

APOLIANA REGINA GROFF

**ENTRE VOZES E LINGUAGENS PARA ENUNCIAR A
VIOLÊNCIA: análise dialógica de uma experiência de formação
continuada para professores/as**

Tese apresentada como requisito à obtenção do grau de Doutora em Psicologia, Área de Concentração Práticas Culturais e Processos de Subjetivação, Linha de Pesquisa, Relações éticas, estéticas e processos de criação. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Curso de Doutorado, Centro de Filosofia e Ciências Humanas.

Orientadora: Profa. Dra. Kátia Maheirie

FLORIANÓPOLIS

2015

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Groff, Apoliana Regina

Entre vozes e linguagens para enunciar a violência: análise dialógica de uma experiência de formação continuada para professores/as / Apoliana Regina Groff ; orientadora, Kátia Maheirie - Florianópolis, SC, 2015.

270 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

Inclui referências

1. Psicologia. 2. Violência. 3. Formação continuada de professores/as. 4. Linguagens. 5. Dialogia. I. Maheirie, Kátia. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

Apoliana Regina Groff

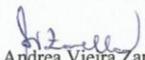
***Entre vozes e linguagens para enunciar a violência: análise dialógica
de uma experiência de formação continuada para professores/as***

Tese aprovada como requisito parcial à obtenção do grau de Doutor em Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina.

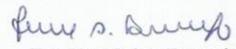
Florianópolis, 06 de março de 2015.

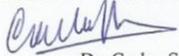

Dra. Carmen Leontina Ojeda-Ocampo Moré
(Coordenadora - PPGP/UFSC)


Dra. Kátia Maheirie
(PPGP - UFSC - Orientadora)


Dra. Andrea Vieira Zanella
(PPGP - UFSC - Examinadora)


Dra. Ana Maria Borges de Souza
(PPGP - UFSC - Examinadora)


Dra. Irme Salete Bonamigo
(UNOCHAPECÓ - Examinadora)


Dr. Carlos Skliar
(FLACSO - Argentina - Examinador)

Dra. Maria Juracy Filgueiras Toneli
(PPGP – UFSC – Suplente)

Dr. Marco Aurélio Máximo Prado
(PPGP – UFMG – Suplente)

AGRADECIMENTOS

Agradecer é como recordar, como tornar a passar pelo coração as vidas das muitas pessoas que tecem, tocam e marcam a nossa vida.

Agradeço à minha orientadora, a professora Kátia Maheirie, com quem tenho aprendido a arte de se fazer pesquisa em psicologia social desde 2008, quando entrei no mestrado sob sua orientação. Contigo pude vivenciar e aprender sobre as fronteiras sinuosas entre o lugar de militante dos movimentos sociais e a posição ética e política da pesquisadora; entre a liberdade de criar e o rigor acadêmico; entre ser orientada e, ao mesmo tempo, motivada a exercer a autonomia nos estudos e na escrita; entre a amizade afetuosa e o olhar crítico e propositivo. Agradeço a ti Katita por ter acompanhado meu processo de formação como pesquisadora e professora e por ter deixado as portas e os braços sempre abertos para que eu pudesse circular por aí sabendo da existência de um retorno seguro. É certo que ainda há muitas coisas para realizarmos juntas, na vida e na pesquisa.

À professora Andréa V. Zanella, sempre presente na minha trajetória acadêmica na pós-graduação. Agradeço pelos momentos em que pude contigo com-partilhar reflexões teórico-metodológicas importantes neste processo de formação. Sou grata por você inspirar em mim um modo de estar no plano acadêmico que reúne dedicação e muito trabalho e, ao mesmo tempo, a leveza e alegria de quem faz da vida uma obra de arte.

Agradeço aos/às integrantes do NUPRA, pela parceria de sempre e por fazerem deste núcleo um espaço coletivo de diálogo, de estudo, de produção acadêmica e de acolhimento das angústias vividas nesta trajetividade.

Agradeço aos/às integrantes do NUVIC, por terem me acolhido e me conectado aos estudos e pesquisas sobre violências. As reflexões e os estudos em grupo que vivenciei junto a vocês me fizeram dançar outros ritmos e a construir um trabalho de pesquisa no entrelaçamento entre a psicologia social e a educação. Muito do que pude pensar e expressar

nas páginas que seguem, diz de vocês em mim, diz das palavras que juntos/as tecemos.

Agradeço ao professor Carlos Skliar pelo acolhimento recebido em Buenos Aires, pelo cuidado e carinho com que cria suas relações com desconhecidos. Sou grata pelas conversas que tecemos em presença e por meio das leituras. Seus escritos me forçam a pensar ainda mais sobre as coisas da vida e sobre mim mesma.

Sou grata a muitos amigos e amigas pelos bons encontros que vivemos nestes quatro anos. Quantas conversas vivenciamos: falamos sobre autores/as, sobre a escrita que por vezes parecia impossível, sobre a alegria das primeiras páginas, sobre os entraves no processo. Viajamos para abrir o pensamento. Tomamos um vinho para dar inspiração. Fizemos jantares e festas para aliviar a tensão. Sorrimos na certeza de que no fim, tudo daria certo. Sou muito grata a vocês meus amigos e minhas amigas: Martinha, Dani, Josi, Ana, Tainá, Pati, Rogério, Laura, Mari, Drica, Lu, Ana Baiana, Dodô, Sheila.

Agradeço a ti Andrezinho, meu amor, minha alegria, meu amigo e parceiro. Com você tudo se torna mais possível. Sou imensamente grata por você compor a minha vida com a sua tranquilidade, com a sua vontade de movimento, com as suas músicas, com o seu olhar, com o seu modo de viver. Agradeço por você abrir os caminhos para aquilo que eu posso e, ainda, para o que juntos podemos... Te amo.

Aos meus pais, Apo e Regina, e aos meus irmãos Phablo e Tati, pelo apoio, incentivo e amor incondicionais. Obrigada.

Aos membros da banca de defesa pelas valiosas reflexões e contribuições que provocaram a todos/as os/as presentes a pensarem ainda mais sobre os modos de enunciar a violência na educação e em outros contextos, e sobre a importância singular da escrita e da leitura em processos de formação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, pela excelência na formação de seus/suas mestrandos/as e doutorandos/as e às servidoras Leia e Jacinta pelo trabalho realizado com simpatia e rigor na secretaria do PPGP.

Ao CNPq pela bolsa de estudos, que possibilitou minha dedicação exclusiva ao doutorado durante o período dos quatro anos.

À CAPES pela Bolsa PDSE, que oportunizou o estágio doutoral na Facultad Latinoamerica de Ciencias Sociales (FLACSO), com sede na Argentina, em Buenos Aires.

O melhor que o mundo tem está nos muitos mundos que o mundo contém, as diferentes músicas da vida, suas dores e cores: as mil e uma maneiras de viver e de falar, crer e criar, comer, trabalhar, dançar, brincar, amar, sofrer e festejar, que temos descoberto ao longo de milhares e milhares de anos.

Eduardo Galeano

Por isso...

*Mirar
en vez de decir
lo que no se pudo
siquiera entrever*

*Mirar el mundo
en lugar de hablar
ajeno al mundo*

*Mirar el cuerpo
en vez
de medirlo
de escudriñarlo
de sopesarlo
de soportalo*

Y volver a mirar

para entonces

*comenzar
a desdecirse.*

Carlos Skliar

Groff, A. R. (2015). ENTRE VOZES E LINGUAGENS PARA ENUNCIAR A VIOLÊNCIA: análise dialógica de uma experiência de formação continuada para professores/as. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

RESUMO

Esta tese realiza uma análise dialógica do modo como a violência foi enunciada na experiência do Curso de Especialização: A Gestão do Cuidado para uma Escola que Protege (NUVIC/UFSC/MEC/SECADI), desenvolvido entre 2010 e 2011. O Curso de Especialização aconteceu na modalidade de educação a distância e foi ofertado a professores/as de escolas públicas dos três estados do sul do Brasil. Nosso material de análise se constituiu de um questionário respondido pelas cursistas do polo regional de Blumenau/SC no ato da matrícula no Curso, dos registros destas em três fóruns de discussão no ambiente virtual e dos quatro Projetos de Intervenção Educacionais elaborados por grupos de cursistas deste polo. No que se refere aos materiais produzidos pelo Curso, analisamos os livros didáticos impressos e o Projeto Político Pedagógico. Desde uma perspectiva dialógica, procuramos dar visibilidade e audibilidade às múltiplas vozes e ideias-força presentes nos enunciados, tanto das cursistas como dos materiais do Curso, demarcando alguns lugares de enunciação, como o outro foi enunciado, que linguagens foram utilizadas e algumas mudanças e permanências nos sentidos de violência no processo desta formação. A partir disso construímos seis capítulos de análise. No primeiro, apresentamos o perfil das cursistas do polo de Blumenau; no segundo, articulamos os anseios do Curso e as expectativas das cursistas; no terceiro, colocamos em diálogo e tensão os enunciados de violência produzidos pelo Curso e os enunciados de violência com os quais as cursistas iniciaram a formação; no quarto, analisamos algumas estratégias de intervenção propostas pelas cursistas em situações de preconceito na escola e os atravessamentos do Curso nas releituras e reescritas destas; no quinto, trabalhamos com os Projetos de Intervenção Educacionais buscando dar relevo ao modo como o objetivo central do Curso e os anseios iniciais das cursistas foram objetivados ao final da formação e; no sexto, tecemos como (pro)posição desta tese, uma (est)ética enunciativa que desarticula o princípio moral da violência como o mal, para fazer

funcionar a palavra violência como uma categoria útil de análise dos modos qualitativos de existência em contextos educativos. Em síntese, o lugar de enunciação da violência na experiência do Curso foi o de ampliação do arco semântico da palavra violência e, ao mesmo tempo, de sua negatividade e recusa. Um lugar sustentado por uma linguagem moral ocidental judaico-cristã que, no contemporâneo, determina os valores de bem e de mal em nossa sociedade. Podemos dizer que esta linguagem, de algum modo, se atualizou na linguagem jurídica, estatística, técnica, serializante e crítica que também foram utilizadas para enunciar a violência, pois o princípio moral perseguiu os lugares de enunciação ao antepor uma dimensão maléfica a toda e qualquer situação nomeada como violência nos contextos educativos. A partir dos estudos desta tese, propomos uma linguagem ética às investigações e aos programas de formação de professores/as permeadas pela relação entre violência e escola. Isto significa encarar a palavra violência como um dispositivo analítico que não carrega *a priori* valores de bem ou de mal, mas que possibilita uma aproximação com a experiência vivida pelas pessoas, com aquilo que há nas relações e acontecimentos educativos.

Palavras-chave: violência; enunciado; linguagens; dialogia; formação continuada de professores/as.

RESUMEN

Esta tesis realiza un análisis dialógico de cómo la violencia fue enunciada en la experiencia del Curso de Especialización: A Gestão do Cuidado para uma Escola que Protege (NUVIC / UFSC / MEC / SECADI), desarrollado entre 2010 y 2011. El Curso de Especialización se sucedió en la modalidad de educación a distancia y se ofreció a los maestros de escuelas públicas en los tres estados del sur del Brasil. El material de nuestra análisis se compone de un cuestionario respondido por los participantes de la región de la ciudad de Blumenau/SC en el acto de inscripción en el Curso, los registros de estos en tres foros de discusión en el entorno virtual y los cuatro proyectos de intervención educativa desarrollados por grupos de participantes de esta región. Con respecto a los materiales producidos por el Curso, se analizan los libros didácticos impresos y el Proyecto Político Pedagógico. Desde una perspectiva dialógica, tratamos de dar visibilidad y audibilidad a las múltiples voces e ideas-fuerza presentes en los enunciados de los/as maestros/as como en los materiales del Curso, marcando algunos lugares de enunciación, como el otro fue enunciado, con que lenguajes y algunos cambios y permanencias en los sentidos de la violencia en el proceso de esta formación. A partir de este análisis hemos construido seis capítulos. En el primer, se presenta el perfil de los participantes en el Curso de la región de Blumenau; en el segundo, hemos articulado las aspiraciones del Curso y las expectativas de los participantes; en el tercero, ponemos en el diálogo y en tensión los enunciados de la violencia producida por el Curso y los enunciados de la violencia con la que los maestros comenzaron la capacitación; en el cuarto, se analizan algunas estrategias de intervención propuestas por los participantes en situaciones de prejuicio y los cruces del Curso en la relectura y reescritura de ellos; en el quinto, trabajamos con los proyectos de intervención educativa intentando mostrar como el objetivo central del Curso y las preocupaciones iniciales de los participantes se objetivaran al final de la capacitación y; en el sexto, tejemos como una (pro)posición de esta tesis, a saber, una (est)ética enunciativa que deshace el principio moral de la violencia como el mal, para operar la palabra violencia como una categoría útil de análisis de los modos cualitativos de la existencia en los espacios educativos. En síntesis, el lugar de la enunciación de la violencia en la experiencia del Curso fue

desde la expansión del arco semántico de la palabra violencia y, al mismo tiempo, de su negatividad y recusa. Un lugar sostenido por un lenguaje moral occidental judeo-cristiana que, en el contemporáneo, determina los valores de bien y mal en nuestra sociedad. Podemos decir que este lenguaje, de alguna manera, se cruza en el lenguaje jurídico, estadístico, técnico, serializante y crítico que también fue utilizado para hablar de la violencia, pues el principio moral persiguió el lugar de la enunciación al anteponer la dimensión del mal a cualquier situación designada como violencia en los centros educativos. A partir de los estudios de esta tesis, se propone un lenguaje ético a las investigaciones y programas de formación del profesorado permeadas por la relación entre la violencia y la escuela. Esto significa hacer funcionar la palabra violencia como un dispositivo analítico que no lleva *a priori* valores buenos o malos, sino que permite una aproximación con la experiencia vivida por la gente, con lo que hay en las relaciones y acontecimientos educativos.

Palabras-clave: violencia; enunciado; lenguajes; dialogía; formación continuada de profesorados.

ABSTRACT

This thesis does a dialogic analysis to show how the violence was enunciated in the experience of the specialization course: The Care Management for the School that protects (NUVIC/UFSC/MEC/SECADI), developed between 2010 and 2011. The specialization course was given in a distance education mode and it was offered to public school teachers from the three southern states of Brazil. Our data analysis was a questionnaire filled by course participants from Blumenau city unit, state of Santa Catarina. They filled this questionnaire at the course registration moment. Also, we analyzed their texts in a virtual discussion forum and four Educational Intervention projects performed by them. Finally, printed didactic books and the Pedagogic Political Project done in this course were analyzed too. Since a dialogic view, we tried to give visibility and audibility to multiple voices and ideas present in the enunciations, either from the course participants or from the course literature. Then, we limited in our analysis, the place enunciations, how the another one was enunciated, which languages were used to talk about violence and the changes and stays on the violence view during the process of their graduation. From here, we built six analysis chapters. At the first one, we showed the Blumenau unit course participants profile; at the second one, we vocalized the wishes of the course and the expectations of participants; in the third chapter, we put in dialogue and conflict the violence statements produced by the course and the violence statements which ones were with the participants since the beginning; at the fourth one, we analysed some intervention strategies proposed by participants who are experiencing prejudice situations at the school and the course influences on rereading and rewriting of these experiences; at the fifth one, we worked with the Educational Intervention Projects trying to spotlight how the course main objective and the participants wishes were reached in the final of this course and; at the sixth chapter, we weave as proposition of this thesis, an esthetics expository that dismantles the moral principle of violence and evil to do work the violence word as an analysis useful category of qualitative ways of existence in educational settings. In summary, the place of enunciation of violence in the course experience was the expansion of semantic arc of violence word. At the same time, the expansion of its negativity and refusal. A place sup-ported by a moral Judeo-Christian West language

that, in the contemporary determines the good and evil values in our society. We can say that this language, in some way, was up-dated in the juridical, statistical, technical, serial and critical language which ones also were used to enunciate the violence. Because the moral principle looked for the enunciation places when prefixed a evil dimension to all and any-named situation as violence in the educational context. Since the thesis studies, we propose an ethic language to investigations and to teachers training programs affected by relationship between violence and school. This means to see the violence word as an analytical advice that does not have a priori good or evil values. However, this word allows an approach with experiences lived by people and with the issues that there are in the relationship and educational events.

Key words: violence; enunciated; languages, dialogic; teachers continuous training.

Sumário

Introdução	19
PARTE 1 - UM CONTEXTO PARA A PESQUISA	25
1. Curso de Especialização: A Gestão do Cuidado para uma Escola que Protege.....	27
1.1 Ambiente virtual.....	32
2. Formação continuada de professores/as e a temática da violência na formação	39
3. Breve mapa de uma produção acadêmica	49
3.1 Formação continuada de professores/as a distância e ambientes virtuais.....	51
3.2 Formação continuada de professores/as, violência e escola	54
PARTE 2 - DIÁLOGOS E (PRO)POSIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	65
1. Relações dialógicas, linguagens e subjetividades.....	67
2. Dialogia: uma perspectiva de trabalho.....	81
3. Um recorte necessário: a experiência com a pesquisa	87
PARTE 3 - ENTRE TEXTOS, VOZES E LINGUAGENS	97
1. Sobre o polo de Blumenau.....	99
2. Entre os objetivos do Curso e as expectativas das cursistas..	103
3. Enunciados sobre violência na experiência do Curso de Especialização	119
4. Estratégias de intervenção e a normalização das diferenças.	167
5. PIE's – objetivações de uma experiência formativa.....	205
6. Por uma linguagem ética para enunciar a relação entre violência e escola.....	229
Considerações Finais.....	235

Referências.....	241
Anexos.....	255

Introdução

O pensamento não é anterior à experiência. É sua consecução, sua perseguição, seu porvir. A experiência inaugura o pensamento. Iniciar, então, a experiência; não o pensamento. Viver a experiência e, assim, pensar a experiência (...).
(Skliar, 2012a)

Mostrar uma experiência é mostrar uma inquietude.
Jorge Larrosa (2003b)

De meados de 2010 até o final de 2011, estive envolvida como professora tutora no Curso de Especialização: A Gestão do Cuidado para uma Escola que Protege. As atribuições desta docência contemplaram a gestão acadêmica das turmas que estiveram sob minha responsabilidade; coordenação e acompanhamento das ações dos/as monitores/as de turma em articulação com os/as professores/as; articulação junto à coordenadora do sistema de acompanhamento dos/as cursistas; realização de seminários presenciais sob a orientação dos/as professores/as; participação nas formações necessárias para a atuação no Curso; orientação na elaboração dos Projetos de Intervenção Educacionais e nos Trabalhos de Conclusão; participação nos seminários de avaliação do Curso (Núcleo Vida e Cuidado, 2010).

Este Curso de Especialização, desenvolvido pelo Núcleo Vida e Cuidado: estudos e pesquisas sobre violências (NUVIC)¹, vinculado ao Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, teve como público principal professores e professoras de escolas das redes públicas dos três estados do sul do Brasil - Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul – e foi realizado na modalidade a distância. Minha experiência neste Curso e, mais precisamente, com a sua temática, a saber, as violências que afetam crianças e adolescentes em contextos educativos, me forçaram a pensar muitas coisas e a produzir sentidos ao

¹ Núcleo Vida e Cuidado: estudos e pesquisas sobre violências, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, do qual sou integrante desde 2011.

que ali me passava. Fui afetada pelo modo como professores e professoras falavam sobre as violências nas escolas. Fui provocada, muitas vezes, a me posicionar e a interferir em discursos que se apresentavam para mim como um problema, pois se ancoravam em posicionamentos preconceituosos e em juízos de valores que desconsideravam os diferentes modos de vida atrelados às culturas, linguagens, corpos e saberes que povoam a escola; que desconsideravam também o lugar da escola enquanto instituição disciplinar e normatizadora; que focavam nas violências trazidas pelos/as alunos/as para escola e atreladas às comunidades empobrecidas e/ou às famílias nomeadas como “desestruturadas”.

O que me passou neste Curso impôs, como diz Bakhtin (2010b), o reconhecimento do meu não álibi nestas relações de formação, ou seja, o reconhecimento da minha responsabilidade enquanto produtora de práticas no evento deste Curso, da responsividade diante do outro e da minha implicação em relação aquilo que vivia. Esta experiência provocou algumas perguntas e um movimento de reflexão em torno do que me afetava na relação com as cursistas² e com os conteúdos do Curso. Surgiram questões, tais como: o que eu penso sobre as violências que afetam crianças e adolescentes em contextos educativos? O que implica certo modo de pensar e falar sobre violência? Que realidades são produzidas com determinados discursos sobre violência e escola?

Meus posicionamentos enquanto docente, diante do modo como alguns discursos eram produzidos pelas cursistas, localizava-se desde uma perspectiva questionadora de concepções naturalizantes, a-históricas e descontextualizadas; tensionava concepções binárias que atuavam na busca pela vítima e pelo algoz e; procurava problematizar as compreensões dicotômicas que sinalizavam a causa das violências para falar de seus efeitos. Incomodavam-me enunciados³ que identificavam, por exemplo, a violência à condição de pobreza de comunidades e de seus habitantes, pois venho de uma trajetória de participação política junto à luta de movimentos sociais e de uma perspectiva crítica da psicologia social brasileira que, além de repudiar a criminalização de pessoas e coletivos por conta da condição social, econômica ou cultural, investe suas práticas e saberes na potencialização da vida destes sujeitos.

² Sempre que falarmos em cursistas, estaremos utilizando o artigo do gênero feminino, pois a grande maioria (85%) das profissionais que cursaram este Curso de Especialização eram mulheres.

³ Estaremos utilizando nesta tese as palavras enunciado e discurso como sinônimos.

Neste sentido, foi um desafio assumir este espaço de reflexão e de formação. Por outro lado foi neste contexto que pude exercitar o lugar da docência e reafirmar o desejo por este lugar. Entendo que foi desde esta experiência que a vontade de adentrar o campo dos estudos sobre violência e sua relação com a escola e com a formação de professores/as irrompeu. Porém, num primeiro momento, nossas preocupações e questões versavam sobre as possibilidades de transformações vividas pelas cursistas no processo da formação, ou seja, interessava compreender que mudanças nas formas de pensar e falar sobre violência haviam sido produzidas ou não. Tal preocupação foi sendo construída por meio de relatos como o que transcrevo abaixo, enunciado em uma videoconferência realizada durante o Curso:

 Percebo que um dos pontos principais sobre o tema [violência] é que nos levará a uma grande transformação de relacionamentos. Estamos neste curso em terapia e com isso seremos outros. No fim do curso, será que seremos aceitos por outros colegas profissionais, agindo e pensando de forma tão diferente? (cursista).

Este relato me contava que o Curso vinha afetando esta pessoa. Um Curso que aspirava, sobretudo, o enfrentamento e a prevenção das violências contra crianças e adolescentes em contextos educativos, se apresentava para este professor como uma experiência que implicaria mudanças em suas relações cotidianas, junto aos seus pares e no modo como ele pensava e agia frente à questão da violência na escola. Desde enunciados como este, perguntava-me: transformação em relação a que? Que modos de estar no mundo foram colocados em tensão neste Curso? Que olhares compunham os discursos destes/as professores/as antes de iniciarem o Curso? Que forças atuam no modo como a violência é pensada hoje? Como afetamos e somos afetados por estes discursos? Que afetos são produzidos? Sendo assim, o principal objetivo era compreender as possibilidades do Curso de Especialização ter produzido outros modos de pensar, sentir e agir diante da temática central da formação.

Com a qualificação do projeto de doutorado em 2012, algumas das contribuições foram no sentido de olharmos para as relações dialógicas que caracterizam todo e qualquer enunciado e, a partir disso, analisar a dialogia dos discursos que compuseram o processo de formação destes professores e professoras. Os conceitos de dialogia e

relação dialógica compõem o quadro conceitual dos estudos do NUPRA⁴ e se desenvolvem desde as teorizações do Círculo de Bakhtin⁵. No entanto, a realização do estágio doutoral no exterior⁶, em parceria com o professor Carlos Skliar, produziu alterações significativas no processo desta pesquisa. Permaneci com o objetivo de analisar as relações dialógicas nos enunciados do Curso, mas atravessada pelos estudos a que me dediquei sobre as noções de alteridade, experiência e diferença. A pergunta “como a violência foi enunciada na experiência do Curso de Especialização?” emergiu neste processo, desde anotações registradas em um seminário e a partir das perguntas: em que língua e com quais palavras falamos no interior do educativo? Em que língua conversamos na educação? (C. Skliar, comunicação pessoal, Setembro, 2013)

Assim, desde a minha entrada como mestranda no NUPRA em 2008, foram muitas as voltas do coração⁷, foram muitos os encontros que potencializaram um processo de formação como pesquisadora e docente e, sobretudo, foram muitas as voltas que objetivaram a construção deste trabalho de doutorado. Um trabalho intenso e extenso, forjado entre-lugares, entre-textos, entre-contextos ao longo de quatro anos de leituras, escutas, diálogos, anotações, perguntas. Um trabalho que diz das coisas que me passaram e do modo como fui criando sentidos e saberes neste processo de (trans)formação. Um trabalho que me fez refletir sobre a construção de representações e verdades e, sobretudo, sensibilizou uma redobrada atenção e suspeita ao estatuto que identifica palavras, conceitos e ideias, às coisas.

Deste modo, as questões iniciais tecidas no projeto de tese foram revisadas e retornaram de outro modo na construção da pesquisa. Ao problematizarmos, ou seja, ao realizarmos uma análise crítica sobre

⁴ Núcleo de Pesquisa em Práticas Sociais, Relações Éticas, Estéticas e Processos de Criação, da Universidade Federal de Santa Catarina, do qual sou integrante desde 2008.

⁵ Os autores do Círculo que compartilharam o pensamento e a autoria de diversos textos junto com Bakhtin foram, em especial, Volochínov e Medvedev.

⁶ Estágio realizado em 2013, na Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, em Buenos Aires/Argentina.

⁷ Palavras do título de um artigo escrito por alguns integrantes do NUPRA: Zanella A. V., Maheirie, K., Strappazon, A. L., Groff, A. R., Maximo, C. E., Schwede, G. (2010). Breve relato de algumas voltas do coração: as pesquisas do NUPRA. In A. V., Zanella, K. Maheirie (Orgs.). *Diálogos em Psicologia Social e Arte* (pp. 11-27). Curitiba: Editora CRV.

como determinadas questões haviam surgido como problema e as respostas que havíamos construído até então (Foucault, 2012b), fomos nos dando conta de que antes e talvez mais inquietante do que questionar sobre os possíveis efeitos do Curso de Especialização na vida dos/as professores/as que o cursaram, era necessário olhar para o que há naquilo que nomeamos como violência e para o modo como ela foi pensada e enunciada neste Curso de Especialização. Isto é, como ela se tornou um problema para as políticas públicas voltadas a educação para então compor um Curso que aspirava especializar estes/as profissionais para o enfrentamento das violências que afetam crianças e adolescentes nos contextos educativos? Como a violência se tornou um problema ou uma demanda temática no campo da formação de professores/as?

Na direção destas questões, nossa vontade aqui é a de pensar e, se possível, colocar outros/as a pensarem sobre os modos pelos quais a violência é enunciada em contextos educativos. Esta disposição para pensar sobre os discursos que expressam sentidos de violência envolve uma preocupação com os efeitos de verdade que tais enunciados produzem, não somente na área da educação, mas também na psicologia e na rede de comunicação a qual estes saberes estão conectados. Outra preocupação está atrelada a ideia de que a palavra violência corresponde necessariamente a uma causa e a um sujeito e a sua apresentação conceitual que, na maioria das vezes, demarca *a priori* os aspectos negativos ou destrutivos que a definem. E ainda, acerca da possibilidade dos enunciados que dizem da violência na escola ou de uma escola violenta, produzirem a neutralização da vida que pulsa nestes contextos, em detrimento da não problematização das relações de poder que sustentam a escola como uma instituição moderna (Foucault, 1995), por conta daquilo que, talvez, poderia ser enunciado de outros modos.

Parece pertinente então, ao problematizar enunciados sobre violência, olhar o que existe no entre, no cerne da composição das relações educativas. O que existe aí? Que linguagens utilizamos para direcionar este olhar? Que linguagem falamos ou que linguagem nos fala? O que há na relação de alteridade que implica a nomeação da violência? Junto com a palavra violência é necessário pensar que mundos são possibilitados a partir de determinadas linguagens. E que mundos deixam de existir ou se fazem (in)visíveis mediante as ações e composições que conformam isso que chamamos de violência?

Assim, desde uma perspectiva dialógica, nosso objetivo é analisar o modo como a violência foi enunciada na experiência do Curso de

Especialização: A Gestão do Cuidado para uma Escola que Protege para dar audibilidade e visibilidade aos lugares de enunciação, às linguagens utilizadas para falar sobre violência nos contextos educativos, ao modo como o outro foi enunciado e às leituras e reescritas dos sentidos de violência no processo desta formação. Os materiais didáticos e o Projeto Político Pedagógico da Especialização, bem como os registros das cursistas em um questionário respondido no ato da matrícula, em fóruns no ambiente virtual do Curso e os Projetos de Intervenção Educacionais que elas criaram, constituem o plano de análise desta investigação.

O trabalho está organizado em três partes. Na primeira delas, criamos um contexto para a pesquisa, onde apresentamos o Curso de Especialização dando destaque para o ambiente virtual. Situamos o Curso no contexto da política de formação continuada no Brasil e como a violência aparece como um tema para as formações continuadas para professores/as. Além disso, realizamos um breve mapa da produção acadêmica sobre formação continuada na modalidade a distância e sobre violência, formação de professores/as e escola.

Na segunda parte, construímos diálogos e (pro)posições teórico-metodológicas demarcando um lugar epistemológico para nosso estudo. Criamos diálogos, sobretudo, com e entre Spinoza, Deleuze, Guattari e Rolnik, Bakhtin, Larrosa e Skliar para articular as noções de sujeito, subjetividade, linguagem e relações dialógicas. Com os aportes do Círculo de Bakhtin e a noção de dispositivo em Foucault, propomos uma perspectiva de trabalho dialógica e, a partir dela, detalhamos o recorte desta pesquisa bem como a experiência com a análise dos materiais.

A terceira parte se constitui de estudos analíticos onde apresentamos um breve “perfil” das cursistas, realizamos um estudo introdutório que articula os anseios do Curso e as expectativas das cursistas, analisamos os enunciados de violência na experiência do Curso, refletimos sobre as estratégias de intervenção em situações de preconceito na escola, sobre as permanências e metamorfoses nos discursos das cursistas e sobre a normalização da diferença, construímos um estudo sobre os Projetos de Intervenção Educacionais e, por último, demarcamos a necessidade de uma linguagem ética para enunciar de outros modos a relação entre violência e escola.

Por fim, nas considerações finais, retomamos aspectos importantes que marcaram este processo e lançamos outras questões possíveis.

PARTE 1

UM CONTEXTO PARA A PESQUISA

1. Curso de Especialização: A Gestão do Cuidado para uma Escola que Protege

O Curso de Especialização: A Gestão do Cuidado para uma Escola que Protege aconteceu por meio de um convênio entre o NUVIC, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) o Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), entre Maio/2010 a Agosto/2011. No entanto, o projeto do Curso foi sendo gestado entre 2000 e 2007, por meio de estudos, pesquisas e formações desenvolvidas pelo Núcleo, que identificavam a insuficiência da temática da violência nos cursos de formação inicial e continuada de professores/as da educação básica e, também, dos/as profissionais que atuam na Rede de Atenção às crianças e adolescentes no estado de Santa Catarina (NUVIC, 2010).

Diante desta demanda é que emerge o Curso de Especialização e a oferta de um programa de formação continuada para profissionais da educação básica e da Rede de Atenção, dos três estados do sul do Brasil. Vinculado ao Projeto Escola que Protege (EqP) da SECADI, este Curso adentra as questões que envolvem o enfrentamento e a prevenção de violências contra crianças e adolescentes em contextos educativos. Seu objetivo geral foi:

Instrumentalizar educadores/as e outros atores sociais para construir projetos de intervenção que transformem a escola em um espaço articulado, que protege crianças e adolescentes. E ainda, que esses projetos tenham como fundamento a Gestão do Cuidado nas instituições e a valorização da vida, para que possam somar na promoção e qualificação de políticas públicas de direitos (Núcleo Vida e Cuidado [NUVIC], 2010, p.29).

Quanto à concepção de Gestão do Cuidado, trata-se de uma Gestão que “se orienta para tornar viáveis os corpos: da infância pobre, marginalizada; das sexualidades das meninas-mulheres e dos meninos-homens das camadas populares; que se organiza pelo entrelaçamento das suas legitimidades, recusando o controle e a anulação das diferenças” e, “o cuidado, por sua vez, se expressa no movimento de congruência entre corporeidade e cognoscibilidade, porque se realiza em um espaço de potencialização da vida” (NUVIC, 2010, p. 4). Assim, a Gestão do Cuidado “considera a vida como permanente *sacralidade*

viva para sustentar, teórica e metodologicamente, todos os processos pedagógicos” (NUVIC, 2010, p. 4).

Para uma maior aproximação com o contexto do Curso, apresentamos seus objetivos específicos (NUVIC, 2010, p.29-30):

- a) Formar profissionais da educação básica e da Rede para o enfrentamento e a prevenção das violências contra crianças e adolescentes; compreender os referenciais teórico-metodológicos que pautam as reflexões sobre as violências;
- b) Compreender os cenários em que estão imersos crianças e adolescentes, no contexto da América Latina e do Brasil, especialmente da Região Sul;
- c) Estudar a constituição histórica das políticas públicas na área da infância e adolescência brasileira; conhecer o papel sociocultural do Sistema de Garantia de Direitos, especialmente do Conselho Tutelar, frente ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA);
- d) Problematicar o papel da escola pública como instituição promotora da proteção e do cuidado com crianças e adolescentes;
- e) Problematicar a importância das parcerias entre a escola pública, a Rede de Atenção e as ações comunitárias na proteção e cuidado de crianças e adolescentes;
- f) Construir projetos de intervenção social que alterem realidades locais;
- g) Oportunizar o contato com as novas tecnologias e a apropriação crítica de diferentes mídias e suas respectivas linguagens;
- h) Produzir materiais didáticos e paradidáticos destinados a este curso, voltados para a promoção e a defesa dos direitos das crianças e adolescentes no ambiente escolar;
- i) Promover a troca de experiências e o trabalho cooperativo para o enfrentamento e a prevenção das violências contra crianças e adolescentes.

A carga horária do Curso foi de 384 horas, distribuídas em um eixo Introdutório à Educação a Distância e três Módulos de conteúdos, sendo 192 horas teóricas e 192 horas práticas⁸. No quadro abaixo, apresentamos a Matriz Curricular do programa de formação continuada (NUVIC, 2010):

Tabela 1. Matriz Curricular do Curso

⁸ Entre as horas práticas estavam aulas presenciais, os eventos temáticos, os seminários e as oficinas de Biodanza, que consiste em um sistema de desenvolvimento e integração humana, de renovação da vitalidade e de reeducação afetiva, criado por Rolando Toro (Sousa, Miguel & Lima, 2011).

Eixos	Conteúdos	Horas	Créditos
Introdução	Introdução à Educação a Distância	20	04
I – Gestão do Cuidado e Educação Biocêntrica	Marco Conceitual e Dimensões Contextuais das Violências – 25h	84	21
	Cuidado como pressuposto da Gestão e Gestão como Direito – 15h Violências e Direito à vida – 15h Metodologia da Pesquisa – 15h Projeto de Intervenção Educacional I – 14h		
II – Violências, Redes de Proteção e Sistemas de Garantias de Direitos	As diferentes formas de violências e a interface com o cuidado – 25h Redes de Proteção: problemas e desafios da política de atenção infanto-juvenil – 25h Crítica e revisão da legislação e o Papel do Sistema de Direito na Formulação e Controle de Políticas Públicas – 20h Projeto de Intervenção Educacional II - 14h	84	21
III – Educação, Escola e Violências	Questões de gênero, sexualidade, relações étnico-raciais e diversidade – 20h Processos Pedagógicos e Violências: currículo, conhecimento e cultura – 20h Relações Interpessoais e Violências – 15h Educação, Mídias e Violências – 15h Projeto de Intervenção Educacional III - 14h	84	21
Sistematização e socialização do PIE	Projeto de Intervenção Educacional	24	06
Elaboração do TCC e defesa	Trabalho de Conclusão de Curso	12	03
Oficinas	Três Oficinas Presenciais – 16h	48	12
Eventos	Dois Eventos Temáticos – 08h	16	04
Seminários	Três Seminários – 04h	12	03
Total		384	95

Quanto ao público de interesse, foram ofertadas aproximadamente 550 vagas para profissionais de escolas públicas municipais, estaduais e/ou federais de educação básica e, destas vagas, 14% foram destinadas a outros/as profissionais que atuavam na Rede de Proteção de crianças e adolescentes, tais como: assistentes sociais, psicólogos/as, dentistas, advogados/as, conselheiros/as tutelares,

representantes de movimentos sociais, de organizações não governamentais, entre outros - conforme a Resolução/CD/FNDE nº 37 de 22 de julho de 2008.

Esta Resolução é uma referência para a elaboração de projetos de formação vinculados ao EqP, pois:

Estabelece orientações para a apresentação, a seleção e o apoio financeiro a projetos de instituições públicas de educação superior e da Rede Federal de Ensino Profissional e Tecnológico (com educação superior) para a formação continuada de profissionais da educação da rede pública de educação básica voltados para o enfrentamento, no contexto escolar, das diferentes formas de violências contra crianças e adolescentes (Brasil, 2008).

Nela estão dispostas todas as regras e exigências para construção dos projetos no que diz respeito às questões financeiras, ao plano de trabalho e ao currículo dos proponentes, às vagas, às articulações institucionais necessárias, aos municípios prioritários, à documentação exigida, aos marcos legais, institucionais e conceituais para a construção do material didático, ao atendimento dos princípios e normativas nacionais e internacionais que fundamentam os direitos de crianças e adolescentes, entre outros aspectos. A proposta do Curso de Especialização segue então as exigências deste documento, como veremos no decorrer do trabalho.

Quanto à oferta, o Curso foi oferecido para os seguintes polos regionais: SC - Florianópolis, São José, Blumenau, Concórdia, Laguna; PR – Almirante Tamandaré, Araucária, Colombo, Curitiba, Piraquara, São José dos Pinhais; RS – Canoas, Guaíba, Novo Hamburgo, Porto Alegre, São Leopoldo, Viamão. No que segue, vemos um mapa aonde a formação foi desenvolvida e sua concentração em algumas regiões do sul do país, conforme os municípios prioritários descritos pela Resolução acima citada⁹.

⁹ Os municípios prioritários segundo a Resolução/CD/FNDE nº 37 de 22/07/2008 são: em SANTA CATARINA – Florianópolis; no PARANÁ – Região Metropolitana: Almirante Tamandaré, Araucária, Colombo, Curitiba, Piraquara, São José dos Pinhais; no RIO GRANDE DO SUL –Região Metropolitana: Alvorada, Cachoeirinha, Canoas, Esteio, Gravataí, Guaíba, Novo Hamburgo, Porto Alegre, São Leopoldo, Sapucaia do Sul, Viamão. Além destes, foram incluídos em Santa Catarina outros municípios, por se tratarem de áreas, identificadas pelo NUVIC, com altos índices de violências e

A seleção dos/as cursistas aconteceu por meio do edital público 001/CED/2010¹⁰ o qual previa dois momentos para o processo, um de pré-seleção e outro para seleção. Na pré-seleção as inscrições foram realizadas por indicação das escolas e demais instituições às Comissões Gestoras Estaduais no PR, SC e RS, de acordo com os requisitos mínimos do edital. Os/As inscritos/as na pré-seleção foram distribuídos/as pelas Comissões Gestoras Estaduais, conforme a proporção de vagas por macro-região, tendo como critérios prioritários: escolas e demais instituições situadas em contextos de vulnerabilidade social ou com histórico de crianças e adolescentes em risco social (NUVIC, 2010).

