o bar por algum outro motivo, comprar um refrigerante um pão?

P1 – Não sei nem onde é, aí menina ele disse assim, porque vive bêbada lá no meu bar, que você cai lá na rua, na frente da minha sogra, ela estava na porta, porque minha sogra era inspetora aqui, a P3 conhece, ela estava na porta, aí eu peguei e falei assim pra ele...

P3 – Na porta do bar?

P1 – Não ela estava na porta da sala

P3 – Ninguém foi ao bar?

P1 – Ele falou pra mim na frente de quarenta alunos que eu vivia bêbada lá na porta do bar dele, que eu vivia caída lá, aí eu pedi para a (nome da antiga diretora) chamar...

P3 – (nome) é nossa ex-diretora.

P1 – Pedi, falei ó não quero isso, porque estava na frente da minha sogra, já era casada e tudo e ficava mais na chácara lá do que, e eu não bebo né, nunca bebo nada, isso que é triste, ainda falei pra ele se fosse chocolate tudo, né que, mas falei pelo amor de deus, aí a mãe dele, aí eu peguei e

falei pra ela ó, se você quiser, ai ela me chamou de mentirosa só que o filho dela não veio, ela (P3) tinha até sala a noite, foi a noite.

**Eu – Você chamou o filho, a mãe?**

P1 – A mãe pra conversar, eu a mãe a diretora, tudo, ai eu falei se você, ai ela me chamou de mentirosa, eu falei pra ela se você quiser eu chamo um aluno de testemunha. Uma vez eu fui tirar o RG dos meus dois filhos né, eles tem cinco e três anos, ai eu fui tirar o RG deles, ai eu estava na fila, ele trabalha lá no xerox do Poupatempo, ele falou assim na fila, eu estava lá, e falei oi fulano, oi tal não sei o que, ai professora você bate nos seus filhos igual você batia em mim na escola, na fila do Poupatempo, entendeu, então ai eu peguei e falei assim, ai que sem graça não sei o que né, ai eu peguei, é.

P3 – Você percebe que ele continuou com a mesma postura de caráter, porque o que ele fez aqui e a mãe apoiaram ele transferiu, já era mais velho né, nunca ninguém bateu nele.

P1 – Não, não eu fiquei nisso, sou muito tranquila, eu sou daquelas que escuta e finge que não escutou pra não dar problema, pra não pegar livro de ocorrência, eu sou muito assim.

P3 – A P1 é muito serena.

P1 – É eu sou muito tranquila então, isso também me chocou porque eu tinha vindo de São Paulo, fiquei um ano em Santo Amaro, me efetivei e fui pra lá um ano, então e foi no primeiro ano que eu vim pra cá, e fiquei saí lá do morro em Santo Amaro e não ouvi uma coisa dessa e fui ouvir de um menino aqui né, e assim, só que é um menino que tinha muita capacidade e tá lá tirando xerox no Poupatempo, mas tudo bem.

P3 – Boato tem muito, agora eu também não dei muita confiança não, boato tem, uma vez falaram que eu tinha, eu não tenho filha, tenho filho, não a senhora tem uma filha a mãe dela que cria, vivia sempre me perguntando e sua filha, e eu nunca tive filha, mas isso não me pega sabe.

**Eu – O professor é uma figura pública de uma certa forma né.**

P3 – E boato é boato de repente.

P2 – E as vezes você agrada, não agrada né.

P1 – É, sim.

**Eu – Nesses seus três anos, você já passou por alguma coisa?**

P2- Conflitos assim, mas que me chateou, que me marcou não, não, porque sempre que aparecia alguma coisa, que nem a mãe de uma aluninha quer falar com você né, ai eu sempre ia com a maior calma né, conversava, ouvia, ai depois a mãe ia embora chorando pedindo desculpa né, porque, que nem quando é com os pequenininhos, eles são crianças então as vezes eles na ora de falar ele falam né de um jeito.

P1 – Do jeito que eles querem.

P2 – Agora com os maiores não, com os maiores não também, não tive problema não.

**Eu – Bom.**

P2 – Não sei se é cedo ainda pra falar.

Risos.

P3 – Depende da forma muito que você encara também né?

**Eu – Vocês já tiraram licença médicas por algum motivo relacionado a essas questões ou não?**

P1 – Não.

P3 – Não, se diz, desgaste tamanho não, mas aqui já houve casos em que, lembra ano retrasado, já houve caso que ficou dois meses de licença em consequência de um atrito que houve dentro da sala de aula, né, tanto é que ela acabou saindo daqui, acho que ficou envergonhada, enfim, lembra?

P1- Lembro.

P3 – ela ficou dois meses, ela tirou e ela se, ela perdeu um pouco o equilíbrio, não foi nada além, ela gritou, isso acontece aqui todo dia né, gritou com um aluno e gritou e gritou, na medida que isso, mas acho que ela ficou envergonhada, porque como eu falei é o perfil, de repente uma pessoa calma desatara gritar, ó enlouqueceu né, mas é perfil de cada um, mas realmente passou do ponto e ela perdeu a boa e gritou tanto e ficou envergonhada, caiu no choro e ela ficou um mês e meio ou dois de licença.

**Eu – Uma outra questão, eu sou professora de educação física e a ideia...**

P3 – Sorte sua.

**Eu – Por que você falou sorte minha?**

P3 – Porque eu acho que de todas, que educação física ainda pra eles é um prazer é um lazer, e eu não falei sorte sua menosprezando...

**Eu – Não, eu sei.**

P3 – Muito pelo contrário, acho que devia ser uma coisa explorada como nas escolas dos Estados Unidos, uma coisa onde né, eu sei que vocês também não têm infraestrutura pra desenvolver muita coisa, mas ainda é uma coisa que eles gostam e ainda é uma coisa que você pode usar de argumento, a é então tá bom próxima aula você vai fazer a apostila de educação física na sala, entendeu, só por isso que eu falei né,

P2 – Não vai ter aula de educação física.

P1 – Eles gostam de futebol né.

P3 – Eles gostam de futebol.

P1 – Vai dar outra coisa pra você ver.

P3 – Mas enfim, ou basquete ou outro esporte que seja.

**Eu – Não, é por que, era isso que eu ia...**

P3 – Eu acho que é mais fácil, você cria uma...

P2 – É mais prazeroso pra eles.

P3 – Mais prazeroso pra eles.

P1 – E é a hora que eles levantam né, eles levantam, porque na nossa aula eles ficam sentados né, eles gritam na quadra, eles pulam o muro e pegam a bola lá, nossa coisa de louco.

**Eu – Não eu dei risada porque um dos meus objetivos é esse, por isso que eu quis pegar professores, por exemplo, de português e inglês, línguas e educação e arte que são consideradas, não sei, é o que eu quero ver, mas parece que na escola são visto de maneira diferente e não sei se isso é bom ou é ruim.**

P3 – Eu não vejo assim não, eu acho que inglês, acho que educação física sim e artes também é vista de uma maneira diferente, mais prazerosa, já o português e o inglês, o inglês eu acho que assim, por quê?

P1 – Eles não dão valor.

**Eu – Você acha que não tem sentido pra eles?**

P3 – Não tem sentido, dentro de uma sala você tira talvez o que, três, dois que a mãe fala, que a mãe orienta, aproveita e o terceiro que faz aula na escola de idiomas, e resto, eu já ouvi também de muita mãe por quê? Né, então não é o inglês em si, se mudar pro francês, pro espanhol, pra outra língua, é o mesmo, é o mesmo foco tá, então eu acho que a não ser que você leve tudo numa grande brincadeira sem muita seriedade, sem muito aprofundamento do conteúdo, ai tá tudo bem, começou cobrar esquece, eu acho e português também.

P2- Português está relacionado a regras né, a decorar regra, que é uma coisa que não faz sentido pra eles né, eles usam a língua de um jeito né, eles se comunicam.

**Eu – Ainda mais hoje em dia.**

P3 – Entendeu, a gente vai, a gente vamos.

P2- então pra eles é maçante sabe, é cansativo, eu vejo assim, eles não gostam muito não.

**Eu – É exatamente por isso, português assim como matemática são consideradas nas escolas disciplinas fundamentais né, e por isso que eu quis trazer essa comparação, com outras disciplinas, educação física e artes, eu posso estar errada, mas parece não ter tanta cobrança em relação a disciplina, conseqüentemente em cima do professor.**

P2 – Ainda que agora o currículo tá mudando, você percebe bem né, que é mais leitura, interpretação, e a regra tá de lado.

P3 – Dai quando eles saem lá fora, eles são cobrados da regra, estava falando isso em casa hoje, to com uma questão aqui que eu trouxe pra discutir, cheguei num ponto, então, você não pode mais corrigir né, não pode corrigir porque traumatiza, a porque estudar gramática, a gramática não leva a lugar algum, então tá bom, né, chega lá fora e você é cobrada, também não sei mais a que ponto eles são cobrados, a gente anda por ai, você vê escrito cada barbaridade, sabe.

P1 – Não e outra, você é, a gente que tem vontade que eles façam uma boa faculdade, a gente que, nós sonhamos com isso, a gente, a gente gosta dos alunos, então, eu pelo menos gosto muito deles, e eu gostaria que quando eles saíssem daqui eles tivessem uma profissão, tivessem uma chance de melhora, eu sempre falo pra eles, gente vocês querem morrer do mesmo jeito que vocês nasceram, na mesma casa, no mesmo jeito, vamos melhorar, vamos estudar né.

P3 - Eu to falando mais P1 em relação ao escrever né, língua portuguesa e o conteúdo, ao escrever você percebe que eles estão escrevendo cada vez menos, porque, primeiro por causa da gramática, tanto faz a gente vamo como a gente vai, se entendeu não entendeu, então isso é uma coisa, eu acho que isso desanima um pouco a gente, quando começa a ver um programa de televisão um jornalista cometer erro gravíssimo e ao mesmo tempo tão banal, tão banais, ai você pega o jornal, jornal nem tanto, mas...

**Eu – Não são palavras diferentes né, são palavras do cotidiano. É, eu dou aula na faculdade para o primeiro ano, é para os alunos assim que eles ingressam, e a gente, eu dou aula de história da educação física, então grande parte das avaliações eles tem que escrever, são questões discursivas e tal e a gente observa entendeu a gente observa alunos excelentes, não estou generalizando, a gente tem turmas muito boas, mas ao mesmo tempo alunos que não conseguem escrever uma frase com sentido, não conseguem expressar, porque hoje dizem isso né, que o aluno precisa se expressar, não importa se está...**

P3 – É o que eu falei, tem informação na internet, mais ele não fixa... pelo menos eu vejo assim, a mas eu acho que é meio geral, outro dia eu tava, enfim, num lugar serio que não podia ter aquilo, um documento afixado e a pessoa confundiu retificar com ratificar...

P2 – É grave né. Risos.

P3 – Então, no fórum, se pode ter isso, não pode, me desanima, eu falo porque, não desanima, eu falo a gente tenta fazer o aluno aplicar isso dentro de um contexto e tal, e você fala pra que, então eu acho que isso me desanima muito se sabe, se tá ali no fórum a faculdade ao lado, o google corretor lá corrige, se vai passando a não bater mais nesses pontos chaves...

**Eu – Você vai desistindo com algumas coisas.**

P3 – Eu pelo menos me sinto assim né, e é o que eu te falei no início, depois lá no concurso é cobrado, então eu também me sinto assim, que que adianta você bater em cima do a gente vamos né, do menas.

P1 – Desliga um pouquinho que vai bater o sinal.

**O sinal toca e logo após é retomada a entrevista.**

**Eu – A minha ideia, eu falei isso para a diretora, não é falar nossa a escola tá perdida, mas é ver, porque assim, qual que é a minha ideia principal, vocês falaram da educação física, eu acho que muitas vezes essa, entre aspas né, mais acontece, a falta de compromisso, não sei do jeito mais relaxado, ou a maneira como a disciplina é vista dentro da escola, tem muito lado negativo, mas tem muito aspecto positivo, entendeu, lidar com os alunos, o cotidiano fica um pouco mais leve, então a ideia é essa, será que a gente vai criando ao longo do tempo adaptações que ajudam a gente, eu sinto isso com a educação física, entendeu, dai eu querer ver com os outros professores, porque cada professor reage de um jeito, cada um tem sua estratégia pra lidar com isso, uma é mais tranquila, outra né, então é pra ajudar o professor, no caso contrário eu ia fazer pesquisa com equipe gestora com alunos, mas a ideia não é essa, é por isso que eu quero que seja falado a verdade mesmo, para que a gente possa ver o quadro**

P1 – Não aqui a escola é boa mesmo.

**Eu – Não, eu sei acredito.**

P2 – É sim.

P3 – Pergunta para o P4 (professor de educação física que não está presente). Ele deu aula para o meu filho

**Eu – Ele sempre deu aula aqui?**

P3 – ele veio de outro lugar, mas fazia pouquíssimo tempo, e eu brinco com ele naquela época você era bonito, eu tenho a fotografia em casa.

P1- Era nada, é. Risos.

P3 – Mas é brincadeira, se tivesse o álbum de formatura do meu filho, qualquer dia vou trazer pra todo mundo ver e ele dava risada. Mas ele é uma pessoa também gente finíssima né.

P1 – Tranquilo né.

P3 – Tranquila , sério.

P2 – Ó mas que nem, eu to entrando agora e você ouve muita coisa né, então você fica com medinho de repente ir para outros lugares sabe, que vivem ai com né, outras realidades ai, da medinho hein.

P1 – Melhor nem ir, ficar aqui mesmo.

**Eu – É bom você estar num lugar que você quer continuar né, você tem sua vaga aqui.**

P3 – Você sabe, eu acho que aqui o ponto muito positivo, que o corpo docente, por exemplo, é aquilo que eu falei, as vezes a gente tem divergência de opiniões, mas gente se conversa, brinca, você brinca, as vezes pode ate ultrapassar, mas outro dia você vem e conversa, então não sente o clima pesado, eu já trabalhei num lugar eu entrava e saia de lá com dor nas costas, sabe se percebe ninguém se fala com ninguém, eu acho isso ruim, você já vive uma parte do tempo ali, aqui pelo menos eu acho que isso não consta, não sei se as meninas concordam.

P1 – Sim, sim.

P2 – concorda acenando com a cabeça.

**Eu – O ambiente fica mais positivo.**

P2 - É.

**Eu – Vocês, sem o saudosismo né, quais mudanças vocês observam pra melhor ou pra pior, quando vocês eram alunos do ensino fundamental pra hoje, e do inicio da carreira pra hoje assim, o que foi melhorando ou piorando nesse tempo?**

P1 – Pra mim o que piorou foi a aprovação automática, porque os alunos pra reprovar precisa ter muita nota vermelha e muita falta, eu acho que isso piorou muito a educação, eu vejo assim como professora de português, eu acho que foi isso.

P2 – Eles acabaram perdendo né compromisso, ele sabe que pode fazer qualquer coisa que ele vai embora né, vai pra frente.

P3 – Mas eu acho que em cima disso, vamos puxar o nosso lado também né, os alunos que estão saindo hoje das faculdades, sejam elas presenciais ou cursos online, eles já saem eu percebo pelos poucos que a gente teve ou, acho que agora não tem né, não tem né, aluno que recém saído da faculdade, alunos saem da faculdade que se forma e já vem trabalhar, nós não temos aqui né?

P1 – Ninguém não.

P2 – O ano passado tivemos?

P3 – Ano passado tivemos, o (cita o nome do professor), começou a faculdade e pegava aula, então percebo assim, quando eu era representante do CPP, eu acabei saindo por causa disso, eu percebo que já se chega com aquela coisa, desculpa o termo, rançosa, o aluno não sabe nada, não quer saber de nada, pai não cuida, então se você chegar no inicio da sua carreira com essa visão negativa, que é isso mesmo, que fulano não aprende, um termo que eu não gosto nenhum pouco que é eles são tudo burros, não tem ninguém burro não, acho que burro é o profissional que tá falando isso que não soube diferenciar as coisas, então isso é muito pesado, você já sai da faculdade com a sensação negativa né, ou então assim, ela vem trabalhar não porque gosta, a pegar umas aulas, fiz uma faculdade online ou gratuita ai, vou pegar umas aulinhas aqui ou ali, sem muito compromisso, eu não estou sendo antiética, mas eu acho que existe esse ponto também, né do professor...

P2 – Do compromisso.

P3 – Do compromisso sabe, o aluno até as vezes eu olho, e nessa idade, com cinco ano de magistério e já tá falando isso, né, eu que to me aposentando não falo isso, você falou que tem aquele saudosismo lá atrás.

P2 – Mas ai, eu acho que eles pensam assim, porque hoje tem a cobrança, tem que ter nível superior né, não importa se aquilo que você vai fazer você gosta, você vai se identificar com aquilo ou não, tem que ter o nível superior né, e quando você faz a faculdade com vontade né, se ela é online ou se ela é presencial, você tem os caminhos, o caminho, assim o objetivo da faculdade e da escola é mostrar os caminhos, quem vai trilhar o caminho? É o aluno né.

P3 – Mas essa desesperança, ele já traz quando ele chega aqui.



P2 – Então, ele já entrou no curso?

**Eu – Você atribui isso a formação dele?**

P3 – Acredito que não, é o que ela falou, quando cito faculdades online eu não estou menosprezando não, mas acho que grande número, mas ele...

P2 – Que faz parte do papel né isso?

P3 – Ele já chega com essa, é não é isso, ela (P1) tá cansada, a gente falar isso, acho que tem até um desconto, agora a pessoa que já chega, ai não quero saber de nada, eles não sabem nada, então poxa pera ai, né, então vai procurar outra coisa pra fazer, né.

P2 – Hoje a gente não parar, não pode ficar parada, o estudo não pode parar né, tem que continuar sempre, se atualizar sempre, não sei as vezes a pessoa...

P3 – Eu bato num ponto, não é nem o conteúdo, eu acho que devo ter me expressado mal, é a postura que a pessoa já chega, imagine você (P2) com quatro anos, quantos anos você tem de magistério?

P2 - Três.

P3 – Três, então a eu não quero saber de nada, ai eles não sabem nada são burros, eu acho isso, eu não gosto muito de ouvir isso...

P2 – Mas também ó, eu penso assim...

P3 - Porque eu acho, claro que ela tem o direito de falar, realmente a gente sabe que a grande maioria, mas pra quem tá saindo da faculdade, não é muito cedo pra tá falando isso não?

P2 – É muito cedo.

**Eu – Então, a que se atribui isso, porque você acha que isso acontece? É uma questão cultural isso? Ou você acha que ele traz da formação?**

P2 – Na faculdade P3?

P3 – Não acho que é na faculdade...

P1 – Porque a expectativa deles serem muito alta, ai eles chegam aqui.

P2 – A ideologia da escola, da faculdade, do curso, colocou aquilo, nessa, ou...

P3 – Talvez não seja isso, é uma teoria e quando se depara com a prática, existe uma distância muito grande, deve ser isso Juliana.

**Eu – Era o que você (P1) disse, traz uma expectativa...**

P1 – Grande né.

**Eu – Muito alta e se depara com a realidade.**

P1 – Eu também esperava dos alunos, eu sempre esperava, falava comigo, gente vocês é que tem que cobrar de mim, não eu ficar cobrando, vocês que tem que cobrar, que eu ensine, que eu fale, vocês eu não,

P3 – Então, mas menina, o que eu vejo é que, essa, essa, a eles não sabem mesmo, a gente também não sabe, o professor ganha mal, tudo mundo vai empurrando com a barriga...

**Eu – Comodismo né.**

P3 – Acho que desesperança, né, então eu acho uma sensação, imagine você (P2) que tá começando, com essa ideia, então você já chega com essa ideia derrotada né.

**Eu – Isso contágia né os outros professores.**

P3 – Tanto os alunos como a gente, então eu acho é um dos fatores, não é só esse.

P1 – E outra coisa também que eu acho que mudou foi, o respeito pelo professor né, o aluno pegar e falar que você estava bêbada no bar.

P3 – Que é pior, é mentira né.

P1 – Mentira, porque eu acho que o objetivo dele não foi só me desestruturar, mas me...

**Eu – Ridicularizar.**

P1 - Perante os outros né, não conseguiu, não conseguiu, tem alunos excelentes que estão fazendo engenharia dessa turma mesmo, tem um que tá ali comigo e tal, mas assim, aluno que, é o que eu falei hoje, que eu passei hoje cedo, eu falei pra ele, ó vou chamar o pai desse grupo ai, os pais desse grupo ai, mas não somos só nos que estamos falando, olha lá ao seu redor, não sei o que.

P2 – Eu acho que nisso, que tudo que reflete no que a P1 tá falando, é o que ele não aprendeu né, a conviver, ele não aprendeu limite, ele não aprendeu regra, ai você vai buscar saber por que ele não aprendeu, porque o pai trabalha, a mãe trabalha, ficava sozinho em casa na frente da televisão né...

P1 – E filho dá trabalho mesmo, e você cansa de ficar falando faça isso, faça aquilo, você acaba cansando também.

P2 – Se for buscar, se for buscar vai longe.

**Eu – É todo um histórico né, outros fatores, da família,**

P1 – Sim, a sociedade a mídia, a televisão.

**Eu – Então, e ai assim, o ponto principal né, falar da família, sociedade, tudo, qual é a opinião de vocês a respeito do que vocês vivem e vocês veem em relação à questão da violência na escola, ela aumentou ou não aumentou, ela está sendo trazida de fora, ela é gerada aqui dentro, aqui não que vocês falaram que não tem esses casos né tão complicados, mas aquilo que você (P1) falou da reportagem que teve. Qual é visão de vocês em relação a isso?**

P2 – Eu to a pouco tempo, mas eu vejo assim, que pra eles a violência é uma coisa normal né, não existe punição.

P1 – Os valores né.

P2 – Inversão de valores, pra eles é uma coisa normal, e a violência as vezes é até uma forma de eles se firmarem ali né, porque...

P1 – Marcar o território deles né, tem uma aluna assim aqui.

P2 - Eu vejo assim.

P1 – Ela briga, ela acha bonito brigar e eles postam na internet.

P2- Ser a poderosa né, a briguei!

P1 – Como se fosse, não mexe com fulano que.

P2 – Ela não briga aqui dentro da escola Juliana, ela vai pra baile, dos bailes dela lá, os bailes funk, e ela arruma confusão dentro desses bailes né, ai as colegas filmam e fica né, quer dizer a popularidade né, uma forma de ela ser popular.

**Eu – E o comportamento dela aqui dentro da escola é tranquila?**

P1 – É, ela não é boa aluna, mas, como aluna ela não é boa, mas com a gente ela não briga não.

P2 – Mas assim é tranquilo porque na hora que ela começou a colocar as asinhas de fora a autoridade chegou, entendeu.

P1 – É, quando ela chegou, eu não era professora dela, eu sou professora desde o ano passado, mas deve ser isso mesmo.

P2 – Ai ela teve, ela encontrou autoridade.

P1 – Percebeu que aqui ela não ia poder não.

**Eu – E violência física não, e violência verbal, vocês observam casos, isso não é um problema aqui?**

P2 – Entre eles sim.

Eu – Como eles se tratam?

P2 – A uma coisa que fiquei assustada, ó desde os pequenos, violência verbal entre eles, desde os pequenos.

P3 - Mas isso pros adultos, para o médio isso não é considerado violência...

**Eu – É isso que ela (P2) estava falando.**

P3 – Se você chamar um menino, rapaz né, porque terceiro do ensino médio não é mais menino, chamar a outra de palavrão, e você ficar bravo, o rapaz chama a menina, e você ficar bravo com ele, ela sai em defesa dele, né, o professora qual que é, a gente só tá brincando, isso naquele palavreado da fina flor da malandragem viu, não é, não vou nem repetir ó, porque o moço..., e ocorreu muito isso ano passado, ocorreu muito ano passado isso, um palavreado assim, que você, que sua mãe, ai vai né, isso é uma constante, e eu cheguei disse poxa elas são meninas, poxa não era pra você usar outro tipo de palavra, pessoal vocês também se dão o respeito, ai P3 ele só esta falando a real, ele é nosso amigo...

P2 – Falando a real. Risos

P3 – Então eu acho que assim, as meninas aceitam isso numa normalidade, se você for interferir, parece que você está fora da real.

**Eu – É pra eles é o que vocês falaram, pra eles não é manifestação de violência né, é um comportamento. No ensino médio eles têm mania de ficar se pegando, se batendo, não a briga em si...**

P1 – Brincadeiras...

**Eu – Brincadeiras mais grosseiras ou não?**

P3 – Eles querem ficar grudados, isso me irrita, menino sentado no colo de menina, menino grudado ali, sabe, não é, mas bater, essas coisas não, aqui não.

P2 – Parece que eles tem carência sabe, de estar perto né, ter alguém ali...

P1 – Foninho né, compartilha o foninho.

P2 – Compartilha o foninho.

P3 – Se você puxar pra uma conversa eles se abrem com muita facilidade, ai você fica sabendo que o pai tá preso...

P3 – Então é.

**Eu – Ai você vê esses outros fatores que eles acabam trazendo aqui para dentro.**

P1 – Ai as vezes você até esquece de ser, é o que a P3 falou no começo, que a gente acaba sendo até mais maleável porque...

P3 – É uma realidade tão dura.

P1 – Tão triste.

P3 – Mas não é regra geral não viu, aqui tem muito mais gente é, família do modelo tradicional, pai, mãe, do que esse que avó que cria, padrasto, mas o palavreado não sei se é só aqui não, acho que todo lugar se fala, as meninas defendem os meninos e bem, elas não acham desrespeito, o vai se...né.

P2 – Agora no ensino fundamental, por exemplo, sexto ano, eles se agriem, eles se agriem, e se agriem e tal, ai se você tocou na família, ai você pegou eles, entendeu, ai você conseguiu atingir ali.

P3 – Meu pai não é isso não, nem minha mãe, mas se percebe que agora no médio não tem isso.

P2 – Eles podem falar o que quer pro outro né, mas se o outro ofendeu a família, ui, ai é chato.

**Eu – Bom, o roteiro de questões era esse, não sei se vocês querem falar, na verdade é assim, a última questão é a que a gente atribui esse estado da educação hoje né, porque as coisas estão como estão...**

P3 – Uma série de fatores, principalmente os valores estão mudando né, acho que principalmente, você não perguntou, mas, acho que a televisão influencia muito, você vê diariamente na televisão, é, valores, que eu acho que a mãe não consegue transferir que aquilo é um outro mundo, eu nunca me esqueço de quando a Xuxa engravidou, faz o que quinze anos né, então eu me lembro que, é na sala depois foram umas três, quatro, no ano seguinte, gravidez, estava tudo normal, e ai a menina, minha mãe falou que é normal, a Xuxa é tão famosa e é mãe solteira, então eu acho que a televisão, eu acho que os pais em casa né, a gente vive num país que se não vê valores né, se pensar, se liga a televisão e vê, enfim, independente de partido político, o que se fala no dia hoje, uma coisa hoje, você atesta uma coisa hoje, amanhã eu não vi, eu não sei não conheço, então eu acho que os pais também passam isso e acabam passando outro valor, eu acho que, saindo um pouco disso que você perguntou, eu acho que inclusive para os filhos da gente, as vezes é um pouco difícil você, principalmente se for homem, cria-lo decentemente sem ser bobo, com caráter sem ser bobo, porque os valores estão ai, se lá em cima né, tem gente que fala hoje, amanhã eles falam, promete uma coisa, sabe não é, não foi nada disso, eu não vi, não sei, não conheço, a televisão mostra uma realidade muito natural né, eu acho que os grandes comunicadores barram muito em cima desse país não se dá nada, enfim,

P2 – Também tem a lei da vantagem né P3, querer tirar vantagem em tudo, inclusive do governo.

P3 – É mas isso já tá embutido, hoje o problema é maior ainda né, a gente tá vivendo uma era em que o problema é maior ainda né, você tem que aprender uma coisa, um valor x, e ouvir a televisão tá te mostrando isso, outro não é, então eu acho, não sei, eu acho, não sei se as meninas concordam...

P1 – Concordo.

P3 – É isso, né a gente fica as vezes, você, você entre ser uma pessoa de caráter, de repente você vai conviver com muita gente que, vai falar isso ai é, mas isso é meio fora de contexto não é,

**Eu – Vocês concordam?**

P3 – Não sei se é uma preocupação minha, pessoal, e eu vejo assim e muito, ou não sei P1, P2.

P2 – Eu acho que é isso sim né, tá relacionado a fatores, social né, histórico, porque histórico, a corrupção não começou agora né.

P3 – Mas agora é muito descarado, com valor que afeta, afetando muito a sociedade né, eu pelo menos vejo assim, afetando o dia a dia de, por exemplo de um hospital, da educação, do...

P1 – A segurança, saúde.

P3 – A segurança, a saúde, imagina se depender da saúde pública gente, se já imaginaram, se sentir mal e ir lá pro hospital, eu tenho impressão que será o caos se precisar de uma cirurgia né, de imediato, é, na tua casa, segurança, enfim, né a, eu to falando isso por que aconteceu comigo há quinze dias e, dai você fala a vou deixar pra lá, porque isso não vai dar em nada mesmo, então você mesmo acaba absorvendo isso.

**Eu – E se acha que é essas questões sociais, são elas que estão interferindo diretamente na s escolas?**

P3 – Também, também, eu acho, porque são valores, são valores que os pais passam para os filhos, então pera ai, a lá em cima tá tudo assim, que esse professor tá achando ai, a grande coisa.

P2 – Vai passar de ano mesmo, vai passar mesmo.

P3 – É, então acho, sabe, agora se você me perguntar a solução, eu realmente não saberia te falar.

P2 – O que a gente sabe é que alguma coisa tem ser feita né.

**Eu – Alguma coisa tem que mudar?**

P2 – Não sei o que, mas alguma coisa tem que ser feita.

P1 – A muita coisa viu.

**Eu – A ideia é discutir isso mesmo né, porque, também não vou te perguntar a solução, também não tenho né, a ideia é discutir pra levantar essas questões.**

P3 – Sem deixar, deixando o saudosismo, aqueles valores eram outros lá atrás né, nasceram em outra realidade, mas por outro lado os eu acho que os valores estão se perdendo totalmente, eu não sei, olha, se você me perguntar por onde a gente começa, diria que tirando uma administração compromissada e séria né, isso ajuda muito dentro da escola, mas isso nós estamos falando Juliana a nível de Bauru e Parque Vista Alegre, transfere isso pra Belford Roxo lá no Rio de Janeiro, não é, apesar de sua pesquisa envolve só Bauru, então pensa no favela do Heliópolis, que nem tem o menino que veio da favela faz dois anos que tá aqui fugido, pensa como é lá, a é verdade, todo mundo sabe, ué o menino que veio para o primeiro ano, aquele que veio ano passado e não abria boca, esse ano começou pelo menos a falar o nome, dai se senta e começa, ai ela acaba falando, não posso fazer nada, até está em liberdade assistida, o que também não acho que não pode ter preconceito contra esse alunos, porque se você partir do principio que todo aluno que cair na tua mão né, que foi ou é liberdade assistida, não tem jeito, então minha filha o que que nós estamos fazendo aqui, então fecha a coisa e vamos embora, então eu acho, não sei te falar.

**Eu – Bom depois que eu terminar a pesquisa, ai eu trago a tese quem sabe ajuda.**

P3 – Traz pra gente, quem sabe, e também pra gente ver também o posicionamento de outros professores também.

**TRANSCRIÇÃO – P4 (UEP)**

**Eu – Bom, primeiro você vai me falar tua idade, se você quiser?**

P4 – 43 anos.

**Eu – tempo de prática como professor?**

P4 – 96 eu iniciei, vinte anos, vai fazer vinte anos.

**Eu – mas, vinte anos no estado ou...**

P4 – Não, de formado, ai logo em seguida trabalhava na área, não em escola especificamente, trabalhava com futebol, entrei na escola privada em 98, e no estado em 2001, World Trade Center não foi em 2001?

**Eu – 2001.**

P4 – No dia das torres gêmeas.

**Eu – Quanto tempo você trabalhou com futebol antes de...**

P4 – Eu já trabalhava antes como estagiário no BTC com o professor (cita o nome), e ai eu me formei e continuei trabalhando e contratado como professor.

**Eu – Quanto tempo você está nessa escola do estado na que você atua?**

P4 – Na que eu atuo, estou de desde 2003, então são treze anos.

**Eu – Disciplina que ministra Educação Física, fez a graduação em Educação Física, você fez aqui ou em Rio Claro?**

P4 – Unesp Bauru.

**Eu – Você fez alguma especialização?**

P4 – Não, entrei direto no mestrado, terminei a graduação e já entrei no mestrado.

**Eu – mestrado em Ciências da Motricidade?**

P4 – Isso.

**Eu – Você é efetivo, você chegou a trabalhar como eventual no estado?**

P4 – Nunca, não.

**Eu – Quantas horas de trabalho você tem na escola do estado e no total por semana?**

P4 – Minha jornada no estado são vinte horas, total são mais vinte oito, média de quarenta e quatro horas...

**Eu – Média de 44 horas, em três lugares diferentes?**

P4 – Em três lugares diferentes.

**Eu – Porque você escolheu ser professor?**

P4 – Primeiro porque venho de um histórico de atleta, então isso me incentivou bastante, eu queria fazer educação Física, pela prática, por ser ex-atleta, então isso foi o primeiro empurrão para a educação física.

**Eu- você escolheu ser professor, ou você escolheu trabalhar com educação física?**

P4 – Não, a princípio eu não queria dar aula no estado, não queria dar aula na verdade de educação física, tinha outros objetivos, tanto é que eu ingressei na área acadêmica, esse era o objetivo principal, aí dentro da necessidade, das circunstâncias eu fui me encaminhando para a área da educação.

**Eu – O que você esperava quando você se tornou professor?**

P4 – Olha naquela época, a gente já tinha uma realidade que não era muito satisfatória, como educador físico, na verdade na educação física na escola como professor, mas é, a gente espera, acho que assim, a educação física você não espera muita coisa, você faz porque você gosta, é o primeiro ponto, aí depois você vai, é óbvio, você tem condições de ter um salário legal eu acho que isso vai do profissional, a área lhe permite isso, mas a área da educação, principalmente o ciclo 1, o ciclo 2, o ensino médio é complicado, só está declinando cada vez mais em termos de salário.

**Eu – Você tem experiência profissional no estado, numa escola particular e em uma faculdade particular, onde você se sente mais realizado trabalhando?**

P4 – Eu sinceramente adoro dar aula em faculdade, é o que me dá mais motivação, tenho mais prazer em trabalhar, agora se eu falar pra você que eu não gosto de trabalhar com crianças e adolescentes eu também vou estar sendo hipócrita, eu gosto, eu tenho também prazer em trabalhar né, só que onde eu tenho mais satisfação é no ensino superior.

**Eu – Quando você pensa, tem que preparar uma aula, tenho que dar uma aula hoje, tenho 8 aulas na escola hoje, como você se sente?**

**Neste momento o professor respira fundo**

**Risos**

P4 – Não sei, eu penso, a gente pensa antes, nossa hoje é aquele dia, principalmente quando você tem uma turma que é mais complicada, você pensa isso, falar que você não pensa, né, mas, a gente tem que trabalhar né, eu acho que quem trabalha na área da educação física não pensa muito nisso não, eu trabalho 44, trabalhei 56 horas semanais e dava conta, lógico que a idade vai chegando e você vai ter que tirando um pouco o pé né, mas é cansativo, mas ao mesmo tempo que é cansativo, tem um lado que é lúdico, que é prazeroso, que você tem algumas inspirações, alguns motivos legais que você vai, é legal dar essa aula para aquela pessoa ou para aquela turma né, então isso acaba de certa maneira amenizando o sofrimento nosso.

**Eu – Isso que eu ia perguntar, você chega a sofrer?**

P4 – A sim, todos nós sofremos né, não tem um que não sofre, não tem jeito, faz parte do ser humano, são sentimentos que a gente tá, faz parte do dia a dia, sofrimento, alegria.

**Eu – Na escola que você trabalha, como você diria que é o ambiente da escola?**

P4 – Dos alunos, docentes?

