

**UNESP – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CÂMPUS DE MARÍLIA**

SILVIO SILVÉRIO FEITOSA DE FREITAS

**OS GRITOS NA ESCOLA PÚBLICA: UMA BREVE ANÁLISE EM ESCOLAS
MARILIENSES**

**MARÍLIA
2023**

UNESP – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CÂMPUS DE MARÍLIA

SILVIO SILVÉRIO FEITOSA DE FREITAS

OS GRITOS NA ESCOLA PÚBLICA: UMA BREVE ANÁLISE EM ESCOLAS
MARILIENSES

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado
Profissional em Sociologia (PROFSOCIO) como
requisito parcial para a obtenção do título de Mestre
em Sociologia.

Linha 1: Educação, Escola e Sociedade

MARÍLIA

2023

SILVIO SILVÉRIO FEITOSA DE FREITAS

**OS GRITOS NA ESCOLA PÚBLICA: UMA BREVE ANÁLISE EM ESCOLAS
MARILIENSES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Câmpus de Marília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio).

Linha de pesquisa: Educação, escola e sociedade.

Orientador: Prof. Dr Luis Antônio Francisco de Souza.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr Luis Antônio Francisco de Souza (UNESP/ FFC)

Prof^a. Dr^a Sueli Guadalupe de Lima Mendonça (UNESP/ FFC)

Prof. Dr. João Paulo Francisco de Souza (SEDUC-SP)

SUPLENTE

Prof. Dr. João Henrique Souza Pires (SEDUC-SP)

Prof. Dr. José Aparecido dos Santos (FAI)

Marília, março de 2023.

F866g

Freitas, Silvio Silvério Feitosa de
OS GRITOS NA ESCOLA PÚBLICA : UMA BREVE
ANÁLISE EM ESCOLAS MARILIENSES / Silvio Silvério
Feitosa de Freitas. -- Marília, 2023

120 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual
Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília.
Orientador: Luis Antônio Francisco de Souza

1. grito. 2. violência escolar. 3. cultura escolar. 4. ensino de
sociologia. I. Título.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a meus pais por todo incentivo e apoio durante todos estes anos. Sem o apoio e o exemplo de vocês, não teria conseguido chegar onde cheguei.

Minha amada filha, agradeço imensamente toda a paciência e compreensão durante este processo.

A todos os profissionais da educação que permitiram o surgimento desta dissertação, meus imensos agradecimentos. Esta dissertação só foi possível por conta de vocês, seus relatos, choros e desabaços.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo compreender como os discentes e docentes de sociologia (e demais funcionários da escola) lidam com o grito dentro da escola pública, sendo este um fenômeno que faz parte da cultura escolar, se mostrando um tipo de violência escolar. Foi adotada a metodologia de pesquisa participativa de abordagem etnográfica e observação participante. As hipóteses levantadas são, do grito ser algo que faz parte da cultura escolar, e os docentes de sociologia não estão desnaturalizando e nem criando estratégias para lidar com esse fenômeno. Para teste estudo foi adotada a pesquisa participativa, de abordagem do tipo etnográfica, onde se colhe dados de ações, significados e relatos orais para conseguir gerar uma interpretação à luz de diversos autores e correntes teóricas sobre este fenômeno. Até o presente momento o grito foi pouco abordado pela academia, sendo, em geral, de áreas como psicologia, filosofia, fonoaudiologia e jornalismo, onde estes focam por um ponto de vista ensaístico, carecendo de pesquisa bibliográfica e de campo mais detalhadas. Após a análise e teorização dos dados, pode se concluir que os docentes abordados para esta pesquisa ainda apresentam dificuldades em criar estratégias para lidar com o grito em sala de aula, bem como não fazem a desnaturalização e estranhamento deste. Também é possível concluir que o grito tem relações com o autoritarismo, bem como compreender que tal faz parte da cultura das práticas escolares, aprendido no cotidiano por meio da observação, memórias e diálogo entre os pares.

Palavras-chave: Cultura escolar. Ensino de sociologia. Grito. Violência escolar.

ABSTRACT

This research aims to understand how sociology students and teachers (and other school employees) deal with screaming in public schools, which is a phenomenon that is part of school culture, showing itself to be a type of school violence. The methodology of participatory research with an ethnographic approach and participant observation was adopted. The hypotheses raised are that screaming is something that is part of school culture and sociology teachers are not denaturalizing or creating strategies to deal with this phenomenon. For the test study, participatory research was adopted, with an ethnographic approach, where data on actions, meanings and oral reports are collected in order to generate an interpretation in the light of different authors and theoretical currents on this phenomenon. Until now, the cry has been little addressed by the academy, being, in general, from areas such as psychology, philosophy, speech therapy and journalism, where they focus on an essay point of view, lacking more detailed bibliographical and field research. After analyzing and theorizing the data, it can be concluded that the teachers approached for this research still have difficulties in creating strategies to deal with screaming in the classroom, as well as they do not denaturalize and estrange it. It is also possible to conclude that screaming is related to authoritarianism, as well as understanding that this is part of the culture of school practices, learned in everyday life through observation, memories and dialogue between peers.

Keywords: School culture. Sociology teaching. Scream. School violence.

Lista de siglas:

AAP - Avaliação de Aprendizagem em Processo

ATPC – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CGP – Coordenador de Gestão Pedagógica

CGPAE – Coordenador de Gestão Pedagógica de Agrupamento Escolar

CMSP – Centro de Mídias da Educação de São Paulo

COE – Coordenador de Organização Escolar

CPV-P – Condição de Produção Vocal

EFAPE – Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação

EJA – Ensino de Jovens e Adultos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PAC – Projeto de Assistência ao Currículo

PCAE – Professor Coordenador de Agrupamento Escolar

PCC – Primeiro Comando da Capital

PEI – Programa de Ensino Integral

PIBID – Programa de Bolsas de Incentivo a Docência

OCN – Organização Curricular Nacional

SD – Sequência Digital

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	08
CAPÍTULO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO.....	11
1.1 Revisão bibliográfica.....	11
1.1.1 Escritos do campo da saúde.....	12
1.1.2 Escritos das ciências humanas.....	15
1.1.3 O que podemos evidenciar dos escritos da revisão bibliográfica.....	21
1.2 Justificativa e objetivos.....	26
1.3 Metodologia.....	28
1.4 Considerações sobre o cenário atual da escola paulista.....	33
CAPÍTULO 2 – PESQUISA DE CAMPO.....	37
2.1 Breve descrição das escolas e seu público.....	37
2.2 Público escolar e cultura juvenil.....	41
2.3 Gritos entre professores (diversos) e alunos.....	51
2.4 Gritos de coordenadores pedagógicos (PC/ CGP) e direções/ vice direções (COE)...	58
2.4.1 CGPs que agem sem gritar.....	63
2.5 O grito de um AOE aos alunos.....	65
2.5.1 O AOE que não grita.....	66
2.6 Relatos dos docentes de sociologia em relação ao grito.....	67
CAPÍTULO 3 - TECENDO ESSA COLCHA DE RETALHOS TEÓRICA.....	77
3.1 Grito como “tentativa” de controle para gestão de sala de aula.....	77
3.2 Grito e controle dos corpos dóceis.....	79
3.3 Hierarquia e grito entre docentes e direções/coordenações.....	80
3.4 Violência e grito.....	81
3.4.1 Charlot e o pensamento dos sociólogos franceses quanto a violência escolar.....	82
3.4.2 Bourdieu, escola e a violência simbólica.....	84
3.4.3 Norbert Elias, civilidade e incivilidade.....	88
3.5 Autoritarismo docente, catarse e sadismo.....	91
3.6 Grito e moralidade.....	96
3.7 Retomando as perguntas norteadoras e hipóteses dessa dissertação.....	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
REFERÊNCIAS.....	110

INTRODUÇÃO

*Pedagogia:
A mãe trabalha, a rua educa
A escola falha, o crime recruta
Renan Inquérito (2018, p.73).*

Minha dissertação tem muitas vozes, muitas falas que ouvi e transcrevi nesse texto, e, ainda que seja de forma reduzida/ recortada para análises à luz da teoria, ainda é um registro histórico, um registro daquelas vozes todas que não poderiam ser ouvidas de forma tão direta sobre o grito na sala de aula. Ao leitor, os relatos nesse texto são uma voz de 3ª pessoa, principalmente quando penso nas ideias de Geertz (1978), porém, para mim, os relatos, as conversas, o choro, o pedido de socorro, o desabafo, o riso e o cafezinho na sala dos professores, são experiências e vivências muito importantes que me foram confienciadas, observadas, vividas, dialogadas e mesmo choradas.

Portanto, independente do fruto final desse trabalho, declaro: ele é um recorte de minhas vivências do cotidiano, extremamente preciosas, por hora angustiantes, assustadoras, sofridas e amargas; de um cotidiano onde o grito se mistura com muitas situações que revelam diversos prismas, diversos fenômenos que permeiam o cotidiano da escola; como a violência, o autoritarismo, o sadismo, a cultura escolar, e, foram todas essas vozes que me impulsionaram para a realização deste escrito.

O motivo que me levou a tal pesquisa foi um misto da sensação de estranhamento e desconforto. Entrei na educação com o ideal de levar conhecimento e reflexão aos jovens, e, muitas vezes consegui isto, porém, em muitos momentos, presenciei agressões e violências diversas, sendo que, das que mais se repetia (e ainda se repete em alguns momentos) é o grito na escola pública.

Não sou um ser que gosta de gritar, muito menos de ouvir gritos, logo, questioneimei-me quando vi colegas saindo da sala de aula esbaforidos, vermelhos de suor, ao final do dia roucos, e, pior ainda, conversando aos gritos entre si nas salas de professores. Surpreso fiquei, quando me vi em situações em que eu elevava o tom de voz para tentar controlar a sala de aula, ou para repreender, e, em muitas vezes me peguei, na volta para casa, com a garganta dolorida e, muitas vezes, raiva de alunos e situações onde o grito ocorria, o que revelava que aquele fenômeno que eu abominava perpassava minha pessoa logo no meu primeiro ano de docência. Como cientista

social, não poderia deixar isto passar despercebido, ainda mais que percebi o fenômeno em mim, logo, me propus a fazer reflexões sobre tal fenômeno.

Porém, o fenômeno já tinha sido anteriormente percebido por mim, sendo que, notei desde meus tempos de estagiário de licenciatura e bolsista no Pibid, citando meu interesse em abordá-lo tema de pesquisa, porém, na época, por conta do foco do grupo, bem como por ainda estar na graduação, não me julguei pronto, e abordei o fenômeno do estranhamento em sala de aula em uma escola pública da cidade onde resido. Dois anos após concluir a licenciatura, adentrei de novo em sala de aula, desta vez como docente em estágio probatório, fruto do concurso de 2013, o qual pude assumir no ano de 2017, pouco depois de concluir a licenciatura.

Mas, qual grito irei abordar? E, como podemos definir o grito?

Grito, de acordo com o dicionário online Michaelis (2009), é o falar em tom elevado, que pode se ouvir ao longe, bem como exclamação de dor ou expressão de reação violenta. Pode ser ainda qualquer expressão em voz alta, elevada. Nas vivências e observações feitas por mim na prática docente, percebi que o fenômeno do grito ocorre em muitos momentos dentro do ambiente escolar como forma de reação aos estímulos que ocorrem na prática escolar, seja de forma mais refletida ou não.

Existem vários tipos de grito dentro da escola, como bem me apontou o orientador, e como diversas vezes presenciei. Existe aquele grito em que os jovens estão brincando, se divertindo numa brincadeira. Existe o grito de comemoração ao final das aulas, em jogos, que são esse falar no tom elevado, que pode se ouvir ao longe, mas, não está carregado de um sentido negativo.

No entanto, não foi esse tipo de gritar que me chamou a atenção. Foi, em verdade, aquele grito com relação a conflito entre estudantes e professores e funcionários, onde os professores gritam com os estudantes para controlar, para chamar a atenção, e, não raro, estudantes devolvem esse grito, havendo o conflito. Foi o falar gritando de diretores/as e professores coordenadores/as de inúmeras escolas, que, ao dar broncas nos alunos, elevavam o tom para o grito, em mensagens moralizantes, buscando constranger os alunos, e, estes, muitas vezes, ao tentar se defender, também elevavam o tom. Esse será o grito abordado, onde ocorrem violências de várias formas, que tem caráter negativo na saúde, nas aulas, nas relações. Esse é o grito que irei abordar nesse escrito, o grito do conflito, entre alunos e professores.

Gritar é algo que parece pertencer ao ambiente escolar atual, e parece estar naturalizado. O professor grita em sala de aula, tentando ensinar/ter atenção, usa para conter alunos, e muitas vezes os alunos manifestam o grito em comportamentos tidos pelos docentes como de indisciplina; usam entre si ou contra funcionários da escola, que muitas vezes gritam em corredores da escola contra alunos que por algum motivo infringem as regras.

Há, ainda, o conversar gritando (no sentido de tom de voz elevadíssimo) entre alunos e entre professores. Muitas vezes há o grito em finais de intervalos, quando professores, ou mesmo funcionários de direção gritam, de forma autoritária, para que os alunos voltem para a sala.

Para além de minhas percepções como docente, tal fenômeno pode ser percebido em matérias recentes da grande mídia, como no site de notícias G1 do dia 16/09/2015, onde um professor que foi filmado gritando com o aluno (PORTAL G1, 2023), e também na notícia do jornal Correio do dia 21/09/2018, onde se relata ofensas e ameaças feitas aos gritos a um docente no município de Rio das Ostras – RJ (CORREIO 24 HORAS, 2018). Talvez os veteranos na docência possam crer que o gritar dentro da escola seja óbvio, melhor dizendo, evidente, mas, como nos diz Nóvoa (2005), o que é evidente dentro da educação, muitas vezes, mente, logo, há algo que evidentemente não está sendo refletido, e que temos de investigar dentro daquilo que podemos pensar como algo presente na cultura escolar.

Segundo Nóvoa (1999) e Oliveira (2003), a escola é um local que faz parte da cultura de uma sociedade e que segue normas impostas pelas diversas esferas governamentais, mas, ainda assim, se configura também como um espaço onde se cria ideias, significações e sentidos próprios, local onde normas definem condutas e práticas para a transmissão do conhecimento que podem variar com a época e finalidades, portanto, tem uma cultura própria, algo que entendemos ser uma cultura escolar, que não pode ser analisada sem levar em conta seus agentes, sejam os profissionais, sejam os discentes (JULIA, 2001).

Considerando os pressupostos apresentados, nessa dissertação, busco analisar o grito por um ponto de vista da cultural, como algo que faz parte da cultura escolar, que afeta as aulas, como uma faceta de violência escolar. Então, como os professores de sociologia reagem? Quais são suas estratégias, como percebem isso?

CAPÍTULO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 Revisão bibliográfica

Ao questionar-me sobre o grito na escola, o primeiro passo foi fazer uma busca sobre o tema, para ver quantas publicações foram feitas. Aqui abordarei obras que citam o grito de forma direta, bem como publicações que saíam da alçada das ciências humanas, para que possamos ter mais conhecimento do fenômeno e, assim, mais dados para a análise das anotações das observações de campo/pesquisa participativa.

Cabe aqui declarar ao meu leitor que minhas buscas para tal revisão foram feitas nas seguintes plataformas: Scielo, Portal Capes (portal de teses e periódicos), catálogo Athena (UNESP), Domínio Público, portal de teses da USP, e, ainda, o Google Acadêmico. Em todas estas plataformas foram feitas pesquisas com palavras chaves em combinação, no caso: grito, grito e educação, grito na escola, grito em sala de aula, grito e sociologia, grito e cultura escolar, grito dos alunos/estudantes, grito dos professores e grito e violência escolar.

Cabe destacar que, de todas as ferramentas de busca, sem dúvidas a que teve melhor responsividade ao pesquisador foi o Google Acadêmico, que entregou resultados inclusive das outras plataformas aqui listadas, e também listou escritos de blog, matérias de jornais e vídeos do Youtube, logo, a revisão bibliográfica tem mais que escritos acadêmicos, que, destes, foram muito poucos, sendo seis de ciências da saúde e nove de ciências humanas.

Os critérios para separar as obras a serem analisadas foram as informações contidas no resumo (quando acadêmicas,) sendo usado mecanismo de busca do leitor de arquivos pdf Okular para palavras chave em arquivos em que o resumo não apontava diretamente o tema. As obras não acadêmicas apontadas pelo Google Acadêmico foram separadas por título e, ainda, por buscas de informações relacionadas ao grito e educação por meio da busca de palavras chave no navegador Firefox.

Isto é declarado, pois há inúmeros artigos, escritos e afins sobre grito, tanto de uma perspectiva da literatura quanto das ciências da saúde, porém, que não apresenta conexões com aquilo que pretendo abordar, que é essa faceta do grito que explicita o conflito, a violência e a cultura escolar. Sendo assim, abaixo, segue uma breve análise sobre as obras encontradas e lidas.

1.1.1 Escritos do campo da saúde

No campo das ciências da saúde, podemos destacar os artigos de Zambon; Behlau (2009) e APEOESP (2012), apontam a existência do grito na prática docente em sala de aula com ênfase na saúde do trabalhador, mostrando os problemas fonoaudiológicos (principalmente cordas vocais) em docentes, porém não buscam compreender de fato o fenômeno e suas causas, simplesmente apontando de um ponto de vista quantitativo, como algo que adocece os docentes.

Evidenciam que os docentes são um grupo com mais possibilidade de problemas vocais, onde as próprias relações de trabalho causam problemas de voz, distúrbios e estresse na profissão decorrentes da alta carga de controle psíquico o qual o professor está sujeito quando busca controlar/ gerenciar a sala, o que leva a problemas somáticos (como surgimento de nódulos nas cordas vocais) e outras patologias, como digestivas e cardiovasculares. Paes, Zambon e Behlau (2014) apontam que há, ainda, dificuldade do professor se ver como profissional da voz, o que leva à demora de buscar tratamento.

Araújo *et al.* (2008) fizeram uma pesquisa sobre disfonia em professoras (ao que tudo indica em seus escritos, somente mulheres na docência foram abordadas) na rede municipal de Vitória da Conquista/ Bahia, englobando professoras da 1ª à 8ª série do ensino fundamental, sendo que destacam, como problemas que adoecem as docentes “[...] as condições inadequadas do ambiente de trabalho, elevada jornada de trabalho, falta de conhecimento quanto ao uso correto da voz e a baixa procura por atendimento especializado. [...]”. Cabe destacar que tal pesquisa enfocou todas as docentes do município, dando um total de 808 professoras. Destaca-se, nas pesquisadas, “[...] uso intensivo da voz foi referido por 91,7% das professoras. As duas alterações vocais mais referidas foram cansar quando fala (69,1%) e sentir a voz rouca ou fraca após o dia de trabalho [...]”, bem como “[...] prevalência de rouquidão nos últimos seis meses foi elevada, atingindo 59,2% das docentes [...]”.

Camargo-Gomes *et al.* (2016), versam sobre estresse e abuso vocal na população infantil em ambientes institucionais, que acarretam lesões nas pregas vocais, algo associado às disfonias infantis. Citam que tais são, em geral, frutos de comportamentos que geram sobrecarga fonética, relacionado aos ruídos do ambiente, que forçam a elevarem a voz, gerando tensão e esforço. Gritar, falar forte ou em ambientes ruidosos, inverter a vocalização (falar fora do tom natural), vocalizações tensas, ataques sonoros, tudo isso é considerado pelos autores como

comportamentos que podem gerar lesões/ disfonia. Aponta o artigo que muitas vezes os pais e educadores não levam em conta a voz das crianças, e, não raro, estes são modelos inadequados de comunicação. Em virtude disso, justificam que há necessidade de programas de prevenção aos distúrbios da voz em ambientes institucionais, o qual entendo ser muito pertinente.

Karman e Lancman (2013), por sua vez, fizeram uma pesquisa na rede municipal da cidade de São Paulo, entrevistando 8 professores da rede básica municipal, sendo os pontos pesquisados voz, violência, trabalho e inclusão escolar. Com isso, perceberam que os professores fazem um emprego muito grande da voz, seja para chamar atenção, acalmar, resolver situações de violência, sendo percebido que o gritar e o falar alto como uma forma de competir com o ruído da sala de aula, sendo que as quebras de rotina acentuam tais problemas. Embasados nos dados do Hospital do Servidor Público de São Paulo, bem como no GT Voz da PUC, se percebeu que 60% dos professores que tinham salas com 35 a 40 alunos possuíam distúrbios de voz, e, destes, só 35% buscaram se tratar, sendo relatado nesse grupo o falar constantemente e o hábito de gritar.

Existe relato de naturalização do grito com relação ao trabalho com crianças de necessidades especiais, onde o educador começa a parar de perceber/se importar com o grito da criança. Com relação ao espaço da escola, apontam que é muito pequena, e que isso não favorece a dinâmica escolar, além da ausência de profissionais e profissionais readaptados que possuem condições como idade avançada e problemas físicos que não tem culpa da situação, mas, de certa forma, estão lá sem dar conta da situação de violência escolar. Isto favorece o ruído, e, conseqüentemente, favorece a violência e a agressão. Por fim, relatam que, quando adoecem, os docentes são obrigados a se ausentarem da sala de aula para se tratar, e há o relato de culpa destes pela ausência, o que demonstra que, por mais que as condições sejam adversas, há um aparente comprometimento destes para com a docência.

Dornelas *et al.* (2017) fazem uma revisão entre violência simbólica (se valem das ideias de Pierre Bourdieu) e distúrbio vocal. Assim, realizam um estudo de natureza quantitativa, na cidade de Lagarto-SE, com 41 professores de ensino fundamental do município, sendo excluídos os doentes, afastados e readaptados, sendo aplicado questionário de Condição de Produção Vocal - Professor (CPV-P). Os resultados foram: 33 (80,5%) pessoas referiram o hábito de gritar, 40 pessoas (97,5%) declararam falar muito, e somente 31 (73,1%) pessoas relataram um cuidado com a voz (ingerir água enquanto realizam uso vocal). Os tipos de violência mais presentes, segundo os professores desta pesquisa, são as brigas entre alunos e roubos de objetos pessoais.

Em resultados de outros estudos, os professores em seus relatos têm destacado que a violência, principalmente o desrespeito, é uma constante no meio escolar. Afirmam os referidos autores que professores em geral utilizam o grito como estratégia em sala de aula, sendo as mulheres as mais afetadas e, em alguns casos específicos, as professoras que trabalham em séries iniciais, em que o ruído em sala de aula é maior. Assim, a estratégia utilizada é elevar a frequência e produzir uma intensidade forte. Se baseando em outros estudos, os autores falam que os professores destacam que a violência, principalmente o desrespeito, é uma constante no meio escolar, indicando banalização da violência na escola pública, o que faz com que atos violentos não sejam percebidos como tal.

No entanto, Dornelas *et al.* (2017) não conseguem enxergar, de forma direta, uma relação entre violência e distúrbios da voz, considerando que tal enfoque pode levar em consideração, também, a questão de gênero (voz nas professoras - gênero feminino parece adoecer mais), logo, cabe a pergunta: docentes do sexo feminino gritam mais? Aqui entendo que sim, porém, outros fenômenos parecem permear, como o machismo estrutural na nossa sociedade, pois, por experiência própria afirmo que há mais “respeito” quando um homem heterossexual dá um comando em sala.

Penteado *et al.* (2007) versam sobre o processo educacional que ocorre sobre a voz das crianças, e citam que diversos maus hábitos vocais ocorrem com a criança, seja fruto da cultura da violência, da mídia, poluição auditiva no meio em que vive, estresse e agressividade a qual estão submetidas em nossa sociedade, bem como a falta de atenção e conhecimento dos pais e educadores levam a hábitos fonéticos prejudiciais. Citam os autores de que são benéficas as chamadas oficinas para a voz nas crianças, com poucas, porém, interessantes experiências na educação para a prevenção de problemas fonoaudiológicos. Dito isto, o objetivo do artigo é analisar o processo educativo de um Grupo de Vivência de Voz com crianças de uma escola de educação infantil, sendo estudados 36 estudantes, sendo o enfoque 3 encontros, em que usaram recursos lúdicos, como brinquedos para perceber a respiração, exercícios de produção de voz, bem como falas para que os jovens entendam sobre a fonoaudiologia e produção/importância da voz.

1.1.2 Escritos das ciências humanas

Começo este campo citando o escrito de Paulo Gurgel, no blog do PET Pedagogia da UFBA, intitulado “O grito: a fragilidade da autoridade em sala de aula” (GURGEL, 2018), onde este cita o uso do grito como elemento da autoridade para controlar os alunos em sala de aula, e relata, ainda, que não há escritos do uso do grito como arma de controle disciplinar, e, finaliza relatando uma experiência onde este vai fazer uma oficina e presencia a cena da diretora gritando, em nome de “respeito ao convidado”, o que, segundo ele, denuncia a impotência, que nem sempre a autoridade escolar repousa pela razão. Portanto, a questão da autoridade e autoritarismo fica como algo a se refletir.

Cassone (2015), no blog Educação Escolar e vídeo intitulado “Professores que gritam” (publicado na plataforma Youtube, em 2017), traz reflexões sobre o grito dos professores aos alunos, no caso, o grito é usado pelos docentes como prática antiga, tradicional.

Sob influência de Rudolph Steiner¹, Cassone (2015) associa o grito ao temperamento colérico dos professores, apontando o grito do professor como a humilhação do aluno. Esta autora recorre à memória de sua própria alfabetização, onde sua professora gritava e humilhava, ou seja, violência simbólica, pois, havia ali uma forma intencional de coação, de atingir o outro de forma negativa, sem ser pelo lado físico, mas simbólico. Ela também cita estratégias contra o uso do grito, como o uso da expressão facial, música e tom de voz, que (ao meu ver) parecem ser usadas em sua prática em séries iniciais, bem como a questão do conteúdo da aula ser interessante e o vínculo do professor com a sala – se este passa confiança aos alunos ou não.

Aqui podemos destacar alguns aspectos, no caso, o grito, para ela, parte do professor aos alunos, e o professor é visto como principal desencadeador. Ela também revela suas lembranças de antigos mestres com o grito e o desagrado deste ato nos alunos, o que nos leva a seguinte reflexão: de onde o professor aprender à gritar? Parece que o grito do professor é algo arraigado nas suas memórias. O grito gera mal-estar e humilhação no outro, o que pode ser tipificado como

¹ Foi fundador da antroposofia, da pedagogia Waldorf, da agricultura biodinâmica, da medicina antroposófica e da eurytmia, esta última criada com a colaboração de sua esposa, Marie Steiner-von Sivers. Seus interesses eram variados: além do ocultismo, se interessou por agricultura, arquitetura, arte, drama, literatura, matemática, medicina, filosofia, ciência e religião (fonte: WIKIPÉDIA. Enciclopédia eletrônica. **Rudolf Steiner**. 2021. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Rudolf_Steiner. Acesso em: 17 abr. 2023).

um tipo de violência simbólica (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2001; BICALHO; PAULA, 2009).

Fagundes (2009), no campo da filosofia da educação, faz um breve ensaio sobre o que ele chama de “Pedagogia do grito”, em que diz que a pedagogia atual é a da norma e punição, não ofertando perspectivas aos alunos. O grito, aqui é parte da punição, e uma das causas, para ele, é a falta de prazer no aprender, a outra, a má formação dos docentes. Este autor diz que há desagrado nos alunos das séries iniciais, com visões destes sobre a professora que grita, e, na adolescência, tal figura docente é vista como uma pessoa mal-amada, sendo ridicularizada. Aqui o grito ainda é focado como partindo somente do professor, elemento de controle, mas há, depois, um questionar (por parte dos alunos) do ato e da autoridade, havendo aí um ressignificar por parte dos alunos à docente e do ato de gritar.

Bortolin (2010), no site do jornal Gazeta, fala também de uma “pedagogia do grito”, e traz reflexões de como os adultos educam as crianças gritando. Usando as ideias do falecido psicanalista Içami Tiba² e da psicóloga Karin Bruckheimer³, a filósofa Zagury (2010) em seu texto entende como a “pedagogia do grito” é nociva, pois é uma forma de agressividade que os adultos cometem com as crianças (pois estão impedidos de praticarem coerções físicas – bater) e que as crianças, posteriormente, irão adotar e repetir. Mais que isso, há, segundo seu texto, um adotar do falar gritando entre adultos e crianças após a prática reiterada do grito.

Há algo interessante a ser destacado, que é o que eu entendo ser uma dialogia do grito: os adultos gritam com as crianças, elas aprendem e esse comportamento começa a ser adotado de forma a um alimentar o grito do outro. O grito aqui é uma forma de comunicação via agressão que vai aos poucos se tornando naturalizada. No entanto, cabe à crítica ao seu texto, pois, não cita exatamente qual obra ou conceito ou ideias do Içami Tiba é usado sobre o grito, o que dificulta em muita nossa missão de compreender melhor por um ponto de vista das ciências humanas.

² Foi um médico psiquiatra, psicodramatista, colunista, escritor de livros sobre Educação, familiar e escolar, e palestrante brasileiro. Professor em diversos cursos no Brasil e no exterior, criou a Teoria da Integração Relacional, que facilita o entendimento e a aplicação da psicologia por pais e educadores (fonte: WIKIPÉDIA. Enciclopédia eletrônica. **Içami Tiba**. 2021. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Içami_Tiba. Acesso em: 17 abr. 2023).

³ Possui graduação e licenciatura em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1989). Especialista em Psicologia Clínica e Psicopedagogia pelo Conselho Federal de Psicologia (2002). Pós graduanda em Educação Ambiental e Sustentabilidade. Possui experiência na gestão de aprendizagem vivencial na escola, na comunidade ou com aprendizes na indústria, para estimular o sentimento e a prática de comunidade sustentável (fonte: <https://www.escavador.com/sobre/2149728/karin-odette-bruckheimer>).

Ornellas (2012) faz uma reflexão do grito e silêncio na escola com uma perspectiva psicanalítica, onde a escola age como um dos espaços de civilização dos seres em sociedade, que, junto da cultura, das leis e do saber contém e sublima a agressividade e a violência. Seu escrito é interessante, pois ajuda a compreender o que é a agressão de um ponto de vista psicanalítico, no caso, uma força pulsional para aliviar determinada tensão psíquica (a agressividade pode ser sublimada em atividades da cultura humana), enquanto que violência é o ato de submeter o sujeito à coerção e desprazer desnecessários, havendo aí espaço para formas de violências mais sutis na relação professor x aluno, como indiferença, ameaças e silêncios que estão permeados de significados, que podem romper-se com gritos de socorro. Este autor aponta, também, o que ele entende como missão da escola, no caso, ser um local interessante para o jovem, que estimule o aprender, e que não ceda à violência.

Entendo que a indiferença e ameaças caem naquilo que é a violência simbólica, que será abordado mais a frente neste texto, porém, os silêncios citados podem ter muitas significações, como da voz do aluno reprimido, do silêncio ante à violência, porém, neste momento, o silêncio não será abordado nessa dissertação.

No livro *Conversando sobre violência nas escolas* (ABRAMOVAY *et al.*, 2012, p. 26) há uma breve citação do grito, enquadrando este como um ato do professor que possui tratamento rude, o que impede que a desejada aprendizagem ocorra, afinal, há um afetar nos discentes, desde sensações ruins por conta da micro violência e incivildades que o professor manifesta com o grito bem como resistência para tais atos.

Há ainda uma citação (ABRAMOVAY *et al.*, 2012, p. 47), onde diz que a escola não é só reprodutora da violência que permeia a sociedade, mas também produz formas próprias de violência, e o grito aqui é citado como um tipo de micro violência usada pelos docentes, porém, não há um maior aprofundamento, bem como não cita o grito como algo que parte tanto de discentes quanto docentes. O que podemos aprender aqui é que as violências no âmbito escolar dificultam a missão da escola, no caso, a aprendizagem dos alunos.

Na obra de Zagury (2010), que é destinada principalmente aos pais, fica marcado que a educação, antigamente, usava a violência física (palmatória), e um autoritarismo exacerbado. Tal cenário se modificou em partes hoje, onde os filhos conseguem dialogar melhor sobre seus quereres, e a reprimenda física é desencorajada. Em seu escrito a autora mostra que houve uma geração super reprimida, e que almejou, nos anos de 1990, a educação que não receberam, mais

dialogada, afetuosa, sem reprimendas, mas, percebe a autora que isso fracassou, pois, não houve meio termo entre autoridade e permissividade.

A obra de Zagury (2010) defende um equilíbrio entre um grau de permissividade e um grau de autoridade/limites para a vida do jovem. O gritar (que, na obra, parece ser mais recorrente até os 4 anos) é focado no sentido de “quando se fala aquilo que não é dar limites”. Aqui ela explicita que existe um limite entre ser autoridade e ser autoritário: a autoridade é um agir querendo bem aos filhos, ainda que tenha de ter uma postura mais dura e impositiva em alguns momentos.

A chamada socialização primária é explicitada pela autora quando cita exemplos do como os pais educam a criança, onde situações de conflito são resolvidas pela postura de autoridade, e exemplifica quando não ocorre tal quando a criança grita, chora, joga coisas ao chão para conseguir aquilo que quer. É parte da socialização primária, pois o comportamento dos pais com autoridade será internalizado e, depois, confrontado com a sociedade, e, a ausência desta postura de autoridade, traz problemas nesse aspecto. Aqui ela cita que não cabe o imediatismo, e que, durante a educação dos filhos, as situações têm de se repetir várias vezes para que a criança aprenda. Internalizar as regras é mostrar à criança que vive em um mundo que não é centrado nela, e, isso é necessário. A criança sem limites vive egocêntrica, com uma visão distorcida da realidade. Aqui a autora aponta que, quando a criança (na primeira infância) tem comportamentos que são opostos às condutas desejadas, os pais devem agir de forma firme para lhes impor limites e isso ser internalizado. Com relação ao grito, a autora explicita que se deve sempre se dirigir à criança com a voz firme, porém, sem gritar; voz firme e demonstrando autoridade, indo direto à mensagem, sem grandes sermões (ZAGURY, 2010).