Para o ingresso no Curso de Especialização, os/as inscritos/as na pré-seleção participaram da seleção por meio de duas etapas: 1ª Etapa Prova escrita – prova objetiva com 30 questões, sendo 10 de língua portuguesa e 20 de conhecimentos específicos, com bibliografia recomendada; 2ª Etapa: Classificação – realizada por desempenho na prova, com distribuição de vagas por macrorregião, respeitando as cotas definidas pela Resolução/CD/FNDE nº 37/2008 (NUVIC, 2010).

O Curso foi realizado na modalidade de Educação a Distância (EaD) que, segundo o Art. 1º do Decreto Nº 5.622, de 19 de Dezembro de 2005¹¹: “caracteriza-se como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos”. No início do ano de 2012 o MEC ainda possuía a Secretaria de Educação a Distância (SEED). No entanto, ela foi extinta e seus programas e ações estão vinculados atualmente a SECADI.

O projeto do Curso na modalidade EaD também nasceu a partir do envolvimento do Centro de Ciências da Educação (CED) da UFSC

insuficiência de políticas de enfrentamento: Palhoça, Biguaçu e São José, Joinville, Blumenau, Jaraguá, São Bento do Sul, Itajaí e Balneário Camboriú, Chapecó, Joaçaba, Xanxerê e Concórdia, Criciúma, Laguna, Tubarão, Araranguá e Imbituba.

¹⁰ Disponível em: http://www.escolaqueprotege.ufsc.br/moodle/prelogin/recursos/edital_nuvic.pdf

¹¹ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm

em projetos de ensino, pesquisa e extensão que lidam com o uso intensivo de novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), na formação de professores/as, gestores/as e trabalhadores/as do campo da educação (NUVIC, 2010). A UFSC trabalha com a oferta de cursos na modalidade a distância desde 1995. Naquele ano foram criados o Laboratório de Ensino a Distância (LED), que hoje se chama Laboratório de Educação a Distância, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento¹² e o Laboratório de Novas Tecnologias (Lantec) vinculado ao CED, que iniciou em 2004 sua atuação na EaD¹³.

Foi em parceria com o Lantec que o Curso de Especialização: A Gestão do Cuidado para uma Escola que Protege realizou suas atividades. A equipe do Lantec, juntamente com a equipe pedagógica do Curso, produziu diferentes materiais didáticos, tais como: a) materiais impressos: livro da Introdução à EaD, três Módulos de conteúdo, livro do Projeto de Intervenção Educacional, Guias do cursista e da equipe docente; b) materiais audio-visuais: um DVD de quinze minutos que problematiza as violências em diferentes contextos, vídeo aulas com professores/as do curso, gravação de videoconferências; c) material virtual: desenvolveu na plataforma *Moodle*¹⁴ um ambiente virtual de ensino e aprendizagem, o qual estaremos detalhando no que segue.

1.1 Ambiente virtual

Para aproximar o/a leitor/a do ambiente virtual deste Curso, que é o espaço onde encontramos alguns dos enunciados concretos de nossa investigação, apresentamos algumas de suas características. Sobre a plataforma virtual entende-se que esta possibilita o uso de uma série de meios de comunicação para a interação entre coordenação, cursistas e equipe pedagógica, potencializando o ensino e a aprendizagem a distância; o material *on-line* permite a expansão dos limites do material

¹² Disponível em: <http://www.led.ufsc.br/index.php/historico>

¹³ Disponível em: <http://www.lantec.ced.ufsc.br/historico.php>

¹⁴ O *Moodle* trata-se de um sistema com código aberto que permite a customização de seu uso (Alonso, Silva & Maciel, 2012). Foi por meio deste sistema que o ambiente virtual do Curso de Especialização foi criado. Sobre o Moodle ver em: <https://moodle.ufsc.br/>

impresso, pois oferece outros conteúdos em áudio e vídeo e, ainda, materiais digitais complementares; o ambiente virtual contém informações consideradas relevantes, devidamente incorporadas em formato digital, como ilustrações, animações, vídeos e glossário em formato de *hyperlink*; potencializa o processo de comunicação entre todos os envolvidos e constitui-se num espaço rico de trocas entre os/as cursistas, assegurando os princípios pedagógicos de interação, cooperação e autonomia; as atividades previstas no ambiente visam à participação ativa dos/as cursistas no processo, ao propor espaços de pesquisa, discussão e diálogo entre os pares; o ambiente virtual traz recursos para o estudo individual, assim como, para o estudo coletivo, através de ferramentas de comunicação síncronas e assíncronas, quais sejam: fóruns de discussão, trocas através de mensagens instantâneas e bate-papos, criação de textos colaborativos, entre outras (NUVIC, 2010).

Além destas informações, apresentamos algumas imagens criadas com a ferramenta *printscreen* do contexto visual do ambiente, bem como um breve recorte de seu conteúdo e forma de acesso. A página do Curso pode ser acessada em <http://www.escolaqueprotege.ufsc.br>. Com este endereço qualquer pessoa pode visualizar a página inicial do Curso na internet, onde se encontram as informações gerais do mesmo e o link para o seu Projeto Político Pedagógico. A figura abaixo apresenta esta página:



Figura 1 Página de acesso ao ambiente virtual

Nota: Arquivo da Pesquisadora

No entanto, para ter acesso ao ambiente virtual era necessário ter um *login* e uma senha, pois este acesso foi restrito àqueles/as que participaram da Especialização. Após digitar o *login* e a senha, acessamos o ambiente virtual e encontramos a seguinte organização de seu conteúdo:

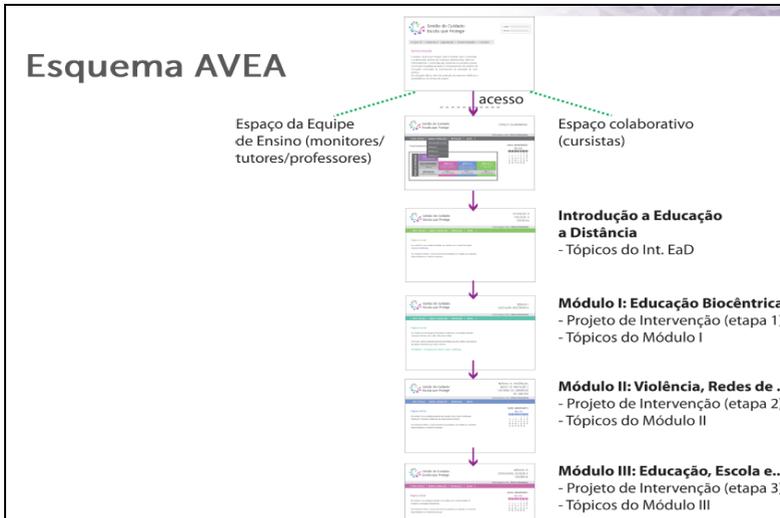


Figura 2 Organização dos conteúdos.

Nota: Organizado por Lantec/UFSC

Navegamos por estes espaços por meio de uma barra de ferramentas composta de: Meu Espaço, Minha Formação, Comunicação,

Ajuda. Cada um desses espaços possui diversas outras “abas” e dentro dessas diversos outros tópicos. Vejamos na figura que segue a barra “Minha Formação”. Nela abre-se uma lista de opções como, por exemplo, o Módulo I do Curso.



Figura 3 Página inicial do ambiente virtual

Nota: Arquivo da Pesquisadora

Ao clicar no Módulo I é como se entrássemos em uma sala de aula, com professores/as, tutores/as, monitores/as, cursistas, material didático, plano de ensino, postagem de atividades, fóruns diversos, *webteca*, vídeo aulas, entre outros. Ao clicar, por exemplo, em Projeto de Intervenção, abre-se um espaço com a descrição das atividades referentes ao Projeto, bem como, para postagem dos trabalhos das cursistas, como vemos na figura abaixo:

Apresentação Projeto de Intervenção Tópico 1 Tópico 2 Tópico 3

Módulo 1
Mural de Avisos

Bem-vindos (as) ao Módulo 1 - Gestão do cuidado e Educação Biocêntrica
25-08-2010

Queridos/as educadores/as em formação

Estamos nos aproximando da finalização do módulo 1 e esperamos que os processos de ensino-aprendizagem tenham contribuído com cada um/a de vocês. Este é um bom momento para dedicarmos todos os esforços para atualização de possíveis atividades que possam estar ainda em aberto, para que vocês possam sistematizar os materiais (textos, atividades, registros...) do Projeto de Intervenção, enfim, esse é momento adequado para que organizem as aprendizagens, neste módulo, construídas. Caso tenham alguma dificuldade conversem com seus tutores/as que poderão auxiliá-los/as nessa sistematização.

Abraços

Professoras Patrícia, Ana e Denise

Avisos anteriores

PERCURSO PEDAGÓGICO

Fórum de Notícias

Figura 4 Página do módulo I

Nota: Arquivo da Pesquisadora

Apresentação Projeto de Intervenção Tópico 1 Tópico 2 Tópico 3

BEM VINDO À PRIMEIRA ETAPA DO PROJETO DE INTERVENÇÃO EDUCACIONAL - PIE

Querido/as educadores/as, o objetivo do Projeto de Intervenção Educacional **Projeto de Intervenção Educacional (PIE)**, é construir uma proposta de intervenção na temática das violências para que seja desenvolvida no ambiente escolar, em grupos de dez pessoas, e constitui-se a condição básica para a conclusão deste curso de Especialização. Aqui você vai navegar pelos passos de elaboração do Projeto de Intervenção 1, que está relacionado ao Módulo 1.

Passos para o Projeto de Intervenção

VEJA ARAÍDO
O PERCURSO PEDAGÓGICO

Passo 1 - Projeto de Intervenção Educacional

Passo 2 - Projeto de Intervenção Educacional

Passo 3 - Projeto de Intervenção Educacional

Fórum tira-dúvidas do Projeto de Intervenção

Vídeo-aula 2: Metodologia da Pesquisa em Educação

Figura 5 Página do Projeto de Intervenção do Módulo I

Nota: Arquivo da Pesquisadora

Ao clicar no Passo 1, entramos no espaço da atividade de produção de fotografias em que as cursistas produziram imagens dos contextos educativos em que atuam na região sul do país. Foram postadas na base de dados aproximadamente 500 imagens.

Figura 6 Página do Passo 1 do Projeto de Intervenção do Módulo I

Nota: Arquivo da Pesquisadora

Figura 7 Página postagem das fotografias

Nota: Arquivo da Pesquisadora

Essas são algumas das conexões possíveis no ambiente virtual desde a entrada pelo Módulo I. No entanto, são fragmentos destas conexões, pois quando se opta, por exemplo, em olhar o espaço do

Projeto de Intervenção Educacional neste Módulo, há outras opções como o Passo 2, Passo 3, Fórum e vídeo aula. Ao entrar nestas opções, outras conexões e conteúdos são visualizados. A escolha pela opção Passo 1, por exemplo, permite um mergulho pelas atividades, imagens e textos escritos em diálogo com cada imagem. Assim, tendo em vista que este Curso aconteceu durante um período de 15 meses, iniciando com 528 cursistas e finalizando com 328, com uma equipe média de 20 tutores/as, 18 monitores/as locais e sete professores/as (Groff, Sousa & Lima, 2011), pode-se compreender a densidade de discursos produzidos na experiência deste Curso de formação.

2. Formação continuada de professores/as e a temática da violência na formação

O que chamamos hoje de formação continuada ou formação permanente, nem sempre esteve presente como estratégia ou demanda no campo da educação. Se percorrermos, por exemplo, o texto da primeira Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), criada em 1961, pode-se constatar que a expressão formação continuada não aparece no documento¹⁵. A ideia de uma formação que não se conclui e de um sujeito que precisa estar sempre em formação surge desde condições de possibilidades históricas e políticas.

Podemos pensar com Deleuze (2010) que os aspectos que envolvem o que hoje denominamos de formação continuada, estão atrelados às características das sociedades de controle. Segundo este autor, a sociedade de controle diz de algo que vamos deixando de ser, sobretudo, após a segunda metade do século XX. O advento, por exemplo, dos computadores, da televisão, do telefone móvel, dentre outros, foram possíveis em dado momento histórico da vida coletiva, modificando as relações que temos com o outro, com o tempo, com o espaço, com o trabalho, com o lazer e com a educação. Modificaram, assim, nossos modos de pensar e de viver as relações sociais. Ou seja, os artefatos tecnológicos, comunicacionais, de vigilância e de controle criados especialmente nas últimas décadas do século XX, provocaram mudanças significativas nas noções de espaço e tempo configurados pelo modo de vida moderno.

Tais mudanças tem afetado também o campo educacional, pois como prevê Deleuze (2010), a educação como um meio fechado desaparecerá “(...) em favor de uma terrível formação permanente, de um controle contínuo se exercendo sobre o operário-aluno ou o executivo-universitário” (p.220). Vemos que em relação à formação de professores/as, esta previsão já tem se concretizado. Os materiais digitais e virtuais e a tecnologia utilizada nos cursos na modalidade a distância são, podemos dizer, as máquinas que permitem cada vez mais o funcionamento desta lógica de formação contínua. Isto porque, os

¹⁵ Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Recuperado em 19 setembro, 2014 de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatualizada-pl.pdf>.

computadores e a internet são os tipos de máquinas correspondentes à sociedade de controle a qual vivemos (Deleuze, 2010) e que permitem a existência do/a professor/a que é também aluno.

Percebemos que o modo como a formação continuada de professores/as foi se configurando, exigiu a criação de meios para que estes/as pudessem se formar, no entanto, sem se afastarem ou diminuïrem a carga horária de trabalho, pois o afastamento destes/as profissionais da escola para qualificação profissional, geraria outros problemas e um maior investimento econômico. Assim, com o uso das tecnologias, a educação a distância permite que os/as professores/as se qualifiquem e ao mesmo tempo permaneçam trabalhando. Não é por acaso que, nos últimos 10 anos, a quantidade de oferta de cursos na modalidade a distância cresceu, com a perspectiva de crescer ainda mais, como veremos mais adiante.

Se nas sociedades disciplinares a formação educacional se situava em um espaço e tempo limitado da vida de um sujeito, como é o caso da escola, a sensação que se tem nas sociedades de controle é que a condição de aluno não acaba nunca. É, neste contexto, que Santos (2006) também situa sua tese sobre a emergência da formação continuada de professores/as, pois se antes a necessidade de formação voltava-se para os/as não formados/as, hoje ninguém é visto como suficientemente formado/a. O que está em jogo é o aperfeiçoamento contínuo, pois é preciso estar sempre em formação para acompanhar as transformações e as necessidades do mercado. Além disso, a exigência por formação continuada está vinculada aos índices de desenvolvimento da educação no país e, ao mesmo tempo em que se controla a qualidade do trabalho do/a professor/a, se faz o controle da eficácia das formações continuadas e de como elas afetam ou não a escola e os/as estudantes. Ademais, o termo formação continuada parece nos dias de hoje abarcar qualquer momento da formação de um sujeito, pois desde que entramos no processo de escolarização, estamos fadados à formação contínua.

Deste modo, se no decorrer do século XIX e início do XX a formação do/a professor/a no Brasil sofria suas crises por falta de perfeição das instituições para este fim, hoje a formação perfeita, definitiva e eficiente foi relativizada, uma vez que o professor da educação básica parece nunca estar suficientemente preparado para atuar na escola (Santos, 2006). De certo modo, há uma mudança no modo de pensar a própria condição deste e de outros profissionais, e o modo como a educação vai sendo organizada como política pública. Não mais da escola para o trabalho, nem da escola para a universidade, mas

passando por tudo isso, ainda é preciso continuar se formando (Deleuze, 2010), se especializando; é preciso se “reciclar”, se atualizar por meio de cursos, palestras, seminários.

Podemos dizer que, nas sociedades de controle, os/as professores/as entram em um dispositivo que poderíamos chamar de ordenação flexível (Veiga-Neto, 2008a), isto é, ainda convivemos com a ordenação disciplinar no sentido da produção de um sujeito útil e dócil para um determinado modo de produção social e econômica. Porém, o modo como isso vai se dar é maleável e depende das escolhas de cada um dentre uma gama de possibilidades dadas, do que necessariamente um enquadramento fixo ao qual cada um deve se curvar. Tal liberdade de escolhas, no entanto, não acontece sem um proporcional controle das mesmas. A vigilância permanece, mas seus objetivos são outros, isto é, conter, registrar e manipular “as informações acerca de nossas ações; certamente que não em rolos de pergaminho, mas em rolos magnéticos, discos ópticos e bancos de dados, de modo que se possa, a qualquer momento no futuro, conferir, fiscalizar e examinar” (Veiga-Neto, 2008a, p. 53).

No caso da formação continuada dos/as profissionais da educação, este controle também se dá por meio de gratificações salariais e possibilidade de ascensão profissional, o que de algum modo tem volatilizado possibilidades de resistência ou de questionamentos acerca da necessidade de formação permanente. Por outro lado, o investimento público na formação continuada destes/as profissionais, tem permitido a qualificação de muitos/as docentes que têm frequentado cursos de extensão, de especialização e outros, seja na modalidade presencial ou a distância. O acesso à educação, neste sentido, foi ampliado considerando inclusive aqueles e aquelas profissionais que moram em cidades de pequeno porte ou mesmo distantes das Instituições de Ensino Superior.

Deste modo, os documentos nacionais que tratam da formação dos/as profissionais da educação, desde meados da década de 90, sequer preveem uma formação que não seja continuada. Vejamos, por exemplo, o que diz o mais recente documento que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) - a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - sobre a educação superior. A referida Lei, no Art. 43, estabelece que uma das finalidades da educação superior é “formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua” (Brasil, 2010, p. 35).

Ou seja, está previsto para qualquer profissional formado no ensino superior a continuidade de sua formação já na condição de trabalhador/a, para que este/a participe de forma ainda mais qualificada no desenvolvimento econômico e social do país.

Especificamente sobre os/as profissionais da educação, observa-se que os objetivos da formação continuada destes/as trabalhadores/as seguem os interesses das políticas de desenvolvimento econômico, inclusive em nível mundial, conforme destaca Gatti (2008) em suas reflexões. Segundo esta autora, a formação de professores/as entrou na pauta mundial no final do século XX por meio de dois elementos: de um lado as novas condições e exigências do mundo do trabalho que se torna cada vez mais informatizado e que valoriza, sobretudo, o conhecimento especializado e; a constatação pelos governos do precário desempenho da escola na formação de boa parte da população. Nesta direção é que diversos documentos internacionais apontam a necessidade de formação continuada dos/as professores/as, a fim de responderem às demandas contemporâneas do neoliberalismo (Gatti, 2008). A autora destaca:

três documentos do Banco Mundial (1995, 1999, 2002), em que essa questão é tratada como prioridade, e neles a educação continuada é enfatizada em seu papel renovador; o documento do Programa de Promoção das Reformas Educativas na América Latina (PREAL, 2004); e, como marcos amplos, a *Declaração mundial sobre a educação superior no século XXI: visão e ação* e o texto *Marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento do ensino superior* (UNESCO, 1998); a *Declaração de princípios* da Cúpula das Américas (2001); e os documentos do Fórum Mundial de Educação (Dacar, 2000). Em todos esses documentos, menos ou mais claramente, está presente a ideia de preparar os professores para formar as novas gerações para a “nova” economia mundial e de que a escola e os professores não estão preparados para isso (Gatti, 2008, p. 62).

Observa-se junto disso, que após o Art. 62 da LDBEN definir como se dará a formação em nível superior dos/as docentes para atuarem na educação básica, acrescentou-se por meio da Lei nº 12.056, do ano de 2009, os três parágrafos que seguem e que fortalecem a necessidade da formação continuada, dando destaque para a modalidade de educação a distância:

§ 1º A União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. § 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. § 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância (Brasil, 2010, p. 46-47).

A educação a distância no Brasil foi regulamentada em 2005, pelo Decreto nº 5.622, e acrescentado a LDBEN. Nas disposições gerais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Art. 80, por exemplo, prevê que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (Brasil, 2010, p.56). Assim, se por um lado a modalidade a distância já existe no Brasil desde o início do século XX, com os cursos que aconteciam utilizando materiais impressos e cujo meio de comunicação entre professores/as e alunos/as era o correio, passando pelos chamados tele cursos que aconteciam via meio televisivo (Lapa & Belloni, 2010), com o advento da internet, a partir da última década do século XX, há um aumento significativo de formações continuadas via modalidade a distância.

Segundo Gatti (2008), a “educação a distância ou a mista (presencial/a distância) tem sido o caminho mais escolhido para a educação continuada de professores pelas políticas públicas, tanto em nível federal como estadual e municipal” (p. 65). Além disso, este tipo de formação se tornou uma meta e uma política estratégica do Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024. A meta 16 do PNE, por exemplo, prevê “formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação” (Ministério da Educação /Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino [MEC/SASE], 2014, p. 51). Observamos também que uma das principais estratégias para consolidação da formação continuada de professores/as é a expansão de metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância.

No século XXI, ocorre então um crescimento acelerado de formações ditas continuadas e sua consolidação inclusive como política

educacional. É tamanha a amplitude do alcance deste tipo de formações que, segundo Gatti (2008), não há uma definição conceitual única para especificar a formação continuada, pois esta abrange uma diversidade grande de formações que:

(...) ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada (Gatti, 2008, p. 57).

A partir de alguns elementos pensados por Gatti (2008), podemos elaborar um olhar crítico acerca dos rumos que a formação continuada tomou no Brasil. Se ela surge como resposta também a uma urgência econômica e de desenvolvimento internacional, ela também foi agenciada pelas estratégias das novas sociedades de controle que produzem sujeitos outros, inacabados, incompletos, sujeitos sempre endividados, como diz Deleuze (2010), em relação ao conhecimento e às demandas educacionais que, contemporaneamente, estão cada vez mais atreladas ao desenvolvimento econômico e social do país e do mundo. Para Gatti (2008), a formação continuada como forma de desenvolver certas competências tanto aos/às professores/as como àqueles/as que eles/as conduzem – alunos/as e futuros/as trabalhadores/as - parece apontar para uma questão de fundo que é “ser competente é condição para ser competitivo, social e economicamente, em consonância com o ideário hegemônico das últimas duas décadas” (p.62).

Para além de uma perspectiva utilitarista e mercadológica, podemos pensar que essa possibilidade de qualificação, via formações continuadas, pode produzir efeitos importantes no projeto de vida de muitos/as profissionais, potencializando perspectivas de trabalho atuais

e de futuro. As formações continuadas para docentes também possibilitam o acesso destes/as profissionais a teorias, metodologias, vivências e temáticas que envolvem diretamente a prática pedagógica. Exemplo disso foi uma formação continuada desenvolvida pelo NUPRA, entre 2004 e 2005 intitulada “Oficinas Estéticas: atividade criadora e prática pedagógica”. Este curso objetivou possibilitar vivências estéticas e criadoras como forma de engendrar práticas educativas opostas à repetição e massificação cotidianas, e abertas à imaginação, à criação e à produção de novas formas de pensar, sentir e ver a realidade (Maheirie et al., 2006). Também há formações ofertadas pela SECADI sobre mídias e o uso de tecnologias na escola, sobre políticas de inclusão, direitos humanos, diversidade, gestão e coordenação pedagógica, entre outros. Formações estas que podem promover uma educação básica qualificada que se direciona ao mercado de trabalho, mas também, à concretização da equidade social e dos direitos de crianças e adolescentes.

Na página do MEC na internet¹⁶, podemos observar que há diversos programas destinados à formação continuada de professores/as da rede pública da educação básica e, também, uma secretaria na qual a educação continuada tem seu espaço. Cada oferta de formação continuada possui a sua página virtual, onde os/as docentes encontram informações sobre os cursos, como estes funcionam, documentos específicos, materiais didáticos, entre outros. Observa-se que a maioria destes cursos aponta a modalidade de educação a distância como possibilidade e que os objetivos centrais destes cursos são: formar estes profissionais para que possam obter a formação exigida pela LDBEN, qualificar os/as professores/as e melhorar a qualidade da educação básica no país.

Sobre a SECADI, esta possui as seguintes diretorias: Diretoria de Políticas de Educação Especial; Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-raciais; Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania; Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos; Diretoria de Políticas Educacionais para a Juventude. Cada diretoria da SECADI desenvolve programas, ações e materiais didáticos voltados à formação continuada de docentes. Seu objetivo

¹⁶ Página do MEC na internet: <http://portal.mec.gov.br/>

é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais” (Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão [MEC/SECADI], S/d).

No contexto da SECADI a questão dos direitos humanos ganha centralidade ao se articular com a área da educação, estabelecendo mudanças curriculares nos cursos de formação inicial e definindo temáticas para a formação continuada de professores/as. A questão dos direitos humanos entra mais fortemente em cena em nosso país e na vida de todos/as aqueles/as que viveram os “anos de chumbo” propiciados pelas ditaduras militares, como resposta às violações aos direitos sofridos neste período. Com a redemocratização do Brasil, a partir dos anos 80, intensificam-se os debates sobre os direitos humanos encabeçados por movimentos sociais, coletivos organizados e pelas ações governamentais no campo das políticas públicas. A Constituição de 1988 é um marco destas lutas sociais, pois reconhece os direitos sociais e humanos como fundamentos de um estado democrático e de direito (Brasil, 2007).

No ano de 1996 foi elaborado no Brasil um Programa de Educação em Direitos Humanos, revisado e ampliado em 2002, sendo que em 2003 é lançado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), apoiado em documentos internacionais e nacionais (Brasil, 2007). O PNEDH, quando trata da formação e capacitação de profissionais, estabelece como objetivos gerais os seguintes:

a) *Promover a formação inicial e continuada dos profissionais, especialmente aqueles da área de educação e de educadores(as) sociais em direitos humanos, contemplando as áreas do PNEDH* [grifo nosso]; b) oportunizar ações de ensino, pesquisa e extensão com foco na educação em direitos humanos, na formação inicial dos profissionais de educação e de outras áreas; c) *estabelecer diretrizes curriculares para a formação inicial e continuada de profissionais em educação em direitos humanos, nos vários níveis e modalidades de ensino* [grifo nosso]; d) incentivar a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade na educação em direitos humanos; e) inserir o tema dos direitos humanos como conteúdo curricular na formação de agentes sociais públicos e privados (Brasil, 2007, p. 20).

Este documento reconhece a escola “como espaço privilegiado para a construção e consolidação da cultura de direitos humanos” (p.24) e dentre suas ações programáticas encontramos a perspectiva de construção de uma escola “livre de preconceitos, violência, abuso sexual, intimidação e punição corporal, incluindo procedimentos para a resolução de conflitos e modos de lidar com a violência e perseguições ou intimidações, por meio de processos participativos e democráticos” (p. 25). Como resposta a este eixo programático do PNEDH, surge em 2004, por intermédio da SECADI e vinculado a Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania, o Projeto Escola que Protege (EqP).

O EqP foi implantado inicialmente em três capitais: Recife, Belém e Fortaleza e capacitou 1.540 professores e professoras. Já em 2006, o Projeto expandiu sua abrangência em parceria com 20 Instituições de Ensino Superior (IES), ofertando a formação em 84 cidades, capacitando 4.500 educadores/as e com uma modalidade de ensino semipresencial. Nesse momento também foram criadas Comissões Gestoras locais com o objetivo de se articularem com os atores envolvidos com a Rede de Proteção de crianças e adolescentes. Em 2007, esta abrangência se amplia ainda mais quando o MEC descentraliza os recursos financeiros para 22 IES públicas, federais e estaduais, formando um total de 15.400 pessoas. Em 2008, a SECADI junto com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) lança um edital para elaboração e financiamento de projetos que se enquadrassem às diretrizes do Escola que Protege (Brasil, 2008).

O Projeto Escola que Protege busca capacitar principalmente os/as profissionais da educação – mas também membros dos conselhos de educação, conselhos escolares, além de profissionais da saúde, assistência social, conselheiros tutelares, agentes de segurança e justiça, entre outros profissionais ligados à Rede de Proteção e Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes - para promoção e a defesa dos direitos dessa população e o enfrentamento e prevenção das violências no contexto escolar¹⁷. Sua estratégia principal é o financiamento de

¹⁷ Projeto Escola que Protege - Programas e ações. Recuperado em 20 Maio, 2014 de

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17453&Itemid=817.

projetos de formação continuada de profissionais da rede pública de educação básica, além da produção de materiais didáticos e paradidáticos nos temas do projeto; seu objetivo é prevenir e romper o ciclo da violência contra crianças e adolescentes no Brasil e formar principalmente profissionais da educação para uma atuação qualificada em situações de violência identificadas ou vivenciadas no ambiente escolar (Brasil, 2008).

Nesta direção, o EqP abarca diversos programas de formação continuada de docentes, abordando a temática da violência e os direitos das crianças e adolescentes. É também por meio desta Secretaria que se publicam materiais didáticos sobre estes temas e que de algum modo - seja pelos cursos de formação ou pelo envio de manuais e livros para as escolas - chegam às mãos dos professores e das professoras em todos os estados brasileiros. Deste modo, entendemos que o Projeto Escola que Protege, por meio de suas ações formativas e de produção de materiais, concentra uma significativa produção de discursos sobre a temática da violência destinados aos professores e às professoras, principalmente, de escolas públicas.

Podemos afirmar, então, que a temática da violência é um tema relevante para educação brasileira e, nos últimos 10 anos, por meio da produção de materiais didáticos e de cursos de formação continuada vêm produzindo modos de pensar sobre os direitos de crianças e adolescentes e sobre as violências nos contextos escolares. Os professores e as professoras que atuam nas escolas públicas brasileiras são o público alvo para o desenvolvimento de ações de prevenção e de enfrentamento às violências nas escolas. Portanto, a experiência do Curso de Especialização: A Gestão do Cuidado para uma Escola que Protege aqui analisada, se conecta ao mesmo tempo às políticas que envolvem a formação continuada de professores/as a distância, à Educação em Direitos Humanos, ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e às políticas de enfrentamento e prevenção das violências nas escolas.

3. Breve mapa de uma produção acadêmica

O levantamento da produção acadêmica de artigos, dissertações e teses em bases de dados, tem se tornado cada vez mais uma exigência aos pesquisadores e as pesquisadoras que adentram o campo da investigação acadêmica. Com o objetivo principal de reconhecer a produção existente sobre um dado tema, estes levantamentos costumam ocorrer no início das investigações, quando o/a pesquisador/a tem delimitado o seu tema de estudo. Entendemos este procedimento como importante no processo da pesquisa, pois, ao mesmo tempo em que nos permite olhar para um apanhado de estudos que de algum modo se entrelaçam com o nosso e com eles estabelecer diálogos, ele também possibilita localizar e desnaturalizar nossa investigação, realizar distanciamentos, rever objetivos e redesenhar nossos projetos de pesquisa.

Um levantamento bibliográfico acerca da temática da violência seria por si só um trabalho exaustivo, tendo em vista a amplitude dos estudos e pesquisas sobre o tema na área das ciências humanas e sociais, como também na área da saúde. Segundo Rifiotis (1997), este é um campo de conhecimento complexo, diversificado, em constante disputa e construção. Assim, realizamos um recorte por assuntos que envolvem o plano desta pesquisa, tais como: ambiente virtual de ensino e aprendizagem, formação de professores/as, educação na modalidade a distância, violência e escola. Com estes interesses temáticos, realizamos os seguintes mapeamentos:

- ☞ Teses defendidas entre 2000 e 2011 e publicadas no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)¹⁸, com foco na Área das Ciências Humanas¹⁹, com os seguintes descritores: ambientes virtuais de ensino e

¹⁸ Pesquisa realizada em 20 de agosto de 2012, Bancos de Teses da CAPES, <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>.

¹⁹ Segundo a tabela de Áreas de Conhecimento da CAPES, a Área Ciências Humanas engloba: Ciência Política, Educação, Psicologia, Geografia, História, Arqueologia, Antropologia, Sociologia, Teologia, Filosofia. Dentro desta Área acrescentamos também as teses do Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação da UFRGS.

aprendizagem; formação de professores e educação a distância; violência e formação de professores;

- ☞ Periódicos específicos sobre Educação a Distância no Portal de Periódico da Capes²⁰ e edições especiais sobre o tema;
- ☞ Textos publicados, entre os anos 2000 e 2013, nos Grupos de Trabalho (GT) dos Encontros Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), que apresentavam a palavra violência no título;
- ☞ Documento: Formação de professores no Brasil (1990-1998) - Vols. Série Estado do Conhecimento, n. 6 (André, 2002);
- ☞ Documento: Formação de profissionais da educação (1997-2002) - Vols. Série Estado do Conhecimento, n. 10 (Brzezinski, 2006);
- ☞ Documento: Panorama dos estudos sobre violência nas escolas no Brasil, entre os anos 1980 e 2009 (Sastre, 2009), disponível na página do Ministério da Educação.

Trabalhamos também com um artigo que trata da construção do campo de pesquisa sobre formação de professores (Diniz-Pereira, 2013) e com outro que compara as dissertações e teses defendidas entre os anos 1990 e 2000 e que tinham como tema a formação de professores (André, 2009). Contudo, optamos por apresentar um breve mapa desta produção e não um decalque da mesma. Um mapa precisa ser produzido, construído, ele é desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas (Deleuze & Guattari, 1995). Por isso, não é nosso interesse apresentar um espelho dos estudos e pesquisas sobre estes assuntos, mas realizar um diálogo e composição que possa contribuir para a entrada de nossa tese na rede discursiva que envolve esta produção acadêmica. Assim, apresentamos um breve mapa dos estudos sobre a formação continuada de professores/as na modalidade a distância e ambientes virtuais, e um

²⁰ Pesquisa realizada em 25 de agosto de 2012, Portal de Periódicos CAPES/MEC, <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

entrelaçamento de pesquisas cujos temas envolvem a violência, a formação de professores/as e a escola.

3.1 Formação continuada de professores/as a distância e ambientes virtuais

A formação continuada de professores e professoras na modalidade a distância tem se intensificado na última década, em especial, após a regulamentação desta modalidade de educação, pelo Decreto N° 5.622/2005 que dispõe sobre a educação a distância como modalidade educacional. Por meio da utilização de ambientes virtuais, estas formações tem produzido uma quantidade gigantesca de informações quantitativas e qualitativas. Há, neste sentido, uma quantidade expressiva de material escrito e de imagens, bem como, um grande volume de dados quantitativos sobre os docentes e estudantes e sobre o acesso destes aos materiais disponibilizados pelos cursos e que podem sinalizar, por exemplo, a evasão ou mau desempenho dos cursistas, a interação entre professor e aluno, dentre outros aspectos (Reategui, Lima, Oliveira, & Passerino, 2011).

Diante disso, surgem algumas estratégias metodológicas de análise dos dados disponíveis em ambientes virtuais de ensino e aprendizagem como, por exemplo, a Mineração de Dados. Esta ferramenta vem sendo empregada em diferentes áreas como finanças, marketing, comércio eletrônico, bioinformática e há pouco tempo empregada também na educação, em cursos na modalidade EaD (Reategui et al., 2011). Segundo estes autores, há no Brasil nos últimos anos um número crescente de trabalhos envolvendo a Mineração de Dados Educacionais, sendo que hoje ela é uma área independente²¹. Neste campo de estudos observamos que as pesquisas estão principalmente interessadas em compreender os processos de ensino e aprendizagem mediados pelo computador.

²¹ Em 2008 foi criada uma conferência específica para o tema, a International Conference on Educational Data Mining, e um periódico específico da área o Journal of Educational Data Mining (Reategui et al., 2011).

Em busca por periódicos específicos sobre Educação a Distância, com o objetivo de conhecer alguns dos métodos de análise de ambientes virtuais, encontramos no Portal de Periódicos da Capes um periódico nacional e dois internacionais: a Revista Iberoamericana de Educação a Distância (RIED) e a Revista de Educação a Distância (RED), ambas com sede na Espanha; e a Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância (RBAAD). Além destas, também encontramos algumas edições especiais sobre o tema na Revista Iberoamericana de Educação que publicou na última edição de 2012, o número especial “Ambientes Virtuais de Aprendizagem na Iberoamérica”; a Revista Perspectiva também publicou em 2012 o Dossiê “Educação a Distância na Formação de professores”; e a Revista Informática na Educação: Teoria e Prática publicou em 2011 uma edição sobre “Mineração de Dados, Ensino a Distância e Interfaces Educacionais”.

Dentre os artigos publicados nesta edição da Revista Informática na Educação destacamos o artigo de Souza e Sena (2011) que objetivou analisar os efeitos da utilização de um ambiente virtual de comunicação colaborativa e dialógica para a formação de professores-formadores²² do curso Mídias na Educação (MEC/UESB). Este visou “proporcionar formação continuada para o uso pedagógico das tecnologias da informação e da comunicação – TV e vídeo, informática, rádio e impresso” (Souza & Sena, 2011, p. 48). Com a pesquisa de Souza e Sena foi criado um Espaço Dialógico no ambiente virtual para favorecer o diálogo entre os professores-formadores e gestores do curso Mídias na Educação e consequente formação da equipe. Após seis meses de produção neste Espaço, as pesquisadoras observaram interações e diálogos e algumas resistências por parte dos professores-formadores. Como a quantidade de dados armazenados no Espaço Dialógico era grande, as pesquisadoras optaram por utilizar técnicas de Mineração de Dados para auxiliar na análise dos diálogos e dos silêncios no ambiente virtual (Souza & Sena, 2011).

Observamos que a Mineração de Dados é utilizada no tratamento de dados de cunho quantitativo que revelam informações que estão aparentemente escondidas nos ambientes virtuais. Isto é, são dados que não estão disponíveis como conteúdo dos cursos, mas informações que desenham uma espécie de relatório de dados sobre os tipos de

²² O professor-formador pode ser chamado também de tutor ou professor tutor, como foi o caso do Curso de Especialização: A Gestão do Cuidado para uma Escola que Protege em que atuei como professora tutora.

acessos ao ambiente virtual, relações entre a participação de professores/as e cursistas nos ambientes, espaços mais acessados, dados de evasão e de frequência, entre outros. Assim, as ferramentas de Mineração de Dados Educacionais trabalham com uma densidade enorme de dados, produzidos por muitas pessoas em um mesmo ambiente virtual, cunhando conhecimentos por meio de gráficos, tabelas e relatórios.

Dentre os artigos do Dossiê da Revista *Perspectiva* destacamos o artigo de Alonso, Silva e Maciel (2012) que, a partir de uma pesquisa em um curso de Pedagogia na modalidade a distância, analisou os relatórios de atividades disponíveis no ambiente virtual do *Moodle*, com o intuito de, por meio deles, identificar indicadores sobre interação e participação na formação. Os autores apontam que “por mais que os relatórios de atividades evidenciem acessos, entradas e saídas, realização de atividades, postagem de materiais, etc., o caráter quantitativo que os define deixa pouca margem para interpretá-los qualitativamente” (Alonso, Silva & Maciel, 2012, p. 85). No entanto, ressaltam que estes dados podem ajudar no acompanhamento dos percursos realizados pelos alunos no ambiente do curso para, então, poder avaliar não só os trabalhos e atividades postadas, mas o caminho realizado pelos alunos para produção destes materiais. Neste artigo, os autores também afirmam que são incipientes as pesquisas sobre os elementos internos aos ambientes e as formas pelas quais a participação e interação ocorrem nestes espaços. “Basicamente, a literatura existente tem explorado questões sobre a avaliação desses ambientes sob o ponto de vista da qualidade do produto” (Alonso et al. 2012, p.81).

No levantamento das teses disponíveis no Banco da Capes, entre os anos 2000 e 2011, com o assunto ambiente virtual de ensino e aprendizagem (Anexo A), observamos, na leitura dos resumos, uma prevalência de estudos que tem como interesse investigar o potencial do ambiente virtual nos processos de aprendizagem; estudos que se debruçam sobre a mediação pedagógica no ambiente virtual a partir de ferramentas específicas como fóruns e chat’s; outros avaliam o ambiente virtual a partir do Projeto Político Pedagógico do curso; há estudos sobre a constituição de comunidades virtuais e processos de interação no ambiente virtual como forma de potencializar a aprendizagem dos alunos; pesquisas que analisam a formação dos docentes; e algumas teses que estudam a autoria coletiva em ferramentas virtuais que possibilitam a escrita de textos em grupo.