**Eu – Em relação aos alunos, em relação assim principalmente entre os professores, a equipe gestora.**

P4 – Minha escola eu diria que é uma boa escola para trabalhar, uma clientela que não é muito complicada, tem uns problemas como toda escola tem, mas a gente tá num certo privilégio em relação a outras escolas, ela não é uma escola de tão periferia, é uma escola num bairro, mas um bairro socioeconomicamente razoável, então tudo isso facilita, apesar que tem crianças e adolescentes que vem de todas regiões, então nesse aspecto não posso estar reclamando. Em relação aos docentes, nós temos um grupo lá também, hoje a classe dos professores é uma classe desunida né, então a gente, mas não temos problemas de convivência, é um grupo que convive bem, é lógico tem suas divergências, suas colocações, seus pontos de vistas né, e como qualquer grupo

isso faz parte e cabe a todos nós aceitarmos e lógico criticar ou não, mas isso faz parte do convívio do ser humano, então também acho que não temos grandes problemas lá. Em relação a nossa direção, tínhamos uma diretora muito boa né, ela passou num curso de supervisão, foi embora né, faz parte é uma pessoa competente, progrediu e passamos por um processo de transição na escola lá que, veio uma diretora que era substituta, que sabia que não ia ficar muito tempo por lá, então tinha essa questão que era temporário, então não conseguia...

#### **Eu – Não tinha tanto envolvimento**

P4 – Com os professores, com os alunos, e a gente sentia isso, e agora tem uma outra diretora que está mais tempo lá com a gente, mas a gente sente falta ainda um pouco mais de suporte, não que ela seja uma pessoa ruim e tal, mas a forma dela trabalhar que a gente estava acostumado com outro tipo de comportamento da direção, mas dentro de uma questão que é totalmente aceitável, não é nada problemático.

#### **Eu – Quando você diz que sente falta de suporte, em que sentido?**

P4 – Suporte na hora duma, na hora que você precisa né, de uma indisciplina, a hora que tem que chamar o pai e o diretor e gestor tem que ser mais rígido e mais firme nas colocações né, é nesse sentido mais, na hora de dar um suporte, professor fala, nós estamos com o professor, a gente sente falta um pouco disso, talvez pela idade da gestora atual, talvez porque está próxima da aposentadoria, então evite grandes problemas, tenta contornar, mais nesse sentido não são grandes problemas, mas é que a gente estava acostumado com uma outra forma de trabalho né.

#### **Eu – E os pais, são presentes?**

P4 – Não, isso hoje, você pode trabalhar, eu acho né, que a gente ouve falar de outros professores que trabalham nas outras escolas que hoje, isso, os pais dos bons alunos estão presentes, que isso representa numa sala de 30 alunos, três, quatro alunos, dez por cento, quinze por cento, chegando a vinte por cento no máximo né de cada sala, então é isso o que a gente tem de suporte, e aí é o grande problema né, aqueles que são ausentes é que dão problemas, sem estrutura familiar, e aí começa ter a incidência maior de problemas.

#### **Eu – Você sente a diferença da escola particular para a...**

P4 – Sinto, sinto porque na escola privada os pais estão mais presentes, faz uma reunião de pais, você tem oitenta por cento presente na reunião, você tem ao contrário vinte por cento que não vão, no estado é o contrário, então nesse aspecto é muito diferente, pode ser que as vezes não deu suporte, mas estão presentes, pelo fato as vezes de estar pagando, as vezes de querer cobrar muitas vezes questões estruturais da escola né, mas não questão pedagógica, ou as vezes até mesmo pedagógica, cobrar uma nota e tal, querer saber o porque, mas a diferença é gritante nesse aspecto.

#### **Eu – Existe uma preocupação?**

P4 – Aparente, digo que não são todos que são preocupados, mas uma preocupação aparente sim.

#### **Eu – Em relação aos órgãos superiores, então quando a gente pensa na hierarquia de se trabalhar na escola pública, como você se sente?**

P4 – Está falando em nosso patrão?

#### **Eu – Nosso patrão.**

P4 – É um descaso né, hoje a educação ela está, nos discursos dos políticos ela é o primeiro tópico a ser colocado né, mas na prática é o último a ser, é o tipo da coisa que tem pouca influência no meio social né, os professores hoje não conseguem se organizar pra fazer uma greve e reivindicar o que é justo, em contrapartida se não tem greve o estado, não tem influência, a gente não consegue influenciar né, provocar um certo desconforto ao estado, e a greve não sei se é o ponto ideal, mas o certo é que está mexendo né, mais a gente hoje é o que eu falei, é uma classe muito desunida né, uma classe que está se desestruturando, cada vez mais docentes mal qualificados, em todas as



disciplinas, então a gente vê os professores mais antigos com uma certa qualificação, com uma certa preocupação, mais os que entram hoje principalmente no estado, eles, a formação é muito decadente né, a gente tende a ter sérios prejuízos e acho que isso acaba influenciando, quer dizer uma coisa puxa a outra, a ml remuneração acaba atraindo profissionais de baixa qualidade, então é um ciclo que vai ser difícil a gente reverter isso a médio prazo.

**Eu – Você atribui alguma culpa em relação a isso aos cursos de graduação?**

P4 – Eu acho que tudo reflete né, a gente, é que eu falo né, a gente está tendo uma, a educação continuada, então a gente está recebendo esses alunos na faculdade, aluno que tem uma base muito ruim, que não tem histórico ou comprometimento no estudo né, então conseqüentemente a formação ela vai ser diferenciada, não sei se isso só se trata em relação a escola privada não, mas a escola publica também, com a questão de cotas, é uma questão que deve ser bem discutida né, tudo bem é um certo, a gente está vivendo num apartheid em relação educação, só os mais ricos tinham o privilégio de estudar né, só que eu acho que a coisa está indo para um lado, que nem a Unicamp esse ano 90 por cento foram alunos do estado, e é uma escola se não é a melhor do Brasil é a segunda, é a primeira ou a segunda melhor do Brasil, quer dizer como é que vai sair os níveis desses alunos, os futuros professores e de todas as profissões né de uma forma geral, é algo que a gente está não sei se no caminho correto, sinceramente eu tenho minhas duvidas em relação a isso, acho que é importante as cotas, elas devem ter, só que também é um critério muito injusto para a classe média que trabalha, que paga imposto, então a gente não pode privilegiar só uma classe né, ou tentar restituir tudo aquilo que foi, que aconteceu historicamente né e ai punindo uma outra classe social, então acho que isso tem que ser discutido principalmente em relação a formação profissional.

**Eu – Em relação a disciplina que você ministra especificamente**

P4 – Boa né...

**Eu – Engraçado que quando eu fiz a coleta na sua escola, quando eu falei da educação física todos falaram que sentiam inveja da gente, você sente alguma diferença da postura dos professores em relação a você em função da disciplina que você ministra?**

P4 – Eu sinto uma discriminação de alguns professores, as vezes até por falta de qualificação, de entender a importância da educação física, ai as vezes fala “o professor vai jogar bola” né, aquele comentário de sempre e a gente tem que, e eu acho que a gente não tem que bater de frente ao contrário né, a gente tem que mostrar, com uma postura, com discernimento né, não brigando, enfim acho que tudo é questão de postura, eu não sinto diferenciado em relação a isso, pode ser que alguns profissionais tenha sentido, mas eu não sinto não, porque eu sei da minha qualificação né, sei do meu comprometimento, sei da minha, enfim das minhas qualidades enquanto docente e respeito as outras também da mesma importância.

**Eu – Você nunca sentiu nada assim em relação a planejamento, ser colocado, não ter tanta importância como outras disciplinas?**

P4 – É porque o próprio estado coloca a gente de forma diferente né, por exemplo você pega o Saresp, não tem educação física, a gente não é cobrado em termos de conteúdo por conta que não tem uma cobrança do estado em cima da nossa disciplina, ai fala mas tem que ter a interdisciplinaridade, você tem que ajudar os outros professores a terem melhoras em determinadas competências e habilidades enfim, mas não há uma cobrança direta, então nesse aspecto em termos de cobrança a gente é privilegiado, a gente não tem nada de cobrança.

**Eu – Isso que eu ia falar, você acha isso ruim?**

P4 – Eu acho que faz parte da nossa área, eu não acho isso ruim, eu acho que a nossa função é outra dentro da escola é isso que as pessoas muitas vezes não entendem, eu acho que a gente tem de ser cobrado em relação a cumprir determinado conteúdo curricular né, ou conteúdo mas, acho que a nossa questão é prática, nós temos que valorizar a prática, tudo bem embasando, mostrando o porque você está fazendo, mas a nossa, a gente também não pode direcionar, como tem uns da nossa área que querem teorizar a educação física, eu acho isso um crime, as crianças tem que fazerem a prática isso é o importante, pelo menos é o que eu penso né.

**Eu – Você sente diferença em relação a afinidade com os alunos?**

P4 – Ah, totalmente né...

**Eu – Você percebe o seu contato com eles e o contato deles com outros professores?**

P4 – A sem dúvida, a gente normalmente, principalmente nos menores né que essa relação é mais verdadeira né, a gente é tratado diferente sem dúvida nenhuma, muito mais, a gente tem mais contato físico né, mais a questão afetiva, a gente tende a ser muitas vezes a pessoa na qual eles vem se abrir, no meu caso homem, muito deles não tem pai então veem a figura do professor de educação física como pai, como uma pessoa mais próxima, mais legal, então a gente tem que tomar muito cuidado especialmente quando trabalha com menores em relação a esse aspecto.

**Eu – Você está dando aula para o ensino médio?**

P4 – Dou aula para os quatros níveis.

**Eu – Mas você dá aula no ensino médio porque você gosta, ou você pega ensino médio ou porque você precisa?**

Edson – Pelas duas coisas, eu preciso por conta do horário, mas a minha preferencia é pegar o ensino médio, eu gosto, não tenho problema não, eu gosto da faixa etária, mesmo porque é um conteúdo trabalha com mais esporte especificamente né, com expressão corporal, então é, não tenho problema eu gosto também.

**Eu – Quando a gente pensa na educação, quando a gente era aluno e a educação hoje, o que você acha que piorou o que melhorou, que comparativo você traçaria?**

P4 – A nossa educação era mais rígida né, tinha regras, pelo menos no meu caso tinha a família que cobrava que estava sempre presente né, minha mãe não trabalhava então isso é um aspecto que favorece demais na construção né, no crescimento, então acho que isso é um ponto fundamental, segundo a questão de cobrança né, a gente tinha cobrança, a gente tinha que atingir objetivo, hoje não, no estado principalmente a gente não vê isso, ele passa, simplesmente passa, vai levando, a escola precisa ter números, reprovação, o quanto pode reprovar, então a gente fica fazendo no final do ano quantos que podem reprovar, ai dentro disso qual é o pior desses pra reprovar, quer dizer números né, números, esquecemos da questão humanitária, do crescimento, de desenvolvimento, ai simplesmente transforma-se em números porque o senhor governador precisa disso.

**Eu – E em relação à violência, primeiro, a escola que você está trabalhando é um local violento, você presencia situações de violência?**

P4 – Não, a gente não tem como eu falei pra você problemas graves em relação a disciplina e violência né, a gente tem problemas pontuais né, as vezes um caso de drogas especifico né, aí a gente tenta tirar num primeiro momento né, alertar a família, só que a família está ausente né, aí o passo que a gente tem é que não contamine os demais né, é ai que falta as vezes que eu falei da cobrança da atitude da diretora, é nesse aspecto muita vezes, a gente já teve casos lá que era pra não disseminar isso em determinadas classes né que a gente sabe que isso é uma coisa que espalha muito rápido né, eles são poderosos em relação a contaminação e as vezes falta um pouco de atitude, mas a gente não tem ainda problemas graves, problemas pontuais que a gente normalmente consegue administrar bem.

**Eu – Você nunca presenciou ou nunca teve nenhum problema relacionado a isso na sua vida como docente?**

P4 – De eu visualizar?

**Eu – Ou visualizar ou ter alguma coisa em relação a você?**

P4 – Não, em relação a droga, pela primeira vez eu peguei uma menina com droga, peguei não, na verdade foi um professor que sentiu o cheiro, eu estava atrás dando aula de educação física, elas

foram atrás da escola que é uma parte da escola mais isolada e eu não tinha visto né, e o professor sentiu ai fomos nós dois e pegamos a menina, e a menina era pô, tinha família, princípios né aparentemente, e infelizmente foi a primeira vez que eu peguei foi o ano passado, eu nunca tinha pego nada assim, pode até ter acontecido mas eu não tinha percebido, então foi a primeira vez, e falar pra você que fiquei desapontado viu, porque gostava dela, gosto da menina, não tenho nada contra ela pelo contrario né, e ela foi muito honesta falou “eu fumo, tava fazendo isso e o professor viu e tal”, quer dizer não desmentiu nenhum momento, então foi assim é um momento em que a gente para pra pensar, será que eu deveria ter pego né, aquela coisa, ter deixado pra lá ou conversado as vezes, é que se a gente faz isso ai os outros também ficam sabendo, ai vira modismo na escola, então a gente tem que ser meio...

**Eu - Agressão você nunca?**

Edson – Eu tive uma vez um problema de um menino que era bandido também, mas assim não chegou aos fatos né, mas foi um momento mais...

**Eu – Que chegou mais perto.**

Edson – É, fiz um BO, mais como preservar a situação né, mais por orientação da diretora, nesse caso era a outra que deu esse suporte, mas depois disso ele também já saiu da escola e não tivemos mais problemas.

**Eu – Você nunca se sentiu assim cansado ou desgastado a ponto de tirar uma licença médica, alguma coisa ou já?**

P4 – Eu tive que tirar por que estava chocando o horário, foi uma licença prêmio, foi o ano passado aqui na faculdade que teve um problema de carga horária de alguns professores e ai eu tive que fazer isso.

**Eu – É para priorizar o outro lugar, mas assim por necessidade de desgaste, de você chegar num ponto limite?**

P4 – Não, isso nunca.

**Eu – Nem nenhum outro tipo de saúde, voz?**

P4 – Não.

**Eu – Nada?**

P4 – Não.

**Eu – E, a última pergunta, a última não as duas últimas, a que você atribui esse status atual da educação, você mesmo disse né que está desvalorizada, o descaso, e como você reage a isso o que você sente na sua atuação, te desanima?**

P4 – É, eu acho que é fruto dessas políticas que não tem interesse de fazer com que a sociedade pense né, cada vez mais é ser manipulados, voltamos pra política do pão e circo, e eu acho que essa é a finalidade mesmo, cada vez mais as pessoas serem manipuladas, serem controladas né, para que os políticos possam fazer e desfazer da forma que querem, na surdina sem ninguém questionar, sem ninguém se mobilizar né, tanto isso é verdade se você pegar essas manifestações que estão ocorrendo hoje, você não vê o pessoal das classes menos privilegiadas que sofrem mais, é só classe média, mais classe alta que reivindica alguma coisa, então acho que isso, ai a educação para mim ela não tem infelizmente a gente não vislumbra melhoras a médio prazo.

**Eu – É isso que eu ia te perguntar, você vê alguma perspectiva diferente?**

P4 – Nenhuma, nenhuma, nenhuma, a tendência é só piorar, as pessoas falam chegamos ao fundo do poço, infelizmente nós temos mais ainda que cair...

**Eu – O poço é mais fundo.**

P4 – É mais fundo, então eu acho que a coisa vai ainda piorar, está piorando né, a questão salarial a gente não precisa nem falar, a desvalorização, conseqüentemente menos profissionais capacitados e menos formadores de opiniões críticas né, enfim a sociedade, nós vamos passar, nossos filhos vão sofrer.

**Eu – (risos) Ainda bem que eu não tenho filho.**

P4 – Ainda.

Eu – Está joia, obrigada.

## TRANSCRIÇÃO UEL

**Me apresento e inicio explicando sobre o termo de consentimento.**

**Eu – É um termo de consentimento, que fala da pesquisa, aqui tá bem explícito que eu não to autorizada a colocar o nome de vocês em lugar nenhum, nem da escola, nem fazer uso da imagem, se fosse o caso da gente grava, então é só o áudio, aí depois eu vou transcrever esse áudio e vou analisar, são dez escolas no total, e aí depois eu me comprometo a trazer uma cópia da tese, apresentar os dados pra você também por que eu acho que é o retorno, né, que é obrigação minha e é no que eu posso contribuir, né. Então aqui, tá, depois se vocês quiserem ler, aqui te o título do projeto, a orientadora, ó, tem uma caneta aqui.**

**Distribuo os termos e me certifico se todos estão sendo gravados.**

**Eu - O nome de vocês eu pergunto agora no começo só pra eu saber na hora que eu for transcrever eu saber quem falou o que, tá, mas depois na tese eu tiro, não fica o nome de ninguém.**

**Eu – É, primeiro o nome de vocês, tá, depois eu vou apagar, mas só pra eu poder transcrever, e a idade.**

L1 – (nome), 31 anos.

L2 – (nome), 47.

L3 – (nome), 22 anos.

L4 – (nome), 42.

L5 – (nome), 34.

**Eu – Tá. Há quanto tempo vocês estão na docência e quanto tempo nessa escola?**

L1 – Eu um ano e três meses, por que eu comecei ano passado, é um ano e três, né, por que não conta janeiro, eu comecei o ano passado e só trabalhei nessa escola.

**Eu – E qual disciplina você ministra?**

L1 – Língua portuguesa.

L2 – Eu já faz 22 anos que eu tô na rede, mas aqui na escola, eu, eu trabalhei aqui acho que em 2009 e voltei agora, então, nesse começo de ano.

**Eu – E você ministra?**

L2 – Arte.

L3 – Bom, eu sou, eu to aqui na escola faz um ano, mas eu dou aula fazem 4 anos já, de arte.

L4 – Eu dou aula há onze anos e aqui nessa escola desde 2008, então já são 8 anos, né, sete anos, né. Sete anos aqui, língua portuguesa.

L5 – Eu já faz uns 8 anos que eu dou aula, mas aqui no estado 3, é, português, inglês e espanhol.

**Eu – E todas você tão com aula agora no ensino médio ou não?**

Todas respondem que sim, apenas L5 que não, mas afirma que tem experiência com o ensino médio.

**Eu – É, vocês optaram por trabalha com o ensino médio, por que vocês gostam de trabalhar com o ensino médio ou não, vocês têm preferência por outro nível de ensino e pegam o ensino médio por outros motivos?**

L2 – Eu acho que na realidade é o que é oferecido no momento, né, então por exemplo, eu sou da categoria F, então é o que é oferecido e a gente praticamente pega, e como eu trabalho também numa prefeitura, na rede municipal, então necessito do horário noturno, então muitas vezes, gosto, muitas vezes não é nem a preferência.

**Eu – É a conveniência de horários né.**

L2 – Isso.

**Eu – E vocês?**

L4 – Eu prefiro o ensino médio, mas eu tenho médio e fundamental, por questão de constituição de jornada mesmo, né que precisa das trinta e duas aulas, então tem diferença, então acaba não tem como, ficar só com o médio, fica os dois.

**Eu – E você (L5)?**

L5 – A mesma coisa...

**Eu – Todas vocês?**

L5 – E acaba...

L3 – Eu prefiro fundamental, eu gosto do ensino médio, mas eu gosto mais do fundamental, só que aquela constituição de jornada mesmo, das trinta e duas aulas, eu sou de Bauru, não sou daqui, então pra mim o horário da manhã e da tarde fica melhor, então, pelas aulas eu peguei a maioria no período da manhã, então pra mim é bem melhor, pela questão da viagem, porque eu faço bate e volta todo dia.

**Eu – Você (L1) também?**

L1 – É eu esse ano, na verdade eu estou trabalhando com projetos né, então mescla os alunos, tem dias que eu vou no ensino médio, tem dias que eu vou no fundamental, então variados.

**Eu – Você (L1) tem preferência?**

L1 – Eu prefiro fundamental.

**Eu – Você (L1) prefere fundamental?**

L1 – Prefiro.

**Eu – É você falou que é F né, quantas são efetivas, você (L4) é efetiva, você (L2) é F, você (L1) também?**

L1 – Eu sou contratada, O, categoria O.

L5 – Eu sou assim vamos dizer pior, remanescente de concurso. Risos.

L1 – É eu sou também remanescente do concurso, mas O, eu ainda continuo como categoria O né amiga, tá melhor que remanescente de concurso, tá na frente ainda. Risos.

**Eu – Escolhe na frente na atribuição?**

L5 – Escolhe.

**Eu – Remanescente de concurso, é que você passou e...**

L1 – Não foi chamado.

L5 – É.

**Eu – E O, é que tá em...**

L1 – Na verdade eu sou também, eu sou remanescente de concurso, mas eu sou O, mas na classificação geral o O escolhe primeiro que o remanescente, então eu tive a opção de pegar primeiro de como remanescente, porque eu fiquei melhor classificada também.

L5 – Mas o contrato seu ainda tá vigente né.

L1 – Isso.

L5 – Se tivesse acabado o contrato, o que aconteceu comigo no final do ano, ela automaticamente cairia no remanescente de concurso.

L1 – Ai teria que pegar carga remanescente.

**Eu – É aquele período que tem que ficar sem trabalhar.**

L1 – Isso.

**Eu – Vocês sentem alguma diferença em ser efetivo ou não?**

L3 – Todas, sim, totalmente, porque eu já fui O, e faz toda diferença, todas

L2 – Eu acho que como, eu sou da categoria F, os direitos praticamente são os mesmos né, então eu não sinto tanta diferença.

L3- É que a gente sente, na época em que eu era O, eu fui O em 2013, ai em 2014 eu fui tentar atribuir aula, não consegui nada, fiquei metade do ano, eu fui pegar aula quando eu efetivei em agosto do ano passado, eu efetivei, ai que eu fui começar dar aula, fiquei seis meses desempregada, então eu me sinto muito mais segura sendo efetiva do que como O.

**Eu – É que talvez pelo tempo que você (L2) tá, o F hoje ele é estável né...**

L2 – É estável.

**Eu – Então já não tem mais tanta diferença em relação ao concursado?**

L2 – Muitas vezes, até assim na atribuição assim, eu até brinco com as meninas, muitas vezes eu tenho até mais vantagem, porque elas tem que pegar aulas livres, então muitas vezes para complementar fica em duas, três escolas...

**Eu – E você pode pegar substituição...**

L2 – posso pegar em substituição, então muitas vezes, assim em relação ao horário eu acabo até...

L1 – Eu sinto pelo fato de eu não poder trabalhar, as vezes não sobra aula na minha área, então eu tenho que acabar optando por projetos, entendeu, e eu gostaria na verdade de trabalhar com que eu estudei, entendeu, com que eu estudei, até por conta que eu estou começando agora, e eu quero me preparar melhor, então eu sinto por conta disso, mais por conta da falta de aulas na minha área.

**Eu – Sendo que tem aulas, né.**

L1 – É então, é uma coisa que não dá explicar entendeu, é sei lá estranho, tem aula, mas ao mesmo tempo não tem, entendeu, aqui em Lençóis sobrou muito pouco, deu pra contar as aulas que sobraram nas escolas na minha área de língua portuguesa, então eu não tive opção, eu tive que optar por projetos, então eu acabei pegando os projetos.

L5 – Fora que nós temos também a quarentena e a duzentena que é pior ainda né, no final do segundo contrato tem a duzentena.

**Eu – Tem que ficar duzentos...**

L5 – Duzentos dias sem trabalhar.

L3 – Ou seja, um ano.

L5 – É basicamente.

L4 – Pra mim ficou um pouco diferente, porque eu substituía um ano, não tinha a categoria O quando eu comecei, mas eu fui professora substituta um ano, mas eu depois já fui pra efetivo, já direto, então eu não sei entendeu como que é essa questão...

L1 – Essa carência né, de aula.

L4 – É, não senti na pele né, vamos dizer...

**Eu – A minha trajetória foi assim também.**

L4 – De passar e ir direto né, então...

**Eu – Eu nunca tinha substituído, ai eu passei no concurso, tinha vaga lá em Bauru, e eu já dava aula no ensino superior né, então eu ia, assim eu vou ver né, se der certo eu pego, se tiver em Bauru eu pego, foi indo assim e acabou que deu certo, mas eu sinto, eu percebi muito isso nas escolas que eu trabalhei, um problema muito grande assim, não é uma revolta, mas um sentimento ruim dos professores que não tinha a segurança da estabilidade, né que tinha essa coisa de ficar sem trabalhar, de a tem que cumprir tanto tempo, a ano que vem não sei se posso voltar se eu não posso, então é uma insegurança né.**

L2 – Chega janeiro da uma agonia né, nossa...

L1 – Não tem estabilidade.

L5 – Começa chegar dezembro já me da aquele negócio, será...

L3 – Eu ia em atribuição eu chorava porque não tinha aula, ano passado no começo do ano eu chorava, falava nossa vou ficar sem trabalhar, não da, eles erraram minha classificação, porque eu já tinha me formado e eles não aceitaram a declaração de colação de grau, eles queriam o diploma, e o diploma era dois meses depois, só que...

**Eu – Diploma demora mesmo pra ser expedido.**

L5 – Eu me formei em pedagogia em 2012 e até hoje não recebi meu diploma, e eu ligo quase todos dias brigando com a faculdade e não recebi ainda.

**Eu – Mas a certidão de colação tem validade de dois anos**

L5 – Pois é.

L3 – E eles não aceitaram, falaram só vamos aceitar da Unesp, porque eles estavam em greve, falaram desse jeito pra mim, falei tá bom fazer o que.

**Eu – Isso ai que vocês estão falando é um exemplo de quando eu estava explicando no começo, que não é a questão da violência explícita só né, mas é esses mecanismos do...**

L2 – É o stress né...

L3 – Uma violência do governo com a gente, um desrespeito, assim entre aspas.



**Eu – É uma violência né, se a gente for pensar que faz mal, que você muitas vezes fica mais preocupada com isso com que a aula que você tá dando muitas vezes né, porque você não sabe como que...**

L1 – Cria intriga né.

**Eu – Cria intriga, cria aquela situação de atribuição que muitos professores relatam de você falar mal de uma escola boa de medo da pessoa pegar aula lá né, então aquela escola é boa? Ah, é péssima não pega, torcendo pra ninguém pegar, pra você pegar...**

Risos.

L3 – É serio, é verdade.

L2 – É por ai mesmo...

**Eu – Até quando eu fui escolher né, que tinha até bastante vaga e tudo, falavam não vai nessa escola porque ela não tem quadra, eu sou de educação física né, aí eu falava a meu deus será que não tem quadra mesmo, e eu fui ver, tinha quadra coberta tudo, depois eu fui descobrir, então isso é uma forma né, de tirar um pouco da qualidade do nosso trabalho, tudo isso né.**

L2 – Mas também muitas vezes acontece o contrário, eu fui numa escola uma vez, que nossa, como se diz assim, detonaram a escola pra mim, então periferia lá, onde já se viu e você vai pra lá, se tem coragem, e quando eu cheguei lá era uma graça e tudo né, mas não que o pessoal quisesse pegar aquele lugar, realmente ele tinham...

L1 – Preconceito do lugar.

L2 – Exatamente, e foi uma delicia trabalhar lá, uma das escolas que eu até me identifiquei muito.

**Eu – É as vezes é preconceito mesmo, por local né. E todas vocês tem curso superior né, na área de cada uma, vocês fizeram alguma pós-graduação, não?**

L1 – Eu não por enquanto.

**Eu – Você (L2) fez alguma?**

L2 – Não, só fiz pedagogia.

L3- Eu faço em história cultural.

**Eu – Que legal!**

L4 – Eu fiz uma pós.

**Eu – Fez uma pós em que área?**

L4 – Na minha área mesmo de língua portuguesa.

L5 – Eu fiz uma também, metodologia de ensino de idiomas, e ainda o meu, eu escolhi vir pra educação depois, porque eu sou formada em direito, todo mundo faz hã...

RISOS

**Eu – porque você fez essa opção?**

L5 – Olha, eu me frustrei muito, eu tinha uma ideia, sensação, trabalhava em escritório, gostava e tudo, mas a parte jurídica não é nada como o povo idealiza...

**Eu – O glamour de ser juiz, por exemplo.**

L5 – Não tem glamour né, porque viver com escolta policial não é viver, que é o que a gente vê a realidade hoje em dia, aqui em Lençóis que tem sessenta mil habitantes, eles usam e tem a paisana lá dentro do fórum porque não da, e eu queria contato, essa troca de conhecimento, essa troca de experiência e tudo mais, porque hoje em dia a gente sabe que professor não é só tá ali pra cuspir conceito, é pra, você trocar conhecimento e ideias, então eu cansei de ficar naquela briga eterna, eu falei não, quero ir pra sala, até porque minha mãe era professora, ela se aposentou, e ela também sempre falava, não vai ser professora...

RISOS

**Eu – Contrariando.**

L5 – Sim, mas eu deixei o Direito, fiz uma MBA em gestão de comércio exterior, tudo, e parti para a área da educação, porque eu comecei a me encontrar né, dentro da área, só que ao mesmo tempo, como toda área tem problemas e é uma área que eu fico muito preocupada, porque todo mundo fala, olha que vai acabar professor, e todo mundo também fala né, precisa porque do jeito que é tratado não da, é onde é o alicerce, a base de tudo e muitas vezes as pessoas, professora a coitada, né, não vê que se não tivesse aquela coitada, ele nem assinaria o nome, então foi opção mesmo, e eu gosto.

**Eu – Alguma de vocês já trabalhou em outra área?**

L1 – Eu sim, eu trabalhei catorze anos na área do comércio.

**Eu – E você optou por ser professora?**

L1 – É...optei, na verdade a vida da gente vai mudando entendeu, a fase é outra a idade é outra, a época que eu trabalhei no comércio eu era mais jovem, e eu não tinha tantos compromissos, e de certa forma ser professora acaba te dando também uma oportunidade maior de você cuidar um pouco mais da tu casa, entendeu, eu era solteira hoje eu sou casada, você tem um horário mais flexível, e trabalhar no comércio te ocupa quase noventa por cento do seu tempo, e na escola não, ela te da essa liberdade, de você ter um horário um pouco melhor, um pouco mais flexível e eu também gosto desse contato com pessoas né, no caso mais com ensino fundamental como eu disse, e eu já tinha esse contato no comércio e eu queria procurar alguma coisa que eu conseguisse também, ai aconteceu, fiz o curso, consegui cinquenta por cento de desconto numa bolsa, na verdade não era a que eu queria entendeu, não era cem por cento, a minha faculdade preferida, mas como eu uni o útil ao agradável, cinquenta por cento de desconto é o que eu poderia pagar no momento, fiz, depois que eu me formei em 2011, depois de 2014 que eu comecei a dar aula, esperei um tempo ainda, pra ver se realmente era o, pra dar esse salto, da esse pulo, mas eu estou gostando...

**Eu – Você está gostando?**

L1 – Estou, estou gostando...

**Eu – Não era sua primeira opção mas...**

L1 – Não era a minha primeira opção, mas eu to gostando, assim, tem dificuldades, mas tem em qualquer emprego, em qualquer profissão vai ter, tudo tem o lado bom e o lado ruim, tudo tem o lado negativo e o lado positivo, eu acho que cabe ao profissional saber conciliar os problemas do dia a dia, porque em todo lugar vai ter.

**Eu – E você (L2), veio ser professora por opção?**

L2 – Eu sempre sonhei, sempre sonhei em ser professora, acho que desde pequena, só que assim depois da sala de aula, da faculdade, me frustrou, no momento eu fiquei chocadíssima porque a realidade da universidade não, contradiz a prática do dia a dia, então os primeiros meses, acho que, vou dizer assim o primeiro ano eu queria desistir, sair, ir embora, sair correndo, voltar, na realidade tive que me adaptar...

**Eu – Você chegou a ficar algum momento fora, nesse susto que você levou ou não?**

L2 – Não, não...

**Eu – Você continuou?**

L2 – Eu continuei, como no nosso começo era assim, três meses, porque era substituição, três meses, aí você ficava um tempinho, mas assim, sempre na sala de aula, não em outras atividades eu não trabalhei, mas foi...

**Eu – Um susto inicial.**

L2 – Foi, primeiro ano eu queria sair correndo, sinceridade, porque não era aquilo que eu esperava, assim eu esperava um algo mais, e chega lá né, aquela teoria toda da universidade e tudo mais, sala de aula parece no seu primeiro momento, eu fiquei perdida...

L1 – Complementando o que a L2 tá falando, na verdade a faculdade ela não te, não mostra a realidade entendeu, ela te priva disso, a realidade é outra na hora que você cai dentro da sala de aula é outra coisa, aí exige o que...

L3 – Jogo de cintura.

L1 – Todo um jogo de cintura, toda uma didática até especial, pra falar bem a verdade, pra você encarar a realidade, porque a faculdade ela te priva disso, nem nos estágios você consegue ver...

L2 – É isso que eu ia falar, mesmo os estágios, a gente fez estágio, foi lá, mas eu não sei se naquele momento você ainda tá com aquele né, aquele olhar, aquele primeiro amor, vamos dizer assim...

**Eu – Olhar de estudante não de professora.**

L2 – Isso, que você não consegue...

L3 – Que a sala não é sua né, você fica ali por uns meses e ponto.

L2 – Duas horas né, algumas horas.

L1 – Né, horas.

**Eu – E você (L3)?**

L3 – Bom, eu por eu ser formada em música, não ser em visuais, desde mais nova eu toco em orquestra, sempre fui bolsista, e eu fazia cachê, tocava em casamento, tocava com varias orquestras, então sempre trabalhei com música, meu primeiro ano dando aula foi de música, eu dava aula em vários institutos sociais, eu tinha vários corais pela cidade que era eu que era a regente, e eu que dava aula, tinha grupos de flauta doce, eu trabalhava sempre de quatro a oito anos, nunca trabalhei com mais velhos, aí nessa época que eu trabalhava com música, eu comecei a fazer estágio, comecei dar umas aulas eventuais, que foi aí que eu cai mesmo na educação, e foi na escola que eu comecei a estudar, elas quiseram, começa a dar aula, eu tá, aí eu comecei e fui ver mesmo como era, difícil você estar na frente de uma sala de aula, é complicado, eu estava acostumada com crianças com música, era a minha área, agora substituir não, é qualquer matéria que vier, aí você fala meu deus o que vou dar, é bem engraçado, só que aí ano passado...aí no ano seguinte eu consegui ficar um ano numa escola que eu atribui aulas, eram aulas livres, eu fiquei um ano, e foi terrível, foi uma experiência péssima, porque era uma escola sem estrutura nenhuma, sem apoio da gestão, eles te jogavam e problema é seu, até te criticavam teu trabalho e, eu ainda estava começando não sabia pra que lado correr, foi péssima experiência, aí eu passei no concurso e falei aí meu deus será que é isso mesmo, aí depois eu fiquei os seis meses sem conseguir, fui para o comércio, porque falei em casa não vou ficar, vou fazer alguma coisa da vida, fiquei seis meses no comércio e entrei aqui, aqui sim eu falei é realmente o que eu gosto.

**Eu – Aqui você sentiu apoio.**

L3 – Aqui eu me sinto em casa, tanto da gestão, nossa equipe é muito boa, os alunos também, por mais que a gente tenha problemas, problemas a gente tem em qualquer lugar, só que nossa, aqui é outra escola.

**Eu – E você (L4), você falou que levou um susto também?**

L4 – Foi, é assim, eu trabalhei bastante tempo no comércio também, eu não tinha assim um, eu não tinha definição de qual faculdade eu iria fazer, e daí no momento que eu estava trabalhando também, eu assim não tinha condições financeiras na época, hoje em dia, naquela época não tinha essas facilidades que tem hoje, não tinha desconto, pra fazer um ensino superior, mas eu sabia o que eu queria fazer em algum momento, e daí por ter uma amiga que fazia letras, e já dava aula e conversando, ela contando, daí eu fui me interessando, quando eu comecei a fazer a faculdade, acho que no primeiro ou segundo mês da faculdade, eu me apaixonei sabe, pela literatura, aí eu vi que era aquilo que eu queria, assim, eu só foquei que eu ia sair, ia terminar a faculdade que eu ia dar aula, e até então foi certo, porque o primeiro concurso que teve entendeu, eu me preparei, eu queria passar, e queria passar bem, então fiquei estudando muito sabe pra conseguir passar naquele concurso, e assim foi, mas só que daí caiu no que ela disse também, foi uma assim, uma decepção, o sonho, mas no momento assim, eu fiquei, foi muito difícil minha adaptação, eu acho assim que eu só não desisti no começo, porque na verdade eu pensei um pouco pela estabilidade do concurso que me deu, que se não tivesse uma estabilidade eu acho que eu teria desistido logo no começo, eu cheguei a ficar doente assim, no primeiro ano.