Santos (2019), por sua vez, é uma psicanalista que tem uma atuação voltada à educação parental (isto é, ensinar os pais à como lidar com os filhos) e educação não violenta. Tomei contato com sua obra graças a uma professora de inglês que chamarei aqui de W., o qual conversei sobre o grito na escola, e, com isso, pude ler seus dois livros, o “Educação não violenta: como estimular autoestima, autonomia, autodisciplina, resiliência em você e nas crianças” (publicado no ano de 2019) e o “Por que gritamos: como fazer as pazes consigo e educar filhos emocionalmente saudáveis” (publicado no ano de 2020).

Em sua primeira obra, a autora busca orientar os pais o como ter uma educação não violenta com os filhos, e aí o grito acaba por entrar como um indício de comportamentos paternos

que, durante a relação dos pais com os filhos, é um sintoma de uma educação violenta, que está calcado no imediatismo que os adultos esperam das crianças em obedecer suas demandas, o que reflete as relações de poder, no caso, que o adulto tem um poder desigual com relação às crianças. Também há o apontamento da autora de que, na educação, há a normalização da violência com as crianças, seja com as gerações passadas, onde o bater era visto como algo comum, seja com gerações atuais, que, além de bater, acabam por gritar com os filhos (SANTOS, 2019).

Nesse sentido, Santos (2019) aponta que o que falta nos pais é inteligência emocional para conseguir entender as demandas dos filhos, para conseguir se colocar no lugar deles (exercício de empatia), e, tal é resultado (segundo a autora) da ênfase na educação com relação ao raciocínio matemático, na supremacia parental sobre as crianças, o que não ajuda a desenvolver tal capacidade (inteligência emocional).

Já em sua segunda obra Santos (2020) pensa a educação familiar, no sentido de como os pais educam seus filhos para com os sentimentos, pontuando que nossa sociedade não valoriza os sentimentos, ao contrário, os reprime, e, daí, quando o adulto está estressado, não consegue lidar com eles, irrompendo no autoritarismo com as crianças, que acabam por internalizar esse ciclo. Esta abordagem da autora é interessante para pesquisas futuras em psicologia e educação, e dá pistas do como o grito e o autoritarismo do adulto para com a criança está relacionado com a falta de habilidade em um campo da inteligência, no caso, a emocional.

Oliveira e Correa (2010) são psicólogas que pensam por uma vertente behaviorista, citando o fenômeno do grito dos professores como um comportamento não funcional. Seus escritos são fruto de observações em sala de aula em Betim-MG, e há o entendimento de que tais comportamentos perduram (mesmo se mostrando não-funcionais), pois, quando os docentes gritam, por um curto espaço de tempo eles tem atenção, e isso desencadeia um tipo de reforço positivo à este comportamento. Tais pesquisadoras também sugerem que o grito está arraigado na memória destes docentes, visto que já presenciaram o grito ter efeito na sua formação inicial e que agora o usam como recurso, ainda que ineficiente.

Ribeiro (2008), em seu trabalho de conclusão do curso de Pedagogia na UFF, busca identificar quais discursos são produzidos a respeito das possíveis causas da indisciplina nas salas de aula das séries iniciais do ensino fundamental. Para tal, a autora se valeu de entrevistas com professores e alunos de escolas públicas e particulares para saber a causas, fatores e estratégias

que se valem para lidar com a indisciplina. No caso, foram 4 professoras e 4 alunos entrevistados (entrevista com um roteiro), e, cabe destacar que tal pesquisa se passa nas cidades de Niterói e São Gonçalo, estado do Rio de Janeiro. Logo no primeiro capítulo, a autora fala sobre a sociedade que pais, crianças e professores vivem é violenta, e, violência e indisciplina estão presentes, cotidianamente, na escola.

Diz Ribeiro (2008), entre as páginas 21 e 22, que em muitas escolas há um modelo que confunde autoridade e autoritarismo, onde imperam regras para que os alunos participem e se manifestem o mínimo possível. Há uma pressão cotidiana de repressões para normatizar os alunos a comportamentos padronizados, e, uma parte destes se revoltam e acabam por eclodir daí, segundo a autora, a violência e a indisciplina. O grito em seus escritos aparece a partir da página 47, onde se aborda a fala das professoras, em que estas falam que os alunos trazem estes hábitos violentos de casa. Porém, ao olhar as outras páginas, vemos que o declarado pelas professoras entrevistadas não se sustenta, pois, na página 48 há uma citação da matéria da revista Nova Escola, que ensina a lidar com a “bagunça”, declarando que não se deve gritar, mas, esperar em silêncio (entendo que nem sempre seja possível). Nas páginas 51, 53 e 67 o grito aparece nos relatos de comportamentos dos alunos descritos pelas docentes e, na página 73, o grito é explicitado por um discente, que, durante o recreio, os alunos brigam e gritam. Deste TCC é interessante de se notar que o grito é visto como algo que os discentes trazem de sua realidade escolar, e está associado à violência, indisciplina, e existe uma postura autoritária da escola para tentar reprimir tais comportamentos, com castigos, ameaças, chantagens.

Freitas e Vieira (2017), por sua vez, trazem um relato de observação de estágio probatório básico para obter o título de licenciatura, apresentado num evento acadêmico, e pensam o grito por um viés sociológico e cultural, enquadrando este como algo aprendido por docentes, discentes e até funcionários que não são docentes (citam as ideias de Oliveira e Correa, 2010), como algo que é violência escolar à escola e da escola (citam Charlot, que será focado em outros momentos deste texto), a antropóloga Ortner (2011), no caso, a definição de cultura: elementos que definem nosso comportamento.

Há referência à Marx (2014), com a questão do estranhamento: estranhamento é quando o trabalhador não reconhece o produto de seu próprio trabalho, e aqui é o reconhecer no sentido subjetivo, no caso, uma atividade estranhada é aquela em que o trabalhador não tem crescimento

humano, mas, sim, esvaziamento. Isto é importante pois, para Marx (2014), o trabalho é algo que cria o humano.

Seguindo nesta linha de raciocínio, tanto aluno quanto docente são trabalhadores intelectuais, e o estranhamento, para o aluno, é quando ele não reconhece seu trabalho intelectual como algo que o faz crescer humanamente na escola, e, no caso do professor, quando este não consegue reconhecer isto na prática do aluno, que acaba por resistir à suas aulas com indisciplina. Ambos, professor e aluno, irão resistir, o que levará ao grito entre tais sujeitos às violências descritas por Charlot (2002).

1.1.3 O que podemos evidenciar dos escritos da revisão bibliográfica

Destes escritos, podemos apontar alguns pontos chaves dos escritos sobre o tema, no caso: o grito como algo que é tido como uma violência desencadeada pelo professor ao aluno num primeiro momento para o controle da sala e violência simbólica (RIBEIRO, 2008; FAGUNDES, 2009; CASSONE, 2017; GURGEL, 2018). O grito também pode ser concebido como algo arraigado nas memórias dos professores e usado como recurso didático (OLIVEIRA; CORREA, 2010), como uma possibilidade dialógica do adulto gritar com as crianças/ jovens e estes começarem a usar o grito também (BORTOLIN, 2010); e como um tipo de violência (BORTOLIN, 2010; ORNELLAS, 2012).

O grito pode ser compreendido também como um fenômeno que mostra o estranhamento da prática discente e docente – o que leva a resistências e violência escolar (RIBEIRO, 2008; FREITAS; VIEIRA, 2017) e como algo que atrapalha a aprendizagem (ABRAMOVAY *et al.*, 2012).

Para além desses pressupostos é importante ressaltar que o grito caracteriza-se também como algo que adocece docentes. Nesse sentido apontam Zambon e Behalu (2009); APEOESP (2012); Karman; Lancman (2013), e Carvalho; Porto (2008); sobre o fato dos docentes não se perceberem como profissionais da voz, e estarem mais sujeitos à problemas fonoaudiológicos, o que os leva ao adoecimento quando gritam e tentam controlar a sala/ alunos; que aumentam as possibilidades de disfonia e maus hábitos vocais em alunos (CAMARGO-GOMES *et al.*, 2016; PENTEADO *et al.*, 2007).

Cabe ainda apontar as ideias de Dornelas *et al.* (2017), que buscam ver (por meio de pesquisa quantitativa) se há relação entre violência simbólica (se valem das ideias de Pierre Bourdieu) e distúrbio vocal, porém, mesmo fazendo tal, não conseguem enxergar, de forma direta, uma relação entre violência simbólica e distúrbios da voz, bem como de Santos (2019, 2020) com relação à educação familiar e o grito com as crianças serem falta de habilidades em comunicação e do lidar com os sentimentos.

Tentando organizar melhor, temos os seguintes pontos possíveis a se investigar:

Quadro 1 – Desdobramentos a serem investigados

Desdobramentos para investigar:	Autores:
1- o grito como violência escolar exercida em busca de um controle dos alunos.	Andrea Cassone, 2017. Ornellas, 2012. Bortolin, 2010. Freitas e Vieira, 2017. Fagundes, 2009. Ribeiro, 2008. Abramovay <i>et al.</i> , 2012. Zagury, 2010. Elisama Santos, 2019 e 2022.
2- o grito como algo que atrapalha a aprendizagem e é fruto de estranhamento do trabalho discente e docente.	Abramovay <i>et al.</i> , 2012. Freitas e Vieira, 2017.
3- o grito como algo aprendido e arraigado na cultura escolar e memórias docentes.	Oliveira e Correa, 2010. Bortolin, 2010.
4- o grito como algo que adoce e aumentam as chances de adoecimento nos aparelhos fonoaudiológicos, tanto em docentes quanto discentes	Zambon, Behalu e APEOESP, 2012. Camargo-Gomes, Lima, Silva e Lucena. 2016. Penteadó et al, 2007. Carvalho e Porto, 2008.

Fonte: Elaborado pelo autor

Portanto, estamos aqui com um fenômeno que é multidisciplinar, permeando ciências humanas e ciências da saúde, porém, o foco desta pesquisa é as ciências humanas, mais especificamente, a sociologia da educação. Dos escritos de ciências humanas, podemos refletir uma concentração maior na área da pedagogia.

Ainda como uma forma de tentar melhor organizar as publicações das ciências humanas sobre o grito, podemos listar por área, ainda que de maneira simplória:

Quadro 2- Publicações por área

Área:	Autores:
--------------	-----------------

4 produções em pedagogia.	Andrea Cassone, 2017. Gurgel, 2018. Ribeiro, 2008, Abramovay <i>et al.</i> , 2012.
2 publicações em filosofia.	Zagury, 2010. Fagundes, 2009.
4 publicações em psicologia.	Oliveira e Correa, 2010. Ornellas, 2012. Elisama Santos (2019, 2020)
1 publicação de estilo jornalístico.	Bortolin, 2010.
1 publicação em sociologia.	Freitas e Vieira, 2017.

Fonte: Elaborado pelo autor

Como sou um pesquisador das ciências sociais, entendo ser mais coerente abordar o grito de forma mais atenciosa com o foco de: 1) violência escolar, 2) cultura escolar e 3) possivelmente prejudicial à aprendizagem. No entanto, os escritos de ciências da saúde embasam essa pesquisa por mostrar que há uma possibilidade de que estes fenômenos que são tratados pelas ciências humanas possam afetar/influenciar tais na área da saúde.

Se o grito é violência escolar, qual o tipo em que se enquadra? Charlot (2002), baseado nas ideias de Bourdieu (2001) e Elias (1994), faz uma tipologia dos tipos de violência, onde há 3 formas diretas (violência na escola, da escola e para com a escola) e as chamadas incivildades (torções da regra, não quebra, mas ainda sim, há um afetar negativo nos outros), logo, o aprofundamento nas ideias de Elias (1994) sobre incivildade e civilidade, bem como nas de Bourdieu e Champagne (2001) sobre violência se fazem necessárias.

O grito pode ser tipificado, numa primeira leitura, em violência da escola e para a escola, pois os docentes praticam a violência contra os alunos e estes gritam também com os professores e demais funcionários. Enfim, o fenômeno pode se enraizar e ter várias formas/tipos dentro da mesma realidade, e aí se fez necessária a pesquisa mais aprofundada, com a pesquisa de campo. Para esta pesquisa, cabe, portanto, aprofundar nos escritos de Bourdieu; Champagne (2001) e Elias (1994), bem como de Charlot (2002), para ver se o grito enquanto violência escolar pode ser melhor entendido por seus esforços teóricos.

Refletindo sobre as ideias de Bortolin (2010) e Oliveira; Correa (2010) de que o grito tem raiz nas formas que os jovens foram educados no processo de escolarização, bem como que os professores de hoje trazem e manifestam lembranças do seu processo de escolarização e formação docente, cabe pensar tal pesquisa de um ponto de visto histórico cultural, no sentido de como a prática do grito se desenvolve na escola com seus agentes e público.

Burke (2005) nos diz que há diversas correntes de história cultural, e nelas há interpretação de formas de pensar, de agir, do representar, das ideias, e aqui é válido apontar que

tal área (história cultural) é multidisciplinar, tendo contribuições de diversas áreas do saber como Antropologia, Sociologia, Psicologia, logo, pesquisar seguindo tal área do saber nos oferta grandes possibilidades com relação a compreender e interpretar as informações deste público, sendo assim, seguiremos por um subcampo da história cultural, no caso, história das práticas culturais (JÚLIA, 2001), afinal, o grito é um tipo de prática dentro do contexto escolar, que tem poucos registros diretos sobre o fenômeno.

Também há as ideias de Chartier (2002) com relação à história cultural, no caso, esta deve identificar como, em um determinado local e momento histórico uma realidade é construída e dada a ler (entendo que este dado a ler seja interpretada). Chartier (2002) cita Émile Durkheim ao pensar que o caráter multidisciplinar da disciplina história cultural, quando fala que a sociologia fornece o elemento de análise/ utensilagem mental que a história cultural necessitava, o que ele chama de representações coletivas, que, diz ele, serem os esquemas e categorias incorporados nos sujeitos, algo que lembra muito o chamado fato social, o objeto da sociologia, no caso, algo imaterial, que vive nas consciências coletivas, mas que não depende dos sujeitos para sobreviver, e sim, do todo (DURKHEIM, 2005), logo, a história cultural se aproxima dos fatos sociais/ esquemas mentais incorporados.

De toda forma, parece saudável manter um diálogo entre uma perspectiva histórica, cultural e hermenêutica (pois buscamos interpretar as culturas escolares em que o grito ocorre), história das práticas culturais (pois gritar é uma prática escolar, como postulado anteriormente), aceitando o postulado de Chartier (2002) quanto ao uso destas para representar os esquemas e categorias incorporadas.

Há ainda o fator do jovem assumir o grito para si no ambiente escolar, fazendo aqui uma dialogia que suspeito ocorrer - onde me baseio nas ideias de Bortolin (2010) - logo, cabe pensar o grito como algo significado pelo jovem e por todos aqueles que vivem dentro do ambiente escolar.

Geertz (1978) entende que a função do pesquisador é estudar as culturas, definida por ele como um conjunto de teias semióticas o qual o ser humano teceu e se prendeu. A definição de teia semiótica, segundo Geertz (1978), é baseada nas ideias de Max Weber, no caso, entende-se por teia semiótica os significados sociais entrelaçados, ligados a outros significados.

Nesse contexto, Geertz (1978) propõe uma ideia de cultura acessível de forma interpretativa e compreensiva, e entendo que tal se liga com a questão do grito, pois ele contém

uma gama de significados que estão ligados a uma teia semiótica, no caso, a cultura que perpassa a escola. A pesquisa, assim, buscará, também, representações sobre os gritos na cultura escolar, afinal, como Geertz (1978) mesmo ressalta, só o indivíduo inserido e pertencente à cultura vive o fenômeno dela em primeira mão, enquanto que o pesquisador, com os dados obtidos por diversas vias (inclusive o depoimento dos participantes, no caso aqui, estudantes e professores), tece uma interpretação a partir de uma descrição densa, que é o texto final da pesquisa de campo, em que se busca os significantes numa estrutura social.

Diante dos dados apresentados, algumas questões importantes têm de ser levantadas, que serão abordadas nos tópicos a seguir.

1- Como os professores de sociologia (e os próprios alunos) lidam com o fenômeno grito na sala de aula? Será que conseguem desnaturalizar e estranhar tal fenômeno? Os docentes de sociologia elaboram estratégias para superar/ desnaturalizar tal fenômeno? Estes questionamentos são importantes, pois, uma das missões da sociologia na escola, segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCN – Sociologia) é a desnaturalização dos fenômenos sociais. Tais questionamentos também se alinham com os objetivos do PROFSOCIO, no caso, pensar sobre o ensino de sociologia, e aqui abordamos o como os docentes de sociologia lidam com um fenômeno (o grito) durante sua prática docente. Também cabe destacar que nossa hipótese, em virtude do baixíssimo número de publicações (bem como as vivências do pesquisador), é de que os docentes de sociologia não fazem a desnaturalização deste fenômeno, mesmo quando passam pelos conteúdos sobre violência presentes no currículo.

2- Como o grito se mantém na cultura escolar? Será que o grito de fato é mantido como algo dialógico, tal como suspeito - baseado nas ideias de Bortolin (2011) - e é reforçado como comportamento como Oliveira e Correa (2010) indicam em seu texto? Aqui nosso questionamento visa a pensar o fenômeno de forma mais antropológica, e o uso de uma abordagem hermenêutica se torna interessante, tal como já citado anteriormente na página 8, no caso, buscar representações que os docentes, discentes e demais funcionários da escola tecem sobre o grito na cultura escolar, afinal, tais significações podem embasar possíveis ações ou estratégias para se lidar com o fenômeno. Aqui cabe a pesquisa histórica, tanto com discentes, docentes de sociologia, e, ainda, discentes de outras áreas, principalmente os mais velhos, para entender como o grito é significado dentro da cultura escolar.

3- A Sociologia, segundo o currículo estadual paulista, tem de abordar questões como tipos de violência na sociedade (inclusive escolar). Será que os docentes, ao lecionarem sobre tais conteúdos, conseguem enxergar uma possibilidade de ação em desnaturalizar um fenômeno do cotidiano escolar usando os conteúdos da sociologia? Neste questionamento, cabe pensar no que Freitas e Vieira (2017) falam sobre o estranhamento em sala de aula e a violência escolar.

Portanto, esta pesquisa visa compreender o grito como um fenômeno da cultura escolar sob um ponto de vista, primeiramente, da docência de sociologia, do como os discentes e docentes percebem, significam e agem, frente ao fenômeno, visto a sociologia ter como objetivo desnaturalizar e estranhar os fenômenos, bem como abordar a temática violência. Em segundo lugar, entender como os alunos agem e significam tal fenômeno. Em terceiro lugar, como os demais profissionais que atuam na escola significam, percebem e lidam com o grito, para compor um quadro do como este fenômeno está perante a cultura escolar.

Entendo haver relevância, visto a busca de compreensão em como tal fenômeno se desenvolve e se mantêm na realidade escolar pode fornecer subsídios para outros tipos de práticas escolares, pois, na revisão feita para este trabalho percebe-se que para docentes e discentes o grito é visto como algo naturalizado, logo, um possível fruto é a desnaturalização de tal comportamento. No entanto, não há uma grande produção de saber sobre tal, mesmo da parte da sociologia, logo, se carece de maior reflexão sobre, inclusive para apoiar dinâmicas e estratégias em sala de aula.

Portanto, entendo que para esta pesquisa a opção da abordagem qualitativa, com a realização observação participante para a coleta de dados do campo, para, em seguida, haver melhor interpretação, à luz dos referenciais teóricos da sociologia da educação, seja a mais interessante.

1.2 Justificativa e objetivos

Entendo que esta pesquisa se justifica por buscar: 1) analisar como discentes e docentes de sociologia lidam com o grito em sala de aula, tanto por um ponto de vista escolar quanto por um ponto de vista da sociologia e sua docência; 2) compreender como o grito é significado pelos discentes e docentes como parte da cultura escolar (NÓVOA, 1999; JULIA, 2001; FREITAS; VIEIRA, 2017), que parece ser um fator e adoecimento docente (ZAMBON; BEHALU, 2009;

APEOESP, 2012) e como este se mantém na realidade escolar; 3) e que aparenta estar muito naturalizado dentro do ambiente escolar atual, o que leva a pensar uma abordagem para ver tanto a questão da violência escolar, quanto como este pode ser analisado pela sociologia, pensando nos conteúdos abordados com relação à violência.

Há relevância, pois a compreensão de como tal fenômeno se desenvolve e se mantém na realidade escolar pode fornecer subsídios para outros tipos de práticas escolares, pois, na revisão feita para este projeto percebe-se que para docentes e discentes o grito é visto como algo naturalizado, logo, um possível fruto é a desnaturalização de tal comportamento. No entanto, não há uma grande produção de saber sobre tal, mesmo da parte da sociologia, logo, se carece de maior reflexão sobre, inclusive para apoiar dinâmicas e estratégias em sala de aula.

Justifica-se uma abordagem por um ponto de vista da cultura escolar em virtude da escola ser local que faz parte da cultura de uma sociedade, porém, que figura também como um espaço de criação de práticas, saberes, significações e ações (JULIA, 2001), portanto, tem uma cultura própria, algo que entendemos ser uma cultura escolar, e entendemos que o grito faz parte da cultura escolar, logo, as ações de como lidar com o grito (desnaturalizando ou não) perpassam tal temática.

Martins (1998) cita o senso comum como objeto de investigação para a sociologia, em um movimento de renovação e descoberta da fenomenologia pela sociologia, abrindo novos campos de investigação para a sociologia contemporânea, algo que se aproxima fortemente de nosso objeto de pesquisa, visto que o grito é mantido, criado, replicado e aplicado no cotidiano escolar. Martins (1998) pensa o senso comum não como algo banal ou exterior ao sujeito, mas, como conhecimento compartilhado entre os seres que estão em uma dada relação social, onde o significado é partilhado e, sem o significado, não há interação social, portanto, quando aplicamos nosso objeto (o grito em sala de aula), tanto docentes quanto discentes partilham da vivência, do fenômeno, do conhecimento daquele momento, logo, isso se encaixa com nossa perspectiva de investigar as significações que tal público (docentes, discentes, funcionários) fazem do grito em sala de aula, e, como tal é significado e partilhado.

Tal autor diz que o significado não precisa preceder o fenômeno, e, a significação é negociada entre os que estão imersos no fenômeno. Diz ainda o autor que o fenômeno de trocas de significações é rápida, num vai e vem de imaginação e reinterpretação, o que conflui também com a linha aqui adotada de uma investigação hermenêutica, afinal, como este fenômeno se

mantém em sala de aula, sendo significado, ressignificado, negociado, entre todas as partes do público escolar? (MARTINS, 1998).

Martins (1998) cita também as ideias da etnometodologia, onde citam que, em experimentos, os fenômenos não são meramente copiados, mas, ressignificados, e, aqui podemos os por à prova, visto nossa investigação aqui também se debruçar por um aspecto histórico, que é da história de vida dos docentes e seus contatos com o grito. Apesar de aqui estarmos focados num elemento específico (o grito em sala de aula), ele se dá no cotidiano escolar, logo, podemos adotar para tais ideias para serem testadas neste trabalho, bem como justificar a abordagem o qual pretendemos, embasados nas ideias de Julia (2001) com relação às investigações da cultura da prática escolar e seu cotidiano.

Relativo aos objetivos desta pesquisa, estes são, de forma geral:

*Compreender, à luz da sociologia da educação, como os docentes e discentes de sociologia lidam com o grito na escola, tanto como um aspecto da cultura escolar como de violência escolar.

De forma específica, os objetivos da pesquisa são:

* Compreender como docentes de sociologia e discentes lidam com esse fenômeno em sala de aula, se há algum tipo de tentativa de desnaturalização ou olhar da sociologia em sala de aula para o fenômeno;

* Analisar, com o método de pesquisa participativa (de abordagem etnográfica), como o grito ocorre e é significado na realidade escolar atual;

* Analisar representações de educadores de diferentes disciplinas sobre o grito em sala de aula como violência escolar.

1.3 Metodologia

Para esta pesquisa, foi usada a metodologia de pesquisa qualitativa, mais especificamente, a pesquisa participativa, de abordagem do tipo etnográfica. Segundo André (2012), a pesquisa de abordagem etnográfica remonta ao século XIX, quando os primeiros autores das ciências sociais questionam os métodos das ciências naturais para o estudo de fenômenos humanos. Se baseando nas ideias de Dilthey⁴, a autora afirma que, nessa abordagem é

⁴ Foi um filósofo hermenêutico, psicólogo, historiador, sociólogo e pedagogo alemão. Dilthey lecionou filosofia na Universidade de Berlim. Considerado um empirista, o que contrastava com o idealismo dominante na Alemanha

priorizado o entendimento do fenômeno, do seu funcionamento dentro do contexto onde ele está inserido, a sua compreensão, declarando a autora que tal corrente segue uma abordagem hermenêutica para interpretar significados.

Também de acordo com André (2012), tal abordagem tem origem na fenomenologia, que tem diversas ramificações, porém, um dos pontos que podemos entender ser central é o foco nos aspectos subjetivos do comportamento, ou seja, é necessário, ao pesquisador que adere a esta abordagem, adentrar ao universo conceitual dos sujeitos, nos sentidos que dão aos acontecimentos de suas vidas diárias.

É importante destacar que a pesquisa participativa de abordagem etnográfica é diferente da etnografia, segundo conta André (2012) e Ludke e André (2013), pois, na antropologia, a etnografia visa descrever uma cultura, e, nesta, o pesquisador se insere por um longo tempo, enquanto que, na pesquisa de abordagem antropológica, há um foco diferente, que é buscar descrever os sentidos de um fenômeno que está na educação, porém, entendendo que este está permeado de múltiplas perspectivas, tendo em comum, com a etnografia, a busca por interpretar os sentidos estabelecidos por aqueles que vivem o fenômeno dentro daquele contexto o qual vivem e ocorre o fato.

Ou seja, se busca, em ambas as abordagens, entender como se dá e significa o fenômeno e seu processo, se aproximando/ valendo de uma hermenêutica. Importante também destacar que, nesse tipo de pesquisa, se considera que o fenômeno ocorre permeado por uma multiplicidade de sentidos, e, tal se dá por fazerem parte de um universo cultural maior. Também cabe destacar que os dados são sempre considerados inacabados, pois, o que o autor busca é descrever e compreender a situação que o fenômeno ocorre.

A pesquisa de abordagem etnográfica é usada, segundo conta André (2012) para documentar o que não é documentado, ou seja, descrevendo significados, mecanismos, modos de organização e sentidos que os sujeitos dão no contexto que estão inseridos, e isso é possível, pois o pesquisador está em contato direto com o público estudado (no meu caso, professores de sociologia e alunos da rede pública, bem como demais pessoas/ profissionais das escolas); o que permite descrever os processos e as relações presentes no cotidiano escolar, buscando, com isso, analisar tal, apontando contradições, sentidos, e, para isso, é importante um referencial teórico da

em sua época, mas sua concepção do empirismo e da experiência difere da concepção britânica de empirismo (fonte: WIKIPÉDIA. Enciclopédia eletrônica. **Wilhelm Christian Ludwig Dilthey**. 2021. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Wilhelm_Dilthey).

sociologia da educação, que aqui se dá, principalmente, com as ideias de Charlot (2002) e Elias (1994), pois o primeiro busca evidenciar como a sociologia francesa pensa a violência escolar, mostrando assim uma categorização desta, que é baseada em partes nas ideias de Elias (1994) sobre civilidade e incivilidade.

Ainda sobre a abordagem etnográfica, convém destacar a proximidade desta com a hermenêutica proposta por Geertz (1978) em seu clássico “A Interpretação das Culturas” onde este entende que a função do pesquisador (na antropologia) é estudar as culturas, definida por ele como um conjunto de teias semióticas o qual o ser humano teceu e se prendeu.

Geertz (1978) propõe uma ideia de cultura acessível de forma interpretativa e compreensiva pelo pesquisador, e entendo que tal se liga com a questão do grito, pois tal contém uma gama de significados que estão ligados a uma teia semiótica, no caso, a cultura que perpassa a escola. Só o indivíduo inserido e pertencente à cultura vive o fenômeno dela em primeira mão, enquanto que o pesquisador, com os dados obtidos por diversas vias (inclusive o depoimento dos participantes), tece uma interpretação a partir de uma descrição densa, que é o texto final da pesquisa de campo, onde se faz um grande detalhamento do fenômeno e participantes, buscando os significantes numa estrutura social.

Ludke e André (2013) definem que a pesquisa de abordagem etnográfica tem o ambiente natural (a escola) como fonte direta de dados, e o pesquisador é o principal instrumento, pois este tem contato direto com a situação e ambiente investigado via trabalho de campo, que, nas pesquisas de educação, não raro, é o ambiente de trabalho do próprio pesquisador, tal como pontua as pesquisadoras.

Nesta abordagem, se investiga o fenômeno sem intervir nele de forma intencional, colhendo dados mais “naturais” possíveis, logo, essa abordagem qualitativa, segundo as autoras, também é conhecida como “naturalística” (LUDKE; ANDRÉ, 2013).

Portanto, aqui se pretende descrever e interpretar/ analisar o que foi observado dos sujeitos, no caso, os modos de agir, falar, vestimentas, tom de voz, palavras, diálogos (entre os próprios sujeitos e entre sujeitos e pesquisador), depoimentos, atividades e comportamentos cotidianos e o comportamento do próprio observador quando necessário.

Dessa forma, nesta pesquisa, busca-se entender o grito como fenômeno que parece ser da cultura escolar, e aí se mostra interessante esta abordagem etnográfica com um viés hermenêutico. Porém, entendo ser importante declarar aqui que existe uma vasta quantidade de

abordagens sobre cultura nas ciências sociais que não a hermenêutica, tal como Cuche (2002) apresenta em sua obra, citando as principais linhas teóricas e abordagens durante a história das ciências sociais.

Importa aqui destacar que a abordagem hermenêutica de Geertz (1978) faz parte da antropologia norte-americana, onde houve um desenvolvimento muito aprofundado e particularista de cultura, focando no quesito histórico. Cuche (2002) conta que Franz Boas (considerado o criador da antropologia cultural norte-americana) e seus seguidores dão ênfase a uma interpretação de como elementos culturais foram difundidos em regiões e populações diversas, podendo fazer um remontar histórico daquela cultura.

Tal abordagem torna-se interessante, visto que estamos lidando com um fenômeno microscópico (o grito na escola paulista, mais especificamente, na região da diretoria de ensino de Marília), e, tal abre possibilidade de perguntar se “sempre foi assim”, se os professores também viam tais condições em suas formações de ensino fundamental e início da docência, podendo gerar até um panorama histórico sobre o tema.

Por abordar um fenômeno microscópico, que pode ser encarado também historicamente, tendo a alinhar à antropologia cultural norte-americana, pois esta parece nos fornecer melhores ferramentas conceituais para a análise aqui proposta. Pesa, em favor desta abordagem, a questão de buscar um método sólido e empírico (observação participante) sobre a análise de uma determinada cultura, não tentando fazer um esquema universal, o que, convenhamos, não é o proposto aqui nesta pesquisa.

Entendo que a hermenêutica proposta por Geertz (1978) seja mais apropriada para este tipo de pesquisa, pois, nesta não se pretende fazer interferências diretas em sala de aula, mas, seguir uma linha compreensiva/ naturalística, onde a descrição dos fenômenos da cultura escolar e interpretação destes é interessante, visto estarmos analisando uma cultura dentro de algo maior (a escola, instituição de uma dada sociedade), que é permeada por outras culturas (de imigrantes, da zona rural, dos jovens, etc.), o que conflui bem para o estilo da antropologia norte americana.

Outro fator importante para tal pesquisa, que leva a escolha da hermenêutica proposta por Geertz (1978), é da possibilidade de análises futuras com teorias da prática, tal como as propostas por Marshall Sallins (1997) e Ortner (2011), porém, entendo que o fenômeno tem de ser densamente descrito e interpretado para, depois, se pensar questões relacionadas ao poder.

Justifico, ainda, a escolha da abordagem etnográfica com um viés hermenêutico por entender que tal abre espaço para interpretações e apreensões históricas (ao se recorrer à história de vida dos entrevistados), logo, abre possibilidades para a história da cultura e práticas escolares, proposta por Julia (2001), onde o retrato da história de uma prática escolar pode servir para entender melhor como tais práticas se ligam à inúmeros fatores que permeiam a escola em determinadas épocas.

Segundo Nóvoa (1999) e Oliveira (2003), a escola é um local que faz parte da cultura de uma sociedade e que segue normas impostas pelas diversas esferas governamentais, mas, ainda assim, se configura também como um espaço onde se cria ideias, significações e sentidos próprios, local onde normas definem condutas e práticas para a transmissão do conhecimento que podem variar com a época e finalidades (JULIA, 2001), portanto, tem uma cultura própria, algo que entendemos ser uma cultura escolar, que não pode ser analisada sem levar em conta seus agentes; sejam os profissionais, sejam os discentes, e todos estes atores tem discursos, falas, depoimentos que podem ser interpretados de forma histórica, ainda que seja uma história que está dentro de uma extremamente importante instituição (a escola) para a nossa sociedade.

Por fim, é importante explicar aqui que, durante a pesquisa participativa de abordagem do tipo etnográfica, fiz uso de diário de campo, que é, segundo explica Neves (2006), um instrumento onde se anota de forma minuciosa os ocorridos em campo, impressões subjetivas, as vivências e mesmo observações teóricas para, no momento posterior (análise dos dados) já ter adiantado e apontado caminhos para interpretar.

Aqui cabe declarar que não anotei estes dados no momento exato do fenômeno, visto que tal poderia gerar interferências ou mesmo constranger e gerar conflitos. No entanto, mesmo sem anotar no diário na frente dos sujeitos e fenômeno, as anotações foram feitas na escola, durante meu ofício, em momentos que pude parar e escrever em meu computador notebook, onde pude passar despercebido em anotar minhas percepções em diversos arquivos, organizados por escolas e dias, sem criar constrangimentos desnecessários, sendo feito backups destes em e-mail pessoal para evitar perdas de dados.