Já as teses que encontramos com o assunto formação de professores e educação a distância (Anexo B), destacam a crescente oferta de cursos de formação inicial ou continuada para docentes na modalidade a distância, bem como, o desafio de políticas públicas adequadas para formação de docentes em exercício. E, dentre o foco das pesquisas estão, sobretudo, estudos de caso que buscam: analisar os processos de interação entre professor-aluno no contexto da EaD; estudos sobre inovações pedagógicas e tecnológicas em cursos na modalidade a distância; investigações sobre a formação dos/as professores/as e sobre a formação e o papel dos tutores na EaD; avaliação de processos de aprendizagem e concepções de ensino e aprendizagem; estudos sobre as políticas de formação continuada e sobre a mercantilização da EaD.

3.2 Formação continuada de professores/as, violência e escola

Diniz-Pereira (2013) em seu artigo “A construção do campo de pesquisa sobre formação de professores” nos diz que este é um tema de investigação relativamente recente no mundo, pois desde um olhar cronológico ele situa a primeira revisão de literatura de língua inglesa realizada sobre este tema, no ano de 1973. Para ele, até esta data, a comunidade internacional de pesquisadores e pesquisadoras em educação não reconhecia a formação de professores como linha de pesquisa, sendo que sua consolidação enquanto campo de pesquisa acontece com uma nova revisão de literatura de mesma língua no ano de 1986.

No Brasil, podemos observar a presença de estudos sobre formação de docentes desde a década de 70, sendo que os primeiros levantamentos do tipo estado da arte sobre o tema foram realizados ainda no início de 1980 (Diniz-Pereira, 2013). Este autor sintetiza os estudos produzidos nos anos 70, 80 e 90, a partir da análise das pesquisas do tipo estado da arte e revela as ênfases em termos da produção acadêmica sobre formação de professores no Brasil nestes períodos:

- nos anos de 1970 a ênfase dos estudos estava no treinamento do técnico em educação, isto é, a preocupação estava na instrumentalização do professor;

- nos anos de 1980 ocorre um movimento de rejeição aos enfoques mais técnicos e funcionalistas presentes na década anterior; a prática dos professores deixa de ser vista como neutra e passa a ser olhada como uma prática educativa transformadora, ganhando ênfase a formação do educador²³;
- nos anos de 1990 a formação do professor-pesquisador ganhou maior ênfase. O foco recaiu sobre a “formação do profissional reflexivo, aquele que pensa-na-ação, cuja atividade profissional se alia à atividade de pesquisa” (p. 148).

Observa-se então que até o final dos anos 90 a atenção das pesquisas recaía sobre os cursos de formação inicial, sobre a preparação do profissional da educação e a pergunta central era como formar o professor; o enfoque dado na década de 90 ao cotidiano escolar e às práticas dos professores permaneceu na virada do século. No entanto, a ênfase dada pela produção acadêmica no início dos anos 2000 sofre uma mudança significativa quando a questão se volta para: como nos tornamos professores e professoras (Diniz-Pereira, 2013). Esta mudança de ênfase em relação às pesquisas sofreu influência, segundo Diniz-Pereira (2013), das transformações conjunturais no Brasil e do contato com a produção acadêmica da área realizada fora do país. Podemos argumentar que essa mudança de interesses nos estudos também está atrelada à publicação da Lei e Diretrizes da Educação Básica Nacional de 1996 e ao desenvolvimento de políticas de formação continuada que tem a ver com a profissionalização dos/as docentes e preparação destes/as para a implementação das novas diretrizes curriculares.

Com esta mudança, no final dos anos 90 e início dos anos 2000, a ênfase no foco dos estudos recai então sobre o docente e surgem diversos estudos que pensam sobre a identidade profissional do professor, sobre identidade de gênero e também de etnia dos docentes. André (2002), ao realizar uma ampla investigação sobre o estado do conhecimento acerca da temática da formação de professores entre os anos 90 e 98, mostra que a quantidade de estudos sobre formação continuada neste período era relativamente pequena. Das 284 teses e dissertações analisadas, “216 (76%) tratam do tema Formação Inicial, 42 (14,8%) abordam o tema Formação Continuada e 26 (9,2%)

²³ Segundo Diniz-Pereira (2013, p. 147), “o debate a respeito da formação do **educador** privilegiou dois pontos básicos: o caráter político da prática pedagógica e o compromisso do educador com as classes populares”.

focalizam o tema Identidade e Profissionalização Docente” (André, 2002, p. 9).

Assim, se nos anos 1990 a grande maioria das pesquisas se debruçava sobre cursos de formação inicial, a partir dos primeiros anos do ano 2000 a maior parte dos trabalhos investigava questões relacionadas à identidade e profissionalização docente, sendo que o interesse pelo tema formação de professores cresceu muito ao longo destes anos (André, 2009). E o estudo de Brzezinski (2006), que analisou 742 dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação no Brasil, no período de 1997 a 2002, encontrou 115 trabalhos classificados como pesquisas sobre formação continuada, o que revela um expressivo aumento em relação às 42 pesquisas sobre formação continuada encontradas no levantamento de André (2002).

Dentre os aspectos que contribuíram para este aumento no interesse das pesquisas sobre a formação continuada, Brzezinski (2006) destaca pelo menos três: o “investimento das políticas educacionais em programas de formação continuada envolvendo grande número de professores da escola básica” (p. 34); uma mudança de paradigma relacionado com a “complexa relação entre Educação, Universidade, Sociedade do Conhecimento e Mundo do Trabalho, caminhando pela lógica da reflexão, como fundamento para a grande maioria dos programas em que os Centros Formadores, em particular, e as Universidades atuaram como parceiros ou colaboradores” (p. 35); e o incentivo para que o professor realize sua formação continuada sem se afastar do seu contexto de trabalho, já que agora, “penetra na literatura e nas práticas pedagógicas o conceito de professor reflexivo e, por analogia, de escola reflexiva, que estimula a formação continuada no próprio ambiente de trabalho” (p.35).

Ao refletir sobre os subtemas estudados dentro do tema formação continuada, Brzezinski (2006, p. 35) aponta que “(36,5%) são dedicados a analisar e divulgar pesquisas colaborativas entre investigadores voluntários e professores da educação básica”; “(22%) as investigações que examinaram projetos desenvolvidos em parceria entre instituições formadoras e secretarias de educação municipais ou estaduais”; “(35%) trabalhos que acompanharam mudanças surgidas nas práticas pedagógicas e na cultura escolar, resultantes de experiências de formação continuada em serviço com o uso da metodologia de avaliação de impacto desses programas na melhoria do ensino e da aprendizagem”; e “(7%) das 115 investigações se debruçam sobre essa modalidade de formação continuada”.

Em relação aos temas pouco estudados e outros emergentes no contexto das pesquisas sobre formação continuada até o início dos anos 2000 estão, segundo Brzezinski (2006): a formação continuada de profissionais que atuam na educação infantil, a avaliação de programas de formação continuada de professores do ensino médio, a formação de formadores para atuarem no ensino superior, a formação continuada de profissionais para o ensino técnico-profissional, para a educação de jovens e adultos, para a educação de populações indígenas e remanescentes de quilombos, avaliação do impacto dos programas de formação na modalidade a distância com uso de novas tecnologias. E, ainda, segundo André (2009, p.50), “os processos de aprendizagem do adulto professor ao longo da carreira”.

Contudo, gostaríamos de destacar aqui que os dois mapeamentos do estado do conhecimento acerca da temática formação de professores/as, e que juntos abrangem o período de 1990 a 2002, consideram: a escassez de estudos sobre questões raciais, gênero, drogas, disciplina, tecnologias e meios de comunicação e, um desafortunado silêncio nas produções sobre violência na escola (André, 2002; Brzezinski, 2006). Observamos, assim, que os estudos sobre a temática da violência na sua interface com a escola e a formação de professores/as, não foi uma preocupação dos pesquisadores e pesquisadoras da área da educação pelo menos entre os anos 90 e início dos anos 2000. O que confirma também o panorama de estudos sobre violência nas escolas entre 1980 e 2009, realizado por Sastre (2009). Segundo este autor, até o início do século XXI, havia no Brasil uma escassez de pesquisas e literaturas acerca deste tema.

Já no levantamento de teses com o assunto violência e formação de professores, percebemos que a partir de 2005 há um crescente no número de teses sobre este tema, vinculadas, especialmente, a Programas de Pós-Graduação em Educação e Psicologia. No levantamento do Banco de Teses da Capes, encontramos 17 trabalhos na Área das Ciências Humanas (Anexo C). Dentre estes, destacamos a tese de O'Reilly (2011) que investigou a experiência de um projeto em Minas Gerais cujo objetivo foi conter a violência nas escolas. Para tanto, analisa documentos oficiais elaborados a partir da década de 90, pelo MEC, pela Secretaria Estadual de Educação e pelas escolas selecionadas para a pesquisa, investigando a visibilidade da violência escolar nas políticas de formação continuada. A autora identificou que essas políticas intencionam contribuir para a qualidade do atendimento ao

aluno, enfatizando a competência e a autonomia dos professores na gestão de suas práticas pedagógicas. Neste sentido, constatou que os documentos não abordam de forma clara a questão da violência nos espaços escolares e muito menos oferecem indícios de suporte para seu enfrentamento.

O estudo de Martins (2010) teve como foco a violência nas escolas e a formação de professores. Segundo a autora há uma queixa constante dos professores de falta de preparo para lidar com a violência na escola e a busca por formações para que possam enfrentar esta problemática. Ao realizar uma pesquisa-intervenção, a pesquisadora buscou compreender que mudanças no conjunto de sentidos e significados dos professores a respeito da violência podem ser mediadas por um processo de formação continuada. Nesta direção Martins (2010) aponta que a formação dos docentes possibilitou uma ampliação do conceito de violência, desmistificando as explicações centradas nos indivíduos e na família, pois, inicialmente, os professores sinalizavam a existência apenas de violência física cometida pela família e comunidade e não mencionavam a possibilidade de violência por parte da escola ou a violência que os próprios professores produzem ou sofrem no contexto escolar.

Outro estudo que teve como foco a violência nas escolas realizou uma pesquisa-intervenção com o objetivo de oferecer subsídios teórico-metodológicos aos professores para superação das representações cotidianas sobre violência, na direção de uma concepção crítica (Silva, 2006). A pesquisa sinalizou que os professores possuíam concepções de violência fundamentadas em perspectivas inatistas ou religiosas. Contudo, a pesquisadora ressalta que é possível ampliar a compreensão sobre o fenômeno da violência por meio da apropriação de conhecimentos científicos que apresentem a violência desde sua condição histórica e social.

Já no levantamento dos trabalhos nos GT's dos Encontros Nacionais da ANPEd, entre 2000-2013, que tinham a palavra violência no título²⁴, encontramos um total de 24 trabalhos, sendo 22 completos e dois pôsteres (Anexo D). Com a leitura destes trabalhos visualizamos

²⁴ O método de seleção foi a leitura dos títulos dos trabalhos completos e dos pôsteres publicados em cada Grupo de Trabalho (GT) nestes 14 anos de Encontros Nacionais da ANPEd. Este critério se deu pelo fato de que não há um modo de busca que filtre os trabalhos pelos seus resumos ou conteúdos completos.

uma diversidade grande de temas na interface com o de violência, tais como: família, professores, ensino, infância e adolescência, violência sexual, equipe pedagógica, enfrentamento, participação escolar, direitos humanos, violência policial, mídia, políticas públicas, globalização, educação, relações de gênero, educação de jovens e adultos, agressividade, ludicidade, prevenção, drogas e HIV/Aids, cinema, currículo e violência simbólica. Além destes, há uma prevalência de trabalhos que tematizam a relação violência e formação de professores, violência e infância, violência e jovens e, é claro, violência e escola, sendo que a escola aparece como palavra-chave em pelo menos 16 dos 24 trabalhos analisados.

Alguns destes estudos mostram que os/as professores/as participantes das pesquisas possuem modos de pensar e dizer a violência dentro de uma lógica dicotômica e mecanicista. Ou seja, a grande maioria dos sujeitos entrevistados nas escolas pensa a violência como um fenômeno no qual se pode localizar a sua causa e com isso o seu efeito, e ainda, fazer uma separação clara entre quem é a vítima e o autor da violência. Contudo, nem sempre encontramos pesquisadores que problematizam ou questionam estes olhares em seus textos. Para nós este é um problema fundamental, pois enquanto pesquisadores não podemos nos limitar a reproduzir o que dizem os sujeitos de nossas investigações, mas “compreender o contexto de produção desses discursos, as razões que os levam a se pronunciar dessa ou daquela maneira, a quem se dirigem, o que pretendem” (André, 2009, p. 51).

Por outro lado, observamos que alguns autores destes trabalhos procuraram complexificar o fenômeno da violência na escola em suas reflexões, justamente para questionar estas lógicas. Há trabalhos que buscam um olhar mais crítico para as definições de violência e que refletem, por exemplo, sobre as violências produzidas pela própria escola e pelos educadores. E há trabalhos que apontam a dificuldade dos/as docentes para lidar com situações que são nomeadas como violência nas escolas e do despreparo para falar do tema devido à falta de formação e de espaços de reflexão.

Dentre estes, há um trabalho em que as autoras analisaram cinco teses e nove dissertações produzidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação da USP e da PUC/SP (1990 a 2000) e que tinham como temática central as violências na escola. Além disso, analisaram os estudos produzidos pelo Observatório de Violências nas Escolas do Brasil, publicados no Congresso Ibero-Americano sobre Violências nas

Escolas em 2004 (Nogueira & Pimenta, 2005). O estudo teve como objetivo compreender que violência está sendo estudada pelos pesquisadores e, posteriormente, revelar as representações sociais constituídas na relação escola-violências. Deste estudo surge uma consideração que nos toca e nos coloca a pensar:

Ao analisarmos as pesquisas sobre violências na escola, observamos que o trato com esse tema enfrenta uma série de dificuldades e equívocos. As dificuldades aparecem quando o pesquisador não reconhece que a violência é um fenômeno complexo, multifacetado, ambíguo e polissêmico e os equívocos ocorrem quando os olhares são pré-estabelecidos, em face da visão de ordem social, de mundo ou da posição sócio-cultural de quem observa (Nogueira & Pimenta, 2005, p.10).

As autoras, nesse caso, chamam a atenção para o modo como os próprios pesquisadores se posicionam ao tratarem em seus estudos e investigações da temática da violência. O que podemos dizer desde um olhar geral e breve sobre a análise dos 24 trabalhos é que, em sua grande maioria, o conceito de violência está pré-estabelecido, principalmente, no que diz respeito às suas tipificações. Por outro lado, também há trabalhos em que a palavra violência é naturalizada na produção do texto, como se por si só ela dissesse algo cujo sentido é compartilhado nos contextos educativos ou nas relações sociais, desconsiderando a necessidade de um posicionamento por parte dos pesquisadores e pesquisadoras. E ainda, há o uso da palavra violência como sinônimo de indisciplina, de transgressão ou de agressividade e de uma infinidade de atos e relações envolvendo, por exemplo, as brincadeiras, a mídia, as drogas.

Observamos também que há outro elemento recorrente para dizer da violência: muitos autores e autoras dizem que a violência é um fenômeno complexo, multifacetado e que precisa ser analisado em contexto. Entendemos que estes olhares buscam uma tentativa de saída de certas produções em torno do tema, como daquelas que trabalham com as noções de causa-efeito, vítima-algoz ou que posicionam a violência como um fenômeno vinculado à pobreza, à cor da pele, a certa “desestrutura familiar”, etc. Contudo, parece que alguns destes trabalhos acabam escapando muito pouco da própria crítica que fazem quando, por exemplo, utilizam inúmeras tipificações de violência para dizer de sua complexidade e múltiplas faces, sem, no entanto, problematizar e

aprofundar análise acerca daquilo que é nomeado como violência pelos sujeitos das pesquisas.

Sobre isso, Sastre (2009) reflete que há uma disciplinarização do campo de estudos sobre violência nas escolas, destacando-se as áreas das ciências sociais, da educação e da psicologia. Para ele, os efeitos desta falta de diálogo entre as áreas na produção de conhecimento sobre o tema têm produzido reducionismos que ora sociologizam, ora psicologizam o fenômeno, apartando dos textos as características sociais, históricas e culturais ou os elementos que envolvem a constituição dos sujeitos e,

na pior das hipóteses, se cai num moralismo ingênuo, que termina fazendo apologia das normas e regras, sem realizar a crítica das mesmas, acreditando que a falta de valores ou o ensino compulsório dos mesmos é suficiente para descrever um fenômeno complexo como o da violência nas escolas (Sastre, 2009, p. 5).

Também entra nesta discussão, um elemento encontrado por Nogueira e Pimenta (2005) que é a incidência de estudos que tem como lócus as escolas públicas em regiões de periferia de grandes cidades brasileiras. Para as autoras,

em torno da violência transitam estereótipos e estigmas, cuja repercussão social determina às classes populares o papel principal da cena urbana, ora como vitimizado ora como vitimizador. (...) Os diversos olhares partem dessa crença e definem que o foco (local) de suas preocupações recai sobre a Escola Pública (Nogueira & Pimenta, 2005, p.6-7).

Assim, o que vemos em alguns trabalhos é que quando estes escolhem estudar escolas públicas parece quase impossível escapar dos estereótipos e preconceitos que massacram estes grupos tornando-os o problema da violência nas escolas.

Com as afirmações em alguns trabalhos de que vivemos uma exacerbação da violência, consideramos que o que tem produzido a própria noção de uma intensificação da violência nas escolas é o modo como o próprio conceito de violência se naturalizou não só nas relações cotidianas como também na produção acadêmica em educação. Vemos na fala dos/as professores/as, participantes dos estudos aqui analisados,

as mais variadas formas de violência que acontecem na escola, desde a depredação do patrimônio público, passando pela indisciplina dos alunos, pelas agressões físicas e verbais, pelo desrespeito, preconceitos, chegando a questões como uso de drogas, roubos e por aí uma lista de adjetivações da violência: simbólica, psicológica, institucional, estrutural, verbal, física, moral, etc.. Quando pensam sobre o porquê da violência na escola, as repostas ganham contornos mecanicistas que envolvem as causas e seus efeitos, a definição da vítima e do vitimador e, dificilmente escapam dos discursos que dizem que crianças e adolescentes que vivem em contextos violentos reproduzem esta realidade nas escolas.

Assim, consideramos com a leitura e análise dos 24 trabalhos publicados nas Reuniões Nacionais da ANPED entre 2000 e 2013, dos resumos das teses, com o assunto formação de professores e violência no Banco de Teses da Capes, entre 2000 e 2011, e do Panorama dos estudos sobre violência nas escolas de Sastre (2009), que há uma preocupação dos pesquisadores e pesquisadoras com o tema da violência nas escolas, principalmente, a partir dos anos 2000. E, quando se pensa a violência na escola, se aponta a necessidade de formação de professores e professoras nesta temática. Observamos que esta necessidade, explicitada nos trabalhos, parte de algumas conclusões, tais como: de que a formação inicial dos/as professores/as não contempla esta temática; são escassas também as formações continuadas; os/as professores/as não estão preparados/as para lidar com a violência na escola, seja por não compreenderem o fenômeno de um ponto de vista mais crítico, seja por não saberem como intervir em situações que acontecem no cotidiano da escola; e por entenderem que há um crescente de violência nas escolas.

Há pelo menos três pontos a serem pensados com nossa inserção nesta rede discursiva: o que realmente se entende por violência na escola; que palavras são substituídas por violência para dizer de uma relação ou acontecimento e; quando temos a necessidade de usar a palavra violência em contextos educativos. Estes pontos são alguns dentre outros que podem ser elencados. No entanto, parece-nos que estes podem nos posicionar desde um lugar em que a preocupação está mais naquilo que há na violência do que naquilo que é a violência; também nos proporcionam a trabalhar, com os sujeitos da pesquisa e com autores/as estudiosos/as da violência na escola, de modo a deixar claros os limites entre o que estes pensam sobre violência e os tensionamentos que buscamos realizar em nossas pesquisas; possibilita também não

aderir a conceitos prontos, por vezes deslocados de contexto e que reproduzem lógicas preconceituosas e realidades fatalistas.

Entendemos também que a preocupação com o modo como pensamos e falamos sobre violência na educação, merece atenção. Há, em todo modo de dizer, efeitos. Há, em toda produção de conhecimento, ressonâncias. Por isso, escrever, falar e pensar de outros modos talvez seja necessário quando pesquisamos sobre violência na escola e na formação de professores/as. Mas, pensar de outros modos, como nos alerta Veiga-Neto e Lopes (2010), não é o mesmo que ampliar o pensamento ou pensar de forma mais complexa agregando outras compreensões, mas uma atitude de suspeita frente aquilo que é dito, repetido, que parece óbvio e natural. É abandonar as bases pelas quais este dado foi pensado. É, quem sabe, inventar outras palavras para dizer daquilo que passa nas escolas e, quem sabe, produzir conhecimentos outros sobre o que até então é nomeado como violência nos contextos educativos.

PARTE 2**DIÁLOGOS E (PRO)POSIÇÕES TEÓRICO-
METODOLÓGICAS**

1. Relações dialógicas, linguagens e subjetividades

*Cada texto, cada ser, cada outro é um texto único e,
ao mesmo tempo, a tradução de outro texto,
de outro ser, de outro outro.*

Carlos Skliar (2012a)

Buscamos com este texto, trabalhar o modo pelo qual pensamos, sentimos e criamos sentidos para a existência, ou para isso que chamamos de realidade. Desde já, situamos que a concepção aqui traduzida, diz da forma como somos afetadas pelas coisas, pelas pessoas, pela natureza, por tudo aquilo com que construímos relação e que entra no campo da nossa visibilidade, audibilidade e perplexidade. Perplexidade, pois, esta materialidade a qual damos sentido a cada momento da existência não é, para nós, passível de uma apreensão única, convicta, fixa e verdadeira. Perplexidade, pois, preferimos olhar a vida como um mistério - feito de dizibilidades e também daquilo que nos escapa - para manter o pensamento em aberto.

Entendemos que a condição imanente da existência é o estar sendo, ou seja, o constante devir das coisas, do humano, da natureza. Tudo que existe, existe no ato de estar sendo na grande rede dialógica que é o mundo (Bakhtin, 2011a). Existimos em nossa capacidade de afetar e de ser afetado em cada encontro (Spinoza, 2009). O devir dos corpos engendra então o que não sabemos e o que não podemos definir *a priori*, já que, como diz Spinoza (2009), ninguém sabe o que pode um corpo. Desde este olhar, não há uma verdade sobre o ser, não há certezas nem convicções, há o que podemos dizer de infinitas formas sobre o que existe e entra no nosso campo de inteligibilidade. O que podemos dizer sobre o que há em um corpo, mantendo viva a pergunta pelo que ele ainda pode.

Assim, os olhares que construímos acerca da realidade têm a ver, sobretudo, com a nossa capacidade de instituir sentidos ao que existe mais do que, necessariamente, com uma representação fixa desta realidade. Nosso corpo e aquilo que nos acontece são as condições de possibilidade de leitura sobre a textualidade do mundo²⁵. Por isso,

²⁵ Reescrevemos a noção do mundo como uma textualidade, também, a partir de um texto de Jorge Larrosa em que o autor - ao dialogar com a hipótese de

sentimos o mundo o qual vivemos, como um grande texto. Um texto escrito com múltiplas vozes, com suas tonalidades em disputa; uma realidade de autoria múltipla reescrita constantemente. Enquanto sujeitos, nos situamos entre-textos, nem no início nem no fim, mas no meio (Deleuze & Guattari, 1995) aonde realizamos a nossa leitura e reescrita e registramos nossa autoria em tais práticas.

Por vezes, a reescrita se dá mais por decalque, metástase, repetição; outras realizam conexões, composições, metamorfoses; outras escapam e criam uma textualidade outra, inventando e experimentando modos de existência repentinos. Cabe dizer que nenhuma destas possibilidades de encontro com o mundo é, de antemão, boa ou ruim. Bem como, não demarcam uma estratificação dos corpos, pois são formas de relação que podem conviver em um mesmo corpo. O que define a qualidade de cada leitura e produção de sentidos é a experiência do sujeito, o modo pelo qual ele se realiza em cada encontro, o modo pelo qual ele se expande, cria, sonha e alimenta sua força de vida, mas também, o modo pelo qual ele se apequena, sofre, reproduz, se resguarda.

Essas possibilidades de leitura ou de encontro com as coisas da vida compõe nosso entendimento sobre como somos afetados pelas relações dialógicas que nos constituem e as formas como vamos respondendo aos discursos e práticas que estão em circulação na textualidade do mundo. As relações dialógicas se materializam em enunciados - orais e escritos, concretos e únicos - quando estes expressam o posicionamento de um/a autor/a e, quando isso acontece, os enunciados criam uma conexão com uma rede sem limites de outros enunciados (Bakhtin, 2010a, 2011a). No entanto, as relações dialógicas não podem ser reduzidas a relações apenas linguísticas, pois estão envolvidas em uma malha complexa de relações de poder nas quais atuamos e com as quais construímos elos por meio das nossas palavras, em relação às palavras alheias, às palavras alheias que tornamos próprias (Bakhtin, 2011a). Deste modo, as relações dialógicas, constituidoras da textualidade do mundo e dos sujeitos, criam um plano imane de luta constante entre vozes sociais e suas ideias-força.

O sujeito, nesta perspectiva, não é o centro desta produção enunciativa, mas um corpo em conexão com outros corpos, efeito desta

Nietzsche de que a nossa visão da realidade é interpretativa e linguística, afirma que “El mundo, el ser, se nos ha vuelto infinito porque nos aparece como texto, es decir, como algo a ser leído, a ser interpretado” (Larrosa, 2001, p. 73).

produção. Além disso, não tomamos a consciência como o pedestal do pensamento, em detrimento dos afetos, tal como a noção filosófica moderna de subjetividade (Filho & Martins, 2007). A consciência ocupa, é claro, o seu lugar no pensamento e na produção discursiva, já que é por meio dela que podemos, em certa medida, olhar pra nós mesmos e para aquilo que vamos nos tornando. Porém, para Spinoza (2009), não há uma razão acima dos afetos, porque ela mesma é constituída pelos afetos produzidos na relação com os corpos e as coisas. Deste modo, o pensamento é um dos afetos que nos permite selecionar aquilo que nos alegra e nos potencializa para a vida. E, neste movimento de nos darmos conta do nosso lugar no mundo, daquilo que nos alegra e nos entristece, é que podemos reconhecer também a condição singular, irrepetível e responsável dos nossos atos²⁶ em meio às relações dialógicas e de poder.

Há um movimento constante de afecção aonde os corpos se alteram e se definem em um movimento de composição ou decomposição com outros corpos, diminuindo ou aumentando a potência de vida destes (Spinoza, 2009). Então, se somos afetados de alegria e temos nossa potência de agir aumentada, a potência do nosso pensamento também se expande, pois “quando a mente é tomada de um afeto, o corpo é, simultaneamente, afetado de uma afecção por meio da qual sua potência de agir é aumentada ou diminuída” (Spinoza, 2009, p. 162). “Com efeito, todas as maneiras pelas quais o corpo é afetado seguem-se da natureza do corpo afetado e, ao mesmo tempo, da natureza do corpo que o afeta” (p.67), isto é, um encontro em que ambos estão implicados.

Assim, para Spinoza (2009) a ética não é algo que está fora do sujeito, um universal ao qual aderimos. A ética é um acontecimento afectivo, ou seja, se produz no modo como alguém significa aquilo que o afeta como algo bom ou ruim. Ou seja, numa afecção, quais são os corpos que nos compõe, alegram e que aumentam nossa potência de ação? Quais são os corpos que nos entristecem e decompõem, e os que nos são indiferentes? Por isso, para Spinoza (2009), disse-se bom quando um corpo, com toda ou com uma parte de sua potência, compõe diretamente a sua relação com o nosso, aumenta a nossa potência e nos

²⁶ A noção de ato compreende, pelo menos, o agir, o pensar e o sentir e abarca também o devir (Bakhtin, 2010b).

faz viver a alegria, e o mau para nós existe quando um corpo decompõe a relação do nosso e diminui a potência de existir, produzindo tristeza.

A partir disso, entendemos com Deleuze (2002), que a ética de Spinoza é uma tipologia dos modos de existência que substitui a moral a qual relaciona sempre a existência a valores transcendentos; a moral é julgamento e a ética desarticula o sistema de julgamento; a oposição dos valores bem/mal é substituída por Spinoza pela diferença qualitativa dos modos de existência bom/mau. Portanto, para Deleuze (2002), um bom encontro é aquele que aumenta nossa potência e um mau encontro é aquele a que diminui, implicando aos corpos determinadas possibilidades qualitativas de existência.

Para Spinoza (2009, p. 52) “um corpo é afetado de muitas maneiras” e se define por sua potência de afetar e de ser afetado. Mas quando o filósofo fala em corpo, ele não está necessariamente falando no corpo humano, mas de tudo que se realiza em ato. Portanto, entendemos que a isto que Spinoza (2009) chama de corpos nas suas expressões lentas ou velozes, duras, moles ou flexíveis, se aproximam de nosso entendimento acerca do que chamamos de subjetividade. A subjetividade está do lado de fora do sujeito, circula de modo transversal e encontra o sujeito como seu terminal de passagem (Guattari & Rolnik, 2010). Subjetividade, deste modo, não significa interioridade, identidade ou a personalidade de um sujeito, pois ela

(...) não se situa no campo individual, seu campo é o de todos os processos de produção social e material. O que se poderia dizer, usando a linguagem da informática, é que, evidentemente, um indivíduo sempre existe, mas apenas enquanto terminal; esse *terminal individual se encontra na posição de consumidor de subjetividade*. Ele consome sistemas de representação, de sensibilidade, etc., os quais não tem nada a ver com categorias naturais universais (Guattari & Rolnik, 2010, p. 41).

Os corpos são o terminal por onde os afetos, as relações dialógicas e de poder passam, operam e se efetuam em modos de pensar, sentir, criar e se relacionar. Nesta arena social, as subjetividades em circulação são assumidas e vividas desde um cruzamento de determinações coletivas econômicas, tecnológicas, culturais, de mídia, e tantas outras (Guattari & Rolnik, 2010). Porém, não pensamos esta noção de terminal no sentido de um sujeito somente passivo ou reativo, pois visualizamos a potência criativa que há em cada pessoa de ler estes processos e, como mencionado antes, de reescrever de diferentes modos

o ditado do mundo, de entrar nesta rede de múltiplas vozes com uma autoria irrepelível, dada a sua condição temporal e espacial.

O sujeito, como um ser expressivo e produtor de discursos, não pode ser fixado, nomeado em um conceito estanque (Bakhtin, 2011a). E, deste modo, as concepções que estratificam os sujeitos situando-os na dimensão do ser e do *é*, realizam uma leitura da mesmidade e, a mesmidade, não deseja outra imagem que aquela de quem se olha no espelho (Skliar, 2011a). Estes olhares tomam os sujeitos como objetos de uma visão polarizada da vida, aonde o terceiro *é* sempre excluído para dar lugar aos binômios sociais, políticos, culturais e morais que regem a vontade de verdade daquele que nomeia (Foucault, 1970): homem-mulher, feio-bonito; violento-pacífico, vítima-algoz, bem-mal, normal-anormal, etc.. Estas vozes têm a sua força na lógica da repetição, da mesmidade, da hostilidade. São monológicas e simplificadoras da vida, da condição inexorável de seu estar sendo e de sua multiplicidade, da sua capacidade de composição e expansão. Por isso, quando pensamos a apreensão de um sujeito ou de um coletivo em um conceito, entendemos que o sujeito não pode ser nomeado como coisa, já que não coincide consigo mesmo, pois está em constante vir a ser (Bakhtin, 2011a).

É preciso então pensar o sujeito e dizer do sujeito considerando sempre o estar sendo dos corpos. O sujeito não *é* isto ou aquilo, ele devém povoado de infinitas vozes, afetos e suas diferentes forças. Há em cada sujeito a passagem de muitos (con)textos. Há sentimentos, pensamentos, sensações e percepções sempre em curso e, neste percurso da vida, somos constituídos por meio de enunciados históricos, culturais, políticos, morais. Reconhecemos, pois, esta constituição como dialógica. A dialogia neste sentido *é* o modo como as subjetividades operam e se efetuam, assim como operam as leituras e reescritas do mundo. Podemos dizer então que a realidade *é* um grande texto aonde opera uma rede de vozes em relação e, da mesma forma, somos seres dialógicos, pois em nossas práticas e discursos se relacionam múltiplas vozes com suas diferentes ideias-força, imiscíveis ou não.

As relações dialógicas, porém, são muito mais complexas do que o sujeito dialógico. A textualidade do mundo *é* um simpósio infinito (Bakhtin, 2011a) aonde tudo pode se conectar; já o sujeito se realiza como terminal destas conexões, como um ponto de encontro de ideias-força que engendram um horizonte singular para as existências. E esta singularidade, opera por composição, tensão e diferença, mais do que

por contradição e exclusão, pois o sujeito povoado de múltiplas vozes é uma experiência complexa de afecções que o compõem e decompõem no encontro com os outros corpos (Spinoza, 2009).

Assim, no horizonte de cada sujeito, em seu limiar, está o outro. Os outros com os quais nos relacionamos e com os quais temos nossa vida alterada em cada encontro. Não há como falarmos do que há no sujeito sem tomarmos a relação com o outro como norte. Há na relação entre as pessoas uma condição de igualdade indiscutível que é a possibilidade de fala, de gestualidade, ou seja, de uma comunicação diferente da que temos com a natureza, com os animais e com as coisas que criamos. O outro é, em primeiro lugar, aquele nos dá o sentido de nossa humanidade. É na possibilidade de relação com o outro que nos sentimos ouvidos, que nos sentimos visíveis e somente o outro pode dar o acabamento necessário a nossa existência. Como nos fala Bakhtin (2010a, p. 323) “o homem não tem um território interior soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si ele olha *o outro nos olhos* ou *com os olhos do outro*”.

É na relação com o outro que a nossa existência também é interrogada. A presença do outro questiona a nossa experiência, ou seja, questiona o que pensamos e, ao mesmo tempo, como vivemos isto que pensamos. O outro, deste modo, altera a nossa existência, a nossa temporalidade e espacialidade, o nosso horizonte singular. Pensar a alteridade desde as dimensões de tempo e espaço implica, também, interrompermos a lógica da normalidade e da mesmidade que intenta situar o outro na nossa temporalidade e espacialidade, pois o horizonte singular do outro não é o nosso horizonte (Skliar, 2011a). Portanto, é preciso interromper a nossa vontade de permanência e liberar o outro para existir como diferença, eis o que uma relação de alteridade pode criar.

A fronteira desta relação de alteridade está, então, nos corpos, ou melhor, entre os corpos. Por isso, não nos interessa falar de alteridade direcionando o olhar para o outro. Interessa, antes, perguntar pelo olhar que olha e que, ao olhar, mancha (Skliar, 2011b), marca o outro com suas certezas prontas, com sua vontade de identidade e unidade. Interessa-nos aqui, olhar e escrever sobre o entre lugar, sobre o que não sou eu nem o outro, para o que não somos ou não podemos ser e, talvez, para aquilo que não sabemos ou não podemos saber (Larrosa & Skliar, 2005).

Deste modo, sentimos cada vez mais a responsabilidade em falar menos do outro e mais com o outro. De falar com o outro, desfazendo-

me do lugar da pergunta pelo outro para, quem sabe, desnaturalizar e duvidar dos pensamentos e palavras que dizem do outro, sem a experiência com o outro (Larrosa, 2009; Skliar, 2011a). Desterritorializar o lugar confortável da mesmidade, do olhar que procura sempre o mesmo, que deseja que o outro seja como nós, ou ao contrário, seja nossa completa negação como forma de afirmar uma vez mais o mesmo. É possível nos desfazermos de preconceitos? De olhares que mancham o outro? Como estar nas coisas sem um ponto de vista? Como quebrar a fortaleza dos nossos conceitos sobre o outro?

Parece-nos bastante improvável que possamos nos livrar de nós mesmos, ou seja, abandonar as forças sociais e culturais que formam e formatam nossos pensamentos, gostos, nossas possibilidades de ver certas coisas e que criam condições para que nos tornemos o que somos. Por outro lado, existir é um acontecimento sempre aberto, é parte da contingência da vida e do seu devir. O que pensamos e sentimos não está fixado a uma unidade irremediável. Existimos como multiplicidade, como um estar sendo (Deleuze & Guattari, 1995); um corpo que se constitui de encontros e dos modos pelos quais cada encontro o afeta (Deleuze, 2002). Portanto, ao compreender a existência como esta singularidade mutante, como este estar sendo em cada encontro pode, a nosso ver, abrir brechas para uma experiência outra com a produção de enunciados, o que implica nos relacionarmos com a vida também de outros modos.

Assim, com Skliar (2011a), entendemos que nenhum saber já dado sobre o outro pode abarcar o seu devir:

El estar siendo es un acontecimiento de la alteridad que quita de nuestras bocas las palabras habituales, las frases precisas, la gramaticalidad correcta. Nos inhibe, como mismidad, a decir qué es o qué no es el otro, qué es o qué no es su identidad. (...) Estar siendo es el acontecimiento imprevisto que nos obliga a pensar más en “nuestro” ser, en nuestra identidad, que en el ser del otro, que en su identidad. Nos obliga a fragmentarnos nosotros mismos, a quitarnos de encima aquel tiempo y aquella temporalidad en que el otro era, podía ser, debía ser, no podía ser, un artificio mímico de la mismidad (p. 39).

Com estas palavras, parece-nos que vivemos uma experiência cotidiana de disputa pela nomeação do outro que nos é estranho, diferente, mais do que a possibilidade do encontro com este outro. O

que está entre, ou seja, a relação de alteridade, não entra, muitas vezes, na ordem do discurso sobre o outro, seja nos discursos habituais, seja na produção de conhecimentos em educação como em psicologia. Há uma dificuldade em falar deste meio, daquilo que nos perturba e tira nossas certezas. Por outro lado, podemos atestar que somos todos²⁷ subjetivados por esta ideia-força e que ela constitui nosso horizonte singular e nosso modo de enunciar o outro, nas relações cotidianas como nas ciências humanas e sociais. Portanto, quando falamos anteriormente sobre as concepções que estratificam os sujeitos, entendemos que este modo de operar está em todos nós, em especial, na nossa experiência com a linguagem.

A linguagem, a partir das suas possibilidades e do modo como a utilizamos, tem dificuldade em dizer a diferença, em dizer o movimento, em expressar o estar sendo, ou seja, temos uma experiência com a linguagem que limita o que podemos ver e dizer numa relação com o outro. A linguagem predominante nas nossas relações é aquela que produz enunciados que congelam, em detrimento de enunciados moventes. Por isso, há diferentes intensidades na linguagem, diferentes modos de concretizá-la em nossos enunciados sobre o outro e sobre nós mesmos. Ela pode ser escrava da permanência, da explicação, do uno, pode acionar os binarismos e eliminar a vida que pulsa em seu devir, como também, pode liberar a vida, sua multiplicidade e polissemia. Não há, neste sentido, um uso equipolente da linguagem, pois ela se efetua sempre em meio a relações de poder. Assim, a linguagem tem a sua potência, basta saber, o que pode cada linguagem? Que tipo de linguagem libera possibilidades de vida? Como fazer para que a linguagem flutue, esteja em movimento, assim como estão as coisas?

Apesar de não darmos conta em responder a todas estas questões nesta tese, a linguagem é um problema para a visão dialógica do mundo e para quem posiciona a condição imanente da existência como devir e multiplicidade. Por isso, ao trabalhar os modos pelos quais pensamos e sentimos a realidade, não podemos deixar de trabalhar com a problemática da linguagem. É por meio das questões que envolvem a linguagem que construímos uma concepção de mundo como texto, bem como, refletimos sobre a experiência do sujeito com as linguagens ao realizar a leitura e reescrita deste mundo. O que pode um corpo na linguagem? Com que linguagens traduzimos a textualidade do mundo? Que vozes compõe a textualidade dos nossos corpos? Qual a nossa

²⁷ A noção de “todos” aqui se limita a fabricação do sujeito concreto ocidental moderno.

responsabilidade na produção de discursos sobre a vida, sobre o outro? O que pode uma mudança na linguagem?