**Eu – É isso que ia perguntar você ficou algum tempo fora nesse susto assim, você chegou a sair um pouco?**

L4 – Não cheguei a sair, foi o primeiro ano de, que eu me efetivei né, 2005, eu fiquei doente mesmo, eu fiquei uns dois anos assim com, eu tive depressão mesmo, pra falar bem a verdade, e eu fiz o tratamento, mas eu não me afastei.

**Eu – Você fez o tratamento trabalhando?**

L4 – Fiz o tratamento trabalhando, não tirei um dia de licença sabe, e fui, fui lutando, daí eu saí né, recebi alta, hoje não tomo medicamento, só que eu acho difícil assim, foi pra mim, foi difícil e continua, hoje eu lido melhor com as situações, eu não tenho mais aquele choque que eu tive, mas no dia a dia, na realidade ocorre situações que eu fico abatida pra falar a verdade, voltando no tema da violência né, então eu acho que tem, é constante no dia a dia, só que hoje eu consigo lidar melhor com as situações, sabe então, eu caio, eu fico um pouco abatida, depois eu meloro, eu vou indo, mas eu vou ser sincera, eu não sei se eu vou conseguir me aposentar vamos dizer nessa profissão, eu gosto, eu acho que eu tenho vocação, eu acho que eu nasci pra isso assim, mas a situação pra mim, não sei se eu vou conseguir levar até o fim.

**Eu - É talvez a expectativa que você teve no início era tão alta né...**

L4 – É pode ser...

**Eu – Que quando você se deparou com a realidade, a decepção foi grande também.**

L4 – É foi muito grande, igual falei, hoje eu lido melhor, já estou mais experiente, já lido melhor com a situação, só que a tendência não é só é o contexto social né.

**Eu – É, quando vocês falam dessa decepção, desse susto inicial, vocês estão falando do que exatamente, dos alunos, da gestão da escola, da estrutura, assim da aula hoje, do governo, do reconhecimento?**

L1 – Eu acho que mais por parte da clientela que vem vindo...

L5 – Sim.

L2 – Por parte dos alunos.

Todos concordam.

L1 – Porque a clientela que está chegando né L2, não é...

L5 – Não é fácil.

L1 – A gente não pode generalizar né...

L5 – Sim.

L1 - Porque, mas, de cem por cento, se tiver setenta bom, trinta estraga, os trinta que tiver tumultua toda a sala e você não consegue.

L5 – As salas são muito grandes né...

L3 – O numero de alunos é muito grande.

L5 – Nós temos um numero de alunos é muito alto por sala.

**Eu – No ensino médio vocês têm em media quantos alunos por sala?**

L3 – Trinta e cinco, quarenta.

L5 – Quarenta.

L4 – Os que eu tenho está com a média de quarenta.

L5 – Noturno é mais, noturno é mais, quarenta, quase quarenta e cinco...

L3 – De manhã é trinta e cinco.

L5 - Aqui tem isso né, porque a gente já ouviu falar que tem lugares que tem muito mais do que isso.

L3 – Não, eu já dei aula que chegava ter na lista quarenta e nove, cinquenta alunos, nessa primeira escola que eu assustei, e o problema não era nem tanto a clientela, porque depende de lugares né a questão da violência, o problema nessa escola era mais da gestão do que a clientela, eles ainda eu conseguia conversar, tinha uma sala ou outra que era difícil, que nem aqui, tem uma sala ou outra que é mais difícil e tal, mas lá era muito problema da gestão mesmo, a gestão não tinha pulso firme com os alunos, então era bem complicado.

L4 – Eu acho que, só interrompendo, eu acho que a questão mesmo, pra mim assim né, é esse contexto né, a sociedade né, aqui tem muitos problemas e a escola é a sociedade né, então reflete isso pra gente...

L3 – É o reflexo.

L4 - E eu percebo assim, eles não têm um objetivo de estudar, de vir na escola para aprender, assim eles querem, até na questão da progressão continuada que no estado de São Paulo não é, eles se contentam em tirar aquela nota mínima...

L3 – Não tem perspectiva de futuro.

L4 – E eles não têm muita perspectiva de aprender, pra eles é de qualquer jeito sabe, é lógico que também no meio, acho que desse problema, tem algumas pérolas ali né...

L1 – Boas.

L4 – E isso é que da um ânimo para a gente continuar, que a gente vê que de repente vale a pena, entendeu, mas numa sala, assim, infelizmente é a minoria, você percebe que é a educação que vem das famílias né, então quando, eu acho que a família é muito importante né, quando a família vai moldando, fala para o filho que a escola é importante esse aluno tem outro comportamento, agora quando a gente percebe que o contexto familiar do aluno já não tem o incentivo, daí já dificulta...

L2 – Com certeza, realmente, a gente tem mães, as vezes a gente chama pra conversar, na realidade, ela tá só pra apoiar o próprio filho né, não professor, não educação, quando ela (L4) falou realmente das notas, as vezes quando você vai fazer uma intervenção, principalmente de artes, com um aluno, você vai conversar você fala do potencial dele, ai fala assim da pra tirar azul, consigo tirar cinco, entendeu...

**Eu – É a preocupação deles.**

L2 – É, não tem essa ânsia, essa vontade, esse desejo...

**Eu – Vocês não veem assim no ensino médio esses alunos, saindo daqui e indo pra uma faculdade, continuando os estudos?**

Todos afirmam: alguns poucos.

L3 – Você pergunta pra ele assim, a o que você quer da vida, ah vou trabalhar ali, ai eu falo assim, você não tem vontade de fazer uma faculdade, porque com a idade deles com dezessete anos eu entrei na faculdade...

L1 – Isso quando você encontra um ou outro, vai te da um troco no supermercado e não sabe voltar, a realidade é essa, não sabe voltar um troco que sai lá, não sabe contar o dinheiro.

L3 – Ai eles viram e falam assim, não tenho vontade de estudar, não tenho perspectiva de vida, de, porque a gente com graduação já é difícil, já é sofrido, você vê muita gente desempregada, eu conto pra eles do meu exemplo do tempo eu fiquei desempregada, tive que trabalhar no comércio, se com a graduação já é difícil, você já ganha um salario mísero, agora vocês não pensam mais pra frente, ter uma família, uma casa, ser bem estável, ganhar bem pra fazer tudo que vocês têm vontade...

L5 – Não, isso é engraçado, porque em uma outra escola, uma vez dentro da sala de aula, falando exatamente isso, não vocês não almejam alguma coisa a mais, né, eu falo gente eu estou na quarta universidade, e as vezes eu falo será que vou fazer a quinta.

**Eu – Será que é isso mesmo que eu quero?**

L5 – É, sabe, eles falavam a professora, enquanto se fica ai ralando se matando, o meu tio tá lá na boca, o que você tira no mês, ele tira no dia, ai eu falei assim, mas, eu deito na minha e durmo, e ele pode dormir? Né...

**Eu – Essa realidade aqui em Lençóis, como está, em relação a drogas, violência mais explícita?**

L2 – Eu como sou de Agudos né...

**Eu – Você não percebe tanto, aqui na escola...**

L2 – Aqui assim é difícil...

L1 – Aqui não tem tantos casos né.

L3 – Aqui é bem mais tranquilo

L5 – São poucos, mas tem sim.

L2 – Tem, mas é mais light...

L5 – Mas tem lugares mais...

L4 – O bairro aqui nosso, que a escola pertence, dos entornos, tem bastante problema sim.

**Eu – Vocês já chegaram a ver alguma coisa aqui na escola de violência mais explícita, entre alunos ou em relação a vocês?**

L3 – Já, já...

L2 – Sim.

**Eu - Ou outros professores, ameaça esse tipo de situação ou não?**

L3 – É eles boquejam, eles tentam ameaçar, deles, eles saem da umas porradas no pátio, as vezes briga sabe, briga de criança, geralmente é pessoal da tarde que briga, eu pelo menos nesse um ano que eu estou aqui não vi muita briga de manhã não, a tarde mais que as meninas se descabelam.

RISOS

L5 – Ai é recém-chegado na escola né?

**Eu – Que são os mais novos?**

L5 – São os mais novos, recém-chegados, não entraram no esquema muito...

L3 – Os maiores de vez em quando brigam, aqui é muito raro, na outra escola que eu dei aula, em 2013, teve caso, de o traficante mesmo, entrava dentro da escola ele que botava ordem, teve o caso de uma briga, que o menino caiu bateu a cabeça e desmaiou, teve uma convulsão, desmaiou, ele saíam na porrada de quebrar dente, você não sabia o que fazer, porque todas as salas saíram, porque a escola é estrutura de escola de primário, e eles brigarem feio de arrancar dente, arrancar sangue, de um pular, e vir gente de fora, era uma coisa de louco, você ficava louca lá dentro, era muita violência, tanto com o professor teve um aluno que eu fiz boletim de ocorrência, ele tentou tacar uma cadeira em mim, sorte que eu sai, a cadeira voou na parede, quase quebrou, então a violência era bem explícita mesmo.

**Eu – A que vocês atribuem essa diferença, aqui ser mais tranquilo em relação a isso, a equipe gestora tem participação nisso?**

Todos afirmam que sim.

L3 – Faz muita diferença, eu percebi que faz muita diferença, é que a equipe gestora, as famílias aqui são melhores do que lá onde eu trabalhava...

L1 – Eles são mais participativos né, os pais são mais participativos...

L4 – Eu acho que a questão da gestão também, já faz muito tempo que a escola tem a mesma gestão, por exemplo, eu já estou aqui desde 2008, e já tinha essa gestão, então tem uma sequência do trabalho...

**Eu - Você consegue enxergar o resultado.**

L4 – Você consegue observar, mas assim é, a gente sabe aqui não chega ao ponto de vir o traficante pra bater e pra brigar, mas a gente já teve aluno traficante, até tem, eu não vou falar que não tem, entendeu...

**Eu – É hoje em dia, qualquer escola né.**

L4 – Só, que ele fica na dele ali, sabe...

L1 – Não se intromete né.

L4 – Ele não vai tomar uma atitude explícita aqui, não vai falar eu sou, mas tem a gente não vai falar que não tem, agora assim é, só que a violência é, eu acho assim é, igual vocês comentaram né, essa questão do estado né, da maneira né, não é nem a questão do salário, né tudo bem, tem a questão

da greve, sabe o que mais me, eu fico vamos dizer angustiada assim, é a questão de você preparar uma aula e você sabe que aquela aula sua está muito boa entendeu, e daí você, daí o aluno por motivo de indisciplina, por desinteresse, e você não consegue atingir, porque ele não quer aprender, dá a impressão assim, que o aluno parece, alguns né, ele já chega, você chega na aula, não só minha como outras eu já venho observando, ele já está predisposto a não aprender, e na aula eu não vou fazer nada agora, porque eu já copieei bastante, então quer dizer, ele já está disposto a não fazer nada na aula do outro, quer dizer ele não se dá aquela chance de aprender, então isso é uma coisa que me incomoda, sabe, as vezes quando você quer preparar uma aula, você quer ter um xerox aí, e não tem uma cota pra você tirar um xerox, certo, você quer montar, você quer preparar e não tem verba pra isso...

L3 – Não tem material.

L4 – Livros...

L3 – A gente que é de artes principalmente.

L4 – Você quer um material diferente, por exemplo, a gente não tem mais, o ano passado nós tínhamos monitores nos três períodos, hoje em dia já não tem mais esse monitor, então é, coisas assim que vai trazendo sofrimento, que vai trazendo desgaste, pra gente.

**Eu – Foi bom você ter falado nisso, pra muita gente resume a questão do professor desmotivado a questão do salário né, como se fosse, então vamos dar um aumento que a educação vai melhorar...**

L4 – Não vai melhorar.

L2 – Mas acho que pra gente professora, que nem ela falou, o que é muito frustrante pra gente é isso, preparar uma aula, você saber que aquilo ali poderia ser ótimo, você poderia estar produzindo, eles poderiam né, receber muito daquilo, e de repente esse desinteresse, e muitas vezes a gente acaba se sentindo, eu vejo por mim assim, é não é a palavra inútil, seria.

Todos falam ao mesmo tempo

L5 – Uma sensação de incapacidade.

**Eu – Está com a mão amarrada e...**

L2 – É, isso, não tem o que fazer né, não se sente bem...

L3 – Fica mal na aula né, me sinto mal, muitas vezes por causa disso.

L5 – E o pior que eles falam, a professora a gente não aprende aqui, esses professor do estado, falei gente, parou agora, não vem não que eu conheço o meu trabalho quanto o dos meus amigos, todo mundo trabalha igual, eu dou aula em escola particular, eu dou a mesma aula aqui e lá, só que aqui eu não consigo dar do jeito que eu quero, não é porque eu não me preparei, é a mesma aula, mas sim porque vocês não deixam, então vocês não tem moral nenhuma de falar que aqui não tem professor capacitado, aqui você entra, você sempre vê, quando alguém tá substituindo, gente da categoria O tá substituindo outra matéria, química, física, essas coisas que, pra nós a língua é o o do negocio né, e daí você encontra um outro professor, um ajuda o outro, ó você passa isso, o isso daqui é legal, vai por aqui, vai por ali, então um sempre tá ajudando o outro, então não é questão de falta de capacidade, é questão que as vezes a gente fica amarrada na situação e não tem como escapar, isso é muito ruim.

L4 – E também a questão, igual eu preparo uma aula né, só vou fazer uma ressalva, e as vezes numa sala difícil que a gente tem problemas graves de indisciplina, você vai tentando de várias maneiras ali, várias estratégias de aula, você modifica o conteúdo entendeu, e você consegue ali atingir o mínimo que você esperava, você vai fala vou mudar toda minha estratégia né, vou fazer isso, daí você vai tentando e você percebe que o aluno as vezes não tem nem noção do que é uma sala de aula, do que é uma escola, mas ele não foi educado pra isso, e a gente fica ali, tem vez que parece que você segura né, daí você quer, você fica lutando contra o sistema, contra uma sociedade.



**Eu – A questão que vocês estão colocando é mais ampla né, quando eu perguntei é a clientela, todo mundo concordou que era, mas aí entra o que vocês mesmo estão falando, os pais, toda a estrutura, a questão de ter ou não material, então é uma questão, o aluno é tão vítima muita das vezes quanto a gente né?**

L4 – Sim, eu quero colocar, foi o que eu falei, eu quero colocar os dois lados, só que daí, é duro pra gente entender, porque como que eu vou educar, eu não posso fazer o papel do pai e da mãe, o que a gente pode ajudar, aconselhar, se tem um momento ali, uma situação, aí agente tem pisar em ovos, não é, eu não posso ficar entrando na intimidade do aluno, então, eu acho que tem um limite também ali pra gente chegar né, e eu acho então a questão da violência é várias maneiras entender, Porque, né a gente sofre também.

**Eu – Vocês sentem, porque tem uma disciplina, eu sinto muito isso por ser de educação física, é alguma diferença em relação as disciplinas, como os alunos, como a gestão da escola encara as disciplinas?**

Todas dizem que sim.

**Eu – Uma importância maior para algumas e uma...**

Todas dizem sim e riem.

L3 – Infelizmente tem isso, a gente sofre muito.

**Eu – É que o de educação física não está aqui né?**

L2 – Eu acho pelo fato de ter Saresp né, todas as atividades que envolvem, português matemática, então eu acho que de repente, foca o olhar um pouquinho desse lado e esquece as outras áreas, muitas vezes acontece isso sim.

L5 – Principalmente inglês e artes, não tirou nota disso, como você não tirou nota de artes, como você ficou com vermelho em artes.

L4 – Já presenciei isso.

**Eu – Como você ficou vermelho em educação física eu já ouvi também.**

L5- Professora não sei falar nem português direito, quanto mais inglês, você não acha que quer demais...

RISOS

L3 – Ou então quando um colega fala assim, na matéria que ele precisa tirar nota, ele não tira, agora na sua que é...

L2 – Não serve pra nada.

L3 - Já falaram isso pra mim...

L4 – Cheguei a falar, pra diretora, falava assim, porque eu sou língua portuguesa então é uma matéria importante né, que cai no Saresp não é, e daí eu falava assim, então eu falei é tão importante a disciplina de artes de literatura junto não é, e se você ver o momento como você é de educação física, elas encaixam perfeitamente as quatro áreas da linguagem e códigos, não é...

L3 – Se sentassem, se tivesse um companheirismo, dava pra trabalhar muita coisa.

L5 – Se tivesse, elas se encaixam perfeitamente, então não tem o que é mais importante né, se está no próprio currículo, não é...

L1 – É porque é importante.

L4 – Só que o foco é o Saesp, daí se a gente for discutir, você concorda com a avaliação do Saesp, aí a gente já vai entrar em outro...

L2 – Outro departamento.

L5 - Que não deixa de ser uma violência também, se você for... porque mede, mostra nosso trabalho, comprometimento, numa prova que o aluno faz ou não se ele quiser.

L4 – Daí vai até sair do foco da (pesquisa)...

**Eu – É uma interferência direta né, no nosso trabalho.**

L4 - Sim, não sei se estou, né...

**Eu – Não, mas é, da mesma forma que vocês falaram da progressão continuada né, essas avaliações externas também são uma forma de...**

L5 – Ver se a gente tá trabalhando ou não.

**Eu – Isso que eu ia falar, de vigiar, de punir né, porque se não foi bem, então não recebe o bônus, e se a escola foi bem então recompensa né, mas pra quem é de arte, na relação de vocês com o aluno, vocês acham que tem diferença, da disciplina de vocês com relação as outras?**

L3 – Com certeza, eu me relaciono muito melhor com os alunos com problemas do que as professoras de outras disciplinas, eu consigo chegar, não sei se é por causa da minha matéria ou o meu jeito, mas eu também sou bem liberal com as coisas, então eu me relaciono muito bem são poucos que eu não consigo ter esse relacionamento, por exemplo o pessoal do terceiro que eu dou aula no ensino médio, fora da escola eles são super meus amigos, já cheguei até ir no cinema com eles, a professora nos estamos indo pra Bauru no cinema, você quer ir com a gente, eles me convidam pra as coisas, as vezes eu vou, eu tenho um relacionamento maravilhoso com os alunos, é um ou outro que você tem um problema por causa de indisciplina e você vai investigar o porque dessa indisciplina dele, você vê que tem um motivo maior por trás, porque eles são indisciplinados ou por falta de vergonha na cara mesmo, ou porque tem um problema familiar por trás, eu já percebi muito isso conversando com eles.

**Eu – E talvez pela proximidade da idade também.**

L4 – Sim.

**Eu – Isso facilita muito o diálogo principalmente com os adolescentes.**

L2 – Eu acho que artes, o conteúdo colabora muito, porque a gente vê assim né, português, inglês, é mais textos, acho que é mais cansativo né, artes não, você monta grupo, você tá no grupo, você tá mais no contato acho...

**Eu – É um trabalho manual muitas vezes né?**

L2 – Isso, com eles, então, eu acho até mesmo esse contato físico, ó vamos aqui, vamos lá, agora teatro, aula de música, então é diferenciado mesmo nosso relacionamento.

L3 – Eles saem um pouco do papel.

L4 – Porque língua portuguesa não tem como você deixar ficar em grupo, sentar em grupo todas as aulas entendeu, não tem como.

L2 – Nós temos mais facilidade né?

L4 – E geralmente na aula de artes, educação física, sai um pouco do foco e sai da sala de aula, não que a gente não saia, entendeu, mas é menos, percebo que é menos.

**Eu – É da natureza do conteúdo...**

L5 – Não que a gente não vá, a gente vai, é sala de vídeo, informática quando tinha, a gente faz trabalho extra, mas não é uma constância né.

L3 – Igual a nossa que toda aula é uma coisa diferente.

L2 – Eu acho que no conteúdo de arte e educação física, eles precisam muito um do outro, pra poder tá realizando, um jogo eu preciso do outro, eu preciso muito do outro, muitas vezes na língua portuguesa, no inglês, é muita vezes mais individual, eu preciso me realizar mais né, então na nossa área não, nossa área é mais contato, mais o outro, preciso do outro pra realizar isso e dar conta né, então eu acho que isso tem uma proximidade que ajuda bastante.

**Eu – É uma das coisas que eu acredito. É eu não perguntei no começo, vocês sabem a carga horária de cada uma, mais ou menos, geral de trabalho por semana?**

L3 – Se for contar as tardes que eu fico aqui pra fazer as coisas.

**Eu – É em média assim quanto tempo vocês se dedicam a docência?**

RISOS

L1- Difícil.

L2 – Na prefeitura eu trabalho quarenta horas, só pra você ter a noção, na prefeitura eu trabalho quarenta horas semanais, e no estado acredito que é vinte.

**Eu – Então sessenta horas semanais.**

L2 – Isso sessenta horas semanais.

**Eu – Sem contar o que você faz de planejamento?**

L2 – É, em casa, sábado, muitas vezes domingo, a gente se esforça para que o domingo a gente descansa um pouco.

**Eu – Vocês estão mais ou menos nessa faixa, um pouco mais um pouco menos.**

L3 – Não menos, acho que umas quarenta horas.

L1 – umas quarenta horas, eu acho, estou contando aqui, da mais ou menos umas quarenta horas...

**Eu – Aqui na escola?**

L1- É por que aqui eu venho todas as manhãs, e depois eu venho de segunda para o htpc, venho de quarta a tarde, mais ou menos isso

L5 – No estado eu tenho umas doze horas no estado, o resto é na particular, chega nas quarenta.

**Eu – Você (L4) é mais ou menos isso?**

L4 – Então, eu tenho trinta e duas na sala de aula, trinta e duas mais htpc, e mais os livres, só que eu trabalho em casa, eu trabalho mais, ó hoje eu já sai daqui, eu já fiquei umas duas horas em casa, eu fico de duas a três horas, fora o horário da aula mais ou menos por dia, final de semana agora eu estou tentando parar, sábado e domingo eu estou deixando sabe, mas geralmente umas duas horas por dia eu faço uma atividade extra, de duas a três horas.

**Eu – Mas isso pra, você estuda o conteúdo que você ministra, ou planejando aula?**

L4 – Planejando aula modificando, porque cada é, são séries diferentes entendeu, realidades diferentes, e eu acabo modificando, eu já tentei ficar na mesmice, mas eu modifico entendeu, eu não consigo, eu vou fazer uma prova então eu vou modificar essa prova, eu não vou usar a mesma do ano passado, então, eu não consegui ainda eu acabo ficando e...

**Eu – Isso demanda tempo.**

L4 – É.

L2 – Eu acho que o professor necessita estudo pessoal, está fora de cogitação, acho que é mais pra planejar mesmo, trabalho de sala de aula, porque eu acho assim, a gente está...

L4 – O estudo não, esse ano não.

L2 – Estudo pessoal é difícil.

Eu – Você está fazendo a pós, que você falou.

L4 – Eu terminei a pós agora, ano passado eu fiz vários cursos, agora esse ano não fiz nada, eu falo que eu fico em casa mesmo, pra preparar, modificando os conteúdos entendeu, quando eu comecei eu demorava mais ainda, porque eu ia estudar os conteúdos...

L3 – Demora bastante.

L4 – Entendeu, estudar os conteúdos, hoje não, hoje eu já conheço, eu já dei aula pra todas as series do currículo novo do estado de São Paulo, então eu conheço todo o currículo, assim da minha disciplina.

**Eu – Então o conteúdo você não...**

L4 – Eu não estudo mais assim, para o conteúdo.

L2 – Mais por estratégia né.

L4 – Mais por estratégia mesmo, por modificar de um ano para o outro, eu não consigo sabe...

L2 – Porque cada sala de aula é uma realidade, um terceiro não é igual ao outro, dou aula no terceiro b, terceiro c nossa é completamente diferente, se prepara, não tem nem como você preparar igual né, porque a turma uma é mais ativa a outra já é apática.

L4 – Um exemplo do ensino médio, esse ano eu tenho dois segundos no ensino médio, ano passado eu também tinha, um segundo é parecido com o que eu tinha o ano passado, só que eu tenho que modificar, se eu já usei certas estratégias não deu certo, eu tenho que modificar pra esse, e o outro, vamos dizer é diferente, então as vezes a mesma série eu acabo dando aula diferente.

L3 – Eu tenho os dois segundos também, e eles são totalmente diferentes, o segundo a é igual o segundo a do ano passado assim, é uma sala boa, segundo b já tem problema de indisciplina, e de aprendizagem também, então você tem que preparar totalmente diferente o mesmo conteúdo, é uma coisa que eu estou sofrendo bastante, porque eu tento mas não vai.

L5 – O conteúdo é o mesmo...

**Eu – Agora a maneira como você vai abordar...**

L4 – Em um você vai aprofundar mais, outros menos, dai você tem que ver as provas também, não vai poder dar igual, as avaliações em geral tem que ser diferenciadas.

L5 – E eu tenho uma outra experiência, que aqui na escola nós temos o Cel, que é o Centro de Estudos de Línguas, então o Cel, pelo menos eu estou dando inglês esse ano pra eles, é interessante que é só pra colegial, é um ano e só vem quem quer, então é um outro esquema de aula.

A gravação foi interrompida nesse momento, porém os professores continuaram a conversa.

A gravação foi retomada enquanto falavam a respeito do ensino de línguas.

L5 – Mas uma coisa que eu já defini pra línguas em si, você só vai aprender na hora que você precisar e querer, isso é fato, eu vejo por mim, eu estudei, fiz né, nas escolas de idiomas que a gente tinha aqui em Lençóis, que era considerada uma das melhores eu fiz porque minha mãe me obrigava, e falava, se você não for para o inglês, você não vai jogar vôlei, então eu fiz, só que minha irmã sempre gostou, e ela foi para os Estados Unidos, e eu falei o que, minha irmã vai voltar falando fluente e eu não falo, voltei para o inglês, ai eu fiz inglês, ai também porque eu queria direito internacional então eu tinha que falar idioma, então foi aqui eu fui buscando os idiomas, inglês, espanhol, ai eu fui morar fora, fui fazendo, fazendo curso...

**Eu – Ai que tem um significado pra você né?**

L5 – Sim, ai que eu vi...

L3 – Porque se fizesse só por fazer né...

L5 – Porque mesmo nos Estados Unidos, eu ia para o Colleege, eu conhecia uma mulher que morava vinte anos lá e falava muito mal porque ela só vivia na comunidade dela, então, e ela estava a vinte anos morando lá, é falta de interesse, então querendo ou não a gente chega nisso de novo.

**Eu – E será que isso que você esta falando, não é muito o que os alunos sentem, em relação ao que a gente faz com eles na escola? Talvez o conteúdo que a gente está ministrando, a maneira que a gente esta trabalhando hoje, eles sentem que nunca vão precisar disso?**

L2 – Algumas vezes.

L3 – Eles falam isso, a pra que eu vou usar isso ai?

L2 – Mas muitas vezes a gente dá exemplos pra eles , né, olha, vai ser nisso você pode, eu não sei, é muito relativo, a estrutura familiar, as coisas assim, a comunidade em si, é que está difícil, né então.

L4 – A gente sempre procura né, você vai introduzir um conteúdo novo, a gente fala ó, a gente vai aprender isso com esse objetivo, as vezes até quando eu estou ensinando a gramática, vou falar pra que que serve né, essa parte da gramatica vai servir pra isso, a literatura, ai a gente vai explicando, sabe, igual ao ensino médio, e vai falar eu sei vou fazer engenharia, você não vai interpretar textos, quando você estiver exercendo né...

**Eu – Mas vai ter que redigir um contrato né, vai ter que...**

L4 – É, dai eu falo você vai ter que analisar um texto, texto literário é muito detalhado, não é, o contexto histórico né da literatura em questão, né com a escola literária, dai você vai falando, você está aqui para desenvolver habilidades né, não vai ser necessariamente igualzinho né, mas eles estão desenvolvendo, é a idade deles adolescente não é, então eles nem sabe pra que serve direito as habilidades, a gente sabe.

L3 – Conhecimento nunca é demais.

L4 – Não é, mas mesmo a gente contextualizando, olha isso aqui é importante pra isso, eles esquecem né, eles não...

L1 – Eu acho que eles já vem despreocupados entendeu?

L5 – Eles não têm nenhum sonho né?

L1 – Eles não tem, eles não almejam nada, eles não tem, eles não almejam uma estrutura melhor, entendeu, uma vida melhor, o que vai ser o futuro deles, entendeu, onde eu vou trabalhar, entendeu, é difícil, entendeu, de cem por cento, acho que dez pensam grande, a eu quero trabalhar assim , eu quero trabalhar, quero ser um engenheiro, quero ser um agrônomo, quero ser uma médica, quero ser

um veterinário, ou até mesmo um professor entendeu, difícil, eles não tem essa perspectiva, não tem, se você chegar na sala de aula e perguntar o que você vai ser, o que você vai estudar, que vestibular você vai fazer, capaz deles acharem que você está falando outra língua, está sim, algumas salas estão nesse pé.

L5 – No dia das mães, para o dia das mães, né eu falei assim, vou pedir para eles escreverem um cartão para as mães, é um sexto ano que eu dou língua portuguesa, e eu pedi pra quem quiser trazer, eu vou dando uma olhada, pra eles passarem para o cartão e assim eu já vou aproveitando né para fazer correção, ajeitando e tal, ai eles achando que estavam ali só para fazer bagunça, que o fato era tumultuar, falei está vendo, vocês nem perceberam que eu estava trabalhando ali com vocês uma situação diferenciada, e uma das crianças falava assim, mãe eu sei como é ser mãe, eu não vou ser mãe, porque eu sei como são duras a s crianças.

RISOS

### **Eu – Como se ela não fosse criança...**

L5 – Sexto ano, eu quase morri de dar risada, como assim, mãe eu sei como é ser mãe, eu não vou ser mãe, porque eu sei como são duras a s crianças.

L1 – E o duro é que eles não tem noção do que eles estão fazendo, que o que eles estão fazendo é errado...

L3 – Isso é o pior.

L1 – Que isso está prejudicando eles, entendeu, o rendimento deles, a aprendizagem deles, eles tem essa noção, eles tem essa consciência, mas eles consentem, eles aceitam ser dessa forma, entendeu, eles são acomodados, e a gente busca alternativas, busca, esta sempre buscando alternativas para melhorar, entendeu, faz uma aula diversificada, leva numa sala de informática, leva para assistir um vídeo, para tentar entendeu, é, se aproximar mais desses alunos, eu acho que seria a palavra certa, porque eu acho que quando você se aproxima deles, eu acho que existe uma brecha ali pra você conseguir é, conduzir e realizar o aprendizado ali com eles, mas eu acho que o desinteresse é muito grande, eles vem muito despreocupados com tudo.

L4 – Mas eu acho assim, voltando, interrompendo, você tem o aluno que veio da Itália né, você conversou...

L5 – Ele já pediu transferência.

L4 – Já pediu.

P5 – Que ele ganhou uma bolsa em Marília.

L4 – Pensei que ele não fosse, mas por exemplo, o menino ele é diferente, ele é aqui do Brasil, daqui do bairro, ele ficou oito anos morando na Itália, só que assim você chega na aula, você percebe que ele já vai logo abrindo a apostila, abrindo o caderno, porque foi acostumado assim, ele falou que na sala dele não tinha um barulho, o professor entrava e os alunos levantavam,

L5 – É outra realidade né.

L4 – Ai eu fico pensando, a nossa realidade aqui, a escola pública do estado aqui é precária, não tem os recursos tecnológicos suficientes, igual eu mesmo reclamei, não tem nem xerox as vezes, uma cópia e tal, só que lá também é tradicional e eu percebi que é bem trabalhado a oralidade, mas ele fala, não que eles não fazem bagunça, que eles não fazem brincadeiras, é na hora do intervalo, o professor na sala de aula, é uma questão até de, cultural.

L1 – Conduta.

L4 – Conduta.

L1 – O que é trabalhado neles, é trabalhado o que, o respeito mútuo e a conduta, e aqui o que é trabalhado, os pais não trabalham isso com os filhos mais gente.

L4 – Sabe, então a sala lá o nem abriu o caderno, o menino já estava ali, o primeiro a abrir o caderno, ele estava com aquela...

#### **Eu – Vontade né de aprender?**

L1 – Mas porque, Itália né gente, é tudo completamente diferente.

L4 – É outro objetivo, eles...

L1 – É a realidade.

L4 – É, então mas, é ensinado para eles, a educação é vista de outra maneira, então aqui a gente vive no Brasil, que ninguém mais respeita o professor né, a gente que, nos que somos professores sabemos da importância, que é uma profissão digna, não é, mas eles, a sociedade infelizmente, a maioria não vê dessa maneira.

L5 - E L4, eu não sei se vocês já devem ter ouvido falar mas , eu já tive aluno que falou assim, a professora eu vim na escola porque minha mãe não me aguenta lá, então ela me põe na escola...

L3 – Ou fala assim, a não vim na escola para não lavar louça.

L5 – É, para não fazer serviço de casa eu vim para a escola, então a escola esta virando despejo.

L4- Sim, mas a gente...

L5 – Eles não querem lá ou pra vir pra cá, ou pra se livrar, poxa , já pensou também a mãe, se chega em casa e, a eu vou te levar para escola porque não te aguento mais, vou te largar lá porque assim eu tenho sossego.

#### **Eu – Acaba virando um castigo para a criança?**

L1 – E isso ai vem desde pequeno.

L4 – E dai acaba sobrando muito para o professor ali, porque você que esta ali na frente, na sala de aula.

L2 – Mas muitas vezes, eu vejo assim que eles veem como uma válvula de escape a escola, nós temos uma aluna ai, que esses dias a gente estava conversando com ela e, então em casa assim, tem certo tipo de violência, que pra ela a escola é a casa dela.

#### **Eu – É o refúgio?**

L2 – É o refúgio dela, então assim, é que ela tem a intimidade de chegar e contar para a gente o problema que ela teve e tudo mais, que foi seríssimo até, mas quanto outros não tem esse tipo também em casa, por isso eu falo é nossa clientela, é porque a estrutura lá fora deles são diferenciados né, então acho assim, que a gente não tem muito contato, não conhece todos, mas que nem ela falou, muitas vezes a violência a indisciplina na sala de aula, é por que em casa também tem isso né, então é o que eles aprenderam né, é cultural mesmo.

L1 – É uma reprodução, né verdade, é uma reprodução isso, estão reproduzindo o que eles veem lá.

L4 – Mas alguns são calmos não é, essa menina é calma não é.

L2 – Essa menina é calma, mas...

L4 – Ela é calma, só que alguns, e as vezes, é difícil a gente lidar com essa situação.

L2 – Mas a irmã dela, já age de maneira diferenciada, ela já é mais agressiva.

L4 – Entendeu?

**Eu – E passa pelas mesmas situações?**

L2 – Não passa tanto pelas mesmas situações, mas vivenciou, então muitas vezes, é a casa mesmo, aquela estrutura né, mãe sai cedo, chega a noite...

L3 – Não dá atenção.

L1 – Não é presente, chega noite em casa não tem, as vezes tem três, quatro filhos para cuidar.

L3 – Chega estressada desconta no filho.

L4 – Os pais não conversam com os filhos, dependendo dos temas né?

L1 – Engraçado, não sei se minha colocação vai ser errada, mas, eu acho que isso aconteceu acontecer de 2000 pra cá, porque nos anos noventa não era assim, até a postura do professor, o aluno em relação ao professor era diferente o respeito, e o professor na década de oitenta e noventa era muito conceituado, era visto como uma das profissões mais é, conceituada assim, nossa ela é professora gente, que importante.

L4 – Hoje não.