1.4. Considerações sobre o cenário atual da escola paulista

Esta pesquisa se dá durante os anos de 2021 e 2023, onde está sendo implementado, no estado de São Paulo, o chamado Novo Ensino Médio, que foi aprovada em 2017 e vem sendo

implantado desde 2019 na rede pública do estado de São Paulo; primeiro, por comunicados e cursos online promovidos pela SEDUC -SP (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo) via EFAPE (Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo), e, em 2021, com a mudança da matriz curricular, sendo afetado o 1º ano do Ensino Médio, para que, nos anos posteriores (2022, 2023), o 2º e 3º ano do Ensino Médio sofram as modificações completas na grade.

Tais mudanças são embasadas pela chamada Nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, aprovada em 2018 na gestão do presidente Michel Temer que sucedeu o golpe de 2016, porém, enviada via Medida Provisória pelo então presidente, excluindo a sociedade, os educadores e entidades do debate, o que gerou protestos de diversos sindicatos e associações de professores, tal como Apeoesp (NORONHA, 2016), que destacam que tal medida visa aumentar o número de horas do Ensino Médio (de 800 para 1400), porém, com a redução do número de horas das disciplinas antes obrigatórias, ficando obrigatórias somente Português, Matemática e Inglês. Em contrapartida, oferta-se disciplinas alternativas, no caso: projeto de vida, eletivas, tecnologia e os chamados itinerários formativos, que, com sorte, o docente formado na licenciatura de ciências sociais consegue atribuir (ou pega os restos?) para completar sua carga de trabalho.

Durante o primeiro ano do Ensino Médio, as disciplinas clássicas ficam mantidas (não sem reduções de carga horária, em que as aulas diminuíram para 45 minutos com o objetivo de encaixar as novas disciplinas na grade), para, no segundo ano, serem reduzidas em número de horas/ aula por semana, aumentando a oferta das ditas novas disciplinas, sendo que, no terceiro ano, somente Português, Matemática e Inglês ficam como obrigatórias. Filosofia, Sociologia, Arte, Educação Física, Física, Química, Biologia, História e Geografia não se tornam mais obrigatórias, com o intuito de flexibilizar o currículo (FERREIRA; SEMIS, 2017).

Tais disciplinas podem, em tese, serem ofertadas nos chamados Itinerários Formativos, que são; segundo contam Ferreira e Semis (2017), aprofundamentos em que os alunos poderão escolher para realizarem durante o Ensino Médio, e são: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica Profissional, sendo que as escolas não são obrigadas a ofertar todos os itinerários, podendo escolher o itinerário a ser ofertado de acordo com a disponibilidade de profissionais e possibilidades da rede.

Segundo a SEDUC-SP (por meio do site novoensinomedio.educacao.sp.gov.br), os aprofundamentos se darão em unidades curriculares, que são blocos de 10 aulas semanais, sendo ofertados em semestre. Tais aprofundamentos serão: Áreas de Ciências Humanas e Linguagens – Cultura em movimento: diferentes formas de narrar a experiência humana; Áreas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza – A cultura do solo: do campo à cidade; Áreas de Matemática e Ciências Humanas – Ciências Humanas, Arte, Matemática. #quem_divide_multiplica; Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – Superar desafios é de humanas.

Diante de tal mudança do Ensino Médio, cabe aos docentes de ciências humanas repensarem suas práticas e conteúdo em sala de aula, no ato de lecionar, nas possibilidades frente ao currículo o qual é imposto. Neste sentido, tendemos a concordar com as ideias de Arroyo (2013), em que fala da disputa entre o currículo e a autoria docente, no caso de muitos (a mim incluso), e não meramente reprodutores de apostila e cartilhas, conectando a educação com as vivências e experiências dos discentes, não fazendo uma simples reprodução e educação bancária, mas, buscando uma forma de educação mais aberta, em que a rigidez do currículo seja contornada numa prática em que se abre o currículo para novos conhecimentos, novos significados, diálogos de conhecimentos (do docente, dos discentes, do conteúdo, das vivências/experiências), enriquecendo a aula e garantindo o direito dos alunos a uma aula rica, com diversidade de leituras e significados.

Logo, é necessário conhecer o currículo, as leis, as novas disciplinas para conseguir articular uma prática docente criativa (e/ ou conseguir atribuir disciplinas diversas e sobreviver), onde o docente é autor de seu fazer, com mais autonomia e maior formação. Há, ainda, a vantagem de, ao estudar as leis da educação, conseguirmos, segundo Arroyo (2013), visualizar e disputar um projeto de sociedade e questionar tal, sendo que, se preciso, podemos propor outras formas/ mundos mais justos e igualitários, mais humanos e menos segregadores. Afinal, como diz Arroyo (2013), é ético questionar as visões de mundo impostas no currículo (muitas vezes criados por “especialistas” que não são do chão da escola), buscando autonomia, autoimagem positiva e valorização dos saberes, culturas e linguagens diversas.

Importante destacar que o antigo currículo estadual paulista (2011), apesar das críticas quanto à sensibilização sociológica, é bem escrito com relação às introduções de cada disciplina, sendo relativamente detalhista e, com relação aos conteúdos e habilidades, parecem abrir ao docente possibilidades de dialogar com outras disciplinas.

Com relação ao Currículo do Novo Ensino Médio (2020), é importante destacar que cada área recebeu pequenas introduções, menores e resumidas em relação ao currículo anterior. Aqui se consideram as habilidades e competências que se quer desenvolver, bem como descreve os objetivos do conhecimento por cada disciplina, sendo que cada habilidade tem um código alfanumérico, o que dificultou as buscas e interpretação das informações, visto a falta de informações diretas por disciplina x conteúdo e habilidade x bimestre, tal como no anterior, ainda que as habilidades dialoguem entre disciplinas.

Em vista de tantas mudanças, é previsível que os professores teriam de se formar, correto? Bom, a formação via ATPC aumenta em quantidade de horas, mas, fica centralizada às pautas da EFAPÉ, por meio do CMSP. É opinião comum, tanto nas direções quanto no corpo docente, que a formação pela EFAPÉ dificilmente contribui para tal formação, e não dialoga, na maior parte das vezes, com a realidade na qual o docente atua (afinal, se está se transmitindo a formação via internet, não tem como se ver as particularidades de cada escola).

Cabe apontar, também, a avalanche de mudanças que ocorreram neste último ano, sobretudo nos Atpcs das escolas, que, em um primeiro momento foram reduzidos, 45 minutos à cada 15 dias, o que tornou as discussões quase impossíveis, e, da parte dos professores coordenadores, uma verdadeira enxurrada de falas corridas para conseguir dar conta das demandas coletivas da escola, limando em boa parte as discussões dos docentes sobre tal realidade, e, após comunicado no meio de 2022, um aumento de carga horária dos Atpcs da escola, porém, ainda com discussões obrigatórias e online por meio de transmissões via Cmsp.

Dentro desse cenário de mudanças, há muitas dúvidas e instabilidades, com professores que sentem dificuldades em acumular cargos, pois a carga mínima de aulas para aqueles que aderirem à nova carreira que o governo do estado de São Paulo implementou aos educadores, subiu de 19 para 25 aulas.

Há dificuldades também em se adaptar às novas disciplinas, onde pude observar, em minha prática cotidiana, que os estudantes rejeitam estas, não compreendendo as propostas das eletivas (que muitas vezes são impostas aos estudantes pelas direções, causando não identificação), e; da parte dos docentes, dificuldade em se adequar (pois algumas destas, como projeto de vida e tecnologia, muitas vezes não fazem parte da formação acadêmica do docente, e, ao que parece, o curso da Efape para tais disciplinas parecem não ser suficientes para formar tal professor).

Também se faz importante explicar ao leitor como está organizada a categoria docente, visto que, no estado de São Paulo, existem diversas categorias para os organizar. Como explica o site PEBSB, as categorias docentes são: efetivos (categoria A, que foram contratados por concurso público, que é o caso deste pesquisador); categoria F (que ganharam estabilidade por ter aulas atribuídas em 02/06/07, data da LC 1.010/2007); categoria P (que ganharam estabilidade por atuarem desde a promulgação da Constituição de 1988); categoria S (docentes com vínculo entre 2007 e 2009, que ganham estabilidade pela lei LC 1.093/2009); e categoria L (docentes temporários, ou seja, sem aulas atribuídas. Esta forma de docente surge pós lei 1093/2009), e, por fim; categoria O (existem após a promulgação da lei LC 1.093/2009, ou seja, um docente contratado por um tempo que não excede três anos, para não ganhar estabilidade) (PEBSB.COM PORTAL DE EDUCAÇÃO, 2021).

A existência da categoria O reflete um fato estranho na educação do estado, que é a existência de docentes que não são formados em suas áreas, ou seja, alguns dos professores de Sociologia não são sociólogos/ cientistas sociais, podendo atuar, como tal, quem tenha alguma graduação (que nem precisa ser licenciatura) e que, na sua grade, tenha disciplinas que sejam de Sociologia. Logo, podemos levantar as questões do como o grito é percebido e lidado por profissionais que atuam como professores de Sociologia, mas que não são cientistas sociais/ sociólogos, o que nos permite traçar uma diferenciação e categorização entre docentes efetivos, não efetivos, formados e não formados na área.

CAPÍTULO 2 - PESQUISA DE CAMPO

*Pixote:
Nutrido de revolta e ódio, sem Nestón
Derrete com os olhos o freezer da Kibon*

Renan Inquérito (2018, p.71).

Para a pesquisa de campo foi adotado os procedimentos de pesquisa participativa (de abordagem etnográfica), visto que sou um docente, e a pesquisa versa sobre as realidades escolares a qual eu atuo. Para tal, inqueri funcionários, professores e alunos sobre o grito em sala de aula em diversos momentos, como nas estadas nas salas dos professores, em conversas informais, em momentos que estive junto dos discentes no pátio, durante o intervalo, o que me levou a obter dados qualitativos, que foram anotados em diário de campo, e, deste, se fez a leitura e interpretação daqueles que versam com a pesquisa.

Claro que não irei transcrever tudo o que anotei, pois muitos dados poderiam revelar a identidade e as instituições, coisa que não se mostra prudente, logo, houve uma escolha mais adequada para este texto, no caso, trechos dos diários de campo, para serem interpretados à luz do arcabouço científico.

2.1 Breve descrição das escolas e seu público

Esta pesquisa se deu em 5 escolas públicas da cidade de Marília-SP, as quais não serão identificadas, pois o caráter desta pesquisa não é denunciatório, e os dados foram gerados à partir do levantamento bibliográfico e das observações dentro da escola pública enquanto educador no ano de 2022. Houve, no entanto, a comunicação dos professores os quais foram abordados para pesquisa. Importante deixar declarado aqui que trabalhei e acompanhei os fenômenos analisados durante todo o ano de 2022, durante os momentos em que estive trabalhando em tais escolas.

Sobre as escolas, todas são do tipo de ensino regular, pública, parte da rede estadual paulista, localizadas em zonas periféricas da cidade, contando com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio, sendo que tal não é PEI, mas, sim, ensino regular. Duas escolas funcionam os três períodos (ensino matutino, diurno e noturno), e, as outras duas, somente no período da manhã e tarde.

Na primeira escola (a qual chamarei de Escola A) abordada, há um corpo de aproximadamente 42 docentes, e situa-se em um terreno que tem mais da metade de um quarteirão, possuindo uma área maior que os prédios, significando que esta pode ser expandida. Nela não há computadores nas salas de aulas, mas, sim, as televisões LCD (os professores se quiserem usar os computadores, tem de pegar na sala de informática um notebook). Também

nota-se a falta de equipamentos para lazer durante o intervalo, algo que chama a atenção, visto ser visível, em outras escolas da rede, a presença de mesas de ping-pong ou mesmo jogos de amarelinha no chão.

A sala de leitura é do lado da sala dos professores, e um ponto positivo é que ela é frequentada pelos alunos, e, ainda, uma sala de informática, que, infelizmente, não é organizada, contendo computadores de mesa (sendo muitos com defeito) e notebooks. Nesta escola há espaço para expandir o prédio futuramente, havendo, inclusive, projeto de horta, porém, tais espaços (gramados) não são usados de forma frequente. Relativo aos docentes, como já foi citado, existem um total de 42, sendo 8 docentes efetivos, o que demonstra um total de 34 docentes temporários, frutos, ao que tudo indica, de um concurso público, tal como os sindicatos vem denunciando há tempos.

Relativo aos alunos da Escola A, estes se encontram em faixa etária que compreende de 11 a 18 anos. Há a presença, de alunos de periferias e mesmo favelas que ficam em torno das escarpas desta cidade (conhecidas como buracões), sendo que a maioria são jovens que gostam de funk carioca, animes (o que se identifica por camisetas onde ostentam tais produções, se destacando a obra Naruto), bandas de rock (com roupas negras e mesmo com camisetas de bandas como Slipknot), de Rap (usam calças cargo e camisetas mais larga), camisetas de futebol, e, ainda, há alguns poucos que se identificam com camisetas e tatuagens que são relacionadas ao crime, onde há ostentação de símbolos que remetem ao PCC, como o ying-yang, irmãos metralha, morte com foice, 1533, coroa e símbolo de cifrão.

Infelizmente muitos dos docentes e profissionais da direção os encaram como problema, hora por conta dos estigmas que portam (as tatuagens, as roupas), hora pelo comportamento desafiante das regras, o que lembra muito as ideias já citadas neste texto sobre capital cultural de Bourdieu, onde o capital cultural diferente dos alunos acabam por gerar essa violência simbólica na ação dos professores da escola em excluí-los por ostentarem símbolos e comportamentos culturais diferentes daqueles que a escola busca e “ensina”, e aqui me refiro às gírias, aos modos de ser que remetem a uma malandragem inspirada no crime, além, claro, das próprias manifestações em alusão ao crime.

Tais alusões/ ostentação aos símbolos do crime estão presentes, também, naquela que nomearei de Escola B, que tem um perfil parecido com a da escola A, contando com aproximadamente 38 professores, e, também funciona nos 3 períodos, porém, tem uma área um

pouco menor, com menos espaço para circulação e socialização. Suas salas são agrupadas em um longo corredor, o pátio é menor também que da Escola A. Há diferença, no entanto, na presença de computadores em sala de aula, bem como um espaço de laboratório mais acessível e organizado, como também sala de leitura mais arrumada.

Nesta escola também há mais abertura da coordenação pedagógica e da direção na execução de projetos, algo que se repete nas Escola C e D. Também há, na escola B, duas docentes como docentes do Projeto de Assistência ao Currículo (PAC) de Língua Portuguesa e Matemática, que auxiliam na elaboração de atividades, identificação de habilidades defasadas e implementação ao currículo.

Falando na Escola C, esta apresenta uma característica de corredores com grades, um pátio amplo, porém, sem computadores nas salas, mas, presença de televisores, tal como na Escola A, porém, nessa, há uma maior identificação do público juvenil com elementos do Hip Hop e Funk Carioca, bem como alunos mais identificados com ostentar símbolos do crime organizado, desafiadores, o que leva à direção, mais especificamente, às COE, que ficam vigilantes com estes elementos, seja no intervalo, hora da entrada e da saída.

A Escola C tem, ainda, problemas de evasão e indisciplina que infelizmente não podem ser explicitados aqui, pois, tornaria fácil sua identificação. No entanto, cabe declarar que foi um dos locais onde mais obtive dados para esta dissertação. Cabe ainda apontar que nesta escola há o desenvolvimento e incentivo de projetos educacionais, algo muito positivo; visto o esforço da direção e coordenação pedagógica em tentar envolver e incentivar os alunos na participação da vida escolar. Um ponto a destacar, também, é a presença de professores muito jovens, recém formados na licenciatura, que, incrivelmente, contrastam com os efetivos, minoria e mais resistente às mudanças educacionais/ pedagógicas/ metodológicas.

A escola D, ao contrário das outras, é muito pequena/ estreita, tendo pátios e corredores todos cobertos, sendo poucos os pontos em que se pode ver o céu. É a menor das escolas, tanto em área quanto em alunos, funcionando somente manhã e tarde. Possui um total de 30 professores, porém, muitos revezam com outras escolas para conseguirem completar suas jornadas de trabalho. Suas salas são pequenas, e não possuem equipamento multimídia, sendo necessário pegar notebooks para conseguir aplicar avaliações externas como AAP/SD.

Seu público é periférico, com muitos tendo parentes próximos no crime organizado (informação dada por uma COE, que relata que tais parentes são seus ex-alunos, logo, consegue

ter bom contato e diálogo). No entanto, percebe-se que a participação com as atividades da escola, sobretudo projetos, é bem alta, com alunos bem motivados e participativos, ainda que haja problemas disciplinares.

Seus projetos se focam no sócio emocional (onde buscam proximidade da escola com os alunos e com as famílias, mantendo diálogo constante sobre a vida escolar), e, ainda, projetos artísticos. Por ser uma escola muito pequena, se torna difícil manter no pátio equipamentos como ping-pong no pátio, ainda mais que esse é usado para atividades de treino e atividades artísticas.

Cabe destacar que seu corpo docente possui professores bem motivados e aplicados para projetos e atividades escolares diferenciadas, e tanto a diretora como COE apoiam o CGP e professores na execução de projetos e atividades diferenciadas, mantendo todos um contato /diálogo mais próximo com os discentes. A escola conta, ainda, com sala de recursos e sala para atendimento de alunos com necessidades especiais, o que faz com que essa seja frequentada por estudantes de outras escolas estaduais que não possuem tais recursos.

Por fim, a Escola E tem seu horário de funcionamento muito parecido com a da C, mas, sua arquitetura é muito diferente das 3 anteriores, com um prédio moderno e novo. Seu corpo docente é de aproximadamente 39 docentes, muito participativo, e, apesar de ter poucos efetivos, tem o desenvolvimento constante de projetos.

Conta esta escola com uma comunidade externa (pais e responsáveis) muito participativa, o que já resultou no desligamento de professores que por algum motivo tiveram ações negativas para a vida escolar. Suas salas dispõem de televisores lcd para exibir aulas, um pátio amplo com mesa de ping-pong, boa quadra esportiva e é localizada num bairro que, mesmo sendo periférico, tem uma população que aparenta ter um apreço pela cultura dos filhos e uma condição financeira um pouco melhor que as outras 3 escolas aqui citadas. Seu público lembra muito o da Escola A, porém, com muito pouca afiliação/ ostentação ao crime, e maior demonstração de cultura juvenil com relação ao RAP, aos animes, ao Rock e ao Funk.

2.2. Público escolar e cultura juvenil

Nas escolas focadas aqui para esta pesquisa os alunos são jovens, não havendo EJA. Existem, no entanto, alguns poucos professores jovens, porém, pouco se notou, na maior parte das escolas, ações destes com os jovens que não fosse em sala de aula, sendo praticamente

inexistente a interação destes com os alunos em intervalos, portanto, se faz importante dizer que aqui nesse tópico busco fazer mais uma reflexão sobre juventude de um ponto de vista do público estudante.

Entendo que, para os jovens que observei, a escola é um espaço de socialização, onde se divertem encontrando seus colegas, e a escola se torna um espaço onde diversos tipos de grupos juvenis se encontram e se identificam, interagem, namoram, disputam e brigam, tudo isso sob uma imposição de normas escolares, regras, currículo. No meio do intervalo, da hora da chegada, as escolas viram espaços para interações entre si.

Como dito na descrição das escolas, seu público jovem ostenta símbolos ligados à cultura periférica nas escolas citadas (com roupas que ligam estes a grupos que tem como gosto o funk, rap, animes, bandas de rock e, em alguns, ao crime).

Nesse contexto, faz-se necessário estabelecer conexões com os pressupostos teóricos apontados por Dayrell (2003) e Dayrell; Carrano (2014), que ressaltam acerca do jovem como sujeito social, e a categoria juventude é construção histórica e social, logo, tal não se constitui de forma única, são manifestações de juventudes, que são diferente para cada tipo de grupo social, grupo étnico, econômico, etc.; sendo necessário levar em consideração que estes jovens não são presos à critérios rígidos, mas, sim, por processos que fluem conforme suas experiências vividas em seu contexto social.

Dito isso, percebo que, em praticamente todas as escolas aqui observadas os jovens são pertencentes a grupos periféricos, com grande maioria pertencendo a uma classe trabalhadora que consegue dar um sustento, porém, uma parcela destes acaba sendo forçado a adentrar no mercado de trabalho mais cedo, para ajudar na casa, sendo que, se percebe que nas Escolas A e C (que tem o público mais pobre) isso se faz mais notável, com jovens optando por uma inserção mais rápida no trabalho (legal e ilegal), ocorrendo com isso, um maior abandono escolar.

Diz Dayrell (2003) que há um maturar biológico da juventude/ adolescência (afinal, os corpos se transformam, entram na puberdade), mas, a experiência da juventude não pode ser entendida como algo meramente biológico e linear. A juventude/ adolescência é um momento em que se vivem as mudanças dos corpos, dos afetos, das referências sociais e regionais, que se vive um momento mais intenso das transformações. Ou seja, quando se discute juventude, se pensa num processo mais amplo dos sujeitos, que marca a vida destes.

O meio social afeta/ influencia na forma de viver e constituir essa juventude, mas, ainda sim, no mesmo meio (camadas populares) há várias formas de se constituir e viver a juventude, e noto isso ao perceber, nos jovens, uma grande parcela se identificando por meio de roupas e gírias ligadas ao rap, uma parcela menor ligada às manifestações da cultura do crime, parcelas ligadas ao rock, hip-hop, animes e etc., tal como descrito anteriormente no tópico anterior do presente trabalho.

Portanto, os jovens tem desejos que são formados pelas suas relações sociais, fazem e interpretam o mundo com base em tais relações, que são influenciadas pelo meio em que vivem, pelo conjunto de relações sociais as quais estão inseridos, e, posso dizer, os desejos são, na maior parte das vezes, ligados à bens de consumo, no caso, o “pano” (roupas), o sonho do veículo (já expresso em bikes estilizadas pelos jovens do sexo masculino, com estética que busca lembrar motocicletas com a inserção de bancos diferentes ou outros adereços, isto quando não são bicicletas com motores adaptados, lembrando mesmo motocicletas).

No caso das jovens mulheres, há uma maior busca nas roupas que expressam a sensualidade (ainda que não possa ser da forma que elas querem, visto a repressão das escolas para roupas muito sensuais ou decotadas), porém, há, nessa tentativa de expressar a sensualidade, um identificar-se com as suas tribos, com meninas se vestindo com trajes que lembram o funk ostentação (shorts mais curtos, roupas cavadas na barriga), meninas que se vestem com adereços de rock (camisetas de banda, roupas mais escuras), aquelas que se vestem buscando se aproximar da identificação do rap (com calças mais largas, porém, usando camisas onde a barriga fica mais de fora), bem como aquelas que se vestem num estilo mais cowgirl (minoria, só observado na escola B).

Entre os meninos, destaca-se a identificação com o rap (calças largas, camisetas largas e correntes, boné), funk carioca (correntes, short, camisetas pólo com logo da marca lacoste, cabelo pintado de loiro/ descolorido, bem como algumas tatuagens ligadas a frases de músicas), cowboy (também na escola B somente, com calça jeans mais apertada, boné e camiseta xadrez), rock (pelas camisetas de banda, alguns com cabelo comprido), e, ainda, grupos que se identificam com futebol (ostentam mais camisetas ligadas à times, com cortes de cabelo mais curtos, quando não com luzes ou cabelos descoloridos).

Apesar das diferentes tribos, das diferentes identificações, não notei disputas entre estas, com os jovens, na maior parte do tempo, conseguindo interagir entre si e conviver, fazer trocas entre si.

Nos parágrafos acima busquei retratar os jovens de uma forma mais plural, buscando identificar os principais grupos que existem, sem estereotipar, porém, há estereótipos adotados pelas escolas, pelas direções e corpos docentes com relação aos jovens, e, relativo a isso, Dayrell e Carrano (2014) apontam o paradoxo de como o jovem é representado/ retratado: por um lado, não são levados à sério, isto é, suas opiniões não são levadas em conta, não há políticas públicas para juventudes de setores populares, porém, há a perseguição pela estética do jovem, a busca pela juventude e sua energia.

Há uma tendência da escola não considerar os jovens e suas falas/ opiniões para as tomadas de decisões, o que é um desestímulo ao protagonismo juvenil. O jovem é visto de forma estereotipada, na maior parte das vezes, pelos adultos, havendo ainda uma tendência negativa nesse olhar, *como o jovem sendo um sujeito que ainda virá a ser adulto*, não levando em conta que são sujeitos com opiniões válidas e formas de ver o mundo próprias, negando-lhes o presente vivido e sua identidade.

Essa visão se alia com a de “juventude como problema” quando se leva em conta os problemas sociais de violência juvenil, gravidez, Aids, tráfico e consumo de drogas. Porém, a ótica da juventude como problema e a forma estereotipada de enxergar a juventude reduz a complexidade desse momento da vida, ainda mais se levar em conta boa parte dos problemas que permeiam a juventude não foram criados por estes (ex: desemprego e tráfico de drogas).

Pensando nessa problemática, entendo que o que os autores colocam sobre os jovens não serem levados a sério se mostra real nas escolas observadas, e, na maior parte das vezes isso até atrapalha a ideia de protagonismo do jovem, que é tão incentivado na educação paulista e seu novo currículo, onde a escola deve incentivar que o jovem tenha protagonismo para buscar sua educação e temas de interesse.

Em verdade, as escolas se mostram engessadas, não conseguindo fugir da execução de um currículo e avaliações externas, logo, o jovem dificilmente é ouvido e levado a sério. Mais que isso, há uma pressão para que o jovem se adeque a cultura escolar, aos temas que a escola (por meio da direção e coordenação pedagógica) aprovem e executem, que na grande parte é desconexa com os gostos e desejos destes, e, quando há ações diferentes (como, por exemplo,

halloween), fica patente que os jovens gostam por sair da rotina, e não exatamente por ser algo da sua cultura. Em verdade, observo que, nas escolas, só os jogos interclasse, que são eventos esportivos, atraem e estão em maior afinidade com os gostos do público (futebol).

Ainda sobre a visão dos docentes e escola sobre os jovens, é interessante apontar que Dayrell e Carrano (2014) apontam que há uma visão que, desde a década de 1990, é fomentada pela indústria cultural (algo perceptível nas vestimentas com estampas, formas e estéticas manifestadas por estes, já citados anteriormente neste texto), que é da juventude como um tempo de liberdade, com o jovem sendo um consumidor de moda e produtos de lazer/ prazer, onde este tem o ensaio para o erro, liberdade para prazer, irresponsabilidade e hedonismo.

Apesar desta visão ser fomentada, ela não é algo que se mostra tão acertado com a realidade, afinal, vários jovens tem sua juventude permeada pelo trabalho, como bem aponta Dayrell (2003), ao analisar a trajetória de vida de dois jovens, onde um trabalhava e vivia uma vida para a manifestação cultural do Rap, investindo em sua carreira.

O trabalho na vida do jovem é perceptível nas escolas observadas, com muitos manifestando a aspiração em buscar empregos, sendo que muitos acabam por trabalhar em uma empresa de telemarketing da cidade de Marília, que absorve boa parte destes para uma função de meio período, causando problemas no pedagógico, pois muitos buscam o período noturno por conta do trabalho e, por estarem exaustos, acabam por faltar bastante. Outra parcela do público jovem acaba por adentrar áreas como construção civil, onde se tornam auxiliares de pedreiros, babás (o que reflete o machismo, afinal, as meninas/ mulheres são direcionadas a tais funções) e, uma pequena parcela acaba por adentrar no tráfico de drogas para conseguir renda.

Portanto, entendo que os jovens destas escolas são influenciados pelos tipos de cultura periférica (ao ostentarem símbolos do funk, do Rap, camisetas de times), pelas manifestações da cultura de massas (ao manifestar estampas de animes e bandas), sofrem influências de grupos os quais convivem e permeiam (como o próprio grupo, que influencia na sua sociabilidade, em valores, como o modo de falar, o machismo, a ostentação de símbolos de crime para alguns), e que vivem suas vidas nas zonas periféricas, desejando itens de consumo propagados pela indústria cultural e, com isso, buscando “fazer dinheiro”, isto é, obter renda para conseguir consumir seus produtos (desde roupas a até mesmo substâncias ilícitas), sendo assim a juventude de parte do grupo permeada pela responsabilidade do trabalho (lícito e criminoso).

Relativo à juventude e violência, não foram notadas grandes brigas nas instituições o qual estive, apesar das falas dos jovens remeterem, em vários momentos, há ameaças entre eles, principalmente entre os do sexo masculino, com a ênfase na violência física, com ameaças diretas por aqueles mais jovens (11 a 14 anos), falando que “vou te pegar” e outras falas de baixo calão, bem como ameaças mais veladas entre os mais velhos (15 a 17 anos), onde as falas são para mostrar que podem haver represálias no futuro.

Apesar de tais jovens não chegarem à violência física dentro das escolas nos momentos em que estive presente, é importante refletir que, nas suas falas, há uma ostentação à violência física, e, aqui entendo ser interessante recobrar aos escritos de Adorno (2010) sobre juventude e violência, onde este explicita que violência e opinião pública (pela filmografia) associam o jovem à violência.

Segundo conta Adorno (2010), desde a invenção da modernidade, os jovens são vistos como vetores de inovação e transformação social nos mais diversos campos, das artes à política, da cultura à ciência. Nos jovens, particularmente adolescentes, há um processo de requalificação, pois, dotados de lógica própria, podem interferir nos rumos da contemporaneidade, dotados de lógica social própria da sua geração. Daí surgem imagens positivas e negativas, onde, na positiva, o jovem é visto como voraz no mercado de trabalho, frenético, inteligente e sagaz, e, nas negativas, é associado à perigo, insegurança, envolvimento passional em causas religiosas, étnicas e éticas, pela precocidade com que se autonomiza dos controles tradicionais, pelo envolver com o que remete à perigo, como esportes violentos, drogas, gangues e crime organizado, sendo tal imagem mais agravada com os jovens agindo de forma contrárias às virtudes cívicas (entendo se juntando ao crime).

As imagens do jovem violento contrasta com a do jovem de sucesso no mercado de trabalho, na profissão, consumo e vida amorosa - sexual. Para Adorno (2010), violência parece ser a linguagem social que encontra no jovem seus porta-vozes. Porém, o comportamento transgressor não é lido pela opinião pública com tolerância e condescendência, havendo o clamor por penalidades mais rígidas contra estes.

Ressalta-se assim a mudança de pensamento apontada por Adorno (2010) ao longo do século XX: na primeira metade do século, o jovem era visto como alguém a ser tutelado, com menor liberdade e alvo para serem qualificados para o trabalho, e, este estar na rua era visto como problema. Já na segunda metade, há a instituição de políticas de bem estar para esse jovem, para

assegurar sua segurança, e o debate é do jovem ser vítima das desigualdades sociais, onde a fragilidade (e entendo que ausência) de políticas públicas para a juventude fazem com que estes recorram ao crime pela falta de espaço do estado, algo que conflui com a visão de Dayrell (2003) e Dayrell; Carrano (2014).

Portanto, ao observar as ideias de Adorno (2010), estamos pensando a violência como algo que pode compor parte da imagem negativa e estereotipada dos jovens apontada por Dayrell (2003) e Dayrell; Carrano (2014). Observo que há violência em seus discursos, mas, esta, no geral, não é manifesta de forma física entre eles, havendo ameaças veladas e explícitas, bem como grosserias, e entendo que é interessante, para tal, retomar as ideias de Charlot (2002) e Elias (1994) sobre a incivilidade, o que será feito em tópico próprio para isso após a análise dos relatos dos educadores de sociologia e demais disciplinas.

Ainda relativo aos estereótipos, observo que a visão que os profissionais da escola tem dos jovens é negativa para aqueles que dificultam o trabalho por meio da indisciplina e violências simbólicas (entram no grupo dos “bagunceiros” ou “indisciplinados”, segundo os docentes e direções), e, aqueles que são vistos como “bons”, isto é, disciplinados, são melhores tratados, o que lembra em partes as ideias de Bourdieu com capital cultural, onde aqueles que tem um capital cultural mais afiado com a escola são melhores tratados.

Dayrell e Carrano (2014) declaram que, apesar de constatado os conflitos entre jovens e corpo docente em muitas instituições (e constato que os conflitos são, na esmagadora maioria das vezes, de ordem verbal e simbólica), não é possível analisar tais relações buscando um “culpado”, visto que a escola tem professores, alunos, funcionários que sofrem a influências das pressões e fenômenos estruturais mais amplos (como a já citada influência da indústria cultural), o que demonstra a complexidade destes fenômenos que permeiam e influenciam ações e outros fenômenos na escola.

Portanto, se queremos por em prática uma educação humana, precisamos conhecer os alunos e suas realidades, reconhecendo seus saberes e experiências. Dito isso, também declaram os autores sobre a noção de juventudes (no plural), visto a sociedade ser plural e os jovens se apropriarem, interpretarem e darem sentido ao mundo de formas ímpares, influenciados pelo meio social que os permeia (DAYRELL; CARRANO, 2014).

Porém, não é isso que acontece e, como já declarei anteriormente, todas as escolas caem na rigidez da execução de um currículo, em avaliações externas e perdem aí a chance de fazer, de

fato, a conexão com a cultura, os significados e interesses que os jovens tem e que por vezes poderia ser usado para explicar trechos da matéria e do currículo estadual paulista.

Como atuei durante o período da manhã e tarde, consegui ver o público, composto majoritariamente por brasileiros, havendo somente 2 alunos estrangeiros (um oriental e um de um país da América hispânica), e não foi visível, por minha pessoa, fenômenos relativos à xenofobia entre tais alunos.

Na escola, os jovens tem consciência de seu papel, que é de estudar, e muitos manifestam isso no discurso (principalmente quando inqueridos por professores que estão desgostosos por estes por conta de não estarem participando das atividades), porém, muitos não sentem identificação com as aulas, com os temas e conteúdos trabalhados.