A linguagem pode ser compreendida no campo psicológico, educacional e em outras disciplinas das ciências humanas e sociais de formas muito distintas. Sabemos que estas diferentes formas produzem determinadas concepções de sujeito e de mundo, como também, dão condições para determinadas produções de conhecimentos. Por isso, problematizar a linguagem, de modo algum é realizar um exercício trivial e, nesse sentido, queremos pensar a linguagem, falar sobre a linguagem e colocá-la em cena. Com isso, olhar com perplexidade, olhar uma vez mais, para pensar de outros modos. Pensar as linguagens e como estas foram utilizadas na experiência do Curso de Especialização: A Gestão do Cuidado para uma Escola que Protege.

Um primeiro exercício com a linguagem que faremos será colocá-la em uma perspectiva que “concebe o nosso conhecimento e compreensão do mundo social como necessariamente vinculado à própria forma como nomeamos esse mundo” (Silva, 2002, p. 254). As palavras que usamos para falar das coisas e dos acontecimentos nos permitem pensar, dizer e escrever certas coisas e a produzir determinadas realidades. O nosso conhecimento do mundo, engendrado por meio da linguagem não é um reflexo, mas uma simplificação, produção, como também, refração deste mundo. Por isso, o que nos preocupa em relação à linguagem não são, necessariamente, as características gramaticais e sintáticas que a envolvem, mas o plano ético-político que a constitui enquanto uma prática social. Em outras palavras, nos preocupa o que as palavras dizem sobre o mundo, os sentidos que são instituídos, as realidades que são criadas.

Portanto, pensar e escrever sobre a linguagem implica polemizar as relações de poder e de saber envolvidas nos modos como:

nombramos lo que vemos y cómo vemos lo que nombramos, cómo ponemos juntas las palabras y las cosas, cómo normativizamos o desnormativizamos nuestro modo de dar un sentido al mundo y a nosotros mismos, en suma cómo pensamos, cómo actuamos y cómo vivimos (Larrosa, 2001, p. 73).

Entendemos, com as palavras de Larrosa (2001), que a linguagem está no plano das práticas e não é um meio neutro para expressar, nomear e dar sentidos a realidade. A linguagem opera na trama de

relações de saber e de poder as quais estamos envolvidos, produzindo efeitos nos atos de olhar, pensar e sentir. A concepção que temos do uso da linguagem e a experiência que construímos com ela, afeta não só o modo como nomeamos o mundo, mas também, nossa percepção e nossos modos de sentir as coisas que nos acontecem. Por isso, tencionamos em nosso processo de análise, problematizar a vontade de duração, fixação, estabilidade da linguagem e sua correspondência com as coisas e acontecimentos da vida, para pensar a linguagem desde a experiência com a linguagem e desde a potência da linguagem que surge desta experiência (Larrosa, 2002; 2006; 2009).

Nossa inquietude, ao pensar e escrever sobre a linguagem, alcança um ponto de encontro entre os esforços do Círculo de Bakhtin em problematizar o papel da linguagem nos mais diversos acontecimentos da existência humana com os escritos de Skliar e Larrosa sobre a experiência, suas linguagens, e as linguagens da experiência; sobre as políticas e poéticas da alteridade e da diferença em educação. Assim, cabe neste momento, situarmos nosso olhar sobre a palavra experiência para fazê-la funcionar de um modo específico neste trabalho. Há na palavra experiência, pelo menos duas possibilidades com as quais já temos dialogado aqui: experiência como “el modo de habitar el mundo de un ser que existe, de un ser que no tiene otro ser, otra esencia, que su propia existencia: corporal, finita, encarnada, en el tiempo y en el espacio, con otros” (Larrosa, 2003a, p.5) e; experiência como aquilo que podemos nos tornar quando exercitamos uma reflexão sobre nosso lugar no mundo, ao reconhecermos o que nos afeta e o poder que temos de afetar e agir em direção ao que nos potencializa, individual e coletivamente, para a vida (Spinoza, 2009).

Apesar da conexão e complementaridade entre estas duas noções de experiência, entendemos que há uma qualidade axiológica distinta entre elas, pois, quando dizemos que há diferentes experiências com a linguagem, por exemplo, falamos da multiplicidade de formas de relação com a linguagem e do que elas podem no campo da produção discursiva e seus efeitos na fabricação dos corpos. Larrosa (2006), por exemplo, fala das linguagens dominantes na pedagogia, aquelas que se ajustam a lógica da economia, do direito, da gestão, da estatística. Mas quando falamos de uma linguagem específica da experiência, estamos demarcando a possibilidade de uma linguagem outra que abre modos inventivos de relação e de existência. Assim, uma linguagem desde a experiência exige:

(...) parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larrosa, 2002, p. 24).

Com estes gestos de paragem que expõe sensivelmente o sujeito às coisas do mundo e que amplia a nossa capacidade de expansão e composição, pode emergir uma relação outra de leitura e reescrita das coisas que nos afetam. O que a experiência possibilita então é um modo de relação com o outro e com as coisas que suspende a pressa em dizer, em nomear, em afirmar o que pensamos, o que somos, o que vemos; que suspende a pressa em dizer o que o outro é, deve ser, pode ser; que expõe a temporalidade e espacialidade do entre, daquilo que está no meio, entre os corpos e que só encontra passagem quando abdicamos das certezas, dos discursos prontos e genéricos.

Deste modo, as diferentes experiências com a linguagem, incluindo a linguagem da experiência, fabricam e ficcionam a realidade e possibilitam a produção de sentidos e a comunicação entre as pessoas. No entanto, o modo como fazemos a linguagem funcionar, produz efeitos distintos. Há experiências reificadoras do outro e das relações por meio da linguagem. Modos de enunciar que expressam um olhar monológico da vida, isto é, que capturam e condensam tudo em uma só voz, esquecendo que a vida e as pessoas, ao contrário, são polissêmicas e, suas relações, fatalmente dialógicas. Ou seja, há uma experiência com a linguagem que desfaz a marca de seu sem-sentido precedente para construir uma verdade para cada palavra, uma experiência desencarnada com as palavras (Skliar, 2012a). Por isso, nossa aposta aqui é na produção de uma linguagem para se falar sobre violência e escola que tenha como potência o dever e a polissemia da existência. Uma linguagem atrelada ao acontecimento da alteridade que:

no quiere definir, no quiere diagnosticar, no quiere etiquetar, no quiere decir “cómo son las cosas”. Más bien, y aquí viene quizá lo interesante, es una lengua (una escritura, una literatura) que intenta nombrar “lo que hay en las cosas”. Noten esa diferencia de acento, pues es importante también a la hora de las narrativas pedagógicas (las

que describen lo educativo): la diferencia entre lo que una cosa “es” y lo que “hay” al interior de una cosa (Larrosa & Skliar, 2005, s/p).

Uma linguagem, então, descomprometida com a vontade de definir sempre como as coisas são e que procura mais dizer o que há nas coisas, o que há entre eu e o outro. Entendemos que uma leitura que abarca o que há, reconhece, sobretudo, a dialogia do mundo, ou seja, a multiplicidade de vozes, o devir e as relações de poder aí envolvidas. E um uso da linguagem que expressa o sentido das coisas e do outro desde o que há, também exige nossa responsabilidade como produtores/as de discursos, isto é, o posicionamento de nossos corpos na linguagem, nossa implicação no ato de reescrever aquilo que nos afeta e que nos coloca naquilo que enunciamos.

A provocação de uma linguagem desde a experiência está, segundo Skliar (2011b, p. 6) em “sentir e pensar o que nos acontece quando certas palavras são pronunciadas, quando somos nós que pronunciamos essas palavras”. O desafio está então em nos ocuparmos do que nos chega como discurso e de nos ocuparmos do modo como enunciamos, em especial, o outro. Há, neste sentido, a necessidade de olharmos para o lugar também da enunciação, para quem enuncia, para o lugar que assumimos para dizer algo. Sobre isso, C. Skliar (comunicação pessoal, setembro, 2013) aponta para alguns lugares da enunciação: um lugar de distanciamento em que não se fala de algumas coisas e, por não se falar, elas passam como se não existissem; um lugar em que se fala de algo, mas somente como tematização, ou seja, há um tema a ser falado (pobreza, violência, diversidade); um lugar em que se fala de alguém como objeto do meu discurso, há uma objetificação do sujeito em que o outro é objeto do meu discurso (a criança, o adolescente, a mulher, etc.); um lugar em que se fala do outro como uma segunda objetificação, uma fala atravessada pela norma (o aluno, o delinquente, o professor, o deficiente, etc.); um lugar em que se fala com o outro e que, talvez, seja um dos únicos lugares em que o outro compõe uma existência que me afeta e me altera, que está em relação comigo.

Deste modo, há lugares de enunciação diferentes em cada experiência com a linguagem. Há uma experiência em que se jogam modos de enunciar massificadores, que leem o mundo e os sujeitos por meio de uma linguagem monológica como é o caso, por exemplo, de uma linguagem serializante sobre as violências que se pauta na classificação de suas diversas formas e nos enquadramentos dos acontecimentos ao que antes já foi classificado. Assim, há modos de

enunciar excludentes dos multiplanos que envolvem os acontecimentos da vida. Há um lugar da enunciação em que o outro é normatizado e normalizado desde ideias-força que ganham vida nas relações imanentes entre linguagens econômicas, jurídicas, educativas, estatística, psicológicas, ancoradas em saberes especializados aonde o outro aparece como um tema a ser falado e como objeto daqueles que sabem.

O que tencionamos diante destas possibilidades de experiência com a linguagem, é fazer surgir linguagens da experiência, ou seja, linguagens desestabilizadoras que co-movam – abalem e movimentem – o sentido das palavras como, por exemplo, a palavra violência. Tornar a linguagem mais próxima da multiplicidade e dialogicidade da vida, de sua contingência, do que da linguagem dicionarizada que tudo define, que tudo enquadra. Alterizar a linguagem (Larrosa & Skliar, 2005) e alterar nossos corpos, no sentido de nos desfazermos ou, pelo menos, exercitarmos enunciações descomprometidas com a certeza do isto é, deve ser, não pode ser. Uma linguagem vinculada àquilo que nos passa, que nos altera, que nos coloca em dúvida. Uma linguagem então, desprovida da moralidade ocidental vigente judaico-cristã que determina *a priori* os sentidos de bem e de mal à realidade. Uma linguagem que mantenha a suspeita e que não reduza o outro àquilo que pensamos, vemos e sentimos é possível em muitos momentos.

A questão então é abrir brechas para esta possibilidade e para o reconhecimento de que existimos nisso, nestes lugares de enunciação, nestes modos de dizer o outro e de estar ou não com o outro. Esse reconhecimento passa pela nossa responsabilidade ao habitar certos lugares nos enunciados científicos e cotidianos. Nossa responsabilidade enquanto leitores/as e autores/as da textualidade do mundo. Somos nós também uma voz na grande rede dialógica da existência. Por isso, apesar de entendermos que somos povoados de palavras alheias tornadas próprias (Bakhtin, 2010a), e que em nossos atos se fundem múltiplas vozes, ainda assim, nossos atos são de nossa responsabilidade, pois há uma responsabilidade nossa na assinatura desta singularidade no existir (Bakhtin, 2010b).

Sobre o tema do ato responsável, colocado aqui em diálogo com a noção de uma linguagem desde a experiência, esclarecemos que esta ainda é uma questão, para nós, complexa e aberta. Por vezes, tentamos recuar de um entendimento bakhtiniano de que a singularidade de cada sujeito se expressa nos seus atos e que nisso está o não álbi na existência, ou seja, a responsabilidade de cada um por aquilo que pensa,

sente e faz (Bakhtin, 2010b). Esta noção pode apontar certa substancialização do sujeito, no sentido de que há uma verdade e que ela está no reconhecimento, em cada ato, da nossa responsabilidade. Por outro lado, conhecendo o pensamento do Círculo de Bakhtin, vemos nesta proposta do autor uma preocupação ética com o modo pelo qual nos relacionamos com o outro e como somos subjetivados. Bakhtin (2010b) desprezava, a nosso ver, uma vida passiva e aleatória que busca sempre demonstrar o seu álibi. Para ele, o sujeito só se singulariza na medida em que reconhece a responsabilidade de seus atos e não se torna indiferente em relação ao outro e às coisas que lhe acontecem.

Deste modo, quando pensamos uma linguagem desde a experiência sendo efetuada em atos de nomeação e de produção discursiva, visualizamos um movimento exotópico (Bakhtin, 2011a) que possibilita uma abertura, um espaço e tempo entre eu e o outro, um distanciamento necessário para que as palavras não tenham pressa, para que não tenhamos pressa em dizê-las (Skliar, 2012b). Esta desaceleração engendrada pela experiência, ou seja, esse ocupar-se um pouco mais com aquilo que nos acontece e com a nossa participação nos acontecimentos, oferece condições para uma linguagem da experiência e, ao mesmo tempo, condições para que reconheçamos nosso corpo como um território de luta entre vozes, e o nosso não álibi no uso das palavras e na forma como nomeamos o outro.

Portanto, as possibilidades de enunciação que criamos determinam formas de relação e também de existência. A produção de um enunciado nos coloca em relação, não com o outro abstrato, mas com aquele colocado a nossa frente ou ao nosso lado. A linguagem, neste sentido, é um grande campo político de atuação (Mosé, 2005) e nossa responsabilidade está em nos ocuparmos de nossa participação cotidiana neste campo, como também do nosso não álibi nesta participação (Bakhtin, 2010b). Reconhecer nossa responsabilidade em cada ato de enunciação, em cada contrapalavra, em cada silêncio, pode fazer com que nos relacionemos com a linguagem de outros modos. Isso implica nos relacionarmos com outro também de outros modos para, quem sabe, inaugurar outras experiências com a linguagem, uma linguagem que possa dizer daquilo que acontece no encontro entre corpos, uma linguagem que desarticula a moral por conta da produção de uma ética relacional.

2. Dialogia: uma perspectiva de trabalho

*A enunciação realizada é como
uma ilha emergindo de um oceano
sem limites.*

Bakhtin/Volochínov (2010)

A inspiração para a construção metodológica desta tese encontrou um ponto de encontro entre as teorizações do Círculo de Bakhtin sobre as relações dialógicas e sobre o enunciado concreto, com a noção de dispositivo em Michel Foucault (1979, 2009, 2012a). A partir destes autores tomamos o Curso de Especialização: A Gestão do Cuidado para uma Escola que Protege como um dispositivo formativo que reúne discursos, instituições, tecnologias, tempos, espaços, corpos, regulamentos, leis e práticas em que atuam formas de exercício de poder ancorados em instrumentos de saber. Portanto, “o dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos” (Foucault, 1979, p. 244).

No caso do Curso em questão, entendemos que este é um dispositivo que obedece a lógica contemporânea das formações continuadas emergente nas sociedades de controle que põe em funcionamento visibilidades e dizibilidades em um determinado momento histórico (Deleuze, 1990), respondendo a uma urgência no campo da educação, a saber, a formação de professores/as para a prevenção e o enfretamento das violências nas escolas. Um dispositivo formativo “no qual os sujeitos se constituem como elemento e como resultado no conjunto das práticas sociais” (Skliar & Téllez, 2008, p. 29).

A partir disso, entendemos que em um dispositivo se atualizam determinadas relações dialógicas em forma de enunciados concretos e que este singulariza uma rede discursiva com a qual nos relacionamos e atuamos na produção de realidades. Assim, num dispositivo como o Curso de Especialização, há uma rede de relações entre instituições, leis, normas, práticas e enunciados que podem ser investigados de diferentes perspectivas. A perspectiva adotada neste trabalho de tese recorta este dispositivo desde nosso interesse em estudar como a violência foi enunciada na experiência desta formação e as relações dialógicas que os caracterizam.

Uma análise dialógica, no entanto, não se limita a dimensão linguística do enunciado, pois a enunciação está envolvida em condições históricas, políticas e sociais, ou seja, a uma multiplanaridade de onde o discurso emerge em meio a relações de poder. Cabe dizer, também, que um enunciado não reflete este contexto multiplanar, o qual Bakhtin/Volochínov (1926/1976) também chamam de extraverbal, como um espelho, pois o extraverbal não é a causa de um enunciado, ele se integra a ele desde dentro e de forma constitutiva, sendo atualizado no próprio ato de enunciação. E a língua só ganha vida e se efetua na rede de comunicação entre as pessoas, seja por meio de atos de fala, seja pelo discurso escrito, imagético, gestual, sonoro.

O enunciado, como uma ilha que emerge num oceano sem limites, expressa a condição múltipla e complexa que o envolve, e a abertura que ele engendra quando de sua criação e efetuação na rede de comunicação cotidiana. Portanto, o que denominamos aqui de enunciado pode se expressar a partir de uma frase, de uma palavra, de um livro, de um gesto, de uma imagem, ou seja, qualquer matéria que possa entrar numa relação de conversação ou diálogo entre sujeitos, provocando respostas, isto é, outros enunciados. No entanto, o material linguístico – orações, frases e palavras – “pode repetir-se um número ilimitado de vezes em forma absolutamente idêntica, mas como enunciado (ou parte do enunciado) nenhuma oração, mesmo a de uma só palavra, jamais pode repetir-se: é sempre um novo enunciado (ainda que seja uma citação)” (Bakhtin, 2011a, p. 313). Deste modo, uma mesma palavra pode ter diferentes sentidos, a exemplo da palavra violência. Mas o sentido só poder ser analisado quando a palavra se torna um enunciado concreto, ou seja, uma resposta a outros enunciados, com autoria e destinatário (mesmo que presumido). O material linguístico é, nestes termos, o aparato técnico para a realização dos sentidos em um enunciado (Bakhtin & Volochínov, 2010).

Se por um lado, palavras, gestos e até mesmos o silêncio se reiteram, o enunciado, por outro, é um acontecimento único e irrepetível. Ele é ao mesmo tempo produto e processo de um acontecimento. Deste modo, um enunciado está sempre no meio de uma rede de comunicação discursiva. Ele se conecta e responde aos enunciados que o precederam e, ao mesmo tempo, lança as possibilidades de contrapalavras, incita novas respostas e permanece como mais uma voz no plano dialógico da existência. Neste sentido, “não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o

contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites)” (Bakhtin, 2011a, p. 410).

As condições que envolvem a produção de um enunciado são a existência de um autor, de um interlocutor/destinatário conhecido ou não, a escolha de um gênero do discurso que é uma forma relativamente estável de enunciado, o tema do enunciado que é o seu sentido, as escolhas gramaticais e lexicais que são os seus significados, e os presumidos encarnados em determinados coletivos e comunidades (Bakhtin, 2011a). Um enunciado se define então pelos elementos de sua composição, os quais também estão relacionados a uma rede de outros enunciados a qual ele se vincula, como resposta e, ao mesmo tempo, como um novo endereçamento.

Entendemos que há em um enunciado verbal ou escrito múltiplas vozes com ideias-força²⁸ que se aglutinam e que fazem funcionar diferentes linguagens: econômicas, jurídicas, estatísticas, morais, entre outras. Estas linguagens, vozes e ideias-força compõem os enunciados de um dispositivo e, dar visibilidade e audibilidade a estes elementos, é um dos principais trabalhos de uma perspectiva dialógica de análise. Tal análise tem como ponto de vista a refração das ideias-força sociais, políticas e culturais (Bakhtin, 2010a). Isso porque, as vozes que compõem um enunciado não são equipolentes, pois se objetivam em meio a relações de poder aonde exercem forças desiguais. E, as ideias-força, nestas relações, expressam e produzem modos de pensar, sentir e agir e, por consequência, colocam em cena as tensões presentes em cada enunciado.

As ideias-força podem se objetivar nas relações e nos enunciados de modo forte, fraco ou ainda latente, isto é, como uma possibilidade no horizonte da arena dialógica da existência. Assim, uma ideia-força ganha sentido na análise à medida que podemos identificar o contexto em que o enunciado foi produzido e como ela se conecta ao grande diálogo de uma época, de uma cultura, de uma área de conhecimento. E como ela contribui para a configuração de determinadas linguagens no

²⁸ O termo ideia-força é utilizado por Bakhtin no livro *Problemas da poética de Dostoiévski* (2010), quando ele analisa a forma como Dostoiévski recolhia da realidade as diferentes vozes e suas relações para compor a sua poética. Dostoiévski, segundo Bakhtin (2010) auscultava de forma genial o grande diálogo de sua época; ele reconhecia ideias-forças fortes e fracas, do passado e do futuro, as ideias dominantes e também aquelas ainda latentes.

campo das relações sociais, políticas, éticas, educacionais. Podemos dizer que a noção de ideia-força se aproxima também da noção de sentido de um enunciado, no entanto, ela assume o axioma de que a instituição de um sentido está sempre envolvida em uma arena de valores e de poderes que ganham vida no diálogo.

Assim, apresentamos, desde o pensamento do Círculo de Bakhtin, a condição dialógica de todo e qualquer enunciado, pois em cada discurso verbal, em cada texto escrito, em cada imagem, há vozes em relação. O que a análise dialógica coloca em evidência são as vozes que estão em diálogo em um dispositivo. O que a dialogia, como perspectiva de trabalho, pode dar a ver é o lugar de enunciação e, a textualidade dos afetos, vozes e forças que compõe um dispositivo. Olhar para um dispositivo, desde este ângulo, exige, sobretudo, um olhar atencioso do pesquisador para as tensões presentes em um mesmo enunciado, como também para a disputa entre posicionamentos e seus efeitos na rede discursiva.

A noção de rede pode ser pensada aqui como uma cadeia de conexões infinitas, sem início nem fim, que cresce e transborda de todos os lados e que tem no *meio* a sua velocidade (Deleuze & Guattari, 1995). Na rede, a qual toda pesquisa está envolvida, não há um e-sujeito predeterminado nem um “objeto” preexistente separado do pesquisador; não estamos diante de relações em que um dos termos é determinado pelo outro, não estamos em um plano de hierarquização, mas em um plano de imanência onde uma rede de conexões são operadas (Barros, 2007). Neste sentido, a pesquisa está sempre entre outros estudos, teorizações, investigações, enfim, sempre em meio a múltiplos enunciados e aberta à alianças e conexões, por isso, não há um começo e um fim, mas um meio pelo qual ela cresce.

No entanto, não é possível trabalhar com a totalidade da rede infinita na qual a pesquisa está entre. É preciso fazer escolhas, recortar o plano de imanência, criando assim o plano da pesquisa. Deste modo, o trabalho dialógico a que nos propomos tem como tarefa dar visibilidade ao modo como a violência foi enunciada neste Curso e audibilidade às múltiplas vozes e ideias-força presentes nos seus enunciados. Logo, o material de investigação desta tese são os enunciados concretos que expressam posições axiológicas e sentidos de violência. A leitura destes enunciados se detém, sobretudo, na análise dos lugares da enunciação, nas linguagens que foram utilizadas para falar sobre violência, em como o outro foi enunciado e nos modos de ler e reescrever os sentidos sobre violência no processo desta formação.

Não nos interessa no trabalho de análise dos enunciados, todavia, a autoria destes, mas as relações dialógicas, isto é, o encontro das diferentes vozes em cada enunciado singular. Trataremos a questão da autoria desde a perspectiva de que todo enunciado se constitui de palavras alheias tornadas próprias e, neste sentido, nosso foco está na posição axiológica ocupada pelos sujeitos da enunciação e não em quem a realizou. Todo enunciado está carregado de um conteúdo vivencial singular e coletivo que demarca lugares de enunciação. Portanto, tomamos a palavra violência como um enunciado neste dispositivo, já que a partir dela podemos traçar inúmeras vozes e ideias-força e também criar novos sentidos, enunciando-a desde perspectivas de definição múltiplas.

Entendemos que o lugar de um/a pesquisador/a, ao entrar na rede de comunicação a qual ele/a se conecta, é de participação no diálogo com os enunciados e com os outros. O/A pesquisador/a é um terceiro ou quarto incluído no diálogo (Bakhtin, 2011a). É preciso, portanto, não renunciar, coincidir ou absorver a voz do outro, mas criar um campo possível, um *entre* lugar no qual o pensamento e os afetos possam coexistir e ganhar passagem. É também neste *entre* que o/a pesquisador/a se expõe, pergunta, responde, assina o seu texto e assume uma posição de responsabilidade e responsividade pelo que produz (Groff, Maheirie & Zanella, 2010).

Uma pesquisa, com estes contornos epistemológicos, agrega, a nosso ver, um posicionamento ao mesmo tempo ético, estético e político:

Ético, no que se refere ao desejo de diferir e acolher a diferenciação constante; estético, no que se refere a tornar a existência e as práticas nas quais se produzem como matéria de criação e outramento; político, porque requer a problematização e a desnaturalização constante dos intoleráveis que atravessam a nossa existência e nos servem como indicadores de nossas ações em relação a nós mesmos e aos outros (Neves, 2009, pp. 209-210).

Estas dimensões podem afetar os significados fossilizados e colonizados do saber psicológico sobre o outro (Groff, Maheirie & Zanella, 2010), e podem nos comprometer, enquanto pesquisadores/as, com um modo de produção de conhecimento que não toma a vida como objeto, que não toma o outro como seu território; que força a olhar para

o olhar que olha; que interroga as aderências às normas e aos discursos da normalidade; que interrompe palavras acostumadas; que mantém viva a pergunta pelo que um corpo pode, e menos pelo que ele é ou deve ser.

Um modo de pesquisar que tem no gesto exotópico de saída de uma autorreferência, a sua ancoragem, a sua possibilidade de dar um acabamento implicado, responsável pela produção discursiva que o estudo engendra. Isso porque, esta saída de si na produção de conhecimentos em Ciências Humanas, tem a ver com a abertura de um espaço-tempo possível entre eu e o outro, entre o texto do pesquisador e o texto dos sujeitos da pesquisa, para que este outro não se torne um objeto reificado na produção do/a pesquisador/a (Bakhtin, 2011a). É deste modo que podemos criar um trabalho de análise não monológico, como também, desancorado das metanarrativas que buscam sempre instituir uma verdade para àquilo que é por condição múltipla e incapturável, a saber, os corpos e seus afetos (Spinoza, 2009).

3. Um recorte necessário: a experiência com a pesquisa

O recorte realizado para a construção desta tese diz respeito, sobretudo, à experiência com o Curso de Especialização, em dois momentos distintos. Um destes momentos está atrelado ao período em que fui professora tutora no Curso e que definiu as condições de possibilidade para que este estudo fosse possível. Ter acompanhado o processo desta formação continuada, conhecer o ambiente virtual bem como seus materiais didáticos, possibilitou-nos um olhar ampliado sobre o dispositivo aqui em análise. Deste modo, não poderíamos deixar de olhar para os espaços e tempos em que estive envolvida durante o processo da formação como professora tutora, pois foi desde o acompanhamento de alguns polos e da imersão na formação das cursistas que emergiram as inquietações iniciais deste trabalho.

Por outro lado, foi necessário um distanciamento ao mesmo tempo temporal e visual em relação aos materiais do Curso para que a experiência com a pesquisa acontecesse num momento outro. Este distanciamento, a que Bakhtin (2011a) chama de exotopia, é o que nos ajuda não só a nos distanciar do habitual, do já conhecido, mas problematizar o nosso lugar enquanto pesquisadores/as, nossas certezas e afirmações fáceis diante de algo que estamos envolvidos. O movimento exotópico possibilita a não coincidência entre o/a pesquisador/a e o processo de criação da pesquisa, ou seja, é preciso diferir, multiplicar, manter as múltiplas vozes em relação, sustentar as fragilidades da investigação e potencializar o encontro entre enunciados.

Deste modo, a experiência com a pesquisa se configurou em um acontecimento muito distinto do vivido como docente, apesar de se ancorar nesta experiência anterior. Ao retomarmos os materiais do Curso e o ambiente virtual para o processo de análise, nos encontramos com a difícil tarefa de eleger, dentre tudo o que nos estava acessível, tanto impresso como de modo virtual, quais seriam nossos materiais de estudo, isto é, qual seria o recorte para a análise. A partir da pergunta pelo como a violência foi enunciada na experiência do Curso de Especialização: A Gestão do Cuidado para uma Escola que Protege, dos elementos que envolvem um enunciado e da dialogia como perspectiva de trabalho investigativo, reconhecemos a necessidade de criar alguns critérios de escolha dos materiais.

Apesar de ter acompanhado de perto a formação de dois polos no Paraná e o polo de Blumenau em Santa Catarina, escolhemos recortar a análise dos enunciados produzidos somente pelos/as participantes vinculados/as ao polo regional de Blumenau. A escolha de apenas um polo aconteceu devido à necessidade de trabalharmos com uma produção textual adequada a nossa perspectiva de análise, tendo em vista a enorme quantidade de informações no âmbito geral do Curso. Diante disso, alguns dos critérios da escolha pelo polo de Blumenau foram: minha implicação com a formação destas cursistas; o reconhecimento da potência do diálogo entre elas e dos registros no ambiente virtual; por ser um polo que manteve uma quantidade constante de participantes durante o Curso em média 30 pessoas; por termos tido a autorização via Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o uso de todos os registros no ambiente virtual para fins da pesquisa de 19 pessoas deste polo²⁹.

Com a delimitação do polo houve um recorte do espaço virtual a ser analisado, ou seja, os registros vinculados ao polo de Blumenau no ambiente virtual do Curso de Especialização. Como nosso interesse era olhar para o modo como a violência foi enunciada na experiência deste Curso levando em conta o seu processo, focamos em temporalidades distintas na trajetória da formação e nos registros textuais tanto do Curso como das cursistas. Em relação aos registros textuais do Curso, priorizamos a análise do Projeto Político Pedagógico e dos materiais didáticos impressos. Já em relação aos registros das cursistas, elegemos aqueles produzidos no início e no final da formação e com os quais as cursistas não estivessem necessariamente preocupadas em criar respostas endereçadas aos/às professores/as e/ou tutores/as por conta de uma avaliação pressuposta por estas. E no caso das atividades em que ocorreram avaliações, optamos por aquelas realizadas em grupo.

Deste modo, nossa leitura e análise estiveram focadas, no caso das cursistas, em um questionário respondido no ato da matrícula, nos registros destas em alguns fóruns e nos Projetos de Intervenção Educacionais elaborados pelos grupos. No que segue, apresentamos em detalhes quais foram os materiais que entraram no plano da análise:

☪ Questionário: este foi produzido pela Coordenação do Curso e constava de: I - Identificação e aspectos socioeconômicos e Formação

²⁹ Projeto de Pesquisa Aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Santa Catarina, sob o Parecer nº 334.350 em 08 de julho de 2013.

Acadêmica; II - Experiências com novas tecnologias; III - Inventário Conceitual (Anexo E). Algumas das informações produzidas a partir deste questionário podem ser encontradas no Relatório do Curso de Especialização (Groff, Sousa & Lima, 2011; Hardt & Carneiro, 2011). Responderam ao questionário um total de 490 cursistas dos 528 que iniciaram o Curso, sendo que todas estas informações foram disponibilizadas pela Comissão de Avaliação do Curso que foi quem trabalhou com estes dados. No caso do polo de Blumenau, 37 dos 40 matriculados responderam o questionário e estas informações específicas foram especialmente trabalhadas por nós para produção desta tese.

O fórum, como uma ferramenta assíncrona, cria espaços de discussão por meio da troca de mensagens, geralmente em forma textual, encadeadas e visíveis a todos que dele participam (Lapa & Belloni, 2010). Nos fóruns, é possível criar tópicos de discussão sobre um mesmo tema, registrar ideias, impressões, fazer perguntas, enfim, é um espaço mais aberto de diálogo onde cada um e cada uma pode se expressar desde a sua temporalidade. Como o Curso aconteceu no período de maio de 2010 a agosto de 2011, a pouco mais de um ano, também há um olhar que intenta capturar o processo da formação e, por isso, analisamos fóruns da Introdução a Educação a Distância, do Módulo I e do Módulo III. No caso do Módulo II, este não teve fóruns de discussão. Os fóruns que entraram no recorte da pesquisa foram:

☞ Fórum de Apresentação: este Fórum foi criado logo no início do Curso para que as cursistas pudessem se apresentar às colegas e às professoras do Curso e, ainda, para que pudessem interagir e com isso iniciar o contato com a plataforma virtual. Em maio de 2010 foi realizada a primeira videoconferência para todos os polos e, neste mesmo dia, as cursistas tiveram uma oficina presencial com o monitor no polo para aproximação com o ambiente virtual no qual puderam acessar o Fórum de Apresentação. Este Fórum ficou aberto durante aproximadamente um mês, pois o Curso também recebeu alunas novas devido às vagas remanescentes e que posteriormente puderam utilizar esta ferramenta.

☞ Fórum da Introdução à Educação a Distância: este fórum foi criado com o objetivo de estabelecer a comunicação entre os participantes do Curso. Nele encontramos a criação de tópicos por parte das cursistas onde estas iniciavam diálogos sobre assuntos variados e de forma espontânea. Abaixo apresentamos uma imagem de um tópico criado por uma cursista intitulado “escola” e um diálogo entre elas para que o leitor se aproxime um pouco mais da realidade dos fóruns, como eles se configuram.

Figura 8 Tópico criado em um Fórum

Nota: Arquivo da Pesquisadora

☞ Fórum do Módulo III: se constituiu em uma atividade proposta pelo professor do Módulo, onde as cursistas tinham que propor intervenções em situações de preconceito na escola e dialogar com as colegas sobre as propostas de intervenção delas. Cada cursista criou um tópico de discussão no qual expôs a sua proposta de intervenção e outras reflexões.

☞ Projetos de Intervenção Educacionais³⁰: estes integraram as atividades dos três Módulos de conteúdos básicos previstos na matriz

³⁰ Ao final do Módulo III, os grupos de cada estado apresentaram os projetos em um Seminário de Socialização, sendo que no âmbito do Curso foram

curricular da Especialização. Instrumentalizar os cursistas para a elaboração de Projetos de Intervenção foi um dos principais objetivos do Curso, por isso escolhemos analisar a versão final dos quatro Projetos de Intervenção Educacionais vinculados ao polo de Blumenau e, apesar de terem sido avaliados, se configuraram em produções coletivas.

Quanto aos materiais do Curso, analisamos os seguintes:

☞ Projeto Político Pedagógico: consta de uma apresentação, dos princípios norteadores que o justificam, de indicadores sociais, dos princípios da formação, objetivos, público alvo, do alcance do Projeto, de sua arquitetura curricular e modo de funcionamento, carga horária, recursos didáticos e sistema de acompanhamento dos cursistas (NUVIC, 2010).

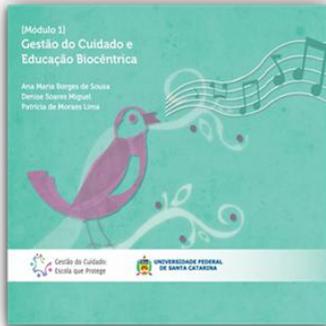
☞ Livro do Projeto de Intervenção Educacional: tem o objetivo de inserir a temática das violências na proposta pedagógica das instituições das quais fazem parte os cursistas da Especialização e nele constam os passos para a elaboração dos PIE's (Miguel, Sousa & Lima, 2010).



☞ Livro da Introdução à Educação a Distância: contextualiza a educação no mundo contemporâneo, permeado por tecnologias; aborda a apropriação das mídias, reconhecendo o importante papel das tecnologias de informação e comunicação (TICs) e suas mensagens na construção, naturalização e fortalecimento de ambientes violentos (Lapa & Belloni, 2010).

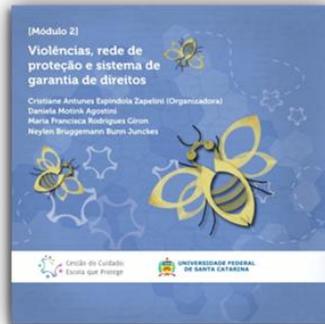


construídos 53 Projetos de Intervenção Educacionais (Groff, Sousa & Lima, 2011).



☞ Livro do Módulo I: Gestão do Cuidado e Educação Biocêntrica, apresenta os pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentam a Gestão do Cuidado, visando proporcionar às cursistas uma prática educativa que tenha como princípio a prioridade absoluta da vida (Sousa, Miguel, & Lima, 2010).

☞ Livro do Módulo II: Violências, Rede de proteção e Sistema de Garantia de Direitos, dá continuidade ao percurso das reflexões sobre a Gestão do Cuidado, a partir do entrelaçamento com a Educação Biocêntrica. Na mesma direção, situa a pedagogia do afeto como contraponto no diálogo crítico sobre as violências e, com isso, tece olhares sobre a Rede de Proteção e suas unidades constitutivas, entrelaçadas pelos temas pertinentes nesta formação (Zapellini, 2010).



☞ Livro do Módulo III: Educação, escola e violências, apresenta reflexões acerca do ambiente escolar, transversalizada pela atenção às diferenças inerentes à convivência com o outro, buscando aproximar as cursistas da complexidade temática que envolve as relações presentes na escola e refletir sobre as múltiplas dimensões que engendram a subjetividade humana, tais como: sexualidade, identidade, gênero, corpo, diferença, relações étnico-raciais, entre outras (Leite & Rosa, 2011).



A leitura destes materiais foi nossa principal ferramenta metodológica. Ler exige do/a pesquisador/a uma disposição para olhar o olhar do outro, como também para olhar o olhar que olha. Isto é, estar atento aos efeitos do discurso do outro em nós, como ele nos afeta, o que ele nos faz pensar, quais as possibilidades de (de)composição com os enunciados de outrem. A leitura, neste sentido, pode se constituir em um acontecimento da alteridade, “cujas consequências diferem de leitura para leitura, de leitor para leitor” (Skliar, 2014, p. 85). A leitura também possui motivações e temporalidade múltiplas conforme as características do material a ser lido. Não lemos um romance da mesma forma que lemos o jornal, como não lemos uma poesia da mesma forma que lemos uma imagem, não lemos um material científico da mesma forma que uma charge. Mas, apesar disso, todos estes textos podem ser objeto de uma leitura acadêmico-científica.

A leitura que tem como finalidade a produção de conhecimentos não pode se eximir de uma responsabilidade ética no trato com o material em análise. Material este que é sempre um discurso citado, discurso de outrem e, por isso, não pode ser coisificado. Além disso, a leitura acadêmico-científica pressupõe também a escrita, ou seja, uma intervenção, ato pelo qual o/a pesquisador/a precisa se responsabilizar. Por isso, entendemos com Zanella (2013) que mesmo a análise de documentos/textos,

(...) considerados ‘não reagentes’ porque não respondem ao pesquisador, podem ser considerados como intervenção na medida em que produzem conhecimentos que modificam ou podem vir a modificar o modo como determinada situação é lida/percebida/enunciada. Seus resultados, uma vez tornados públicos, apresentam-se como dispositivos a deflagrar diálogos e intervenções outras, a modificar as relações que as pessoas com esta estabelecem. Resultados, portanto, não somente explicam situações e contextos, mas em sendo reconhecidos como discursos de verdade, os fundam (p. 161-162).

Tal responsabilidade passa então pelo nosso compromisso tanto com a leitura quanto com a escrita, já que esta composição pode exercer, no campo da produção de conhecimentos, efeitos significativos na vida de destinatários pressupostos ou não à pesquisa. Assim, se a leitura pode ser um acontecimento da alteridade, ela também pode fazer com que o enunciado do outro permaneça sendo outro no ato da escrita acadêmica – um desafio à perspectiva dialógica de trabalho. E a linguagem acadêmica - como um gênero de discurso relativamente estável no campo das ciências – pode, desde uma leitura alterizada e desde uma escrita dialógica, possibilitar a criação de um espaço vivo entre o/a pesquisador/a e os sujeitos da pesquisa, um espaço intenso e povoado pela diferença e por vozes múltiplas. Uma leitura e uma escrita, neste sentido, contrárias à monologia que reifica a vida e o mundo (Bakhtin 2011a), pois, abertas à polissemia, à multiplicidade dos corpos e do que os encontros entre estes são capazes de criar e inventar no plano de uma pesquisa.

Portanto, se a leitura foi nossa principal ferramenta metodológica, a dialogia foi a estratégia utilizada para a escuta das vozes bem como o princípio para que estas vozes se mantivessem vivas e em constante luta no processo de análise, diálogo e escrita da tese. Uma estratégia de difícil execução, pois a perspectiva de trabalho dialógica faz com que nossa relação com o material de estudo transborde para territórios sem limites. As possibilidades de conexão entre enunciados, de ontem e de hoje, vão ganhando cada vez mais força e espaço à medida que vamos auscultando uma multiplicidade de vozes. Por vezes, um mesmo enunciado carrega tantas ideias e forças que seria possível nos determos apenas nele, na análise de sua dialogia. Porém, a proposta deste estudo era também analisar as relações dialógicas entre enunciados e nos lançamos neste desafio.