L1 – Era muito, entendeu, era muito valorizado, e hoje em dia como a P4 falou, eles não tem esse respeito, eles não veem isso, eles não conseguem reproduzir, mas isso aconteceu, foi um salto, quando deu um salto tecnológico, não sei, que foi de 99 para 2000, que de 2000 que começou a modernidade, a tecnologia avançar mais no país, eu penso que começou as coisas a andarem dessa forma, entendeu.

**Eu – E vocês veem relação entre uma coisa e outra?**

L1 – Não sei se estou errada, mas assim, eu na época de noventa eu estudava entendeu, mas a forma, existia uma bagunça entendeu, mas era completamente diferente, a gente morria de medo dos professores, existia o respeito entendeu, a gente tinha medo, a gente não fazia bagunça entendeu, a bagunça era uma bagunça sadia, era conversar, se o professor falasse, xi, já virava, entendeu, não sei, eu estudei nessa época, quem

L2 – Eu vejo que muitas vezes é assim, eles tratam o pai e a mãe, ou o professor como um irmão, ou como um amigo, como colega, eles não veem essa diferenciação.

**Eu – Hierarquia?**

L2 – Não vê, não enxerga eu acho.

L4 – É, essa questão da hierarquia não existe.

L2 – Eles tratam como se fosse um amigo.

L3 – Ainda mais para mim, que sou bem novinha.

L5 – Está próxima a idade.

**Eu – É, então, não sei pelo que você relatou não sei se isso é uma dificuldade ou se isso...**

L3 – Eu sinto que não existe essa hierarquia, eles me veem como amiga, não tem problema, tem problema na hora ai sim, porque eu falo, pera eu sou sua professora, respeita, ai eles param e assustam, eles chegam a assustar porque eles estão acostumados com a boazinha, a colega, a hora que eles me veem brava, eles assustam, mas é, pra mim não é tanta dificuldade não.



**Eu – Precisava saber mais duas coisas, você (L4) comentou o que aconteceu no começo da sua carreira, que você teve depressão, mais alguém teve algum tipo de problema de saúde e acredita mesmo que não seja relacionada, que pode ter acontecido por algum fator da escola?**

L2 – Já.

**Eu – Já?**

L4 – Eu acho que sim também, eu tenho mais do que isso aí, eu acho, eu tenho labirintite, eu acho que foi por causa disso também, eu ainda não fui pesquisar, mas eu não tinha até então, eu percebo que as vezes eu fico meio zozona sabe, e por causa de problema, não são todas as salas entendeu, mas as salas...

**Eu – Quando você tem um problema?**

L4 – Quando são salas que tem um problema assim, eu percebo.

L2 – Chega a ficar sem dormir, chega a sonhar.

L4 – Chega, eu chego a ter insônia às vezes.

**Eu – Vocês tem mais alguma coisa que vocês podem relatar?**

L3 – Não assim, eu senti que depois que eu comecei a dar aula, minha saúde ela piorou bastante, e eu comecei a ter, eu tive na outra escola, na época que eu passei um nervoso muito grande, eu tinha muita dor no peito e falta de ar, aí eu fui descobrir que eu tinha bronquite, e foi depois que eu comecei dar aula, porque eu sempre tive, renite, sinusite, sempre tive, é problema, mas não é problema, mas bronquite eu nunca tive, eu desenvolvi depois que eu entrei na sala de aula, agora assim, eu começo, eu preciso falar mais alto, eu preciso chamar atenção, eu não consigo, porque eu sinto falta de ar, preciso pegar a bombinha de asma, ou então minha pressão cai, eu já cheguei a quase desmaiar em algumas salas, por isso mesmo.

L4 – É esse ano aconteceu também né falando...

L3 – O meu aconteceu semana passada.

L4 – É esse ano aconteceu, numa determinada sala, eu senti que aconteceu assim, esse lado do rosto assim, é e ficou, daí ocorreu umas duas ou três vezes nessa mesma sala, daí eu comecei né...

L5 – Foi o segundo B?

Todos riem.

L4 – Foi oitavo ano, e agora parou, porque eu comecei a trabalhar mentalmente, eu preciso né, mas assim aconteceu, entendeu, e eu percebi assim, a questão da labirintite, o médico já falou para mim que foi em consequência disso né, já fazem onze anos,

L5 – Não é onze anos, é que o negócio vem agravando, porque no final do ano passado, quando eu descobria que eu tinha que ir numa determinada sala, eu começava a passar mal, e começou puxar boca, puxar olho, formigar mãos de não sentir a mão mais, no final de ano, eu falei vou enfartar, eu chegava aqui, e era por causa de substituição, tinha dia que eu dava quatro aula naquela sala de cinco, eu falava assim pode por falta que eu estou indo embora, e começava a chorar, falava eu tenho que ir nessa sala, não...risos...não vou, não vou, falava L5 você tem que ir, não tem como, você tem que substituir, é o seu horário de substituição tem que entrar, falei pode por falta estou indo embora, me deu dor de barriga, eu tinha crise de dor de barriga, eu sabia que tinha que ir para aquela sala, eu tinha...

**Eu – E era uma sala, uma determinada sala?**

L5 – Uma determinada sala, e no começo eu achei que era virose, juro por deus, risos, eu achava que era virose, mas...

L1 – Psicológico, né?

L5 – Eu achava que ia morrer.

L2- Mas eu acho que essa situação de sala, acontece com todo mundo...

L4 – Com todo mundo né.

L2 – No ano sempre tem aquela que você fica apavorada de saber que você tem que ir.

L4 – Eu acho que é normal né.

L2 – Assim...

**Eu – Mas vocês já chegaram a tirar licença, ou alguma coisa em função disso?**

L1, L2, L3, L5 – Não.

L4 – Ah eu tirei, um dia, dois dias, mas não chegou a ser licença.

**Eu – É uma falta que você falava ah, eu tenho quer ir naquela sala...**

L4 – Eu tenho que ir lá, resolver esse problema né, foi isso que eu tentei, eu mesmo fui melhorando sabe, não sei se vai acontecer de novo, entendeu, sarou, eu acho assim se de repente a gente tivesse menos alunos em sala de aula, não é, de repente assim, mais tempo para a gente preparar a aula aqui na escola mesmo né, redução de jornada, para a gente poder trabalhar mais a área não é, para de repente desenvolver atividades diferenciadas...

L3 – Ter um contato com o colega também.

L4 – Ter um tempo maior pra isso, pode ser que melhorasse, não pra nós, tanto pra nós professores, entendeu...

L3 – Até pra nós.

L4 – Pra nós né, pra gente ter mais tempo né, assim, até para os alunos né.

L1 – Até por conta de ter menos desgaste físico, né, e psicológico, porque eu acho que é os dois.

L4 – Acho que todos iríamos ganhar, acho que nós e eles, a qualidade de ensino, iria aumentar a qualidade de ensino.

L3 - A qualidade de ensino iria aumentar.

**Eu – Uma coisa que me chamou atenção, você começou a falar, ela perguntou ah foi no segundo b, não sei o que, então as vezes, você passa uma situação tão sofrida numa sala, mas o colega que da aula na mesma sala não sabe.**

L3 – Falta esse contato.

**Eu - Hã, o problema é B?**

RISOS

L1 – Igual o oitavo B, primeiro B, segundo B...

RISOS

L4 – Segundo B, no caso eu tenho problema lá né, todo mundo, quase todos né, mas eu não chego a passar mal, entendeu, eu vou bem lá, entro bem e saio bem, é logico, você reclama de uma coisa ou outra, mas...

L2 – Eu nunca precisei tirar licença por causa de sala de aula, mas eu tomo remédios todos os dias por causa da ansiedade, e por stress e enxaqueca, o neurologista pediu e tenho que tomar todos os dias, o dia que eu não tomo, eu saio da sala de aula e parece que eu vou ficar doida de dor de cabeça, então faz cinco anos que todos os dias eu tenho que...

**Eu – E é uma consequência?**

L2 – E é uma consequência de sala de aula, querendo ou não é o stress do dia a dia que vai deixando a gente assim.

L5 – Outra coisa que eu lembrei, a gente falando da violência, que eu acho uma violência pra quem está entrando agora, para remanescente de concurso, é o ano passado foi falado muito isso, que para entrar, agora eles estão vendo o IMC, certo, e não esta entrando se você passa de um determinado nível, e a busca deles nessa parte do IMC.

L3 – Qual o problema com nós que somos gordinhos?

RISOS

L5 – Ai é que tá.

**Eu – Alguns anos gente, acho que foi no ultimo concurso, ou no passado, é impediram algumas professoras de ingressarem...**

L4 – Foi no anterior a esse.

**Eu – Foi né, foram duas professoras, em função do peso, só que elas passaram por toda a bateria de exames e tal...**

L3 – E estava tudo bem.

**Eu – E estava tudo bem, elas entraram com ação, as duas conseguiram ingressar, se eu não me engano.**

L5 – Ai que tá isso que eu falo.

L1 – Mas qual é o problema com relação a isso porque eles não querem.

L5 – Porque, eu concordo que a obesidade é um problema, é uma doença, e ela traz consequência, até aí eu não discordo em nada, porém, primeira coisa, tem muita gente, incluindo muitos dos nossos amigos, que dá aula das sete ao meio dia e vinte, entra meio dia e quarente e sai as seis, todo dia, isso é, já não tem almoço, que qualidade tem, come qualquer coisa...

**Eu – Não, é a mesma coisa se eles quiserem não atribuir aula para, primeiro que obesidade e sobrepeso é diferente né, então...**

L5 – Então.

L1 – É isso que eu ia falar, porque...

**Eu – A obesidade pode ser um fator de risco.**

L1 – A obesidade está muito além do IMC né?

**Eu – É o IMC acima de trinta e pouco, ai eles teriam que barrar fumante, né, eu sou fumante, então eu não posso dar aula, porque eu tenho um a predisposição maior a desenvolver algumas doenças.**

L1 – Hipertenso, tem tanta gente que tem não é, diabetes.

L5 – A coisa que eu fico mais assim chocada, é porque eu fazia, muitas vezes a pessoa que está obesa, ela está naquela situação, mas se ela fizer os exercícios, uma alimentação adequada, ela tiver um acompanhamento, ela melhora e ela não dá problema né, e o estado não faz esse acompanhamento, ele simplesmente põe lá na calculadora, deu tchau, você não serve, isso eu acho uma agressão assim, muito grave, porque então vamos fazer isso para todos os cargos.

**Eu – É, eu não sei qual é a situação hoje, mas é por que nesse concurso que houve essa situação foi muito noticiado.**

L5 – Nesse atual também.

L3 – Nesse atual também.

**Eu – Mas eles pesaram e mediram vocês?**

L3 – Sim.

L5 – Sim.

L3 – Eles pesaram, além da bateria de exames que a gente precisou entregar, eles veem altura, veem peso, veem tudo, a gente tem que ficar de calcinha e sutiã, só com aventalzinho e a médica te examina inteira, a você já teve alguma gestação, você é mãe, já perdeu algum filho, não sei o que, a qual sua altura, a senta aqui vamos medir, ó você está acima do peso, é, foi assim uma bateria de exame literalmente, eu gastei setecentos reais só de exames, porque eu não tenho convênio, foi setecentos só de exames.

L5 – E não dava pra esperar o IAMSPE o SUS nada, porque eles chamavam e tinha que entregar tudo.

L3 – Tive que pagar tudo, porque foi uma bateria de exame, exames desnecessários, porque eles não deixam explícito, eu ingressei tinha 21 ano passado, eles não deixaram explícito que os exames ginecológicos só eram obrigatórios se eu tivesse mais que 25, eles não deixaram isso explícito, eu gastei uns trezentos reais só com exames ginecológicos, sendo que eu poderia não ter feito, porque eles não deixaram explícito.

L5 – Fora que, mas mesmo assim, se você tá em início de carreira, como é que você vai arrumar setecentos reais muitas vezes para bancar toda essa documentação, daí você chega lá na hora e ele fez na calculadora seu IMC, deu obeso, tchau, caneta você ali, e não te dá nem opção.

L3 – Eles pedem, eles medem pressão, eles olham tua pressão, se você está nervosa ali no dia, aconteceu alguma coisa já pensou, da sua pressão ali mais alta.

L5 – Tem síndrome do jaleco branco, já era.

L1- Eu acho que na prefeitura aqui em Lençóis para a contratação também está sendo mais rigoroso agora.

**Eu – Na prefeitura lá em Bauru também.**

L1 – Na prefeitura aqui, porque a minha tia tem problemas de obesidade, enfim, ela é professora, contratada aqui, e na prefeitura de Lençóis também está havendo esse problema, os médicos estão mais rígidos em relação...

L4 – Mas é em geral né, não é só aqui né, acho que é geral, as empresas também eu acho que...

L1 – É.

**Eu – Ah, mas, tem ver até que ponto isso é justificado e até que ponto não é né.**

L3 – Mas ai por exemplo, você já é gordinho, não passar por causa de disso, você tem a saúde perfeita, não tem um problema, e não passar por que tem uns quilos a mais, é pra acabar.

L1 – Vai emagrecer.

RISOS.

L3 – Eu engordei depois que eu entrei no estado, engordei quinze quilos depois que eu comecei a dar aula.

L1 – Então isso ele não fala né, desse pãozinho que eles deixam ai pra engordar né verdade.

RISOS

**Eu – A bolacha pedagógica né?**

RISOS

**Eu – Ai gente, eu não sei, alguém quer falar mais alguma coisa?**

L4 – Não sei de repente a gente saiu do foco ai da sua pesquisa, se quiser fazer uma pergunta mais direcionada.

Os professores se colocam a disposição como a L4.

**Eu – Não, é interessante para mim, por causa dos referenciais que eu vou usar, é entender a relação de vocês, pelo que vocês falaram em relação a gestão, que vocês se manifestam de maneira muito positiva, em relação a pai, que ai já é um problema que a gente conhece, em relação aos alunos, em relação as estruturas, porque é ai que eu vou conseguir ver, que que a gente tem que mais violenta no cotidiano da escola, então, a tem a questão da briga, da agressão física, tem, mas, como ela (L3) mesmo relatou, tem escola em situações muito mais graves, então talvez não seja isso aqui, que aflige tanto, mas mesmo sendo uma escola tranquila, de cinco que eu estou conversando, quatro, relataram algum problema de saúde né, só você (L1) que não...**

L1 – Acho que é porque eu estou começando...

RISOS

L1 – É meu segundo ano.

L2 – Porque eu só consegui controlar mesmo com os remédio assim, as dores de cabeça, o stress realmente, e medicação e não é uma coisa sadia, não tem...

L3 – Faz mal né.

**Eu – E que a gente não vai poder dizer, mas talvez desempenhando uma outra função não tivesse chegado nesse ponto né, assim...**

L4 – É a questão da gente levar né, igual eu falei, eu fico levando muita coisa pra casa né, então isso traz stress.

**Eu – Menina (L4) você precisa descansar.**

L5 – Isso.

L3 – L4 você é muito sensível, você precisa relaxar.

L4 – Eu não consigo me libertar, eu quero fazer as coisas bem feita né, dai eu acabo me frustrando mais, porque...

L1 – É quando eu decidi começar por dar aula, começar a trabalhar na escola, eu trabalhei catorze anos no comercio, então eu estava estafada no comercio, meu ultimo emprego estava me deixando maluca, surtada, louca, ai quando eu decidi vir, pra começar dar aula, foi um coisa, eu falei assim é o que eu quero, por conta de um horário mais flexível, e eu não vou levar trabalho pra casa, entendeu, o que eu tiver que resolver, eu vou resolver dentro da escola, por que no meu antigo emprego, ultimo emprego que eu fiquei sete anos, eu fui gerente de uma loja, e eu levava todo dia problema pra casa, problema financeiro, problema dos funcionários, problema com o meu patrão, e isso estava me deixando estafadíssima, porque eu tinha uma responsabilidade enorme, então, não que na escola eu não tenha, eu tenho esse compromisso também, mas, eu assumi um compromisso comigo mesma, eu acho que a minha saúde em primeiro lugar, entendeu, eu não vou, acho que a gente tem que tentar ser feliz, entendeu, eu não levo...

Todos falam ao mesmo tempo.

L1 – Não levo, e procuro outros meios né, mas por conta do que, não sei, é meu segundo ano, não sei de daqui cinco, daqui seis, como eu vou estar, não sei o futuro, trabalhei catorze anos, meus últimos três anos foram terríveis, na loja, eu estava esgotada, não cheguei a ponto de tomar remédio, não precisei, mas porque eu sei, se eu tivesse continuado, eu teria que procurar um psicólogo, um neuro, a um cardiologista, tudo, agora não sei meu segundo ano, um ano e quatro meses, então é pouco ainda pra eu falar né, se vai desencadear algum problema, alguma coisa, espero que não né, mas.

L2 – Engraçado que a gente não descobre assim né, é sala de aula, é o stress, a gente não descobre assim né, eu comecei com enxaqueca, enxaqueca, dores, dores, dores, chegou um dia que eu precisei ficar internada, tiraram liquido da espinha achando que eu estava com meningite, porque, de tão estressada que eu estava, então ai depois que foi, ai conversando, ai fui nos médicos, ai fui descobrir que era o stress do dia a dia que me deixava naquele estado, sala de aula, o que que é o meu dia a dia, é a sala de aula...

L4 – Eu não consigo sabe...

L1 – Se desligar né?

L4 – Por exemplo, eu não consigo corrigir as coisas na sala de aula, então não tem como eu não levar as coisas para casa, eu não consigo corrigir um texto.

L2 – Mas assim, você levar uma provinha é uma coisa, você levar o problema, aquele stress, aquele cansaço, aquele aluno na tua cabeça, aquela situação na sua cabeça.

L1 – Você tem que deixar.

L4 – Não isso aí sim.

**Eu – Você está conseguindo separar?**

L4 – Agora sim, entendeu?

L1 – É isso que falei, levar esse problema, esse stress mental, esses alunos, entendeu?

L4 – Quando é uma coisa muito grave, dai você acaba lembrando né, não tem como, mas no dia a dia não.

L1 – Essa situação, por que isso desgasta mesmo, essa situação que vai desgastando, entende, é essa situação, era o que eu vivia.

L4 – É mas eu estou cansada de ficar trabalhando muito em casa entendeu, eu estou cansada.

**Eu – Uma necessidade sua (L4) seria um tempo maior aqui, sem aluno?**

Todos concordam.

L4 – Eu precisaria parar, ser mais light entendeu, no jeito de prepara aula, porque eu acho que estou ficando muito tempo aqui, muito tempo lá.

L3 – Falta mesmo, eu sinto muito essa dificuldade, essa falta de tempo aqui, pra você estar preparando aula, você esta mantendo um contato, eu e a L2 estamos desenvolvendo um projeto, e nós não conversamos.

L2 - E a gente não colocou em ação ainda.

L3 – Não aquele do htpc, esse que gente fez para o sábado, nós nem conversamos, e cada uma fez uma parte do projeto e a gente nem se viu, então...

L2 – Verdade.

L3 – Falta isso do contato, de eu chegar e ver, a ela (L2) tem ensino médio, eu tenho as mesmas salas do ensino médio, só que no período da manhã, que você esta trabalhando de circo, a vamos trocar ideia, o que a gente pode fazer em conjunto, a ela pode me dar dica porque ela tá muito mais anos no estado do que eu, eu as vezes conheço alguma outra coisa, fiz uma oficina, posso comentar alguma coisa com ela, falta isso.

L2 – Falta.

**Eu – Você falou varias vezes isso né, dessa falta de...**

L3 – Falta muito contato.

L2 – Falta.

L5 – Integrar.

L3 – Interdisciplinar também.

L5 – Falta a interdisciplinaridade, até porque para o ensino médio é interessante por causa do Enem, que o Enem é uma realidade, e ele esta ai para ficar, ela não vai ser mudado, e ele é totalmente interdisciplinar, e a gente não consegue ter isso entre gente.

L3 – Porque a gente não tem tempo.

L5 – Exatamente.

L3 – Tem que ficar trinta e duas horas na sala de aula, só infelizmente três horas em htpc, que nem da pra gente conversar direito, e tem que preparar a aula e tem que fazer outra coisa, a tem que ir embora correndo, porque sou de outra cidade, tenho que preparar aula, preciso fazer não sei o que.

L5 – A eu tenho dez minutos para sair dessa escola, eu tenho que ir para a outra, porque eu tenho que completar a carga horária, e não sei o que e fica nessa loucura.

**Eu – É, isso dai não é, não tem como né, é uma questão que é recorrente mesmo, a redução da carga horaria, uma estrutura melhor para trabalhar, um tempo sem aluno dentro da escola pra poder conversar.**

L5 – Acho que até mais isso o negócio da greve né, muito além que o salário, é que as pessoas adoram falar só do salário, mas essa briga da greve é muito mais que...

Todos falam ao mesmo tempo.

**Eu – A greve são reivindicações muito mais...**

L3 – as pessoas falam professor ganha pouco, não é só o dinheiro, se a gente tivesse uma condição de vida melhor.

Gravação finalizada



## **TRANSCRIÇÃO UEN**

**No início da gravação eu me apresento e peço que todos façam o mesmo.**

N1 – Meu nome é (nome), desde 2011 eu sou da rede pública de ensino, me efetivei em 2013, concurso de 2009.

**Eu – E a disciplina é Educação Física?**

N1 – É, minha disciplina é Educação Física.

**Eu – E você?**

N2 – Meu nome é (nome), trabalho na rede desde 1985 e... não me efetivei ainda, tô aqui ainda... risos...

**Eu – E é de qual disciplina?**

N2 – Educação Física.

**Eu – Ah, também? Legal**

N3 – Tem dois de cada disciplina.

**Eu – Ah, legal!**

N4 – Sou de português, to na rede há 15 anos, e to, infelizmente eu vou parar com toda essa decadência.

**Eu – Qual disciplina você ministra?**

N4 – Português.

N5 – Meu nome é (nome), eu faz 24 anos que eu estou lecionando, exonerei, voltei, e tô aí, eu to esperando me aposentar, não vejo a hora de me aposentar.

**Eu – Falta pouco?**

N5 – É... agora eu to lecionando inglês.

**Eu – Mas você leciona português também?**

N5 – É, faz tempo que eu não leciono português, pego mais inglês.

**Eu – E você?**

N3 – Meu nome (nome), to na rede desde 2002, leciono esse ano inglês, o ano passado estava com português e é isso aí.

Professor interrompe e pergunta sobre o termo de consentimento, se pode ficar com uma cópia, digo que sim e ele começa a se apresentar.

N6 – Meu nome é (nome), dou aula de português, eu dou aula desde 2000 na rede pública do estado e do município.

**Eu – Vocês sabem dizer mais ou menos a carga horária total de vocês por semana de trabalho?**

N1 – Eu tenho 32 aulas.

**Eu – Aqui na escola, só?**

N1 – Semanais, é, somando as daqui com atp dá 40 horas, atp e atpl, né.

**Eu – E dá aula em algum outro lugar ou não?**

N1 – Tenho 24 aulas aqui e 8 aulas em outra escola, suplementar.

**Eu – Você já teve experiência com alguma coisa que não a docência? Outro tipo de trabalho?**

N1 – Já.

N2 – Eu tenho 20 aulas aqui na escola, só tenho isso, não quero mais, por que não tem, né, aqui na escola, esse aqui (N1) veio e tirou minhas aulas, o careca aqui, mas tudo bem... e eu, antes de ser professor eu trabalhava em cargo, no banco, já trabalhei com o marido dela (aponta uma professora), e trabalhei na JOPEMA, não sei se você conhece...

**Eu – Sim.**

N5 – E meu marido trabalha lá hoje.

N2 – Mas só que mudou o nome, né, eu fui o fundador dessa empresa aí... risos... Mas é isso aí.

**Eu – Tem bastante experiência fora da área escolar.**

N2 – É... caí pra todo lado, né.

N4 – Então, eu tenho bastante experiência, assim, fora da educação também, eu já fui caixa de posto de gasolina, trabalhei no bradesco muitos anos e aí virei professora.

**Eu - E você tem quantas aulas aqui?**

N4 – 29 aulas eu tenho.

**Eu – Completa em mais algum lugar ou não.**

N4 – Não, só aqui mesmo.

N5 – Eu esse ano eu to com 18 aulas só por enquanto, né, por que eu ainda pretendo pegar mais pra me aposentar com mais, não só com 18, pretendo pegar mais aulas, mas eu também já trabalhei de manicure, trabalhei dez anos num salão de manicure, trabalhei numa loja de móveis antes de ser professora, né, depois quando eu exonerei vendi jóia, fiz um monte de coisa e voltei pra escola.

N3 – Eu estou com 20 aulas esse ano aqui, só aqui, em mais nenhuma outra unidade, já fui operadora de caixa de supermercado, trabalhei muitos anos com educação infantil, os pequeninhos, maternal, berçário, e depois que eu entrei na rede, em 2002 eu fiquei só com educação mesmo.

N6 – Bom, eu fiz várias coisas, né, bom, atualmente eu reduzi um pouco a minha carga por que há uns 5, 6 anos atrás, mais um pouco, há uns 8 anos eu tinha trinta e trinta, dava sessenta aulas por semana, 30 na prefeitura e 30 no estado, aí eu reduzi por que não dava mais não. Faz dezoito anos que eu estou no estado, então eu to com 24 na prefeitura e 20 no estado. Na prefeitura eu cumpro mais 15 horas de atividade, fora as 24 aulas. Já fiz diversas coisas, meu pai tinha granja, eu comecei a trabalhar com 8 anos, lá em Assis, dos 8 até os 20, fazia lá o serviço que tinha, aí depois, aí morei na Itália 3 anos, fiz um curso de ciências sociais e religiosas, trabalhei lá no setor de cozinha...

Professores se espantam e comentam quando este professor começa a contar sua história... Nossa, morou na Itália, nem a gente sabia.

N6 – Confeitaria... Depois morei na Alemanha, dei aula.

Professores continuam espantados comentando.

N6 – Aí vim pra Curitiba, morei em Curitiba 7 anos, trabalhei lá, dei aula de alemão, trabalhei numa empresa de medicamentos, lá uns 5 anos, daí voltei pra minha cidade que era Assis, aí vim aqui pra Bauru, dei aula aqui de inglês em escola particular, daí apareceu o concurso do estado, depois do município aí eu prestei e aqui estou.

N3 – Pergunta brincando: O que veio fazer aqui, professor? Todos riem.

**Eu – A minha próxima pergunta não é bem isso, mas, vocês são professores por opção?**

N3 – Eu sou.

N5 – Eu sou também. Apesar de tudo, ainda.

Outros professores balançam a cabeça afirmativamente.

N4 – Eu to meio em dúvida.

**Eu – Tá pensando?**

N4 – Eu fui por... circunstância mesmo, por que eu morava em cidade pequena, né, em ourinhos e geralmente o pessoal vai fazer magistério, né, e eu acabei fazendo, mas assim, ao longo do tempo eu tenho, assim, só me decepcionado na realidade.

**Eu – Por que? O que você esperava quando você se tornou professora?**

N4 – Que sempre ia ser uma coisa gratificante, não isso, essa luta, né... e depois fui me decepcionando, né, com essa coisa assim, árdua, pesada, difícil de levar, muita responsabilidade. E você não vê assim, coisa em troca, real em troca, né, que gratifique mesmo, de fato.

Um trecho das falas fica inaudível, devido a barulhos externos, bater de portas, provavelmente de crianças que estavam no pátio.

N5 – Eu tinha o sonho de ter uma escola de inglês, eu tinha loucura pra ter uma escola de inglês, assim, eu falava que um dia eu ia ter essa escola de inglês, mas nunca foi possível, fico mesmo, muito decepcionada hoje em dia, né, com a falta de respeito dos alunos com a gente, da falta de interesse deles de aprender qualquer coisa, né, mas, ah, eu ainda gosto um pouco do que eu faço, apesar de toda a decepção eu ainda gosto.

**Eu – Vocês que já tão a bastante tempo na rede, como vocês veem as mudanças que fora acontecendo, você (aponto pra N2), que já tá desde 85, também, né, outros há mais de 20 anos. Como vocês veem as mudanças, todas, desde a estrutura até a clientela.**

N3 – Desde a época que nós estudávamos?

**Eu – É, desde a época que nós fomos alunos. O que vocês acham que tem de mais crítico nessa...**

N3 – O desinteresse dos alunos.

N2 – Segundo a falta de respeito.

Professores balançam a cabeça afirmativamente.

N3 – A falta de respeito vem mesmo por conta do desinteresse, por que na nossa época, nós tínhamos a responsabilidades de estudar, de tirar nota, vamos dizer assim, pra passar de ano, hoje em dia basta eles frequentarem que eles já passam de ano.

N1 – A indisciplina...

N3 – Então, isso tudo causa a indisciplina, causa a falta de interesse, eles não querem aprender, eles só vem pra ter a frequência e não pra aprender.

N2 – E pra ganhar o bolsa família, né?

N3 – E por conta do bolsa família, por que se ele tem a frequência ele tem o bolsa família e ele também passa de ano, por conta da progressão continuada. Isso acabou com o ensino...

N6 – Essa é a política do governo, né, que ao invés de dar a vara e ensinar a pescar ele dá o peixe.

Professores balançam a cabeça afirmativamente.

N1 – Dá o peixe... Então, a punição pela indisciplina, antes, na época que eu tava na escola, ensino médio e o N2 era meu professor de Educação Física (aponta para o professor e ri). O pessoal, era punido, né? A criança, ela levava, ela assinava uma vez lá a ocorrência, na segunda vez ela já tinha que ficar esperta, por que na terceira era suspensa, depois que ela já tinha sido suspensa, não podia mais fazer nada por que outra ocorrência era expulsa, então o aluno que tomava duas ocorrências já ficava esperto, já falava, não vou bagunçar, né, por que já tava na cara do gol pra ser expulso, e hoje já não tem mais isso, você pega a ficha do aluno...

N3 – Tem lá dez, quinze ocorrências e nenhuma expulsão.

N1 – Tem ocorrência frente e verso, então ela vai...

**Eu – Mas eu acho que além disso, o aluno que tinha esse medo antigamente por que sabia que se chegasse em casa e contasse pros pais que tinha tido ocorrência ou que tinha sido suspenso, alguma coisa, lá também teria alguma consequência?**

N1 – E era... tinha esse medo, e a indisciplina é o que mais atrapalha a parte pedagógica, não dá pra falar que não.

**Eu – E na parte estrutural, assim, é, o número de alunos em sala?**

N3 – Tá superlotada.

N4 – As classes estão superlotadas.

Professores concordam

N5 – É... Nesse ano agora o primeiro do ensino médio já tá cheio, tem uma classe lá que tem 55 alunos. Não pode entrar mais nenhum por que não tem mais nem onde por, né, no ano passado, na outra escola, nós tivemos que emendar pra colocar por que chegou a sessenta alunos, sessenta e três alunos, teve que fazer aquela emenda pegando diários velhos pra emendar, aumentar embaixo pra colocar novos, pra colocar presença pra aluno, por que tinha mais de 60 alunos. Aqui nós já tamos com quase com 55, lá no diário já não tem mais lugar pra por, né, isso primeiro, segundo, né, nós já tamos no segundo bimestre. Desses 55, 10 fazem o que vc pede, 10 entregam trabalhos, hoje mesmo eu tava cobrando isso deles, o segundo bimestre tá acabando e a maioria não entregou os trabalhos que eu dei, né, tudo trabalhinho bobo, trabalhinho pra ajudar na nota, eu tava falando pra elas, né, valendo dois, três pontos pra ajudar na nota eles não se interessam em fazer, nada, sabe que vai passar... apesar que o ensino médio ainda retem, né.

N3 – É, mas ensino médio eles são assim no ensino médio, reprova, reprova, desiste, abandona e pronto...

**Eu – É, mas é isso que eu ia perguntar...**

N2 – É, mas parece que o governo tem medo de separar as turmas boas, né, pra pelo menos aproveitar um pouco mais na sala...

N5 – É, mas ao invés disso fica aumentando o número de alunos na sala.

N2 – Você não pode virar de costas pra sala, principalmente as mulheres, as professoras como é que vai virar de costas pra dar aula, se virar de costas é perigoso... (faz um gesto, como se fosse um soco)... Não é, falta de respeito, né...

Professores concordam.

N2 – A molecada não tem respeito nenhum. Tá faltando um monte de coisa aí...É um perigo, né, meu, não é verdade?

Professores concordam novamente.

**Eu – É uma das coisas que eu acho...**

N2 – Principalmente pras moças, mas pros homens também, por que tem umas meninas que, dá licença também, né, meu, que não tem respeito nenhum. É, e se começa uma briga, alguma coisa, com esse número de alunos, pra você conseguir conter, né...

N4 – É um tumulto.

N3 – É, você não pode nem entrar no meio por que senão você acaba sendo machucado.

**Eu – É, como aqui, duas coisas que eu ia perguntar: a clientela, como é que é, por que é uma escola que eu não conhecia, vindo pra cá eu vi que assim, já é um pouco mais afastada do que outras escolas.**

N4 – É periferia de Bauru.

N3 – É periferia da periferia.

Outros professores concordam e riem.

N2 – É periferia da periferia mesmo, com esses predinhos que fizeram em volta, aí.

N3 – É, as favelas verticais agora vieram tudo pra cá, então por isso que superlotou.

**Eu – Então já é uma clientela bem...**

N3 – Sim, nós temos filhos de traficantes, nós temos tios dos traficantes, parentes, liberdade assistida, nós temos de tudo aqui.

N2 – Ladrão, é o que mais tem.

**Eu – E esses alunos, que objetivos eles têm no ensino médio?**

N3 – Nenhum, nenhum, por isso que eles não fazem nada.

N5 – E ele vem na escola por que a mãe obriga por causa ele recebe a bolsa família e ele não pode ter falta por que o conselho tutelar cai em cima e ela perde o bolsa família, né, então eles têm que ta dentro da escola, não importa como, né.

**Eu – Vocês imaginam...**

N3 – Eles vem pra conversar, eles vem pra ver os amigos, é pra isso que eles vem na escola, pelo menos o ensino médio da noite, por que eu dou aula no ensino médio da noite e o fundamental a tarde, então os pequenos vem na escola por que os pais obrigam por conta do bolsa família e também por conta da frequência pra passar de ano. E a noite não, eles vem pra ver os amigos, muitos dormiram o dia inteiro, a tarde inteira, outros trabalharam sim, mas chega aqui e não quer fazer nada, de uma sala de 50 apenas 10 fazem alguma coisa, quando fazem, e o resto conversa, ouve música no foninho e... tá ali fazendo número.

N5 – Senta de costas pra gente.

N3 – Senta de costas, senta de costas, com os pés em cima da mesa, você tem que ficar pelo menos pedindo pra tirar o pé da mesa. E é assim que a gente dá aula.

N4 – Falta de educação, e ausência familiar, né, pessoal, por que... família ausente, né, Juliana, ausente, totalmente ausente, quando chama...

**Eu – Mas vocês sabem disso, os alunos relatam isso pra vocês?**

N5 – Mora com vô, mora com vó, não sabe quem é o pai, os pais são separados...

N4 – Sim, totalmente ausente... Quando chama e ele vem, aí você vê por que que o aluno é daquele jeito, não tem postura nenhuma, complicado.

**Eu – O... Todos aqui tem aula com o ensino médio, né?**

Todos concordam.

**Eu – E vocês gostam de dar aula pro ensino médio ou vocês pegam ensino médio por que precisa em função de horário e tal? Vocês têm preferência por algum ciclo específico?**

Alguns professores fazem que não, com a cabeça.

N6 – Eu prefiro o ensino médio.

**Eu – Você prefere o médio?**

N3 – Por que apesar disso tudo, deles não terem um interesse grande, pelas atividades, eles dão menos trabalho que os pequenos da tarde, os pequenos da tarde eles pulam muito, eles gritam muito, a gente sai daqui com dor de cabeça.

N2 – (Neste trecho o professor fala muito baixo e com a mão na boa, mas dá pra entender que ele se remete a fila, a cobrança para que os alunos fiquem em fila, e no final diz: a gente perde a saúde por causa disso)

N3 – Eles xingam a gente, eles mandam a gente pra qualquer lugar...