Freitas e Vieira (2017) apontam uma pista que entendo ser acertada, que é do estranhamento (no sentido marxiano, isto é, de não se identificar com o produto de seu trabalho, no caso do jovem, o produto de seu trabalho de estudo, visto que este não se liga de fato à sua vida). Assim sendo, com o intuito de tentar se afastar da sensação ruim proveniente do estranhamento, os jovens optam por desviar a atenção para outros comportamentos, e, de certa forma não os culpo, afinal, não há significância em boa parte das vezes com os conteúdos, pois, para haver tal, é preciso haver professores que consigam fazer essa “ponte”, e, quando não há tal, estes optam por outros comportamentos, como interagir entre si, o que gera ruído e conversas entre si, gerando gritos e suplicas dos docentes para que estes parem e prestem atenção.

Aliado a isto, ressalta-se que quando não há imposições dos chamados mapas de classe, que organizam os jovens de forma a dificultar a interação entre alguns e facilitar com outros, o que causa aqui uma disputa entre a interação querida pelos jovens e um adestramento dos corpos pela escola, onde estes tem de permanecer quietos no lugar e produtivos, num modelo que se associa com o fabril (seja o fordista, com jovens em fileiras, ou o toyotista, com jovens trabalhando em diversas linhas flexíveis pelas tais metodologias ativas).

Nesse “cabo de guerra” entre a socialização dos jovens no espaço escolar (e é importante dizer que tal espaço é vital para sua socialização, pois Marília tem poucos espaços que de fato servem para a socialização destes, como praças, poliesportivos ou mesmo quadras esportivas em todos os bairros, sendo algo muito restrito, principalmente nos bairros mais periféricos) e a imposição do currículo e ordem escolar; há o desinteresse, a indisciplina e ações

violentas de ambas as partes, com gritos e humilhações, muitas vezes seguidos de mensagens moralistas dos adultos para com os jovens, com o autoritarismo permeando tal.

Com relação aos jovens e uso de drogas/ tráfico, foi registrado em alguma medida tal fenômeno em todas as escolas observadas, sendo que, na escola E o fenômeno se mostrou menos preocupante para a escola, e, nas escolas A, B e C mais preocupantes para estas. Fato é que tais escolas são periféricas, e seu público é composto por uma parcela carente, com jovens que tem familiares envolvidos com o tráfico (algo que me foi explicitado pelas COE das escolas C e D), e muitos destes se envolvem com tal para conseguir sustento.

Um fato que deixo aqui registrado de minha observação de campo é que, por problemas financeiros, muitos evadiram das escolas no primeiro semestre, porém, com a busca ativa e ações do conselho tutelar, estes regressaram ao final do segundo semestre, forçados pela justiça e frequentando para não haver mais complicações, porém, sem significação para com a escola e o conteúdo, tornando as dinâmicas mais complexas, afinal, estes, por serem estereotipados, recebem falas dos professores quando recebem trabalhos de compensação de faltas, aumentando os conflitos e tensões entre estes e docentes.

Ainda sobre drogas e juventude, entendo que as escolas não conseguem dialogar de fato com os jovens que não por um ponto de vista negacionista e moralista (no sentido de culpabilizar e evocar uma vergonha nos jovens por usarem drogas como algo que infringe a regra), havendo, de fato, uma tensão, onde se teme que estes alunos que usam ou vendem drogas corrompam os outros, impondo ai o estereótipo e ações de discriminação, seja com a vigia destes (o que em alguns casos de fato se mostrou importante, com tentativas de se fazer tráfico nas escolas, ou mesmo o consumo de drogas nestas), seja com ações de discriminação por falas moralistas com estes, o que entendo que realimenta o ciclo destes jovens em não se identificarem com a escola e suas demandas, sendo o espaço usado mais para a socialização.

Relativo aos gritos, os jovens que eu abordei nas 4 escolas veem isso como algo incômodo, porém, como “algo natural”, isto é, não conseguem perceber o grito como algo construído socialmente. Todos manifestaram que não gostam de docentes gritando com eles, porém, acabavam por concordar com o grito em algumas situações, onde viam que o docente não conseguia gerenciar/ controlar a sala, e muitos se manifestavam para o docente com a fala “ô sor, deixa eu ajudar vai”, e seguia o grito do aluno para os demais colegas. Tal atitude faz lembrar os dizeres de Bortolin (2010), que, como já citei, fala da possibilidade dialógica do grito, isto é,

sobre como o adulto grita com o jovem e este acaba por aprender a gritar e reproduz tal comportamento com os adultos.

Mas, será que o grito ocorre em jovens/ escolas de todas as classes sociais? Em meu período de observação participante, em todas as escolas percebi que os jovens gritam, e percebi que para a grande totalidade o fenômeno está naturalizado. Mesmo na escola 4, que tem um público mais elitizado, o grito ocorre entre os jovens, seja como indisciplina, resistência ou parte da brincadeira. Porém, uma docente, W, me conta algo interessante, que, seus alunos, que são de comunidades mais carentes, encaram o grito como algo de “não levar desaforo para casa”, o que pode revelar uma diferença entre os jovens “da quebrada” (mais periféricos) e os menos periféricos, onde os valores da comunidade e família apontam para uma postura de embate. Nesse sentido, o grito serve para o ataque, porém, como o fenômeno se manifesta em jovens que não habitam tais “quebradas”, acabo por supor que o fenômeno ganhe mais intensidade com estes jovens, porém, não é exclusivo dele, sendo sim parte da cultura escolar.

Quando os jovens foram por mim questionados sobre os motivos de gritar em sala de aula, muitas vezes estes responderam que era para vencer o barulho, o que leva a entender que há um efeito cascata, isto é, já há ruído, e, ao buscar superar, agrava o problema. Também há os casos onde o jovem quer se defender e ser ouvido, isto é, o jovem quer se expressar para as direções e professores com relação aos seus pontos de vista, como muitas vezes presenciei, em embates com professores e direções, porém, tal será abordado nos próximos tópicos.

Queria entender se os jovens entendiam os motivos dos docentes gritarem, e, para isso, busquei inquirir quando mais eles ouviam os gritos, a resposta foi tal fato ocorria quando os docentes viam muita bagunça, ou seja, que os jovens estavam dispersos e indisciplinados. Para estes que sofriam com os gritos, questionei muitas vezes o motivo de não prestarem atenção nas aulas, e, as respostas foram que não entendiam o conteúdo, e que não sabiam o motivo pelo qual usariam os referidos conteúdos na vida, o que leva a entender que o sentido da aula, bem como do conhecimento ali desenvolvido, não estava acontecendo, mesmo com os esforços por parte dos docentes.

Cabe ressaltar aqui o texto da Mendonça (2011) sobre a crise de sentidos, onde ela problematiza a função social da escola na sociedade capitalista atual, apontando que a escola tem historicamente como função a transmissão do conhecimento, porém, nas últimas décadas, vem passando por sérias dificuldades em cumprir essa função social, onde estudantes e professores

não se identificam mais nesse espaço institucional, “[...] uns porque não ‘aprendem’ e outros porque não conseguem ‘ensinar’[...]”, onde ambos (docente e discente) estão longe de estarem motivados, havendo aí o estranhamento.

Mendonça (2011) nos conta que é um desafio sociológico e pedagógico pensar a escola hoje, considerando as mudanças estruturais da sociedade capitalista das últimas décadas (afinal, a escola e a juventude são afetadas pelas mudanças do capital, seja com novas tecnologias, crises, etc.). Ainda de acordo com Mendonça (2011), a escola desde os idos da Revolução Industrial tem a missão de ensinar e adestrar a população ao "moderno", a serem bons operários, onde o estado provém da educação, remetendo ao lema igualdade e fraternidade da Revolução Francesa, ainda que distorcido.

Nesse contexto, coube a escola transmitir os saberes necessários para organizar as fábricas, saberes priorizados pelo/ para o capital, onde a escola vive a contradição de ensinar a classe trabalhadora, e, ao mesmo tempo, a não permanência dessa classe na escola. Mendonça (2011) constata que há nos discentes o saber da função social da escola, porém, nota que é possível que o sentido da escola e dos saberes transmitidos não estejam presentes, denunciando que os conteúdos escolares hoje estão mais distantes da vida dos estudantes, mais distantes de uma formação que realmente ajude a perceber e entender o seu entorno, o que leva ao estranhamento.

Onde não há sentido, há o estranhamento (no sentido marxiano), e tanto alunos quanto professores o sofrem, ocorrendo, como constatei em minhas experiências, ainda no estágio (FREITAS, 2015), a não identificação do aluno para com sua função/ trabalho, há o estranhamento, que leva à rejeição dos conteúdos, e os alunos fazem resistências ao estranhamento, com atos que vão desde o "dormir" (abaixam a cabeça e fingem dormir), o conversar entre amigos não prestando atenção na aula (o que remete a ideia de um professor coisificado, não tendo a atenção dos alunos como ser humano, mas como algo que está lá e nem parece “gente como a gente”).

Ressalta-se também outras ações nesse resistir ao estranhamento, porém menos passivas, com comportamentos que Charlot (2002) cita como incivildades, no caso, o agir grosseiramente e o conversar durante a aula, comportamentos que não são exatamente uma quebra na lei, mas são uma quebra da regra escolar, regra que necessita de investimento de energia e sublimação das pulsões para algo que é o aprendizado, logo, estas ações contrariam o processo civilizador. Por

fim, há formas de estranhamento por parte dos alunos que desembocam na violência, que, por ser recorrente nos discursos e observações que registrei, merecem um tópico à parte nessa dissertação.

Para encerrar esse tópico sobre a juventude, destaco os seguintes pontos, que entendo serem importantes: os jovens destas escolas manifestam a identificação por meio de roupas e outros sinais visuais de vestimentas, se identificando com tribos de estilos musicais e culturais (rap, funk carioca, sertanejo, rock), com manifestação da indústria cultural (camisetas de animes) e por gostos de esporte (meninos com camisetas de futebol), e, ainda, ostentação aos símbolos do crime (com tatuagens relacionadas a tal atividade).

No entanto, apesar de tais jovens manifestarem identificação à diferentes “tribos”, não é percebido conflitos graves entre estes, sendo percebido, de fato, que a escola é o local de socialização que estes tem, visto a dificuldade de achar tais espaços em seus bairros, havendo trocas, namoros, brincadeiras e afins; há uma grande dificuldade das escolas em conseguirem ligar os interesses dos jovens com o conteúdo, com as matérias, o que gera um desinteresse e, conseqüentemente, conflitos e indisciplina. A escola, na maior parte das vezes, não ouve o jovem; o grito entre eles está naturalizado entre os jovens, que por mais que manifestem que não gostam de tal, ainda o reproduzem; há o registro da perda de sentido na escola (MENDONÇA, 2011).

2.3. Gritos entre professores (diversos) e alunos

Neste trecho pretendo descrever e discutir o que vi e anotei em diário de campo, e buscar interpretar os dados descritos. Aqui não me limito aos professores de Sociologia, buscando um público mais amplo.

No início de minhas sondagens com os docentes, na sala dos professores, busquei inquirir, em momentos individuais, sobre se eles gritavam muito na escola. Um exemplo foi, num dia, na sala dos professores, onde conversei com uma professora de Arte e um professor de Língua Portuguesa. Comentei que a escola estava mais tranquila, o qual eles concordaram e disseram que muitos alunos haviam faltado (era véspera de um feriado), e, com isso, aproveitei e perguntei se, em dias mais rotineiros, eles precisavam gritar para dar aula, e, o professor de Língua Portuguesa logo disse que, no período da tarde, se não gritasse, não dava aula. Falaram

que os alunos no geral não eram problemáticos (os da tarde, que é Ensino Fundamental - ciclo 2), porém, que havia muita conversa e ruído.

Neste trecho já podemos problematizar algumas coisas, como o precisar gritar para dar aula, isto é, há tanto ruído que ele (o docente) precisa elevar o tom. Por qual motivo as crianças fazem tanto ruído durante o período da tarde, no Ensino Fundamental - ciclo 2? Claro que, da parte das crianças e pré-adolescentes, há o ruído de conversas e brincadeiras, pois, com exceção da escola D, que tem em seu entorno um campo de futebol, todas as outras não dispõem de espaços de socialização, logo, o momento da escola é claramente o momento de falar, socializar, porém, fazer isso em aula, obrigando os professores a falar mais alto ou gritar pode ser já o sintoma de algo, seja o estranhamento aos conteúdos ou mesmo a falta de sentido apontado por Mendonça (2011).

A situação acima relatada se soma com os muitos momentos que presenciei nas salas de aula agitadas, com alunos conversando de forma muito entusiasmada, deixando os professores sem possibilidade para outra ação que não elevar o tom de voz até o grito, onde, com isso, conseguiam a atenção (isto quando não se assustavam com o grito). Somente assim os professores conseguiam obter o “controle” da sala, isto é, que os alunos prestassem atenção neles (docentes), porém, isso sempre carregava uma mensagem com um tom moralista, onde se buscava afetar o moral dos alunos com a bronca dos professores, broncas estas com tom firme e em alto volume, mostrando o quão “absurda” era a situação, buscando, com isso, afetar os alunos pela vergonha dos seus atos. Este ato durava, no geral, por alguns instantes (ou minutos, à depender do docente), havendo depois uma busca ao conduzir a aula e a aceitação ou não desta pelos discentes, e digo isto por conta da manifestação ou não da indisciplina, havendo as possibilidades de:

- Manifestar a aceitação por entender a mensagem/ bronca/ grito moralista do docente;
- Manifestar aceitação por conta da coerção exercida pelo docente e medo de uma nova coerção;
- Não aceitação, voltando os discentes a manifestar o fenômeno da indisciplina mais uma vez.

Claro que, em muitos momentos, ocorreu a não aceitação do grito/ bronca moralista, e os alunos resistiram, manifestando a indisciplina, a desatenção (ignorando a presença do docente, como ele fosse nada), e, com isso, novos atos de coerção foram manifestados no “mandar o aluno

para fora da sala”, isto é, levar para a direção, onde esta (geralmente os vice-diretores) tomavam ações, com broncas em tons fortes e mais alto que o dos estudantes. Entretanto, na maior parte das vezes não chegava a ser o grito, apesar da forte entonação de seriedade, buscando mostrar a gravidade dos problemas em tomar uma “ocorrência” (nome dado às notificações que os alunos levam, o que gera, na maioria dos casos, o contato com os pais ou, ainda, a suspensão do aluno por alguns dias).

Voltando ainda para os docentes, relato que pude diferenciar os gritos feitos para controlar a sala/ chamar a atenção daqueles que demonstraram um nível mais profundo de revolta e insatisfação. O primeiro tipo é mais pontual, focado naquele momento da indisciplina, onde os alunos não estão focados, e, o segundo é manifesto de forma mais ampla, durando mais que um simples momento, onde o docente grita com mais força, manifestando mais sua própria indignação, buscando ferir (ainda que não possa ofender) e fazer catarse daquele sentimento negativo que sente ante ao comportamento manifesto pelos discentes, com um tom e volume que consegue, em muitos momentos, ser ouvido além da sala. Neste segundo tipo de grito em que vi docentes saírem esbaforidos, suando, onde de fato manifestaram com mais vigor e energia contra os alunos.

Mas, a estratégia (ou momento em que “se perde as estribeiras”) do grito funciona? Bem dizer a verdade, sim, funciona, porém, por um período extremamente curto, e logo os alunos podem voltar (como observei na maioria das vezes) há um comportamento de resistir à ordem, resistir ao aprendizado proposto, às atividades propostas, e aqui penso, que tal fato ocorre por conta da falta de sentido que muito provavelmente acomete os alunos com relação ao seu próprio aprendizado, afinal, não há motivo para prestar a atenção se aquela mensagem/ conhecimento/ docente fala algo que não lhes interessa, ou, ainda, que eles julgam que não seja atingível a estes.

Este fenômeno dos professores, de gritar com os alunos se dá por conta da tentativa de impor autoridade, da tentativa de controlar/ gerenciar a sala e, com isso, conseguir/ tentar passar/ andar com o conteúdo que o currículo estadual cobra.

Para exemplificar essa questão, destaco o relato da professora de sociologia N, onde, ao ser abordada, declarou que o que a leva a gritar é quando os alunos, que estão “vivendo”, vão ignorando ela e fazendo atos que não deixam prosseguir a aula, o que a faz pedir várias vezes até gritar, chegando a ação de bater na mesa, falar gritando “Ow, assim não dá!” e os alunos se assustam e voltam sua atenção à ela. Disto, disse que tal ato, de forma cotidiana, vai cansando, o

qual interpretei como o estranhamento (no sentido marxiano), o qual ela concordou. Com relação à temática violência, nem sempre consegue trabalhar em sala de aula, visto que sempre há uma defasagem dos alunos, o que a obriga a retroceder em muitos momentos, e implica um não avanço no currículo até chegar nessa temática. Relativo ao grito, nunca pensou em trabalhar em sala de aula, desnaturalizá-lo.

Ou seja, pelo relato da professora acima, o comportamento de desatenção, de ignorar a profissional é algo recorrente, rotineiro, e, mesmo ela gritando, ainda prossegue, tanto que ela relata esse estranhamento (MARX, 2014).

Entendo que o lugar dos professores seja cheio de dificuldades, onde são cobrados de controlar a sala e os alunos. Esse cobrar controle de sala é o cobrar que fiquem no lugar, na sala, sem grandes barulhos e, por mais que a Seduc-SP expresse, por meio de seus documentos e cursos sobre metodologias ativas, essa movimentação pedagógica não é a regra na escola. O docente categoria O, neste cenário de cobrança de controle de sala de aula, tem um certo medo acentuado da cobrança das direções/ coordenações, visto que, por não ser efetivo, pode ser desligado mais fácil das aulas pelo diretor, caso crie muito “problema” para os professores, coordenadores e direção, como alunos rebeldes ou mesmo muitos alunos enviados para fora da sala.

A busca por se manter como autoridade e controlar os alunos em muitos momentos oscila por uma linha muito fina entre autoridade e autoritário. Um exemplo de quando presenciei isso foi ao passar pelas salas com a coordenadora da escola, e ouvir gritos, e vejo que uma pedagoga (Peb1) gritava com os alunos, mandando, de forma autoritária, para que se sentassem. Gritava "vai sentar! Agora!! Senta!!!", e alguns obedeciam, enquanto outros não, sendo que os últimos hora a ignoravam, riam com sarcasmo, faziam risos de deboche, enquanto andavam pela sala daquele 7º ano do período da tarde.

Lembro de ter conversado com ela, na sala dos professores, e ela disse que não estava tão bem, ainda se encontrando na docência (porém, manifesta que quer sair da docência), mas, não deu detalhes maiores, visto o estado de nervoso em que se encontrava. Ela atua como eventual, o que entendo que possa atrapalhar, visto que o docente eventual entra na sala sem ter vínculo construído com os alunos. Após alguns minutos, a professora coordenadora foi lá, perguntar se estava tudo bem, mas, não interveio de forma direta, pois não julgou necessário. O que fica marcado desse momento que observei foi o autoritarismo, o grito seguido da sentença

imperativa para com os discentes, e o ato de alguns aderirem a tal sentença e outros resistirem, testando a paciência e os limites da eventual para com o mandar.

Outro momento importante a ser relatado aqui é o grito quando se tenta manter a ordem para evitar depredação (violência à escola, segundo Charlot, 2002). Neste caso, estava eu na sala dos professores e ouço, na sala à frente, o docente gritar com a sala (um 7º ano do Ensino Fundamental) por conta de bagunça, declara que quer todos os discentes sentados e ameaça, dizendo que se alguém arremessar mais alguma coisa no ventilador, irá mandar para fora da sala, e, com isso, a sala retruca com ele, falando grosserias não entendíveis por esse pesquisador.

A sala fora de ordem, com comportamentos incontidos, falatório, e o docente tendo de gritar, tentando impor sua ordem no período da tarde, onde, creio que ele não tenha quisto, mas, manifestou um autoritarismo em sua fala, em seu tom de voz alto e impositivo contra a sala, que continuou com meninos reagindo com grosserias e gritando para desafiar o professor.

Entendo que o grito não seja algo que precise ser 100% proibido, longe disso, em alguns casos é importante, para evitar depredação ou em uma situação de emergência, porém, o autoritarismo manifesto é ponto chave aqui, é o que diferencia a ordem emergencial para algo que remete, ainda que de forma não consciente, para a cultura escolar. Ao questionar minha colega, docente de Inglês, sobre o fato na sala, esta relata que há 3 garotas que puxam a indisciplina, e os meninos “vão na onda”, gritando e jogando pedaços de borracha, finalizando com a fala "se você não gritar mais alto que eles, você não tem aula ali não".

Mas, e quando o/ a docente não consegue gritar com a sala? Aqui cabe um relato, onde, durante o intervalo conversei com as professoras B (História) e M (Artes). A professora M relatou que estava com muita dificuldade com um dos 7º anos do Ensino Fundamental, pois eles gritavam demais. Segundo seu desabafo, a própria arquitetura da escola não colabora, pois amplifica o som, e, com isso, os alunos começam a falar mais alto, até falarem gritando uns com os outros. Ao ser questionada pela B sobre bagunça, seu relato foi de que não há bagunça exatamente, pois "os alunos fazem tudo" (as atividades propostas em Artes), porém, "é uma barulheira, uma gritaria, um falando gritando com o outro, e eu não consigo gritar. Eu tento gritar e ou faço cara de choro, ou dou risada! Não consigo ser autoritária. Dai é uma gritaria, e eu vou passando mal com o barulho! Teve até um aluno que falou 'o professora, deixa eu te ajudar na chamada, senão a sala não vai escutar'; pois eu não conseguia elevar o tom de voz".

Ao questioná-la se os alunos conversam gritando, ela respondeu que sim, e, ao questionar se os professores são conduzidos aos gritos com isso, ela também confirmou, o que mostra um caráter dialógico do fato. Porém, ela falou que, no Ensino Médio, as coisas são diferentes: "No 2º ano do Ensino Médio, eu fico quieta e olhando para eles, e eles entendem que a coisa tá ruim, já no 7º ano do Ensino Fundamental não, eu posso ficar séria e eles continuam gritando". Questionei M da ideia de levar a sala a outro ambiente, como o pátio ou bancos para desenvolver as atividades, e ela se mostrou receptiva à ideia de mudar o ambiente, mas, citou que a coordenação não era muito favorável, pois isso "bagunça a escola", e ela concordou com a postura da coordenadora, porém, insisti que seria bom ela tentar, afinal, o não ela já tinha, o qual ela concordou, e citou que, nas disciplinas de itinerários formativos (com o Ensino Médio), ela fez isso, ainda que isso tivesse rendido comentários e repreensões verbais. Após algumas semanas, contudo, presenciei que a docente seguiu a minha sugestão de fazer aulas em outro local que não a sala de aula, no caso, uma aula de Artes, e, ali, durante uma dinâmica de espelho, os alunos não gritaram, participaram da atividade, o que fez, pelo menos naquelas aulas, haver uma participação sem desgaste das cordas vocais da professora.

Após o intervalo (o mesmo que citei com as docentes acima, M e B), estava eu me preparando para ir embora da escola, quando surge uma cuidadora com um aluno autista, que não conseguiu ficar num 6º ano do Ensino Fundamental por conta do grito. Segundo seu relato o aluno "pôs a mão no ouvido e não ficou mais na sala, pois as meninas estavam gritando demais, uma coisa muito ruim". Questionei a cuidadora se não era o 7º ano do Ensino Fundamental (pensando que poderia ser a sala da conversa com B e M), porém, ela falou que não, era o 6º ano do Ensino Fundamental, e ressaltou "aquele 7º ano do Ensino Fundamental é difícil, tem gente que nem quer entrar, pois é uma gritaria só".

Aqui é interessante de questionar sobre a ideia de inclusão, afinal, o aluno autista não consegue participar da aula por conta dos gritos. Apesar da Seduc-SP apresentar os pressupostos teóricos da PEE-SP (Política de Educação Especial), e fazer a divulgação de ações e informações para promover a inclusão de alunos alvo da educação especial, permitindo que estes participem do cotidiano escolar, ainda não há uma reflexão mais profunda, na prática, dos docentes para com o cuidado com o ambiente, com a forma de gerir a aula e de como conscientizar os demais alunos sobre como colaborar para o melhor aprendizado e bem estar de alunos autistas.

O que é perceptível nesse viés é que existem poucas vozes que ecoam para melhorar a vida e aprendizagem do aluno autista, sendo pequeno o grupo de docentes de classe de recurso, isto é, salas/ projetos destinados a quem já vem se especializando nesta temática. Claro que não pretendo me aprofundar com relação tal (educação inclusiva e alunos alvo da educação especial), porém, é interessante ver que esta pesquisa resvala em tal tema, afinal, se há maior consciência dos problemas do grito na escola, mais subsídios há para uma melhor prática inclusiva.

Outro prisma do grito foi me apontada por W, professora de Inglês, que me relatou suas vivências em uma escola a qual ela leciona, no caso, do grito estar perpassado da forma de ser que reflete a família e a comunidade. Conta essa professora que, nessa escola a qual ela leciona, existem muitos alunos da periferia de Marília, que tem inúmeros problemas familiares graves (o que, segundo conta W, foi agravado pela pandemia), e o grito nesses alunos tem o sentido de não levar desaforo, isso é, permeia insatisfação e agressividade quando são confrontados por docentes ou mesmo outros alunos, e, ao reagirem, gritam e agem de forma mais agressiva, o que é agravado por docentes e coordenação pedagógica que gritam muito e agem de forma autoritária (em seu relato, citam os alunos: “tal professor só cobra, briga, não sabe pedir, não sabe conversar, só grita!”).

Essa docente já reflete que a mudança na forma de se comunicar é importante, e busca se apropriar das ideias de Santos (2019), com o livro “Educação não violenta: como estimular autoestima, autonomia, autodisciplina e resiliência em você e nas crianças”, e, esta relata que, ao mudar sua forma de se comunicar, dando espaço nas aulas para conversar, para ouvir os alunos, para ter conversas corriqueiras, entendendo os sentimentos, e isso demonstrou algo positivo, que é uma maior proximidade dos alunos com ela, ganhando mais confiança e estabelecendo uma relação de autoridade com respeito.

Inclusive, a própria docente mostrou a conversa que teve com um aluno por uma rede social, onde pediu desculpa por ter se alterado no tom de voz com a sala, e o aluno respondeu de forma positiva, pedindo desculpas e dando a entender que compreende as preocupações da docente com a sala. De toda forma, com o relato de W, podemos aprender que há conexões do grito com as famílias, com a cultura juvenil do bairro ou comunidade, onde os discentes reagem (“não deixam barato” - isto é, reagem a situação de forma enérgica e agressiva até), e como isso tudo se liga quando os docentes e coordenação pedagógica grita de forma autoritária (o só

mandar, denunciado pelo “não saber conversar” e “não saber pedir” enunciado pelos alunos e lembrado por W em nossa conversa).

2.4. Gritos de Coordenadores Pedagógicas (PC/CGP) e Direções/ Vice direções (COE)

Em muitos momentos pude presenciar grito dos diretores, vice diretores/ coordenadores de organização escolar e professores coordenadores/ coordenadores de gestão pedagógica nas escolas. O registro destes comportamentos se deu de forma discreta, pois não percebi aberturas para questionar tais funcionários com relação à suas posturas de grito com os alunos (e professores), e, bem dizer a verdade, assumi uma posição de discrição com estes, para evitar conflitos e “pontes queimadas”, isto é, situações em que estes pudessem prejudicar o meu trabalho, o que seria desastroso. No entanto, o grito se fez, e registro aqui alguns dos muitos momentos que pude presenciar, e, ainda, buscar tecer algumas considerações.

Na escola B, ainda no início do ano, um aluno tinha sido enviado para a sala da diretora por conta de indisciplina, e, por conta disso, esta busca, com uma mensagem moralista, falar alto, declarando “não acredito que você, aluno, está aqui por desrespeitar o professor, saindo da sala”. E, subindo a voz até o grito, deixa o aluno em estado de submissão, sem se manifestar e olhar direito para ela, que reclama que não consegue se concentrar nos afazeres dela por conta do aluno, que fica saindo, e o aluno fica suspenso por conta disso.

No mesmo ano, 8 meses depois, a mesma profissional fez um relato diferente com a CGP, que, num conflito com uma aluna no dia anterior, gritou com esta, e esta mesma diretora falou à CGP: “nós não devemos nos desgastar com os alunos, e, quando estes estão alterados, devemos levar estes à um cantinho para se acalmarem , como Super Nanny”.

Entendo que o grito, na prática desta diretora, é de ser um instrumento moralizante, que busca afetar negativamente o aluno, e ela tem consciência disso, porém, esta também tem estratégias de não gritar com o aluno quando isto gera bate-boca entre as partes, com a “técnica do cantinho” da Super Nanny em execução (e ensinada para sua subordinada CGP).

A mesma diretora da Escola B, em um momento diferente, no segundo semestre, após a fala acima (onde orientou sobre o cantinho da Super Nanny), esteve em conflito, quando levou um aluno a sua sala gritando com ele por este ter saído da sala (o qual ela julgou como ato de indisciplina, afinal, não pode sair sem avisar o professor), e o aluno gritou protestando que ele

tinha pedido ao professor para sair. A diretora, falando com o aluno muito alto, ameaça ele de expulsão, e o aluno pede para que ela veja as imagens nas câmeras, para ver que ele pediu ao professor para sair.

A diretora manda ele "baixar a bola", ou seja, ficar num estado mais submisso, enquanto este, revoltado, tenta protestar e ela fala para ele "fala mais baixo", de forma a impor sua ordem sobre o aluno, que, revoltado, acabou por demonstrar mais passividade, ainda que protestasse pela sua razão. Um pouco mais tarde, mas, ainda no mesmo período (manhã), houve uma reunião entre direção e pai de aluno, onde discutiram sobre o comportamento deste, havendo exaltação do pai, que falou alto com o filho, falando para ele se ajeitar, não se comportar mal na escola, comportamento (do grito do pai com o filho) visto como algo para corrigir o aluno, o que lembra muito os dizeres de Santos (2019; 2020) com relação ao autoritarismo e poder desigual dos adultos em relação aos jovens.

O aluno tenta gritar para protestar por sua inocência, mas, não consegue, e gritam com ele, primeiro a diretora, depois o pai, e este fica emburrado. Não sei quem tinha a razão, porém, a situação foi conflituosa, e o aluno ficou mal perante tais fatos.

Ainda na escola B, também no primeiro bimestre, no intervalo, a CGP do Ensino Médio grita com os alunos, que tentavam sair da sala pouco antes do sinal. Gritava "volta pra sala, agora! Se não voltar pra sala, não vou soltar para o intervalo!", e ficou nesse comando entre salas, até a direção entender que era o suficiente e bater o sinal. Sobre esse fato faço a leitura de que a disciplina é um controle de corpos (em um sentido foucaultiano), com um grito ríspido, enquanto os alunos tentam ir para o recreio, para o intervalo, para atividades que os traz vida, felicidade, e, quando é para voltar para as salas, voltam "tocados" como boiada; e os CGP, os COE e os professores tem de ficar mandando os alunos irem para sala, alguns de forma mais sutil (eu, que vou de forma calma e peço com educação para irem, usando o "por favor", o qual, no geral, percebo ser acatado), outros mais no grito (COE e CGPs).

Ressalto a partir desse fato, que um quê de estranhamento está envolvido aqui na educação. Os alunos sofrem com o estranhamento, de não se verem autores de seus produtos (o aprender), e buscam fugir, questionar a norma, e uma das formas de fugir é literalmente ir logo para o intervalo e resistir à voltar para sala de aula, e não os culpo, pois a escola, o intervalo, esse momento e espaço (o pátio) são os locais para conseguirem socializar, brincar, confraternizar, soltarem os corpos, e os CGPs e COEs gritam, buscando um comandar que é imediatista, um

ordenar autoritário no grito “vai pra sala!”, e isso ocorre em muitas escolas, não só na escola B, como registrado na escola C.

Inclusive, resistir a voltar à sala de aula é estratégico, afinal, encurtam o tempo de aula de um dado professor que não gostam, continuam o máximo sua socialização pelos corredores, subindo escadarias, conversando com alunos nas portas, e aí é necessário os COES irem conduzindo os alunos para as salas, hora com pedidos, hora com gritos, com professores aí adotando posturas moralistas com quem chega atrasado, ou, pior ainda, recusando a entrada do aluno por estar atrasado (nega o direito à educação, um crime), reclamando que estes (professores) tem autoridade, e, se não agirem assim, perdem autoridade (observei isso bastante na escola E).

Na escola C, durante o segundo semestre, houve vários alunos do ensino médio que retornaram à escola por conta da busca ativa. Estes alunos são, no geral, desafiadores, e buscam estar em salas de aula diferentes daquela que estão matriculados, gerando problemas de chamada (respondem com nomes que não são os deles) e indisciplina. Com esse problema, em diversos momentos os professores tiveram de parar aulas para deslocar esses alunos entre salas, e, com isso, a COE teve de intervir, porém, sua intervenção foi aos gritos, gritando com os alunos nos corredores, soltando mensagens do tipo "vocês ficaram uma semana sem vir na escola, e agora vem, e fazem essas palhaçadas? Voltem para a sala agora!".

Nesses gritos, há mensagens do tipo moralizantes, onde se busca afetar a moral dos alunos que fazem esse tipo de comportamento desafiante, sendo que, ao que percebo, em nada os gritos fizeram sentido para esses alunos, que continuaram tais comportamentos enquanto a vice-diretora gritava. O imediatismo impera para que estes se desloquem às salas corretas, e o moralismo nas mensagens também, ainda que não surta efeito em tais alunos.