Primeiramente sistematizamos as informações produzidas com o questionário em gráficos. Depois retiramos todo o conteúdo dos fóruns do ambiente virtual e criamos arquivos em Word para que fosse possível a releitura destes de um modo mais unidimensional e para que tivéssemos condições de destacar as vozes e as ideias fortes, fracas e ainda latentes nos enunciados, bem como seus entrecruzamentos. Dividimos os textos de acordo com os três Fóruns selecionados. Em cada texto fomos destacando em cores as vozes que íamos escutando, tais como: texto 1) as expectativas das cursistas com a Especialização, a dificuldade para lidar com a temática da violência na escola, a vontade de trocar experiências; texto 2) família, valores, mídia, tipos de violência na escola; texto 3) o lugar da diferença e da diversidade, inclusão, tipos de intervenção; entre outras.

A partir destas vozes, fomos criando perguntas e afirmações que as conectavam a ideias-força possíveis à experiência com esta pesquisa. O/A pesquisador/a, sua trajetória de vida, sua condição social, política e cultural, os interlocutores que lhe ajudam a pensar, são os filtros que possibilitam que determinadas análises aconteçam, em detrimento de outras. O/A pesquisador/a como aquele/a que está entre uma rede discursiva, colhe desta rede percepções, sentimentos e pensamentos que lhe foram acessíveis antes e durante o processo da investigação, para compor outros e novos enunciados com os enunciados dos outros.

Assim, a leitura inicial se concentrou nos registros dos Fóruns, mas não de modo sequencial. Iniciamos a leitura dos textos do Fórum de Apresentação e, a partir do que encontramos nele, percebemos a possibilidade de articulá-lo com uma das perguntas do questionário e com o Projeto Político Pedagógico do Curso, material este que já conhecíamos, mas que retomamos a leitura para fins específicos desta análise. Deste modo, colocamos em relação, tensão e composição os enunciados das cursistas com os enunciados do Curso e, ainda, a outras vozes que a estes se conectavam, tais como legislações e documentos vinculados ao Ministério da Educação. A partir disso criamos um estudo introdutório que articulou as expectativas das cursistas e os anseios do Curso.

Agregamos parte do texto 1 e do questionário à leitura e análise do texto do Fórum da Introdução a EaD, pois a partir destes materiais é que identificamos a possibilidade de olhar para o modo como as cursistas enunciaram a violência no início da formação. Trabalhamos então para colocar em diálogo os enunciados das cursistas com os

materiais didáticos, criando o que se configurou no estudo sobre como a violência foi enunciada na experiência do Curso de Especialização.

Depois disso, pensamos em articular a leitura do texto vinculado ao Fórum do Módulo III com os quatro Projetos de Intervenção Educacionais, pois tínhamos o objetivo de olhar para os efeitos do Curso no processo da formação, se e como os enunciados das cursistas foram se modificando nesta trajetória. No entanto, ao finalizar a leitura do texto 3, percebemos que este merecia uma análise específica por conta da quantidade e qualidade das informações ali presentes, pois nele encontramos não só as permanências e as mudanças no processo da formação, mas o modo pelo qual determinados discursos trazidos pelos materiais do Curso foram ganhando espaço no modo de enunciar das cursistas. Além disso, este Fórum nos fez refletir sobre o lugar da diferença, da diversidade e da alteridade na produção de discursos na experiência do Curso.

Por fim, realizamos a leitura dos Projetos de Intervenção Educacionais elaborados no polo de Blumenau e que se revelaram como um produto final da Especialização. Nos PIE's observamos de certo modo, a experiência coletiva do Curso se objetivar, pois encontramos a concretização das expectativas e anseios pela intervenção, os efeitos da etnografia na elaboração dos Projetos, os modos de enunciar a violência atravessada pelas vozes do Curso e entrelaçadas a outras.

Criamos nesta direção um modo de pesquisar no próprio processo da pesquisa, já que antes disso, não tínhamos um método, mas uma perspectiva de trabalho que posicionou e direcionou nossas leituras, análises e escritas. Um modo de pesquisar (e)feito de um processo de experimentação, de pensar e escrever sobre o que nos passou no ato da leitura, das anotações, das perguntas, afirmações e desconhecimentos, e que deu ritmo a um modo de produção de conhecimento que articula em uma só pauta teoria e método. E é neste ritmo que vamos constituindo-nos como pesquisadores/as e, ao mesmo tempo, criando e reinventando nossa pesquisa (Groff, Maheirie & Zanella, 2010).

PARTE 3

ENTRE TEXTOS, VOZES E LINGUAGENS

1. Sobre o polo de Blumenau

Apresentamos um breve “perfil” das cursistas do polo de Blumenau a partir da sistematização das respostas ao questionário, em diálogo com o “perfil” dos/as 490 cursistas que responderam a este instrumento no ato da matrícula no Curso.

Apesar de o Curso de Especialização ter sido realizado na modalidade a distância, as cursistas também tiveram um apoio presencial que acontecia nos polos regionais. Estes polos eram, em sua maioria, equipados com computadores com acesso a internet, com salas para estudos, realização das aulas e provas presenciais, como também com uma estrutura tecnológica capaz de oferecer aos cursistas a transmissão das videoconferências e outras atividades. Em cada polo regional, havia um monitor responsável pela organização e apoio nos momentos presenciais previstos no cronograma do Curso e, também, aquelas atividades demandadas pelos próprios cursistas, tais como os grupos de estudos, a utilização de computadores, auxílio na construção de atividades, etc..

O polo regional em Blumenau/SC teve sua sede nas dependências de uma das instituições de ensino parceiras do Curso, a Universidade Aberta do Brasil, e agregou cursistas oriundos dos municípios de Blumenau, Joinville, Jaraguá do Sul, São Bento do Sul, Itajaí e Balneário Camboriú. No projeto do Curso de Especialização, estavam previstas 30 vagas para este polo. No entanto, o polo de Blumenau iniciou com 40 cursistas matriculadas, sendo 25 de Blumenau e os demais dos outros municípios. Essa diferença entre a quantidade de vagas previstas e as matrículas realizadas, pode ter a ver tanto com a demanda de vagas, que pode ter superado a previsão inicial, como com a perspectiva em relação às possíveis desistências durante o Curso. Sobre a evasão do polo de Blumenau, ocorreram nove desistências no processo da formação e outra durante a produção do trabalho de conclusão do curso. Desta forma, 30 cursistas finalizaram a Especialização neste polo regional.

Com relação ao perfil destas cursistas, destacaremos algumas informações que foram disponibilizadas por estas quando no preenchimento do questionário durante a matrícula no Curso. Tais informações, dizem respeito a: sexo, faixa etária, renda mensal familiar, aspectos que envolvem a formação acadêmica e aspectos que envolvem a atuação profissional. Estas informações contextualizam o leitor em relação a algumas das condições de produção dos enunciados que estaremos analisando.

Nossa ideia com a apresentação destas informações é, de algum modo, poder apresentar os sujeitos com os quais dialogaremos nesta pesquisa, por meio dos enunciados produzidos por estes durante o Curso. Como nosso interesse não é identificar nem demarcar a autoria de cada voz, mas ao contrário, tensionar as múltiplas vozes que compõe cada enunciado singular, o perfil das cursistas do polo de Blumenau pode nos ajudar a olhar para o contexto coletivo de produção dos enunciados.

Como já sinalizado em outro momento, 14% das vagas foram disponibilizadas para profissionais que atuam na Rede Atenção à criança e ao adolescente. Por isso, no caso do polo de Blumenau, matricularam-se três assistentes sociais e uma psicóloga. Os demais cursistas que cobriram as vagas destinadas aos profissionais da educação possuem formação em diferentes licenciaturas, tais como: pedagogia, filosofia, história, matemática, letras português, letras inglês, geografia e educação física. O campo de atuação de 78% destes é a escola da rede pública municipal³¹, cujas funções não se restringiam somente a sala de aula, pois algumas atuavam na coordenação pedagógica, na orientação educacional, na diretoria, na parte administrativa e no auxílio à biblioteca. Quanto às assistentes sociais e à psicóloga, estas tinham como campo de atuação as Secretarias Municipais de Assistência Social e uma Organização Não Governamental.

No polo de Blumenau predominaram cursistas do sexo feminino, sendo 94,5% no início do Curso. No entanto, com as desistências durante o processo da formação, 30 cursistas finalizaram a Especialização e, dentre estas, apenas um homem. Essa prevalência significativa de cursistas mulheres neste polo segue a realidade do Curso, que teve aproximadamente 85% de cursistas do sexo feminino

³¹ Em relação aos 490 cursistas que responderam o questionário em todos os polos, também prevalece como campo de atuação dos cursistas a escola pública municipal, com 50% e, a escola pública estadual, com 35%.

(Hardt & Carneiro, 2011). Em relação à faixa etária, no polo de Blumenau, aproximadamente 59,5% das cursistas tinham idades entre 36 e 45 anos, 21,5 % entre 26 e 35 anos, e 19% com mais de 45 anos. No caso do total dos matriculados, a faixa etária predominante também foi entre os 36 e 45 anos (Hardt & Carneiro, 2011). Quanto à renda familiar mensal das cursistas do polo de Blumenau, 73,5% declararam receber entre 4 e 8 salários, 10,5% até 3 salários, 10,5% entre 9 e 12 salários e 5,5% de 13 a 20 salários. No que se refere ao total das pessoas participantes do Curso e que responderam ao questionário, mais de 50% dizia possuir uma renda mensal familiar que variava de 4 a 8 salários (Hardt & Carneiro, 2011).

Com relação à formação acadêmica, 73% cursaram suas graduações em instituições privadas e apenas 27% em instituições públicas, sendo que estes dados se aproximam muito da realidade da totalidade dos/as matriculados/as, pois há uma variação de apenas 5% neste item³². Sobre o tempo de formação da maioria das cursistas vinculadas ao polo de Blumenau, 54% haviam se formado a mais de 10 anos e 56% já possuía pelo menos um curso de pós-graduação em nível de especialização.

Aproximadamente 36% das professoras vinculadas ao polo de Blumenau, exerciam a profissão entre 10 e 15 anos e outras 30% entre 16 e 20 anos. O nível de ensino a que se dedicavam variava entre a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. As respostas mostram que as professoras atuavam em mais de um nível de ensino ao mesmo tempo e que a dedicação destes tem um enfoque maior no ensino fundamental. Quanto à carga horária semanal de trabalho destas cursistas, observamos que 67,5% trabalhavam entre 30 e 40 horas semanais, 27% mais de 40 horas e 5,5% entre 10 e 30 horas semanais. No que se refere ao total dos 490 cursistas que responderam ao questionário, 63% também trabalhavam entre 30 e 40 horas semanais (Hardt & Carneiro, 2011).

Podemos dizer, em síntese, que a mulheres com idades entre 36 e 45 anos predominaram no polo de Blumenau; que a renda familiar mensal variava, sobretudo, entre 4 e 8 salários; que a grande maioria realizou sua formação inicial em instituições de ensino superior

³² Cabe destacar que em Santa Catarina não havia na época da formação destas profissionais universidades públicas em outras regiões, apenas na capital do estado.

privadas; estavam formadas há mais de 10 anos e muitas já possuíam o título de especialista em alguma área quando realizaram o Curso em questão; que a maioria atuava como profissional da educação há pelo menos 10 anos, prevalecendo a atuação em escolas públicas municipais, no nível fundamental de ensino, com uma carga horária de trabalho semanal entre 30 e 40 horas. Deste modo, consideramos que as informações específicas do polo de Blumenau, na grande maioria dos itens do questionário destacados aqui, se aproximam e muito das informações que caracterizam o perfil das cursistas dos três estados do sul do Brasil (Hardt & Carneiro, 2011).

2. Entre os objetivos do Curso e as expectativas das cursistas

Neste estudo, abordamos os principais anseios do Curso de Especialização em diálogo com as expectativas das cursistas do polo de Blumenau. Para criar esta relação fizemos um recorte que agrega o Projeto do Curso de Especialização, o Inventário Conceitual presente no questionário respondido pelas cursistas e o Fórum de Apresentação. Nosso foco de análise tenciona conectar os objetivos e prioridades do programa de formação continuada à chegada das profissionais ao contexto do Curso; dar visibilidade e problematizar as vozes que atravessam alguns dos enunciados presentes no Projeto da Especialização e no Fórum de Apresentação; sinalizar encontros entre objetivos e expectativas e; outros diálogos.

Desde o objetivo geral do programa de formação de professores/as, percebemos pelo menos três prioridades quanto ao que o Curso esperava construir no decorrer da formação: a) instrumentalizar os profissionais para a construção de projetos de intervenção que visassem transformar a escola em um espaço de proteção; b) que os projetos se fundamentassem na Gestão do Cuidado; c) que a escola pudesse somar na promoção e qualificação das políticas públicas de direitos voltadas a crianças e adolescentes. O anseio do Curso em instrumentalizar as cursistas na construção de projetos de intervenção é uma exigência da Resolução FNDE nº37/2008 que em seu Anexo I trata do Manual do Projeto Escola que Protege para obtenção de apoio financeiro. Este documento determina que as propostas de formação de professores/as vinculadas ao EqP “deverão, obrigatoriamente, prever a elaboração e apresentação pelos(as) cursistas, de um Projeto de Intervenção Educacional (a ser construído individualmente ou em grupo, no máximo, 10 cursistas), como condição básica para a conclusão do curso” (Brasil, 2008, p. 6).

Assim, o Curso de Especialização: A Gestão do Cuidado para uma Escola que Protege propôs a elaboração de Projetos de Intervenção Educacionais que foram realizados em grupos de até 10 pessoas e que

integraram a trajetória de toda a formação. Esta Resolução (Brasil, 2008) também prevê que o ambiente escolar seja o foco dos projetos, que estes se articulem com a Rede de Proteção de crianças e adolescentes em âmbito municipal e se possível com o Projeto Pedagógico da escola, e que envolva a participação da comunidade escolar em sua execução. Deste modo, a primeira prioridade que destacamos acima, faz eco às vozes da Resolução que o regulamentou, fundamentou e financiou.

O foco, sobretudo na intervenção, também aponta para uma perspectiva de formação que intenta articular a produção de conhecimentos em educação com estratégias de ação. E o destaque à intervenção anuncia a prevenção das violências em contextos educativos, mas também, a transformação das realidades escolares e seus entornos a fim de tornar a escola um espaço de proteção. No entanto, o que significa tornar a escola um espaço de proteção? Que práticas estão implicadas nesta construção? O que há na escola que a torna um lugar de proteção?

No Projeto do Curso, estão listados os aspectos necessários a uma formação que tem como objetivo possibilitar a educadores e educadoras a construção de uma escola que protege. Dentre estes estão (NUVIC, 2010, p. 23):

- ☞ Criar tempos profissionais e curriculares para vivências do cuidado de si e do outro, para o exercício da liberdade de expressão de toda a corporeidade;
- ☞ Participar de encontros dialógicos que privilegiem experiências de alteridade, inclusive, que tragam visibilidade às violências que atravessam as condutas e os etilos de relações interpessoais;
- ☞ Visualizar a reciprocidade entre teoria e prática, entre cotidiano escolar/rede e sociedade, entre grupo e indivíduo, entre violências e a multiplicidade de nexos causais.
- ☞ Construir práticas promotoras de resiliências que mobilizem ações coletivas para superação de adversidades, tais como, fracasso escolar, exclusões, racismos, sexismos, etnocentrismos, demandas reprimidas ou quaisquer outras manifestações de violências que esmaguem as subjetividades;

- ☞ Formular explicações de mundo que transformem os argumentos convencionais que sustentam seus afazeres, em compreensões complexas e realizadoras de modos de vida pautados pela ética e pela estética do estar-junto afetivo;
- ☞ Em processo de exercício da sua autonomia profissional, transformar as aprendizagens da formação continuada em projetos de intervenção que estejam vinculados às políticas de valorização da vida;
- ☞ Compreender a gestão do cuidado como expressão viva da gestão democrática das instituições, cujas feições ganham concretude com a participação de todos os sujeitos integrantes do grupo de ações;
- ☞ Assumir a indispensabilidade da relação entre instituição e comunidade, a partir de formas de intervenção que considerem a relevância das experiências e dos saberes comunitários.

Ao pensarmos sobre os aspectos que envolvem uma escola que protege, não podemos deixar de problematizar a escola desde as condições de seu surgimento na modernidade e tudo que também a habita: disciplina, controle, normatização, hierarquização, serialização, classificação (Foucault, 2009). Ou seja, há na proposta de uma escola que protege um jogo de forças, uma luta com tudo aquilo que também marca a escola como uma instituição disciplinar. Por isso, perspectivar uma escola que protege é também aprimorar os mecanismos disciplinares? Se uma escola que protege dá visibilidade às violências que atravessam determinadas relações, não estaríamos propondo então uma reforma em algumas práticas e relações educativas, um corte nos excessos a fim de garantir sua função social histórica? Ou estamos falando de uma ampliação desta função e de seus mecanismos, no sentido de construir uma escola também protetora com mecanismos outros?

Além destas tensões, surgem outras perguntas. Perguntas pelo que há e pelo que pode existir em uma escola. Que temporalidades precisam coexistir para que sejam criados “tempos profissionais e curriculares para vivências do cuidado de si e do outro”? Que alterações nas relações são necessárias para que haja “o exercício da liberdade de expressão de toda a corporeidade” na escola? É possível este exercício de liberdade e, ao mesmo tempo, a permanência de práticas de

normatização e normalização aos quais estão inscritos na escola os corpos da criança, do adolescente e do adulto? Para construir uma escola protetora é preciso destruir que tipo de escola? Ou, para construir uma escola protetora, quais escolas precisam coexistir em um mesmo espaço e tempo educativo?³³

Ao entrelaçar o objetivo do Curso - instrumentalizar os profissionais para a construção de projetos de intervenção que tornem a escola um espaço de proteção - às expectativas das cursistas, observamos pontos de encontro no que diz respeito, principalmente, às questões do trabalho em grupo e às possibilidades de reflexão e de intervenção coletivas. Esta confluência de vontades apareceu, num primeiro momento, quando no Inventário Conceitual foram solicitadas às cursistas que respondessem por ordem de prioridade quais eram as suas expectativas com o Curso entre as seguintes opções: ampliar conhecimentos; mediar situações de conflito; acessar práticas de intervenção; acessar o título de especialista.

No gráfico abaixo observamos que as três primeiras opções não possuem uma diferença significativa em relação à prioridade. Há, no entanto, uma unanimidade quanto a “acessar o título de especialista” como última opção. Podemos sinalizar que “ampliar os conhecimentos” era a prioridade primeira por ter sido assinalada por nove pessoas, mas que também há uma fragmentação maior da escolha dentre esta opção; em segundo “acessar práticas de intervenção” onde aparece como prioridade para doze cursistas; em terceiro “mediar situações de conflito” como prioridade para dez pessoas, apesar de também ter sido escolhida por oito cursistas como prioridade número um.

³³ Algumas das reflexões carregam perguntas que serão respondidas ainda nesta tese, mas também, há outras que permanecerão em aberto. Antes de responder a todas as questões, nosso intuito é pensar e também colocar o leitor e a leitora a pensar conosco.

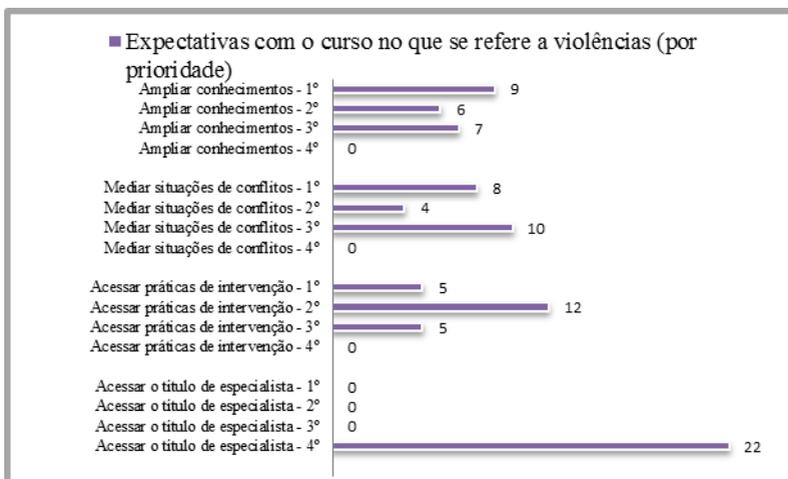


Gráfico 1 Expectativas com o Curso - Polo de Blumenau

Nota: Arquivo da Pesquisadora

Entendemos que as prioridades em “mediar situações de conflito” e “acessar práticas de intervenção”, juntas, demarcam a vontade de agir das cursistas nos contextos educativos, e que a “ampliação de conhecimentos” também não está separada da dimensão da intervenção, ao contrário, é sua condição de possibilidade, tanto aos olhos do Curso como das cursistas. Quando olhamos para os enunciados no Fórum de Apresentação reconhecemos o desejo das cursistas pela troca de experiências visando a ampliação de seus conhecimentos. Os enunciados abaixo mostram algumas vozes presentes nas expectativas delas. A troca de experiências aparece como possibilidade de produção de conhecimentos e de respostas para o enfrentamento à violência.



Tenho certeza que este [Curso] será de grande valia, pois através da troca de nossas experiências profissionais, sejam elas nas diversas áreas, buscaremos meios que enriquecerão nossa atuação para o enfrentamento deste fenômeno tão presente em nossa sociedade (cursista).



Estou chegando a este espaço e cheio de necessidades, de respostas e de vontade de trocar experiências (cursista).

Também podemos observar a expectativa com o trabalho em grupo ou em equipe. A troca de experiências aparece de modo ampliado, compreendendo tanto os colegas de Curso como a equipe pedagógica.



Tenho certeza que as nossas expectativas serão superadas no decorrer do curso, pois sempre que trabalhamos em grupo obtemos as respostas ou mais dúvidas quanto a tudo que pensamos! Conto com vc [se referindo a outra cursista] para superar estas expectativas (cursista).



Nossa responsabilidade enquanto educadores é grande. A Gestão do cuidado para uma escola que protege é um tema forte que nos faz refletir sobre a nossa postura diante das situações de violência. Acredito que o trabalho em equipe trará resultados excelentes. A troca de ideias, a interação com os colegas de curso, com o tutor, com a comunidade onde trabalhamos irá nortear nossas ações (cursista).

A violência aparece como uma questão de difícil trato, seja no âmbito escolar, como na família e na sociedade de modo geral. E a troca de experiência como uma possibilidade de criar formas de intervenção desde uma construção em grupo.



Nosso curso parece ser muito bom, gostaria de poder trocar experiências com todos os participantes para, desta forma poder encontrar novas formas de trabalhar com esta questão tão difícil que é a violência, seja ela nas escolas, nas famílias ou dentro de outros espaços da sociedade (cursista).

Percebemos que a entrada destas profissionais no Curso de Especialização a partir do reconhecimento de que se tratava de um programa de formação continuada voltado para o enfrentamento e prevenção de violências contra crianças e adolescentes, diz de uma busca por qualificação profissional específica e por respostas. Respostas a questões que envolvem não somente a escola, pois a violência como um problema parece ter entrado na agenda das discussões políticas de Estado, como também na pauta das conversas cotidianas. Se prestarmos um pouco mais de atenção nos veículos midiáticos televisivos e impressos, há diariamente entre suas pautas, uma que trata da violência.

O arco sob o qual diversas situações são nomeadas como violência só tem aumentado, o que nos faz pensar muito sobre como criamos realidades a partir do momento que instituímos sentidos às coisas que acontecem nos contextos educativos. Ao mesmo tempo, nos faz perguntar sobre o que deixamos de dizer e problematizar quando definimos certos acontecimentos e relações nas escolas sob a marca da violência? E ainda, que problemas são construídos para a intervenção desde esta marca?

Entendemos, é claro, que a produção de um dispositivo de formação continuada como este, para profissionais que estão em serviço em escolas públicas, responde a uma leitura da realidade de violências vividas por crianças e adolescentes. O “Mapa da Violência 2012 Crianças e Adolescentes do Brasil” (Waiselfisz, 2012) elaborado com as informações disponibilizadas pelo Sistema Único de Saúde (SUS) a partir dos dados de atendimentos de crianças e adolescentes vítimas de violência, aponta no caso específico dos estados do sul do Brasil que, em 2011, houve um total de 19.959 atendimentos de pessoas com até 19 anos, ou seja, 40,7 % do total de atendimentos notificados pelo SUS como provenientes de situações de violência. Destes 4% foram de crianças com menos de um ano de vida; 5,4% com crianças entre 1 e 4 anos; 6,3% entre 5 e 9 anos; 10,7% entre 10 e 14 anos e; 14,3% entre 15 e 19 anos. O que nos chamou a atenção, sobretudo, foi que em nível nacional,

em todas as faixas etárias as violências acontecem, de forma preponderante, na residência das vítimas. Diminui na faixa dos 10 aos 19 anos de idade, mas ainda assim, quase 2/3 dos casos ainda acontecem na residência. A partir dos 15 anos de idade, começam a ter incidência secundária a violências acontecidas na via pública (Waiselfisz, 2012, p.66).

A escola como local onde as violências contra crianças e adolescentes acontecem, representa 4,7%, sendo que nas residências a porcentagem é de 63,1 %. Entre as formas de violência preponderantes está a violência física e a violência sexual, sendo que a população do sexo feminino é a que mais sofre com estas formas de violência (Waiselfisz, 2012). Deste modo, os profissionais da educação que estão diariamente na relação com crianças e adolescentes necessitam - como menciona o PNEDH, o EqP e o Projeto do Curso de Especialização - de

formação para uma atuação especializada e mais próxima da Rede de Proteção a crianças e adolescentes, fazendo da escola, uma instituição que protege esta população.

Por outro lado, a expectativa das cursistas parecia apontar mais para uma vontade de intervenção em situações que ocorrem dentro do espaço escolar. No momento em que elas se apresentaram ao Curso e aos colegas não houve, todavia, relatos de situações ou compreensões mais específicas sobre a violência. A grande maioria tratou a violência como tema de forma ampla e até mesmo indefinida do ponto de vista teórico. Assim, os presumidos que circularam na cadeia de enunciados entre as cursistas podem ser trazidos para cena por meio de respostas a algumas questões que pretendemos abordar durante o processo de análise: o que há no entendimento destas cursistas sobre violência? O que elas observam no espaço escolar sob a palavra violência? Que situações e sujeitos eram objetos da vontade de intervenção inicial?

Há um lugar de enunciação destas expectativas em que os participantes do Curso (cursistas, professores, etc.) são colocados como outros com quem se queria dialogar e construir relação. Parece que desde o início do Curso, as cursistas vislumbravam esta possibilidade de espaços para conversarem sobre as coisas que lhes aconteciam e sobre as violências que envolvem o cotidiano nas escolas. Ou seja, a possibilidade de um espaço e tempo para a conversa sobre este tema e para um olhar voltado para suas práticas foram motivadores para a presença das cursistas na Especialização. Esta necessidade em relação à possibilidade de diálogo entre pares no processo da formação nos faz perguntar pela existência de espaços e tempos para conversar e pensar coletivamente na escola. Há espaço para o diálogo na escola? Se sim, sobre o que se conversa? E que coisas não são faladas e passam como se não existissem?

Um elemento atrelado a esta necessidade de trocas e de diálogo, diz respeito à dificuldade apresentada pelas cursistas no trato com a temática da violência. Sobre isso, outros autores (Lobato, 2006; Placco, 2007; Martins, 2010) em suas pesquisas sobre os olhares de professores/as acerca da violência na escola, apontam que estes/as não se sentem preparados para atuarem frente ao fenômeno e, por isso, os pesquisadores consideram a necessidade de formação destinada a estes profissionais para que possam, em especial, atuarem de forma preventiva. Assim, há também na experiência do Curso alguns relatos desta sensação de falta de preparo para lidar com as violências nos contextos educativos.

Uma cursista relata que mesmo há anos atuando como educadora, a dificuldade em agir frente às violências na escola, permanece. A preocupação está tanto com os/as alunos/as como com os/as profissionais da educação que convivem em meio a situações de violência e que, para esta cursista, tem crescido exageradamente.



Então, apesar de alguns anos de experiência em sala de aula, ainda tenho dificuldade de como agir com as violências presentes e constantes no nosso dia-a-dia. Preocupo-me não só com os alunos/as (crianças, adolescentes) mas também com adultos (nós professores, diretores, coordenadores, funcionários, etc...). Acredito que estas violências estão crescendo exageradamente, e na maioria das vezes ficamos de mãos atadas, amedrontados e sem saber o que fazer. Espero que possamos nos ajudar neste curso... (cursista).

Além da dificuldade, há uma sensação de angústia em relação à temática da violência na escola. E, o Curso, aparece como uma possibilidade de ajudar estes profissionais a lidar com as violências, no sentido de prevenir e intervir de forma correta.



Entendo e sinto a mesma angústia em relação a este tema. Vamos precisar debater muito para acharmos saída para todos os envolvidos no ambiente escolar. Sempre tentamos o melhor, mas precisamos achar o caminho certo e justo para todos (cursista).



Também espero ajuda, pois não sinto-me preparado para lidar com certas situações, muitas vezes novas demais para este velho educador (cursista).



Também concordo consigo, pois temos que discutir e encontrar estratégias para reduzir, prevenir as diversas formas de violências e como lidar no cotidiano escolar (cursista).

Também a preocupação com os conflitos que permeiam a vida dos/as alunos/as e a necessidade de estarem preparadas para desempenhar um trabalho educativo mais qualificado.



Particpei de outras experiências na educação, porém é um grande desafio vivenciar tantas diferenças diariamente, tantas problemáticas, que muitas vezes ficamos sem saber como agir diante de tantos conflitos que permeiam a vida dos nossos alunos. Fico feliz em poder discutir sobre um assunto tão importante e que irá contribuir para que possamos desempenhar nosso trabalho cada vez melhor (cursista).

Percebemos uma expectativa de aquisição de conhecimentos específicos para poder agir com mais segurança, para poder lidar com a violência enquanto um assunto presente no âmbito da educação, bem como um acontecimento objetivo nos contextos escolares. No entanto, em relação à sensação de falta de preparo e a angustia diante das situações de violência na escola, questionamos: como estas profissionais são afetadas? Que tipo de acontecimentos as impõe esta sensação? Também nos chamou a atenção algumas afirmações que demarcam que a violência é “muito vivida hoje” ou que as “violências estão crescendo exageradamente”. Como estes olhares são construídos? Que efeitos eles produzem nos olhares sobre a escola e seu entorno? Que acontecimentos a palavra violência abarca nestes enunciados?

Há uma vontade, sobretudo, de ação. A entrada destas profissionais neste Curso de Especialização esteve atravessada também por um desejo de intervir, de mudar algumas realidades e, para isso, a necessidade de aquisição de conhecimentos e da troca de experiências. Há uma percepção entre as cursistas, ao que nos parece, de que o Curso poderia abrir espaço para um diálogo entre iguais, entre profissionais que vivenciam as mesmas dificuldades. E, diante disso, a possibilidade de aprender a lidar e agir coletivamente frente à problemática da violência nas escolas, frente a algo que nas palavras das cursistas é bastante vivido, porém, parece-nos ainda ser pouco problematizado entre as profissionais e nos espaços escolares. A vontade de intervir nas situações de violência, não só na escola, mas de modo mais amplo, produziu deste modo uma expectativa grande em relação ao que o Curso poderia lhes oferecer e conectou, desde o início da formação, os anseios do Curso e as expectativas das cursistas.

Chamou-nos a atenção também o enunciado “Sempre tentamos o melhor, mas precisamos achar o caminho certo e justo para todos”, pois nele podemos ouvir as tentativas de trato com as situações de violência na escola atravessadas por algumas vezes da pedagogia moderna a que

Veiga-Neto (2005) chama de “pragas”³⁴. Entre estas estão o catastrofismo, o salvacionismo e o perspectivismo que de algum modo parecem ecoar nestes anseios pela intervenção. Há certo catastrofismo, no sentido de que a violência parece ter tomado conta de algumas realidades, produzindo paralisias e medos. E, ao mesmo tempo, um desejo salvacionista de resolver este problema da violência para o bem da escola e de todos/as os/as envolvidos/as, via metodologia correta, adequada e regulada previamente, para que o objetivo seja alcançado. Estas vozes, segundo Veiga-Neto (2005) dizem de um modo de se colocar enquanto educadores e interferem na compreensão que estes possuem de vários fenômenos educacionais e na forma como as intervenções e políticas pedagógicas são elaboradas. Neste sentido, parece-me que o anseio do Curso em fundamentar os Projetos de Intervenção na Gestão do Cuidado, buscou desconstruir algumas destas e de outras vozes para, é claro, criar outras.

A Gestão do Cuidado abarcou os pressupostos teórico-metodológicos do programa de formação de professores/as e instrumentalizou as cursistas para a elaboração dos Projetos de Intervenção a partir dos seguintes pontos: do reconhecimento, por parte das cursistas, de que crianças e adolescentes que se encontram imersos em contextos de violência precisam ser olhados a partir de suas necessidades infanto-juvenis; da compreensão das violências como fenômenos complexos que não se pode explicar pelo olhar binário de causa e efeito; da desconstrução das concepções patriarcais, adultocêntricas e segregacionistas, que se revelam nos processos pedagógicos escolares e não escolares, e que produzem procedimentos carregados de outras violências; da dedicação de uma escuta sensível às falas dos sujeitos que chegam às instituições para serem atendidos, viabilizando a expressão de suas histórias a partir do lugar em que se encontram; da expansão de um trabalho qualificado sobre as violências para o entorno da escola; da produção de materiais didáticos sobre violências dentro da escola e para a escola; da superação de discursos jurídico-normativos, médico-patológicos, pedagógico-assistencialistas e de indignação inútil presentes nos contextos educativos (NUVIC, 2010).

³⁴ Para este autor são sete as pragas que constituem o pensamento pedagógico moderno: “(...) o *Transcendentalismo*, o *finalismo*, o *catastrofismo* (com seu correlato denunciamento), o *salvacionismo*, o *prometeísmo*, o *prescritivismo* (com seus correlatos metodologismo e reducionismo) e o *messianismo* (com seu correlato fundamentalismo)” (Veiga-Neto, 2005, p. 9, grifo do autor).

Pode-se observar que a perspectiva da Gestão do Cuidado tece olhares complexos para a questão das violências que afetam crianças e adolescentes e intenta construir junto a educadores e educadoras modos de pensar e agir críticos, contextualizados, que levem em conta a biografia de cada sujeito, suas necessidades e potencialidades. Há também um anseio pela superação de discursos que denunciam e ao mesmo tempo prescrevem sem levar em conta o outro. Ou seja, a superação de certos discursos pode ser visto como um desejo de fazer com que as cursistas se deslocassem dos lugares de enunciação em que o outro é objetificado, tematizado e normatizado constantemente. A busca, a nosso ver, era em direção à construção de um modo outro de relação com os acontecimentos de violência em que crianças e adolescentes estão envolvidos. Um modo de relação e de produção de discursos com os quais as cursistas estivessem implicadas afetivamente, comprometidas com a valorização da vida e das diferenças, com o questionamento dos problemas políticos e sociais que as cercam e com a viabilização da vida de crianças e adolescentes dos setores populares (NUVIC, 2010).

Como se pode notar, a Gestão do Cuidado representa um modo de olhar as violências, bem como cria pressupostos para a intervenção. Neste sentido, a Gestão do Cuidado neste Curso de Especialização transversalizou o programa de formação, deixando suas marcas em relação ao enfoque teórico-metodológico e político já previsto pelo Projeto Escola que Protege e delimitado pelos Artigos 14, 15 e 16 da Resolução FNDE nº 37/2008 ao especificarem que (Brasil, 2008):

Art. 14 A capacitação e os materiais produzidos deverão apresentar enfoque crítico, por meio de abordagens transversais que ensejem trocas de experiências e reflexões acerca das temáticas relativas a todas as formas de violências contra crianças e adolescentes e à promoção e defesa dos direitos de crianças e adolescentes.

Art. 15 Na elaboração do projeto e nas atividades previstas devem levar em consideração: perspectiva de gênero e de raça/etnia; a necessidade de desconstrução de representações sociais naturalizantes, estereotipadas e hierarquizantes acerca das práticas e das identidades sociais relativas a crianças e adolescentes; a análise da influência de situações de violência - bullying, discriminação, exclusão, subalternização e (in)visibilização - na subjetividade e no desempenho de estudantes e profissionais da educação, bem como na estrutura das interações no interior da escola; as interfaces entre a violência, em

particular contra crianças e adolescentes, e formas de dominação decorrentes de classe, cor, raça, etnia, origem geográfica, idade, condições sócio-culturais e físico-mentais etc.; reflexão acerca das interfaces entre a violência doméstica contra mulheres e a violência contra crianças e adolescentes.

Art. 16 Na capacitação e no desenvolvimento dos materiais produzidos deverão ser priorizadas abordagens que contribuam para: reflexão acerca do currículo e práticas escolares e de seus significados em termos do estudo do desenvolvimento biopsicossocial de crianças e adolescentes, com ênfase no tema da violência; reflexão sobre a importância do projeto político-pedagógico da escola e do material didático e paradidático na abordagem sobre a violência contra crianças e adolescentes; participação da comunidade escolar, em especial dos(as) educandos(as), nas ações voltadas para o enfrentamento da violência na escola.

Os enfoques teórico-metodológico e político do EqP são outras vozes a expressarem modos de pensar a formação de professores/as nesta temática e de como intervir em situações e relações de violência nas escolas, articuladas com a questão dos direitos humanos e das políticas de direitos voltadas às crianças e adolescentes. Também podemos ver que há uma atenção mais focalizada em relação a outras interfaces como as questões socioeconômicas, de gênero, etnia, entre outras, que precisam ser consideradas quando na formação de docentes se pretende abordar a temática das violências. Além destas, destaca-se a necessidade de olhar para os efeitos das relações discriminatórias e dos processos de exclusão na vida de alunos e docentes. O que o Projeto do Curso de Especialização fez foi agregar estas vozes e ampliá-las a partir do entendimento de que a escola pode ser um espaço de estar junto-com o outro que toma a potencialização da vida, em especial das crianças e adolescentes das camadas populares, como seu pressuposto (NUVIC, 2010).

Portanto, o objetivo de fazer com que a escola seja também uma promotora das políticas públicas de direitos para crianças e adolescentes parece apontar para a construção de uma escola mais próxima e articulada ao Sistema de Garantia de Direitos previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA. O ECA é um dos principais marcos nacionais no que diz respeito à proteção e aos direitos desta população. Este documento prevê a articulação em Rede de diversos atores e

organismos governamentais e não governamentais para a garantia e qualificação dos direitos de crianças e adolescentes. Deste modo, a escola, espaço por onde estes sujeitos passam boa parte do dia e de seus primeiros anos de vida, é pensada pelo EqP como uma instituição que deve se articular também à Rede de Proteção de crianças e adolescentes.

O enfoque nos direitos de crianças e adolescentes e na Rede de Proteção não era uma preocupação inicial das cursistas quando de seus registros no Fórum de Apresentação. No entanto, reconhecemos algumas falas em que estas vozes aparecem nos enunciados das profissionais da educação como das profissionais da área da psicologia e/ou assistência social que já atuavam na Rede. Abaixo apresentamos um diálogo e outras duas falas nas quais emergem as vozes sobre os direitos de crianças e adolescentes, sobre o lugar da educação e de algumas formas de participação social e política. A educação aparece como instrumento possível de mudança em relação aos cenários de violência e um contexto onde professores/as podem auxiliar crianças e adolescentes, mas também, participar junto a outros atores sociais e políticos na construção desta mudança.



Acredito que através da educação, poderemos estar mais atuantes para auxiliar crianças e adolescentes e fazer algo para mudar esta realidade a curto prazo (cursista).