N1 – Eu não sei o N2 mas eu atualmente eu to preferindo o fundamental II, por que, a educação física tem pra mim um desinteresse muito grande no ensino médio.

N3 – Ah lá, é o contrário, é o contrário.

N1 – Em fazer atividades diferenciadas, já a criança, 5ª, 6ª série, sétima.

N3 – Eles gostam.

N1 – Eles já gostam de educação física, você ai dar uma atividade diferente eles se dispõe mais a fazer, né, e há uma resistência do adolescente em fazer o que ele, teoricamente ele não gosta, né, ah, eu não vou fazer, pra que que eu vou fazer isso?

**Eu – Então por isso você prefere o ciclo II?**

N1 – O ciclo II, na educação física eles parecem que tem mais interesse na aula de educação física do que o ensino médio.

N5 – Eu diria que eu gosto de pegar quinto ano, por que a maioria não sabe nada de inglês...

N3 – Eles são umas gracinhas, sexto ano...

N5 – É, sexto ano, por que a maioria não sabe nada de inglês então eles têm um interesse, então se deixar eles querem te perguntar tudo, querem aprender tudo ao mesmo tempo, então eu gosto de

pegar quinto ano, se eu tivesse possibilidade só pegaria o quinto ano por que eles têm ali um interesse de aprender o inglês, por que é novidade.

N3 – É, agora já o sétimo, oitavo, nono ano...

N5 – Já vai perdendo o interesse.

**Eu – E aproveitando o que ele falou de educação física, é uma curiosidade que eu tenho, mas é uma coisa que eu percebo também. Vocês acham que a disciplina que vocês ministram tem diferença em relação às outras da escola, no tratamento, na seriedade, não só a diferença do aluno, mas muitas vezes a valorização da equipe gestora, tem uma cobrança diferente pra um, pra outro?**

Todos os professores respondem afirmativamente.

N3 – Tem sim, tem sim, sempre os mais cobrados são os de português e matemática, depois entra história e geografia e por último sempre é inglês, educação física e artes, sempre.

N1 – Agora no nosso currículo do estado de São Paulo tá lá, explicitado lá que tem que dar prioridade a leitura e escrita, então leitura e escrita é mais matemática e português, leitura de números e leitura de letras, né.

**Eu – Mas vocês, quem dá aula... não tem professor de arte, mas de Educação Física aqui, vocês sentem esse tratamento diferente?**

N1 – É, o que sente é uma cobrança maior pra português e matemática, por que tem as provas, tudo, feita pelo estado, então, né.

N5 – Tem assim, eu acho que com a disciplina e não com o professor...  
Todos falam ao mesmo tempo e eu saliento – É com a disciplina, com a disciplina.

N1 – É com a disciplina, né, ver resultado, né, tem as escalas aí, do ideb, relacionado.

N5 – É tudo em cima da matemática e português.

N1 – É, temos que ver que o pessoal aí, o governo, a secretaria da educação, tudo eles dão prioridade pra português e matemática e as outras disciplinas muitos colegas chama de perfumaria, né, brincando, né, mas muitos falam, ah, é perfumaria.

N6 cai em sono profundo. Os outros professores percebem, ficam envergonhados, me olham se cutucam.

N4 – Já em relação aos alunos, eles gostam muito de educação física e artes, diga-se de passagem.

N5 – Português e matemática são as que eles menos gostam, né.

N4 – É verdade, quando fala o professor de educação física faltou, eles faltam chorar, verdade.

**Eu – Isso que eu ia perguntar... a importância da avaliação e tal é uma coisa, mas eu sinto muitas vezes que tem uma receptividade diferente em relação a educação física e arte, por parte dos alunos, pelo conteúdo, pelo tipo de trabalho... Não sei se é isso que vocês sentem aqui...**

N4 – É pra ser, né.

N1 – Pelo menos a turminha da tarde você chega aí, né...

Todos concordam e falam frases animadas, do tipo: “A Xuxa chegou, né”.

N3 – E na terça feira eu dou aula antes dele numa certa sala e quando eles não se comportam na minha aula eu falo, vou falar pro professor de educação física não descer na quadra, e eles, nossa, aí é uma bagunça, eles até sentam, não, pelo amor de deus não fala.

**Eu – Eu, um dos objetivos que eu tenho é traçar esse comparativo mesmo, por que como eu sou da área de educação física eu sempre ouvi muitos professores de educação física reclamarem do tratamento das equipes gestoras então, ah, a gente não participa das decisões muitas vezes, somos excluídos, tal...**

N3 – Aqui não...

**Eu – É uma das coisas que eu ia perguntar...**

N3 – É tem, tem escola que sim, eu já trabalhei em escola que ficavam muito de lado, mas aqui não, aqui eu não sinto isso, você sente?

N2 – O que é duro a parte de educação física nas escolas é que, é a que mais vê, as pessoas, né, é aberto, né, tudo vê. Se acontece alguma coisa, ah, é educação física...

N2 – É a única matéria que todo mundo sabe tudo... O diretor fica de olho.

N1 – É, na sala só vê quando tem visita do coordenador na sala...

N3 – Você pensa que não, mas os alunos contam...

N2 – Ele gostam de dedurar os outros...

N3 – Eles contam... se você faz alguma coisa de errado dentro da sala de aula eles correm contar.

N2 – Eles vão direto pra diretora, pra coordenadora... Principalmente os menorzinhos, mas os maiores também, os grandão também, terceiro colegial, vem direto a diretora falar, eles não fazem as coisas, mas querem falar.

Professores comentam ao mesmo tempo, concordando.

**Eu – Uma coisa que eu ia perguntar, assim, lógico que vocês não precisam falar o nome e é por isso mesmo que eu não vou identificar, mas a equipe gestora daqui da escola, como vocês sentem em relação ao cotidiano da escola, é parceira, tem um pouco mais de pulso firme, não tem... vocês sentem falta de alguma coisa?**

N3 – Eu gosto bastante da equipe gestora daqui...

N4 – É presente.

N3 – é, eu vim de uma outra escola onde nós éramos sozinhos, ninguém apoiava em situação nenhuma, e aqui não, aqui nós podemos contar com coordenador, nós podemos contar com mediador, todo mundo parceiro, eu sinto isso.

N1 – Eles ligam mesmo pros pais, os pais vem aí, uns vem pra fazer barraco, mas a diretora ela toma as medidas.

**Eu – O que tá ao alcance então, a escola vocês acham que cumpre...**

N5 – No meu ver, mais a mediação do que a direção.

N3 – É que a direção as vezes acaba não precisando se envolver muito.

N5 – As vezes não está no horário que eu estou, né, então a mediação geralmente está, então a gente conta com eles.

N1 – É, o professor mediador aí, (cita os nomes), já faz esse trabalho aí de... os alunos chegam, já liga pro pai, pra mãe.



N3 – Se precisa eles vão na sala de aula...

**Eu – Vocês sentiram diferença depois que começou a ter essa figura do professor mediador.**

N3 – Eu senti.

N5 – É, foi uma grande ajuda pra gente, eu acho, né.

N4 – A gente tem mais colaboração, mais gente pra ajudar. Tem que fazer um mutirão, né, pra dar conta.

N2 – É muita criança, né, pra dar conta, tem hora que não...

**Eu – É... em relação à violência explicitamente, assim, essa escola é uma escola violenta? Tem casos de agressão, brigas, de xingamento?**

N3 – Xingamento tem bastante.

N5 – Muito.

N3 – Mas agressão em si, pelo menos a tarde não tem muita coisa, tem?  
Professores ficam em silêncio

N3 – Xingamento tem bastante, eles gostam de mandar a gente praquele lugar.

RISOS

**EU – Agressão física não é um problema sério aqui?**

N3 – Não sei a noite.

N5 – De vez em quando, né.

N2 – De vez em quando tem umas confusão aqui, todo lugar tem, se falar que não tem é mentira.

Professores comentam concordando.

N5 – Hoje até as meninas.

N4 – As meninas do ensino médio, é.

N1 – O que aconteceu comigo esse ano...

N2 – Mas você também, né, bateu no meu filho (fala em tom de brincadeira), meu filho quebrou ele... você conhece meu filho? Você não conhece meu filho.

N1 – Esse aluno, ele tem déficit intelectual e eu tinha matéria pra passar na sala de aula, né, uma aula e na outra aula iria pra quadra, e ele queria descer pra quadra logo, né, daí ele ficou sentado num lugar que não era o dele, a turma falou aí não é o lugar dele professor, tem o lugar certo, o mapa da sala, aí eu falei eu vou chamar a diretora e perguntar qual é o mapa da sala. Aí ele foi na porta, ele ficou bravo, abaixou a cabeça e me deu um empurrão assim, com uma mão fechada e outra aberta, bateu no meu braço. Aí a mãe, a direção ligou pra mãe dele, a mãe dele veio aí e disse que tinha esquecido de dar o remédio pra ele, ele toma medicação e naquele dia não tinha tomado. Assim, de agressão entre alunos...

N4 – O ensino médio é lotado, entre as meninas, assim, agressão física, tem.

N5 – Semana passada mesmo, chegaram até a arrancar tufo de cabelo uma da outra, sangue...

N4 – É...

Professores identificam uma aluna, do primeiro ano. Começam a conversar e citam outras alunas.

N2 – É, aquela que fica com aquele japonês lá, eu falo com ela, a mãe dela me trata... professor, conversa com ela... como conversar com ela, não sou o pai dela, converso com ela, na sala de aula, ali.

N5 – E foi essa menina que um dia eu li no jornal e meu marido falou assim, ué, tem uma aluna de lá do (nome da escola), eu falei não, nossa, que nome estranho, né, eu cheguei pra ela e falei assim, nossa, seu nome é tão diferente, outro dia eu vi um nome parecido com o seu no jornal. Ela falou, Era eu, eu fugi de casa por que eu não suporto mais minha mãe e não sei o que...

**Eu – Nossa, foi ela que fugiu? Esses tempos atrás, né?**

N5 – É, foi ela, ela me contou a história, ela falou eu briguei com a minha mãe e fugi de casa, minha mãe ficou desesperada e pôs até no jornal.

**Eu – Nossa, eu lembro disso.**

N5 – Né, ela falou, sou eu mesmo, ela se identificou, eu achei que nem era ela, pelo nome, não, era eu mesma. E agora foi ela que se envolveu nessa briga, semana passada, aí, não sei quem arrancou o cabelo de quem, se foi ela que arrancou o cabelo da outra ou se foi a outra.

**Eu – Vocês tem mais algum relato, assim, alguma vez vocês foram agredidos, além dele, do caso que ele contou?**

N4 – Em relação a agressão não, mas assim, de furto na escola, né, essa semana ocorreu.

Começam a conversar paralelamente, sobre esse caso.

N4 – Invasão na quadra, né.

N2 – Ah, isso é o que mais tem?

**Eu – Invasão de fora ou dos alunos aqui querendo entrar na quadra?**

N4 – Não, de fora, de fora, da comunidade.

N2 – Antes era de fora, agora nossos alunos eles saem da sala de aula, começam a “muntar” aí o telhado e pulam lá, aí começa a dar problema, né.

N4 – Deu uma melhorada depois da reforma, você viu que aumentou os muros?

**Eu – Nossa, eu percebi que os muros daqui são bem altos, o portão é bem alto.**

N4 – É, foi o ano passado, antes era, a invasão era maior e era gente perigosa, de alta periculosidade. Aí o diretor acelerou, né, veio a verba, graças e Deus, e aumentou, por que aqui tinha bastante invasão. E furto na escola também, né.

**Eu – Aconteceu com pertences de vocês ou não?**

N4 – Comigo já aconteceu...

N3 – Acontece muito entre eles, né, celular que some...

**Eu – Material deles...**

N3 – É mais celular, celular de última geração que eles têm e a gente não. Eles pegam uns dos outros.

**Eu – E como vocês sentem isso na saúde de vocês?**

N3 – O estresse, a depressão.

N4 – Eu tenho depressão.

N3 – Eu tenho também, depressão.

**Eu – É isso que eu ia perguntar, vocês têm alguma coisa que vocês sentem que é consequência da carreira docente? Você tem depressão (me dirijo a N4)?**

N4 – Sim. Você também, né (se dirige a N3).

N3 - Tenho.

**Eu – Você já teve necessidade de se afastar?**

N4 – Desânimo... sempre, aquele pavor, aquele pânico de vir pra escola, eu venho já pensando, amanhã eu vou ter que voltar? Tenho que me resguardar, me poupar.

N3 – Tem que primeiro acordar pra depois pensar em vir trabalhar.

N4 – Sim, eu senti isso, então eu me trato, eu to um pouco melhor mas eu sempre tenho recaídas, então eu me trato.

N1 – No pouco tempo que eu to atuando ainda, em 2011, né, eu já senti assim, mudança em relação a barulho, não suporto muito barulho, então se eu to em casa assim, eu, não quero a televisão ligada alta, já vou e quero deligar, quero diminuir, já não gosto tanto de música, eu gostava de música, de escutar música, agora já quero silêncio, entendeu?

N3 – Tem dia que eu chego em casa e meus filhos vem falar comigo, ai, pelo amor de deus, vai cada um pro seu quarto que eu não quero ouvir nada, agora eu não quero ouvir nada.

N1 – Se tem muita gente falando comigo assim eu começo a , olha, fala um de cada vez.

**Eu – Você começou a ter isso...**

N1 – Comecei a ter agora...

**Eu – É um dos principais sintomas de um problema que é chamado Burnout e acontece muito com professores, que é esse stress, esse, é a intolerância ao barulho.**

N1 – Eu tenho rádio no carro, fica lá, o rádio do carro fica lá no porta luva eu nem mexo. Mais essa irritabilidade ao barulho, que eu mais noto é isso, e o cansaço.

N2 – Qual diferença que você sentiu, do tempo que você não era efetivo, você vinha aqui dar aula e ir embora, porque agora você tem compromisso com a escola, tem um monte de coisa ai, é cobrança pra cima e pra baixo, porque antes não tinha cobrança né verdade.

**Eu – Você achava que era mais tranquilo na época que, lógico não a estabilidade e tal, mas o trabalho em si era mais tranquilo?**

N1 – Ia em uma escola, ia em outra, então...

N2 – Mais sossegado, não tinha essa cobrança.

N1 – Agora você está ali, você é visado né, você esta nessa escola.

**Eu – Você tem alguma coisa que você acha que...**

N2 – É igual eu falei pra ele, tem várias coisas.

N3 – Ó os cabelos brancos...

RISOS.

N2 – O cabelo branco é natural, é charme, muito charme, muita mulher nessa escola, então deixa a gente né, até meio, o outro, como tá dormindo...

**Eu – É uma das consequências do cansaço.**

N2 – É o que eu falo, não sei qual é o mais difícil, é a gente trabalhar com alunos ou trabalhar com pessoas adultas, porque tem hora que você fica mais nervoso com as pessoas adultas do que com as crianças, com a molecada, é muita encheção de saco...

N5 – Uma cobrança em cima da gente né.

N2 – Para não pode perder a esportiva né, porque você é homem, não pode falar palavrão perto de mulher, aqui tem um monte de mulher na escola, então você tem que ficar, segurar para não, não, não, não dar um soco na cara né,

N5 – Descer até o nível dos alunos né, falar que nem eles.

N2 – Então é mais isso, com os alunos assim, mais ou menos assim, corta um pouco mais isso aqui, a molecada você vai levando, mas agora o pessoal mais grande, principalmente mulher, não tenho nada contra mulher, mas o... e esse (N1), que namora ainda, por isso que ele tá sempre nervoso.

RISOS.

N2 – Segunda feira ele sempre ta, ele fica bravo na sala né.

**Eu – Você (N2) sempre teve a voz assim grave?**

N2 – Sempre tive.

N5 – E negócio assim de alunos, teve ano de eu largar, eu chorava antes de ir para escola, não, não vou, a não posso faltar vou, chegava lá, passava nervoso, me dava dor de barriga, acabei, na escola no meio do ano eu largar a escola, porque era um horror, se não tinha respaldo nenhum, os alunos, eu entrava na sala de aula, eles já iam jogar baralho, gritavam, xingavam, quase se matavam dentro da sala de aula, e você que tinha que se virar, cheguei a largar aula, a diretora falava assim, não, não vou largar, vou aguentar, mas graças a deus, o ano passado e esse ano, eu to mais tranquila com relação a isso aí, to aguentando mais, mas já teve ano de eu falar, vou exonerar de novo, vou largar, vou abandonar tudo.

N1 – É um serviço que eu vejo assim, mais estressante, mais pesado do que muito serviço braçal, porque o serviço braçal, eu já comentei isso com muita gente, o cara vai lá...

N5 – Cansa o corpo, mas não cansa a mente.

N1 – Ele pega no pesado, ele sai dali, ele vai num boteco, ele toma uma cervejinha.

N2 – Relaxa, né.

N1 – Esquece, no outro dia ele vai pegar no trabalho de novo, mas não tem aquela responsabilidade, aquela cobrança, com alunos, com pessoas, seja construção ou padaria, sei lá o que, a cobrança ali...

**Eu – Vocês ainda, honestamente assim, vocês trabalham em casa, vocês tem essa preocupação com planejamento, na correção de prova é claro.**

N2 – Com a preparação de aula.

**Eu – É com a preparação de aula, vocês tem tempo por exemplo, para estudar, vocês, assim para vocês estudarem educação física, a um conteúdo novo, fazer um curso, vocês fazem isso?**

N3 – Não.

N5 – Eu faço, ainda estou fazendo, até agora me inscrevi no meu ultimo curso, ia ser meu ultimo curso, foi cancelado, então não vou fazer mais, mas eu estava fazendo, eu preparo, eu comprei uma copiadora, com uns potes de tintas desse tamanho, que fica pelo lado de fora, tudo equipamento eu levava, inglês, eu tirava copia de tudo na minha casa, na outra escola que eu estava, eles chegavam a me dar a resma mesmo de papel eu levava pra casa e tirava a copia, cada escola que você vai é uma coisa, tem umas que você tem cota, não pode tirar tanto de cópia, o ano passado no (cita o nome de outra escola), eu dava aula lá ano passado também, chegava e falavam não tem cartolina, ainda nesse dia eu quase chorei, eu preparei minha aula, eu cheguei lá, a aluna falou assim, a professora eu moro do lado de uma papelaria, e a coordenadora falou quer não tinha mais cartolina para eu fazer o trabalho, eu dei o dinheiro para a aluna e falei assim, dei dez reais, por favor compra dez reais em cartolina e traz na próxima aula, sabe o que ela fez, ela me cortou todas as cartolinas, porque ela, ela achou difícil para levar pra escola, ela cortou tudo em quadradinho desse tamanhinho, gente eu não sabia se eu chorava, eu com a aula preparada, ela estragou, não sabia o que fazia, se eu chorava, ai depois que me falaram, ela não tinha laudo, ela era inclusão, não sabia, esse ano que eu percebi bastante o problema dela sabe, mas o ano passado eu era nova na escola né, mas eu levei um susto menina, ela trouxe tudo cortadinha a cartolina pra fazer o trabalho, ela viu o desespero que eu fiquei, ela falou, professora eu remendo tudo, me da cola, eu colo tudo as cartolinas, então assim, eu preparo, eu faço em casa, eu tiro as copias, eu faço o melhor possível, agora eu tava falando pra ela (N3), o que nos vamos entrar, o que que você ta dando no primeiro, jornal, vou dar jornal, todas as seções do jornal, em inglês, tudo né, ano passado, na outra escola, eu levei tudo, eu levei a cartolina, eu levei os jornais, eu levei tudo, teve sala que deu certinho, um trabalho maravilhoso, as outras salas, jogavam o jornal pra cima, não saiu nada, eu peguei e enrolei todo aquele jornal e joguei no lixo, que eles fizeram uma guerra de jornal dentro da sala né, então, esse ano eu falei assim pra ela (N3), não sei o que eu faço, se eu vou fazer o jornal, ou se eu vou dar só vocabulário pra eles, tratar por cima né o trabalho, porque o que vai acontecer se eu for fazer o jornal que nem eu tentei fazer bonitinho no ano passado.

N1 – Lembrou numa vez que eu tava trabalhando ginastica rítmica, ai eu peguei e fiz as mascaras de garrafas pet. E as fitas com papel crepom, pessoal da escola da família ajudou a fazer, cheguei um dia lá, a molecada pegou aquelas mascaras e jogou tudo no terreno...

N4 e N5 – Conversam paralelamente sobre isso.

N1 – na quadra lá, eu dei uns três dias de aula de, chegou no quarto dia a molecada pegou assim, tava jogando tudo no chão, as mascara lá tudo, no lado lá no terreno baldio, e agora professor, deixa a gente pegar lá, ai pronto.

N5 – É um balde agua fria, você prepara pensando em tanta coisa boa que podia acontecer, e estraga tudo seu planejamento...

**Eu – por essas, é eu ia perguntar mesmo, se vocês tivessem que optar por essa, por uma carreira, todos optariam por ser professor novamente?**

N3 – Acredito eu que não, por conta do stress, porque assim não é só o stress vivenciado dentro da sala de aula, mas você tem o stress do dia a dia, também em casa com a família tudo, os outros afazeres que você tem fora da escola, e ainda tudo que você tem que fazer fora da escola para a escola, então você tem que corrigir prova, você tem que preparar aula, prepara trabalhos, tem um milhão de coisas e você não consegue manter a sua sala com a disciplina adequada.

**Eu – Você faz tratamento com...**

N3 – Então, faz uns quatro anos que eu comecei a ter depressão por conta do stress, de ter que dar aula em varias escolas diferentes, eu acabei parando lá em Pirajuí, então eu viajava todos os dias, dava aula aqui até um certo horário, viajava por uma hora, dava aula lá até oito horas da noite, ai

vijava de volta, pegava as crianças com a minha mãe, ai ia pra casa, ai tinha um monte de coisas pra fazer, todos os dias a mesma coisa, ai fui ficando estressada, ficando estressada, entrei em depressão e esse ano é o primeiro ano que eu estou aqui e estou melhor.

**Eu – Que bom.**

N1 – Eu o que tá me segurando é a estabilidade mesmo, porque, eu to inclusive prestando outros concursos, concurso do Detran passei, to esperando na lista, to esperando chamar, passei, infelizmente não tirei uma nota tão alta, fiquei muito lá embaixo, talvez, vai abrir para o INSS, pretendo fazer...

**Eu – Você está buscando outras...**

N1 – Outras coisas que remunere melhor e tenha menos stress, porque, responsabilidade, com pessoas né...

N3 – Isso que ia falar, trabalha com seres humanos né, com a formação de ser humano.

N1 – É prepara a aula, chega ai, tem aluno que não quer saber de nada, você não consegue passar o que você, cumprir o que você fez ali...

N2 – É cobrado.

N1 – É cobrado, aluno cai, quebra o braço...

N2 – A culpa é tua.

N1 – A diretora, aqui nem tanto, mas em escola igual o (cita o nome de outra escola) né, mas que tipo de atividade o senhor esta dando, você fala, assim, assim, assim, a mas, o senhor tem que fazer uma atividade mais calma, já quer mandar em você...

**Eu – É uma fatalidade né, pode acontecer isso.**

N1 – Se você tem uma formação acadêmica, você está ali, você sabe o que está fazendo, então tudo isso, já te rebaixa, pega e fala que você não sabe dar aula, porque que na aula do outro, os alunos não quebram o braço...

N3 – É lógico, não vai pular na aula de mais ninguém né.

N1 - É sorte né...

N2 – Principalmente na educação física você não tem um atestado médico, o moleque vem ai faz educação física, um negocio ai, morre, culpa de quem que é, culpa do professor de educação física, mas eu sou professor, não sou médico, e tem um monte ai.

**Eu – Teve o caso do menino que foi buscar a bola e caiu, acho que fazer o que uns dois anos, a bola caiu em cima de não sei onde, foi aqui próximo, não sei se foi aqui em Bauru ou em um município próximo...**

N2 – Não, foi aqui ó, na escola...

**Eu – O aluno subiu pra pegar, caiu...**

N5 – Foi aqui em Bauru?

N2 – Foi.

**Eu – É foi aqui, e morreu.**

N2 – A e teve uma aula, fala de uma professora de educação física ai, que o moleque foi pular o negocio lá e morreu em cima do muro da escola, já passou tanta coisa que a gente viu nas escolas...

N5 – Ué lá no (cita o nome de outra escola) ano passado o menino ficou com o dedo pendurado, a os alunos acharam a coisa mais linda, tiraram, a eu não quero ver. O dedo do menino ficou no muro, depois ele saiu no desespero, ele foi embora pra casa dele, os colegas foram falar pra ele que o dedo dele tava lá, ai depois acho que não deu nem pra repor o dedo né, mas ele perdeu o dedo na aula de educação física lá, trepou no muro não sei pra que, pra ver as meninas, não sei o que foi lá.

**Eu – Custou caro.**

N4 – Então, as vezes eu fico me questionando Juliana, o que nos mantem sabe, salário não é, não é mais gratificante, então eu penso em voltar para a minha cidade natal, assim que eu puder, o ano que vem de preferência, voltar para a minha cidade natal, porque lá eu conheço mais gente, posso retornar serviço, comércio, eu vou sair, eu vou abandonar a profissão...

**Eu – Vai?**

N4 – Eu já decidi, só estou aguardando a remoção, eu sou efetiva né, to aguardando remoção, então eu volto, porque lá eu tenho bastante conhecimento, experiência profissional eu posso retomar, comércio, serviços, não está compensando mais, to perdendo minha saúde, isso é o mais importante para a gente né.

**Eu – Sim.**

N3 – Pra mim a flexibilidade de horário.

**Eu – Que é importante.**

N3 – Me mantém, mesmo porque quando a gente tem filhos, não sei se você tem, mas eu tenho dois, um adolescente e uma pequena, pelo menos sendo professor...

**Eu – Conseguir conciliar os horários.**

Comentam sobre a idade da N3, que ela aparenta ser novinha.

**EU – Vocês que estão a mais tempo, mais pertinho da aposentadoria, vocês acham que é isso que segura, vocês aqui ou não?**

N5 – Eu falei, eu exonerei, quando eu exonerei fiquei dez anos parada né, quando eu voltei, eu nunca imaginava que eu ia voltar, mas, quando minhas filhas entraram na faculdade, mamãe pelo amor de deus, volta a trabalhar pra você me ajudar a comprar um carrinho, me ajudar na faculdade e tudo né, dai ta bom mãe, e ai que era professora, que era a sogra da minha filha, ela falava volta, você sabe, está precisando de professor, ta bom, vou voltar né, dai eu levei um susto, porque, nossa imagina, dez anos parada, não sabia como é que tava a situação...

**Eu – Você sentiu bem essa...**

N5 – Mudança brusca, entrando assim na escola, a falta de educação mesmo dos alunos vai, a dez anos atrás quando eu tinha parado não era desse jeito, desrespeitando a gente, enfrentando a gente, isso é o que mais me machuca, assim o aluno que não sabe nada, não sabe ler e escrever, mas falta de educação deles, de querer enfrentar e ser de igual pra igual, e no fim você que abaixa a voz, porque eles não tem medo, eles continuam te enfrentando, tem uns que não abaixam o tom não né, então isso sabe, que me machuca muito, mas agora to na reta final ai já né.

**Eu – Ai agora você está dando essa segurada pra chegar na aposentadoria?**

N5 – É.

N1 – Eu tava lá, outro dia estava substituindo aula, em 2012, no (cita o nome de outra escola) lá, chegou um professor lá, já veterano de carreira né, só que ele também tinha ficado vinte anos sem

dar aula, parou, ele tava lá com a molecada, ele foi lá pra mim e falou, o meu, a molecada não obedece mais rapaz.

N3, N5 e N4 conversam paralelamente sobre a falta de obediência dos alunos.

N1 – Porque você está voltando hoje, ele falou pra mim, estou voltando hoje, to falado com eles e mesma coisa que nada, ele falou, eu dei aula na época do regime militar, ele falou pra mim.

RISOS

Todos comentam ao mesmo tempo.

N2 – Mas que eu to falando pra você, no (cita o nome de outras escola), chegava nove horas da manhã, tava com a molecada fazendo educação física, a molecada deita todo mundo, a molecada deita, só via pedra, tijolada pra todo lado na quadra, ai pararam, ai a diretora com a molecada, onde eu ia enfiar essa molecada, não tinha jeito, era tijolo pra todo lado, era pedra que não acabava mais, cada tijolão que eles tacavam em nós...

N4 – Quem jogava?

N2 – Do meio da rua, os traficantes, os caras tacavam pedra, olha era cada tijolo.

**Eu – Gente...**

N2 – Era cada coisa, que vixi maria, era toda hora, a molecada é agora professor, eu falava é agora, eu pulo primeiro e vocês pulam atrás.

**Eu – Como eles sabiam?**

P2 – A eles sabem tudo, a molecada sabe, a molecada era pequenininha, primeira a quarta série, na escolinha ali.

N2 – As duas escolas eram juntadas, dai quebraram os muros, conseguiram destruir os muros da escola, ai começava, vinha tijolo de todo lado, abaixava lá tira tudo, ai a gente dava risada, vamos voltar de novo, ai voltava de novo, ai a pedra, ai abaixava de novo, a policia vinha lá, não adiantava nada, cada uma que, lá na outra escola a mesma coisa, o moleque tacou a carteira de cima da escola lá embaixo, pegou no aluno de educação física, quase matou o aluno na educação física lá embaixo.

N1 – Pra falar a verdade a gente não se sente seguro né, professor de educação física.

**Eu – Isso que ia perguntar, eu acho que dentre todos os professores da escola, o de educação física é o que esta mais exposto né.**

N1 – A gente esta na quadra ali, se tem um moleque que tem alguma indiferença com a gente, alguma coisa, de repente ele vai ali...

N5 – Se tem uma faquinha ali...

N1 – Uma faquinha da pra você fugir, se ele pega um revolver, um traficante ai sei lá, vai em cima do muro lá, você esta lá de costa, ele te da um tiro lá, você não sabe nem de onde veio...

N4 – Acerta o alvo.

N1 – Uma vez eu tava dando aula numa escola aqui ó, escutei uns tiros, pá, não escutei o barulho né, a pensei que era bombinha de são joão né, molecada subiu no muro, tinha três caras, dando tiro no meio da rua ai, tiro mesmo...

N1 – Então muitas vezes...

N4 – Foi esse ano?



N2 – Não faz tempo, antes de você vir pra cá.

N1 – Muitas vezes até a direção, outras pessoas, briga com a gente, fala, você tem que ser firme com esses alunos, mas tem um limite de eu ser firme com eles...

N4 – É.

N3 – É o que eu tava comentando com ela, muitas vezes, principalmente ensino médio, a gente se alia a eles, pra arrumar uma forma de proteção.

**Eu – Sim.**

N1- Você tem que trazer o aluno pra você, não pode enfrentar.

N1 – Você faz troca com eles...

N3 – Porque senão é capaz deles pegarem você na hora que você sai.

N3 – Ainda mais a noite quando a gente sai, está tudo escuro.

**Eu – Todos trabalham no médio aqui a noite ou não?**

N3 – Não.

**Eu – Só você (N3)?**

N3 – E ele (N6) a noite, ele dormiu.

Eu – Gente, era isso, não sei se vocês querem falar mais alguma coisa.

N1 – Maneira que a gente se adapta, é negociando com os alunos, então você faz a disciplina, segue o currículo, você faz isso aqui, aí a molecada, tem uns moleque que gosta muito de futebol, daí a gente dá um tempo de futebol, né, faz um combinado com eles, essa atividade é do currículo, e a gente dessa vocês jogar uma parte da aula futebol...

**Eu – Isso eu sempre fiz também.**

N1 – Tem que fazer, porque, é aquele negócio se você não faz, eles começam a ficar com raiva da gente, começa a...

**Eu – Ai eles não fazem nem uma coisa nem outra, não faz nem a atividade do currículo...**

N1 – Não faz uma coisa, não faz a outra, e acaba pega raiva de você, risca seu carro, pode acontecer n coisas.

N2 – Pode pegar você no meio da rua ai, se ta andando, leva uma pedrada, uma facada, porque aqui, ele (N1) é grandão, dá pra se defender, imagina vai pra cima de uma professora, a professora vai se defender de que jeito.

**Eu – Por mais proteção, gente, não sei quem, que eles comentaram que ia precisar sair porque tinha aula...**

N2 – Agora não tem mais, agora não vou sair mais, porque agora eles vão bater em mim.

RISOS.

Todos falam ao mesmo tempo.

N2 – Agora não tem mais jeito.

N4 – O N2 é muito engraçado.

N2 – Engraçado é sobe lá pra você ver, pega lá o, como chama o moleque lá?

N1 – E é assim eu escuto muitos professores, até de matemática de outras disciplinas, falarem do trabalho, fazem o combinado com eles, dez minutos da aula para eu poder explicar, ai eles...

**Eu – Consegue?**

N5 – O resto dos quarenta é no celular, se você conseguir dez minutos com eles é muito né,

**Eu – É, mais é uma negociação mesmo, isso, pelo menos educação física, todas as escolas que eu fui, era, pelo menos uma aula por mês, deixava fazer o que eles quisessem, aula livre que eles falam, ou um tempo da aula, ou alguma coisa assim.**

N5 – O Juliana e quando eu exonerei, eu tava no (cita o nome de outra escola), e quando eu voltei, eu quis estar lá, porque eu já conheço, por isso que eu levei um choque quando eu voltei, não acredito que está desse jeito.

**Eu – Foi quando eu estava ingressando, eu ingressei lá em 2006, 2007 mais ou menos.**

N4 – Então Juliana, eu queria acrescentar também, que por ter tido experiência em comércio e serviços, eu acho a classe meio desunida, professores, então a gente faz um trabalho solitário, difícil assim, de você conseguir unir, pensar igual, eu sei que vem lá de cima pra baixo né, mas assim, por exemplo, quando há atos políticos, o pessoal não participa...

N3 – Está em greve e só tem dois nessa unidade.

N5 – É.

N3 – Só dois.

N4 – Aqui em Bauru eu acho mais difícil ainda, porque eu trabalhava em Cotia...

N5 – Todo mundo fala que aqui em Bauru é assim.

N4 – O pessoal era muito unido, mas aqui em Bauru não, muito desunido, é não sei, cada um pensa em si próprio.

N5 – É um pode, o outro não pode, um tá em período probatório.

N4 – Eu acredito as coisas poderiam estar melhores, mas a categoria também não ajuda, não é unida.

N1 – E aqui o pessoal ainda tem um pouco mais de união.

N4 – Aqui na escola.

**Eu – A equipe de trabalho de vocês?**

N1 – Tem escola que eu já dei aula de eventual, chegava lá eu era eventual ficava num sofá, eu ia na sala dos professores, ficava num sofá, ai tinha uma mesona que era só dos efetivos...

N2 – Não tinha cadeira, você tinha que ficar de pé.

N5 – a isso aconteceu comigo antes de me formar, foi no (cita o nome de outra escola), eu ficava isolada, todo mundo era efetivo né, ninguém me dava a mínima na escola, fechava a escola onze horas da noite, eu ia para o ponto de ônibus, no dia que meu noivo não podia me buscar, tudo bem, eu ficava naquela escuridão, e ninguém era capaz de oferecer uma carona pra cidade, era assim

escanteio mesmo sabe, nenhum professor me dava a mínima sabe, aquilo pra mim era um choque também.

N1 – Eu não faço distinção, eu vejo que tem gente, não sei se é efetivo, sé é f, se é o...

N3 – Aqui é tudo junto, e aqui é assim ó, a direção trata todo mundo igual, olha eu trabalhei numa escola, onde assim a direção e o corpo gestor só gostava dos efetivos, os outros era resto, então se ela podia nem cumprimentar, nem cumprimentava, passava direto.

N2 – Aqui a gente pode brincar com professor, professor respeita, sabe que é brincadeira legal.

N3 – Aceita né.

N5 – É.

N2 – Agora tem lugar que você vai brincar, não olha nem na cara, tem nada ver né, na escola precisa ter uma integração, uma convivência junto, se não tiver como vai ficar, você esta todo dia junto.

N1 – Já é um stress né...

N4 – Você esta fazendo especialização?

**Eu – É doutorado.**

N4 – Doutorado.