Imediatismo também é registrado na Escola A, onde o COE grita em muitos momentos. Neste dia, ainda no começo do bimestre, presenciei este gritando uma ordem imediatista e moralista: “Japonês, vai pra sala! Poxa, sua mãe pediu para você estar matriculado aqui de manhã, mas, você não colabora! Assim não dá!”, e, após encaminhar o aluno, ele se dirigiu a outro corredor, onde haviam alunos fora da sala, e gritou "Vão para sala! Será que se eu não gritar vocês não vão? Poxa vida, bora para sala!". Nessa ultima frase registrada, é interessante notar que ele percebe, ainda que gritar é algo rotineiro para ele, e ele se questiona na frase de que, se não gritar, não fazem o que ele manda, porém, não presencio em nenhum momento uma

mudança de atitude, ou a tentativa de tal, pelo contrário, só o uso do grito, o uso de voz em tom elevado, junto de mensagens moralistas, buscando afetar os alunos, porém, sempre com a reclamação de estar gritando com os alunos.

Ao que parece, está preso num comportamento cíclico, e não consegue escapar deste, se percebendo nisso, mas, não conseguindo usar outras estratégias, o que é algo trágico, pois me parece que ele percebe seu sofrimento em comandar os alunos assim, e até transparece o esforço, por esse ficar vermelho ao gritar, enrugando a testa e em muitos momentos tendo gestos duros, que entendo ser de raiva, como em momentos onde o COE grita, após o intervalo do Ensino Médio matutino “vão para a sala, já falei isso! Olha meu dedo! Para a sala”, e os gestos duros são seguidos de um tom de pele avermelhado, cara brava e alunos tirando o sarro, rindo do COE, apesar de obedecerem às ordens.

O controle dos alunos para que estes não saiam da sala antes do horário estipulado do intervalo, na Escola A, fica a cargo do mesmo COE, que mais uma vez ficou gritando para os alunos aguardarem na sala antes de bater o sinal. Após bater o sinal, reclamou comigo que muitos colegas docentes deixam os alunos saírem, não seguram os alunos na sala, e os outros, que seguram, ficam como "ruins" perante os alunos. Isso dificulta o trabalho dele, de manter a organização e disciplina.

Observa-se assim que o grito, da parte dele, é um misto autoritarismo e busca por impor uma ordem, mas, entendo que a forma é problemática, apesar do problema ser real, e sua solução ser os professores não deixarem os alunos saírem, visto que, ao saírem, o COE precisa ficar "apagando fogo". Tal fato também é registrado na Escola C, onde o CGP do Ensino Médio grita com os alunos para irem para a sala, e as COE da escola também, o que mostra vários fenômenos em andamento: os professores que não seguram os alunos na sala (falta de alinhamento, falta de comprometimento), os alunos que não querem permanecer na sala (não veem sentido na aula), os CGPs que não refletem dos motivos dos alunos estarem desinteressados nas aulas (não conseguem refletir que os alunos não veem sentido, mesmo a SEDUC, por meio dos materiais de Acompanhamento Pedagógico Formativo e CMSP nortearem insistentemente sobre metodologias ativas para motivarem os alunos nas aulas), tudo isso se soma.

Também há o registro de CGPs que gritam com os professores, como é o caso de uma CGP da escola B, responsável pelo Ensino Médio. Entre os anos de 2022 e 2023, por conta da inclusão dos APD, diversas discussões entre docentes e tal CGP surgiram. Por conta do choque

de horários e dificuldade de organização, muitos docentes foram reclamar sobre e isto acabava por fazer tal CGP agir de forma grossa com os docentes e gritar com eles, e, a grande maioria não reagiu, visto sua posição hierárquica. A docente M, de Língua Portuguesa, em um breve relato, conta que buscou gritar, tal CGP também gritou e agiu de forma grosseira com ela, porém, ela reagiu, e subiu o tom da voz, sendo o grito dela como uma resposta para defesa. Após a docente gritar com a CGP, esta enfim ouviu ela, e foram resolver esse choque de horários, porém, não sem ganhar a antipatia da professora, afinal, como disse M “quem apanha nunca esquece, quem bate sim”,

Já na escola D o CGP faz um uso abusivo do grito, e em diversos momentos presenciei o grito de forma intencional. Um destes momentos foi quando estávamos na sala da coordenação, eu, o CGP e uma aluna que recebia orientações, quando passou alguns alunos do Ensino Fundamental no corredor, tumultuando, todos jovens, do 8º ano do Ensino Fundamental. Com a manifestação do tumulto, o coordenador gritou da sala com eles, emitindo uma mensagem moralista de não serem mais crianças para ficarem com tais atos, e era para irem logo para o treino, que ele ia assistir. O tom de voz explodiu, o grito se irrompeu com bronca, onde busca na mensagem de não serem mais crianças afetar seu humor e causar vergonha, e, com o tom de voz demonstrando aspereza, o coordenador buscou emitir um comando em que os jovens ficassem intimidados, o que não ocorreu de fato, apesar deles terem se retirado para suas atividades. Importante notar que o CGP nem levantou de sua mesa, emitindo o comando de sua sala, que pode ser ouvido por muitas salas da escola.

O grito aqui foi necessário? Entendo que não, pois o coordenador poderia ter conversado, dialogado para eles irem para suas atividades, porém, conseguiu ainda seu objetivo dos alunos se encaminharem. Porém, ele (o coordenador) teria de ter se levantado, saído do lugar e falado com eles, e o grito pode manter esse na comodidade. No entanto, entendo que tal grito só foi acatado por sua autoridade de coordenador pedagógico, e, aqui cabe destacar que sua voz o ajuda, com um tom que vai longe. Penso que o grito aqui é irrefletido, e já não surte tanto o efeito de afetar os alunos, apesar destes cumprirem a ordem, e, o grito do CGP não é refletido, logo, internalizado e sendo internalizado, fruto da cultura escolar.

Outra situação deste mesmo CGP foi durante o SARESP, onde era necessário silêncio para que os alunos executassem a prova de forma satisfatória, que durou 3h30min. A prova começou por volta das 8 horas, e, no final, próximo das 11h20min. haviam ainda alguns poucos

alunos dos 9º do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio fazendo a prova, e o intervalo foi estendido para que todos pudessem lanchar. Porém, as outras salas, como o 1º ano do Ensino Médio, não estavam fazendo a prova, e, tiveram de voltar as salas, o que causou uma certa desorganização, pequena e contornável, porém, o CGP gritou com os alunos no corredor para que esses fossem para a sua sala. Ao final da prova do 3º Ensino Médio, algumas alunas relataram ao CGP que, quando estavam lendo o texto, ouviam o grito dele e não conseguiam se concentrar, o que fez estas perdessem a concentração e reiniciassem a leitura, o que tirou tempo destas. Tal fato se torna irônico, pois o CGP é o que mais grita, conseguindo sobrepujar o ruído dos alunos, a ponto de atrapalhar a prova SARESP para algumas alunas.

Porém, da escola D e seu CGP chama mais a atenção a intencionalidade do grito, no caso, causar incômodo, com uma frase que destaca sua prática: “vou dar um grito na ‘oreia’ dele e vamos ver se continua”. Presenciei tal frase, pela primeira vez, no Conselho de Classe, onde o CGP declarou, sobre um aluno, que deu uns gritos no ouvido após uma ocorrência, e o aluno aquietou. Não houve pudor nessa declaração e nem reações contrárias dos docentes, logo, está naturalizado o fenômeno, e evidente a relação de poder entre CGP (revestido de autoridade) e o aluno (ponta mais fraca). Fica evidente em outra fala, onde o CGP fala que se o aluno não faz as atividades ele dá um grito e ele faz.

Ainda sobre o CGP da escola D, cabe destacar um último episódio de grito, onde, na sua sala, o CGP recebe um canetão de lousa, da cor vermelha, para recarregar, e, ao vazar em sua calça, este grita para todos os docentes (eu incluso) de que estava muito bravo, e a professora iria pagar outra calça para ele, pois aquilo (do canetão da professora vazar) não era a primeira vez, e, nessa, ninguém reagiu, impressionados com a reação, porém, também com medo, afinal, o CPG era a autoridade ali, ficando marcado, também, o grito como um uso de poder e coerção de CGP para docentes, algo que creio estar naturalizado, visto a não reação dos presentes.

2.4.1. CGPs que agem sem gritar

Em minhas visitas também pude presenciar o exemplo de CGPs que não gritam, e entendo que isso possam ser casos que podem ser comparados com os relatos acima, onde a reflexão e postura são diferentes.

A CGP M, responsável pelo Ensino Médio da Escola E é um exemplo de não grito. Sua postura sempre é de calma, levando os alunos a ouvirem esta sem gritar, controlando seu tom de voz.

Ao relatar sobre minha pesquisa, esta relatou quando era professora de Ciências na Escola A. disse que dava aula no período da tarde, para os 7º anos do Ensino Fundamental, que eram salas difíceis, bem barulhentas, com muita indisciplina durante o ano de 2010. Relatou que sempre pedia atenção para os alunos, e reclamava com eles que, ao entrar na sala, aquilo "parecia um circo", e, de tanto usar tal frase, os alunos começaram a chamá-la, indiretamente, de palhaça, ao falarem "já chegou a palhaça no palco".

Tais falas foram desgastando ela que um dia, durante uma situação de conflito, chamou a direção, pois precisava de ajuda com a sala. Eis que a direção gritou com ela em vez de ajudar com a sala que estava indisciplinada, em um grito falando "você sempre me chama aqui! Será que você não dá conta não?!", e a CGP me relatou que era a primeira vez que tinha chamado a direção, e, mesmo entendendo que a direção estava estressada por conta do trabalho, ela se sentiu muito ofendida e magoada, o que levou ela a concluir a aula de "qualquer jeito", e, ao dar o sinal, esvaziou seu armário e saiu da escola, procurando um psiquiatra para tirar uma licença, e ficou 6 meses longe da escola, de licença médica.

Após tal período, veio a atribuição de início de ano, e ela, como docente efetiva, tinha de escolher as aulas, e, ao estar na escola, com a mesma direção que gritou com ela, preferiu declinar, algo visto como imprudente e insensatez pelos colegas, afinal, ficaria com a possibilidade de pegar aula em qualquer outra escola que não ali, mas, mesmo assim ela optou por tal, conseguindo aulas na escola E, onde posteriormente conseguiu remover o cargo e, 10 anos depois, se tornou CGP da escola, onde busca ao máximo não gritar, sendo esse último recurso, em casos emergenciais.

Já uma das CGP da Escola B em um dado dia do segundo bimestre, esteve com um aluno que estava dormindo em sala de aula. O tom de voz não era de grito, mas, era um tom de voz firme, com autoridade, sem abrir entonações para algum afeto. Falava sobre o discente dormir, enquanto lavrava termo de ocorrência escolar para ele assinar sobre seu comportamento, e ele olhava para ela escrevendo de forma mais submissa, sem elevar tom de voz. Ao questioná-lo, fala que, se ele repetir a soneca, terá de chamar a mãe, o que acarretará na falta dela ao serviço, e tal surtiu efeito, afinal, o aluno não queria tirar a mãe do trabalho. Com o sair do aluno,

a CGP me falou "não assusta não, tem de por um medo" (em referência à mãe ter de sair do serviço, como consequência dele).

Importa aqui destacar que os CGPs que agem sem gritar são, na minha percepção, raros, porém, registrar aqui é importante, pois mostra que podem haver outras posturas e formas de agir, com o uso do grito em casos emergenciais, e com estratégias de uso de tom de voz, de uso de consequências reais (o chamar a mãe em hora de serviço).

2.5. O grito de um AOE aos alunos

A AOE é o agente de organização escolar, aqueles funcionários que eram antigamente chamados de "inspetor", ou mesmo "tio/ tia" pelos discentes, em um passado nada distante. Os AOE tem de zelar pelos alunos nos corredores, intervalos, bem como ajudar na organização escolar em tarefas simples. Porém, estes também são indivíduos que estão na escola, e o grito permeia estes em muitos momentos.

Na escola E existem 3 AOE, sendo 2 efetivos e 1 de contrato temporário, que é o mais jovem. Todos eles gritam com os alunos para poderem coordenar a ida destes às aulas, para a organização das filas e, ainda, para não correrem (afinal, se um aluno cai, se machuca, é um problema para a escola).

Esta descrição para mim é emblemática, e relato aqui por entender ser uma ótima oportunidade de caracterizar o grito na escola pelos seus agentes que não são docentes.

Estava na sala de leitura, quando ouvi os gritos de um agente de organização escolar (o qual será tratado como J.), que tem por volta de 26 anos, no corredor, contra um aluno, gritando bem alto para este ficar quieto e ir para a sala, ecoando pelos corredores do prédio. Saí para observar, disfarçando que ia tomar café, e o agente veio em minha direção, indo ao prédio da administração. Disfarçando, perguntei se estava tudo bem, e ele respondeu que sim, que era o "jeitinho" dele (aspas, pois o tom de voz dele deu ênfase especial, com a ironia) de conseguir "dar um choque para dar um sustinho", ou seja, assusta as crianças com um grito e elas param com os comportamentos indesejados como indisciplina.

Citou tal agente de organização escolar que, quando entrou na educação, "não sabia de nada", mas, aprendeu isso (de controlar pelo grito) com sua vice-diretora numa escola da zona

norte, que o ensinou a como controlar as pessoas, e que, quando era hora, falava mais alto que eles (os alunos).

Questionei se ele tratava assim os alunos do Ensino Médio, e ele disse que não, que os alunos do Ensino Médio ele tratava "como iguais", porém, as crianças e pré-adolescentes ele gritava para dar um susto e controlar eles.

Deste relato, que para mim foi extremamente marcante, podemos retirar alguns pontos bem importantes, no caso:

1- Como o AOE J. aprendeu com alguém mais velho e superior na hierarquia escolar, e, com isso, começou a reproduzir tal comportamento sem se questionar, ou seja, esteve em contato com uma prática arraigada na cultura escolar e a incorporou, reproduzindo-a. Aqui entendo que, para o ser, o comportamento está naturalizado, para ele, é assim que tem de ser, e, da parte dos outros funcionários da escola, está válido, afinal, ele está cumprindo a função dele (cuidar dos corredores e alunos, mantendo a organização e combinados da escola), ainda que envolva gritos. Esse aprender um dado, uma prática naturalizada, entendo ser uma parte da cultura escolar que é transmitida diariamente.

2- Questão etária: o grito funciona mais com aqueles que estão abaixo dos 14 anos, pois, dos 14 para cima (os que estão no Ensino Médio) o AOE J. vê "como iguais", isto é, como maiores, como próximo a ele em idade, gostos, logo, o grito com eles, por se parecerem mais com adultos, não funciona.

3- Controlar pessoas e falar mais alto: para ele, a vice-diretora o ensinou a controlar pessoas, falando mais alto que elas, ou, interpretando de outra forma, falando mais alto e, com isso, impondo a estas uma ordem, uma sentença. Aqui podemos pensar no autoritarismo que permeia tal atitude, afinal, nesta forma de impor a ordem/ sentença, não há o ouvir, o dialogar, o explicar, havendo o controle e imposição.

2.5.1 O AOE que não grita

D. é AOE na escola 4, e, ao observar sua atuação, notei que sua postura não era de gritar com os alunos, mas, no máximo falar alto quando tinha de organizá-los em fila (os do Ensino Fundamental), sendo raro ele falar mais alto para o Ensino Médio. Observando o cotidiano da escola 4, pude notar como esse AOE aborda os alunos, e percebi que ele tinha uma postura de

conversar, brincar, dar risada, e os alunos o cumprimentam, zoam, e, ainda que haja alguma resistência, cumprem o que ele pede, como quando solicita que se encaminhem para a sala de aula, e, mesmo os alunos demorando (“dando uma enrolada”, isto é, vão tomar água, ao banheiro, perdendo o tempo de ir para a sala, mesmo o sinal já tendo batido em muitos momentos), cumprem o pedido.

Curioso, questionei, em um dia que ele fazia a entrada dos alunos, longe da direção da escola, se ele grita muito, porém, ele disse que prefere evitar, pois acha uma falta de respeito tremenda com os alunos, e que não age como não gostaria que agissem com ele. Relata que ouve gritos na escola, de muitos professores com alunos e, principalmente, de seu colega, também AOE, porém, declarou D. que busca “chegar” (que é o se aproximar) e “trocar ideia” (conversar) de forma calma, e, como ele disse “muitas vezes vale mais isso, a atitude, de chegar, trocar ideia, respeitar, não chegar no grito! Aí, nessa, pela sua atitude, você ganha o aluno, conquista confiança, vira parça [amigo, parceiro] tá ligado?”.

Na sua atuação ficou para mim marcada a diferença entre o gritar e o falar alto, pois D. fala alto para conseguir vencer o ruído e se comunicar com os estudantes, enquanto que seu colega AOE, o R., grita, trata os alunos com um tom ríspido, ordenando para irem para a sala. O gritar de R. envolve o tom ríspido, agressivo, e D. fala alto, pede para irem, e, por mais que seja sutil, entendo que essa diferença de D. em sua forma de agir acaba por ser mais eficiente à longo prazo, pois ganha o respeito, e, a forma de R., de gritar rispidamente, torna os comportamentos discentes de forma a resistirem mais. Também preciso apontar que ficou marcada a diferença de postura entre D. e o AOE J., pois, com J., o grito foi aprendido com uma superior, mais velha, e reproduzido como ferramenta onde há intenção de coibir, reprimir, e com D. não, há uma reflexão, crítica para com o grito que a maioria costuma usar.

2.6 Relatos dos docentes de Sociologia com relação ao grito

Neste tópico faço uso de informações obtidas em conversas com os professores de Sociologia, durante a pesquisa de campo, onde sondei estes para entender se, como professores de Sociologia, conseguem perceber o grito como fruto da violência escolar, como algo a ser desnaturalizado e, principalmente, como estes percebem e interpretam tal fenômeno.

Infelizmente foram poucos os docentes questionados, visto serem poucos os que lecionam Sociologia diretamente (a maior parte daqueles docentes formados em Ciências Sociais atribuem aulas em outras matérias, como História e Geografia), ainda mais nesta conjuntura de novo Ensino Médio, onde as aulas foram reduzidas e os professores, quase sempre, tem de se deslocar entre várias escolas para conseguir ter uma carga de trabalho que consiga remunerar para suprir suas necessidades. De toda forma, como esta é uma pesquisa qualitativa, segue os relatos abaixo.

I – Relato de R

R é docente de Sociologia na Escola E, e se formou há 5 anos em Ciências Sociais, leciona Sociologia e História como categoria O. Inqueri esse professor no momento de intervalo, fora da escola, explicando para ele minha pesquisa, e esse professor relata bastante grito na escola, sendo que ele mesmo se identifica como professor que grita. Ele declara que nas suas aulas ele usa um tom mais alto, se baseando na forma de lecionar que um professor de sua graduação tinha, com eloquência, com uma forma que ele julga como boa para a docência. Porém, quando ele se percebe não ouvido e nota os alunos com comportamentos que não favorecem a aula, começa a falar em tom mais elevado, até começar a gritar.

O grito para ele vem quando "o ego é desafiado", isto é, o professor, que vai dar aula, não é ouvido, e isso vai acumulando (um sentimento ou sensação negativa) até gritar. Porém, ele mesmo relata que não há um feedback positivo, afinal, mesmo gritando, pouco tempo depois os alunos voltam para o mesmo comportamento, o que faz lembrar o estranhamento no sentido marxiano.

Percebe que a sala que mais grita é a mais desafiadora, no caso, o 1ºA, que tem em torno de 40 alunos, e, a que nunca gritou são os 2º anos do Ensino Médio, que tem em torno de 20 alunos, logo, a relação quantidade X qualidade fica evidente. Outro aspecto é, quando faltam os alunos desafiadores, as aulas conseguem fluir no 1ºA, logo, fica evidente que há "líderes negativos" que conseguem guiar o momento de aula para um cenário mais desafiador onde o professor, na tentativa de recuperar o controle e conseguir ser ouvido tem de elevar o tom progressivamente até gritar.

R também relatou sobre incivildade, no sentido de como estes se tratam mal, com frases ofensivas, e como isto está naturalizado para estes. Tal assunto surgiu quando este docente relatou sobre a “dinâmica da ilha”, onde os alunos tinham de se organizar e elaborar regras, e foi dito que seriam 2 regras, onde não deveria ser ofensivo e não importunar sexualmente, mas, logo após as regras serem discutidas, um chamou o outro de “cuzão”, e, ao questioná-los, foi declarado que tal tipo de tratamento era o “normal” deles (os alunos), que para eles era normal se tratar assim, e ele relatou o quanto o impressionava a forma que os adolescentes se tratam mal, com palavras rípidas e ofensivas e levam isso como normal, como brincadeira, por vezes revelando violência entre eles nas palavras.

Aqui penso que mesmo o público da escola E sendo pertencente à um padrão de vida um pouco melhor que das outras escolas citadas, demonstram os jovens um tipo de tratamento que é comum em todas as escolas observadas por mim nessa pesquisa, que é esse tratar ríspido, ofensivo e violento entre si, ainda que não percebam.

II - Relato de JR

Tal é docente na Escola B, tem 34 anos e é formado em Ciências Sociais na Unesp de Marília, possuindo também uma graduação em Pedagogia, além de ter feito o Mestrado e estar cursando o Doutorado em Sociologia, pretendendo, no futuro, fazer pós-Doutorado, visto seu desejo em ser professor de universidade. Está lecionando desde 2014 com algumas paradas no caminho para cursar pós-graduação. Leciona Sociologia desde então, contudo, só conseguiu atribuir aulas livres de Sociologia a partir de 2021. Ao descrever minha pesquisa, JR escreveu a mim sua visão sobre o tema, a qual relato fielmente:

“Gritos, ruídos, sons, ocorrem o todo tempo, a escola é polifônica, existem gritos para reprimir, outros, gritam porque os recursos racionais se esgotaram. Existe o grito do estudante, o grito do adolescente, do professor, do diretor, dos funcionários. Portanto, daqueles que não tem voz e o grito daqueles que perdem a voz. Grito de mulher, grito de homem, grito de menino e de menina. As motivações são múltiplas, embora, parte considerável desses gritos sejam imprecações de reconhecimento, tentativas de alcançar o outro, de ser ouvido, respeitado e amado. Os gritos variam segundo intensidade, afetos e humores dos diferentes lugares, grito na sala de aula, na quadra, no pátio, dentro de uma sala na gestão. Muitas vezes, me pego aos berros,

sinto que se multiplicam os desencontros, não consigo lecionar, nem ser ouvido, muitas vezes nem ouço, não ouço nem mesmo a mim mesmo. Quando menino, sentado no banco escolar, muitas vezes ouvi gritos em minha direção, alguns me faziam tremer outros eram tão desprezíveis que chegavam a causar até pena”.

Nesse relato é interessante perceber como o docente percebe essa multiplicidade dos gritos, citando a polifonia que busco descrever nessa dissertação. Seu discurso acaba por se aproximar bastante das ideias de Santos (2019; 2020), onde esta fala do grito como forma de se comunicar que é fruto da falta de inteligência emocional, isto é, se grita por não saber controlar os sentimentos e buscar impor sobre o outro uma ordem autoritária para a resolução.

Também é interessante pensar nas suas memórias, ao citar os gritos que o faziam tremer quando criança e aqueles que eram desprezíveis, e, aqui penso que o grito como violência são os que causaram impacto, e, aqueles seguidos cotidianamente, ainda que violento, por alguma característica menos grave, despertavam o sentimento de pena, no caso, o docente gritando como alguém destituído de autoridade.

Entendo que JR, com o trecho em que cita que se pega aos berros e multiplica os desencontros entra de novo em acordo Santos (2019; 2020), pois percebe que há um problema na sua comunicação, no ouvir aos outros (a autora diz que quem grita não ouve, nem a si – por conta de uma multiplicidade de pensamentos que não fazem perceber direito seus próprios sentimentos – e nem ao outro), onde esse percebe que nem se ouve (afinal, para dar conta das demandas, não se percebe, e impõe ao outro as ordens provenientes do cotidiano escolar, sem refletir).

III – Relato de N

N tem por volta de 45 anos de idade, e se formou em Ciências Sociais na USP na década de 1990 e, nos anos 2000, na licenciatura de Ciências Sociais pela Unesp de Marília. Tal é docente na rede estadual paulista desde 2009, sendo que entrou como categoria O no presente ano e se efetivou em 2011, com o concurso que houve na época. Relatou que está na Escola C há 13 anos, onde presenciou já diversos casos de violência.

Ao ser inquerida sobre o grito, explicou que o que a leva a gritar é quando os alunos, que estão "vivendo", vão ignorando-a e fazendo atos que não deixam prosseguir a aula, o que a faz pedir várias vezes até gritar, onde bate na mesa, fala gritando "Ou, assim não dá!" e os alunos

se assustam e voltam sua atenção a ela, sendo que tal ato, de forma cotidiana, vai causando cansaço em N, o qual interpretei como o estranhamento (no sentido marxiano), o qual ela concordou.

Com relação à temática violência, nem sempre consegue trabalhar em sala de aula, visto que sempre há uma grande defasagem dos alunos, o que a obriga a retroceder em muitos momentos, e implica um não avanço no currículo até chegar nessa temática. Relativo ao grito, nunca pensou em trabalhar em sala de aula, nem de fazer o movimento de desnaturalizá-lo.

Declarou ainda que tem vários problemas de saúde em decorrência à docência, como problemas cardíacos e, com a indisciplina dos alunos, isso se agrava ainda mais. Infelizmente, durante minha atuação em 2022, tal docente teve um princípio de AVC, porém, esta não pode se afastar do serviço de forma rápida, visto a morosidade em conseguir exames.

Em algumas situações presenciei também tal docente com raiva, visto os alunos não facilitarem sua atuação, principalmente após o intervalo, com estes resistindo a entrar, e ela declarando que dava vontade de xingar, afinal, estes desafiavam e não obedeciam. De fato eram alunos muito desafiantes, que ostentam símbolos do crime, e entendo a revolta dela em certa medida, afinal, tinha de pedir, eles não obedeciam, e tive de pedir para estes entrarem na sala de aula, o que denuncia também o machismo presente, afinal, me respeitaram por eu ser um homem, e não a professora.

Como forma de resistir ao desconforto com os discentes, muitas vezes a docente falta sem avisar a escola, o que gera transtorno, tendo de arrumar docentes eventuais.

IV – Relato de SFR

SFR tem 28 anos, e é professor de Sociologia na escola D. Leciona há aproximadamente 2 anos na rede estadual paulista, mas, teve experiência ao lecionar, durante a graduação, no cursinho universitário de uma universidade por 2 anos, além de lecionar, ainda, em um cursinho pré-vestibular privado, aulas de redação por um ano. Atualmente faz doutorado em Sociologia, porém, fez o Mestrado em Filosofia.

Ao explicar sobre minha pesquisa, SFR achou muito interessante tal tema, e foi bem solícito com minha pessoa, prestando as informações necessárias e compartilhando, inclusive, um e-mail que ele trocara com o orientador dele, que diz (adapte para ocultar locais e identidades):

“Queria compartilhar com o senhor uma ‘verdadeira descoberta’ que vivenciei na sala dos professores da escola onde trabalho há algumas semanas. Me perguntaram o que eu estava achando da escola. E eu disse que o fato da turma ter poucos alunos (em razão do distanciamento social) era bom para dar aula, porque dava para ouvir a todos. Uma professora disse: Não!! Mas eu gosto é de gritar! Eu estou com saudade de chegar na sala e dar um grito! Não vejo a hora da sala estar cheia de alunos para eu poder brigar com eles e fazer eles ficarem quietos.

Outro professor, um colega da Filosofia, acrescentou: ‘meu’, sei como é! Isso é terapêutico! Quando eu dava aula na escola X, era muito problemático. Mas eu ficava nervoso e gritava com eles, parecia que eu me livrava de tudo o que eu tinha de ruim e deixava para eles. Eu ia dar aula desanimado, meio cabisbaixo, e saía de lá com a cabeça erguida, fortalecido...’. Eu ouvi isso e pensei: ‘meu Deus, ao invés dos professores irem para a escola e oferecerem o melhor para os alunos, eles depositam o que há de pior...’. Mais do que isso, o que me impressionou foi que eu tive noção, pela primeira vez, de que há professores que gostam de dar bronca nos alunos! Eu sempre imaginei - desde quando era aluno - que isso era excessivamente desgastante e negativo. Nunca imaginei que fosse algo que pudesse provocar uma espécie de catarse ou alívio, algo que pudesse causar prazer nos docentes, que fosse quase uma terapia!

Na mesma manhã, eu fui dar as duas últimas aulas em outra escola, a D., e pasme, participei de uma conversa muito similar! O professor de Sociologia, que deu aula numa escola X no ano passado, me contou que os alunos eram muito comportados por conta da rigidez da diretora. Um dia, durante a troca de aula, ele ouviu a algazarra da sala onde iria e pensou: ‘É agora! Vai ser o meu momento!’. Ele pretendia entrar na sala berrando. Mas, quando apareceu na porta, os alunos falaram: ‘olha o professor! O professor chegou!’. Pararam de conversar e ficaram olhando para ele, quietos. Ele disse que ficou decepcionado e com raiva dos alunos, porque já estava preparado para dar bronca, mas não tinha justificativa plausível para isso, já que os alunos ficaram quietos.

Outra professora na sala falou que também adora gritar e que, inclusive, faz isso com os próprios filhos: ‘Vai tomar banho, Fulana!’/ ‘Estou indo mãe’ (e fica enrolando no celular)/ ‘Vai logo tomar banho se não vou aí te pegar e dar uma surra menina!’ - e a filha vai correndo para o banheiro. Uma terceira professora disse que não grita, mas que tem a técnica de ficar parada na frente da sala olhando para os alunos ‘com uma cara de ódio, quase de psicopata, como se fosse pegar e matar cada um deles’. Ela disse que, assim, um aluno vai parando, outros continuam a

fazer graça, mas depois vão parando também. Para a técnica funcionar bem, ela disse: ‘quando a sala estiver em silêncio total, quando você perceber que dá para ouvir a respiração dos alunos, espere mais um pouco em silêncio... Só depois você pega e vem com o 'esporro'.

A única coisa que respondi tanto numa escola quanto na outra foi: ‘quando eu estiver com dificuldades, vou chamar vocês para irem gritar na minha sala...’. Obviamente que jamais faria isso... Mas isso me fez pensar na questão do autoritarismo. Como o professor ainda é, como diz o Adorno (2010), um "tirano de sala de aula" muito mais do que um suposto agente da liberdade, que vai emancipar por meio de ferramentas conceituais críticas e conhecimentos científicos.

Duas semanas depois, porém, eu fui confrontado numa sala porque um aluno me disse que não iria vir para a escola e, depois, em casa, assistir mais 3 aulas do centro de mídias, por conta do ensino híbrido (3 aulas de 30 min, ou melhor, menos que isso, já que as aulas duram de 26 a 28 min no máximo). Era minha primeira aula do dia, 7h00 da manhã. Tinha acordado às 6h00 pensando: ‘o que estou fazendo da minha vida?’ kkkk [risadas]. Estava cansado. Então, foi o meu momento de ‘subir a ladeira’. Dei várias justificativas para ele, começando com o fato de que na semana anterior ele não veio para a escola (por ter esse revezamento entre os grupos de alunos para manter o distanciamento) e, mesmo assim, não assistiu às aulas das semanas anteriores. Falei que a escola tinha lista de presença e avaliação para garantir a presença dos alunos e a aprendizagem. Mas que eles deveriam se preocupar em vir para escola para fazer valer o seu direito de aprender, sem se preocupar com a falta na lista ou em ‘passar de ano’. Que isso seria uma responsabilidade deles, e não de um instrumento burocrático. Falei que se eles não assistissem às aulas do centro de mídias, não iríamos avançar no conteúdo e que também eu teria que correr atrás deles para que eles fizessem as atividades, mas que isso não deveria ser o meu papel, e sim a responsabilidade deles.

Enfim, falei tudo isso, o que é racional. Mas de um jeito explosivo, descarregando tudo o que tinha de "energia ruim" neles. Por isso, acabei me sentindo mal depois. Mas, na hora, silencieei não só o menino, como a sala inteira. Conclusão: é difícil construir um diálogo, abrir mão do lugar da "autoridade autoritária" quando se quer que eles façam determinada coisa. Parece que a ‘solução autoritária’ é muito mais prática, mais fácil de ser aplicada - embora os resultados sejam questionáveis de várias perspectivas. Mas, bastou um instante, e eu já caí no mesmo jogo dos outros professores que tinha criticado. Não é fácil!”

V – Relato de BTA

O professor BTA tem por volta de 22 anos, e está a um ano e meio de docência como professor Categoria O, atuando no Ensino Médio e no Ensino Fundamental. Tal docente percebe os gritos na escola ouvindo os professores e diz que o motivo é, no geral, para reprimir algum aluno, percebendo mais gritos no Ensino Fundamental no período da tarde que no Ensino Médio tanto na escola A quanto B.

Na escola B, os gritos são mais internos, dentro da sala de aula, dos professores para com os estudantes no Ensino Fundamental. Os gritos no Ensino Fundamental são tanto para reprimir as turmas quanto para que consiga controlar, para que a voz chegue até eles (porém, aí se diferencia o gritar do falar mais alto).

Já na escola A os gritos vem mais de fora da sala de aula, tanto no noturno quanto no diurno com o Ensino Médio. Na escola A tem o COE que era um docente de ciências humanas, que era tranquilo e amigável, porém, quando adentra na direção, grita muito pelos pátios e áreas entre as salas, visto que, nessa escola, por não ter exatamente corredores como na escola B, não há controle dos corpos dos estudantes com tanta eficiência (por conta da arquitetura da escola), e aí esse profissional faz o controle através dos gritos, gritando para ir ao banheiro rápido, ir para a sala, na intenção de domesticar mesmo os corpos dos estudantes.

Sendo assim, declara tal docente que "encaro o grito como intenção de controle, é, de autoridade também, porque, se ele agir assim como era como professor, que era mais suave, os alunos não iam respeitar ele, enfim, porque parece que o estudante precisa assim, do que parece ser meio que esse medo, então, ele tenta por isso para os estudantes".