Concordo que a educação é o caminho, mas como educadores precisamos aprender a participar também em outras frentes que são responsáveis por avanços neste sentido, como Conselhos de Direitos, Associação de Bairros e muito mais (cursista).

O enfrentamento da violência aparece como uma atribuição de todos - escola e outras políticas de proteção à infância e juventude. E, ainda, a cada professor/a se perspectiva a possibilidade de ser um gestor do cuidado na escola.



Cada um de nós em seu contexto de trabalho poderá ser um gestor do cuidado por uma Instituição que protege e que zela pelos direitos de crianças e adolescentes! (cursista).



Realmente combater a Violência é uma atribuição de todos e isto só será possível se toda a rede de serviços e políticas existentes se organizarem e se articularem em função da causa! (cursista).

Há nestes enunciados uma chamada a participação da escola e de seus profissionais no enfrentamento das violências, o que de algum modo já anunciava alguns dos enfoques que o Curso daria no decorrer da formação. O Módulo II do Curso de Especialização teve como principal interface as violências, a Rede de Proteção e o Sistema de Garantia de Direitos. Assim, a prioridade do Curso em formar profissionais aptos a construir projetos de intervenção visando a escola como uma instituição que protege crianças e adolescentes e que promove os direitos desta população, foi fomentada, em especial, durante a passagem das cursistas por este Módulo de conteúdo. No entanto, como já mencionamos em outro momento, o Projeto de Intervenção integrou os três módulos de conteúdos básicos da matriz curricular do Curso, por meio de atividades específicas vinculadas à elaboração do mesmo.

O que podemos sinalizar diante destes olhares iniciais é que entre os objetivos e as expectativas das cursistas, havia mais encontros do que desconexões. Percebemos que a vontade de intervenção nas situações e relações de violência nos contextos educativos, de algum modo, reúne múltiplas vozes: do Projeto Escola que Protege e suas concepções teórico-metodológicas; do Curso de Especialização com destaque aos pressupostos da Gestão do Cuidado; do FNDE com suas regras, diretrizes e normas; do PNEDH e a entrada a violência como temática na educação e sua interface com os direitos humanos; do ECA com a demarcação dos direitos e da proteção às crianças e adolescentes; das cursistas e a implicação destas com o Curso e com as suas ações no cotidiano da escola frente às violências.

3. Enunciados sobre violência na experiência do Curso de Especialização

Nesse estudo analisamos o modo pelo qual a violência foi enunciada no Curso de Especialização a partir do livro do Projeto de Intervenção Educacional (PIE), por entendermos que este transversaliza a produção teórica e metodológica do programa de formação. A partir da leitura e análise deste material, traçamos conexões com outros materiais didáticos centrais do Curso, tais como: livro da Introdução à Educação a Distância; Módulo 1 - Gestão do Cuidado e Educação Biocêntrica; Módulo 2 - Violências, Redes de Proteção e Sistemas de Garantias de Direitos e; Módulo 3 - Educação, Escola e Violências. Colocamos em diálogo o modo como a violência foi enunciada no Curso de Especialização com o modo pelo qual a violência foi enunciada pelas cursistas ao iniciarem o processo da formação - a partir do Inventário Conceitual, do Fórum de Apresentação e do Fórum da Introdução a EaD - a fim de criar uma rede discursiva em torno do enunciado de violência na experiência do Curso.

O livro do Projeto de Intervenção Educacional foi escrito por Miguel, Sousa e Lima (2010). O material está organizado com uma apresentação geral seguida de três capítulos, estes articulados respectivamente aos Módulos I, II e III de conteúdos básicos. Seu objetivo é apresentar às cursistas os passos metodológicos para a construção do Projeto de Intervenção Educacional. Neste sentido, o material está especialmente endereçado às cursistas, por meio do qual elas são questionadas sobre seus olhares e modos de relação na e com a escola, seus modos de relação com crianças, adolescentes e colegas de profissão. Se as interlocutoras privilegiadas eram as cursistas, as autoras do material didático se colocaram, a meu ver, em um lugar de enunciação disposto ao diálogo. Mais do que apresentar os passos para construção do PIE de forma didática, entendemos que o conteúdo deste material perspectivou construir deslocamentos nos modos de ver e de abordar a relação entre violências e escola. Deslocamentos estes que passaram pela escrita de algumas problematizações pontuais, mas

também por perguntas endereçadas às cursistas e pela perspectiva metodológica escolhida para a produção do PIE, a etnografia.

Nas primeiras páginas deste material³⁵, encontramos algumas problematizações iniciais sobre como enunciamos a violência e como ela chega até nós nas relações cotidianas. As autoras expõem o quanto a violência está presente como tema nos discursos midiáticos e nas conversas informais e, ao mesmo tempo, como estes discursos podem ser reproduzidos e naturalizados por cada um de nós frente a uma temporalidade demasiadamente cronológica que não abre espaço para questionamentos.

Quando falamos de violências vibra em nós uma convicção de que já sabemos o suficiente a respeito deste tema, afinal, ele é pauta preferencial dos diferentes noticiários e também das rodas de conversas que o cotidiano autoriza para selar o encontro humano nos mais diversos contextos. Envoltos na automatização das rotinas que tecem nossos afazeres, mergulhamos na ausência de questionamentos e seguimos as trilhas do já informado (Miguel, Sousa, & Lima, 2010, p. 5).

Assim, a relação entre violência e mídia foi abordada no Curso, mas em especial, no livro da Introdução a EaD. Neste material, Lapa e Belloni (2010) contextualizaram a educação no mundo contemporâneo e os atravessamentos das tecnologias e das mídias para discutir as possibilidades de uma apropriação crítica, mas também criativa destas. Além disso, as autoras problematizaram o papel das tecnologias na veiculação de mensagens que constroem, fortalecem e naturalizam ambientes e pessoas como violentos. As reflexões iniciais no livro do PIE, são reforçadas no livro da Introdução a EaD em um capítulo específico sobre “Violências e Mídias”. Neste, as autoras intentam colocar as cursistas a pensarem por meio de questões, tais como: Serão as mídias, e particularmente a televisão, os vetores de violência? Ou é a sociedade que, sendo ela própria violenta, se reflete nas mídias? Será o nosso mundo vivido tão violento como as mídias nos querem fazer crer? Quantas cenas de violência você já viu mesmo, na realidade? E quantas cenas você viu na televisão? (Lapa & Belloni, 2010). Havia em torno desta interface, violências e mídia, um interesse do programa de formação em colocar as cursistas a pensarem e, de algum modo, forçá-

³⁵A Apresentação do livro do PIE é igual a Apresentação do livro da Introdução à EaD.

las a se perguntarem pelo modo como os discursos midiáticos são apropriados e (re)produzidos.

Há, nos enunciados das cursistas, a construção de um olhar em torno da violência que se sustenta no que é difundido pelos meios de comunicação e que cria discursos alarmistas e também a sensação de insegurança por conta de uma imagem de que há um excesso de violência na escola e na sociedade. Segundo Debarbieux (2002), estudioso francês da temática da violência na escola, “não há dúvida de que o tema da violência escolar deva grande parte de sua proeminência às campanhas exageradas da mídia, na maior parte dos países europeus, e também nas Américas” (p. 71). Assim, não é estranho que as vozes da mídia atravessem os enunciados das cursistas:

 Todos os dias ouvimos na TV, rádio, jornal, internet notícias sobre violência. Presenciamos em nossas escolas, salas de aula e outros locais cenas de violência! O que estamos fazendo para modificar este cenário? Para lidar com a violência precisamos além de estudar tudo sobre ela ter coragem para enfrentá-la! "A gestão do cuidado para uma escola que protege" é um tema forte e que nos faz refletir sobre a nossa postura diante da violência! (cursista).

 Nossa postura diante da violência...tema forte mesmo. Na escola onde trabalho, faço palestra [sobre bullying]. É pouco, pelo índice de violência que aparece na mídia, mas percebo resultado positivo (...). (cursista).

Ou seja, apesar da mídia não mostrar ou fundamentar a veiculação de situações de violência em pesquisas sobre o tema, as cursistas se utilizam de uma linguagem estatística para dizer dos altos índices de violência, do aumento da violência, da necessidade de diminuí-la. As cursistas não parecem conhecer dados específicos sobre esta problemática. Por outro lado, parecem utilizar certo parâmetro para olhar para o fenômeno atrelado a alguma fonte de informação ou de acontecimentos vividos cotidianamente, mas que, neste caso, não é explicitamente citado em tais afirmações. Há enunciados em que a violência parece como “cada vez maior nos índices” (cursista), como um problema que “assola nossa sociedade” (cursista), e a afirmação de que “realmente vivenciamos muita violência no nosso ambiente de trabalho”

(cursista). Nestes casos, não está demarcado quem são os atores destas violências.

Porém, há um olhar sobre as diversas violências que são trazidas pelos/as alunos/as para a escola e, diante disso, a necessidade diagnosticar e agir para diminuir e reduzir este índice na escola, mas também na sociedade.



Cada vez mais, enfrentamos situações de violências de diversos tipos trazidas pelos alunos. Sendo assim, não podemos ficar imunes e precisamos discutir e encontrar estratégias para reduzir estes índices cada vez maiores (cursista).



(...) penso que nossa realidade é parecida, vamos unir forças para encontrarmos as melhores estratégias para a redução dos índices de violências, vamos contribuir sim, vamos fazer a nossa parte (cursista).



(...) diagnosticar e diminuir a violência em todas as esferas da sociedade (cursista).

A escolha deste modo de dizer da violência, ou seja, desde o seu transbordamento e de seu excesso, está atravessada, neste sentido, pelo discurso midiático que espetaculariza situações de violência e também pela ampliação do que hoje se nomeia como violência contemporaneamente (Rifiotis, 2008, Bonamigo, 2008b), em especial, na educação. Ao mesmo tempo em que há uma sensação de excesso de violência, por conta da compreensão das cursistas de que existem várias formas de violência, estas também parecem ser uma exceção à medida que há uma dificuldade em narrar acontecimentos de violência vividos nos contextos educativos. Talvez por isso, uma das problematizações que atravessa o material da Introdução à EaD está no entorno das violências vivenciadas desde a televisão e aquelas que são realmente vividas no cotidiano da escola. Sobre isso, Debarbieux (2002) também reflete que uma das principais tarefas dos pesquisadores é a de desconstruir discursos inflacionistas em torno da violência na escola, pois apesar de serem raras as estatísticas em torno destas situações em quase todos os países, sabe-se que em relação às violências que acontecem em outros contextos, a violência na escola não é uma questão alarmante.

No que diz respeito aos sentidos da violência, desde a perspectiva do Curso, estes foram expressos no livro do PIE com dois enfoques: um que demarca as violências como um fenômeno complexo sob o qual é necessária uma abordagem igualmente complexa e; outro que demarca as violências fomentadas pela negação dos direitos humanos às comunidades populares historicamente marginalizadas (Miguel, Sousa & Lima, 2010). Estes dois focos, ou seja, as violências como complexas e as violências como consequência da negação de direitos são eixos que permanecem no conteúdo do processo da formação, mas que ganham ainda outros desdobramentos importantes em relação aos posicionamentos axiológicos do Curso.

No que se refere aos aportes teóricos do Módulo I, no que diz respeito a como a violência foi enunciada, o Curso demarcou o caráter relacional e ambíguo das violências, a impossibilidade de uma apreensão conceitual totalizadora e única destas e, por isso, a escolha pela palavra violência sempre no plural (Sousa, Miguel & Lima, 2010). Com isso, inscreveu um lugar de enunciação das violências, que pode ser paradoxal, pois por um lado não pretendia necessariamente dizer o que são as violências ou fixá-las em um conceito estanque, por outro pluralizou o que são as violências em uma miríade conceitual, o que segundo Debarbieux (2002), é um modo de apreensão teórica utilizada pela maior parte dos autores que investigam, por exemplo, a violência especificamente escolar. Ou seja, não há um modo único de dizer das violências, pois ela foi enunciada como “um conceito transitório” (Sousa, Miguel & Lima, 2010, p.43) que, pelo que parece, foi sendo recolocado na trajetória do Curso desde diferentes perspectivas e tendo em vista múltiplos contextos, como veremos adiante.

Desde minha experiência como professora tutora neste Curso, percebemos que um dos conceitos que atravessou e deixou sua marca no processo da formação e na produção discursiva das cursistas foi o que responde a pergunta, no Módulo I: “Mas o que são violências?” A partir desta questão se coloca a possibilidade de conceber a violência:

[...] como todo e qualquer processo que produz a desorganização emocional do sujeito, a partir de situações em que este é submetido ao domínio e controle de um outro [...] a violência se caracteriza por relações de domínio em que alguém é tratado como objeto. Assumindo o risco que toda tentativa de conceituação implica e pautada na radicalidade biocêntrica, concebo a violência como toda e qualquer

circunstância que ameace a organização dos sistemas vivos (Sousa, 2002 citado por Sousa, Miguel & Lima, 2010, p. 43)³⁶.

Deste modo, ao tomar este enunciado do Curso de Especialização em que há na violência uma relação de domínio e controle do outro, refletimos que a articulação entre violência, controle e domínio possui uma complexidade teórico-prática importante a ser pensada, em especial nos contextos educativos. Desde as teorizações de Foucault (1995, 2009) sobre as relações de poder e as sociedades disciplinares, e de interlocutores que estudam a educação e a escola moderna³⁷, parece que há uma teia conceitual a ser exposta, problematizada e, talvez, reescrita em torno destas palavras. Isso porque, apesar do programa de formação ter pluralizado as possibilidades de sentidos de violência, entendemos que esta polissemia também pode provocar outros dois efeitos diante do que chamamos de violência na escola: não se analisa mais o que acontece nas relações e passa-se a dizer que o que aconteceu é violência, ou seja, há uma substancialização e adjetivação dos acontecimentos e; em razão de uma infinidade de relações e situações serem nomeadas como violência na escola, a impressão é que realmente vivemos um momento de acirramento das violências neste contexto.

Deste modo, Debarbieux (2002) ajuda a tensionar ainda mais o que é um problema que fascina e nos move a pensar, que é a questão da difícil apreensão conceitual da palavra violência e do seu uso no âmbito das linguagens na educação. Para este autor, (2002, p. 60):

Se expandirmos a definição de violência, correremos dois riscos: primeiramente, o risco epistemológico de hiperampliar o problema até torná-lo impensável, e em segundo lugar, o risco político de vir a criminalizar padrões comportamentais comuns, ao incluí-los na definição de violência. Por outro lado, uma definição excessivamente limitada pode excluir a experiência de algumas vítimas, ignorando o fato de que a pior violência deriva da “microviolência”. Por trás dessa “batalha de palavras” reside um problema fundamental, no qual as preocupações do “cientista” se unem às do “político”.

³⁶ A radicalidade Biocêntrica pode ser definida como: práticas que consideram a centralidade da vida; que prestigiam rituais de reverência à vida; que proporcionam gerar mais vida dentro da vida (Sousa, Miguel & Lima, 2010, p.76).

³⁷ Como Alfredo Veiga-Neto, Silvio Gallo, Carlos Skliar, entre outros e outras.

Ou seja, o debate e o exercício pela definição da violência no campo educativo é tanto uma questão epistemológica como política, pois ela implica práticas, modos de relação e de intervenção. Por isso, com as teorizações de Foucault (1995, 2009) sobre as relações de poder e os dispositivos disciplinares que encontramos na escola, problematizamos a trama de palavras que, por vezes, passam naturalizadas em alguns enunciados de violência, pois faz toda a diferença suspender alguns entrelaçamentos, demarcando as ideias-força presentes/ausentes em cada palavra. Dar atenção às palavras que utilizamos para compor nossos enunciados, não significa criar eufemismos. Quando elegemos determinadas palavras, projetamos o enunciado em seu conjunto (Bakhtin, 2011a). Portanto, há em cada palavra, enunciada em determinados contextos, efeitos de sentido que figuram realidades, pois pensar e dizer são atos que estão no plano das práticas (Veiga-Neto, 2009).

Nesta direção é que queremos colocar em diálogo nesta tese outros olhares e multiplicar as vozes em torno dos enunciados de violência na educação, na escola, na formação de professores/as. Na escola, há o exercício de um poder disciplinar que acontece desde diferentes mecanismos de vigilância e dominação: organização dos tempos e dos espaços e modelação dos movimentos; relações de hierarquia que configuram relações desiguais de saber e de dominação; homogeneização, serialização e normalização dos corpos; o mestre como detentor do saber e da verdade; a figura do professor como aquele que avalia, examina, controla e pune (Foucault, 2009). Portanto, são os corpos que habitam a escola, incluídos os corpos também dos professores, que perpetuam tais relações de poder, ou melhor, são as relações entre professores/as, alunos/as, direção, arquitetura, temporalidade, saberes, práticas pedagógicas, políticas educacionais, etc., que constituem a escola e seus dispositivos disciplinares modernos.

Podemos afirmar, é claro, que o lugar ocupado pelo/a professor/a nestas relações não é o mesmo que o ocupado pelos/as alunos/as. O/A professor/a entra nesta engrenagem também como um corpo que precisa ser útil e disciplinado. É preciso preparar, capacitar os/as professores/as para que estes/as também possam exercitar práticas disciplinares cada vez mais eficientes, e ao mesmo tempo mais econômicas. No entanto, entendemos com Foucault (1995, 2009) que o poder disciplinar funciona mais por meio de uma microfísica, do que por um poder central e explícito focado na figura do professor. O poder disciplinar controla os

corpos de modo minucioso e se efetua desde lugares dispersos - ele se exerce mais do que se possui - realizando a sujeição constante de suas forças, fazendo crescer ao mesmo tempo a docilidade e a utilidade destes corpos (Foucault, 2009). Docilidade no sentido de tornar estes corpos submissos e integrados a uma ordem social; úteis, pois, é enquanto força de produção que os corpos são investidos, retirando o máximo de sua eficiência e se apropriando deles ainda mais e melhor.

Tal sujeição, no entanto, não se dá pela violência, pois ela se efetua como uma ação sobre a ação do outro, ou seja, a sujeição é um efeito do poder disciplinar (Foucault, 1995). Deste modo, quando pensamos a formação de docentes, não podemos deixar de olhar para os efeitos desta formação nas ações dos/as professores/as e, ainda, os efeitos das ações destes/as, subsidiadas por esta formação, na condução das crianças e adolescentes na escola, pois como reflete Santos (2006), a formação de professores e a formação continuada são condições imprescindíveis para a constituição e aperfeiçoamento da escola moderna como uma maquinaria disciplinar.

Há nas teorizações de Foucault (1995) sobre a relação entre sujeito e poder uma problematização importante para pensarmos então a trama entre poder e violência na escola. Para Foucault (1995), a violência “(...) submete, ela quebra, ela destrói; ela fecha todas as possibilidades; não tem, portanto, junto de si, outro polo senão aquele da passividade; e, se encontra uma resistência, a única escolha é tentar reduzi-la” (p.243). Por outro lado, as relações de poder, como relação entre forças, entre corpos, “é um modo de ação que não age direta e imediatamente sobre os outros, mas que age sobre sua própria ação. Uma ação sobre a ação, sobre ações eventuais, ou atuais, futuras ou presentes” (p.243). Nesta compreensão, a violência aniquila, enquanto as relações de poder produzem, combinam, agem sobre a ação dos outros. O poder fabrica sujeitos, enquanto que a violência destrói. A violência acontece quando, por instantes, o poder desaparece, pois o outro da relação tem sua potência diminuída ao ponto de não conseguir resistir. Sua potência de vida é quase banida, quando não levada a morte.

Apesar de Michel Foucault não ter dedicado escritos especiais para tratar desta diferenciação entre poder e violência e, ainda, entre poder, violência e dominação, Veiga-Neto (2008b), em seu texto intitulado “Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de império”, nos ajuda nesta abertura conceitual, por vezes, paradoxal. Veiga-Neto (2008b) situa a dominação “como um gênero de relações

sociais em que a *violência* e o *poder* são como que espécies nas quais o gênero *dominação* se subdivide” (p. 16-17, grifos do autor). Então, violência e poder são como modalidades de relações de dominação, modalidades que são qualitativamente diferentes e precisam ser analisadas como tais. Portanto, ele propõe “chamar de dominação a toda e qualquer técnica de governmentação de um/uns sobre o(s) outros(s). Conforme aconteça essa dominação é que poderemos qualificá-la de *violenta* ou de *poderosa*” (Veiga-Neto, 2008b, p.23, grifos do autor). Com este olhar, uma relação de domínio seria um modo de condução da ação do outro, mas não necessariamente um modo violento de condução.

Deste modo, me parece importante investir em análises que (des)articulem as relações de violência, poder e dominação em contextos educativos, pois as relações na escola são atravessadas por dimensões temporais e espaciais que conformam alguns limites aos corpos e suas possibilidades de expansão. Mesmo com todas as transformações no sentido de tornar a escola mais democrática e participativa, a escola não deixou de exercer práticas de disciplinamento e controle, de exame e classificação. Há, por exemplo, uma temporalidade normal na escola que organiza, estabelece e fixa, numa mesma lógica, diferentes experiências corporais. Quando esta lógica é interrompida, quer dizer, ao interromper este tempo normal, este tempo da norma, ocorre uma mutação efetiva na paisagem de uma escola e, muitas vezes, a interrupção deste tempo normal da escola é enunciada como violência, como indisciplina ou como desrespeito. No entanto, (inter)romper certa lógica de tempo, pode sim ser uma violência, a violação de uma temporalidade, de um modo de se relacionar. Neste caso, violentar o tempo normal não quer dizer acabar com ele, mas criar outras temporalidades, intensidades, devires. Assim, a enunciação da violência poderia estar na permanência deste tempo normal e não em sua interrupção. E poderíamos nos perguntar mais pela potência desta violência do que pela sua negatividade.

Estas são reflexões complexas, mas necessárias nos contextos educativos, pois se pensamos que numa relação de violência um dos lados não possui a possibilidade de resistência ou consentimento, a violência não atua sobre sujeitos livres. Já o poder só pode ser exercido quando na relação se produz uma ação sobre a ação do outro, sendo que este outro, objeto da ação, possui um campo de possibilidades de fuga. Questionamos, então, que possíveis existem na temporalidade normal da

escola? E que possíveis outros a interrupção deste tempo possibilita? Que estratégias de resistências estão aí? Que estratégias de resistência são confundidas com atos de violência em uma relação de poder? Entendemos que estas apreensões conceituais são outras possíveis na “batalha das palavras” em torno do tema. Por isso, que diferença produz, nas relações educativas, entendermos as relações de poder e relações de violência como são pensadas por estes autores?

Retomando a análise de como a violência foi enunciada no Módulo I – “como todo e qualquer processo que produz a desorganização emocional do sujeito” - encontro também uma voz que entende os sujeitos como dotados de uma organização emocional constante, como um modo de existência. A noção de violência como um processo que produz desorganização emocional, parte do princípio de que existe uma organização ou unidade em cada sujeito? E que há uma organização estável entre os seres vivos? Esta perspectiva produz algumas questões, pois não visualizo uma existência cotidiana afetada pelo outro e pelas relações que não produza esta desorganização. Por outro lado, parece que há neste enunciado o desejo por uma estabilidade emocional que potencialize a vida em contraposição ao sofrimento que entristece. No entanto, é possível recusar os sofrimentos? Se entendermos que nossos corpos se compõem e decompõem em cada encontro, que os encontros com o outro e com as coisas é que aumentam ou diminuem nossa potência de vida, ou seja, que nos alegram ou nos entristecem (Spinoza, 2009), talvez, nem tudo que nos desorganize seja uma relação necessariamente violenta. Pois negar o sofrimento é também negar uma parte da vida, é recusar tudo que altera nossa existência. Se pensarmos, por exemplo, no ato da escrita: percebemos que é um processo de aprendizagem e criação pelo qual nosso corpo passa por afetações e transformações, muitas vezes, desestabilizadoras e sofridas.

Junto a este modo de conceber a violência, afirmou-se também que elas nascem da desinformação sobre sujeitos e contextos; materializam-se através de julgamentos exteriores; constroem estereótipos que tipificam as pessoas como, por exemplo, os bons e os maus alunos, aqueles que são desinteressados, rudes, feios, pobres, indisciplinados, filhos e filhas de famílias nomeadas como desestruturadas; guardam enigmas e visibilidades que não conseguimos desvendar; afetam a corporeidade viva e o tecido social por inteiro; exigem poder-dominância na forma de hierarquias, práticas distintas de torturas, registros objetivos de indiferenças; são destrutivas; assinalam

corpos, acontecem num tempo, ganham forma num lugar e; definem lugares sociais (Sousa, Miguel & Lima, 2010).

Aqui vemos o conceito se abrir ainda mais em direção ao que há na violência e possíveis causas. Ou seja, a violência como uma relação, fenômeno ou processo que desorganiza e tipifica o outro; que julga e constrói estereótipos; que domina e destrói; que marca e define lugares para os corpos. Há na violência desde estes enunciados, uma dimensão estritamente negativa que posiciona o Curso de Especialização nesta dimensão de recusa incondicional às violências (Sousa, Miguel & Lima, 2010). As vozes que conformam o enunciado de violência no contexto desta formação, de algum modo, colocam em cena modos de relação em que o outro é negado, seja por desconhecimento, seja pelos preconceitos, seja por uma condição desigual de poder. O outro, aquele que na relação é violado, ocupa nesta perspectiva um lugar de objeto, engendrado pela indiferença. Este outro, no caso deste Curso, não é qualquer um. Há um posicionamento axiológico que demarca a preocupação do programa de formação “com idosos, mulheres, negros, homossexuais e, de modo predominante, com as pessoas mais pobres, em geral relegadas à criminalização de sua condição socioeconômica e cultural” (Sousa, Miguel & Lima, 2010, p. 38).

Ainda vinculadas a este posicionamento, estão, de modo específico, crianças e adolescentes. Estas ocupam nas reflexões dos materiais do Curso um lugar de destaque quando as violências são enunciadas em articulação com a escola, com os direitos e com as políticas públicas. Neste sentido, como apontam as autoras, o Curso não estava somente ocupado “em pluralizar o conceito, mas, sobretudo, em problematizar os modos pelos quais pensamos a infância, a adolescência e seus registros culturais” (Sousa, Miguel & Lima, 2010, p. 59). Segundo as autoras do Módulo I:

As múltiplas práticas de agressões, de espancamentos, de exploração e de abusos sexuais bem como as situações de abandonos, os processos de exclusão da escola, das instituições, entre outros sofrimentos têm se apresentado como um dado curioso e cada vez mais visível do estilo de relação que se estabelece entre adulto/criança/adolescente. As políticas públicas destinadas ao atendimento e à proteção da infância e da adolescência não alcançam a demanda e ainda não respondem às necessidades locais, regionais, culturais, nas quais se inscrevem essas práticas sociais (Sousa, Miguel & Lima, 2010, p. 59).

Desde estas compreensões, podemos observar que as violências aparecem como acontecimentos que materializam os processos enunciados anteriormente. A violência passa a ser traduzida como práticas sociais engendradas nas relações entre adultos, crianças e adolescentes. O Curso procurou, desse modo, comprometer a escola e seus profissionais na construção de olhares atentos às condições de vida de crianças e adolescentes, visando a proteção destes sujeitos que, muitas vezes, se encontram enredados em situações de violências domésticas e/ou na comunidade. Sobre isso, nos chamou a atenção os poucos enunciados e diálogos em que situações de violência na escola ou sofridas por crianças ou adolescentes em seus contextos familiares, eram descritas. Apesar da expectativa pela troca de experiências, de falar sobre o que lhes passava em seus ambientes de trabalho, observei poucos enunciados aonde as cursistas falavam de situações concretas em torno da violência. Uma delas escreveu que:



(...) o trabalho é bem difícil, enfrentamos diariamente situações que envolvem violência dos mais variados tipos - surras de pais em filhos, entre alunos, agressões verbais, descaso das famílias e outros - tomara podermos contribuir de forma positiva para amenizar estas situações (cursistas).

Podemos observar neste enunciado algumas formas de violência consideradas pela professora, tanto na escola como em relação às famílias e que demandam, de algum modo, a atenção dos profissionais da educação. Chama atenção um diálogo em que as cursistas abordam também a dificuldade dos/as profissionais da educação, em especial, sobre o tema sexualidade e situações de violência ou abusos sexuais vividos por crianças e adolescentes. Algumas se posicionam como preparadas para lidar com estes assuntos, mas veem em outros/as profissionais certa dificuldade. E a falta de formação é um dos elementos apontados como causa do receio em abordar tanto o tema da sexualidade como intervir em situações em que se suspeita que a criança esteja sofrendo violência sexual.



Hoje, infelizmente, percebi que muitos profissionais da educação tem receios, medos e inseguranças em lidar com o assunto sexualidade e principalmente sobre: abuso e exploração sexual de crianças e

adolescentes. Por que deste medo de envolvimento? Será que lhes faltam formação adequada? De que forma podemos proteger e cuidar de nossas crianças e conscientizá-las dos perigos que as cercam se temos receios de sermos mal interpretados pelas famílias? (...) (cursista).



Nas escolas de nossa rede de ensino, também constatamos esta triste situação. Creio que o medo é fator de múltiplas causas: falta formação, tabus e preconceitos, falta de preparo até mesmo dos dirigentes e muitos outros. Oportunizar aos profissionais capacitação continuada e diálogo com nossas crianças é fundamental. (...) (cursista).

Ao mesmo tempo em que é um assunto complexo e que causa afastamento por conta de tabus e preconceitos, há professores/as que se envolvem, o que não significa, necessariamente, que uns possuem formação e outros não. Algumas vezes parecem dizer que há um afastamento proposital que visa o não envolvimento com o assunto, mas também como forma de lidar com algo que tampouco é compreendido pelo/a profissional da educação e, ainda, por conta das visões distorcidas sobre sexualidade e sobre violência sexual contra crianças e adolescentes.



Sou Orientadora Educacional, numa escola pública, e nossa realidade não é diferente, também percebo muita resistência ao abordar esse assunto tão polêmico com os profissionais da minha escola. Não querem envolvimento no assunto, "é um problema a menos", porém, temos professores que preocupam-se em ajudar, quando encontram situações suspeitas, e quase sempre as suspeitas são confirmadas (cursista).



Realmente o tema causa afastamentos. Na escola que leciono também percebi isso. Mas acredito que muitas pessoas encaram a escola com uma visão destorcida para os dias de hoje. A escola deixou de ser o lugar para repassar conhecimento. Ela é um espaço dinâmico que se transforma conforme as mudanças sociais. Muitos professores tem incutido uma visão conservadora sobre o sexo e não consegue ampliar seu olhar, buscando entender que sexualidade percorre outros caminhos e não trata o ato sexual, além das visões preconceituosas, onde a vítima de exploração compactua com o agressor, ou facilitando o abuso ou não

denunciando... visões distorcidas. Temos muitas lutas pela frente...
(cursista).

Sobre isso, Libório (2005) realizou uma pesquisa documental, cujo objetivo geral foi o de expor e analisar a situação da violência sexual cometida contra crianças e adolescentes na 10ª região administrativa do estado de São Paulo. Neste estudo, a autora identificou que “a maior parte dos denunciadores são anônimos e o segmento da educação aparece com um número quase insignificante de denúncias (dos 176 casos, somente 4 casos)” (Libório, 2005, p.4). Esta mesma autora, em parceria com outra pesquisadora, realizou outro estudo com o objetivo de caracterizar o universo de informações de diretores, coordenadores pedagógicos e professores de 1ª a 4ª séries de ensino fundamental das escolas públicas municipais de Presidente Prudente acerca da violência sexual cometida contra crianças e adolescentes (Libório & Camargo, 2006). O que as autoras constataram foi a falta de formação inicial e continuada sobre esta temática e o desconhecimento dos profissionais sobre seu papel no que diz respeito à denúncia dos casos de suspeita de violência sexual contra crianças e adolescentes (Libório & Camargo, 2006).

Não parece que esta seja uma realidade apenas do lócus de estudo destas pesquisadoras, pois o diálogo entre as cursistas, sendo estas de diferentes escolas de Santa Catarina, mostra que realmente a violência sexual contra crianças e adolescentes ainda é um problema difícil de ser abordado pelos professores e professoras na escola, causa afastamento, dificuldades em realizar a denúncia; não há formação adequada sobre o assunto; não há protocolos em casos de suspeita; está atravessado por tabus e olhares distorcidos em torno da infância e adolescência. Esta realidade é preocupante, pois no “Mapa da Violência 2012 Crianças e Adolescentes do Brasil” (Waiselfisz, 2012), a violência sexual é uma das formas de violência pela qual mais sofrem crianças e adolescentes, sobretudo meninas, com uma incidência maior na faixa de 10 a 14 anos.

O Curso de Especialização, de todo modo, não deixou passar em branco em seu programa de formação a questão do Abuso e da Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes. Em torno do dia 18 de maio – Dia Nacional de Luta contra o Abuso e Exploração sexual de crianças e adolescentes – as cursistas foram convidadas a participarem das atividades referentes a esta data em seus municípios e a refletirem sobre o assunto em seus contextos de trabalho, realizando diálogos com seus pares e também com seus alunos e alunas. No Módulo II, também

há um conteúdo específico sobre as formas de violência sexual que afetam crianças e adolescentes, as formas de denúncia e a responsabilidade dos profissionais da educação frente aos casos de suspeita de que alguma criança ou adolescente esteja sofrendo abusos ou violência sexual.

Deste modo, a partir dos conteúdos da etapa II do PIE e dos conteúdos do Módulo II, percebo que uma linguagem jurídica entra no bojo das discussões teóricas tramadas pelo Curso, pois os argumentos em torno do enfrentamento das violências se pautam no instituído pelas leis, sobretudo, pelo ECA. Esta linguagem, todavia, já estava presente desde a concepção do Curso de Especialização, como vimos no estudo anterior. No entanto, a partir do Módulo II ela provoca contornos outros nos enunciados de violência, à medida que torna central a ideia-força de que a não garantia dos direitos de crianças e adolescentes, produz violências.

Quanto aos enunciados do Curso engendrados por uma linguagem jurídica, ou seja, enunciados em que a violência se articula às vozes do direito e da lei, entendemos que pode haver aí uma tensão entre a razão jurídica e o saber relacional na educação (Skliar, 2014). Uma tensão, não necessariamente colocada pelo Curso, mas pela forma como a temática da violência é também abordada em contextos educativos impregnados com jargões jurídicos que intentam traduzir de forma estanque a vastidão das relações de convivência (Skliar, 2014). O que este autor intenta é opor a linguagem jurídica à linguagem ética ou da convivência tecida nas relações. Isso porque, essa linguagem jurídica se antecipa, ou poderia dizer que se sobrepõe às linguagens possíveis desde a convivência, desde o que nos acontece e nos afeta. Neste sentido, segundo Skliar (2014, p. 223):

Se a razão jurídica se configura com antecipação e em oposição às linguagens da convivência, sua vitalidade ficaria subordinada e sepultada a um amontoado de algumas poucas fórmulas prescritivas, excepcionais e obrigatórias. Entretanto, o saber experimental da relação parece dizer outra coisa bem diferente: que sua contingência original está cimentada na vulnerabilidade, no conflito, na fragilidade, no desencontro, na perturbação, na alteração, na interrupção, no finito, na hospitalidade, no intocável, na hostilidade, no outro, no seu mistério, na irredutibilidade. Dessa tensão entre razão jurídica e saber relacional, parece que a norma defende sua norma no mesmo momento em que pretende iniciar seu mandato e tudo parece acontecer como se

alguém, antes de afetar ou de sentir-se afetado por um outro, deva fazer-se a pergunta obrigatória sobre o direito de sentir-se desse modo e justificar, com primordial antecipação, se com isso não se lesiona, não se fere ou se violenta algum princípio (jurídico) da individualidade.

A questão está então em problematizarmos o uso de determinadas racionalidades no campo da educação e se estas não têm produzido distanciamentos e indiferenças devido aos jargões que elas podem criar - quando o assunto é a violência - em nome do direito, da lei, da norma. Assim, segundo Rifiotis e Castelnuovo (2011), é necessário desenvolver um olhar crítico sobre a dimensão jurídica, pois falar em direitos não significa falarmos em justiça e/ou aplicação de leis, mas num “proceso de democratización más amplio que tenga como horizonte la dimensión ética” (p. 16), e não burocrática e formal que nem sempre correspondem às demandas. Isso porque, a judicialização³⁸ da vida encontra, sobretudo, na sociedade disciplinar e de controle a qual vivemos a instituição do dever-ser que “regulamenta [o] que é proibido e estabelece que ser livre é fazer tudo o que a lei não impeça” (Passetti, 2002, p.6). Por isso, a necessidade de dialogarmos com enunciados que coincidem com uma racionalidade jurídica, para polemizar e olhar para o que ela produz nos contextos escolares. Pensamos, por exemplo, na relação entre a escola e as famílias e em como são criados discursos, em nome da lei e do direito das crianças, que desqualificam e criminalizam modos de vida, em especial, das famílias pobres. Quantas práticas de higienização e normalização dos corpos são tramadas em nome de um modo de aplicar a lei? Quantos modos de vida possíveis são vistos desde a perspectiva da falta? E, ainda, quantas violências são produzidas nos espaços escolares em nome da garantia à educação que, paradoxalmente, também produz exclusões e inclusões perversas?

Como reflete Lima (2010), a escola reúne uma multiplicidade de gentes que,

³⁸ “Se trata, por um lado, de um mecanismo que desvaloriza outras formas de resolução de conflitos e reforça ainda mais a centralidade do poder judicial. É o que também poderia se chamar de uma estratégia legislativa: a pressão dos próprios legisladores para estabelecer direitos, isto é, a busca de reconhecimento social traduzida em ‘ganhos jurídicos’” (Rifiotis & Castelnuovo, 2011, p. 18, tradução nossa).

(...) insistem em dizer, por meio de seus corpos, das suas marcas, dos seus registros, que existem outras formas de estar-juntos, outras formas de organização, outras arquiteturas. Assim é que presenciamos diferentes expressões de vida, corpos tatuados, cabelos pintados, roupas rasgadas, orelhas furadas, carteiras e paredes pintadas, grafitegens nos muros, etc. São, via de regra, expressões que, ao serem lidas pela ordem de um discurso pedagogizador, passam a ser vistas como sinais de indisciplina e incivilidade (p. 30).

Expressões destas vidas que são lidas também por uma linguagem jurídica e moralizadora, com jargões que nomeiam estes corpos como filhos de famílias desestruturadas, como os maus alunos. Um tipo de linguagem que atravessa a educação e seus profissionais, mas também as áreas da saúde e justiça (Rauter, 2011). Deste modo, quantas vidas são neutralizadas por uma linguagem que se antecipa a própria relação com o outro? Quantas experiências de vida não são viáveis frente à norma, diante do padrão abarcado pela lei, que se interpõe à possibilidade do diálogo, da aproximação, da educação de crianças e adolescentes? Quantas vezes usamos o jargão da negligência e do abandono de crianças, para reafirmar concepções deterministas que marcam famílias por conta de sua condição de pobreza, do lugar de onde vem, do local onde moram, da forma como dão conta de viver e de cuidar de seus filhos? Não queremos com estas questões, de modo algum, negar as violências pelas quais muitas crianças e adolescentes sofrem em seus contextos familiares, mas, sobretudo, problematizar os efeitos de uma linguagem jurídica que, quando estritamente normativa e indiferente em relação ao outro, são usadas para falar de determinados corpos, de determinadas famílias, criando assim processos de discriminação, exclusão e preconceito. Portanto, cabe deixar como reflexão também, que jogo de forças há entre o direito, a norma, a disciplina e a violência na escola?

Desde a linguagem jurídica, a escola e seus/suas profissionais são também chamados/as à responsabilidade quanto ao seu papel na Rede de Proteção. No livro do PIE, as autoras deixam claro as obrigações dos educadores e educadoras previstas no ECA:

O Estatuto da Criança e do Adolescente indica incumbências específicas para o setor educacional e o setor de saúde: identificar e notificar situações de maus-tratos e buscar estratégias e parcerias para proteger os sujeitos em contexto de violências e dar apoio às famílias.

Mas há que se questionar o quanto às escolas têm contribuído com essa indicação do ECA? Denunciar ou notificar as violências é um ato indispensável (Miguel, Sousa & Lima, 2010, p. 36).