N3 – Ela é chique bem.

**Eu - Gente obrigada, agradeço muito a colaboração que vocês falaram, e ai assim que eu tiver o material certinho eu volto aqui pra mostrar pra vocês como ficou.**  
A GRAVAÇÃO É ENCERRADA.

## APÊNDICE E - TEXTUALIZAÇÃO

### UNIDADE ESCOLAR P (UEP)

#### **Escolha da profissão e expectativas**

P1 afirmou que decidiu ser professora pois acreditava ter vocação e também uma influência familiar forte, já que a mãe é professora e seu pai, apesar de não ser professor “deu algumas aulas” na empresa em que trabalhava. Já P3 ressaltou que a profissão era valorizada quando ingressou, mas, após iniciar a carreira, essa valorização foi diminuindo. Como ela já estava há algum tempo na carreira decidiu continuar “por conveniência”. P2 afirmou que não tinha vontade de ser professora, mas como passou no concurso decidiu iniciar e, hoje, se diz “encantada” pela docência.

Nesse ponto, a diferença de discurso entre P2 e P3 chama a atenção, provavelmente pela diferença entre os tempos de carreira. P3 já está aguardando a aposentadoria, logo, atua há mais de vinte anos. P2 ingressou há apenas três anos.

No início da conversa P3 afirma que está “um pouco ácida”, e diz que quando iniciou na carreira o professor era valorizado, respeitado, o que não acontece hoje. Acredita que especialmente os pais veem o professor como uma figura que é remunerada por eles e, por isso “não faz mais que a obrigação”. Em suas palavras: “Ela tá lá pra isso, ela ganha pra isso, somos nós que remuneramos e pronto”.

#### **Como se sentem em relação a profissão/expectativas**

P1 disse que tinha como principal expectativa ser ouvida pelos alunos. Afirmou que “ainda está feliz, mas gostaria que fosse diferente”. Gostaria que os alunos estudassem e quisessem melhorar de vida. Acredita que os alunos compõem a “parte pobre da sociedade” e, por isso: “Eles deveriam aproveitar agora que eles são apenas estudantes e estudar e correr atrás e querer ser o melhor da turma e tentar uma outra coisa”. Sobre isso, P3 acredita que hoje a família não acredita na possibilidade do aluno “melhorar de vida” pelo estudo. Em suas palavras: “Eu acho que a família não tem o olhar, olha, aproveita o máximo que você vai chegar lá”. Em sua fala, evidencia que os pais transferem a responsabilidade de educar os filhos apenas para a escola. Disse que percebe a indiferença dos pais especialmente quando necessita conversar individualmente sobre o comportamento de algum aluno.

Sobre isso, P1 demonstra certa frustração, pois: “a gente que tem vontade que eles façam uma boa faculdade, a gente que, nós sonhamos com isso, a gente, a gente gosta dos alunos, então, eu pelo menos gosto muito deles, e eu gostaria que quando eles saíssem daqui eles tivessem uma profissão, tivessem uma chance de melhora, eu sempre falo pra eles, gente vocês querem morrer do mesmo jeito que vocês nasceram, na mesma casa, no mesmo jeito, vamos melhorar, vamos estudar né”.

Já para P2, o que acontece em relação ao professor na sala de aula é consequência do que existe “lá fora”. Afirma que os alunos são vítimas de um pensamento disseminado pela “sociedade” sobre o professor e a escola. Em suas palavras: “eles são vítimas do que acontece na sociedade, né, por que antigamente, quando tudo era perfeito, o professor era bem valorizado, respeitado, as gerações elas demoravam mais pra ser formadas, pra você mudar, né, e hoje as transformações são muito rápidas e uma geração ela se forma em 3, 4 anos, vou dar um exemplo, 5 anos. Uma criança de 10 anos ela tem o pensamento diferente de uma criança de 10 anos a 5 nos atrás, né, tem a tecnologia, eu acho que, eu vejo, sempre vejo eles mais como vítima”

Ao expressar seu sentimento em relação ao trabalho, P1 afirma que vai dar aula “numa boa”, mas continua “claro que tem algumas salas, tem alguns alunos que você entra, que você gostaria que eles tivessem faltado, né, as vezes a gente entra numa sala e você vê que o cara não tá a fim... ele atrapalha, ele conversa, então, e isso dói na gente, né”. P2 se mostra satisfeita, afirmando que vai “feliz” dar aulas.

Já P3 enfatiza bastante a questão do compromisso. Em suas palavras: “a gente vem, eu acho que a gente ainda tem aquele compromisso, né, e a escola, e essa escola, eu já trabalhei em outros lugares e essa escola em si, a gente ainda tem respaldo, a gente ainda tem pessoas sérias na direção, tivemos uma muito boa, mas ainda temos gente boa na direção, então essa escola ainda tem certas regras que parece que não, mas elas nos ajudam dentro de sala de aula, então, quando eu falo quando eu entro do portão pra cá, não tem é meu trabalho e eu tenho que desempenhar esse trabalho”.

Neste ponto, P3 diz: “Na hora que desligar isso aí (a câmera) eu falo a verdade”. Embora todos levem na brincadeira essa afirmação, podemos interpretar o quanto ela estava amenizando sua fala, deixando transparecer bastante descontentamento.

Já para P1, a maior preocupação não está no momento atual, mas sim em relação ao tempo que irá “suportar” as peculiaridades do contexto escolar. “eu fico pensando, será que eu vou aguentar mais 11, 12 anos?”. Em seguida P2 menciona a questão da indisciplina, citando exemplos de professores apanhando dos alunos e que são veiculados pela mídia.

Quando questionadas sobre os objetivos dos alunos, os professores concordam que a maioria dos alunos depois que termina o ensino médio vai para a faculdade, geralmente as faculdades particulares que existem em grande número na cidade.

### **Preferência pelo ensino médio**

Os professores afirmam que atuam no Ensino Médio devido a afinidade com os adolescentes nessa faixa etária. P3 relata que não tem paciência com os alunos menores. Em suas palavras “os alunos da quinta, sexta série são infantis, cansativos e chatos”.

### **Evidências do mal-estar**

Quando questionadas se já haviam tirado licença médica devido a algum acontecimento no contexto escolar, ou mesmo por sentirem algum tipo de desconforto ou sobrecarga e seu trabalho, os professores afirmaram que não.

No entanto, relataram dois casos. Em um deles, P3 disse que uma professora “surtou”, referindo-se a uma colega que já era aposentada e retornou para dar aulas em novo concurso. Pelo relato, P3 afirma que a professora gostaria de ministrar aulas de inglês, mas em uma das turmas foi atribuída a ela as aulas de português. Em função disso, ela pediu exoneração do cargo. Na sequência, P3 relembra o caso de uma outra professora. Segue o diálogo na íntegra:

Aqui já houve casos em que, lembra ano retrasado, já houve caso que ficou dois meses de licença em consequência de um atrito que houve dentro da sala de aula, né, tanto é que ela acabou saindo daqui, acho que ficou envergonhada, enfim, lembra?

P1- Lembro.

P3 – ela ficou dois meses, ela tirou e ela se, ela perdeu um pouco o equilíbrio, não foi nada além, ela gritou, isso acontece aqui todo dia né, gritou com um aluno e gritou e gritou, na medida que isso, mas acho que ela ficou envergonhada, porque como eu falei é o perfil, de repente uma pessoa calma desatara gritar, ó enlouqueceu né, mas é perfil de cada um, mas realmente passou do ponto e ela perdeu a boa e gritou tanto e ficou envergonhada, caiu no choro e ela ficou um mês e meio ou dois de licença.

Apresento a seguir alguns relatos de situações vivenciadas pelas professoras que, em suas palavras foram “desagradáveis”. Foram situações narradas quando solicitei que recordassem momentos difíceis no relacionamento com os pais dos alunos. Cabe salientar que apenas P2 não mencionou nenhum caso específico, e justificou-se pelo pouco tempo de vivência no cotidiano escolar.

### **SITUAÇÃO 1 – P3**

Eu – Vocês falaram que nunca tiveram problemas sérios aqui na escola, mas é vocês já tiveram alguma situação difícil que precisou ser enfrentada em relação a aluno ou pai?

P3 – Eu tenho.

Eu – Você pode falar rápido?

P3 – Eu posso. A primeira foi, tanto é que eu não tinha nem noção de que o que eu tinha falado era grave, que quando vieram me falar, era um aluno negro, eu não me lembro, faz muito tempo, acho que do sétimo ou oitavo ano, eu não me lembro que foi falado, eu falei a se acha que todo mundo é igual a você né, mesma laia, de brincadeira, e o que pegou, o termo laia. Ele chegou em casa, contou de outra forma pra mãe, o diretor invés de me ouvir né, não vou ser antiética, ao invés de me ouvir ele ouviu a mãe, a mãe

já contatou a associação, como é que é, esqueci agora, para negros, é mais...

Eu – Um grupo de defesa de negros.

P3 – Isso, mas tinha um nome específico, aliás, dois, tanto é que eu entrei a tarde aqui alguém brincou comigo, você vai sair no jornal, o representante da associação não sei o que, de não sei o que de Zumbi dos Palmares, falei verdade, a não sei não hein, e brinquei, passei por perto do pessoal e continuei, na minha cabeça jamais houve, e na época tinha uma professora de história negra aqui, eu não sei se vocês conheceram ela, ela foi diretora de uma escola da prefeitura e era negra, mas era uma pessoa de uma postura ímpar, e ela falou, pera um pouquinho, ele não tem que sempre jogar a responsabilidade no outro, tem que assumir eu sou negro, e a colocação não foi do jeito que ele tinha falado. Mas eu tive um caso sério, porque isso começou se avolumar de tal forma que daqui a pouco eu vou parar na primeira página do jornal, e não é difícil, porque uma colega nossa, no ano seguinte, foi o que aconteceu, foi parar na primeira página do jornal pelo mesmo mal entendido porque a menina era mulata, então eu acho que, isso me deixou muito chateada, ai tem sim, a gente tem outro caso não grave, mas tem.

Eu – Coisas que marcaram vocês.

P3 – É, essa me marcou muito, porque eu sai daqui meio-dia, quando foi acho que duas horas tinha um representante do Zumbi dos Palmares, mais o representante do, tinha dois representantes de duas instituições diferentes a favor dos negros e a mãe e o menino, e eu olhava, eu não dei confiança, eu ria, falava a vá, eu ria porque na minha cabeça a coisa era tão longínqua, dai quando eu vi que a agressividade com que eles começaram a colocar o problema, ai eu falei a coisa é séria, e foi uns dois, três dias para a coisa se acertar, a senhora não vai pedir desculpa? Eu falei não, eu peço desculpa, mas nunca, não foi essa ofensa, e dai começa aquela coisa que eles estão louco para que a coisa faça isso (abre os braços). Então isso foi muito desgastante, pelo menos que eu me lembro eu acho que foi a mais desgastante.

P3 – Talvez tenha tido outras sim, mas eu, talvez não, houve outras, mas eu não me lembro não, mas essa foi muito marcante, porque acho eu não ia fazer isso, não foi com o intuito, muito pelo contrário, porque, a lembrei, porque você faltou a prova? Porque eu quis ó (dando de ombros), não é porque você quis então não tem motivo nenhum? Não. Eu não lembro o que foi, já tinha inclusive passado isso, o termo eu nunca me esqueço, não foi laia não, laia é muito pesado, eu não lembro qual foi o termo que ele, então foi isso, realmente foi muito, e eles os representantes das instituições já vem com uma fala tão incisiva que eles não te ouvem para ver se o aluno é errado ou a mãe do aluno deturpou tua fala, não eles já vem com ideia formada que você falou, então é muito...

## SITUAÇÃO 2 - P1

P1 – O meu foi quando uma mãe, só na verdade, me chamou de mentirosa menina, porque o filho dela estava na sétima série, foi meu primeiro ano aqui, ele falou na frente da sala que eu vivia bêbada lá no bar dele, olha professora você vive caída lá no meu bar, e minha sogra trabalhava aqui.

P3 – E o pai tinha bar realmente?

P1 – O pai tinha bar ou a mãe não sei.

P3 – E você foi algum dia, padaria foi lá comprar um pão?

P1 – Menina eu nem bebo.

P3 – Mas você frequentava o bar por algum outro motivo, comprar um refrigerante um pão?

P1 – Não sei nem onde é, ai menina ele disse assim, porque vive bêbada lá no meu bar, que você cai lá na rua, na frente da minha sogra, ela estava na porta, porque minha sogra era inspetora aqui, ela estava na porta, ai eu peguei e falei assim pra ele...

P3 – Na porta do bar?

P1 – Não ela estava na porta da sala

P3 – Ninguém foi ao bar?

P1 – Ele falou pra mim na frente de quarenta alunos que eu vivia bêbada lá na porta do bar dele, que eu vivia caída lá, aí eu pedi para a (FALA O NOME DA DIRETORA NA ÉPOCA) chamar... Pedi, falei ó não quero isso, porque estava na frente da minha sogra, já era casada e tudo e ficava mais na chácara lá do que, e eu não bebo né, nunca bebo nada, isso que é triste, ainda falei pra ele se fosse chocolate tudo, né que, mas falei pelo amor de deus, aí a mãe dele, aí eu peguei e falei pra ela ó, se você quiser, aí ela me chamou de mentirosa só que o filho dela não veio.

Eu – Você chamou o filho a mãe?

P1 – A mãe pra conversar, eu a mãe a diretora, tudo, aí eu falei se você, aí ela me chamou de mentirosa, eu falei pra ela se você quiser eu chamo um aluno de testemunha.

P1 – Não, não eu fiquei nisso, sou muito tranquila, eu sou daquelas que escuta e finge que não escutou pra não dar problema, pra não pegar livro de ocorrência, eu sou muito assim.

### **Mudanças no contexto educacional**

Ao elencar as principais mudanças ocorridas no contexto educacional nas últimas décadas, P2 salienta a questão da tecnologia a que o aluno tem acesso. Em sua opinião, “a escola não acompanha”. Já P3, mostra-se pessimista quanto a isso. Em suas palavras: “a tendência é piorar cada vez mais, por que a tecnologia está aí, as mudanças estão cada vez mais rápidas”.

O diálogo sobre essa questão centra-se no fato de que as informações adquiridas por meio da internet são muito superficiais, sendo que o aluno não “fixa” o conhecimento. P2 evidencia seu descontentamento com o modelo tradicional de ensino, ainda visto na maioria das instituições, alegando que a tecnologia está disponível, assim como outros meios para que o aluno aprenda, em contrapartida “a escola ainda tá na lousa, no giz, nas carteiras ali enfileiradinhas”.

P3 concorda neste ponto, no entanto diz que, apesar do modelo “antiquado” de escola, o que falta é maior cobrança dos pais em relação a seus filhos. Aponta, ainda, problemas em relação à formação inicial do professor, direcionando suas principais críticas aos cursos de formação “online”.

### **A violência explícita**

Os professores concordam que a instituição na qual trabalham é uma “escola privilegiada” no município. Dizem que eu ouvirei “coisas piores” quando for coletar dados em outros locais. São enfáticas ao afirmar que não ocorrem casos de violência física na escola, mas relatam inúmeras situações de agressão verbal e de certa “animosidade” no convívio entre os alunos.

Neste ponto, a fala dos professores ressalta questões sobre autoridade, nas palavras de P2: “A questão da autoridade é bem clara, então ninguém desafia, sabe, nenhum aluno se atreve a sair da linha”. P3 evidencia que existe um desgaste “normal, diário”, mas não cita nenhum caso “mais grave”.

P1 relata casos de discussão com alunos, ameaças de chamar o responsável até a escola. Nesse sentido, os professores reconhecem que a equipe gestora da escola é ativa, e quando o aluno não se comporta de maneira adequada eles são chamados a direção e os responsáveis são chamados até a escola. No entanto, a fala de P1 deixa explícita sua insatisfação em relação a isso “deveria ser mais” é o que afirma em relação à participação da direção e as punições impostas pela escola.

### **Cotidiano escolar**

P2 afirma que a escola “é boa, o público é bom. É um lugar agradável, gostoso de se trabalhar”. P3 concorda e salienta que o “corpo docente é bom em todos os sentidos”. Diz que o ambiente é “leve” e relata que já lecionou em escolas nas quais os professores nem se cumprimentavam. Em suas palavras: “Eu acho que isso pesa pra gente no dia a dia”.

P2 argumenta que a relação com os pais é boa. Parece ter receio ao dizer que “eles tem um certo respeito pelos professores”. Acredita que nunca houve na escola caso de professor apanhar de aluno, ou mesmo casos de ameaça. Também afirmou que quando o aluno “apronta” é punido, indo

para a direção e chamando o responsável. Já P1 expressa sua opinião sobre essas situações com essa expressão: “Deveria ser mais”. P3 concorda.

Em certo ponto da conversa, P3 expressa o que parece ser a descrição para o mal-estar docente. Em suas palavras: “A gente não teve problemas sérios, mas a gente teve desgastes grandes, por que parece que não, você vai pra sua casa, fechou o portão e esquece, não é, aquilo te desgasta”. A mesma professora descreve a seguir o relacionamento entre os professores de sua escola atual e de outras onde trabalhou: “Você sabe, eu acho que aqui o ponto muito positivo, que o corpo docente, por exemplo, é aquilo que eu falei, as vezes a gente tem divergência de opiniões, mas a gente se conversa, brinca, você brinca, as vezes pode até ultrapassar, mas outro dia você vem e conversa, então não sente o clima pesado. Eu já trabalhei em lugar que eu entrava e saía de lá com dor nas costas, sabe, se percebe ninguém fala com ninguém. Eu acho isso ruim. Você já vive uma parte do tempo ali”. Em dado momento da conversa, P2 afirma que sente “medo” de ter que sair da escola onde leciona.

### **Equipe gestora**

Os professores afirmam que a equipe gestora demonstra autoridade em relação aos alunos. No entanto, P3 afirma que existe um desgaste entre professor e aluno que é “normal e diário”. P1 e P2 afirmam que não se sentem pressionadas pela direção da escola. Quando pergunto mais especificamente sobre questões burocráticas, prazos, avaliações, as professoras emitem as seguintes opiniões: P3 – a direção é extremamente metódica e responsável. P1 – Mas os professores são bem “obedientes”.

P3 solicita que eu explique melhor essa pressão a que eu me referi. Cito o exemplo das avaliações externas. Segue o trecho em que relatam suas experiências sobre este assunto.

P3 – Quando você diz cobrança, seria com relação ao que?

Eu – O cotidiano da escola, é engraçado isso, porque realmente tem alguns que sentem isso de uma forma mais intensa e outros não, mas por exemplo, vocês três são de idiomas né, então português, inglês, especialmente português, quando se aproxima a data do Saresp por exemplo, existe, como vocês se sentem, é diferente, existe uma, não to dizendo a diretora chegar em vocês e cobrar alguma coisa, mas uma expectativa diferente em relação ao trabalho de vocês, por essas questões?

P3 – Existe sim né, vamos.

P2 – A expectativa sim né?

P1 – Por parte de todos.

P3 – Inclusive nossa, do próprio professor, existe isso, a atual talvez nem tanto, mas a antiga cobrava de uma forma muito polida, porém cobrava a gente radicalmente resultados, isso quando eu falo, se tem mas é a equipe gestora de uma forma geral, eu acho que claro que cobra, nós damos aula de português, então obrigatoriamente, eu acho que nem por isso, você trabalha o ano inteiro e você também quer ver o seu trabalho.

P1 – Positivo né.

P3 – Agora, lógico que existe a outra corrente de professores que acha que o Saresp devia, o Saresp reverte no bônus, você sabe disso né, então que esse bônus devia ser revertido mensalmente, diluído no ano, claro que devia, a gente devia ganhar mais, muito mais né, eu fiz especialização lá e cá e isso que muitas vezes me chateia, pra que, para dar aula de inglês para um público que você sabe que se você falar a ou b, vai ficar do mesmo tamanho, e muito pelo contrário existe uma rejeição sabe, enfim, então apesar de existir a corrente de professor que acha que devia se diluir e tudo mais, e eu falo na frente de todo mundo, eu acho que é o que a gente tem na mão né, não adianta, você gostaria se fosse diluído no seu salário, claro que sim, eu também, tenho certeza que ela também, é ou não é, todo mundo gosta de ser bem remunerado, não vem falar que a vida não é só isso que é conversa pra boi dormir, mas apesar disso eu acho que a gente é cobrada, mas com educação.

P2 – É pressão não.

P1 – Pressão não.



Eu – Vocês não se sentem pressionadas, vocês se sentem cobradas, mas de uma maneira natural.

P3 – Cobrada, mas eu acho que pressão, a gente vive pressionada.

Todos riem.

P1 – Não, o que eu fico triste é...

P3 – Ué mais é verdade.

P1 – No planejamento do começo do ano, ai eles mostrarem uma tabela e a gente vê que Português o ano passado no ensino médio recebeu, teve 1,6% entendeu, e eu que estava com um terceiro ano e a P2 que estava com outro terceiro ano, a gente sabe que a gente trabalhou entendeu, a gente sabe que, por exemplo, o coordenador deu o simulado e nós trabalhamos, também nós éramos professoras auxiliares, quando a gente precisou pegar aulas como auxiliares, agora dizer pra você que não é triste você ver que lá na tabela tá português ensino médio 1,6% e você sabe que você trabalhou e que você foi atrás, você fez tudo o que foi pedido.

P3 – E que houve outros motivos que colaboraram para que o resultado fosse 1.6.

P1 – Exatamente.

P2- Eles são capazes.

P3 – Não só o trabalho dela (P1) e o trabalho dela (P2), porque são alunos bons, excelentes, mas você vai dizer, mas se são tão bons e as duas (P1 e P2) cumprem o seu trabalho, o que há? Ai já é uma resposta que vamos entrar em outro departamento.

P2 – É.

P3 – Né, nos vamos entrar em outro departamento, uma outra, ai é o foco que o aluno tem no Saesp, que o pai tem no Saesp, que alguns professores tem do Saesp, eu não estou sendo antiética, porque isso é, você dá aula, você sabe que é, alguns faltam, a gente volta naquele ponto, claro que é injusto você trabalha o ano todo e dai por outros motivos que também tem ser trabalhados ao meu ver, eu não sei como, a gente inclusive já discutiu isso, você fala puxa né, o índice não foi, foi abaixo, eu acredito que te dê um, você fica chateada.

P1 – Uma tristeza mesmo.

P3 – Mas é uma coisa que não dependeu do seu trabalho.

P1 – Porque o aluno do ensino fundamental ele tem uma visão, o aluno do ensino médio não tem compromisso com a gente, ele tem compromisso com o Enem, com o vestibular, agora qual o compromisso, qual o valor que eles têm com o Saesp?

P3 – Tanto é que os nossos alunos do Enem do ano passado, passado?

P1 – Ano retrasado

P3 – Retrasado, ano passado não me lembro, retrasado, fomos terceira escola em Bauru.

P1 – Terceira escola em Bauru.

P3 – Eles são excelentes, eles são um terceiro ano bom. Mas dai entra aquilo assim ó, a meu pai falou que se eu for bem no Saesp só o professor ganha dinheiro, eu to saindo, dane-se a escola. Como você combater isso? Não sei, então tem isso, né, a gente vê, enfim, então eu acho que eles não vão bem, podiam ir muito melhor, não vão bem e não é pelo trabalho do professor, dai se eu tivesse no lugar delas eu ficaria muito chateada. Porque você desenvolve um trabalho e por problemas, que você não pode solucionar, primeiro que eu não sei qual seria a solução.

P2 – Mas olha, eu vou falara verdade, eu acho o Saesp mais político do que pedagógico sabe assim.

P3 – Mas é o que a gente tem na mão.

Eu – Será que é a maneira correta de avaliar?

P3 – Mas não é o que a gente tem na mão?

P2 – Existe transparência na avaliação? Na divulgação dos resultados, né, então eu acho que é mais político, do que pedagógico para a escola, só que envolve né.

P1 – Concorda, acenando com a cabeça. E quando a gente vê o resultado, jogam nas nossas costas, aqui na nossa escola não, mas assim a gente sente entendeu.

P3 – Claro que sente você desenvolve um trabalho anual.

P1 – Então, aí a gente sente, porque, poxa você sabe que você trabalhou, que você não faltou, que você veio dar aula doente, sabe e que você veio dar aula e fez a sua parte e o povo tirou 1,6.

P3 – E muitas vezes, eu to sendo antiética novamente, mas tem questões muitas vezes até mesmo pelo próprio aplicador tá.

P1 – É. Teve problema aqui ano passado.

P3 – Pelo próprio aplicador do Saesp que vem e, você quer saber o trabalho do ano inteiro é jogado por terra num dia, porque o aplicador se confundiu, porque o outro também não leu tá.

P1 – A pessoa que veio aplicar, eu não sei o nome, a pessoa que veio aplicar ela teria, os alunos teriam de 3 a 4 horas, não sei quanto tempo para fazer a prova, ela colocou na lousa 2 horas menina, na prova do dia de português e matemática.

P3 – Quer dizer, então esse foi um dos, teve um ano que nós tivemos problema pior, o professor trocou os gabaritos né, então mas tudo bem, mas só para complementar, claro que a gente sabe que isso é político, porém eu volto naquilo, é o que a gente tem na mão, então não adianta eu gostaria, eu também gostaria, mas não é o que você tem na mão? Então eu acho do mesmo jeito que te, que te deixa contente, porém deixa triste na situação que nem de quem da aula no terceiro ano nesse bimestre, no outro ano, de português e matemática, se sente assim parece que apontaram pra você né, o terceiro ano seu (P1) e dela (P2) né, eu me sentiria assim.

P1 – o nono ano vai de uma forma menina e o terceiro ano vai de outra.

P3 – O nono ano ainda te ouve.

P1 – É, exatamente.

P3 – Olha só passa, a gente também usa esse discurso, depende do desempenho do Saesp, só que o terceiro tá pouco se importando para o desempenho do Saesp, porque ele pode ser reprovado, e dificilmente ele vai ser reprovado e o intuito dele é o Enem, tanto é que eles estudam para o Enem

### **Participação da família**

Uma das questões que parece particularmente importante é a participação da família na educação dos alunos. P3 afirma que alguns pais alegam “não saber mais o que fazer” com seus filhos e isso, na opinião da professora é “inadmissível”. Chama a atenção para a situação de adolescentes que são carentes e quando o professor lhes dá abertura, acaba se deparando com uma realidade triste, como, por exemplo, o pai estar preso. Ao mesmo tempo, lembra que existem outros casos, de adolescentes que vivem em famílias tradicionais e ainda assim demonstram comportamentos agressivos.

P2 relata que os adolescentes toleram praticamente todo tipo de agressão, mas quando o outro ofende sua família eles se exaltam. Chamam a atenção para duas situações. A primeira se refere ao palavreado que os adolescentes utilizam, repleto de gírias e palavrões. Para eles, isso não é violência, utilizam desses recursos para “pertencerem” ao grupo. Outro ponto é a “mania de ficar grudados”. Nas palavras de P3: “Eles querem ficar grudados, isso me irrita, menino sentado no colo de menina, menino grudado”.

### **A visão dos professores de outras disciplinas sobre educação física**

Quando digo que sou professora de educação física as professoras comentam “sorte sua”. Todos rimos, mas P3 se explica: “por que eu acho que de todas, que a educação física ainda pra eles é um prazer, é um lazer, eu não falei sorte sua menosprezando”. Continua: “Muito pelo contrário, acho que devia ser uma coisa explorada como nos Estados Unidos, uma coisa onde, né, eu sei que vocês também não tem infraestrutura pra desenvolver muita coisa, mas ainda é uma coisa que eles gostam e ainda é uma coisa que você pode usar de argumento, ah, é, então tá bom, próxima aula você vai fazer a apostila de Educação Física na sala, entendeu?”. Nesse ponto, as professoras

comentam entre si que os alunos adoram futebol e reclamam quando o professor desenvolve outro conteúdo.

P1 evidencia que a aula de Educação Física é “a hora que eles levantam, né, por que na nossa aula eles ficam sentados, né, eles gritam na quadra, eles pulam o muro e pegam a bola lá, nossa, coisa de louco”. P3 acredita que essa percepção, de uma aula mais prazerosa é característica de Educação Física e arte. Ressalta que mesmo as aulas de inglês não despertam o interesse dos alunos, pois não veem sentido no conteúdo desenvolvido. Um ponto importante na fala desta professora ressalta certo descompasso entre o que deve ser desenvolvido em sala e as cobranças que os alunos sofrerão “fora da escola”.

P2 diz que matemática e português são disciplinas consideradas fundamentais, e como consequência a cobrança por bons resultados nestas disciplinas, e conseqüentemente em relação ao trabalho do professor é menor.

### **Mudanças**

P1 acredita que uma das mudanças mais prejudiciais à educação no Estado de São Paulo é o que denomina “aprovação automática”. Em suas palavras: “Pra mim o que piorou foi a aprovação automática, por que os alunos pra reprovar precisa ter muita nota vermelha e muita falta. Eu acho que isso piorou muito a educação”.

Já P3 acredita que um dos piores fatores na atualidade está na formação de professores e de sua inexperiência quando iniciam a carreira. “Alunos saem da faculdade em que se formam e já vem trabalhar”. Enfatiza que mesmo estes professores em início de carreira já iniciam seu trabalho com uma opinião negativa. “Eu percebo que já se chega com aquela coisa, desculpa o termo, rançosa, o aluno não sabe nada, não quer saber de nada, pai não cuida. Então se você chegar no início da sua carreira com essa visão negativa, que é isso mesmo, que fulano não aprende, um termo que eu não gosto nem um pouco que é eles são tudo burro, não tem ninguém burro não, burro é o profissional que tá falando isso e que não soube diferenciar as coisas, então isso é muito pesado, você já sai da faculdade com a sensação negativa, né, ou então assim, ela vem trabalhar não por que gosta, ah, pegar umas aulas, fiz uma faculdade online ou gratuita por aí, vou pegar umas aulinhas aqui ou ali, sem muito compromisso”. Uma palavra muitas vezes utilizada pela P3 durante a conversa foi “desesperança”.

Outros fatores elencados pelas professoras como influências ou mudanças negativas na educação referem-se a: falta de respeito pelos professores, falta de educação familiar e de limites, a sociedade, a mídia e a televisão mais especificamente. Nas palavras de P3: “É difícil criar um filho com caráter sem ser bobo”. Já P2 diz que hoje existe a “lei da vantagem” e atribui este fato à questão política.

### **Como veem a violência**

P2 apesar do pouco tempo de carreira, já nota que os alunos veem a violência com normalidade. Também atribui esse comportamento ao fato de não serem punidos. Acredita que há uma “inversão de valores” e que as atitudes violentas são uma forma deles se “afirmarem”. Nas palavras de P1: “Marcar o território deles”. As professoras relatam episódios em que determinados alunos brigam, filmam e divulgam em redes sociais. Elas percebem que os outros alunos admiram essas atitudes, que denotam poder, força.

P3 cita o caso de uma aluna que “arruma briga” fora da escola, mas que seu comportamento é tranquilo no ambiente escolar. Nas palavras de P2: “quando ela começou a colocar as asinhas de fora a autoridade chegou”. Cita casos de violência verbal e acredita que entre os alunos esse comportamento é natural. Disse que “fica assustada” ao notar que isso acontece entre as crianças mais novas.

P3 afirma que entre os alunos do ensino médio os palavrões e ofensas verbais não são considerados violência. Acredita que isso é consequência de questões familiares. Cita exemplos de situações em que um aluno ofende o outro, mas o ofendido o protege, dizendo que aquela é a maneira como se tratam. É interessante que esta professora considera especialmente grave o fato das meninas usarem esse tipo de palavreado e afirma que elas “não se dão o respeito”.

### **ENTREVISTA P4**

Como mencionado anteriormente, na primeira escola onde coletei os dados, o professor de Educação Física não estava presente na reunião (grupo focal), no entanto, foi bastante solícito e disponibilizou outro horário para que pudesse conceder uma entrevista. Segue a descrição.

P4 afirmou ter 43 anos e está na área da Educação Física há vinte anos. Inicialmente trabalhou com futebol e em 1998 ingressou em uma escola privada. Em 2001 iniciou sua carreira na rede estadual paulista, já como professor efetivo. Está há treze anos na mesma escola.

Graduou-se na Unesp de Bauru e logo em seguida ingressou no mestrado em Ciências da Motricidade na Unesp de Rio Claro. Trabalha em média 44 horas por semana, sendo 20 em escola pública e o restante dividido entre uma escola e uma faculdade particulares.

Escolheu ser professor inicialmente pelo seu histórico como atleta, ou seja, foi atraído pela área da Educação Física. Em suas palavras: “Não, a principio eu não queria dar aula no estado, não queria dar aula na verdade de educação física, tinha outros objetivos, tanto é que eu ingressei na área acadêmica, esse era o objetivo principal, aí dentro da necessidade, das circunstâncias eu fui me encaminhando para a área da educação”.

Suas perspectivas profissionais eram bem realistas, pois coloca que “naquela época, a gente já tinha uma realidade que não era muito satisfatória, como educador físico, na verdade na educação física na escola como professor”. Mas mesmo assim esperava fazer o que gostava e um salário “legal”. No entanto: “a área da educação, principalmente o ciclo 1, o ciclo 2, o ensino médio é complicado, só está declinando cada vez mais em termos de salário”.

Afirmou que se sente mais realizado lecionando em Faculdade, em contrapartida: “se eu falar pra você que eu não gosto de trabalhar com crianças e adolescentes eu também vou estar sendo hipócrita, eu gosto, eu tenho também prazer em trabalhar né, só que onde eu tenho mais satisfação é no ensino superior”.

Ao ser questionado sobre como se sente quando “tem que preparar uma aula, tenho que dar uma aula hoje, tenho 8 aulas na escola hoje” o professor respira profundamente e coloca:

“Não sei, eu penso, a gente pensa antes, nossa hoje é aquele dia, principalmente quando você tem uma turma que é mais complicada, você pensa isso, falar que você não pensa, né, mas, a gente tem que trabalhar né, eu acho que quem trabalha na área da educação física não pensa muito nisso não, eu trabalho 44, trabalhei 56 horas semanais e dava conta, lógico que a idade vai chegando e você vai ter que tirando um pouco o pé né, mas é cansativo, mas ao mesmo tempo que é cansativo, tem um lado que é lúdico, que é prazeroso, que você tem algumas inspirações, alguns motivos legais que você vai, é legal dar essa aula para aquela pessoa ou para aquela turma né, então isso acaba de certa maneira amenizando o sofrimento nosso”.

Afirmou que o sofrimento faz parte do ser humano. Em suas palavras: “sim, todos nós sofremos né, não tem um que não sofre, não tem jeito, faz parte do ser humano, são sentimentos que a gente tá, faz parte do dia a dia, sofrimento, alegria”.

Ao ser questionado sobre o “ambiente” em sua escola afirmou:

“Minha escola eu diria que é uma boa escola para trabalhar, uma clientela que não é muito complicada, tem uns problemas como toda escola tem, mas a gente tá num certo privilégio em relação a outras escolas, ela não é uma escola de tão periferia, é uma escola num bairro, mas um bairro socioeconomicamente razoável, então tudo isso facilita, apesar que tem crianças e adolescentes que vem de todas regiões, então nesse aspecto não posso estar reclamando. Em relação aos docentes, nós temos um grupo lá também, hoje a classe dos professores é uma classe desunida né, então a gente, mas não temos problemas de convivência, é um grupo que convive bem, é lógico tem suas divergências, suas colocações, seus pontos de vistas né, e como qualquer grupo isso faz parte e cabe a todos nós aceitarmos e lógico criticar ou não, mas isso faz parte do convívio do ser humano, então também acho que não temos grandes problemas lá. Em relação a nossa direção, tínhamos uma diretora muito boa né, ela passou num curso de supervisão, foi embora né, faz parte é uma pessoa competente, progrediu e passamos por um processo de transição na escola lá que, veio uma diretora que era substituta, que sabia que não ia ficar muito tempo por lá, então tinha essa questão que era temporário, então não conseguia...”.