Ao ser questionado se já se pegou gritando, a resposta é que sim, e tal docente entende que grita por dois motivos, e descreve "entendo que o primeiro motivo seja orgânico, isso é, do espaço, que precisa falar alto, tanto que considero que já falo gritando tanto no Ensino Médio quanto no Ensino Fundamental quando não tem microfone, e considero isso já um grito porque quando não tem gritos de autoridade e briga, ainda irrita a minha garganta, e o jeito que tem de se posicionar na escola pública é gritando, e aí tenho de usar pastilha sempre, então, esse é um tipo de grito que tenho sempre, que é algo cotidiano e é relativo ao espaço [físico], não tem como falar baixo ali.

O outro grito é o grito de repressão, e já gritei sim, e acho que foi só no Ensino Fundamental, não me peguei gritando no Ensino Médio, acho que porque consigo um diálogo melhor com os estudantes do Ensino Médio e só falar alto acho que eles conseguem perceber, e aí, se alguns pontualmente me incomodam, que me fazem gritar muito para dar aula, aí vou pontualmente ao estudante e falo 'olha, você poderia, por favor, ficar em silêncio, prestar a atenção', e, no Ensino Médio eu tenho mais liberdade para brincar e chamar a atenção do aluno, então, a aula fica mais chamativa, posso fazer brincadeiras, e aí não preciso gritar um 'cala a boca' ou 'vai sentar'.

Agora, no Ensino Fundamental, eu não gritava tanto, mas, comecei a gritar mais por causa das câmeras na sala de aula [existentes na escola B, constantemente monitoradas pela coordenação pedagógica], e aí eu comecei a gritar no Ensino Fundamental quando eu fui chamada à atenção pela direção, coordenação e outros professores que vieram me comunicar que as aulas estavam sendo observadas pelas câmeras, e não estava sendo legal o feedback, e depois que eu soube disso [as superiores hierárquicas de tal docente não tinham avisado sobre tais fatos], e eu estava deixando os alunos mais livres e a coordenação [pedagógica] e direção apareceu na minha sala [em diversos momentos], retirando alunos e dando ocorrências [pedagógicas], pensei 'calma, está ocorrendo alguma coisa', aí entendi que estavam olhando pelas câmeras a minha sala, a disposição, como os alunos estavam, enfim, a minha aula, e eventualmente indo reprimir os alunos na minha aula, indo eventualmente reprimir e gritar com os alunos na minha aula, já tiravam alguns e davam ocorrência, e eu senti que isso era meio que um 'faça seu serviço, porque a gente quer é deixá-los sentados, quietos, porque, se você não fizer, vai ficar muito chato para eles e para você', e aí comecei a gritar mais no Ensino Fundamental, e aí comecei a gritar mais 'gente, vamos ficar sentados', e, ao final de cada aula, comecei a pedir desculpas pelo grito, pois não quero que eles naturalizem isso, e isso é verdade, e pode perguntar para todos os alunos que falo isso e peço desculpas por eventuais violências. Eu grito avisando 'olha a câmera', e, acho que, se não tivesse a câmera, e não tô tirando a culpa minha de agir assim, falando gritando, mas, o que quero dizer é, se não tivesse a câmera dentro da sala de aula, eu faria uma outra aula, gritaria bem menos com isso, logo, o motivo dos gritos é isso, ser ouvido e responder a uma repressão que vem de cima pra baixo".

Ao ser questionado se já gritaram com ele na escola, tal docente diz: "Já gritaram comigo na escola, e foi por uma discordância comigo e gestão, mas, conversamos e ficou

resolvido. Estudantes gritam o tempo inteiro, mas temos de relevar, eles não estão 100% firmados, logo, a forma que lidam com as emoções, o cérebro que não está totalmente formado e gritam ali no final no ciclo do Ensino Fundamental, e foi isso, com a gestão houve uma discordância e aí foi um grito [da gestão] de 'volta para nosso time' sabe, foi essa frase, tipo 'você tá jogando contra'. Ah, e uma vez, também, no Ensino Médio também teve grito, chorei na sala, e foi numa sala de Sociologia do Ensino Médio no matutino da escola A, e foi assim: eu tava passando o filme, e faço uma audiodescrição para o aluno cego, e tinha um aluno ouvindo funk, e todos prestaram atenção menos um aluno que ficou ali, entretido, e aí tudo bem, conversei com ele, só que ele colocou fone e ficou muito alto o volume, e atrapalhou o aluno que é cego, e aí eu fui conversar com ele e ele não concordou e começou a brigar, discutir, gritar, e aí, quando comecei a alterar o tom de voz, aí eu falei 'olha, vai beber água, e aí vamos voltar, senão a gente vai brigar, aí a gente saiu, foi beber água, e aí, quando a gente voltou, aí ele puxou o fio do cabo e desligou o vídeo, todo o equipamento, aí fiquei muito puto, aí meu profissional foi, e eu gritei, falei 'sai da minha aula agora, estragou tudo', e aí gritei, e ele argumentou que foi sem querer, porém, não foi, aí falei para ele 'olha, vou precisar registrar uma ocorrência', aí esse estudante tentou me contradizer, e disse 'é, você não disse que vem aqui ensinar a gente?' aí falei que sim e ele falou 'e o que eu vou aprender com essa ocorrência?' e aí eu falei 'você não vai aprender nada com essa ocorrência, mas, vai aprender a assumir as consequências das coisas que você faz, assumir seus BO, preciso registrar isso, pois na próxima aula ia dar avaliação, não vou conseguir passar o vídeo agora, atrasou o plano de aula, e vou precisar registrar isso, atrapalhou todo o cronograma por sua causa, e você vai ter de assumir isso e eu não vou assumir isso no seu lugar e por isso vai ter de registrar uma ocorrência', e ele falou 'não aprendi nada com você, não aprendo nada com essa ocorrência e não tenho de assumir BO nenhum, e você falou pra gente tanto da polícia, aprendemos tanto sobre polícia, e falando em assumir BO você está parecendo policial', e aí eu sentei na mesa, escrevi a ocorrência, não falei com ninguém, a sala ficou um silêncio, fui escrevendo e comecei a chorar, ele assinou e foi embora, aí, depois [não estipula o tempo passado], o aluno voltou e tal, pediu desculpa e falou que era tóxico, e chorou e tal, no final eu e o menino conseguimos manter uma relação saudável até o fim do ano, mas, foi uma relação muito pesada onde eu gritei e recebi um grito de volta e ainda chorei na frente da sala no meio de todo mundo".

CAPÍTULO 3 - TECENDO ESSA COLCHA DE RETALHOS TEÓRICA

*ForteMENTE:
Uns usam Glock,
outros usam Colt,
outros Imbel,
Eu?
Calibre 0.7 Faber-Castell
Renan Inquérito (2018, p.77)*

Neste tópico, buscarei analisar padrões encontrados nos relatos e teorizar estes. Para buscar maior precisão, usei a ferramenta de busca de palavras do software LibreOffice Writer, no caso, o Ctrl+F, e busquei anotar onde há repetições de temas que entendendo ser importante. Claro que talvez algum padrão informacional possa ter escapado, porém, aqui busco sintetizar todos os que percebi para conseguir colaborar com os leitores deste texto.

3.1 Grito como “tentativa” de controle para a gestão de sala de aula

Nas páginas 53 e 56 relato que o grito é usado como forma de controlar os alunos para gerenciar a sala de aula, ou seja, este ato é para que os alunos busquem não se dispersar, buscando focar a atenção no docente. Esse tipo de controle lembra as ideias preconizadas por Vasconcellos (2022) sobre gestão de sala de aula, onde este diz que a gestão de sala de aula acontece em três dimensões distintas, no caso, o trabalho com o conhecimento, a organização da coletividade e o relacionamento interpessoal:

1 - **O trabalho com o conhecimento** é a apropriação do saber pelo estudante, sendo este aspecto o que tem maior visibilidade dentro das escolas. Aqui o papel do professor é garantir que o conhecimento seja transmitido de forma efetiva, revestindo-o de significado (ligar o conhecimento com a vida do aluno, mostrando importância deste) por meio de metodologias e linguagens que conversam com os alunos das novas gerações.

2 - **A organização da coletividade** refere-se ao clima de trabalho na sala de aula. É o criar um ambiente de participação, interação, disciplina e respeito para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça da melhor forma. E isso depende de uma boa gestão em sala de aula,

focando na organização da coletividade, com mediação entre os alunos e docentes, boa divisão de tempo, de atividades, diálogo, resolução de conflitos, bem como promoção de ações como assembleias de classe, conversar sobre a importância da escola, fazer com os alunos um contrato didático no início das aulas, tudo isso ajuda a promover uma boa gestão de sala.

3 – **O relacionamento interpessoal** também se relaciona com a organização da coletividade, visto que um bom relacionamento entre professor e aluno gera uma cultura de respeito mútuo, de atenção e de cuidado com o outro, e promove a organização da coletividade. Para desenvolver esse tipo de relacionamento, é preciso que professor e aluno sejam capazes de compreender os diferentes mundos (exercer empatia e alteridade) em que estão inseridos. E este movimento deve partir do professor: é preciso demonstrar interesse, fazer contato, conhecer e se conectar com a turma.

Os docentes gritam para tentar gerenciar a sala, mas, esta tentativa parece ser desprovida dos saberes preconizados por tal pesquisador, afinal, ao gritarem, demonstram a falta de respeito mútuo, muitas vezes caindo num autoritarismo dos docentes para com os alunos.

A organização da coletividade por muitas vezes constatei que é feita de maneira *fabril*, ou seja, estudantes enfileirados, com salas poucas vezes reorganizadas para dinâmicas e metodologias ativas. Pior ainda, muitas vezes tal organização se baseia no chamado mapa de classe, uma prática que visa controlar onde cada discente deve sentar para poder estudar, evitando socialização com parceiros, separando os colegas para evitar conversas paralelas, o que demonstra, também, que não se reflete sobre o sentido que o conhecimento trabalhado nas aulas faz para os discentes, se este consegue ligar tal com sua vida ou não, o que denota a falta de empatia e alteridade dos docentes, que muitas vezes tem dificuldade de conseguir se colocar no lugar dos alunos.

Em verdade, o grito é usado para chamar a atenção e fazer um gerenciamento de sala de aula coercitivo, onde os alunos são reprimidos pelos docentes quando fazem um ato que saia daquilo que o docente quer/ planeja. Constata-se a falta de repensar as aulas, a falta de se ouvir o aluno, de saber o motivo das aulas serem desinteressantes, o que digo, por experiência própria, ser muito difícil. É interessante aqui o constatar que o grito revela uma falta de saber/ reflexão/ exercitar sobre as ideias de Vasconcellos (2022), o que desvela um cenário frágil das licenciaturas, pois, se ensinam tais ideias deste autor, tal não consegue ter ligação de sentido com os futuros docentes, cabendo aí a sugestão de pesquisas futuras sobre este dado.

3.2 Grito e controle dos corpos dóceis

Segundo conta Foucault (1987), em seu livro “Vigiar e punir”, no capítulo “Os corpos dóceis” (p. 162), houve na era clássica (séc. XVIII) uma descoberta do corpo como objetivo e alvo do poder, onde se começou a pensar o treino, ao obedecimento, a responder a comandos, havendo um movimento duplo, onde um estuda o corpo e seu funcionamento, e, o outro, estuda como controlar e corrigir as operações do corpo.

Deste período surge a teoria do adestramento, onde a “docilidade” do corpo surge, sendo dócil o corpo que pode ser submetido, transformado, analisado, aperfeiçoado. O objetivo desse controle não é o meramente mecânico e grosseiro, mas, o controle mais profundo, dos comportamentos, uma mudança interna nos seres por conta de uma coerção interrupta sobre os processos da sua atividade, impondo aí a relação de docilidade e utilidade, o qual Foucault (1987) define como disciplina, que é a relação de tornar no mesmo mecanismo a utilidade do corpo proporcional à obediência.

A disciplina fabrica corpos que são fortes (em termos econômicos de utilidade) e dóceis (em termos políticos de obediência), e, foi sendo criada e adotada aos poucos, de forma progressiva entre as instituições. No caso da escola, como bem aponta Carvalho, Aguiar e Costa (2019) e, ainda, Pereira e Oliveira (2010), a educação busca moldar os seres pela disciplina de forma que estes atendam as demandas da sociedade. A transformação dos corpos das crianças e jovens visa, segundo conta Carvalho, Aguiar e Costa (2019, p.1):

[...] [transformar as crianças e jovens] em seres submissos, moldados e minuciosamente controlados para que se adéquem ao que é esperado pela sociedade [...] submetam por obediência às ordens dadas, não permanecendo a vontade própria e sim algo que lhe foi instruído fazer [...].

Como bem aponta Carvalho, Aguiar e Costa (2019, p.1), esse tipo de prática vai contra os princípios de autonomia, pois “[...] tira da criança o direito de escolha; ela passa a acreditar no que dizem e a reproduzir o que lhe foi ensinado sem interpretação crítica, tendo uma visão reducionista da realidade na qual está inserida [...]”.

Nesse contexto é interessante pensar o como grito se insere no controle dos corpos e na imposição dessa disciplina, sendo o grito *um dos elementos coercitivos* para o controle e docilização. Afinal, se o ser sai do local, do controle desejado, pode ouvir um grito contra ele.

Mesmo que o discurso da SEDUC-SP seja em prol dos estudantes serem protagonistas, isto é, evitando posturas onde o estudante seja passivo ou somente receptor do conhecimento transmitido pelo docente e estimulando ações onde a ação do discente é desejada e mediada pelo professor, na prática, o observado é o oposto, com discentes que não enxergam o propósito/sentido no que fazem, e são condicionados/ disciplinados a estarem passivos e produtivos, com os corpos prontos para as demandas escolares que, vez ou outra, tomam paralelos com a vida fora da escola. A tais pressupostos, aliam-se discursos onde se invoca se agiriam de forma “indisciplinada” nos empregos, algo que reflete bem o papel da escola em docilizar os corpos para as demandas sociais, onde a disciplina está presente com os detalhes como “há hora de brincar e hora de estudar”, tal como aponta Pereira e Oliveira (2010).

Ressalto assim, que o grito se liga ao controle dos corpos dóceis quando retomo os escritos da p. 62, onde relato os gritos do COE da escola A para evitar que alunos saiam da sala em horários não estipulados, algo reforçado pela fala do professor de Sociologia BTA na p.75, que relata os gritos do COE para essa função de controlar e domesticar os corpos dos discentes, bem como os relatos da p. 55, onde descrevo uma docente Peb1 tentando controlar os corpos dos discentes aos gritos de "vai sentar! Agora!! Senta!!!", e alguns obedeciam, enquanto outros não. E, ainda, o relato do final da p.56 onde descrevo uma CGP gritando para os alunos entrarem na sala, buscando o controle dos corpos para com os tempos e espaços (tempo e espaço para ficar na aula e estudar x o sair na hora que o aluno quer) o que demonstra que, nesse momento, a busca pela internalização destes mecanismos de disciplina em prol da docilização, que até o momento de minhas observações pareciam não estar totalmente interiorizado ou executado por alguns dos jovens.

3.3 Hierarquia e grito entre docentes e direções/ coordenações

Quando penso em grito e hierarquia, busco me debruçar sobre a relação entre direções/ coordenações pedagógicas e professores. A pergunta que norteia aqui é: será que o grito é entre professores e alunos somente?

É fato que há o grito entre direção e professores, como evidenciado na p.55 no relato da CGP da escola E, onde há uma relação naturalizada entre grito da diretora para a sala, e, depois, para a docente, desmoralizando ela e a humilhando perante a sala. Essa professora acabou por

adoecer, afinal, pegou um atestado após sofrer com a violência do grito para com ela. Porém, ela não reagiu aos gritos diretamente, e nem questionou depois a diretora.

Entendo que a relação do grito e hierarquia esteja mais velada entre docentes e direções/coordenações, porém, ela existe, e em alguns momentos consegui perceber isso, como na p.62, onde a docente M reage ao grito da CGP com ela, gritando com a CGP também por algo que era um problema (choque de horários). A CGP em específico não esperava o grito da docente, pois ali ela, numa hierarquia maior, buscou agir de forma autoritária, impondo sua ordem, e não conseguiu, ganhando a antipatia da docente.

Também na p.67 relato os comportamentos do CGP da escola D, onde este grita com os docentes e estes não reagem, ficando marcada a relação de poder em um momento de fúria por conta de um mísero canetão de lousa que vazou na calça do CGP. Ali estava explícito o quão ele, autoridade superior aos docentes estava indignado e enraivecido, e, todos (com exceção de minha pessoa) eram inferiores. Mas, talvez o relato que mais evidencie essa hierarquia seja na p. 64 e 6, com o relato de uma CGP que, na época era professora da escola A e sofreu com o grito de uma diretora dentro da sala de aula, tirando sua autoridade e causando um enorme sofrimento, afinal, a diretora queria que ela controlasse sala, e ela, por não conseguir, recorreu a esta, que se mostrou insatisfeita e explodiu de forma autoritária.

Entendo que o grito se confunde com hierarquia e autoritarismo, afinal, quem tem mais autoridade por vezes entorna o grito de forma autoritária contra seus subordinados, contra os alunos, contra quem tem menos poder.

3.4 Violência e grito

Neste tópico busco fazer uma breve revisão sobre violência e Sociologia, buscando dar ligação ao que eu analisei com o que foi registrado na pesquisa de campo. Uma das hipóteses é de o grito ser um fenômeno de violência escolar que está inserido na cultura escolar, e, por ser parte de tal, tem de ser analisado sociologicamente. Portanto, se faz imperioso pensar nas abordagens sociológicas que versam sobre a violência escolar.

Nas linhas abaixo, faremos uma pequena exposição daqueles que entendo como os principais autores que abordam tal tema: Charlot (2002), Bourdieu; Champagne (2001) e Elias (1994). Junto destas exposições, pretendo dar ligações com os relatos da pesquisa de campo para

buscar demonstrar como tais pensamentos de violência podem ajudar a compreender o grito na escola.

3.4.1 Charlot e o pensamento dos sociólogos franceses quanto à violência escolar

Charlot (2002), em seu texto "A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão", começa nos dizendo que o problema da violência na escola não é novo, vem desde o século XIX, e, grosseiras são relatadas desde os anos de 1950.

Identifica o referido autor tanto a tendência de crescimento das formas de violência (incluindo homicídios), bem como a tendência da diminuição da faixa etária que ocorre a violência (cada vez alunos mais novos - e, observando o cotidiano, entendo o dado ser verdadeiro). Também relata o autor que há o fato de haver uma invasão do espaço escolar com demandas violentas de fora da escola (acertos de contas, brigas de fora que adentram a escola, etc). O autor cita que parece ser cada vez mais certo, que a violência escolar é percebida como algo estrutural, e não fenômeno acidental, não ficando limitada à escolas de bairros "problemáticos", isto é, periféricos ou com alto grau de violência (CHARLOT, 2002).

Diante destes fatos da realidade, Charlot (2002) mostra que os autores franceses pensaram em distinções conceituais sobre o fenômeno da violência escolar, tendo aí 3 conceituações: violência na escola, violência da escola e violência à escola:

I- Violência na escola:

[...] é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: [por exemplo] quando um bando entra na escola para acertar contas das disputas que são as do bairro, a escola é apenas o lugar de uma violência que teria podido acontecer em qualquer outro local (CHARLOT, 2002, p434).

II- Violência à escola: "[...] está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os insultam, eles se entregam a violências que visam diretamente a instituição e aqueles que a representam" (CHARLOT, 2002, p.434).

III- Violência da escola: uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modos de composição

das classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos [...].

Distingue ainda o autor as palavras violência e agressividade, sendo:

Agressividade: "A agressividade é uma disposição biopsíquica reacional: a frustração (inevitável quando não podemos viver sob o princípio único do prazer) leva à angústia e à agressividade. A agressão é um ato que implica uma brutalidade física ou verbal [...]" (CHARLOT, 2002, p.435).

Violência: "[...] remete a uma característica desse ato, enfatiza o uso da força, do poder, da dominação. De certo modo, toda agressão é violência na medida em que usa a força [...]"(CHARLOT, 2002, p.436).

Ou seja, a violência se destaca pela dominação, imposição, sendo diferente da agressividade como reação biológica, e isto se faz interessante para esta pesquisa, afinal, quando pensamos o grito para dominar alguém ou impor/ferir alguém, temos uma violência imposta.

Outro ponto de distinção que tal autor coloca, e é importante, é a distinção entre violência, a transgressão e a incivilidade, sendo que podemos pontuar:

Violência: "[...] deve ser reservado ao que ataca a lei com uso da força ou ameaça usá-la: lesões, extorsão, tráfico de droga na escola, insultos graves [...]" (CHARLOT, 2002,p.436);

Transgressão:"[...] comportamento contrário ao regulamento interno do estabelecimento (mas não ilegal do ponto de vista da lei): absenteísmo, não-realização de trabalhos escolares, falta de respeito, etc [...]"(CHARLOT, 2002, p.437);

Incivilidade:

[...] não contradiz, nem a lei, nem o regimento interno do estabelecimento, mas as regras da boa convivência: desordens, empurrões, grosserias, palavras ofensivas, geralmente ataque cotidiano - e com frequência repetido - ao direito de cada um (professor, funcionários, aluno) ver respeitada sua pessoa (CHARLOT, 2002, p.437).

Charlot (2002) também levanta em conta o fato de que o pesquisador tem de desconfiar de formas de raciocínio “automáticas”, isto é, que generalizam a existência do fenômeno por conta da proximidade da escola com este, por exemplo, entender que a escola seja violenta somente por conta de estar em um bairro violento, podendo haver escolas tranquilas em tais realidades quanto escolas violentas em bairros tidos como “bons”.

O referido autor aponta que tem de se investigar o como a escola se articula com a sociedade em seu entorno, e, pelo que observo entendo o autor ter razão, afinal, pelo que pude observar, em todas as instituições presenciei violência, seja na escola A, que é com um público mais carente, ou na escola E, que tem o público com família um pouco mais abastada financeiramente.

Relativo ao grito e as formas de violência apontadas por Charlot (2002), entendo que na esmagadora quantidade de vezes ele é sim uma violência, afinal, quando parte dos docentes há o uso de seu poder e dominação, de seu lugar na escola, porém, mesmo quando parte dos alunos também pode haver a violência aí, na forma de humilhações e xingamentos entre os próprios alunos e dos alunos para os docentes.

Aqui podemos classificar que o grito do professor ao aluno é a violência da escola e, quando o aluno grita com o docente ou outros funcionários é violência à escola, porém, com ressalvas quando estes gritam para se defender, para resistir quando são acuados, pois aí o grito em si busca por resistir à violência da escola.

O grito também é incivilidade, pois em muitos momentos não é uma quebra da regra, da lei, mas, surge como grosseria para perturbar os outros, porém, entendo que mais observei o grito como violência da escola em primeiro lugar, e, em seguida, o grito como grosseria dos estudantes para os docentes e dos estudantes entre si, e, por fim, o grito como violência dos estudantes para os funcionários/docentes (violência à escola).

3.4.2 Bourdieu, escola e a violência simbólica

Nos escritos de Nogueira e Nogueira (2002), os autores explicam que, a partir da década de 1960, diversas pesquisas (que refletem um momento da massificação da educação) mostraram o peso da origem social sobre os destinos escolares, minando a propagada visão da escola como igualadora de oportunidades, tornando-se imperativo reconhecer que o desempenho escolar não dependia, tão simplesmente, dos dons individuais, mas da origem social dos alunos. Também é importante considerar, aqui, a insatisfação dos alunos com o baixo retorno social/econômico dos estudos, aliado ao caráter elitista da educação francesa, o que alimentou a insatisfação, que explodiu em 1968 (maio de 68). Neste cenário se insere os escritos de Bourdieu e Champagne (2001) sobre a educação.

Nogueira e Nogueira (2002) explicam que, se opondo às correntes subjetivistas e estruturalistas, Pierre Bourdieu pensa numa vertente onde as estruturas sociais que condicionam o ser/ indivíduo vem de fora para dentro, isto é, o ser, ao nascer em uma determinada família, que faz parte de uma determinada classe social, incorporam um conjunto de ações típicas desta família/classe social, que passa a conduzir os sujeitos nas mais variadas ações e ambientes durante suas vidas. Porém, essas ações interiorizadas não conduzem os sujeitos de forma mecânica, pois são princípios de ações, que se adaptam às condições de vida e ações do sujeito, tendo uma relação dinâmica entre as estruturas sociais as quais foram geradas e as ações do indivíduo.

Na abordagem de Bourdieu, segundo explica Nogueira e Nogueira (2002) cada indivíduo é caracterizado por uma bagagem cultural, que é herdada com valores e objetivos externos ao sujeito, que podem ser formas de capital, como social ou cultural institucionalizado, e, ainda, capital cultural na forma incorporada, sendo essa última, para Bourdieu, o elemento de maior impacto na definição do destino escolar.

Assim, Bourdieu e Champagne (2001) mostram que, a presença de um capital cultural pode favorecer no desempenho escolar, pois haverá mais facilidade em aprender os conteúdos escolares, servindo tal capital de ponte entre família e mundo escolar. Já para os jovens que não tem esse capital cultural favorável, veem a educação como algo estranho ou desanimador.

Para os referidos autores, há um julgamento cultural além daquele meramente acadêmico, com avaliações sobre a cultura do aluno ou mesmo valores. Também vale dizer que há, dentro desse capital cultural, o saber sutil dos pais com relação ao sistema de ensino, no sentido de como melhor orientar os filhos sobre o ensino, das instituições a escolher para estes estudarem, bem como orientar para decisões críticas como o curso a escolher, a escola, o momento de parar ou continuar na educação, etc, sendo tal capital não oriundo só da escola, mas, também, do círculo social, dos amigos e parentes que tem relação com o sistema educacional, sendo que, o capital econômico seria aquilo que permite o acesso à melhores instâncias e oportunidades, como uma escola melhor, por exemplo.

Entende-se, assim, que os capitais herdados pelos sujeitos não são simplesmente conjuntos rentáveis, mas, condições oriundas da posição da estrutura social que o sujeito vem, constituindo um sistema de ações construído/acumulado historicamente e transmitido pelo grupo o qual o sujeito vem (hábitus).

Com base nas ideias de Bourdieu, Nogueira e Nogueira (2002) apontam as seguintes formas das classes baixa/média/elite se relacionarem com a educação:

- Classe pobre/ proletária: carece de capital cultural e econômico, e investe moderadamente na educação, visto que o risco do retorno do investimento, para esta, é incerto (pois falta recursos econômicos e sociais para melhorar os retornos), agravado pelo retorno a longo prazo que a educação fornece. Há o agravante, também, de demora em retorno econômico por conta do adiamento dos filhos adentrarem o mercado de trabalho por conta dos estudos. Assim, esta classe tende a favorecer uma educação de tempo mais curto, que permita uma inserção mais rápida no mercado de trabalho.

- Classe média/ pequeno-burguesa: tendem a investir pesada e sistematicamente na educação de seus filhos, pois compreendem as chances de seus filhos (em relação às classes pobres) de sucesso escolar e assim apostar um sucesso maior, sem correr assim tantos riscos. Dispõe esta classe de reservas de capital maiores que a classe pobre. Bourdieu destacam que, como uma parcela da classe média ascendeu da classe pobre por meio da escolarização, estas nutrem esperanças em ascender socialmente em direção à elite, estando assim dispostas ao asceticismo (abrir mão de prazeres momentâneos para realizar um objetivo futuro), malthusianismo (controle de fecundidade, isto é, planejar uma menor quantidade de filhos à se ter para investir mais na vida escolar desse filho) e, por fim, boa vontade cultural (esforço em apreender a cultura que sabem que não tem).

- Classe alta/ rica/ burguesa: investe pesadamente na escolarização, porém, tem uma posição laxista (suaviza ou limita as restrições impostas pela moral cristã), e tal se justifica por já possuírem um massivo grau de capital econômico, social e cultural, bem como estarem, em tese, livres da ascensão social. Porém, há uma diferenciação, por Bourdieu, daquelas frações que possuem mais capital econômico daquelas que tem mais capital cultural: a primeira busca a educação para legitimar o controle do capital econômico, e, a segunda, busca carreiras mais longas e prestigiosas.

Nogueira e Nogueira (2002) contam que, para Bourdieu, nenhuma cultura é melhor que a outra, mas, a escola passa uma cultura tida como legítima, que é a cultura daqueles que a controla, logo, a cultura daquele que domina o sistema de ensino e poder/governo. Assim, a escola acaba legitimando o sucesso das classes dominantes, afinal, os filhos destas já dominam os códigos (por meio do capital cultural e habitus) que permitem ter sucesso no ensino, e, aqueles de

outras classes, amargariam fracassos, e teriam esse fracasso “legitimado” por explicações como “falta de capacidade intelectual” e “falta de vontade”. Esse “fracasso” causa ainda outro efeito nas classes subalternas, a saber, a legitimação dos saberes da classe superior e desvalorização dos saberes de sua própria classe e seu saber fazer.

Por ser tal cultura transmitida pela escola algo arbitrário, isto é, imposto pelas classes dominantes, Bourdieu e Passeron irão, segundo explica Souza (2012), cunhar o conceito de violência simbólica, onde explicam que toda ação de impor, por meio de um poder arbitrário, a forma de um capital cultural, é violência cultural. A ação pedagógica reproduz a cultura dominante, buscando a inculcar nos alunos, e, se legitima por toda uma relação de força e estruturas entre classes que apoiam a relação pedagógica dominante, que entendem tais conteúdos serem importantes. Nessa relação, o aluno (classe dominada) não se vê como vítima, e aceita a imposição do perpetrador da violência (agente/professor). Legitima-se, assim, a violência por 2 vias: o conteúdo da mensagem transmitida e a relação pedagógica exercida pelo autoritarismo.

Nessa relação de violência simbólica, o dominante (professor, educadores) tem sua autoridade legitimada pelo estado, e, o dominado (aluno), aceita tacitamente sua dominação, e aceita tal condição por estar em uma relação a qual o dominado não pode recusar de aderir, e isto se dá de forma não consciente.

Abramovay *et al.* (2012) explicam que, para Bourdieu, a violência simbólica se dá, principalmente pela linguagem, onde as vítimas estão seduzidas por essa linguagem e imersas em sistemas simbólicos, tornam-se cúmplices dessa violência sem que se deem conta. Tal autora declara que a violência “dura” é aquela que interfere diretamente no físico do indivíduo, já a simbólica pode resultar em ações como: abuso do poder, marginalização, discriminação, violência verbal, e, nesta última, xingamentos e gritos.

Portanto, das ideias de Bourdieu, podemos aprender que a escola mantém a cultura daqueles que dominam o poder que, excluindo a cultura daqueles que são das classes mais baixas e, ainda, naturalizando tal cultura (das classes mais altas) como correta, facilitando o acesso aos conteúdos escolares para as classes mais altas (pois já dominam uma série de códigos, posturas e hábitos que facilitam a sua aquisição), e, ainda, naturalizando a exclusão daquelas classes mais baixas, que tem outra cultura, naturalizando seu fracasso com a ideia de que a pessoa não aprende por não querer ou não se esforçar. Nisso, a violência simbólica entra como a forma de violência

verbal que o ser não consegue recusar, o qual ele faz parte e aceita, visto ele ser seduzido que o contexto desta (a cultura da classe dominante e suas regras) é “correta”.

Relativo aos pensamentos de Bourdieu e o grito, penso que sua contribuição seja entender o grito como um veículo/meio para a violência simbólica, onde, em diversos momentos, os professores perpetram tal, fazendo o abuso de seu poder para gritar contra os alunos e passar mensagens com intenção de causar humilhações, discriminações e violências contra os alunos, porém, os alunos também podem cometer o contrário, ainda que não estejam na posição de maior poder, como relatou a CGP M nas p.66 e 67, que sofreu com a violência simbólica dos alunos para com ela, ainda que ela tenha tentado em um primeiro momento perpetrar tal contra eles.

3.4.3 Norbert Elias, civilidade e incivilidade

Em diversos momentos desta obra foi citada a palavra incivilidade, logo, entendo ser interessante uma pequena visão sobre a obra de Norbert Elias sobre o tema, visto que ele foi o grande autor sobre civilidade e seu oposto. Menezes e Costa (2013) declaram que, mesmo Norbert Elias não tendo pensado especificamente na educação, seus escritos e teoria podem contribuir por explicar o fenômeno educativo.

Elias (1994) cunha uma teoria sociológica configuracional, ou seja, como a sociedade se configura numa rede de interdependência entre pessoas e grupos. Também é interessante notar que o autor rompe, em seus postulados, com a sociologia como uma ciência que estuda só o presente, mas, que depende também da história, criando assim uma teoria histórico-sociológica, que pensa mudanças sociais como processos de longo prazo, trabalhando com dados empíricos de como a sociedade que podem, que podem ser analisados e mesmo refutados.

Logo, a sociologia histórica tem como objeto de estudo o indivíduo social, o como este se constrói e muda num processo de longa duração, que só pode ser enxergado e analisado de uma perspectiva histórico-social. Ainda sobre os dados, Elias (1994) busca se manter o mais neutro possível, buscando se afastar da ideologia política, pois, segundo ele (baseado nas ideias de Mannheim), a ligação com doutrinas e ideologias políticas fazem o pesquisador ser previamente comprometido com um projeto político.

Olhando diretamente a obra “O processo civilizador” de Elias (1994), este explica que sua obra tem como tema principal os comportamentos do homem ocidental, onde explana que

muita das formas de se comportar consideradas como “civilizadas” hoje, no passado europeu, não existiam, e, se um possível observador fosse para tal época, veria diversos comportamentos tidos como “incivilizados”. A grande pergunta de Elias (1994) é: como ocorreu esse processo de modificações de comportamentos, esse processo civilizador no ocidente? Para compreender tais mudanças, Elias (1994) resgata o conceito de civilização (de origem francesa), e, o contrapõe à cultura (de origem alemã), o qual busco sintetizar da obra do autor da seguinte forma:

Cultura: palavra de origem alemã (kultur), que remete à fatos intelectuais, artísticos, religiosos. Remete à cultivar as qualidades humanas, e ressalta as características culturais únicas de cada grupo ou povo, a individualidade de um povo, e, nisso, o conceito de kultur delimita, pensando na identidade, na diferenciação. Por conta dessas características, o conceito de cultura em alemão (kultur) se liga às áreas da etnografia/etnologia, pois compreende as diferenças e identidades particulares dos grupos.