Por outro lado, refletem que:

A legislação brasileira, embora clara quanto à obrigação de notificar, oferece pouca orientação aos(às) educadores(as) e a notificação de uma suspeita fica, na prática, a cargo da consciência individual, o que pode contribuir tanto para a não notificação quanto para a notificação em excesso e constrangimento da criança ou adolescente (Miguel, Sousa & Lima, 2010, p. 37).

Há na compreensão das autoras, em consonância com a legislação, a obrigação dos/as profissionais da educação em notificar às instituições específicas as situações de suspeita e/ou confirmação de violências contra crianças e adolescentes. Mas também consideram que estes profissionais nem sempre estão preparados para agir de tal modo, pois muitos “não reconhecem ou invisibilizam as marcas físicas, psicológicas e emocionais das violências a que estão submetidos(as) muitos(as) dos(as) educandos(as), nem relacionam essas violências como motivador direto e indireto sobre a frequência, o aproveitamento do tempo letivo e o rendimento escolar” (Miguel, Sousa & Lima, 2010, p. 37).

Emerge a reflexão de que as violências sofridas por crianças e adolescentes no contexto doméstico, por exemplo, podem afetar o processo de escolarização destes sujeitos e que cabe ao professor e a professora, estarem atentos a esta possibilidade. Deste modo, as cursistas são questionadas sobre: o que elas sabem sobre as violências que sofrem seus educandos e educandas? Que reflexões a escola faz sobre as violências domésticas que adentram as salas de aulas? Como procedem ao identificar uma situação de violência doméstica? Como planejam as ações pedagógicas nesse contexto? (Miguel, Sousa & Lima, 2010). Com estas questões, vemos que há uma preocupação, por parte desta formação de professores e professoras, em construir com estes/as formas de relação e de convivência mais próximas de seus alunos e alunas. Parece-me que esta aproximação é o que possibilitaria a prevenção, o reconhecimento e o enfrentamento das violências que afetam crianças e adolescentes e, neste sentido, a produção de um saber relacional que se realiza desde uma linguagem ética, isto é, uma

linguagem desde a convivência com o outro (Skliar, 2014). Deste modo, a linguagem jurídica chegaria num momento outro, neste em que os profissionais da educação são obrigados a notificar situações de violência contra crianças e adolescentes e criar estratégias e parceiras de proteção.

No entanto, como já apontado pelo conteúdo do Curso, é dada pouca orientação a estes profissionais e, além disso, o próprio ECA ainda é uma Lei bastante desconhecida dos educadores e educadoras, na visão de algumas cursistas. Nos enunciados que seguem, uma cursista inicia um diálogo expondo um incômodo vivido no dia da primeira aula presencial, realizada no polo de Blumenau. Esta aula tinha como objetivo introduzir as cursistas aos conceitos e aspectos que envolvem a educação a distância. Porém, ao que parece, o conteúdo foco da aula foi entremeado por conteúdos outros trazidos pelas cursistas, causando desconfortos que ressoaram nas contrapalavras de algumas colegas do Curso.

A primeira cursista a falar sobre o assunto, disse do incômodo que viveu durante a aula quando o ECA e o tema da violência na escola foram abordados por outras cursistas.



Embora tenha me portado de modo contemplativo na aula de ontem (28/05/10) saí de lá incomodada. Penso que no decorrer do curso possamos rever nossos conceitos, nossos preconceitos, nossos estigmas. É por isto que escolhemos "este" curso e não qualquer outro que representaria, quem sabe, apenas um certificado a mais. Sou defensora convicta do Estatuto da Criança e do Adolescente. Dizer que ele é uma das legislações mais avançadas do planeta no que concerne ao Direito da Infância e da Juventude pode parecer repetitivo, no entanto, fico incomodada quando ouço educadores, de quaisquer espaços, referir-se ao ECA com desprezo ou até revolta. Penso que teremos uma boa oportunidade de retornar a este assunto, assim como ao das violências nas escolas, nos Módulos seguintes (cursista).

Outra cursista expressou sua frustração com as discussões que aconteceram na aula e se posicionou dizendo que a especialização é necessária, ao que parece, àqueles/as que não compreendem a criança e o adolescente como sujeitos de direitos e deveres, inseridos e constituídos em um contexto mais amplo.



Concordo plenamente com a colega. Saí da aula do dia 28 um tanto frustrada e durante a viagem de volta para [nome da cidade], eu e minhas colegas viemos refletindo sobre tudo o que foi dito. Concordo também, que aquele não era o espaço pra as discussões colocadas, mas através das falas de alguns colegas pudemos perceber o quanto esta especialização se faz necessária, pois temos que compreender que uma criança ou adolescente inserido em uma unidade de ensino não é um indivíduo isolado, mas sim um indivíduo de direitos e deveres, inserido em uma família, comunidade e toda a sua realidade deve ser levada em conta em uma abordagem, não só realizada pelo professor, mas também por qualquer profissional que lhe acompanha (cursista).

Também teve quem se alterou fisicamente em relação ao que vivenciou na aula. “Taquicardia e nó na garganta” foi o que uma cursista diz ter sentido com o que ouviu durante a aula de algumas colegas cursistas.



Faço minhas as suas palavras! [se referindo a autora do primeiro enunciado] Saí da aula com taquicardia (rsrs...) e olha que a cada fala me dava um nó na garganta (cursista).

E quem demarcou que o interesse da aula era sobre a educação a distância e não sobre as muitas experiências sobre violência que todos e todas teriam para contar.



Caras colegas, complementando o seu nó na garganta, eu também saí um pouco frustrada da aula. Para mim o assunto que interessava no momento era tirar dúvidas e discutir sobre a disciplina de Introdução à Educação a Distância. Outros assuntos, ficariam para ser abordados no momento mais oportuno. Bem como cada uma querendo contar suas experiências sobre algum fato de violência, cada um tem muitas e várias experiências no seu dia a dia (cursista).

Sobre o ECA, uma cursista diz do desconhecimento que muitos/as profissionais que trabalham com crianças e adolescentes ainda possuem e a importância das legislações serem abordadas no decorrer do Curso.

 (...) Acredito que o segundo módulo do curso será de extrema importância para todos nós estudantes, pois abordará mais a fundo as legislações existentes, e aqui destaco como o mais importante o Estatuto da Criança e do Adolescente, um dos maiores avanços na história da infância e juventude brasileira e que é ainda tão desconhecido por muitos de nós que trabalhamos diretamente com o segmento a que se refere (cursista).

 É notório o posicionamento, não só de educadores, mas de qualquer setor da sociedade contra algo que não compreende. Ainda mais quando o que é defendido vai contra o que até então a sociedade estava acostumada: decidir o que uma criança ou adolescente poderia ou não fazer (...) (cursista).

Por outro lado, há quem tomou o acontecimento na aula como um momento rico em discussões e opiniões e, a partir disso, apontou a possibilidade de, por meio do Curso, rever os conceitos do fazer pedagógico. Assim, em contraste com os sentimentos de frustração, angústia e incômodo, esta cursista constatou a multiplicidade de pensamentos em uma mesma categoria profissional e a necessidade de estudo.

 Penso que a aula de ontem foi bastante rica em discussões e opiniões. Percebemos o quanto as pessoas pensam diferente sobre vários assuntos, apesar de todos sermos educadores. E concordo com você sobre a possibilidade de rever conceitos e práticas ao longo do curso, onde estudamos e refletimos sobre nosso próprio fazer pedagógico (ou pelo menos assim deveríamos). Com certeza, temos muito o que discutir e estudar!!!! (cursista).

Há nestes diálogos um claro tensionamento entre o grupo de cursistas deste polo, diante da forma como alguns pensamentos foram expostos no dia da aula. Apesar de não estarem explicitamente escritas quais foram as falas e opiniões que provocaram estas angústias, podemos arriscar dizer, por conta também da nossa experiência neste Curso, que algumas professoras devem ter se posicionado - ao relatarem situações de violência na escola provocadas por crianças e adolescentes - contra o ECA, por entenderem que ele só dá direitos às crianças e

adolescentes e deixa a desejar em relação aos deveres. Como era um primeiro momento de encontro coletivo, a expectativa em poder falar de acontecimentos pontuais e que afligem estas profissionais em seu cotidiano acabou, ao que parece, tomando conta da aula e funcionou para algumas cursistas como um desabafo, carregado de opiniões e sentimentos, quiçá, contraditórios e até mesmo preconceituosos, provocando “nós na garganta”, “taquicardias”, “incômodos”.

Interessante pensar que, apesar da vontade de diálogo que encontramos na expectativa das professoras com a participação na formação, quando esta possibilidade foi colocada, elas se posicionaram para dizer que o momento da aula da Introdução à EaD não era o momento para tal discussão e troca de experiências. Isso me faz pensar nas dificuldades que temos em dialogar na diferença, quando o outro não pensa como nós e como somos alterados quando entre nós se cria uma luta entre vozes e suas ideias-força. Também nos faz pensar se esta necessidade de diálogo, ao iniciar o Curso de Especialização, não diz de uma dificuldade de diálogo na escola e em outros contextos de encontro de educadores/as. É certo, como diz uma cursista, que apesar de serem todos de uma mesma categoria profissional, professores e professoras, há uma multiplicidade de pensamentos, por vezes, divergentes. Contudo, é possível conversar na escola? Em que língua conversamos nos espaços educativos? O que há nos enunciados educativos sobre a violência na escola?³⁹

No enunciado de uma cursista, encontro respostas para estas perguntas:



Sempre que se fala em violência na escola lembra-se de adolescentes agressivos, com famílias "sem estrutura" e etc. Quase nunca se ouve falar em violência por parte dos adultos. Não menciono a violência física, mas aquela que é invisível, preconceituosa, mas tão perversa quanto a que deixa marcas pelo corpo. A violência precisa ser banida da escola, pois em nada contribui nas relações de aprendizagem (cursista).

O que ela nos diz é que há uma ordem nos enunciados em torno da violência, na escola, que torna a violência um termo naturalizado no plano da linguagem educativa quando no lugar da enunciação estão os

³⁹ Questões inspiradas nas teorizações de Carlos Skliar.

profissionais da educação e, quando o outro no enunciado são as crianças e os adolescentes. Assim, este enunciado nos coloca em conexão com o que a cursista chama de violências invisíveis produzidas pelos adultos na escola, mas que também poderiam ser nomeadas de outros modos se compreendidas como enredadas em relações de poder. Podemos pensar, por exemplo, nas avaliações e classificações escolares que demarcam o lugar do bom e do mau aluno, da aprendizagem exitosa e dos fracassos, do aluno com problemas e do aluno normal. Práticas que, dependendo da perspectiva epistemológica, podem ser nomeadas como violências invisíveis ou simbólicas, mas também, como efeitos de um exercício de poder disciplinar “que faz de cada indivíduo um caso, algo a ser descrito, comparado, adestrado, corrigido, normalizado, excluído”, transcrito em “gráficos, boletins, relatórios, relatos clínicos” (Araújo, 2007, p. 33). De todo modo, práticas invisibilizadas ou ainda pouco questionadas. E a inaudibilidade de algumas formas de relação no contexto educacional faz com que determinadas vozes, muitas vezes, não entrem nos diálogos possíveis na educação, seja como uma violência por parte dos/as educadores/as, seja como um modo de operar e sustentar o lugar do/a docente.

Em articulação com a noção de violências invisíveis, as autoras do livro do PIE, enredam a violência em vozes outras, criando um enunciado, ainda mais complexo por conta de um jogo entre visibilidades e invisibilidades das violências, latente como ideia-força no que foi enunciado. Vejamos:

A violência é “multifacetada”, por assumir diversos ângulos, diferentes maneiras de se gestar e de se mostrar. Nesse sentido, podemos refletir que as violências como fenômenos sociais estão presentes nas instituições, assim como nas várias formas de linguagem, nas brincadeiras, nas igrejas, nas famílias. As violências também são “polimórficas”, ou seja, assumem formas diversas em suas expressões (Miguel, Sousa, & Lima, 2010, p. 37).

Ao mesmo tempo em que esta definição cria sentidos ainda mais amplos para as violências, revelando as múltiplas dimensões em que pode se expressar, as autoras retomam aspectos que a tornam (in)visíveis. Isso aconteceu quando as violências tornam a ser enunciadas, no material didático do PIE, desde dois espaços e tempos de maior convívio de crianças e adolescentes, a família e a escola. Ambas

as instituições são problematizadas pelo Curso a partir da relação complexa entre violências e cuidados que as atravessam. Se, por um lado, há o reconhecimento de que também as famílias produzem violências por meio de xingamentos e surras como práticas de disciplinamento ou como estratégias educativas, por outro, também a escola é questionada sobre seus autoritarismos pedagógicos, por suas verdades inquestionáveis, seus preconceitos e violações de direitos (Miguel, Sousa & Lima, 2010). Isto é, formas de expressão de violências ao mesmo tempo bastante concretas, mas também encobertas por práticas pedagógicas, muitas vezes, legitimadas.

No livro do Módulo II, encontramos quatro capítulos, cada um com uma autoria particular, nos quais é trabalhada a relação entre Violências, Rede de Proteção e Sistema de Garantia de Direitos. Por conta deste diálogo com as legislações e políticas públicas voltadas às crianças e adolescentes, da necessidade da criação de indicadores de violências, isto é, de dados que quantifiquem as violências, estas foram enunciadas, sobretudo, desde suas classificações. No entanto, há o entendimento de que “uma análise mais rigorosa dessa classificação revela imprecisões e lacunas que não podemos deixar de apreciar, à medida que nenhuma forma de violência é exclusiva” (Giron, 2010, p. 46). Deste modo, o material didático do Módulo II aborda a violência, principalmente, desde as suas diferentes formas de manifestação, tomando como referência o documento intitulado “A Escola que Protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes”, do ano de 2007, editado pela SECADI. A partir deste documento, são descritos os seguintes tipos de violência: violência estrutural; violência simbólica; violência institucional; negligência e abandono; violência física; violência psicológica; violência sexual; exploração sexual comercial; prostituição; pornografia; turismo sexual; tráfico de pessoas para fins sexuais; exploração econômica; trabalho infantil. Também são apontadas algumas interlocuções específicas, como é o caso das violências que emergem desde o uso de drogas e do tráfico; que envolvem questões de hierarquias de gênero; bem como é chamada a atenção para a reciprocidade entre determinados contextos e formas de violências.

Não parece vir ao caso detalhar o que significam todas estas formas de violência, contudo, é importante dar visibilidade a este modo outro de também enunciar as violências na formação. Um modo que está atrelado a uma demanda específica no campo da prevenção e do enfrentamento das violências e que, por este motivo, cria formas de

classificação para certos acontecimentos que apesar de sua complexidade e contradições, são de algum modo resolvidos no âmbito da linguagem. Assim, o que o Curso quis a partir das classificações das violências foi ampliar os olhares mesmo reconhecendo que “as classificações padronizadas nem sempre oferecem perspectivas atualizadas das dimensões do problema a ser enfrentado na defesa dos direitos de crianças e adolescentes” (Giron, 2010, p.108). O que vemos circular também no livro do Módulo II, portanto, é uma linguagem que podemos nomear como serializante, aquela que tipifica, classifica, categoriza e nomeia desde um lugar objetificador das relações, dos acontecimentos. O que está em jogo no uso de uma linguagem como esta é a possibilidade de enquadramento do outro e das relações em um padrão. Ou seja, os diversos tipos de violência possuem cada uma delas uma especificação que possibilita que determinados modos de relação de violência sejam enquadrados. Este modo de enunciação atende, sobretudo, a necessidade de criação de indicadores de violências – municipais, estaduais, nacionais – que possam dar subsídios às políticas públicas, pois é a partir destes que estratégias de prevenção e enfrentamento são elaboradas. Portanto, para que tais indicadores sejam produzidos, é preciso criar, por meio da linguagem, uma apreensão das situações de violência pela qual se possa quantificá-las, ou seja, transformá-las em estatísticas.

O uso das tipificações, mesmo reconhecendo as lacunas deste modo de enunciar as violências, submetem as complexas situações de violência na escola, por exemplo, a um enquadramento, a uma linguagem que precede as situações. Além disso, a linguagem serializante também engendra a identificação divisória da vítima e do violador, das situações tidas como normais e anormais, desde uma dimensão de causa e efeito. Deste modo, a complexidade do fenômeno das violências acaba sendo estancada pela linguagem serializante que, nas palavras de Nogueira e Pimenta (2005, p.8) “ganha contornos numéricos e quantificáveis, reforçando o preconceito ao lugar, estabelecendo categorias como ‘situação de risco’, ‘micro violências’, ‘classes perigosas’, ‘incivilidade’, ‘clima escolar de insegurança’”. Assim, o que nos interpela no uso desta linguagem é o modo como definimos situações e pessoas como violentas nos contextos educativos, ancorados mais em classificações e categorias, e menos na complexidade que as configuram, calcados mais nos rótulos do que no que as vítimas têm a dizer (Debarbieux, 2002).

Na escola, desde um espaço e tempo constituídos pela norma e pela normalidade, muitas situações são nomeadas como violência: depredações do patrimônio, pichações, indisciplina, xingamentos, furtos, intimidações, etc. E, como apontam Filho, Filho e Ponce (2011, p. 3).

Numa escola em que as emoções, os sentimentos e desejos humanos são contidos e os indivíduos devem pensar e agir linearmente, qualquer expressão humana que não atenda ao padrão é reconhecida como desviante, anormal e, facilmente, caracterizada, como expressão de violência, indisciplina, descontrole.

Numa perspectiva muito próxima a esta reflexão, está o trabalho de Nogueira (2000) que vê nas agressões físicas e verbais e na depredação do patrimônio escolar meios de o sujeito reivindicar um lugar na escola, espaços de participação e de garantia de direitos. Neste trabalho, a nomeação de violência a certos acontecimentos na escola é relativizada e pensada como uma resposta a um modo rígido e normatizado de funcionamento escolar.

Além destes, Cruz (2005) também relativiza a violência quando esta é enunciada para dizer dos conflitos entre as crianças. No artigo intitulado “Relações de gênero, conflito e violência nas séries iniciais”, a autora reflete que os conflitos entre crianças se dão, sobretudo, pelo desejo de aproximação entre elas e que mesmo que contenham agressividades, nem sempre chegam a se relacionar de forma violenta, por vezes a agressividade faz parte da brincadeira e logo é suprimida pela possibilidade da aproximação. Já em outros momentos a agressividade perdura e pode produzir violência quando as crianças se machucam, se humilham, etc. (Cruz, 2005).

Estes olhares polemizam e suspendem a linguagem serializante, na medida em que a própria dimensão da norma é relativizada. Por isso, em se tratando de discussões e formações de docentes que envolvem a violência na escola, é preciso tensionar algumas ideias-força em torno das relações entre violência, norma, disciplina e dominação. É preciso tensionar também o binômio vítima-violador e a unilateralidade da causa e do efeito, engendrados pela linguagem serializante. Pois, como aponta Debarbieux (2002), muitos pesquisadores entram no embalo da onda determinista e alarmista criada pela mídia sobre violência na escola e acabam, no pior dos casos, contribuindo com imaginários de insegurança que justificam práticas repressoras e de controle ainda mais

rígidos. Sobre isso, Nogueira e Pimenta (2005)⁴⁰ também apontam que a abordagem desta temática possui muitos equívocos por parte dos pesquisadores quando estes não reconhecem a complexidade do fenômeno e “quando os olhares são pré-estabelecidos, em face da visão de ordem social, de mundo ou da posição sócio-cultural de quem observa” (p.10).

Na terceira e última parte do livro do PIE, as violências são enunciadas ainda desde outras problematizações:

Como se expressam as diversidades sexuais, de gênero e étnico-raciais na sua escola? Quando as crianças e os(as) adolescentes olham para si mesmos(as), o que veem? Como a escola lida com essas questões e como as legitima? Que violências podem ser percebidas na construção das subjetividades de gênero e étnico-raciais? Que relações há entre aprovação/reprovação e as questões de gênero, étnico-raciais e de classe? Como as ideias de sucesso e fracasso escolar se entrecruzam com as construções sexistas, homofóbicas e racistas? (Miguel, Sousa & Lima, 2010).

Pode-se observar nestas questões a retomada de um diálogo próximo com as cursistas, desde suas práticas, daquilo que acontece nas escolas. Há também uma provocação em relação ao modo como cada cursista lida com estas questões e como suas concepções adentram o contexto educativo. A partir da afirmação “somos como ensinamos”, as autoras do material didático do PIE buscam posicionar as cursistas, fazê-las pensar sobre como elas pensam, sentem e se relacionam no dia a dia da escola, desde suas concepções de mundo, desde os seus preconceitos e tabus. Isso porque, para o Curso, há na escola,

(...) práticas discriminatórias e reforçadoras de padrões morais rígidos que insistem em impregnar as relações entre as pessoas, reforçando concepções fragmentadas e impregnadas por valores morais que normalizam, normatizam, prescrevem e calam as possibilidades de questionamento (Miguel, Sousa & Lima, 2010, p. 47).

⁴⁰ Analisaram cinco teses e nove dissertações produzidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação da USP e da PUC/SP (1990 a 2000) que tinham como temática central as violências na escola e os estudos produzidos pelo Observatório de Violências nas Escolas do Brasil publicados no Congresso Ibero-Americano sobre Violências nas Escolas de 2004.

Assim, as violências foram enunciadas, no Módulo III, desde a pergunta pelas diversidades sexuais, de gênero, étnico-raciais, pela deficiência e seus processos de inclusão na escola (Leite e Rosa, 2011). Sobre a interface entre diversidade e educação, tomo principalmente alguns escritos de Skliar (2011a, 2011b) e de Skliar e Téllez (2008) para junto com eles desconstruir os usos da palavra diversidade e seus sentidos, e problematizar a pergunta pela diversidade do outro no campo educativo. Isso porque, o gesto destes autores frente aos discursos sobre diversidade ou sobre a atenção, o respeito, a tolerância à diversidade é de suspeita, pois eles entendem que a diversidade foi naturalizada como uma palavra na qual sua simples menção parece constituir uma virtude democrática, política, cultural e pedagógica (Skliar & Téllez, 2008).

A diversidade costuma entrar no plano discursivo para dizer da existência do outro diverso. O outro é que é localizado sob a noção de diversidade: o outro-negro, o outro-deficiente, o outro-homossexual. O outro que percorre a periferia, a margem de um eu ou de um nós que está no centro; um eu ou nós supostamente não diverso, pois é este sujeito que denuncia a diversidade que intenta incluir, hospedar o outro desde uma mesmidade hostil (Skliar, 2011a, 2011b). Deste modo, para Skliar e Téllez (2008) precisamos fazer algumas perguntas em torno do enunciado da diversidade: Como se articula diversidade com igualdade nos espaços pedagógicos? De que forma o anúncio e o enunciado da diversidade podem oferecer uma perspectiva de transformação na cultura política e nos espaços pedagógicos? A passagem discursiva que vai da suposta homogeneidade à suposta diversidade transforma a educação?

Estas problematizações nos colocam a pensar sobre a relação entre violência e diversidade, pois sabemos das inúmeras situações de violência vividas por grupos e indivíduos categorizados como diversos. A questão é que a produção destas violências corresponde também à suposta existência de um corpo normal, de uma sexualidade normal, de um gênero normal. Isto é, a diversidade se relaciona com um suposto padrão de normalidade da maioria com a qual os outros são colonizados como os diferentes. Deste modo, no território educativo, a pergunta pela diversidade pretende, na maioria das vezes, transformar esta imagem homogênea da escola, em algo mais plural e ao mesmo tempo inclusiva, para que o outro diverso se aproxime cada vez mais do centro, da normalidade. Diante deste binômio – normal-diverso – há que se

perguntar, como o fazem Skliar e Téllez (2008), de quem é a questão da diversidade, ou melhor, quem diz diversidade?

Estas preocupações, nossa e dos autores com quem dialogamos aqui, emergem para que possamos pensar um pouco mais e olhar desde outros ângulos para nos posicionarmos em torno do que entendemos por diversidade: se a enunciamos para criar uma separação entre nós e os outros; se a usamos para categorizar alguns sujeitos como diferentes; se a tomamos como sinônimo de relações de alteridade. Em relação a esta última opção, parece-nos ter sido a posição do Curso de Especialização ao enunciar a diversidade. Por outro lado, a enunciação da atenção à diversidade na escola tem servido para tematizar o outro por meio da criação de uma coincidência entre a diversidade e todos aqueles e aquelas que são os diversos e, deste modo, há um lugar da enunciação da diversidade que pode produzir indiferença e diferencialismos em relação a grupos e sujeitos específicos (Skliar & Téllez, 2008). Entendemos que a diversidade define alguns outros desiguais, enquanto a diferença está aí (Veiga-Neto, 2009), ela existe e emerge em cada encontro, ela não está no outro nem em mim, mas entre nós. Assim, a questão é estarmos atentos aos modos de enunciar a diferença nos contextos educativos e tensionar o lugar ocupado pela diferença nos enunciados de violência.

Até este momento, tratamos de alguns modos de enunciar a violência desde o material do Curso e dos registros das cursistas nos Fóruns. Junto a esses, também há um encontro entre enunciados, objetivados no modo como o Curso interrogou as cursistas no início da formação e como estas responderam a tais questões, no Inventário Conceitual no ato da matrícula no Curso. A partir deste Inventário, podemos tensionar e problematizar o modo pelo qual as perguntas foram construídas, bem como, os efeitos destas nas repostas das cursistas. A única pergunta aberta feita às cursistas foi o que elas consideravam como violência e, dentre as muitas repostas, elas foram agrupadas como:



Gráfico 2 O que considera como violência - Polo de Blumenau

Nota: Arquivo da Pesquisadora

Vemos que se destacam a agressão/violência física e a agressão verbal. Estas formas de violência são, a nosso ver, aquelas mais próximas de cada cursista, no sentido de que são vividas no cotidiano, em diferentes contextos e que as afeta mais diretamente. Também podemos ver, com uma incidência menor, a violação de direitos, a agressão psicológica, a humilhação, a agressão moral e o preconceito. Ao compararmos com os dados do total das cursistas que responderam o Inventário no ato da matrícula, também encontramos que a maioria destaca a agressão física e a agressão verbal como o que considera como violência (Groff, Sousa & Lima, 2011).

A pergunta pela origem das violências, demarcou um modo de enunciar que, inevitavelmente, levou as cursistas a responderem desde a dicotomia causa-feito, mesmo com a possibilidade de se assinalar mais de uma opção. Uma maneira de perguntar que, de algum modo, contradiz o conteúdo do Curso que entende a violência como um processo complexo em que não se pode localizar uma origem, mas sim sua condição multicausal (Sousa, Miguel & Lima, 2010). Contudo, sobre as possíveis origens da violência nos contextos educativos, das 37 cursistas de Blumenau que responderam ao questionário, quase todas entendem que as violências na escola são oriundas de conflitos familiares. Depois aparecem as carências afetivas que também podem

estar associadas à família, seguida das violências de um modo geral que acontecem na sociedade, da carência financeira, o que pode apontar para um grupo mais específico de pessoas, ou seja, aquelas de baixa renda. As violências na escola também podem ser oriundas da relação professor e aluno, dos estilos de convivência na escola, da falta de formação continuada de professores, das dificuldades de aprendizagem, incoerência entre o currículo e a vida dos alunos, entre outros.

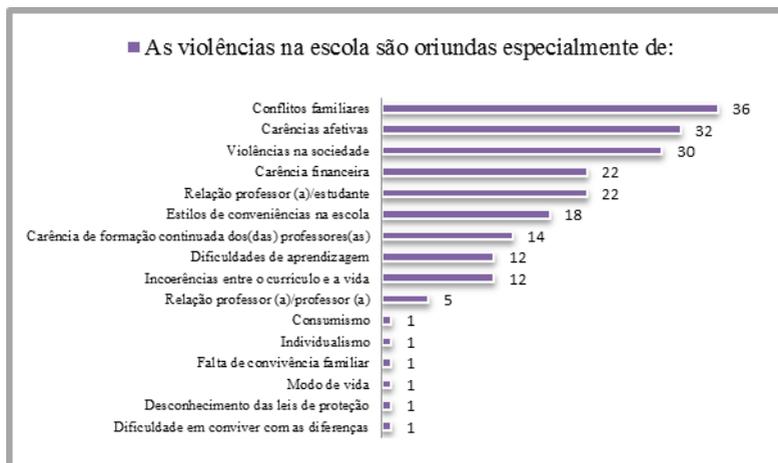


Gráfico 3: As violências na escola são oriundas especialmente de - Polo de Blumenau

Nota: Arquivo da Pesquisadora

Interessante notar que o bullying, uma forma de violência característica de preconceitos entre alunos em contexto escolares e que é amplamente debatido e veiculado pelos meios de comunicação, não aparece na resposta das cursistas de Blumenau ao questionário, por outro lado, nos dois Fóruns aqui analisados, há alguns diálogos sobre esta temática que mostram que as cursistas conhecem este assunto e, inclusive, algumas realizam formações específicas sobre bullying em suas escolas. Outros itens, tais como o tráfico e as drogas, a fome, os preconceitos, entre outros, praticamente não são considerados como possíveis causas da violência na escola. A associação das causas da violência na escola ao tráfico de drogas aparece, sobretudo, em estudos realizados por pesquisadores em escolas públicas localizadas nas

perifereias de grandes cidades como São Paulo e Rio de Janeiro (Sposito, 2001). Destacamos ainda que dos/as 490 cursistas que responderam ao questionário, 94% também apontam especialmente os conflitos familiares como uma das origens das violências na escola (Groff, Sousa & Lima, 2011).

Segundo Sastre (2009), a partir de um panorama dos estudos sobre violência nas escolas, entre os anos 1980 e 2009, os estudos mostram que sobre a relação entre família e escola,

a grande queixa é sobre a carência em termos da presença da família na escola e no processo educacional dos seus filhos. (...). Entende-se que essas crianças que carecem de companhia paterna ou materna são mais suscetíveis de apresentar padrões de comportamento desajustado, sendo isso especialmente observado nos estudos psicológicos. Os atores escolares formulam uníssonamente a mesma queixa: a família não colabora com o processo de formação realizado na escola e ainda são negligentes em realizar esse processo de formação no interior do núcleo familiar. Crianças e adolescentes oriundos de tais famílias são já observados como “problemáticos”. Assim inicia-se outro círculo vicioso, no qual as manifestações violentas do estudante com família desestruturada serão punidas com graus cada vez maiores de exclusão do processo escolar. A escola usa comumente a ideia de família desestruturada como uma forma de enquadramento, o que permite perceber uma das carências da escola em relação à família: falta de preparo para entender as dinâmicas históricas, sociais e econômicas das famílias contemporâneas (...) (p. 57).

Assim, o olhar sobre a origem das violências na escola, cria uma tensão entre o enunciado trazido pelas cursistas que centra na família o problema da violência ou o problema das crianças e adolescentes violentos e o modo complexo e ampliado com o qual o Curso abordou esta perspectiva. Vemos esta tensão entre vozes, por exemplo, na relação construída em alguns enunciados entre violência, família e falta de valores, e que se conectam a este olhar sobre a origem das violências na escola. Entre o que é comum em alguns enunciados, podemos destacar a ideia-força de que a família contemporânea não é mais a mesma de outros tempos, seja por conta das novas configurações, seja por conta dos valores que não são mais os mesmos, como por exemplo, o valor do convívio familiar.



O convívio familiar está cada vez mais em declínio. Como vamos reverter esse quadro e resgatar a "instituição Família"? (cursista).



A família é sem dúvida o alicerce de tudo. Precisamos sim planos de ação que resgatem a família ou parte dela, pois sabemos que o modelo de família já mudou. Mas nossas crianças necessitam de presença familiar (cursista).

Mesmo com as mudanças nos formatos ou modelos familiares, há a preocupação com a presença de pessoas que constituam laços familiares com as crianças e adolescentes. Associado a isso, também há a percepção da família desestruturada como aquela que não participa da vida escolar e que não sabe quais são as suas responsabilidades, cabendo à escola demarcá-las. Assim, cabe perguntar: de que família se está falando nestes enunciados?



(...) a esfera da sociedade que é mais importante, família, está em declínio, desestruturada. Penso que devemos chamar as famílias a participar mais da escola e porque não expor quais são as responsabilidades sociais de cada esfera com as crianças e adolescentes (cursista).

Quanto à questão dos valores, estes também ficam implícitos, demarcando apenas que não são mais os que permeiam a moral e, talvez, o que comumente se chama de "os bons costumes" vividos por outras gerações. Os costumes e hábitos da geração dos pais e avós das cursistas aparecem como referência para olhar para as famílias dos/as alunas/os. E os valores de outras gerações aparecem como invertidos nos dias de hoje, agravando, aos olhos das cursistas, as violências. Assim, fica também a pergunta: quais são os valores de ontem e de hoje?



(...) Nos falta tolerância para o nosso viver. Os valores estão "distorcidos" em nossas ações que moldam nossas atitudes cada vez mais distanciadas e desvinculadas do que permeia a "moral" (cursista).



Nós, educadores, podemos fazer a diferença! Vamos reavivar em nossas crianças os valores, os hábitos, tão saudáveis, que herdamos de nossos pais, de nossos avós. Ainda acredito que, com amor e dedicação, poderemos vencer muitos obstáculos (cursista).



Então, acredito que pegaste um tema essencial para mim. VALORES. Acho que os valores estão um tanto quanto invertidos, não é mesmo? Não sei o motivo, mas a falta de valores tem agravado muito as VIOLÊNCIAS existentes entre nós (cursista).

Agrega-se também a questão das violências na sociedade associadas aos conflitos urbanos como, por exemplo, a intolerância no trânsito, o que de algum modo articula a questão dos conflitos familiares com os conflitos de ordem social mais ampla.



Concordo (...) e acrescento ainda que a intolerância impera na sociedade, entre pais e filhos, entre casais, no trânsito, enfim, no cotidiano de todos, precisamos realmente agir imediatamente (cursista).

Aparece também o olhar de que existem alunos/as que não possuem família. Esta percepção parece apontar para a ideia de que há famílias que não cumprem com seu papel protetor e de vínculo com as crianças e adolescentes. Poderíamos perguntar, nestes termos, como se criam e quais são os parâmetros para enunciar a existência ou não da família?



(...) acredito que a instituição família em muitos momentos está falida... mas vejo que em poucos casos ainda podemos dizer que nossos alunos tem família. Mas, acredito que podemos mudar isso, com a ajuda da escola e do preparo de profissionais para isto (cursista).

Há nestes enunciados uma trama complexa entre saber e poder que subscreve uma visão nostálgica da família como uma instituição que em algum momento na história ocupou um lugar de perfeição, mas que agora, está em “declínio”, “falida” e precisa ser “resgatada”. A família conflituosa, como uma das principais causas da violência nos contextos educativos, carrega uma linguagem moral que coloca em jogo ideias-

força binárias, homogeneizadoras e a-históricas aonde a família aparece como uma estruturação natural e ideal, isto é, como uma verdade. Como tal, ela é enunciada desde valores morais que atravessam os diferentes enunciados e que temos acesso apenas como presumidos, pois segundo Bakhtin/Volochinov(1926/1976, p.6), alguns valores sociais e políticos não são enunciados,

eles entram na carne e no sangue de todos os representantes deste grupo; eles organizam as ações e condutas das pessoas; eles são de algum modo soldados às coisas e aos fenômenos correspondentes; é por isso que eles [os presumidos] não requerem uma formulação verbal particular.

Para acessar e colocar em cena estes presumidos tanto em torno da família “estruturada” quanto em torno da falta de valores e/ou de suas distorções nos dias de hoje, entramos neste jogo de ideias-força com Foucault (2010), autor que situa a emergência da família moderna celular, ou seja, focada nas figuras do pai, da mãe e dos filhos, no século XIX. Esta família foi sendo constituída entre saberes médicos e pedagógicos por duas razões: cuidar das crianças para que elas não morressem e educá-las para que fossem úteis e pudessem ser cedidas ao Estado. Assim, tais saberes inscrevem a família como aquela responsável naturalmente pela educação das crianças, porém quem detém as regras e a forma correta desta educação são os educadores e os médicos, àqueles que com suas técnicas de saber-poder adentram e conformam uma verdade sobre a família nuclear burguesa moderna.

Apesar das significativas transformações engendradas, principalmente, no século XX em torno da emancipação feminina, de sua autonomia como mulher no que diz respeito ao controle reprodutivo, às conquistas no mundo do trabalho, à luta por equidade social e política, etc.; apesar das novas configurações familiares que hoje são compostas de formas múltiplas, incluindo casais homoafetivos, casais com filhos adotivos, casais em que ambos são divorciados, famílias onde a mulher é a provedora, e tantas outras configurações. Apesar disso, “é interessante notar que, no campo familiar, ao lado dessas imensas transformações, segue existindo ainda um certo modelo de família que está na cabeça de todos (Rauter, 2011, p. 110). A imagem deste modelo pode ser facilmente encontrada nos “comerciais de margarina”: uma família branca composta de pai, mãe, filhos (no

máximo dois), uma casa asséptica com uma mesa de café da manhã farta em torno da qual a família se reúne e demarca os elementos de sua convivência. Uma imagem que define uma família econômica e afetivamente estável, para não dizer, estruturada.

Assim, se por um lado há nos enunciados das cursistas uma ideia-força que “opera tendo como referência um modelo abstrato de família que já não corresponde à realidade, dada a multiplicidade do campo familiar contemporâneo” (Rauter, 2011, p. 107), por outro lado, não podemos negar os efeitos de poder que o saber médico, pedagógico e psicológico agenciaram na criação de um modelo normal de família. Estes permanecem nas compreensões que situam a culpa das violências, em especial, nas famílias desestruturadas ou naquelas que perderam os valores morais vigentes em outros períodos históricos. Vemos também que a psicologia, sobretudo na passagem do século XIX para o XX, contribuiu imensamente para normalização da família e dos sujeitos, dando suporte a práticas “de ordenamento e regulação social, delimitando estatisticamente faixas de normalidade, observando as condutas, remetendo cada indivíduo à norma, incluindo ou excluindo, marcando os normais e os diferentes pelo jogo das identidades e reconduzindo os desviantes” (Filho, 2005, p. 79).

O saber psicológico, entre outros, foi significativo também para a formação de um movimento chamado de escolanovista, gestado especialmente nos Estados Unidos e na Europa na virada do século XIX para o XX, e que “contribuiu fortemente para estabelecer uma gramática para a formação docente que, em certa medida, continua vigendo no panorama internacional e particularmente no Brasil” (Coutinho & Sommer, 2011, p. 88). No nosso país, destacam-se Anísio Teixeira e Lourenço Filho como representantes do movimento escolanovista que,

apesar das diferenças em suas proposições, envolveram-se em práticas (incluídos os discursos) cuja intenção central era atribuir um caráter científico à educação. É nesse cenário que – entre outras áreas do conhecimento, tais como a Sociologia e a Biologia – se destaca a Psicologia, cujas teorias passaram a orientar mais intensamente as experiências educacionais, tanto as investigativas quanto as escolares, formando uma rede discursiva bastante afinada, constituída pela teia entre saberes *psi*, pesquisas sobre o desenvolvimento infantil, pesquisas educacionais, práticas escolares, formação de professores (Coutinho & Sommer, 2011, p. 89).

Nas reflexões de Santos (2006), Ó (2007), Coutinho e Sommer (2011), o central das problematizações realizadas pelos escolanovistas foi a necessidade de primeiro conhecer a criança para então poder melhor ensiná-la. Aí entra a questão da biografia como um elemento importante na história da escolarização e, é claro, o conhecimento das famílias como elemento determinante para olhar e compreender o comportamento das crianças e adolescentes no ambiente escolar. Tais saberes científicos, segundo Santos (2006), fizeram circular verdades sobre a escola e sobre os alunos e ativaram relações de biopoder⁴¹. A psicologia cumpriu assim um papel importante na produção das verdades pedagógicas ao oferecer seus conhecimentos técnicos sobre o desenvolvimento infantil, sobre o uso de testes psicológicos de aptidão e inteligência, criando quadros de normalidade x anormalidade nos contextos escolares, e na sociedade ocidental de modo geral. Além disso, segundo Rauter (2011), muitos profissionais da psicologia ainda exercem este papel normalizador e regulador das relações e dos corpos, pois “pesquisas sobre laudos feitos por psicólogos e outros profissionais do sistema prisional e socioeducativo tendem a referir as causas da delinquência a certas características das famílias daqueles que cometeram delitos” (p.105). Para nós, a questão não é negar a influência das famílias na vida de crianças e adolescentes, mas realizar análises contextualizadas nas quais a família seja apenas um dos elementos que atravessam a complexa trama social que forja relações de violência dentro e fora dos espaços escolares.