O professor declara que atualmente sua escola tem uma nova diretora, mas ainda ressentido de suporte para trabalhar. Quando eu questiono ao que se refere quando diz que falta “suporte”, ele explicita:

“Suporte na hora duma, na hora que você precisa né, de uma disciplina, a hora que tem que chamar o pai e o diretor e gestor tem que ser mais rígido e mais firme nas colocações né, é nesse sentido mais, na hora de dar um suporte, professor fala, nós estamos com o professor, a gente sente falta um pouco disso, talvez pela idade da gestora atual, talvez porque está próxima da aposentadoria, então evite grandes problemas, tenta contornar, mais nesse sentido não são grandes problemas, mas é que a gente estava acostumado com uma outra forma de trabalho né”.

Quanto à participação dos pais, o professor diz que os pais dos bons alunos são presentes, mas que isso representa “numa sala de 30 alunos, três, quatro alunos, dez por cento, quinze por cento, chegando a vinte por cento no máximo né de cada sala”. Enfatiza que os alunos que mais tem problema de indisciplina são filhos de pais ausentes, sem estrutura familiar.

Neste ponto, compara a escola pública e a escola particular na qual trabalha. “Na escola privada os pais estão mais presentes, faz uma reunião de pais, você tem oitenta por cento presente na reunião, você tem ao contrário vinte por cento que não vão, no estado é o contrário, então nesse aspecto é muito diferente, pode ser que as vezes não deu suporte, mas estão presentes, pelo fato as vezes de estar pagando, as vezes de querer cobrar muitas vezes questões estruturais da escola né, mas não questão pedagógica, ou as vezes até mesmo pedagógica, cobrar uma nota e tal, querer saber o porque, mas a diferença é gritante nesse aspecto”.

Quando questionado sobre a gestão do governo do estado em relação à educação o professor é enfático ao mostrar seu descontentamento:

“É um descaso né, hoje a educação ela está, nos discursos dos políticos ela é o primeiro tópico a ser colocado né, mas na prática é o ultimo a ser, é o tipo da coisa que tem pouca influência no meio social né, os professores hoje não conseguem se organizar pra fazer uma greve e reivindicar o que é justo, em contrapartida se não tem greve o estado, não tem influência, a gente não consegue influenciar né, provocar um certo desconforto ao estado, e a greve não sei se é o ponto ideal, mas o certo é que está mexendo né, mais a gente hoje é o que eu falei, é uma classe muito desunida né, uma classe que está se desestruturando, cada vez mais docentes mal qualificados, em todas as disciplinas, então a gente vê os professores mais antigos com uma certa qualificação, com uma certa preocupação, mais os que entram hoje principalmente no estado, eles, a formação é muito decadente né, a gente tende a ter sérios prejuízos e acho que isso acaba influenciando, quer dizer uma coisa puxa a outra, a remuneração acaba atraindo profissionais de baixa qualidade, então é um ciclo que vai ser difícil a gente reverter isso a médio prazo”.

Como o professor se referiu à má formação dos professores que ingressam nas escolas públicas, questiono especificamente sobre os cursos de graduação. Ele atribui a má formação à questão da educação continuada e evidencia: “a gente está recebendo esses alunos na faculdade, aluno que tem uma base muito ruim, que não tem histórico ou comprometimento no estudo né, então consequentemente a formação ela vai ser diferenciada, não sei se isso só se trata em relação a escola privada não, mas a escola pública também, com a questão de cotas, é uma questão que deve ser bem discutida né, tudo bem é um certo, a gente está vivendo num apartheid em relação educação, só os mais ricos tinham o privilégio de estudar né, só que eu acho que a coisa está indo para um lado, que nem a Unicamp esse ano 90 por cento foram alunos do estado, e é uma escola se não é a melhor do Brasil é a segunda, é a primeira ou a segunda melhor do Brasil, quer dizer como é que vai sair os níveis desses alunos, os futuros professores e de todas as profissões né de uma forma geral, é algo que a gente está não sei se no caminho correto, sinceramente eu tenho minhas dúvidas em relação a isso, acho que é importante as cotas, elas devem ter, só que também é um critério muito injusto para a classe média que trabalha, que paga imposto, então a gente não pode privilegiar só uma classe né, ou tentar restituir tudo aquilo que foi, que aconteceu historicamente né e aí punindo uma outra classe social, então acho que isso tem que ser discutido principalmente em relação a formação profissional”.

Sobre as peculiaridades da disciplina educação física, o professor admite que sente certa “discriminação” de alguns colegas, que talvez por não conhecerem a importância desta disciplina, a menosprezam. Em suas palavras: “eu acho que a gente não tem que bater de frente ao contrário né, a gente tem que mostrar, com uma postura, com discernimento né, não brigando, enfim acho que tudo é questão de postura, eu não sinto diferenciado em relação a isso, pode ser que alguns profissionais tenha sentido, mas eu não sinto não, porque eu sei da minha qualificação né, sei do meu comprometimento, sei da minha, enfim das minhas qualidades enquanto docente e respeito as outras também da mesma importância”.

Acredita que a própria estrutura das escolas, as avaliações externas, o currículo acabam por “diferenciar” a educação física: “porque o próprio estado coloca a gente de forma diferente né, por exemplo você pega o Saresp, não tem educação física, a gente não é cobrado em termos de conteúdo por conta que não tem uma cobrança do estado em cima da nossa disciplina, aí fala mas tem que ter a interdisciplinaridade, você tem que ajudar os outros professores a terem melhoras em determinadas competências e habilidades enfim, mas não há uma cobrança direta, então nesse aspecto em termos de cobrança a gente é privilegiado, a gente não tem nada de cobrança”.

Não vê essa “falta de cobrança” como um aspecto negativo, pois: “Eu acho que faz parte da nossa área, eu não acho isso ruim, eu acho que a nossa função é outra dentro da escola é isso que as pessoas muitas vezes não entendem, eu acho que a gente tem de ser cobrado em relação a

cumprir determinado conteúdo curricular né, ou conteúdo mas, acho que a nossa questão é prática, nós temos que valorizar a prática, tudo bem embasando, mostrando o porque você está fazendo, mas a nossa, a gente também não pode direcionar, como tem uns da nossa área que querem teorizar a educação física, eu acho isso um crime, as crianças tem que fazerem a prática isso é o importante, pelo menos é o que eu penso né”.

Outro aspecto positivo com relação à educação física ressaltado pelo professor é a afinidade com os alunos. Acredita que: “principalmente nos menores né que essa relação é mais verdadeira né, a gente é tratado diferente sem dúvida nenhuma, muito mais, a gente tem mais contato físico né, mais a questão afetiva, a gente tende a ser muitas vezes a pessoa na qual eles vem se abrir, no meu caso homem, muito deles não tem pai então veem a figura do professor de educação física como pai, como uma pessoa mais próxima, mais legal, então a gente tem que tomar muito cuidado especialmente quando trabalha com menores em relação a esse aspecto”.

Questionado se prefere dar aulas para o ensino médio ou se o faz por alguma outra questão, o professor afirma que sim, esta é sua preferência. A questão do horário também é importante, mas ele alega que gosta desse nível de ensino, pois pode desenvolver o conteúdo mais voltado para a prática esportiva.

Peço que ele compare a educação em seu período como aluno e a educação atual. Ele relata que “A nossa educação era mais rígida né, tinha regras, pelo menos no meu caso tinha a família que cobrava que estava sempre presente né, minha mãe não trabalhava então isso é um aspecto que favorece demais na construção né, no crescimento, então acho que isso é um ponto fundamental, segundo a questão de cobrança né ,a gente tinha cobrança, a gente tinha que atingir objetivo, hoje não, no estado principalmente a gente não vê isso, ele passa, simplesmente passa, vai levando, a escola precisa ter números, reprovação, o quanto pode reprovar, então a gente fica fazendo no final do ano quantos que podem reprovar, ai dentro disso qual é o pior desses pra reprovar, quer dizer números né, números, esquecemos da questão humanitária, do crescimento, de desenvolvimento, ai simplesmente transforma-se em números porque o governador precisa disso”.

Quando questionado se o local em que trabalha é violento, o professor afirma que não, que sua escola não tem problemas graves de violência, mas relata problemas pontuais, como por exemplo o uso de drogas. Neste ponto, enfatiza: “a gente tenta tirar num primeiro momento né, alertar a família, só que a família está ausente né, aí o passo que a gente tem é que não contamine os demais né, é ai que falta as vezes que eu falei da cobrança da atitude da diretora, é nesse aspecto muitas vezes, a gente já teve casos lá que era pra não disseminar isso em determinadas classes né que a gente sabe que isso é uma coisa que espalha muito rápido né”.

Relata que “pela primeira vez eu peguei uma menina com droga, peguei não, na verdade foi um professor que sentiu o cheiro, eu estava atrás dando aula de educação física, elas foram atrás da escola que é uma parte da escola mais isolada e eu não tinha visto né, e o professor sentiu ai fomos nós dois e pegamos a menina, e a menina era pô, tinha família, princípios né aparentemente, e infelizmente foi a primeira vez que eu peguei foi o ano passado, eu nunca tinha pego nada assim, pode até ter acontecido mas eu não tinha percebido, então foi a primeira vez, e falar pra você que fiquei desapontado viu, porque gostava dela, gosto da menina, não tenho nada contra ela pelo contrario né, e ela foi muito honesta falou “eu fumo, tava fazendo isso e o professor viu e tal”, quer dizer não desmentiu nenhum momento, então foi assim é um momento em que a gente para pra pensar, será que eu deveria ter pego né, aquela coisa, ter deixado pra lá ou conversado as vezes, é que se a gente faz isso ai os outros também ficam sabendo, ai vira modismo na escola, então a gente tem que ser meio...”

Relatou, ainda, um problema de agressão com um aluno, que, em suas palavras, era “bandido”. Nesse caso, fez um boletim de ocorrência, “para se preservar” e por que a antiga diretora o orientou para que fizesse.

Questiono se o professor já se sentiu cansado, a ponto de tirar uma licença, ou algo do tipo. Respondeu que: “Eu tive que tirar por que estava chocando o horário, foi uma licença prêmio, foi o ano passado aqui na faculdade que teve um problema de carga horária de alguns professores e ai eu tive que fazer isso”. Insisti na questão de algum problema de saúde que o levasse a tirar licença médica e ele disse não ter nenhum problema relacionado à sua atuação profissional.

Toco na questão do “descaso com a educação” na atualidade, e o professor atribui o quadro à situação política. Em suas palavras: “eu acho que é fruto dessas políticas que não tem interesse de fazer com que a sociedade pense né, cada vez mais é ser manipulados, voltamos pra política do pão e circo, e eu acho que essa é a finalidade mesmo, cada vez mais as pessoas serem manipuladas, serem controladas né, para que os políticos possam fazer e desfazer da forma que querem, na surdina sem ninguém questionar, sem ninguém se mobilizar né, tanto isso é verdade se você pegar essas manifestações que estão ocorrendo hoje, você não vê o pessoal das classes menos

privilegiadas que sofrem mais, é só classe média, mais classe alta que reivindica alguma coisa, então acho que isso, aí a educação para mim ela não tem infelizmente a gente não vislumbra melhoras a médio prazo”.

Mostra-se bastante pessimista, afirmando que “chegamos ao fundo do poço”, e continua: “eu acho que a coisa vai ainda piorar, está piorando né, a questão salarial a gente não precisa nem falar, a desvalorização, conseqüentemente menos profissionais capacitados e menos formadores de opiniões críticas né, enfim a sociedade, nós vamos passar, nossos filhos vão sofrer”.

## **UNIDADE ESCOLAR L – UEL**

### **Diferenças entre efetivo e as outras categorias**

L3 é enfática ao afirmar que existem muitas diferenças entre os professores efetivos e não efetivos na rede pública. Já L2 diz que entre sua categoria (F) e as efetivas não há muita diferenças. L3 justifica sua resposta pela instabilidade, pois quando era categoria O ficava longos períodos sem conseguir “pegar aulas”. E contrapartida L2 diz que existem situações em que se sente privilegiada, pois as professoras efetivas só podem “pegar aulas livres” e ficam em duas, três escolas para constituir jornada. Já a categoria F pode “pegar aulas em substituição”.

L1 mostra ressentimento pelo fato de não poder trabalhar na sua área, já que não conseguiu “pegar aula” e teve que optar pelo desenvolvimento de projetos. Acredita que isso acontece pelo pouco tempo que está na rede estadual. L5 cita a quarentena e a duzentena, períodos em que ficam impedidas de “pegar aulas”. L4 diz que quando não era efetiva não existia essa questão.

A fala das professoras evidencia o cenário de professoras que não são efetivas, mas lecionam na rede pública. A angústia no período de atribuição é assim retratada por L2: “chega em janeiro dá uma agonia, né”. L5 diz “começa chegar dezembro já me dá aquele negócio”.

L3 exemplifica sua situação: “Eu ia em atribuição eu chorava porque não tinha aula, ano passado no começo do ano eu chorava, falava nossa vou ficar sem trabalhar, não dá, eles erraram minha classificação, porque eu já tinha me formado e eles não aceitaram a declaração de colação de grau, eles queriam o diploma, e o diploma era dois meses depois, só que...”

L2 diz que sua situação gera estresse. Nas palavras de L3: “Uma violência do governo com a gente, um desrespeito”. As professoras comentam que na atribuição de aulas os professores falam mal de algumas escolas para desencorajar os colegas a irem para lá ou então porque existe certo preconceito com algumas escolas pelo fato de ficarem na periferia por exemplo.

### **Formação acadêmica**

Todas as professoras fizeram licenciatura em suas respectivas áreas. L1 está fazendo pós-graduação. L2 fez pedagogia. L3 faz especialização em história cultural. L4 fez especialização em língua portuguesa. L5 fez especialização em metodologia do ensino de idiomas. Também é formada em Direito. Afirma que “escolheu ser professora”. Justifica assim sua escolha: “Não tem glamour, né, porque viver com escolta policial não é viver, que é o que a gente vê a realidade hoje em dia, aqui em Lençóis que tem sessenta mil habitantes, eles usam e tem a paisana lá dentro do fórum porque não dá, e eu queria contato, essa troca de conhecimento, essa troca de experiência e tudo mais, porque hoje em dia a gente sabe que professor não é só tá ali pra cuspir conceito, é pra, você trocar conhecimento e ideias, então eu cansei de ficar naquela briga eterna, eu falei não, quero ir pra sala, até porque minha mãe era professora, ela se aposentou, e ela também sempre falava, não vai ser professora. Sim, mas eu deixei o Direito, fiz uma MBA em gestão de comércio exterior, tudo, e parti para a área da educação, porque eu comecei a me encontrar né, dentro da área, só que ao mesmo tempo, como toda área tem problemas e é uma área que eu fico muito preocupada, porque todo mundo fala, olha que vai acabar professor, e todo mundo também fala né, precisa porque do jeito que é tratado não dá, é onde é o alicerce, a base de tudo e muitas vezes as pessoas, professora a coitada, né, não vê que se não tivesse aquela coitada, ele nem assinaria o nome, então foi opção mesmo, e eu gosto.

### **Experiência em outras áreas, opção pela docência e expectativas**

L1 trabalhou 14 anos no comércio. Assim justifica sua opção pela docência: “É optei, na verdade a vida da gente vai mudando entendeu, a fase é outra a idade é outra, a época que eu trabalhei no comércio eu era mais jovem, e eu não tinha tantos compromissos, e de certa forma ser professora

acaba te dando também uma oportunidade maior de você cuidar um pouco mais da tu casa, entendeu, eu era solteira hoje eu sou casada, você tem um horário mais flexível, e trabalhar no comércio te ocupa quase noventa por cento do seu tempo, e na escola não, ela te da essa liberdade, de você ter um horário um pouco melhor, um pouco mais flexível e eu também gosto desse contato com pessoas né, no caso mais com ensino fundamental como eu disse, e eu já tinha esse contato no comércio e eu queria procurar alguma coisa que eu conseguisse também, aí aconteceu, fiz o curso, consegui cinquenta por cento de desconto numa bolsa, na verdade não era a que eu queria entendeu, não era cem por cento, a minha faculdade preferida, mas como eu uni o útil ao agradável, cinquenta por cento de desconto é o que eu poderia pagar no momento, fiz, depois que eu me formei em 2011, depois de 2014 que eu comecei a dar aula, esperei um tempo ainda, pra ver se realmente era o, pra dar esse salto, dar esse pulo, mas eu estou gostando. Não era a minha primeira opção, mas eu to gostando, assim, tem dificuldades, mas tem em qualquer emprego, em qualquer profissão vai ter, tudo tem o lado bom e o lado ruim, tudo tem o lado negativo e o lado positivo, eu acho que cabe ao profissional saber conciliar os problemas do dia a dia, porque em todo lugar vai ter.

L2 afirma que sempre “sonhou” ser professora, mas decepcionou-se. Evidencia a falta de relação entre o que teve na Universidade e a escola. Disse que no primeiro ano de docência queria “desistir, sair, ir embora, sair correndo”. Mesmo assim continuou e se adaptou. Não tem outra experiência profissional. L1 concorda que a faculdade não prepara para a docência, em suas palavras; “na hora que você cai dentro da sala de aula é outra coisa”. Afirma que nem os estágios são suficientes para estabelecer essa relação.

L3 é graduada em música e desde criança toca em orquestras. Sempre trabalhou com música em Institutos sociais, em corais e foi por esse caminho que se interessou pela docência. Disse que estar a frente de uma sala de aula é complicado, pois estava acostumada a apenas dar aulas de música. Lembrou que sua experiência no primeiro ano como professora foi “péssima”. Em suas palavras; “era uma escola sem estrutura nenhuma, sem apoio da gestão, eles te jogavam e o problema é seu, até criticavam seu trabalho, e eu ainda estava começando, não sabia pra que lado correr”. Posteriormente passou no concurso, ficou seis meses sem aula, trabalhou seis meses no comércio e entrou na escola onde realizamos a pesquisa. Em suas palavras “aqui sim eu falei é realmente o que eu gosto”. Enfatiza que enfrenta problemas, mas elogia a equipe gestora, professores e alunos.

L4 afirmou que também trabalhou no comércio, pois não sabia qual carreira seguir e não tinha condições de pagar uma faculdade. Por influência de uma amiga decidiu cursar Letras e “apaixonou-se”. Passou no primeiro concurso que prestou e assim que começou a dar aula também se decepcionou. Teve uma adaptação muito difícil e nos conta: “só não desisti no começo pela estabilidade que o concurso me deu” destaca que ficou doente no início de sua carreira. Não chegou a sair de licença, mas durante 2 anos fez tratamento contra depressão. “Fiz o tratamento trabalhando, não tirei um dia de licença sabe, e fui, fui lutando, daí eu sarei né, recebi alta, hoje não tomo medicamento, só que eu acho difícil assim, foi pra mim, foi difícil e continua, hoje eu lido melhor com as situações, eu não tenho mais aquele choque que eu tive, mas no dia a dia, na realidade ocorre situações que eu fico abatida pra falar a verdade, voltando no tema da violência né, então eu acho que tem, é constante no dia a dia, só que hoje eu consigo lidar melhor com as situações, sabe então, eu caio, eu fico um pouco abatida, depois eu meloro, eu vou indo, mas eu vou ser sincera, eu não sei se eu vou conseguir me aposentar vamos dizer nessa profissão, eu gosto, eu acho que eu tenho vocação, eu acho que eu nasci pra isso assim, mas a situação pra mim, não sei se eu vou conseguir levar até o fim”.

L1 afirmou que assustou-se com a clientela no início de sua carreira. L5 concorda. L2 também. Todas as professoras balançam a cabeça afirmativamente. Mesmo que L1 tenha dito que “não se pode generalizar”, as professoras ressaltaram que os alunos desinteressados tumultuam as aulas. Como todas começaram a reclamar do alto número de alunos em sala, questionei quantos eram em média, disseram entre 35 e 45 alunos, sendo as salas noturnas mais numerosas. L5 ressalta que existem outras escolas com número maior de alunos.

L3 relata sua experiência: “Não, eu já dei aula que chegava ter na lista quarenta e nove, cinquenta alunos, nessa primeira escola que eu assustei, e o problema não era nem tanto a clientela, porque depende de lugares né a questão da violência, o problema nessa escola era mais da gestão do que a clientela, eles ainda eu conseguia conversar, tinha uma sala ou outra que era difícil, que nem aqui, tem uma sala ou outra que é mais difícil e tal, mas lá era muito problema da gestão mesmo, a gestão não tinha pulso firme com os alunos, então era bem complicado”.

### **Contexto social e participação dos pais**



L4 acredita que o principal problema é a sociedade. Diz que os alunos enfrentam muitos problemas e isso se reflete na escola. L3 concorda. L4 salienta a questão da progressão continuada e diz que os alunos hoje não tem interesse em aprender e se contentam em tirar a nota mínima. L3 diz que os alunos não tem perspectiva de futuro. L4 ressalta que eles têm bons alunos e enfatiza que é isso que “dá ânimo” para continuar, mas acredita que são minoria. Evidencia a importância do incentivo dos pais para que os filhos estudem.

L2 diz que os pais hoje apenas apoiam o filho e não a educação de forma geral. Enfatiza novamente que o aluno não quer explorar seu potencial, mas sim tirar a média para passar de ano. Usa as palavras “ânsia, vontade, desejo”.

Todas as professoras dizem que são poucos os alunos que terminam o ensino médio e vão para o ensino superior.

L5 relata um diálogo em sala de aula: “Não, isso é engraçado, porque em uma outra escola, uma vez dentro da sala de aula, falando exatamente isso, não vocês não almejam alguma coisa a mais, né, eu falo gente eu estou na quarta universidade, e as vezes eu falo será que vou fazer a quinta. É, sabe, eles falavam ah, professora, enquanto se fica aí ralando se matando, o meu tio tá lá na boca, o que você tira no mês, ele tira no dia, aí eu falei assim, mas, eu deito na minha cama e durmo, e ele pode dormir?”

Questiona sobre a relação dos alunos com drogas e elas dizem que existem alguns alunos envolvidos, mas são poucos. L4 diz que no entorno da escola o problema é maior, mas não chega a interferir no cotidiano escolar.

### **Violência explícita**

L3 já presenciou casos de violência explícita dentro da escola. L2 também. L3 exemplifica: “eles boquejam, eles tentam ameaçar, eles saem, dá umas porradas no pátio, as vezes briga, sabe, briga de criança, geralmente é o pessoal da tarde que briga, eu pelo menos nesse um ano que eu estou aqui não vi muita briga de manhã não, a tarde mais que as meninas se descabelam”. As professoras dizem que as brigas são mais frequentes entre os alunos recém-chegados na escola, que ainda “não entraram no esquema”.

Exemplo de L3 de uma outra escola em que trabalhou: Os maiores de vez em quando brigam, aqui é muito raro, na outra escola que eu dei aula, em 2013, teve caso, de o traficante mesmo, entrava dentro da escola ele que botava ordem, teve o caso de uma briga, que o menino caiu bateu a cabeça e desmaiou, teve uma convulsão, desmaiou, ele saiam na porrada de quebrar dente, você não sabia o que fazer, porque todas as salas saíam, porque a escola é estrutura de escola de primário, e eles brigarem feio de arrancar dente, arrancar sangue, de um pular, e vir gente de fora, era uma coisa de louco, você ficava louca lá dentro, era muita violência, tanto com o professor teve um aluno que eu fiz boletim de ocorrência, ele tentou tacar uma cadeira em mim, sorte que eu sai, a cadeira voou na parede, quase quebrou, então a violência era bem explícita mesmo”.

Todas as professoras afirmam que a equipe gestora da escola é responsável pelo clima tranquilo e L3 diz que os pais são mais participativos que nas escolas que trabalhou anteriormente. L4 diz que a escola tem alguns alunos que são traficantes de drogas, mas eles ficam “na deles”. Acredita que isso acontece em várias escolas.

### **Violência estrutural**

Fala de L4: “Ele não vai tomar uma atitude explícita aqui, não vai falar eu sou, mas tem a gente não vai falar que não tem, agora assim é, só que a violência é, eu acho assim é, igual vocês comentaram né, essa questão do estado né, da maneira né, não é nem a questão do salário, né tudo bem, tem a questão da greve, sabe o que mais me, eu fico vamos dizer angustiada assim, é a questão de você preparar uma aula e você sabe que aquela aula sua está muito boa entendeu, e daí você, daí o aluno por motivo de indisciplina, por desinteresse, e você não consegue atingir, porque ele não quer aprender, da a impressão assim, que o aluno parece, alguns né, ele já chega, você chega na aula, não só minha como outras eu já venho observando, ele já está predisposto a não aprender, a na aula eu não vou fazer nada agora, porque eu já copieei bastante, então quer dizer, ele já está disposto a não fazer nada na aula do outro, quer dizer ele não se dá aquela chance de aprender, então isso é uma coisa que me incomoda, sabe, as vezes quando você quer preparar uma aula, você quer ter um xerox aí, e não tem uma cota pra você tirar um xerox, certo, você quer montar, você quer preparar e não tem verba pra isso”.

L3 e L4 reclamam da falta de material e de livros. L4 afirma que eles tinham monitores na escola para auxiliar os professores, mas não tem mais. Em suas palavras “coisas assim que vai trazendo sofrimento, vai trazendo desgaste para a gente”. A professora acredita que não adianta apenas aumentar o salário do professor. L2 se mostra frustrada por preparar boas aulas e os alunos não aproveitarem. Nas palavras de L5: “uma sensação de incapacidade”.

L2 demonstra desânimo e afirma: “não tem o que fazer, não se sente bem”. E L3 concorda: “me sinto mal muitas vezes por causa disso”.

Em relação a visão que o aluno tem do professor, nas palavras de L5: “E o pior que eles falam, a professora a gente não aprende aqui, esses professor do estado, falei gente, parou agora, não vem não que eu conheço o meu trabalho quanto o dos meus amigos, todo mundo trabalha igual, eu dou aula em escola particular, eu dou a mesma aula aqui e lá, só que aqui eu não consigo dar do jeito que eu quero, não é porque eu não me preparei, é a mesma aula, mas sim porque vocês não deixam, então vocês não tem moral nenhuma de falar que aqui não tem professor capacitado, aqui você entra, você sempre vê, quando alguém tá substituindo, gente da categoria O tá substituindo outra matéria, química, física, e daí você encontra um outro professor, um ajuda o outro, ó você passa isso, o isso daqui é legal, vai por aqui, vai por ali, então um sempre tá ajudando o outro, então não é questão de falta de capacidade, é questão que as vezes a gente fica amarrada na situação e não tem como escapar, isso é muito ruim”.

L4 evidencia a questão do preparo das aulas e das estratégias de ensino: “as vezes numa sala difícil que a gente tem problemas graves de indisciplina, você vai tentando de várias maneiras ali, várias estratégias de aula, você modifica o conteúdo entendeu, e você consegue ali atingir o mínimo que você esperava, você vai fala vou mudar toda minha estratégia né, vou fazer isso, daí você vai tentando e você percebe que o aluno as vezes não tem nem noção do que é uma sala de aula, do que é uma escola, mas ele não foi educado pra isso, e a gente fica ali, tem vez que parece que você segura né, daí você quer, você fica lutando contra o sistema, contra uma sociedade”.

L4 discorre sobre os limites da atuação do professor, que não consegue cumprir o papel que deveria ser desempenhado pelos pais e também sente receio de tentar conversar com o aluno e invadir a sua intimidade.

### **Diferença entre as disciplinas**

Todas as professoras concordam que há diferença de tratamento entre as disciplinas e algumas são consideradas mais importantes que outras. L2 atribui essa diferença no tratamento ao SARESP, que enfoca mais o português e a matemática. L5 diz que há menosprezo com as disciplinas de inglês e arte. L5 reproduz uma fala que costuma ouvir de seus alunos: “Professora, eu não sei nem falar português direito, quanto mais inglês, você não acha que quer demais?”.

L3 e L2 ressaltam o menosprezo dos próprios colegas e L4 e L3 afirmam que se houvesse companheirismo as diferentes áreas poderiam trabalhar juntas. L4 questiona a avaliação do SARESP. L5 diz que esse tipo de avaliação também deve ser vista como uma forma de violência contra o professor, e justifica: “porque mede, mostra nosso trabalho, comprometimento, numa prova que o aluno faz ou não se ele quiser, pra ver se a gente tá trabalhando ou não”.

L3 enfatiza seu bom relacionamento com os alunos: “Com certeza, eu me relaciono muito melhor com os alunos com problemas do que as professoras de outras disciplinas, eu consigo chegar, não sei se é por causa da minha matéria ou o meu jeito, mas eu também sou bem liberal com as coisas, então eu me relaciono muito bem são poucos que eu não consigo ter esse relacionamento, por exemplo o pessoal do terceiro que eu dou aula no ensino médio, fora da escola eles são super meus amigos, já cheguei até ir no cinema com eles, a professora nos estamos indo pra Bauru no cinema, você quer ir com a gente, eles me convidam pra as coisas, as vezes eu vou, eu tenho um relacionamento maravilhoso com os alunos, é um ou outro que você tem um problema por causa de indisciplina e você vai investigar o porque dessa indisciplina dele, você vê que tem um motivo maior por trás, porque eles são indisciplinados ou por falta de vergonha na cara mesmo, ou porque tem um problema familiar por trás, eu já percebi muito isso conversando com eles”.

L2 diz que o conteúdo de arte favorece um melhor relacionamento com os alunos pelo tipo de estratégia que pode ser utilizada (contato físico, trabalhos em grupos). L2 e L4 dizem que arte e educação física saem da sala de aula, o que motiva o aluno e isso não é tão frequente em outras disciplinas.

L2 faz uma importante observação: “Eu acho que no conteúdo de arte e educação física, eles precisam muito um do outro, pra poder tá realizando, um jogo eu preciso do outro, eu preciso muito do outro, muitas vezes na língua portuguesa, no inglês, é muita vezes mais individual, eu preciso me

realizar mais né, então na nossa área não, nossa área é mais contato, mais o outro, preciso do outro pra realizar isso e dar conta né, então eu acho que isso tem uma proximidade que ajuda bastante”.

### **Carga de trabalho**

L3 diz que além das horas em sala de aula passa a tarde na escola para “fazer as coisas”. L2 trabalha 40 horas na prefeitura e 20 no estado. L3 afirmou ter uma carga de 40 horas semanais, mesma carga de trabalho de L1. L5 leciona 12 horas no estado e o “resto” na escola particular, chega em 40 horas. L4 trabalha 32 horas, mais HTPC e HTPL.

Essa professora (L4) me chamou a atenção durante a conversa dado seu comprometimento e sofrimento em função das aulas, afirmou trabalhar em casa com assuntos da escola de 2 a 3 horas por dia. Relatou que estava “tentando parar” de trabalhar aos finais de semana. L2 e L4 dizem ser muito difícil o professor estudar, que todo o tempo é dedicado ao trabalho de sala de aula. L4 e L2 enfatizam a necessidade de adequar as aulas para as características de cada sala. L3 ressalta que mesmo com toda a sua preocupação existem salas que há mais dificuldade por problemas de indisciplina e aprendizagem.

L5 relata sua experiência com o Centro de estudos de línguas, que é um projeto extracurricular. Demonstra em sua fala que a aprendizagem é diferenciada, pois esse projeto não é obrigatório para os alunos. Comenta sobre a especificidade desta disciplina e acredita que depende muito do interesse do aluno para que a aprendizagem ocorra. Disse que morou fora do Brasil, o que contribuiu para a aprendizagem e fluência em inglês, pois isso passou a ter significado para ela. Questiono se muitas vezes esse não seria o problema com os alunos, que não veem significado no que aprendem.

As professoras concordam e exemplificam como contextualizam seus conteúdos: L2 diz que “muitas vezes a gente dá exemplos pra eles , né, olha, vai ser nisso você pode, eu não sei, é muito relativo, a estrutura familiar, as coisas assim, a comunidade em si, é que está difícil, né então”.

L4: “A gente sempre procura né, você vai introduzir um conteúdo novo, a gente fala ó, a gente vai aprender isso com esse objetivo, as vezes até quando eu estou ensinando a gramática, vou falar pra que que serve né, essa parte da gramática vai servir pra isso, a literatura, ai a gente vai explicando, sabe, igual ao ensino médio, e vai falar eu sei vou fazer engenharia, você não vai interpretar textos, quando você estiver exercendo né, dai eu falo você vai ter que analisar um texto, texto literário é muito detalhado, não é, o contexto histórico né da literatura em questão, né com a escola literária, dai você vai falando, você está aqui para desenvolver habilidades né, não vai ser necessariamente igualzinho né, mas eles estão desenvolvendo, é a idade deles adolescente não é, então eles nem sabe pra que serve direito as habilidades, a gente sabe”.

### **Falta de perspectiva dos alunos**

Para L1: “Eles não tem, eles não almejam nada, eles não tem, eles não almejam uma estrutura melhor, entendeu, uma vida melhor, o que vai ser o futuro deles, entendeu, onde eu vou trabalhar, entendeu, é difícil, entendeu, de cem por cento, acho que dez pensam grande, a eu quero trabalhar assim , eu quero trabalhar, quero ser um engenheiro, quero ser um agrônomo, quero ser uma médica, quero ser um veterinário, ou até mesmo um professor entendeu, difícil, eles não tem essa perspectiva, não tem, se você chegar na sala de aula e perguntar o que você vai ser, o que você vai estudar, que vestibular você vai fazer, capaz deles acharem que você esta falando outra língua, está assim, algumas salas estão nesse pé”.

L5 exemplificou essa questão com um acontecimento em sua aula: “No dia das mães, para o dia das mães, né eu falei assim, vou pedir para eles escreverem um cartão para as mães, é um sexto ano que eu dou língua portuguesa, e eu pedi pra quem quiser trazer, eu vou dando uma olhada, pra eles passarem para o cartão e assim eu já vou aproveitando né para fazer correção, ajeitando e tal, ai eles achando que estavam ali só para fazer bagunça, que o fato era tumultuar, falei está vendo, vocês nem perceberam que eu estava trabalhando ali com vocês uma situação diferenciada, e uma das crianças falava assim, mãe eu sei como é ser mãe, eu não vou ser mãe, porque eu sei como são duras as crianças”. A professora continua: “Sexto ano, eu quase morri de dar risada, como assim, mãe eu sei como é ser mãe, eu não vou ser mãe, porque eu sei como são duras as crianças”.

L1 diz que tenta se aproximar dos alunos, mas o desinteresse é muito grande. As professoras comentam sobre um aluno que veio da Itália, comparam sua postura com a de outros alunos e ressaltam as diferenças culturais. Nas palavras de L4: “Pensei que ele não fosse, mas, por exemplo, o menino ele é diferente, ele é aqui do Brasil, daqui do bairro, ele ficou oito anos morando na Itália, só que assim você chega na aula, você percebe que ele já vai logo abrindo a apostila, abrindo o

caderno, porque foi acostumado assim, ele falou que na sala dele não tinha um barulho, o professor entrava e os alunos levantavam”.

L4 continua: “Aí eu fico pensando, a nossa realidade aqui, a escola pública do estado aqui é precária, não tem os recursos tecnológicos suficientes, igual eu mesmo reclamei, não tem nem xerox as vezes, uma cópia e tal, só que lá também é tradicional e eu percebi que é bem trabalhado a oralidade, mas ele fala, não que eles não fazem bagunça, que eles não fazem brincadeiras, é na hora do intervalo, o professor na sala de aula, é uma questão até de, cultural”.

L1 opina sobre o assunto: “O que é trabalhado neles, é trabalhado o que, o respeito mútuo e a conduta, e aqui o que é trabalhado, os pais não trabalham isso com os filhos mais gente”.

P4 – Sabe, então a sala lá o nem abriu o caderno, o menino já estava ali, o primeiro a abrir o caderno, ele estava com aquela...

Eu – Vontade né de aprender.

P1 – Mas porque, Itália né gente, é tudo completamente diferente.

P4 – É outro objetivo, eles...

P1 – É a realidade.

P4 – É, então mas, é ensinado para eles, a educação é vista de outra maneira, então aqui a gente vive no Brasil, que ninguém mais respeita o professor né, a gente que, nos que somos professores sabemos da importância, que é uma profissão digna, não é, mas eles, a sociedade infelizmente, a maioria não vê dessa maneira.