Civilização: de origem francesa e inglesa (zivilisation), está ligado à fatos políticos e sociais, remetendo à atitudes, comportamentos de pessoas, como um processo em movimento, diminuindo as diferenças entre povos de uma mesma nação, enfatizando o comum a todos dentro da nação. O conceito é ligado à característica expansionista das nações colonizadoras, de seu movimento.

Podemos entender, na sociologia de Elias, segundo nos conta Lima (2009) que o processo civilizador é o movimento em que uma sociedade vai, de forma contínua e lenta, submetendo seus indivíduos a padrões sociais de auto regulação, controle de impulsos e contra impulsos. Tal se dá por um longo processo que permeia a formação dos estados modernos, onde Elias considera inúmeras formas de controle de comportamento para consolidação de estruturas de distinção social. Tais mudanças foram iniciadas na sociedade de corte francesa e nobreza cortesã pelos séculos XVII e XVIII, onde estes comportamentos eram tidos como corretos e usados para adquirir prestígio social, porém, aos poucos, foram se estendendo para outros círculos sociais e incorporado aos poucos pelos indivíduos através da educação formal, espalhando, ao passar dos séculos, essas estruturas de comportamento que são tidas como sinônimos do modo civilizado de ser.

Lima (2009) explica que, na sociedade feudal, havia um estilo de vida mais desregrado, onde as emoções guiavam as ações muitas vezes de forma violenta. Porém, com a formação de estados nação, houve a constituição do monopólio da força, e, com isso, os guerreiros de antes se

aproximaram do rei (visto tais guerreiros, por conta do monopólio da força, terem ficado em desvantagem financeira), e, essa aproximação virou uma dependência dos guerreiros com o rei (pois o último tinha recursos financeiros), e isso se deu no ambiente da corte, e, com isso, novas funções levaram ao desdobramento de novas condutas conduziram ao controle das emoções, onde a “nobreza bélica” é substituída por uma “nobreza domada/de corte”.

O desenvolvimento cultural dessas relações (de nobreza agora domada, rei e demais extratos sociais) levaram à expansão desses circuitos de regulação, que geraram um crescente e complexo conjunto de regras de controle. Lima (2009) aponta que, por mais que tal processo se de na sociedade europeia, é possível perceber parte destes comportamentos no Brasil, como hábitos e regras de controle do comportamento que são identificáveis na obra de Elias (1994) e no nosso cotidiano.

Se há processo civilizador, há sujeitos que estão sobre esse processo, que podemos considerar como civilizados, e, ainda, aqueles que não estão sobre esses processos (incivilizados). Quanto a isto, Menezes e Costa (2013) explicam que incivilizado e civilizado, na obra de Elias, não é para pensar em superioridade, mas, para diferenciar os indivíduos e, “civilização” é uma forma de se referir à uma configuração da sociedade ocidental contemporânea, onde se ressalta as características de modos, bons comportamentos, boas maneiras, hábitos (controle de pulsões), que distinguem-se do comportamento de outros povos anteriores, como, por exemplo, as sociedades feudais, logo, os indivíduos “civilizados” se distinguem dos outros por apresentarem tais comportamentos. Em público, os sujeitos adequam-se as normas de comportamentos que reprimem suas pulsões, adequando-se à normas de educação e polidez que eram pensadas à corte, porém, que são adotadas e modificados ao longo do tempo.

Sobre a aprendizagem e processo civilizador, Lima (2009) nos conta que, para Elias, tal processo corresponde à “aprendizagem involuntária”, afinal, aprendemos desde cedo certas formas de se portar (por exemplo: não comer sem talher), algo que se dá de forma que não é totalmente racional, e que aprendemos sem muitas vezes questionar, estranhar, tornando natural/naturalizado. Lima (2009) explica que, para Elias, tal aprendizado é fruto de transformações históricas que não são voluntárias, não planejadas por indivíduos, porém, perceptíveis nas regras de boa vivência e etiqueta que são consideradas na sociedade brasileira.

Com relação a incivildades, podemos destacar aqui uma ligação entre o pensamento de Elias (1994) com Charlot (2002), visto que este também lista a incivildade como algo distinto da

violência escolar, visto, para ele, esta não ser exatamente, uma violência. Segundo já pontuado neste texto, para Charlot (2002), violência é quando se faz uso da força ou ameaça para se atacar, ameaçar, causar dano físico. Já a incivilidade é vista como atos que quebram regras de boa convivência, algo que está de acordo com as ideias de Elias (1994), afinal, o processo civilizatório pressupõe que a pessoa tenha auto controle de suas pulsões e se esteja adequada às regras de boa vivência/ etiqueta.

O grito na escola pode ser encarado como incivilidade? Certamente que sim, afinal, em muitos momentos que se grita há a quebra das regras de civilidade, onde os seres, em muitos momentos, se deixam levar pelos seus impulsos e sentimentos (como apontado por Santos, 2019; 2020) e quebram tais regras de civilidade, impondo o autoritarismo (por parte de docentes e demais funcionários) e, ainda, formas de constranger e afetar, por parte tanto de funcionários, docentes quanto discentes, ainda que tal não quebre a lei/regra escolar.

3.5 Autoritarismo docente, catarse e sadismo

Ao pensar no grito em sala de aula, pude observar, em alguns dados do campo, que há, na prática docente, o uso do grito como algo que permeia um fazer autoritário, porém, que permeia também o sadismo, tal como na fala do professor de sociologia SFR (p.72 a 74), onde este conta suas experiências em sala de aula e relatos de outros docentes sobre o grito.

Como bem SFR relata, há declarações de professores que gostam de gritar, brigar com os alunos em sala. O relato do grito de um professor de filosofia, que declara que isso (o gritar com os alunos) é terapêutico em salas problemáticas lembra muito as ideias de Freud, o criador da psicanálise.

Segundo conta Castello de Almeida (2020), catarse é, para a psicologia, a libertação de emoções e tensões reprimidas, e, para a psicanálise em si, é a operação para trazer a memórias e lembranças do inconsciente à consciência, de forma à libertar a pessoa de neuroses. Claramente o professor SFR cita o grito do colega como catarse no sentido da psicologia em si, e não da psicanálise, onde o colega de filosofia grita para “jogar” nos alunos o sentimento ruim dele e se livrar, ficar melhor. Nessa fala, o docente que o professor cita entra cabisbaixo e sai de cabeça erguida, isto é, jogou nos alunos, de forma catártica, os sentimentos ruins.

Creio que seja importante frisar que a catarse descrita é de uma forma intencional, isto é, o docente planejou isso, enquanto que, o docente que não planeja tal está, em verdade, fazendo a catarse de forma inconsciente/irrefletida, afinal, não percebe no momento o grito, a alteração do seu próprio comportamento, e SFR declarou perceber isso no seu relato, onde ele percebe que deu justificativas ao aluno, porém, de forma mais alterada, o que lembra as falas de Santos (2019; 2020), sobre a inteligência emocional, onde o docente não percebe direito como sua irritação influencia sua comunicação.

O autoritarismo aparece na revisão bibliográfica, na p.16, onde cito o texto de Gurgel (2018) com relação à fragilidade da autoridade na sala de aula; Zagury (2010) na p.18, que nos conta que a relação de educação dos pais, antigamente, era pautada no autoritarismo; Santos (2019, 2020) que conta que o grito advém da falta de inteligência emocional e daí provém, também, o autoritarismo que vem junto do grito dos pais/adulto para com as crianças; Ribeiro (2008) na p.20, em sua tese de conclusão de curso de Pedagogia, que conta que em muitas escolas se confunde autoridade e autoritarismo, onde há nestas uma pressão cotidiana de repressões para normatizar os alunos à comportamentos padronizados, o que acaba levando alguns a se revoltarem, e eu mesmo cito o autoritarismo nos relatos de campo nas p.48 e p.49 (onde relato sobre os jovens que vão na escola socializar mesmo sabendo da missão principal da escola – que é o estudo, o conhecimento – e acabam por sofrer com humilhações e mensagens autoritárias dos adultos/docentes), p.55 (com gritos autoritários de uma discente), p.58 (onde o docente manifesta fala autoritária para tentar conter a sala e evitar que um ventilador seja depredado), p.58 (fala de diretoria autoritária, que, mesmo aconselhando uma CGP para não se estressar, se faz valer do uso de seu poder para impor sua autoridade de forma autoritária sobre os alunos), p.54 (onde cito o COE da escola A, que busca impor sua ordem por meio de fala autoritária, se valendo do grito); p.66 (AOE J., que controla os alunos pelo grito, de forma autoritária); e, claro, as ótimas observações de SFR nas p.72 a 74, onde ele relaciona o grito dos docentes colegas dele ao autoritarismo.

Segundo o dicionário online Priberam (2023b), autoritário é todo o ser que se impõe por conta da autoridade que tem ou julga ter, logo, o autoritarismo (DICIONÁRIO PRIBERAM, 2023c) é a prática de fazer a imposição do autoritário. Logo, os docentes que impõem seu poder por conta da autoridade que estes tem (e de fato tem) são autoritários.

Porém, é importante fazer uma diferenciação entre ser autoridade e autoritário. Autoridade é, segundo o mesmo dicionário, a pessoa reconhecida pelo conhecimento e competência em uma dada área, e essa é a definição positiva do docente, é a autoridade que é reconhecida pelo seu saber, por dominar áreas do conhecimento e saber ensinar (DICIONÁRIO PRIBERAM, 2023a).

Quando pensamos em docentes autoritários e não autoritários, Nascimento (2009) conta que, entre os docentes, há aqueles que são abertos à novas abordagens, mais democráticas, e, aqueles que buscam uma forma mais tradicional. De acordo com o autor, no caso dos defensores de uma metodologia tradicional, ocorre um diálogo não democrático, onde o educador detém a fala ativa, e o aluno não fala, e, no modelo mais democrático, à uma forma simétrica, o que permite um melhor conviver em sala de aula. Cita o autor que o problema aí é do aluno perceber que o docente é controlador da forma de pensar, e, com isso, os alunos veem o docente de forma reduzida, como se este dita-se as regras para que os alunos as sigam de forma forçada.

Rizzardi e Spessatto (2002) contam que o ideal (para elas, que adotam uma linha de pensamento sociointeracionista) é o professor como mediador dos conhecimentos. Porém, dizem as autoras que muitas vezes se encontra resistência na comunidade discente com a prática docente, e, em sua pesquisa com estudantes de graduação, constatam que estes tinham a tendência de preferir por docentes mais autoritários.

Relembrem as docentes de que o que ocorre em sala de aula é reflexo do contexto social, e que professores e alunos trazem para o espaço escolar os reflexos de suas experiências e atitudes, onde a participação cidadã e democrática tem um entendimento precário (as pessoas pensam que cidadania e democracia tem haver somente com eleições, não percebendo uma dimensão mais ampla, como portador de direitos e deveres), e isto afeta também a percepção do autoritarismo que se estabelece na sociedade como um todo, afetando aí as ações em sala de aula, onde os seres não assumem o papel de participante na construção do conhecimento (RIZZARDI; SPESSATTO, 2002). Sendo assim, podemos assumir que os estudantes e os professores chegam condicionados por uma postura autoritária, de origem social e histórica, onde o autoritarismo está estabelecido.

Vinha (2009), pensando nas atitudes autoritárias, inicia seu texto descrevendo uma cena comum nas escolas brasileiras, onde o docente começa sua aula com um grito e ameaças de por estudantes para fora, e aí e se impõe um silêncio autoritário, que não dura muito, pois manda um

aluno para fora por conta de um celular que tocou, sem levar em conta o aluno e suas justificativas. Segundo a autora, grande parte dos professores gastam quase 1/3 do tempo mediando conflitos em sala de aula, constatando que tais educadores constam como danosas tais situações, gerando angústia, insegurança, irritação. São danosas, mas, repetem, e repetem por tais educadores serem frutos de contexto sócio-histórico autoritário, como bem refletiu Rizzardi e Spessatto (2002).

De toda forma, Vinha (2009) lista 3 posturas que são frutos do autoritarismo, à saber:

1 - evitar o conflito: se busca isso com regras claras e controle do comportamento por meio de filmagens ou vigilância dos estudantes, com atividades estéreis e destituídas de significado, com cópias de texto, avaliações indevidas, e, ainda, um "bode expiatório", isto é, aluno pego de exemplo para ser punido, e, assim, se conquistar uma obediência dos corpos, porém, não cumprindo com uma função educativa de fato para formar intelectualmente estes cidadãos.

2 - contenção: terceiriza-se os problemas, enviando os educandos para o diretor, para orientador, para família, que usam soluções prontas como punições que visam a domesticação, humilhação, culpabilização, temor a autoridade. Aponta a autora que esses mecanismos são usados frequentemente pela escola, porém, só funcionam temporariamente, e, depois, agravam o problema.

3 - ignorar conflitos: postura de ignorar os conflitos caso estes não atinjam os docentes. Leva à consequência dos discentes entenderem que as regras só existem para não confrontar os docentes, e, aí, se perde a dimensão de ações morais e éticas por traz das regras que deveriam perpassar todos da escola. Aqui cabe destacar que docentes agem de forma mais enérgica quando discentes os desrespeitam, perdendo a oportunidade de trabalhar valores éticos e morais.

O sadismo por sua vez está bem definido pelo Dicionário online Prieberam (2023d) como parafilia em que o prazer sexual advém do causar dor a alguém, e, de forma mais geral (que é o que entendo ser cabível a esse texto), o prazer em ver e fazer sofrer outrem, e entendo que esse fazer sofrer está refletido nas fala de SFR (p.77 a 79), onde enuncia que muitos docentes gostam de gritar com os alunos e brigar com eles. Também entendo que as posturas do CGP da escola D (p. 64 e 66) possam estar ancoradas num que de sadismo, visto a intencionalidade de causar desconforto ao gritar, onde declara com certo orgulho o gostar de gritar para na orelha dos alunos.

Talvez um autor que possa contribuir de forma mais detida, permeando psicanálise e sociologia seja Adorno (2006) e seus pensamentos com relação ao pensamento autoritário na educação. Segundo o referido autor, em seu texto "Educação após Auschwitz" (2006), a barbárie atenta contra toda a educação.

Segundo Vieira (2020), em texto publicado no instituto Brasileira de Psicanálise Clínica, em seu Website, para Freud, cultura e civilização são sinônimos, e a barbárie é seu oposto. Barbárie, para Freud, é o prevalecer dos impulsos sobre a vida psíquica do ser, impulsos estes destrutivos, do forte destruir o fraco. Isso se deve à instância Id, que busca satisfazer os impulsos para o prazer a qualquer custo. No entanto, com o contato com a vida social (e o prazer que esta proporciona), desenvolve na criança a instância superego, que é onde estão as noções de moral e vida social. No entanto, com o contato com a vida social (e o prazer que esta proporciona), desenvolve na criança a instância superego, que é onde estão as noções de moral e vida social. No entanto, a cultura/vida social/civilização impede a satisfação de todos os impulsos por prazer em prol de viver em sociedade, e, daí vem o mal estar da civilização, pois a energia do id não encontra realização imediata. Esta energia do id vai buscar outras formas de "se realizar" de forma a ter aceitação social, isto é, será sublimada em alguma atividade que gera uma parte do prazer, e isso se dá pelos mecanismos de controle do superego sobre os impulsos do id, que apazígua estes impulsos.

Dito isso, para Freud, existe esse controle para que possamos viver em sociedade, ou seja, "rédeas sociais" (como a religião), e isso se dá pois a cultura/ civilização surge para aumentar a vida humana, diminuir o sofrimento e dar segurança, onde o prazer imediato é deslocado para um convívio em sociedade por meio da sublimação (ou mesmo repressão), o que torna as chances de se ter prazer limitadas (VIEIRA, 2020).

Nesse jogo entre superego, pulsões do id e regras sociais que surge o sentimento de culpa, onde Freud explica que a culpa surge do medo, tanto do superego quanto da própria autoridade externa ao ser. Assim, para manter os seres humanos ligados/integrados (não realizando seus impulsos mais imediatos), se alimenta o sentimento de culpa sobre os seres (VIEIRA, 2020).

A educação, para Adorno (2006), tem como fim fomentar autonomia, que aqui é entendida como a capacidade do ser refletir, ser autodeterminado. Fomentar a autonomia tem por objetivo evitar o caráter autoritário, que deu tragédias como Auschwitz, que é o autoritarismo ligado ao coletivo, ao manipular das massas.

Esse caráter manipulador é, segundo explica Adorno (2006), parte de uma coisificação, uma consciência reificada, isto é, os sujeitos são enquadrados/tratados como coisas, e, nessa manipulação para serem adaptados aos coletivos, entra a tortura, e a dor na educação revela uma fachada de masoquismo, que oculta, em verdade, a identificação com o sadismo, onde o infligir dor para educar é, segundo Adorno (2006), o usar a dor no outro e em si próprio: quem adquire o direito de ser severo consigo, também pode ser severo com o outro, de forma a se vingar no outro de suas próprias dores, criando assim uma educação para suportar as dores, como acontecia antigamente, e ainda acontece hoje, por mais absurdo que possa parecer.

Autoritarismo, catarse e sadismo se ligam quando olha-se o grito na escola? Penso que sim, quando analiso os registros que fiz dos docentes/ COEs/ CGPs que gritam tendo posturas rígidas, que me lembra a fala de Adorno (2006) sobre quem adquire o direito de ser severo consigo pode ser com os outros, e aí se liga o sadismo, com o educar gritando para a submissão do outro diante a sua autoridade, submissão pela dor (que não é a física) e da obediência.

Nessa postura cabe catarse e autoritarismo, onde os profissionais acabam por querer exercer sua autoridade em sala de aula e em cima dos alunos de forma inquestionável, e, no insucesso, acabam por catarsear seus sentimentos de forma a afetar os sentimentos alheios, humilhando publicamente por meioS discursos cheios de moralidade.

Claro que nem tudo é consciente, e, em verdade, se insere como um fenômeno em partes social (os reflexos de uma sociedade autoritária e psíquico, onde a educação não evita a barbárie e essa se propaga em salas de aula, com jovens e professores vivenciando tal fenômeno de forma irrefletida.

3.6 Grito e moralidade

Nessa dissertação, em diversos momentos associei os gritos de docentes, funcionários, coordenadores e diretores à mensagens moralistas, que tinham por objetivo atingir os alunos, afetá-los, causando desconforto nestes perante o público.

Moralismo é citado na p.49, onde inicio minhas percepções sobre as observações do campo, em que declaro que o grito é muitas vezes seguido de mensagens moralistas contra os jovens que estão querendo socializar na escola e, ao mesmo tempo, desinteressados na aula (pois não se identificam com o conteúdo trabalhado); na p.50 cito moralismo com relação aos

estudantes que voltam à escola por conta da busca ativa e são tratados de forma ruim, com mensagens moralistas ao buscar o trabalho de compensação de faltas, bem como, na mesma página, moralismo por conta de estudantes que usam drogas; na p.54 falo dos docentes que, por precisarem conseguir o controle da sala, usam o grito com uma mensagem moralista para afetar os sentimentos/ moral dos estudantes; na p.61 há o uso de mensagem moralista por parte da diretora da escola B com aluno que desrespeitou a professora, sendo que o mesmo se repete na p.63, onde a mensagem com moralismo está conectada com a intenção de imediatismo, o que de certa forma se liga no relato da p. 64 sobre o uso abusivo do grito por parte de um CGP.

Diante dos dados observados sobre gritos em sala de aula e moralidade, entendo ser importante resgatar a análise da autora Fernandes (2017) sobre a moralidade na escola sob uma perspectiva durkheimiana. Para tal, me valerei de 3 escritos desta: seu memorial para obter financiamento de seu projeto de pesquisa “Dispositivo de moralização laica e sintoma social dominante”, sua própria pesquisa, que veio a se tornar livro (FERNANDES, 1994), e, por fim, artigo científico publicado em 1990 referente ao mesmo tema (FERNANDES, 1990).

Relativo à sua obra, a autora busca estudar a moralidade laica, onde, na constituinte de 1988, houve a disputa entre educadores laicos e igreja católica, onde esta última conseguiu ter sua visão de educação aprovada, podendo contar, inclusive, com o uso de recursos públicos (art 213 da Constituição) e, ainda, o ensino religioso facultativo (art. 210) na rede pública (BRASIL, 1988).

A autora cita seu pai (Florestan Fernandes), um constituinte, que declarou que as instituições privadas e religiosas não permitiram um salto maior na educação, atando o ensino público à demandas dos anos de 1950-60, sob a justificativa de “espírito democrático” (FERNANDES, 2017). A referida autora mostra em suas obras que houve uma polarização entre os que propunham o ensino laico e o ensino religioso, onde os primeiros citam que o ensino religioso produziria seres controlados e submissos, bastando retirar a religião para o oposto ocorrer, o que se mostrou um engano, afinal, na escola temos uma moral laica de origem durkheimiana, que se pretende controlar e formar o ser no lugar da religião.

Na obra “Sintoma social dominante e moralização infantil; um estudo sobre a educação moral em Émile Durkheim”, Fernandes (1994), discute como a educação moral é operacionalizada na obra de Durkheim, substituindo a educação moral cristã por outra, que não tem por objetivo prover a autonomia, mas, ao contrário, prover uma educação que se identifica

com a norma, a submissão, na demanda do outro como único a decidir sobre os destinos da vida coletiva e individual (p.15). Na introdução da obra, declara que o Brasil do final do século XX vive um momento em que se reafirma a educação e a cidadania, porém, o neoliberalismo vem com força, desmontando o estado de bem estar social, que, como ela bem aponta, proporcionou direitos que foram frutos da luta dos trabalhadores.

Um ponto que Fernandes (1994) destaca e explica é a visão de educador Durkheim, onde este busca “endireitar” o aluno, vendo se as paixões dos alunos estão em acordo com os valores sociais e ir arrumando, direcionando, reprimindo valores tidos como indesejáveis e incentivando os desejados socialmente. Aponta a autora que:

[...] Durkheim tem uma visão do humano como perseguidor de desejos e paixões inesgotáveis, e, estes desejos e paixões tem de ser avaliados e, se for co caso, reprimidos e controlados, sendo o sujeito virtuoso aquele que nega as suas paixões para melhor se adequar ao desejo do Outro/ Moral social (FERNANDES, 1994, p.76).

Cabe destacar, também, que essa moral cultivada tem como objetivo cultivar um amor ao outro/ sociedade, em que os sujeitos sejam disciplinados para seguir a ordem, se conterem e se doarem a esse outro/sociedade, o que coincide com o sentimento nacionalista, que pode ser tanto o de cultivar valores em prol a nação, quanto ao se doar para matar/morrer em guerras.

No capítulo 4 de seu livro, Fernandes (1994) traz a visão do como a escola estabelece, através das ideias durkheimianas, a moral, por meio da censura, da punição e vergonha. O objetivo do educador é de internalizar nas mentes dos alunos as bases de comportamentos internos (moralizantes) que visam controlar a criança, a esta não ser imaginativa, espontânea, que não ceda às paixões, mas, ao contrário, que contenham os desejos, que seja passiva e siga a ordem externa, o coletivo, o outro (sociedade). Para tal, o educador conta, a seu favor, a receptividade da criança, que, nesse momento, é instável, cabendo ao educador instaurar um gosto pela estabilidade, por hábitos e rotinas. Isso se dá pelo tom imperativo do educador ao ordenar a criança, e, aqui as punições são, principalmente, de ordem verbal, onde o educador, pelo tom de voz, impõe com firmeza a ordem, e, também, pelo olhar.

Relativo às regras, para que estas sejam cumpridas, há uma ideia de punição, que se dá pela vergonha da censura que o mestre/docente faz a criança. Assim, há um jogo de censurar as qualidades indesejáveis como curiosidade, espontaneidade, e, reforçar as qualidades desejáveis à escola, como passividade, sugestionabilidade, bem como o desvio de energia das primeiras para

as segundas. Ao cumprir as demandas escolares, se busca esse amor ao outro (à norma e regras sociais, à moral).

Com relação à indisciplina (que diz respeito primeiro elemento da moralidade, que é a disciplina), Heloisa Fernandes (1994) explica que (na moral laica durkheimiana) esta fere diretamente a autoridade escolar, que é sustentada na fé dos submissos/ obedientes. Logo, a punição da indisciplina faz algum sofrimento naquele que perpetrou a indisciplina, mas, o mais importante da punição é importante para reestabelecer a fé dos submissos com relação à autoridade docente/escolar.

Punir reafirma a autoridade do docente sobre o discente, e ao docente é cabido saber administrar racionalmente as faltas dos alunos e as punições. As punições não devem ser feitas de forma fria, porém, não de forma extremamente emotiva, devem conter um que de indignação, para apontar a culpa e causar a vergonha no sujeito que descumpre com a norma, sendo a vergonha/punições em ordem crescente, atingindo desde o foro íntimo do discente, a vergonha que passam do coletivo e até mesmo atingindo a família. Assim, pela vergonha e punições, se inscreve o primeiro elemento de moralidade, o desejo de disciplina, regularidade e autoridade (FERNANDES, 1994).

Logo, podemos fazer um nexos entre a moralidade laica durkheimiana, a escola e o grito quando este parte do educador, pois este busca impor, pelo grito, uma moralidade, o qual foi observada por mim na escola, onde se grita para deixar o aluno afetado, humilhado perante os outros, que tem sua fé em relação à autoridade reforçada. O grito, quando serve para impor a moralidade laica, é um grito que é para humilhar, para reforçar a posição do aluno como ruim perante os outros, como errado, e o tom que esse grito assume é de imposição, logo, há uma conexão. Também é importante refletir que, mesmo a SEDUC-SP pregando o protagonismo dos discentes, isto não se reflete na prática, pois os docentes e a escola, de forma geral, ainda é autoritária e ainda age de forma à criar mecanismos que buscam internalizar essa moralidade que visa, no final, passividade.

3.7 Retomando as perguntas norteadoras e hipóteses dessa dissertação

No decorrer dessa dissertação foram lançadas algumas questões para nortear o trabalho, que são, resumidamente:

1- Como os professores de sociologia (e os próprios alunos) lidam com o fenômeno grito na sala de aula? Será que conseguem desnaturalizar e estranhar tal fenômeno? Os docentes de Sociologia elaboram estratégias para superar/ desnaturalizar tal fenômeno?;

2- Como o grito se mantém na cultura escolar? Será que o grito de fato é mantido como algo dialógico, tal como Bortolin (2010) aponta, e é reforçado como comportamento como Oliveira e Correa (2010) indicam em seu texto?; e

3- A Sociologia, segundo o currículo estadual paulista, tem de abordar questões como tipos de violência na sociedade (inclusive escolar). Será que os docentes, ao lecionarem sobre tais conteúdos, conseguem enxergar uma possibilidade de ação em desnaturalizar um fenômeno do cotidiano escolar usando os conteúdos da Sociologia?

Quando lemos os relatos dos professores de Sociologia, entendo que os professores dessa disciplina aqui abordados não conseguem elaborar estratégias para combater o grito em sala de aula, sendo que, em verdade, o grito é usado para conseguir dar aula, onde se vai aumentando o volume até chegar no grito, como na fala do professor R., sendo que ele próprio percebe o grito como algo ruim, visto que surte um efeito temporário. Entendo que no relato de R. é evidente que o grito surge como ferramenta frente as incivildades dos alunos, que não prestam atenção nele e ficam com grosserias entre si.

Já as falas de JR são por uma vertente que visa evidenciar as polifonias da escola, onde o grito está em múltiplas facetas, porém, tal docente não encontra uma estratégia, pois acaba por usar o grito, quando relata que está gritando também, e fica mais evidente a questão da inteligência emocional em seu discurso, bem como as lembranças do tempo da escola, onde o grito ecoa hora como lembrança do aluno amedrontado, hora como algo digno de escárnio.

O relato de N também segue esta linha, ao não conseguir evidenciar uma estratégia contra o grito, que serve para chamar a atenção e ser ouvida pelos alunos que estão fazendo qualquer outra coisa que não prestar atenção na aula dela, ou seja, tal como R., essa docente tem o fato de não ser ouvida como algo importante e motivador do estranhamento, que, por meio de um sentimento negativo, a faz gritar.

Nem o docente SFR e nem BTA expressam se conseguem elaborar estratégias contra o grito, sendo que BTA é o único professor que elabora uma fala para os alunos ao final das aulas quando grita, que é o pedir desculpas, reconhecendo que tal ato não é bom, porém, seu discurso segue na culpa da estrutura da escola, que o força a gritar, e, talvez ele não esteja errado quando

retomamos o controle dos corpos dóceis de Foucault (1987; 1994), que fala das instituições escolares terem esse propósito e até sua estrutura física ser parecida com a das cadeias e hospitais, ou seja, é para o controle dos corpos por meio do grito também, onde a própria estrutura física contribui. Será que salas redondas resolveriam por meio de uma acústica melhor? Ou, salas em desnível, tal como o auditório da FFC?

Creio que resolveria em partes, pois o grande motivador é outro, não somente a estrutura, mas, sim, a questão da significação e a falta dela, onde, com significado, existe maior participação dos discentes e, com menor significado para suas vidas, os discentes ou dormem de tédio, ou fazem qualquer outra coisa que prestar a atenção no docente.

Portanto, na questão norteadora 1, entendo que os docentes lidam com os gritos na sala de aula de forma irrefletida, muitas vezes não o percebendo como algo para desnaturalizar e estranhar, onde os 5 docentes ouvidos não conseguem criar estratégias para evitar ou problematizar o grito em sala de aula, sendo engolidos pela aula, pelo cotidiano, pelas cobranças e reproduzindo o grito de forma irrefletida, sendo que somente SFR e BTA que o percebem como algo negativo, porém, como o próprio SFR relata, acaba por reproduzir involuntariamente. Também é possível perceber nos relatos que não conseguem trabalhar a questão norteadora 3, onde se pergunta se os docentes percebem que o grito é uma forma de violência que pode ser ligada ao conteúdo de sociologia e violência.

Agora, quando focamos a questão norteadora 2, entendo, olhando os relatos de todos os discentes/ docentes/ funcionários/ CGPs/ direções que a hipótese lançada por mim baseado nas ideias de Bortolin (2010) está correta, ou seja, o grito é dialógico, e entendo que ele é aprendido de forma progressiva, num misto de cultura da escola que é permeada pela cultura de uma sociedade com um autoritarismo latente, fruto dos períodos de ditadura e alimentado por grupos que querem manter o pensamento autoritário.

Como pensam os já citados Nóvoa (1999) e Oliveira (2003), a escola é um local que faz parte da cultura de uma sociedade e que segue normas impostas pelas diversas esferas governamentais (e aqui podemos pensar os currículos, as políticas públicas, os materiais, as normativas), mas, ainda assim, se configura também como um espaço onde se cria ideias, significações e sentidos próprios, e, o grito é parte dessa significação, o grito é o resultado do autoritarismo e resistência, autoritarismo dos docentes/ funcionários/ adultos e resistência dos discentes/ jovens, e o grito faz parte dessa cultura das práticas escolares, hora declarada como nos

relatos em que SFR explicita os diálogos de seus colegas de docência, explicitada com o orgulho do CGP da escola D de dar um grito na “oreia” dos alunos, onde há até um ar de felicidade no incômodo, como na prática de diversos docentes que usam o grito para impor a ordem sobre os alunos, dos CGPs/ COEs/ Diretores que usam o grito de forma irrefletida com o fim de impor sua comanda, sua autoridade/ordem sobre aqueles que são os alunos, que estão com menor poder, e que podem sofrer com a violência simbólica com baixas chances de punição.

Enfim, o grito pode não ter um significado direto, mas, indiretamente, ele é algo além, é o reflexo do autoritarismo do adulto e da resistência do discente que quer evitar o constrangimento e punição. Os docentes, AOE e demais funcionários aprendem o grito indiretamente, por diálogos, por ver outros colegas ou superiores hierárquicos gritarem e assim reproduzem como instrumento de violência, de imposição, logo, o grito é sim algo cultural, ensinado, como no relato do AOE J., que aprende com sua antiga diretora, no relato de SFR, que vê os colegas o reproduzindo, justificando, conclamando e acaba por reproduzir, ainda que sem o querer de fato.

Portanto, as hipóteses levantadas do grito ser algo que faz parte da cultura escolar e os docentes de Sociologia não estarem desnaturalizando e nem criando estratégias para lidar com esse fenômeno estão, infelizmente, corretas.

Por sorte dos discentes, a percepção de que o grito é algo que não funciona, no caso, dos professores de sociologia R., SFR, BTA e W dão a chance de novas práticas poderem florescer, ainda mais quando pensamos o discurso de W, que consegue perceber o lado negativo do grito, permeado nos seus alunos, que também carregam o sentido do grito de um ponto de vista da cultura periférica de “não levar desaforo para casa”, porém, esta busca a leitura para novas práticas, onde busca mudar sua forma de se comunicar, dando espaço nas aulas para conversar, para ouvir os alunos, buscando maior proximidade, o que a leva tentar uma relação de autoridade com respeito com consciência disso, da forma de se comunicar, de postura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho não tem por objetivo fechar a discussão, afinal, outros pesquisadores podem discordar dos escritos, aumentá-los, criticar, aprimorar, usar de base para outros trabalhos e com o foco em outras linhas de pensamento, em outras ciências... as possibilidades são praticamente infinitas, porém, o desejo deste pesquisador é de que, de alguma forma, sirva para uma melhor reflexão sobre a escola e que a Sociologia consiga problematizar melhor os fenômenos aqui abordados. Portanto, aqui me atrevo a fazer um breve balanço do que foi discutido.

Sobre o fato de o grito ser um tipo de manifestação de violência escolar, entendo estar correto, e isso reflete a tipologia levantada por Charlot (2002), onde o grito é *violência da escola* (quando docentes e demais funcionários o cometem) e *violência para a escola* (quando os alunos resistem e gritam também), e essas violências são permeadas pela incivilidade (quebra da regra sem quebrar a lei), pela violência simbólica, onde o objetivo é afetar o outro, afetar negativamente, causando um sofrimento por meio do grito, seja um sofrimento físico ao ouvir o grito na “oreia” como na escola D, ou, o que entendo ser mais comum, um sofrimento vindo pela humilhação perante os outros. Nesse sentido penso que a cultura da escola é em prol da violência simbólica, e o grito evidencia isso, mesmo que não haja a explicitação da intencionalidade de forma direta pela maioria dos docentes, o ato revela o pensamento.

Quando o foco é o que mantém o fenômeno do grito dentro da escola ocorrendo, compreendo que seja um misto de fenômenos que se interligam, como as questões de inteligência emocional apontadas por Santos (2019, 2020); do controle dos corpos dóceis e introjeção de uma disciplina que busca internalizar esses mecanismos de docilidade e eficácia para o sistema em que vivemos nos jovens e estes em partes resistem; da moralidade laica que busca “formar” o outro (jovem) em prol de valores que não são os deles e sim em prol de que esse seja comandado e não autônomo submisso a esse outro/ sociedade; que existe na escola e que serve para do autoritarismo docente que reflete sadismo e barbárie em vez de uma educação que seja em prol da capacidade de refletir e ser autônomo, da própria cultura escolar que é em prol de uma submissão do jovem e não o ouve ante os adultos; e, ainda, é um reflexo do pensamento autoritário que ainda permeia a sociedade brasileira.

Observando e vendo a maior parte dos escritos em campo, entendo que a maior parte dos gritos, da parte dos docentes, é para uma tentativa de controle/ gerenciamento de sala de aula, uma tentativa que advém, na maior parte das vezes, do não ser ouvido pelos discentes, que não se identificam com os conteúdos, não compreende onde se liga o conteúdo na vida, e aí se mistura a sensação de estranhamento do docente com a necessidade de controlar a situação/ ser ouvido e o grito surge, ainda que seja uma medida não efetiva, pois, como observado, os discentes logo regressam ao comportamento anterior.

O grito é sim um fenômeno cultural, e prova disso são os relatos do AOE J. que aprendeu o grito com sua antiga diretora e os relatos de SFR com seus colegas docentes mais velhos que declaram gostar de fazer uso do grito, sendo que essa última mostra que o grito segue

junto do sadismo. O grito, mesmo não sendo refletido de forma mais complexa, acaba por ser uma forma de cultura das práticas escolares (JÚLIA, 2001), e é aprendido aos poucos pelos docentes e acaba por estar nas suas memórias, ainda que sejam poucos os docentes que relatam isso, o que corrobora tanto para a hipótese de dialogia que levantei baseado nos escritos de Bortolin (2010) onde tal comportamento é reforçado nessa relação aluno-professor/ funcionário e tem bases arraigadas nas suas lembranças da época de discente, como Oliveira e Correa (2010) apontam. Ainda pensando no grito e reforço positivo, entendo que Oliveira e Correa (2010) foram certas ao ver o grito como um comportamento do docente em sala de aula que recebe um reforço positivo assim que é executado (os alunos param, prestam atenção), porém, é um comportamento que não dura, com os alunos logo regressando ao estado anterior ao grito.

Com relação aos alunos, pude notar que o grito, no geral, perpassa a incivilidade, pois é usado em brincadeiras e até mesmo para provocar, porém, o uso mais dramático é quando é para sua defesa perante as autoridades escolares, em momentos de confronto e acusação, onde quase sempre é insuficiente seus argumentos, e muitas vezes são derrotados por conta da autoridade do docente/ AOE/ COE/ CGP/ Direção, que se valem de mensagens permeadas de moralismos.

Também é importante apontar que o moralismo/moralidade é usada como forma de afetar o outro perante o grupo, o que permeia tanto violência simbólica quanto as ideias de moralidade laica apontadas por Fernandes (1994; 2017). Quando a mensagem moral é invocada, fatalmente é para mostrar o quanto o/os indivíduo/os está/ão errado/os perante os outros. Quando o grito é usado sem plateia, além das mensagens moralistas, há diretamente a violência, a agressão pelo tom de voz, a raiva e entonação que são usadas para afetar o outro.

É importante lembrar que o grito reflete o autoritarismo, pois este pressupõe que o que grita quer uma resposta rápida, impondo sua vontade, sua autoridade perante o outro de forma que não seja discutível e questionável, quer a submissão do discente naquele instante. O sadismo aí também surge, pois, como diz Adorno (2006), aquele que tem o autoritarismo tem um masoquismo em sua forma de agir (no caso, de ser duro consigo mesmo), logo, entende (erroneamente) que pode ser duro com os outros por ser duro consigo mesmo, porém, como conta Adorno (2006), isso é uma forma de disfarçar o sadismo, afinal, querer impor o sofrimento ao outro por meio das regras é sim uma forma sádica de agir.

Claro que aqui não quero dizer que todos que gritam querem ser sádicos, ao contrário, quer apontar que o grito serve para uma pequena minoria que é dura, rígida consigo mesmo e se

mostra, pelo grito, autoritário e, no fundo, sádico com o outro, que é o discente na maior parte das vezes mas pode ser, também, os docentes, com CGPs gritando com os docentes, o que desvela também a questão do grito como parte da hierarquia, isto é, como quem está acima, quando permeado do pensamento autoritário, trata seus comandados, buscando não o diálogo mas, sim, a imposição de sua comanda para um imediatismo de respostas/ações.

Relativo à prática dos professores de Sociologia, infelizmente estes não apresentaram estratégias ou mesmo conseguiram problematizar o grito como algo a ser desnaturalizado e estranhado, bem como não o ligam como fenômeno a ser observado como forma de violência e trabalhado nas aulas, porém, não culpo meus colegas, visto as demandas que geram um ruído interno dentro dos próprios docentes (preocupações com currículo, aula, controlar/gerenciar a sala, a vigília do trio gestor sobre as aulas, etc.).

Ainda sobre a prática docente, tenho de apontar que há muitas mudanças, como os itinerários formativos, mudanças no currículo e reduções de aulas que entendo que possam agravar o fato, pois os docentes tem de se adaptar e “sedimentar” as mudanças, se apropriar das novas configurações para assim conseguirem trabalhar melhor a Sociologia na sala de aula, porém, é fato que tais mudanças tornam mais complexa a vida do docente, que é obrigado a não mais dominar um só conteúdo, uma só disciplina, é obrigado a dominar mais em um menor espaço de tempo.

Entendo que o grito, mesmo que ainda não trabalhado em sala, é sim parte de alguns docentes, como o docente de Sociologia SFR e a docente de Inglês W, o grito aqui é problematizado, e, da parte de W há a contribuição de conseguir apontar o grito como ligado a uma parte da cultura periférica de Marília, onde este se liga com a ideia de “não levar desaforo para casa”. Aproveitando o gancho, digo que o grito reflete, também, a cultura de fora da escola, no caso, não somente a cultura periférica apontada por W, mas, a cultura da nossa sociedade como um todo, que tem ainda muito latente o autoritarismo de momentos em que a democracia era sonho (me refiro aos períodos de ditadura militar que assolaram esse país em vários momentos) e, ainda, os reflexos da tentativa de levar o país a uma ruptura da democracia desde o ano 2018 até 2022.

Entendo que o grito possa ser problematizado pelos docentes de Sociologia como forma de violência simbólica e ligado à cultura escolar, e, nas aulas de sociologia entendo que se possa trabalhar com a ideia de socialização primária (do grito ser aprendido na família em um dado

contexto) e secundária (o grito como algo aprendido na escola), e, como forma de combater tal prática, entendo que os apontamentos de W com relação à comunicação são importantes, com onde o docente pode, para evitar o grito, priorizar a proximidade, o ouvir o outro e buscar ser ouvido através de argumentos e, pensando nas ideias de Mendonça (2011), buscar aproximar os conteúdos/temas/habilidades da aula com a vida do aluno.

A tarefa da Sociologia de estranhar e desnaturalizar os fenômenos, mostrando que esses são construções históricas e que há uma ligação sócio-histórica com a vida humana como um todo se faz imperiosa quando ansiamos pela redução dos gritos de sentido negativo (oriundos dos conflitos por conta da resistência dos jovens a um conteúdo sem sentido), apesar dos desafios serem imensos e requererem aí uma grande dose de criatividade, bem como um processo do docente ouvir os jovens, verem seus gostos para assim conseguirem ligar os assuntos cotidianos com os saberes escolares, uma tarefa que requer um esforço e atualização contínua das atividades dos docentes, tarefa essa que se torna mais complexa, visto a diminuição da carga da Sociologia (e outras matérias do ensino médio) em prol dos itinerários formativos (o que obriga o docente a aprender a lecionar nessas novas matérias, consumindo tempo), da formação frágil da maioria dos docentes de todas as áreas e o processo de cada vez mais vigília das aulas e conteúdos ministrados (desde observações de sala de aula, tal como pregado pela SEDUC-SP a até a vigília via SED/CMSP).

Nesse sentido, a Sociologia desnaturalizar o grito, a violência, o autoritarismo, o machismo e as relações dentro da escola e seu entorno se fazem fundamental para o estabelecimento desse sentido da escola para com a vida dos alunos e uma prática mais democrática.

Também deixo aqui apontado algumas sugestões de pesquisas futuras com relação ao grito, sendo a primeira, dentro do campo da história da educação, onde, de forma mais detida, pode se investigar como o grito foi ocorrendo e ganhando significado dentro da história da educação brasileira, tendo aí de se valer de fontes não ortodoxas (o que leva ao pesquisador a uma perspectiva que lembra bastante a da escola dos Annales) e entrevistas.

A segunda sugestão de pesquisa é por parte da Antropologia, com a ideia de comparar a educação em diversas instituições e culturas, para ver como o grito é significado entre elas, algo que pode se mostrar bem produtivo, afinal, comparar as diversas culturas e ver os pontos de confluência e divergência faz com que possamos aprender mais sobre nossa própria cultura e do

como ela e outras lidam com o grito nas suas instituições de ensino. Entendo ser imperioso mais pesquisas sobre o grito e o autoritarismo escolar, e aqui penso que as colaborações da história, psicologia e pedagogia possam contribuir enormemente sobre o assunto.

Sobre as possibilidades de mitigar as consequências do grito na escola, retomo as ideias de Camargo-Gomes *et al.* (2016), que justificam há necessidade de programas de prevenção aos distúrbios da voz em ambientes institucionais, algo que todos os sistemas educacionais podem implementar por meio de palestras preventivas com relação a disfonias e alertando seus profissionais, orientando que estes são profissionais da voz, bem como divulgando possíveis estratégias para diminuir a possibilidade do grito no cotidiano; tais como as usadas Cassone (2015, 2017), sobre a forma de se comunicar e perceber os sentimentos tal como postulado por Santos (2019, 2020), aumentando os saberes dos docentes com relação às formas de violência simbólica e formas de violência escolar (que são bem definidas por Charlot e Bourdieu), bem como pensar em metodologias que liguem os interesses dos estudantes aos conteúdos/habilidades ensinadas para que haja sentido atribuído às atividades.

Por fim, finalizo este escrito com a esperança de uma educação um dia possa ter mais do grito positivo, da comemoração, de alegria, do jogo, da brincadeira, a esperança de que as relações dentro da educação sejam menos autoritárias e moralistas e mais voltadas a autonomia, ao respeito, à democracia, com relações mais éticas e respeitadas. Tenho ciência que esta esperança leva uma tentativa, e a tentativa à um processo, que leva à erros e acertos, e, essa dissertação, de certa forma, faz parte de meu processo em tentar isso, ainda que seja um pequeno tentar.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. *et al.* **Conversando sobre violência e convivência nas escolas**. Rio de Janeiro: FLACSO- Brasil, OEI, MEC, 2012.

ADORNO, S.A violência na sociedade brasileira: juventude e delinquência como problemas sociais. **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 1-11, 2010.

ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra. 2006. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4179825/mod_resource/content/1/EDUCA%C3%87%C3%83O%20E%20EMANCIPA%C3%87%C3%83O.pdf. Acesso em: 05 dez. 2022.

AIDAR, L. O grito: obra expressionista de Edvard Munch. **Toda Matéria**. [s.d.] Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/o-grito/>. Acesso em: 29 mai. 2022.

ANDRADE, M. Homem pula muro de creche em Blumenau e usa machadinha para matar 4 crianças. **Portal Metrôpoles**. 2023. Disponível em <https://www.metropoles.com/brasil/homem-invade-creche-blumenau-criancas-mortas>. Acesso em: 05 abr. 2023.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia na prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

APEOESP. **Saúde dos professores**. 2012. Disponível em: www.apeoesp.org.br/d/sistema/publicacoes/390/arquivo/1-saude-dos-professores.pdf. Acesso em: 27 mai. 2018.

ARAUJO, P. Nova Cracolândia tem símbolos do PCC e distribuição de droga de graça. **Portal de notícias R7**. 2017. Disponível em: <https://noticias.r7.com/sao-paulo/nova-cracolandia-tem-simbolos-do-pcc-e-distribuicao-de-droga-de-graca-29062022>. Acesso em: 17 jul. 2022.

ARAÚJO, T. M. *et al.* Fatores associados a alterações vocais em professoras. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 6, p. 1229-1238, jun./ 2008.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BARBOSA, A.; RIBEIRO, I.; JACOMINI, M. A falta de professores nas escolas estaduais é responsabilidade do governo paulista. **Carta Capital**. 2022. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/a-falta-de-professores-nas-escolas-estaduais-e-responsabilidade-do-governo-paulista/>. Acesso em: 18 jul. 2022.

BEHLAU M ; TENOR, A. C. Postura corporal e voz de professores de pré-escola em sala de aula. IN: CONGRESSO INTERNACIONAL DE FONOAUDIOLOGIA, 4, 1999. **Anais...**, São Paulo, 1999.

BICALHO, R. A.; PAULA, A. P. P. Violência simbólica: uma leitura a partir da Teoria Crítica Frankfurtiana. IN: ENCONTRO DE GESTÃO DE PESSOAS E RELAÇÕES DE TRABALHO - EnGPR, 1, 2009. **Anais...**, 2009. Disponível em <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EnGPR137.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2019.

BORTOLETTI, M. 5 exemplos de metodologias ativas que todo professor deveria conhecer. **Blog USC Ead**. 2022. Disponível em: <https://ead.ucs.br/blog/exemplos-de-metodologias-ativas>. Acesso em: 08 set. 2022.

BORTOLIN, R. Pedagogia do Grito. **Gazeta do Povo**. 2010. Disponível em <http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/pedagogia-do-grito-2c4layugzr7zscxj3urc0ocu>. Acesso em: 27 mai. 2018.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. *et al.* **A miséria do mundo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3507127/mod_resource/content/1/Os%20excluidos%20do%20interior.pdf. Acesso em: 08 jan. 2022.

- BRASIL. **Constituição Federal**. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 abr. 2023.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 26 out. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Conhecimentos de Sociologia. 2006. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 02 abr. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Pibid**. 2022. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em: 10 mar. 2022.
- BURKE, P. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- CAMARGO-GOMES, A. O. *et al.* Vista do hábitos vocais infantis em um Lar de Assistência e Educação: percepção de pais e educadores. **Distúrbios de Comunicação**, São Paulo, v. 28, n. 4, dez./ 2016.
- CARVALHO, B. S.; AGUIAR, K. R.; COSTA, N. C. P. A docilização do corpo na Educação Infantil. **Revista Educação Pública**, v. 19, n. 28, nov./ 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/28/a-docilizacao-do-corpo-na-educacao-infantil>. Acesso em: 19 fev. 2023.
- CASSONE, A. Professores que gritam. **Blog Educação Escolar**. 2015. Disponível em: <http://professorinspirador.blogspot.com/2015/11/professores-que-gritam.html>. Acesso em: 24 jan. 2019.
- CASSONE, A. Professores que gritam. **Atual Vida Pedagógica**. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8TFVCEQH-tc>. Acesso em: 24 jan. 2019.
- CASTELLO DE ALMEIDA, W. Além da catarse, além da integração, a catarse de integração. **Revista Brasileira de Psicodrama**, v. 18, n. 2, p. 72–95, 2020. Disponível em: <https://revbraspsicodrama.org.br/rbp/article/view/129> . Acesso em: 25 fev. 2023.
- CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 4, n. 8, p. 432-443, jul./ dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2018.
- CHARTIER, R. **A história cultural – entre práticas e reflexões**. Lisboa: Difusão Editora, 2002.
- CORREIO 24 HORAS. Professor é hostilizado em sala de aula no Rio, veja o vídeo. **Jornal Correio**. 2018. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/professor-e-hostilizado-em-sala-de-aula-no-rio-veja-video/>. Acesso em: 23 jan. 2019.

COSTA, C. J.; MENEZES, S. L.. Norbert Elias e a teoria dos processos civilizatórios. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 53, p. 238-262, out./ 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640203/7762>. Acesso em: 09 ago. 2022.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2 ed. Bauru/SP: EDUSC/SC, 2002.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, dez./ 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300004>. Acesso em: 29 ago. 2022.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega na escola. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Org). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículo em diálogo**. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

DICIONÁRIO ONLINE MICHAELIS/UOL. **Grito**. 2019. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/grito/>. Acesso em: 22 jan. 2019.

DICIONÁRIO PRIBERAM. **Autoridade**. 2023a. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/autoridade>. Acesso em: 28 fev. 2023.

DICIONÁRIO PRIBERAM. **Autoritário**. 2023b. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/autorit%C3%A1rio>. Acesso em: 28 fev. 2023.

DICIONÁRIO PRIBERAM. **Autoritarismo**. 2023c. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/autoritarismo>. Acesso em: 28 fev. 2023.

DICIONÁRIO PRIBERAM. **Sadismo**. 2023d. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/sadismo>. Acesso em: 01 mar. 2023.

DORNELAS, R. *et al.* Situações de violência na escola e a voz do professor. **CoDAS**, v. 29, n. 4, 2017. Disponível em: scielo.br/j/codas/a/M7s4pXvBDnyv6Fdr3bzXsBN/abstract/?lang=pt. Acesso em: 13 abr. 2022.

DURKHEIM, E. **O suicídio**. São Paulo: Martin Claret, 2005.

ELIAS, N. **O processo Civilizador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. (v. 1).

FAGUNDES, A. L. C. Pedagogia do Grito. **Blog Homo Sum: Humani nil a me alie puto**. 2009. Disponível em: <https://social.stoa.usp.br/ailton/blog/pedagogia-do-grito-47074>. Acesso em: 27 mai. 2018.

FERNANDES, R. H. Dispositivo de moralização laica e sintoma social dominante: um estudo da educação moral em E. Durkheim. São Paulo: **Revista Tempo Social**, 1990. p.165-186.

Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/84812/87519> Acesso em: 05 mar. 2022.

FERNANDES, R. H. **Sintoma social dominante e moralização infantil; um estudo sobre a educação moral em Émile Durkheim**. São Paulo: Edusp, 1994.

FERNANDES, R. H. **Memorial**. 2017. Disponível em: https://www.fflch.usp.br/sites/fflch.usp.br/files/2017-11/Heloisa_Rodrigues_Fernandes.pdf. Acesso em: 20 abr. 2022.

FERREIRA, A. R.; SEMIS, L. 13 respostas sobre o Novo Ensino Médio. **Nova Escola**, 2017. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/4742/13-respostas-sobre-o-novo-ensino-medio>. Acesso em: 14 out. 2021.

FOCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOCAULT, M. **Sintoma social dominante e moralização infantil: um estudo sobre a educação moral em Émile Durkheim**. São Paulo: Escuta/ Editora USP, 1994.

FOCAULT, M. Dispositivo de moralização laica e sintoma social dominante: um estudo da educação moral em E. Durkheim. São Paulo: **Revista Tempo Social**, p.165-186, 1990. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/84812/87519>. Acesso em: 05 mar. 2022.

FRAZÃO, D. Daniel Goleman - Psicólogo e escritor norte-americano. **Ebiografias**. 2021. Disponível em: https://www.ebiografia.com/daniel_goleman/. Acesso em: 30 nov. 2022.

FREITAS, S. S. F.; VIEIRA, L. F. O grito como um componente da cultura escolar: breves considerações por um ponto de vista sociológico. IN: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO PET PEDAGOGIA, 2, 2017. **Anais...**, Araraquara, 2017. Disponível em: <http://www.fclar.unesp.br/#!/graduacao/espaco-do-aluno/pet---programa-de-educacao-tutorial/pedagogia/i-congresso-de-educacao-pet-pedagogia-2016/anais-do-congresso/>. Acesso em: 25 fev. 2019.

FREITAS, S. S. F. Estranhamento e violência na escola: pequenos apontamentos sobre estes fenômenos. IN: JORNADA DO NÚCLEO DE ENSINO DE MARÍLIA, 14, 2015. **Anais...**, Marília, 2015. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/jornadadonucleo/estranhamento-e-violencia-na-escola.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2023.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GURGEL, P. O grito: a fragilidade da autoridade em sala de aula. **PET Pedagogia**. 2018. Disponível em: <https://petpedagogia.ufba.br/o-grito-0>. Acesso em: 18 jul. 2022.

INQUÉRITO, R. **Poucas Palavras**. São Paulo/Rio de Janeiro: Sindicato Nacional dos Editores de Livros, 2018.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

KARMAN, D. F.; LANCMAN, S. Professor – intensificação do trabalho e o uso da voz. **Audiology - Communication Research**, v. 18, n. 3, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/acr/a/TtsvMsvYKM9fQ3THnwPYytQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 mar. 2022.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamento da metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, M. F. F. Civilização e os modos à mesa: relações entre espaços de consumo alimentar e o processo civilizador. IN: SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR, 12, 2009. **Anais...**, 2009. Disponível em: http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais12/artigos/pdfs/workshop/W_Lima1.pdf. Acesso em: 15 set. 2022.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2ª edição. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MARTINS, J. S. O senso comum e a vida cotidiana. In: MARTINS, J. S. **A sociabilidade do homem simples**. São Paulo: Hucitec, 2000. p. 55-64.

MARX, K. **Manuscritos Econômicos Filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MENDONÇA, S. G. L. A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 31, n. 85, p. 341-357, set./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/LZRF5sQXq7cjb9SPxkWVgsz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 jan. 2022.

MORAES, A. C.; GUIMARÃES, E. F.; TOMAZI, N. D. Conhecimentos de Sociologia. In: BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf. Acesso em: 20 jul. 2022.

MOURA, M. O. *et al.* A atividade orientadora de ensino como unidade entre ensino e aprendizagem. In: MOURA, M. O. **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília: Liber-livro, 2010.

NASCIMENTO, A. S. A. As relações de poder na escola: o canto da contestação na música another brick in the wall, de Pink Floyd. IN: COLÓQUIO INTERNACIONAL CIDADANIA CULTURAL: DIÁLOGOS DE GERAÇÕES, 4, 2009. **Anais...**, Campina Grande: Editora EDUEPB, 2009.

NEVES, V. F. A. Pesquisa-ação e Etnografia: Caminhos Cruzados. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del-Rei, v. 1, n. 1, , jun./ 2006. Disponível em:

https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalapip/Pesquisa-Acao_e_Etnografia.pdf. Acesso em: 22 set. 2022.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, A. M. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. Dossiê: Pierre Bourdieu. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 78, abr./ 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wVTm9chcTXY5y7mFRqRjX7m/?lang=pt>. Acesso em: 28 jul. 2022.

NORONHA, M. I. A. APEOESP repudia MP do ensino médio e defende modelo de escola inclusiva. **Rede Brasil Atual**. 2016. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/blogs/blog-na-rede/2016/09/apeoesp-repudia-mp-da-reforma-do-ensino-medio-e-defende-modelo-de-escola-inclusiva-213/>. Acesso em: 14 out. 2021.

NÓVOA, A. (org.). **As Organizações escolares em análise**. Lisboa: Edições Dom Quixote, 1999.

NÓVOA, A. **Evidentemente**. Histórias da educação. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2005. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4810/1/9789724142142.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2019.

OLIVEIRA, L. C. V. Cultura Escolar: revisitando conceitos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE)**, v. 19, n. 2, jul./ dez. 2003. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/25445/14788>. Acesso em: 15 fev. 2019.

OLIVEIRA, M. O.; CORREA, M. R. Análise funcional do comportamento de gritar de professores em sala de aula. IN: JORNADA DE ANÁLISE DE COMPORTAMENTO DA UFSCAR, 10, 2010. Anais..., São Carlos, 2010. Disponível em: <http://www.jac.ufscar.br/arquivos/documentos/anais/ANAIS%20JAC%2010%20UFSCar.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2019.

ORNELLAS, M. L. S. Grito e silêncio: dois ecos que violam a escola. **Estilos clínicos**, São Paulo, v.17, n. 1, jun./ 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282012000100010. Acesso em: 27 mai. 2017.

ORTNER, S. B. Teoria na antropologia desde os anos 60. **Mana**, Rio de Janeiro, v.17, n. 2, ago./ 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132011000200007. Acesso em: 26 jun. 2017.

PAES, C. F.; ZAMBON, F. C.; BEHLAU, M. Sinais e sintomas da disfunção autônoma em professores. **Rev. CEFAC**, São Paulo, v. 16, n. 3, mai./ jun. 2014. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462014000300957&lng=pt&tlng=pt#B1. Acesso em: 17 fev. 2019.

PEBSP.COM PORTAL DE EDUCAÇÃO. **Categorias de Professor no Estado de São Paulo**. 2021. Disponível em: <https://www.pebsp.com/categorias-de-professores-no-estado-de-sao-paulo/>. Acesso em: 20 jun. 2021.

PENTEADO, R. Z. *et al.* Vivência de voz com crianças: análise do processo educativo em saúde vocal. **Distúrbios de Comunicação**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 237-246, ago./ 2007.

PIMENTA, M. M.; SCHRIJNEMAEEKERS, S. C. Sociologia no Ensino Médio: escrevendo cadernos para o Projeto São Paulo faz escola. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 31, n. 85, p. 405-423, set./ dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/VGCtLyHLBhZbCC6C3Lfkjmr/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 26 out. 2021.

PORTAL G1. Vídeo mostra professor gritando com aluno em escola estadual do ABC. **Portal de notícias G1**. 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/06/video-mostra-professor-gritando-com-aluno-em-escola-estadual-do-abc.html>. 2015. Acesso em: 23 jan. 2019.

PORTAL G1. Brasil teve mais de 10 ataques a creches e escolas desde 2011: relembre. **Portal de notícias G1**. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2023/04/05/brasil-teve-mais-de-10-ataques-a-creches-e-escolas-desde-2011-relembre.ghml>. Acesso em: 08 abr. 2023.

REZENDE, J. M. **À sombra do plátano**: crônicas de história da medicina. São Paulo: Unifesp, 2009. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/8kf92/pdf/rezende-9788561673635-05.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2023.

RIZZARDI, D. G. F.; SPESSATTO, M. B. A AUTORIDADE OU AUTORITARISMO NA PRÁTICA DOCENTE: ALGUNS PONTOS DE REFLEXÃO. **Revista Pedagógica**, v.4, n.9: Jul./Dez. 2002. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3964>. Acesso em: 01 fev, 2023.

SADI, A. Após ataque, Tarcísio estuda colocar policiais em escolas de forma permanente. Portal de notícias G1. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/blog/andreia-sadi/post/2023/03/27/apos-ataque-tarcisio-estuda-colocar-policiais-em-escolas-de-forma-permanente.ghml>. Acesso em: 04 abr. 2023.

SAE DIGITAL. **O que é gestão de sala de aula e por que todo professor precisa dela**. 2019. Disponível em: <https://sae.digital/gestao-de-sala-de-aula/#:~:text=O%20que%20%C3%A9%20gest%C3%A3o%20de%20sala%20de%20aula%3F,seguros%20e%20estimulados%20a%20aprender>. Acesso em: 31 jan. 2023.

SANTOS, E. **Educação não violenta**: como estimular autoestima, autonomia, autodisciplina e resiliência em você e nas crianças. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

SANTOS, E. **Por que gritamos**: como fazer as pazes consigo e educar filhos emocionalmente saudáveis. São Paulo : Paz e Terra, 2020.

SÃO PAULO. **Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação** (EFAPE). 2021a. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br>. Acesso em: 01 fev. 2021.

SÃO PAULO. **Política de Educação Especial do estado de São Paulo**. Seduc-SP, 2021b (Secretaria da Educação de São Paulo). Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/09/PEE-SP-DOCUMENTO-OFICIAL.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2023.

SÃO PAULO. Repositório CMSP. **Seduc-SP** (Secretaria da Educação de São Paulo). 2021c. Disponível em: <https://repositorio.educacao.sp.gov.br/#!/inicio>. Acesso em: 15 nov. 2021.

SÃO PAULO. **Cronograma ATPC 2022**. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. 2022a. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/12/PDF_Perguntas_e_Respostas_ATPC_2022_VF.pdf. Acesso em: 20 jul. 2022.

SÃO PAULO. **Catálogo das Ementas detalhadas dos Aprofundamentos Curriculares**. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2022b. Disponível em: https://novoensinomedio.educacao.sp.gov.br/assets/docs_ni/Catalogo_Detalhado_dos_Aprofundamentos_Curriculares_final.pdf. Acesso em: 12 nov. 2021.

SÃO PAULO. **Decreto n. 66.793, de 30 de maio de 2022**. 2022c. Disponível em: https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=%2f2022%2fexecutivo+secao+i%2fmaio%2f31%2fpag_0001_6126a1af01d7e8ce5a9a41961369ae52.pdf&pagina=1&data=31/05/2022&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=100001. Acesso em: 29 jul. 2022.

SÃO PAULO. **Diretrizes do Programa de Ensino Integral. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo**. 2022d. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2022.

SÃO PAULO. **Resolução Seduc-3, de 11-1-2022**. 2022e. Disponível em: <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-3-de-11-1-2021-dispoe-sobre-a-funcao-gratificada-de-professor-coordenador-e-da-providencias-correlatas/>. Acesso em: 24 out. 2022.

SÃO PAULO. **Resolução Seduc-4, de 11-1-2022**. 2022f. Disponível em: <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-4-de-11-1-2021-institui-o-projeto-de-assistencia-ao-curriculo-pac-e-da-providencias-correlatas/>. Acesso em: 27 nov. 2022.

SÃO PAULO. **Resolução SEDUC 52, de 29-6-2022**. 2022g. Disponível em: <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-52-de-29-6-2022-dispoe-sobre-a-funcao-de-coordenador-de-organizacao-escolar-e-da-providencias-correlatas/>. Acesso em: 24 out. 2022.

SÃO PAULO. **Resolução SEDUC 53, de 29-6-2022**. 2022h. Disponível em: <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-53-de-29-6-2022-dispoe-sobre-a-funcao-de-coordenador-de-gestao-pedagogica-e-da-providencias-correlatas/>. Acesso em: 24 out. 2022.

SÃO PAULO. **Resolução SEDUC 55, de 29-6-2022**. 2022i. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEDUC%20N%C2%BA%2055,%20DE%2029-6-2022.PDF?Time=08/02/2023%2007:04:19>. Acesso em: 08 fev. 2023.

SÃO PAULO. **Resolução SEDUC 58, de 8-7-2022**. 2022j. Disponível em: <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-58-de-8-7-2022-dispoe-sobre-a-realizacao-de-atividades-pedagogicas-diversificadas-excepcionalmente-no-ano-de-2022-em-complemento-a-resolucao-seduc-55-de-29-06-2022/>. Acesso em: 08 fev. 2023.

SHALLINS, M. D. **Ilhas de História**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

SOUZA, L. P. de. A violência simbólica na escola: contribuições de sociólogos franceses ao fenômeno da violência escolar brasileira. **Revista LABOR**, Fortaleza, v. 1, n. 7, p. 20-34, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/23327/1/2012_art_lpsouza.pdf. Acesso em: 27 jul. 2022.

UOL NOTÍCIAS. **O que é o PCC?** 2020. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2020/03/04/o-que-e-o-pcc.htm>. Acesso em: 17 jul. 2022.

VASCONCELLOS, C. S. **Currículo**. 2022. Disponível em: http://www.celsovasconcellos.com.br/index_arquivos/Page1189.htm. Acesso em: 05 fev. 2023.

VIANA, N. Naturalização e desnaturalização: o dilema da negação prático-crítica. **Revista Espaço Livre**, v. 8, n. 15, jan./ jun./2013. Disponível em: <https://redelp.net/revistas/index.php/rel/article/viewFile/51/46>. Acesso em: 15 fev. 2019.

VIEIRA, P. Falando sobre o mal estar da civilização. **Psicanálise Clínica**. 2020. Disponível em: <https://www.psicanaliseclinica.com/mal-estar-da-civilizacao/>. Acesso em: 03 dez. 2022.

VINHA, T.P. Autoridade Autoritária. **Nova Escola**, 2009. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1408/autoridade-autoritaria>. Acesso em: 25 jan. 2023.

WIKIPÉDIA. Enciclopédia eletrônica. **Daniel Goleman**. 2022a. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Daniel_Goleman. Acesso em: 30 nov. 2022.

WIKIPÉDIA. Enciclopédia eletrônica. **Milagre Econômico Brasileiro**. 2022b. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Milagre_econ%C3%B4mico_brasileiro. Acesso em: 20 jul. 2022.

WIKIPÉDIA. Enciclopédia eletrônica. **Super Nanny**. 2022c. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Supernanny_\(Brasil\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Supernanny_(Brasil)). Acesso em: 01 dez. 2022.

ZAGURY, T. **Limites sem trauma: construindo cidadãos**. Rio de Janeiro: Record, 2010.

ZAMBON, F.; BEHLAU, M. **A voz do professor:** aspectos do sofrimento vocal profissional. Sindicato dos professores de São Paulo (SIMPRO-SP), 2009. Disponível em: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/voz/voz_digital.pdf. Acesso em: 27 nov. 2018.

ZAMBON, F. Estratégias de enfrentamento de professores com queixa de voz. **Revista da sociedade brasileira de fonoaudiologia**, São Paulo, v. 17, n. 2, abr./ jun. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-80342012000200024&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 fev. 2019.