### **A visão da sociedade sobre a escola**

L4 - “Já tive aluno que falou assim: ah, professora eu vim na escola porque minha mãe não me aguenta lá”.

L3 - “Vim na escola para não lavar louça”.

L5 - “Pra não fazer o serviço de casa eu vim pra escola”.

L2 Ressalta que para alunos provenientes de lares mais violentos a escola se torna um refúgio.

L1 Acredita que os alunos reproduzem situações que vivenciam em casa. Afirma que por vezes as mães têm “três, quatro filhos para cuidar”. L4 acredita que falta diálogo entre pais e filhos.

L1 evidencia que a “visão da sociedade sobre o professor” começou a mudar a partir dos anos 2000. Acredita que nas décadas de 80 e 90 o professor era “conceituado” e visto como uma “profissão importante”. Credita esta situação ao “salto tecnológico”, à “modernidade”. Ressalta que ainda estudava na década de 90 e que mesmo nessa época existia bagunça, mas, em suas palavras: “Não sei se estou errada, mas assim, eu na época de noventa eu estudava entendeu, mas a forma, existia uma bagunça entendeu, mas era completamente diferente, a gente morria de medo dos professores, existia o respeito entendeu, a gente tinha medo, a gente não fazia bagunça entendeu, a bagunça era uma bagunça sadia, era conversar, se o professor falasse, xi, já virava, entendeu”.

L2 acredita que os jovens tratam as pessoas mais velhas (pais, mães, professores) como colegas, dizendo que não há hierarquia. L3 Vê essa situação sob o aspecto positivo, até pela faixa etária dela, sabe que os alunos a veem como amiga, mas não vê problema nisto.

### **Problemas de saúde relacionados à docência**

L2 afirmou que tem depressão, fica sem dormir, sonha com as situações da escola. L4 disse que desenvolveu labirintite. Em algumas salas de aula sente-se zozza, percebe que isso acontece nas salas mais difíceis. Insônia. Dormência no rosto. Já L3 sentiu que desde que começou a dar aulas sua saúde piorou bastante, teve dores no peito, falta de ar, bronquite (desenvolveu após iniciar a carreira). Quando precisa falar mais alto ao chamar a atenção sente falta de ar e faz uso de “bombinha para asma”. Queda de pressão chegando quase a desmaiar.

L5 - “Não é onze anos, é que o negócio vem agravando, porque no final do ano passado, quando eu descobria que eu tinha que ir numa determinada sala, eu começava a passar mal, e começou puxar boca, puxar olho, formigar mãos de não sentir a mão mais, no final de ano, eu falei vou enfartar, eu chegava aqui, e era por causa de substituição, tinha dia que eu dava quatro aulas naquela sala de cinco, eu falava assim pode por falta que eu estou indo embora, e começava a chorar, falava eu tenho que ir nessa sala, não. (risos) Não vou, não vou, falava voce tem que ir, não tem como, você tem que substituir, é o seu horário de substituição tem que entrar, falei pode por falta estou indo embora, me deu dor de barriga, eu tinha crise de dor de barriga, eu sabia que tinha que ir para aquela sala, eu tinha. Primeiro achava que era virose, depois tinha a sensação de que iria morrer.

L2 acredita que essas situações são normais e que todo ano tem “aquela sala” que o professor se apavora quando tem que entrar. L4 Afirma que falta algumas vezes na escola em função dos sintomas relatados, mas nenhuma das professoras tirou licença médica. Acredita que se as salas tivessem um número menor de alunos e os professores tivessem tempo de planejar suas aulas na escola, trabalhando com jornadas reduzidas e atividades diferenciadas a situação melhoraria. L3 acha importante o contato entre os professores. L1 concorda, dizendo que assim reduziria o desgaste físico e psicológico e melhoraria a qualidade do ensino.

L2 faz um interessante relato sobre uso de medicação: “Eu nunca precisei tirar licença por causa de sala de aula, mas eu tomo remédios todos os dias por causa da ansiedade, e por stress e enxaqueca, o neurologista pediu e tenho que tomar todos os dias, o dia que eu não tomo, eu saio da sala de aula e parece que eu vou ficar doida de dor de cabeça, então faz cinco anos que todos os dias eu tenho que... Engraçado que a gente não descobre assim né, é sala de aula, é o stress, a gente não descobre assim né, eu comecei com enxaqueca, enxaqueca, dores, dores, dores, chegou um dia que eu precisei ficar internada, tiraram liquido da espinha achando que eu estava com meningite, porque, de tão estressada que eu estava, então ai depois que foi, ai conversando, ai fui nos médicos, ai fui descobrir que era o stress do dia a dia que me deixava naquele estado, sala de aula, o que que é o meu dia a dia, é a sala de aula”.

L5 encara como violência a verificação do IMC do professor que passa no concurso, para que possa assumir. Professores comentam sobre esta situação, citando exemplo de um concurso recente. L5 se mostrou “chocada” com essa situação. Para ela a função do estado seria fornecer algum tipo de acompanhamento para os professores em relação a saúde e qualidade de vida, e não impedi-los de assumir seus cargos.

L3 relata os exames para admissão: “Eles pesaram, além da bateria de exames que a gente precisou entregar, eles veem altura, veem peso, veem tudo, a gente tem que ficar de calcinha e sutiã, só com aventalzinho e a médica te examinar inteira, a você já teve alguma gestação, você é mãe, já perdeu algum filho, não sei o que, a qual sua altura, a senta aqui vamos medir, ó você esta acima do peso, é, foi assim uma bateria de exame literalmente, eu gastei setecentos paus só de exames, porque eu não tenho convênio, foi setecentão só de exames”.

Todas as professoras comentam que os exames para a admissão são muito rigorosos e questionam sobre a real necessidade de sua realização. L3 relata que engordou 15 quilos após a começar a lecionar. L1, quando indagada sobre seu estado de saúde, diz que não tem nenhum problema relacionado a docência, mas, em suas palavras: “Acho que é porque eu estou começando”. L4 afirma que “leva muita coisas da escola para casa”, e isso acaba esgotando-a.

Já L1 tem uma opinião bastante diferente. Para ela: “É quando eu decidi começar por dar aula, começar a trabalhar na escola, eu trabalhei catorze anos no comércio, então eu estava estafada no comércio, meu último emprego estava me deixando maluca, surtada, louca, ai quando eu decidi vir, pra começar dar aula, foi uma coisa, eu falei assim é o que eu quero, por conta de um horário mais flexível, e eu não vou levar trabalho pra casa, entendeu, o que eu tiver que resolver, eu vou resolver dentro da escola, por que no meu antigo emprego, último emprego que eu fiquei sete anos, eu fui gerente de uma loja, e eu levava todo dia problema pra casa, problema financeiro, problema dos funcionários, problema com o meu patrão, e isso estava me deixando estafadíssima, porque eu tinha uma responsabilidade enorme, então, não que na escola eu não tenha, eu tenho esse compromisso também, mas, eu assumi um compromisso comigo mesma, eu acho que a minha saúde em primeiro lugar, entendeu, eu não vou, acho que a gente tem que tentar ser feliz, entendeu, eu não levo”.

L2 diz que o problema maior não é o fato de corrigir uma prova ou um trabalho em casa, mas sim levar para casa “o problema, aquele estresse, aquele cansaço, aquele aluno na tua cabeça, aquela situação na sua cabeça”. Questiono se todas as professoras sentem a necessidade de um período maior na escola, sem alunos, para realizar seus planejamentos e correções e todas concordam enfaticamente. L3 conta que está desenvolvendo um projeto com L2, mas não tem tempo de conversarem. Sente falta de trocar conhecimentos com os colegas. L5 enfatiza a necessidade de trabalhos interdisciplinares, pois são cobrados no ENEM.

#### Relatos sobre a falta de tempo:

L3 – “Tem que ficar trinta e duas horas na sala de aula, só infelizmente três horas em htpc, que nem dá pra gente conversar direito, e tem que preparar a aula e tem que fazer outra coisa, a tem que ir embora correndo, porque sou de outra cidade, tenho que preparar aula, preciso fazer não sei o que”. Enfatiza que o problema principal não é o salário, mas todas as dificuldades relatadas anteriormente.

## UNIDADE ESCOLAR N – UEN

### Opção pela docência

Quando pergunto se todos são professores por opção, todos balançam a cabeça de maneira afirmativa. N4 afirma estar em dúvida, pois se tornou professora devida “às circunstâncias”. Morava numa cidade pequena e foi fazer magistério, pois era uma das poucas opções. Destaca que ao longo do tempo foi se decepcionando. Acreditava que a profissão seria gratificante, mas, em suas palavras é “uma luta”. Descreve a profissão como “árdua, pesada, difícil de levar, muita responsabilidade”. N5 relatou que seu sonho era ser proprietária de uma escola de inglês, o que não se concretizou. Evidencia seu desapontamento com a falta de respeito dos alunos e essa falta de interesse. Destaca que mesmo assim ainda gosta da profissão.

### Mudanças na educação nas últimas décadas

N3 cita o desinteresse dos alunos. N2 a falta de respeito. N3 acredita que a falta de respeito e consequentemente falta de interesse é um dos piores fatores. Credita essa situação ao fato de passarem de ano apenas por frequentarem a escola. N1 cita a indisciplina.

N2 cita a “bolsa família” atrelada apenas à frequência escolar como um dos problemas. Em suas palavras a progressão continuada “acabou com o ensino”. N1 relembra que em seu tempo de aluno havia punição, o aluno assinava a “ocorrência”, havia suspensão e expulsão da escola. N3 afirma que hoje o aluno pode ter “15 ocorrências” e não é expulso. O professor também coloca a questão das salas superlotadas como uma dificuldade e os outros professores concordam.

Fala de N5: “É... Nesse ano agora o primeiro do ensino médio já tá cheio, tem uma classe lá que tem 55 alunos. Não pode entrar mais nenhum por que não tem mais nem onde por, né, no ano passado, na outra escola, nós tivemos que emendar pra colocar por que chegou a sessenta alunos, sessenta e três alunos, teve que fazer aquela emenda pegando diários velhos pra emendar, aumentar embaixo pra colocar novos, pra colocar presença pra aluno, por que tinha mais de 60 alunos. Aqui nós já tamos com quase com 55, lá no diário já não tem mais lugar pra por, né, isso primeiro, segundo, né, nós já tamos no segundo bimestre. Desses 55, 10 fazem o que vc pede, 10 entregam trabalhos, hoje mesmo eu tava cobrando isso deles, o segundo bimestre tá acabando e a maioria não entregou os trabalhos que eu dei, né, tudo trabalhinho bobo, trabalhinho pra ajudar na nota, eu tava falando pra elas, né, valendo dois, três pontos pra ajudar na nota eles não se interessam em fazer, nada, sabe que vai passar, apesar que o ensino médio ainda retém, né. N3 enfatiza que o ensino médio reprova, neste sentido o aluno “reprova, reprova, desiste, abandona e pronto”.

N2 defende que os alunos sejam separados por turmas de acordo com seu rendimento. Sua fala evidencia o medo que alguns professores sentem, pois em sua opinião, o professor não pode virar de costas pra sala “especialmente as mulheres”.

### Característica da comunidade escolar

N4 afirma que é “a periferia de Bauri” e os professores concordam. Nas palavras de N3 “as favelas verticais vieram tudo pra cá, então por isso superlotou”. Relatou que na escola estudam “filhos de traficantes, tios dos traficantes, parentes, liberdade assistida”. N2 afirma categoricamente que entre os alunos existem ladrões.

### Expectativa dos alunos em relação ao ensino médio

N3 acredita que os alunos não tem nenhum objetivo. N5 afirma que frequentam a escola para receber o bolsa família e por medo do conselho tutelar. Nas palavras de N3: “Eles vem pra conversar, eles vem pra ver os amigos, é pra isso que eles vem na escola, pelo menos o ensino médio da noite, por que eu dou aula no ensino médio da noite e o fundamental a tarde, então os pequenos vem na escola por que os pais obrigam por conta do bolsa família e também por conta da frequência pra passar de ano. E a noite não, eles vêm pra ver os amigos, muitos dormiram o dia inteiro, a tarde inteira, outros trabalharam sim, mas chega aqui e não quer fazer nada, de uma sala de 50 apenas 10 fazem alguma coisa, quando fazem, e o resto conversa, ouve música no foninho e tá ali fazendo número”.

N5 diz que os alunos sentam-se de costas para o professor, com os pés em cima da mesa. N4 acredita que esse tipo de comportamento é consequência de “famílias ausentes”. N5 relata que muitos alunos moram com os avós ou os pais são separados ou, ainda, não conhecem seus pais.

### **Preferência pelo ensino médio**

N6 prefere o ensino médio. N3 prefere o ensino médio e justifica: “Por que apesar disso tudo, deles não terem um interesse grande, pelas atividades, eles dão menos trabalho que os pequenos da tarde, os pequenos da tarde eles pulam muito, eles gritam muito, a gente sai daqui com dor de cabeça”.

N2 considera a “formação de filas” pelos menores uma cobrança desnecessária.

N3 diz que os menores “xingam” muito.

N1 discorda, afirmando que prefere o fundamental II, pois os alunos tem mais interesse em fazer atividades diferenciadas. Em suas palavras: “Eles já gostam de educação física, você ai dar uma atividade diferente eles se dispõem mais a fazer, né, e há uma resistência do adolescente em fazer o que ele, teoricamente ele não gosta, né, ah, eu não vou fazer, pra que que eu vou fazer isso?”. N5 concorda, afirmando que o mesmo acontece com inglês. Enfatiza que logo que chegam ao 6º Ano a disciplina de inglês é novidade e eles se mostram ávidos a aprender. Com o decorrer do tempo vão perdendo o interesse.

### **Diferenças da educação física em relação à outras disciplinas**

Todos os professores concordam que a disciplina de Educação Física recebe um tratamento diferente das outras disciplinas por parte dos alunos e da equipe gestora. N3 estabelece uma hierarquia em relação à “cobrança”. Em suas palavras: “Tem sim, tem sim, sempre os mais cobrados são os de português e matemática, depois entra história e geografia e por último sempre é inglês, educação física e artes, sempre”.

N1 enfatiza que o próprio currículo do estado de São Paulo prioriza o português e a matemática. Como consequência afirma que a pressão nestes professores é maior. N5 acredita que a cobrança é maior em relação à disciplina ministrada, não necessariamente ao professor. N1 enfatiza a cobrança das avaliações externas (IDESP). Menciona que muitas pessoas da própria escola consideram as disciplinas que não são português e matemática “perfumaria”.

N4 menciona que os alunos gostam muito de Educação Física e Arte. N5 concorda, enfatizando que português e arte são as disciplinas que os alunos menos tem afinidade.

### **Relação gosto pela disciplina x cobrança**

N4 “Quando fala o professor de Educação Física faltou, eles faltam chorar, verdade”. N1 concordam dizendo que os alunos do ciclo II o recebem muito bem. Nas palavras de N3: “E na terça feira eu dou aula antes dele numa certa sala e quando eles não se comportam na minha aula eu falo, vou falar pro professor de educação física não descer na quadra, e eles, nossa, aí é uma bagunça, eles até sentam, não, pelo amor de deus não fala”.

N3 diz que em outras escolas sentia que o professor de educação física ficava meio “de lado”, mas que na atual escola não percebe isso. N2 acredita que pelo fato das aulas de Educação Física acontecerem em espaço aberto é muito acessível, os professores da disciplina ficam muitos expostos. “Se acontece alguma coisa, ah, é Educação Física”. “É a única matéria que todo mundo sabe tudo”. “O diretor fica de olho”.

Nesse ponto todos os professores comentam sobre o comportamento dos alunos. Chama a atenção a fala de N3: “ se você faz alguma coisa de errado dentro da sala de aula eles correm para contar”.

### **Equipe gestora**

N3 afirma que gosta bastante da equipe gestora da escola. N4 define a equipe gestora como “presente”. N3 compara com outra escola, dizendo que os professores sentiam-se sozinhos. Na escola atual afirma que podem contar com o coordenador e com o professor mediador (explicar).

N1 salienta que quando é necessário os funcionários ligam para os pais e a diretora toma “todas as medidas”. N5 afirma que a mediação cumpre melhor suas funções que a equipe gestora. Todos os professores concordam que a figura do professor mediador é benéfica para a escola. N2 salienta que são muitas crianças, então toda ajuda é necessária.

### **Violência explícita**

N3 relata que “xingamento tem bastante, eles gostam de mandar a gente para aquele lugar”. No entanto afirma que a violência física não é frequente, pelo menos no período da tarde. Já N5 diz que as brigas acontecem “de vez em quando”. Nas palavras de N2 “de vez em quando tem uma confusão aqui, todo lugar tem, se falar que não tem é mentira”. N5 chama atenção para o fato de “até as meninas” brigarem.

N1 relata uma agressão sofrida de um aluno: “Esse aluno, ele tem déficit intelectual e eu tinha matéria pra passar na sala de aula, né, uma aula e na outra aula iria pra quadra, e ele queria descer pra quadra logo, né, daí ele ficou sentado num lugar que não era o dele, a turma falou aí não é o lugar dele professor, tem o lugar certo, o mapa da sala, aí eu falei eu vou chamar a diretora e perguntar qual é o mapa da sala. Aí ele foi na porta, ele ficou bravo, abaixou a cabeça e me deu um empurrão assim, com uma mão fechada e outra aberta, bateu no meu braço. Aí a mãe, a direção ligou pra mãe dele, a mãe dele veio aí e disse que tinha esquecido de dar o remédio pra ele, ele toma medicação e naquele dia não tinha tomado. Assim, de agressão entre alunos”.

Chama a atenção que N2 fica o tempo todo fazendo brincadeira sobre o episódio em questão, repetindo que o referido aluno é “seu filho”.

N4 relaciona o alto número de alunos nas salas de ensino médio às agressões. N5 menciona: “semana passada mesmo, chegaram até a arrancar tufo de cabelo uma da outra, sangue”. Os professores citam outro episódio curioso, de uma aluna que “fugiu” de casa:

N2 – É, aquela que fica com aquele japonês lá, eu falo com ela, a mãe dela me trata... professor, conversa com ela... como conversar com ela, não sou o pai dela, converso com ela, na sala de aula, ali.

P5 – E foi essa menina que um dia eu li no jornal e meu marido falou assim, ué, tem uma aluna de lá do (nome da escola), eu falei não, nossa, que nome estranho, né, eu cheguei pra ela e falei assim, nossa, seu nome é tão diferente, outro dia eu vi um nome parecido com o seu no jornal. Ela falou, Era eu, eu fugi de casa por que eu não suporto mais minha mãe e não sei o que...

Eu – Nossa, foi ela que fugiu? Esses tempos atrás, né?

P5 – É, foi ela, ela me contou a história, ela falou eu briguei com a minha mãe e fugi de casa, minha mãe ficou desesperada e pôs até no jornal.

Eu – Nossa, eu lembro disso...

P5 – Né, ela falou, sou eu mesmo, ela se identificou, eu achei que nem era ela, pelo nome, não, era eu mesma. E agora foi ela que se envolveu nessa briga, semana passada, aí, não sei quem arrancou o cabelo de quem, se foi ela que arrancou o cabelo da outra ou se foi a outra.

Ainda sobre a questão da violência, N4 queixa-se de furtos e invasão na quadra. Novamente N2 mostra-se indiferente, afirmando que “isso é que mais tem”. N4 diz que são pessoas da comunidade que pulam os muros e N2 afirma que os próprios alunos também fazem isso.

N4 relata que os muros foram aumentados e eu comento que uma das coisas que me chamou atenção foi isso, a altura dos muros e portões. N4 relata que em 2014 havia muita “invasão” na escola, o que ocasionou o aumento dos muros. Ressalta também que já foi furtada. N3 relata que é frequente a ocorrência de furtos entre os alunos.

### **A saúde dos professores**

N3 afirma que sente estresse e depressão. N4 relata também sofrer de depressão. Em suas palavras: “Desânimo... sempre, aquele pavor, aquele pânico de vir pra escola, eu venho já pensando, amanhã eu vou ter que voltar? Tenho que me resguardar, me poupar”.

N3 – Tem que primeiro acordar pra depois pensar em vir trabalhar.

N4 – Sim, eu senti isso, então eu me trato, eu to um pouco melhor mas eu sempre tenho recaídas, então eu me trato.

N1 – No pouco tempo que eu to atuando ainda, em 2011, né, eu já senti assim, mudança em relação a barulho, não suporto muito barulho, então se eu to em casa assim, eu, não quero a televisão ligada alta, já vou e quero deligar, quero diminuir, já não gosto tanto de música, eu gostava de música, de escutar música, agora já quero silêncio, entendeu?

N3 – Tem dia que eu chego em casa e meus filhos vem falar comigo, ai, pelo amor de deus, vai cada um pro seu quarto que eu não quero ouvir nada, agora eu não quero ouvir nada.

N1 – Se tem muita gente falando comigo assim eu começo a , olha, fala um de cada vez. P1 – Eu tenho rádio no carro, fica lá, o rádio do carro fica lá no porta luva eu nem mexo. Mais essa irritabilidade ao barulho, que eu mais noto é isso, e o cansaço. O professor acredita que sente mais pressão após ter se tornado efetivo, pois como eventual não tinha compromisso em uma única escola.

Já a fala de N2 expressa a dificuldade em lidar com “pessoas adultas”:



“É o que eu falo, não sei qual é o mais difícil, é a gente trabalhar com alunos ou trabalhar com pessoas adultas, porque tem hora que você fica mais nervoso com as pessoas adultas do que com as crianças, com a molecada, é muita “encheção” de saco. Para não pode perder a esportiva né, porque você é homem, não pode falar palavrão perto de mulher, aqui tem um monte de mulher na escola, então você tem que ficar, segurar para não, não, não, não dar um soco na cara né. Então é mais isso, com os alunos assim, mais ou menos assim, corta um pouco mais isso aqui, a molecada você vai levando, mas agora o pessoal mais grande, principalmente mulher, não tenho nada contra mulher, mas...”.

Relato de N5: “E negocio assim de alunos, teve ano de eu largar, eu chorava antes de ir para escola, não, não vou, a não posso faltar vou, chegava lá, passava nervoso, me dava dor de barriga, acabei, na escola no meio do ano eu largar a escola, porque era um horror, se não tinha respaldo nenhum, os alunos, eu entrava na sala de aula, eles já iam jogar baralho, gritavam, xingavam, quase se matavam dentro da sala de aula, e você que tinha que se virar, cheguei a largar aula, a diretora falava assim, não, não vou largar, vou aguentar, mas graças a deus, o ano passado e esse ano, eu to mais tranquila com relação a isso ai, to aguentando mais, mas já teve ano de eu falar, vou exonerar de novo, vou largar, vou abandonar tudo”.

N1 compara a profissão de professor com ocupações mais “braçais”, nas quais o trabalhador sente o cansaço mas, em suas palavras: “Ele pega no pesado, ele sai dali, ele vai num buteco, ele toma uma cervejinha. Esquece, no outro dia ele vai pegar no trabalho de novo, mas não tem aquela responsabilidade, aquela cobrança, com alunos, com pessoas, seja construção ou padaria, sei lá o que, a cobrança ali”.

### **Trabalho em casa**

N2 diz que trabalha preparando aulas. N3 não estuda em casa os conteúdos de sua disciplina. As palavras de N5 bem exemplificam o cotidiano do professor: “Eu faço, ainda estou fazendo, até agora me inscrevi no meu último curso, ia ser meu último curso, foi cancelado, então não vou fazer mais, mas eu estava fazendo, eu preparo, eu comprei uma copiadora, com uns potes de tintas desse tamanho, que fica pelo lado de fora, tudo equipamento eu levava, inglês, eu tirava copia de tudo na minha casa, na outra escola que eu estava, eles chegavam a me dar a resma mesmo de papel eu levava pra casa e tirava a copia, cada escola que você vai é uma coisa, tem umas que você tem cota, não pode tirar tanto de cópia, o ano passado no Plínio, eu dava aula lá ano passado também, chegava e falavam não tem cartolina, ainda nesse dia eu quase chorei, eu preparei minha aula, eu cheguei lá, a aluna falou assim, a professora eu moro do lado de uma papelaria, e a coordenadora falou quer não tinha mais cartolina para eu fazer o trabalho, eu dei o dinheiro para a aluna e falei assim, dei dez reais, por favor compra dez reais em cartolina e traz na próxima aula, sabe o que ela fez, ela me cortou todas as cartolinas, porque ela, ela achou difícil para levar pra escola, ela cortou tudo em quadradinho desse tamanhinho, gente eu não sabia se eu chorava, eu com a aula preparada, ela estragou, não sabia o que fazia, se eu chorava, ai depois que me falaram, ela não tinha laudo, ela era Impel/intel, não sabia que era Impel/intel, esse ano que eu percebi bastante o problema dela sabe, mas o ano passado eu era nova na escola né, mas eu levei um susto menina, ela trouxe tudo cortadinha a cartolina pra fazer o trabalho, ela viu o desespero que eu fiquei, ela falou, professora eu remendo tudo, me da cola, eu colo tudo as cartolinas, então assim, eu preparo, eu faço em casa, eu tiro as copias, eu faço o melhor possível, agora eu tava falando pra ela (P3), o que nos vamos entrar, o que que você ta dando no primeiro, jornal, vou dar jornal, todas as seções do jornal, em inglês, tudo né, ano passado, na outra escola, eu levei tudo, eu levei a cartolina, eu levei os jornais, eu levei tudo, teve sala que deu certinho, um trabalho maravilhoso, as outras salas, jogavam o jornal pra cima, não saiu nada, eu peguei e enrolei todo aquele jornal e joguei no lixo, que eles fizeram uma guerra de jornal dentro da sala né, então, esse ano eu falei assim pra ela, não sei o que eu faço, se eu vou fazer o jornal, ou se eu vou dar só vocabulário pra eles, tratar por cima né o trabalho, porque o que vai acontecer se eu for fazer o jornal que nem eu tentei fazer bonitinho no ano passado”.

N1 relata que tenta realizar um trabalho com Ginástica Artística. Fez os equipamentos com materiais recicláveis, os voluntários do “Programa escola da família” ajudaram, e quando foi utilizar os materiais eles estavam jogados num terreno baldio.

### **Fariam novamente a mesma opção “ser professor”?**

N3 acredita que não e justifica dizendo que sente muito “estresse” tanto em sala de aula quanto em casa com a família. Além disso, ainda pontua a exigência com correção de provas e planejamentos de aulas e trabalhos. Relata que desenvolveu depressão em função dessa rotina:

“Então, faz uns quatro anos que eu comecei a ter depressão por conta do stress, de ter que dar aula em várias escolas diferentes, eu acabei parando lá em Pirajuí, então eu viajava todos os dias, dava aula aqui até certo horário, viajava por uma hora, dava aula lá até oito horas da noite, ai viajava de volta, pegava as crianças com a minha mãe, ai ia pra casa, ai tinha um monte de coisas pra fazer, todos os dias a mesma coisa, ai fui ficando estressada, ficando estressada, entrei em depressão e esse ano é o primeiro ano que eu estou aqui e estou melhor”.

N1 afirma que se mantém na docência em função da estabilidade, mas esta prestando concurso em outras áreas. Em suas palavras, busca “outras coisas, que remunere melhor e tenha menos estresse”.

### Especificidades da educação física

N2 sente-se cobrado. N1 Explica: “É cobrado, aluno cai, quebra o braço”.

N2 – A culpa é tua.

N1 – A diretora, aqui nem tanto, mas em escola igual o (nome de outra escola) né, mas que tipo de atividade o senhor esta dando, você fala, assim, assim, a mas, o senhor tem que fazer uma atividade mais calma, já quer mandar em você.

Eu – É uma fatalidade né, pode acontecer isso.

N1 – Se você tem uma formação acadêmica, você esta ali, você sabe o que esta fazendo, então tudo isso, já te rebaixa, pega e fala que você não sabe dar aula, porque que na aula do outro, os alunos não quebram o braço...

N3 – É logico, não vai pular na aula de mais ninguém né.

N1 - É sorte né...

N2 – Principalmente na educação física você não tem um atestado médico, o moleque vem ai faz educação física, um negócio ai, morre, culpa de quem que é, culpa do professor de educação física, mas eu sou professor, não sou médico, e tem um monte ai.

Eu – Teve o caso do menino que foi buscar a bola e caiu, acho que fazer o que uns dois anos, a bola caiu em cima de não sei onde, foi aqui próximo, não sei se foi aqui em Bauru ou em um município próximo...

N2 – Não, foi aqui ó, na escola...

Eu – O aluno subiu pra pegar, caiu...

N5 – Foi aqui em Bauru?

N2 – Foi. Ah, e teve uma aula, fala de uma professora de educação física ai, que o moleque foi pular o negócio lá e morreu em cima do muro da escola, já passou tanta coisa que a gente viu nas escolas.

P5 – Ué lá no (cita o nome de outra escola) ano passado o menino ficou com o dedo pendurado, a os alunos acharam a coisa mais linda, tiraram, a eu não quero ver. O dedo do menino ficou no muro, depois ele saiu no desespero, ele foi embora pra casa dele, os colegas foram falar pra ele que o dedo dele tava lá, ai depois acho que não deu nem pra repor o dedo né, mas ele perdeu o dedo na aula de educação física lá, trepou no muro não sei pra que, pra ver as meninas, não sei o que foi lá.

N4 evidencia novamente o desejo de deixar a docência, voltar para sua cidade natal e tentar outra ocupação. Afirmou que como é efetiva, está aguardando a remoção para depois que retornar à sua cidade natal, procurar outras opções. N3 afirma que continua na docência devido a flexibilidade de horário, pois tem filhos e consegue conciliar seu horários.

N5 relata que pediu exoneração e ficou 10 anos sem dar aula. Retornou pois precisava trabalhar para auxiliar financeiramente os filhos quando entraram na faculdade. Evidenciou seu “espanto” quando retornou, pois “não sabia como é que tava a situação”. Disse que percebeu uma “mudança brusca” especialmente em relação à falta de educação e respeito dos alunos. Em suas palavras: “Mudança brusca, entrando assim na escola, a falta de educação mesmo dos alunos vai, a dez anos atrás quando eu tinha parado não era desse jeito, desrespeitando a gente, enfrentando a gente, isso é o que mais me machuca, assim o aluno que não sabe nada, não sabe ler e escrever, mas falta de educação deles, de querer enfrentar e ser de igual pra igual, e no fim você que abaixa a voz, porque eles não tem medo, eles continuam te enfrentando, tem uns que não abaixam o tom não né, então isso sabe, que me machuca muito, mas agora to na reta final ai já né”.

N1 também cita o caso de outro professor que ficou vinte anos sem dar aula e, ao retornar em 2012 também se espantou com o fato dos alunos “não obedecerem mais”. Citou que deu aula no período militar. Relato de N2: “Mas que eu to falando pra você, no Jaraguá, Jaguarzinho lá, chegava nove horas da manhã, tava com a molecada fazendo educação física, a molecada deita todo mundo, a molecada deita, só via pedra, tijolada pra todo lado na quadra, ai pararam, ai a diretora com a

molecada, onde eu ia enfiar essa molecada, não tinha jeito, era tijolo pra todo lado, era pedra que não acabava mais, cada tijolão que eles tacavam em nós”.

N4 – Quem jogava?

N2 – Do meio da rua, os traficantes, os caras tacavam pedra, olha era cada tijolo. Era cada coisa, que vichi maria, era toda hora, a molecada é agora professor, eu falava é agora, eu pulo primeiro e vocês pulam atrás...

Eu – Como eles sabiam?

N2 – A eles sabem tudo, a molecada sabe, a molecada era pequenininha, primeira a quarta serie, no Jaraguá, não no Airton Busch. As duas escolas eram juntadas, dai quebraram os muros, conseguiram destruir os muros da escola, ai começava, vinha tijolo de todo lado, abaixava lá tira tudo, ai a gente dava risada, vamos voltar de novo, ai voltava de novo, ai a pedra, ai abaixava de novo, a policia vinha lá, não adiantava nada, cada uma que, lá na outra escola a mesma coisa, o moleque tacou a carteira de cima da escola lá embaixo, pegou no aluno de educação física, quase matou o aluno na educação física lá embaixo. N2 afirmou que as pedras eram atiradas pelos traficantes, de fora para dentro da escola.

N1 relata que o professor de Educação Física não se sente seguro: “A gente esta na quadra ali, se tem um moleque que tem alguma diferença com a gente, alguma coisa, de repente ele vai ali...”

N5 – Se tem uma faquinha ali...

N1 – Uma faquinha da pra você fugir, se ele pega um revólver, um traficante ai sei lá, vai em cima do muro lá, você esta lá de costa, ele te da um tiro lá, você não sabe nem de onde veio... Uma vez eu tava dando aula numa escola aqui ó, escutei uns tiros, pá, não escutei o barulho né, a pensei que era bombinha de são joão né, molecada subiu no muro, tinha três caras, dando tiro no meio da rua ai, tiro mesmo...

N1 evidencia seu descontentamento com as cobranças da equipe gestora, que deseja mais autoridade dos professores, que eles imponham limites aos alunos. Nesse sentido N3 afirma que se “alia” aos alunos, pois tem medo de eles façam alguma coisa, especialmente no período noturno, em suas palavras “senão é capaz deles pegarem você na hora que você sai”.

### **Adaptações dos professores mediante a violência**

N1 afirma que: “Maneira que a gente se adapta, é negociando com os alunos, então você faz a disciplina, segue o currículo, você faz isso aqui, ai a molecada, tem uns moleque que gosta muito de futebol, dai a gente da um tempo de futebol, né, faz um combinado com eles, essa atividade é do currículo, e a gente dessa vocês jogar uma parte da aula futebol”. Enfatiza que age dessa forma para que os alunos não fiquem com “raiva” dele. Também cita que sente medo que os alunos revidem de alguma forma, como riscar o carro.

Nesse sentido a fala de N2 é esclarecedora: “Pode pegar você no meio da rua ai, se ta andando, leva uma pedrada, uma facada, porque aqui, ele (N1) é grandão, dá pra se defender, imagina vai pra cima de uma professora, a professora vai se defender de que jeito”.

N1 esclarece que mesmo os professores de outras disciplinas também fazem “acordos” com os alunos, por exemplo, pedem dez minutos de atenção para explicar o conteúdo e os outros 40 deixam eles mexerem no celular. N2 brinca dizendo que no horário que estávamos conversando ele deveria ter dado uma aula, mas que como não daria tempo os alunos estariam bravos e iriam “bater” nele.

N4 evidencia a desunião entre os professores, acredita que o trabalho do professor é “solitário”. Em suas palavras “quando há atos políticos, o pessoal não participa”. N3 diz que no período da greve apenas dois professores daquela escola aderiram. N4 acredita que isso é característica dos professores de Bauru, pois já lecionou em outras cidades que a categoria era mais unida. N5 alerta que alguns professores não aderiram às greves por estarem no estagio probatório, por exemplo. Já N1 acredita que na escola em questão os professores são unidos e compara com uma outra Unidade Escolar na qual apenas os professores efetivos podiam sentar na mesa da sala dos professores, os eventuais ficavam excluídos.

Relato de N5: “Ah, isso aconteceu comigo antes de me formar, foi no (cita o nome de outra escola), eu ficava isolada, todo mundo era efetivo né, ninguém me dava a mínima na escola, fechava a escola onze horas da noite, eu ia para o ponto de ônibus, no dia que meu noivo não podia me buscar, tudo bem, eu ficava naquela escuridão, e ninguém era capaz de oferecer uma carona pra cidade, era assim escanteio mesmo sabe, nenhum professor me dava a mínima sabe, aquilo pra mim era um choque também”.

N1 relata que nesta escola não há distinção pela categoria do professor. Logo em seguida N3 cita outra Unidade Escolar na qual a direção nem cumprimentava os professores eventuais. A fala de N2 que denota a importância, para ele, de um ambiente alegre e acolhedor: “Agora tem lugar que você

vai brincar, não olha nem na cara, tem nada ver né, na escola precisa ter uma integração, uma convivência junto, se não tiver como vai ficar, você esta todo dia junto”.