Deste modo, o uso de uma linguagem moral é aquela que olha de fora e de longe, pois descontextualizada, apesar de tentar ser crítica, ocupa um lugar de enunciação que tematiza e objetifica o outro e as relações. A linguagem moral engendra então a imagem de uma suposta família normal e, ao mesmo tempo, a possibilidade de uma família comumente chamada de desestruturada. A família supostamente saudável e não conflituosa, por sua vez, está fundamentada em valores que, nas vozes dos enunciados das cursistas, parecem estarem sendo perdidos nos dias de hoje e isso pode agravar as situações de violência

⁴¹ O exercício do poder sobre a vida nas sociedades disciplinares abre, segundo Foucault (2012a), a era do biopoder – tecnologia indispensável para o desenvolvimento do capitalismo no século XIX e “que só pôde ser garantido à custa da inserção controlada dos corpos no aparelho de produção e por meio de um ajustamento dos fenômenos de população aos processos econômicos” (p. 153).

na escola e na sociedade. Encontramos, no diálogo com os autores acima, as condições históricas das ideias-força criadoras deste modelo de família. Porém, quem são as famílias desestruturadas destes enunciados? Como se constroem a associação entre família e violência? Quais os valores que elas não possuem? Quais são os que estão distorcidos? A quem servem estes valores? E ainda, qual o valor destes valores?

Estas perguntas posicionam os valores como invenções, criações dos homens e mulheres desde condições históricas. Valores tais como o de ordem, progresso, civilidade, razão, verdade - que edificam a arquitetura dos modos de pensar e viver a modernidade. A família burguesa moderna representa nesta arquitetura, uma das principais instituições responsáveis por sua edificação, pois sobre ela recaía a responsabilidade de civilizar crianças e adolescentes. À família, foi delegada, como salienta Foucault (2010), a educação de corpos dóceis e aptos a serem entregues, num segundo momento, ao sistema de educação do Estado. Assim, era no seio desta família que as crianças deviam ser controladas, afeitas a norma para serem entregues “prontas” para a formação escolar. Caso a função da família não fosse adequadamente desenvolvida, os problemas em torno das crianças retornavam como culpa a má educação empreendida pelos pais. Mas até aqui estamos falando de um modelo de família vinculado ao poder econômico e à tradição, experiência muito distinta das famílias em condição de pobreza no início do século XIX – época de crise econômica e agitação operária na qual se cria o mito da classe bárbara, sem educação, criminosa, sediciosa (Foucault, 2009).

As lutas sociais travadas no fim do século XVIII e início do século XIX estão intrinsecamente ligadas à produção destas lutas como ilegalidades, já que elas se defrontam com as leis impostas pela burguesia, tais como a lei da propriedade ou as leis trabalhistas, por exemplo (Foucault, 2009). Os indivíduos colocados na ilegalidade por se contraporem a tais leis, marcaram e deram suporte para discursos que enunciam a população empobrecida sob o lugar de criminosa, violenta, perigosa, ou seja, como um potencial problema social. Deste modo, não é por acaso que vemos circular ideias-força que fazem existir na escola a criança-problema, antes do problema; o adolescente delinquente, antes do ato infracional. A questão da biografia de crianças e adolescentes - de onde elas vêm e quem é a sua família - imputa a elas um determinismo vivo e conhecido no ditado popular que diz que “a fruta não cai longe do pé”. E não é por acaso que ouvimos os termos “falta de valores” e

“família desestruturada” mais próximos das experiências de vida das classes empobrecidas do que das classes economicamente privilegiadas.

É preciso, então, entrar neste campo de disputa pelos valores que envolvem a vontade de permanência de uns e o dever de outros, no contexto daquilo que denominamos como violência. A violência, nesta direção, “trata-se de uma palavra ícone da crise da modernidade” (Rifiotis, 2008, p. 162). Ela representa aquilo que a modernidade não conseguiu edificar, isto é, a completa ordem e controle ao mesmo tempo de cada um e de todos; a supremacia da razão versus o caos, a desordem, a violência. Tudo que escapa aos valores modernos de ordem, consenso, diálogo, educação, disciplina, tudo que se possa identificar como uma falta de razão pode entrar no arco daquilo que denominamos violência. E, desse modo, “estamos diante de uma, digamos, incorporação de um ‘problema social’ interpretado com base em uma gramática que tem três mecanismos básicos: homogeneização, negatividade e exterioridade” (Rifiotis, 2008, p.161).

Assim, a violência também é enunciada desde valores morais vigentes - ancorados fielmente à norma - que demarcam o bem e o mal, que definem quais são as famílias boas, ideais, corretas ou fontes do mal e origem da violência. E, estes valores, articulam um sistema de julgamento relacionado à existência de valores transcendentais (Deleuze, 2002), aos quais se sente como sendo perdidos ou em declínio pela quebra ou abandono de certos axiomas da modernidade. Rifiotis (1997, p. 16), nos ajuda a afirmar que:

Ao invés de acreditar que existe algo como “a violência” em relação à qual “agressores” e “vítimas” se comportam, deveríamos procurar ver como as coisas acontecem concretamente. Seria interessante identificar quais práticas e discursos estão sendo postos em jogo, pois é a partir deles que é construída a nossa própria imagem do campo da violência.

Esta visão em torno daquilo que nomeamos como violência, desarticula a linguagem moral e o sistema de julgamento a partir de valores transcendentais, para criar uma linguagem que Skliar (2014) chama de ética. Isto é, uma linguagem que, na composição com Deleuze (2002), entendemos ser uma linguagem que transforma os juízos em torno do bem e do mal em aproximação e reconhecimento da diferença qualitativa dos modos de existência bom e mau. Uma linguagem que emerge do encontro, da convivência, de valores imanentes às relações.

Deste modo, o diálogo em torno dos enunciados das cursistas, faz tensionar o modo como a violência foi enunciada na experiência deste Curso e como ela ressoa na sociedade em que vivemos. Carregada de negatividade e de exterioridade, pois o violento costuma sempre ser o outro, a violência nos contextos escolares se torna um objeto reificado, naturalizado sobre o qual é preciso intervir sem, no entanto, se ter clareza de como ela acontece e do que há nisso que se nomeia como violência. Isso porque, entendemos com Rifiotis (1997) que “não se pode excluir da pesquisa sobre a violência a possibilidade de considerar que ela pode atuar, sob condições específicas, como um elemento instaurador, positivo, negador dos processos de controle e homogeneização” (p.13). E, nos contextos escolares, precisamos considerar esta possibilidade antes de enunciar a violência nas situações em que se poderia falar sobre resistências, linhas de fuga, transgressão, pois “(...) nas irregularidades, nas bordas de uma organização escolar, reside um cotidiano intenso, borbulhante, no interior do qual assistimos a diferentes práticas culturais que (des)organizam e (des)territorializam a escola” (Lima, 2010, p. 28).

Há, no próximo gráfico que trata dos tipos de violências que mais acontecem nas escolas, um campo ainda fecundo de análise, pois podemos observar que há certa incoerência em relação, por exemplo, ao preconceito, pois apesar de não ser considerado uma causa da violência na escola, ele é considerado uma violência em si. Ou seja, talvez haja uma dificuldade tanto do instrumento utilizado para a pesquisa quanto das cursistas, em compreender a diferença entre a violência como um acontecimento ou um fenômeno e suas possíveis causas. Neste caso, o preconceito na escola seria oriundo especialmente da onde? Se retomamos as respostas sobre as origens, as cursistas situariam a resposta a esta questão nos conflitos familiares, nas carências afetivas, nas violências na sociedade? Qual o lugar do preconceito na escola?

Para o polo de Blumenau, a agressão física aparece como um dos tipos mais comuns de violência na escola, seguido de outras formas como o preconceito, agressões por gestos, agressão verbal, humilhação, entre outros:

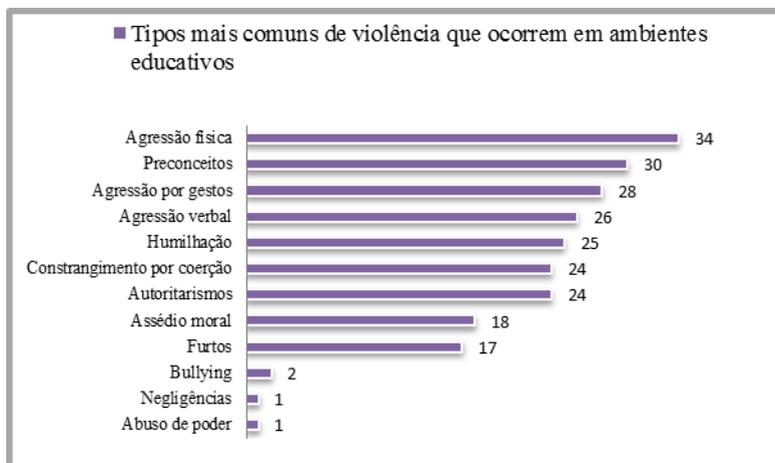


Gráfico 4: Tipos mais comuns de violência que ocorrem em ambientes educativos - Polo de Blumenau

Nota: Arquivo da Pesquisadora

Sobre os tipos mais comuns de violência na escola, os dados do Relatório Final do Curso apontam que para aproximadamente 90% das cursistas, a agressão verbal é o tipo de violência mais comum nas escolas, seguida dos preconceitos, da agressão física e da agressão por gestos (Groff, Sousa & Lima, 2011). Também foram citados com menos ênfase as humilhações, autoritarismos, constrangimentos por coerção, assédio moral e furtos. Abramovay e Rua (2002), em um grande estudo feito em 14 capitais do país sobre violência na escola, observaram que as brigas entre alunos representam uma das modalidades de violência mais frequentes nas escolas, envolvendo tanto as agressões físicas quanto as agressões verbais. As agressões físicas, segundo as autoras, representam desde formas de sociabilidade até condutas brutais; as agressões verbais incluem bate-boca, discussões e xingamentos.

Pode-se perceber que, acerca das violências mais comuns na escola, a criança e o adolescente aparecem ao mesmo tempo como ator e vítima, já que as formas de violências entre eles é que acontecem como a mais frequente na escola segundo as cursistas. No entanto, em outros enunciados, percebemos a preocupação delas com as violências que também são praticadas e sofridas por professores e professoras e pelas famílias. Há também na fala de uma cursista que trabalha na educação infantil em uma comunidade de periferia de Blumenau, uma clara

preocupação com a vitimização de crianças ainda muito pequenas e a vontade de encontrar soluções para o cenário o qual ela vive.



(...) Presenciamos barbáries com crianças muito pequenas que nos fazem pensar que estamos de braços cruzados e não fazemos nada para mudar essa realidade. Tenho fortes razões para frequentar esse curso, pois presencio todos os dias descaso com referência a crianças e adolescentes e poucos interessados em ajudá-los, apenas, essas crianças são diariamente taxadas como pequenos infratores ou, casos perdidos, diante da indisciplina que cometem ou nas ruas, ou na escola. Espero não milagres, mas soluções que viabilizem uma mudança gradativa e significativa para essas crianças.

Sobre as estratégias mais utilizadas no enfrentamento às violências nos espaços educativos, as cursistas do polo de Blumenau mostram que as práticas de conscientização e as ações pedagógicas são as estratégias mais utilizadas. No entanto, a punição também aparece como uma estratégia expressiva de intervenção às violências mais comuns na escola. E, ao compararmos as respostas do polo de Blumenau com as respostas da totalidade das cursistas, não encontramos uma diferença significativa, pois as ações pedagógicas e as práticas de conscientização também são as estratégias mais utilizadas no enfrentamento das violências na escola (Groff, Sousa & Lima, 2011).

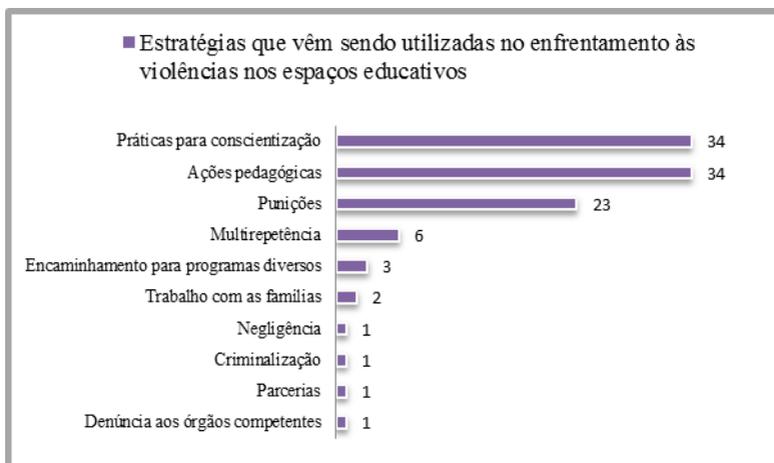


Gráfico 5: Estratégias utilizadas para o enfrentamento das violências na escola – Polo de Blumenau

Nota: Arquivo da Pesquisadora

O que estas informações nos dizem é que, apesar dos conflitos familiares terem sido apontados como umas das principais causas da violência nos contextos educativos, o trabalho com as famílias é uma estratégia pouco explorada. Deste modo, as estratégias de intervenção ainda são bastante endógenas à escola, o que também reflete a falta de articulação da escola com a Rede de Proteção de crianças e adolescentes. Além disso, estas estratégias que vem sendo utilizadas parecem não produzir os resultados esperados, pois a expectativa por outras formas de intervenção demarcaram a participação destas profissionais no Curso. Outro ponto que nos chama atenção e que nos faz pensar um pouco mais sobre como a escola age em relação àquilo que entende que são violências praticadas pelas crianças e adolescentes, é que aproximadamente 62% das cursistas deste polo também dizem da utilização da punição como estratégia e, ainda, outras 20% da multirrepetência, ou seja, alunos e alunas que são seguidamente reprovados. Essas informações, mais uma vez, mostram que há uma contradição em relação às violências mais comuns na escola, suas possíveis causas e as estratégias utilizadas para o seu enfrentamento.

Quando questionadas sobre as abordagens que acreditam que podem ser eficazes no enfrentamento e prevenção às violências nos

contextos escolares, as cursistas do polo de Blumenau apontam a necessidade da “atenção às diferenças”, “diversificação de práticas pedagógicas, vinculando o currículo à vida dos estudantes” e o “cuidado com o ser humano” em suas especificidades. Interessante notar que, mais uma vez, a família não aparece como foco de estratégias de prevenção e/ou de enfrentamento da violência nem para o polo de Blumenau, nem para as cursistas de um modo geral que poderiam ser eficazes.

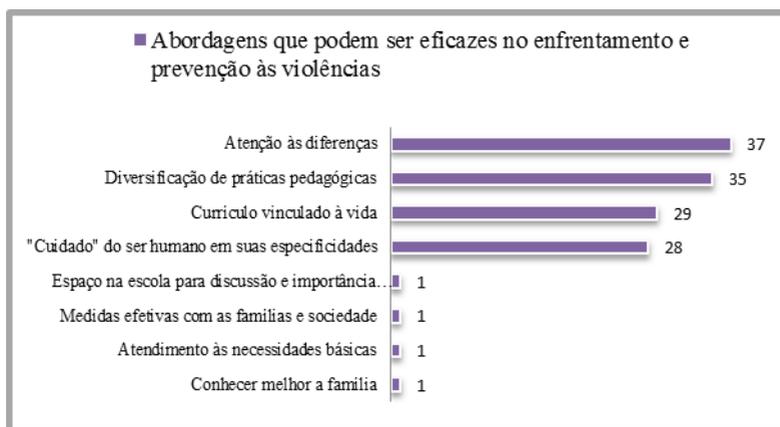


Gráfico 6: Abordagens eficazes no enfrentamento e prevenção às violências - Polo de Blumenau

Nota: Arquivo da Pesquisadora

Deste modo, concordamos com Rauter (2011, p. 109) quando esta diz que “a ideia de ‘família desestruturada’ pode ser o exemplo de um conceito que mais contribui para limitar a compreensão do profissional do que para ampliá-la”. E, neste sentido, o enunciado que articula a violência na escola à família e à falta de valores, entra em contradição com o modo como a violência na escola é enfrentada. Assim, não é por acaso que as profissionais se sentem despreparadas e na expectativa de poder agir de modo mais seguro para produzir efeitos nos contextos escolares. O que podemos observar é que os problemas conceituais e de compreensão do fenômeno trazidos pelas cursistas ao chegarem ao Curso, produzia práticas nem sempre conectadas com a demanda. Ou seja, se o problema passa, sobretudo, pelas agressões físicas e verbais entre alunos e alunas, haveria que olhar para o fenômeno de forma a ampliar o olhar que remete o problema às famílias. Podemos pensar que

as agressões físicas e verbais entre crianças e adolescentes, atravessam múltiplas formas de relação, não são exclusivas entre determinados grupos ou sujeitos; a escola, como uma composição do social, não está imune aos conflitos e modos de relação que encontramos nas famílias de modo geral, assim como nos espaços de trabalho, de lazer, na universidade, no meio urbano e rural, nas pequenas e grandes cidades, em todas as classes sociais, atravessadas por questões culturais, políticas e econômicas.

Não estar imune, também, não significa legitimar formas de relação que se pautam na agressão, mas compreender mais de perto como isso acontece no cotidiano da escola e como a própria escola contribui para que determinadas práticas e relações apareçam em seu contexto. Como reflete Rifiotis (1997, p. 14),

a violência pode atuar como uma espécie de força dispersiva, voltada para a manutenção das diferenças, em contraponto à homogeneização que a centralidade dos poderes procura instaurar. Em termos de um possível modelo teórico, entendemos que a violência poderia também ser pensada nos aspectos que fazem dela um elemento instaurador de identidades locais (étnicas, culturais, etc.) e da construção de subjetividades através dos processos de socialização.

Contudo, desde o modo como a violência foi enunciada pelo Curso, esta possibilidade de olhar para a “positividade” da violência, problematizada por Rifiotis (1997), não adentrou seu campo teórico-metodológico. O lugar de enunciação da violência foi, sobretudo, desde sua negatividade, isto é, desde a recusa de toda e qualquer forma de violência e, com isso, se sustentou no que denominamos de uma linguagem moral que entende a violência *a priori* como negativa, pois sustentada em uma moralidade vigente que determina a violência como o mal. Além disso, aquilo que se recusa alcançou um campo semântico vasto, passando por “tudo aquilo que desorganiza emocionalmente o sujeito”, pelas “relações que envolvem controle e domínio do outro”, pelas “agressões, espancamentos, exploração e abusos sexuais, “abandonos e exclusões na escola”, pelos “autoritarismos pedagógicos e suas verdades inquestionáveis”, pelos “preconceitos” e “negação de direitos”, pelas diversas tipificações, pelo “sexismo, homofobia e racismo”.

Para enunciar a violência desde estas vozes, o Curso se utilizou de uma linguagem jurídica (Skliar, 2014) e de uma linguagem que denominamos de serializante, mas também, de uma linguagem que podemos chamar de crítica, na qual as violências mais sutis e por vezes invisíveis foram colocadas em cena, criando um movimento de reflexão e contextualização da violência e com isso de desnaturalização dos binômios e dicotomias. O uso de uma linguagem crítica, também procurou aproximar as cursistas da realidade vivida por seus alunos e alunas, fazê-las complexificar seus olhares e modos de pensar as violências, bem como, sensibilizá-las para que pudessem exercitar um olhar sobre si, sobre suas práticas e modos de relação no cotidiano da escola e em outros espaços.

Já o modo de enunciação da violência por parte das cursistas, ao contrário do posicionamento do Curso, não foi exatamente plural no início do Curso. A violência apareceu na maioria das vezes como “agressão física, verbal ou por gestos” entre crianças e adolescentes, como “indisciplina” e de modo amplo a “violência na sociedade”. De forma menos frequente e pontual apareceram as “surras” e os maus tratos de pais, situações de violência sexual pela qual passam algumas crianças e/ou adolescentes identificadas pelas cursistas em seus ambientes de trabalho e, ainda, violências “invisíveis” praticadas por educadores, educadoras e outros adultos. As linguagens utilizadas para dizer destas vozes nos enunciados foram, em especial, as que denominamos como estatística e a moral.

O que podemos demarcar neste embate entre vozes e linguagens para enunciar a violência na experiência deste Curso de Especialização é que a linguagem moral que expressa a ideia-força da violência de antemão como negativa para as relações, perpassa os enunciados do Curso e das cursistas, mas também os discursos midiáticos e as posições epistemológicas de alguns autores com quem dialogamos. Sobre isso, entendemos que há que se problematizar, sobretudo, os efeitos deste modo de enunciar as violências na escola. Entendemos que há formas de violência inquestionáveis quanto ao que ela produz de destrutivo na vida das pessoas. Porém, em se tratando do que é nomeado como violência no campo educativo, entendemos a necessidade de se construir olhares “que permitam acolher a multiplicidade, a complexidade, a imprecisão e a indeterminação presentes nos processos de fabricação, inscrição, tradução e gestão das violências” (Bonamigo, 2008a, p. 205).

Quanto ao que chamamos de uma linguagem estatística, esta apareceu nas análises como de uso das cursistas quando estas

apresentam a sensação de excesso de violência, de seu aumento como algo muito presente na sociedade. Como já discutido, entendemos que estas vozes se compõem, sobretudo, com as vozes da mídia que veicula, de modo espetacularizado e descontextualizado, dados sobre a violência no Brasil, associados a acontecimentos envolvendo mortes, brigas no trânsito, assaltos, roubos, manifestações, enfim, muitas situações sob a qual a palavra violência é enunciada. Por outro lado, apesar de não termos focado a análise em como o Curso se utilizou ou não desta linguagem, no Módulo II, a linguagem estatística aparece, principalmente para demarcar a importância de se conhecer, enquanto atores da Rede de Proteção, os índices de violência contra crianças e adolescentes. Assim, as cursistas realizaram uma atividade em que tiveram que fazer um levantamento destes dados em seus municípios. Além disso, a própria justificativa de investimento público na formação de professores e professoras vinculada ao Projeto Escola que Protege da SECADI, parte de levantamentos estatísticos que demarcam a necessidade de se prevenir e enfrentar as violências que afetam crianças e adolescentes no Brasil.

Já a linguagem que Skliar (2014) chama de jurídica e a linguagem serializante praticamente não aparecem nos enunciados das cursistas, talvez pela dificuldade inicial destas em complexificar o fenômeno da violência para além das agressões físicas e verbais na escola, ou ainda pelo distanciamento destas em relação às legislações e documentos que demarcam a relação entre os direitos específicos das crianças e adolescentes, os direitos humanos e as violências. Por outro lado, para o Curso, a negação de direitos é por si mesmo uma violência e foi por meio de uma linguagem jurídica que também foram construídas as ideias-força da escola como participante da Rede de Proteção, do/a professor/a como responsável por denunciar, prevenir e enfrentar as violências.

Em síntese, podemos dizer que se cruzaram múltiplas vozes, não equipolentes, pois as linguagens que identificamos como utilizadas para conversar e falar sobre violência, na experiência deste Curso, operou efeitos de sentido plurais em meio a uma malha de relações de saber e poder. O modo de operar de cada linguagem demarcou, também, o que elas podem no âmbito das discussões sobre violência e escola, e que realidades elas criam no plano das relações educativas, pois em cada linguagem há um lugar de enunciação sobre o outro, na qual este outro é também subjetivado. Assim, antes de questionarmos os usos frequentes

destas linguagens para dizer daquilo que acontece na escola, em detrimento do não uso de uma linguagem ética (Skliar, 2014), quem sabe, tenhamos que nos perguntar por aquilo que nos afeta, pela nossa assinatura e pela nossa responsabilidade em cada leitura e reescrita enunciada.

4. Estratégias de intervenção e a normalização das diferenças

Neste estudo, analisamos um Fórum do Módulo III, aonde as cursistas foram convidadas a criar uma intervenção frente a três situações de preconceitos dentro da escola. Nosso objetivo com a análise deste Fórum é poder olhar para os possíveis atravessamentos do Curso nas releituras e reescritas destas cursistas, isto é, acompanhar como o Curso afetou modos de pensar, sentir e agir em torno daquilo que foi nomeado como violência na trajetória do Curso.

Segundo as cursistas, as formas de intervenção mais utilizadas no enfrentamento e prevenção das violências nos contextos escolares são as ações de conscientização, as ações pedagógicas e a punição. No entanto, com relação às intervenções que poderiam ser eficazes, as cursistas apontaram a atenção às diferenças e a diversificação das práticas pedagógicas. Deste modo, frente à atividade proposta por um professor do Módulo III, podemos observar como estas formas de intervenção em situações de preconceito emergiram atravessadas pelos conteúdos do Curso de Especialização, quais vozes foram ganhando audibilidade no processo de formação destas cursistas e que linguagens foram acessadas para enunciar as intervenções em situações de preconceito.

A atividade foi proposta no formato de um Fórum de discussão, vejamos:

Atividade 1: Intervenção de situações de preconceitos dentro da escola

Nesta atividade, o objetivo é que você analise e desconstrua os (pré)conceitos que possui sobre gênero, sexo, sexualidade e deficiência. São palavras do vocabulário comum que parecem ser de fácil entendimento, mas escondem grande complexidade. Esperamos que ao final das discussões você consiga reformular esses conceitos a partir dos pressupostos teóricos da gestão do cuidado. Realize esta atividade entre os dias 5 e 27 de fevereiro.

Imaginemos que você é um/a professor/a que convida seus alunos a jogar vôlei, na escola. Para sua surpresa, três alunos exclamam:

Aluno A: - Eu não vou jogar porque meu pai disse que vôlei é coisa de menina.

Aluna B: - Eu não vou jogar com o fulano porque ele é cego -, referindo-se ao colega com baixa-visão.

Aluna C: - Eu quero jogar no time do fulano, porque é só isso que ele faz bem -, referindo-se ao colega negro.

Escolha uma das falas anteriores, analise-a e proponha intervenções que tenham um cunho de criticidade e eticidade, aludindo ao direito à proteção e inclusão das pessoas diferentes daquilo que é considerado normal, aceitável ou idealizado pela sociedade. Você poderá simular um diálogo com o aluno ou então criar um argumento para sua intervenção.

Após a sua primeira postagem neste fórum, analise a contribuição de um colega seu, argumentando criticamente sobre a intervenção que ele fez.

Figura 9 Explicação da Atividade 1.

Nota: Arquivo da Pesquisadora

A partir desta consigna, as cursistas foram criando tópicos de discussão e, dentro deles, diálogos. Alguns dos tópicos criados pelo polo de Blumenau foram intitulados como: “rótulos”, “trabalho e humanidade”, “inclusão”, “gênero”, “discriminação racial”, “preconceitos”, “racismo”, “como lidar com os diferentes”. Cabe lembrar que os registros neste Fórum aconteceram após o transcorrer de nove meses de formação. E, deste modo, estaremos evidenciando neste estudo as linguagens, vozes e ideias-força que ao longo do processo do Curso foram se recolocando, enfraquecendo e fortalecendo. A intenção é auscultar as mudanças, composições e permanências.

Para tanto, a fim de garantir uma aproximação cada vez maior com a perspectiva de análise dialógica, trabalharemos com os enunciados de modo a mostrar ao leitor e à leitora mais a multiplicidade das vozes das cursistas frente às situações de preconceito e suas reflexões, e menos os diálogos objetivos entre elas. Este recorte também vai ao encontro do que percebemos como um movimento consensual e de concordância entre as cursistas, presente praticamente em todos os diálogos. Se a ideia deste Fórum era, como propunha o professor, fazer com que as cursistas analisassem criticamente a proposta de intervenção das colegas, isso não aconteceu. O que se pode perceber é que há uma disposição crítica ao analisar situações cotidianas nas quais os/as

profissionais da educação estão envolvidos na produção de preconceitos, mas não um posicionamento crítico no diálogo com as colegas de Curso.

Desde os enunciados abaixo, identificamos um atravessamento importante a partir do conteúdo do Curso que diz respeito ao reconhecimento de que a escola e seus profissionais também são produtores de violências. Em especial, há uma mudança no lugar de enunciação como no modo como o outro é enunciado. Ao dialogarem sobre os rótulos que emergem nas relações educativas, foi como se as professoras em formação tivessem se dado conta do lugar ocupado por elas nestes enunciados. Como se elas tivessem tornado a habitar a linguagem com a qual se conversa, se comenta ou se fala em contextos educativos.

Uma cursista narra situações cotidianas da relação entre professores/as, nas quais acontecem comentários que rotulam turmas e alunos/as, questionando assim o processo de inserção destes/as na escola, já que de antemão são marcados como problemas.



Estimados colegas cursistas! Enfim, voltamos aos fóruns. E eis que chegamos aos que "aparentemente" nos devam dar uma "chacoalhada" nos pensamentos e, por conseguinte produzir em nós, no mínimo uma reflexão. Me ocorreu de imediato este quesito "rotular". Normalmente, ao iniciar um ano letivo, nas primeiras "reuniões", por vezes famigeradas em seus discursos repetitivos, veio-me à mente este "tema". Ora pois: é de praxe as "tentativas" ao ser "apresentada" a uma turma "nova" em um "novo" ano, comentários que classifico de capciosos. Comentários tais como: - Xiiii! esperem só para conhecer esta turma; Ai! tem fulano e tem beltrano, logo, logo, vocês "saberão" como são as "figuras".; - Não sei como vocês conseguirão lecionar...etc. Me incomoda e, muito, tais colocações. (...) Neste cenário, "fingimos" que inserimos o aluno no convívio da escola. (...) Que inserção é esta se o aluno (a) antes mesmo de se fazer "conhecer" já aparece "conhecido" por aqueles que "deveriam" lhe acolher?(...) (cursista).

Na sequência, outras cursistas reconhecem este lugar ocupado pelos/as professores/as. Uma delas chama a atenção para a necessidade do profissional da educação ser um exemplo, pois rotular é uma violência. E a outra demarca a necessidade de que, mesmo quando recebem estas informações, é preciso abrir a possibilidade para o estranhamento para ver além do que foi dito pelos colegas.



Oi, colega. Interessantes os pareceres e concordo que como educadoras o exemplo de ter o cuidado do falar x fazer tem que partir das nossas vivências. Todos são preciosos e têm algo a contribuir, independente das dificuldades, dos impasses que ocorrem no dia a dia. Rotular é uma violência, pois suprime qualquer aproximação do visualizar as qualidades alheias, de ver o outro como um ser que faz parte do meu eu, de aprender com o outro e conduzi-lo também ao aprendizado (cursista).



Concordo com o que você mencionou. Rotular uma turma, um(a) aluno(a), acontece muitas vezes. E isso também me incomoda; mesmo com estas informações incorretas já recebidas destes alunos ou turmas, temos que desconsiderar e tê-los como desconhecidos e manter o nosso estranhamento. (...) (cursista).

Há o reconhecimento do ato de rotular também como uma agressividade exercida pelos/as educadores/as. O exemplo narrado pela cursista, diz respeito aos rótulos que provém do histórico familiar dos/as alunos/as, da região de onde eles/as vem e ainda pela cor da pele. Esta cursista mostra que o rotular está associado a julgamentos prévios sobre o outro.



RÓTULOS.... COMO EVITÁ-LOS?? Na prática pedagógica convivo há quase duas décadas com os rótulos dados por nós educadores aos educandos e também aos colegas de profissão. Sim! Somos atores dessa agressividade, apesar de agora saber que essa atrocidade destrói o emocional do outro e que, se eu não começar por mim, o outro também não mudará. (...) Um caso comum de rótulos acontece quando os irmãos se sucedem na mesma unidade escolar: a partir do histórico de um se julga como será o outro. E isso é constante. Ouve-se em conversas de corredor, conselhos de classe, reuniões pedagógicas "... ahhh mas olha de quem que ele é irmão?..." E aos profissionais isso acontece com certa frequência, pelo sobrenome, pela cor, pela região de origem... temos um pré-julgamento (cursista).

A maioria se coloca como incomodada com o modo como informações sobre alunos/as e turmas são passadas pelos/as colegas de profissão. A cursista, no enunciado abaixo, se inclui como alguém que

também produz rótulos e demarca como estes são construídos pelo determinismo que olha para o aluno como um reflexo daquilo que se vê na família deste. Mas também se pergunta por um lugar de verdade ocupado pelo/a educador/a e pelos rótulos que são colocados, inclusive nos/a próprios/as colegas.



Gostei do seu comentário e concordo com você. Sabemos que falhamos com esse tipo de comentário, e mesmo assim continuamos tecendo em nosso cotidiano escolar. Não só falamos, mas quando vamos pedir alguma informação do sujeito, já vem a resposta... "A família toda é assim". Então dizemos: então não adianta.... é de família!!!!". Isso é aceitar as diferenças??? Bom para refletir sobre o que fazemos nas escolas... Somos donos dos saberes? Que saberes? Falhamos? Ok! O que fazemos para mudar? Olhar para o outro e para si mesmos? E quando se fala do próprio colega de trabalho? (....) Falamos sempre nos alunos e nós professores/as?? Nos rotulamos..... (cursista).

Há uma problematização em torno do uso de uma linguagem moral que circula nos enunciados dos/as profissionais da educação, pois os micro-relatos de acontecimentos na escola colocam em evidência práticas e relações pautadas no julgamento moral tanto na relação com os/as outros/as educadores/as como com os/as alunos/as. Tais reflexões, ao que parece, podem ter sido produzidas, via apropriação de uma linguagem crítica oferecida pelo Curso, com a qual as cursistas foram questionadas sobre as violências produzidas também pela escola e seus profissionais. Há um olhar para si e para os/as colegas de profissão, para o modo como eles/as também se relacionam atravessados pela norma e pela demarcação de identidades que engendram preconceito e práticas de exclusão. E, com isso, elas produziram releituras sobre suas práticas e modos de relação com crianças, adolescentes e colegas de profissão, e passaram a questionar o modo como educadores e educadoras também produzem relações permeadas por violências e se reconhecer nestes lugares. Um reconhecimento que pode revelar o não álibi (Bakhtin, 2010b) destas pessoas na existência e, deste modo, a participação destas na produção de preconceitos e exclusões nos contextos educativos.

Com Larrosa (2002, 2009), entendemos que esta possibilidade de reconhecer o não álibi na existência e este lugar de responsabilidade foi possível pela experiência, isto é, pela passagem de um modo de pensar para outro, por esta transformação dos sentidos que fez com que

algumas pudessem se ver no lugar de produtoras de preconceitos. Há nestes enunciados o princípio da transformação a que se refere Larrosa (2009), tecido em um movimento *de ida* “que va al encuentro con eso que me pasa” e um movimento de volta “porque la experiencia supone que el acontecimiento me afecta a mí, que tiene efectos en mí, en lo que soy, en lo que yo pienso, en lo que yo siento, en lo que yo sé, en lo que yo quiero, etc.” (Larrosa, 2009, p.16).

A experiência, neste sentido, afeta de modo singular os corpos e produz ressonâncias no fazer-sentir-pensar, isto é, forma e transforma os sujeitos. Porém, para que isso aconteça é necessário estar aberto, disponível, sensível, vulnerável, exposto para que algo nos passe. Muitas cursistas estiveram abertas a esta transformação e na expectativa de composição com outros modos de pensar e dizer sobre as violências na escola. O Curso provocou por meio da Gestão do Cuidado esta implicação das cursistas com o outro, forjando modos de se olhar e olhar o outro. Essa ampliação de olhares pode ter acontecido no encontro das cursistas com os conteúdos do Módulo I.

O conteúdo deste Módulo condensou a perspectiva teórica da Gestão do Cuidado e a ideia-força de que:

Agir com cuidado exige nos interrogarmos continuamente diante da presença do **outro**, não somente dirigindo a pergunta sobre quem é esse outro, mas recolocando a questão e buscando o sentido sobre o que esse outro me diz, como este outro me **afecta**. Esta palavra, com o **c** em destaque carrega o sentido deleuziano de que nas relações **afectamos** o **outro** na mesma medida em que somos por ele **afectados**, isto é, atravessados pelo que **ele** produz em nós (Sousa, Miguel, & Lima, 2010, p. 14).

Deste modo, observamos a quebra de alguns espelhos que determinavam as leituras de violência no início da formação e que se davam muito mais por um decalque dos enunciados agenciados pelos meios de comunicação e por saberes deterministas e homogeneizadores, do que por uma leitura daquilo que lhes afeta nas relações cotidianas na escola. As escritas e reflexões em torno da prática de rotular o outro mostram as sinuosidades das relações de poder tramadas nos encontros pedagógicos e legitimadas pelo lugar de saber e de autoridade do/a profissional da educação. No entanto, tais práticas, que até então permaneciam legitimadas, passam a ser questionadas e ganham relevo nas reflexões sobre a violência na escola.

Nestes diálogos, o ato de rotular foi assumido como uma forma de violência ou agressão exercida pelos professores e professoras, seja em relação às crianças e adolescentes, seja em relação aos/às colegas de profissão, “apesar de agora saber que essa atrocidade destrói o emocional do outro” (cursista). Ou seja, junto a esta compreensão, assume-se também a ideia-força enunciada no Módulo I da “violência como um processo que produz desorganização emocional do sujeito” e exprime as vozes do Curso se compondo com as vozes das cursistas.

Assim, entendemos que o processo da formação ofereceu a estas cursistas um olhar capaz de fazê-las problematizar este modo de relação com o outro, fazendo emergir posições comprometidas com a possibilidade de um espaço e tempo para o não julgamento e para um saber relacional. Há um questionamento por parte das cursistas em torno da nomeação do outro e acerca de um modo de relação que marca e fecha a possibilidade do encontro e da alteridade. Ganha intensidade, uma ideia-força que se expressa na possibilidade de se relacionar com o outro como alguém em formação e em devir e, ainda, a abertura para uma relação pedagógica que se estabelece com um outro “desconhecido”, mantendo a possibilidade do “estranhamento”. Ou seja, se expressa a possibilidade de um saber sobre o outro por meio do encontro com este/a, desde uma linguagem ética.

No entanto, se retomarmos a compreensão do Curso de que a “violência nasce da desinformação sobre os sujeitos e os contextos”, onde ficaria a possibilidade de “tê-los como desconhecidos e manter o nosso estranhamento” (cursista), e aonde ficaria a pergunta: “Que inserção é esta se o aluno(a) antes mesmo de se fazer “conhecer” já aparece “conhecido” por aqueles que “deveriam” lhe acolher?” (cursista). Há um paradoxo envolvendo a prevenção da violência nas relações escolares, pois, se de um lado é preciso ter informações sobre o outro para não julgá-lo, rotulá-lo e estigmatizá-lo, por outro lado, esse conhecimento que se antecipa à convivência com o outro já vem carregado da moralidade e seus sentidos prévios. Assim, algumas cursistas problematizam os rótulos que são colocados nas turmas e nos/as alunos/as e transmitidos aos/às pares nas relações profissionais, fundamentadas na ideia-força também enunciada pelo Curso de que gestar o cuidado é antecipar-se à acolhida do outro, como um legítimo outro na convivência (Sousa, Miguel, & Lima, 2010). Isto é, no Módulo I fica expresso a necessidade de uma disposição para a acolhida desse outro sem impor condições, pois na relação com o outro é que se

aprende e se tecem os saberes. O paradoxo, neste caso, está nos conteúdos teóricos que enunciam a violência e o cuidado - na experiência desta formação - e que se refratam nos enunciados das cursistas.

Contudo, sem querer dissolver este paradoxo, mas nos dispondo a pensar sobre ele, é que o conectamos a uma reflexão presente em escritos e falas de Skliar quando este entende que “educar é conversar com desconhecidos” (2014, p. 204). Para este autor, um primeiro gesto educativo é um gesto inicial de igualdade capaz de educar a todos e a qualquer um, sejam estes conhecidos ou desconhecidos. Ou seja, uma gestualidade que reconhece todo e qualquer ser humano como igual, como um ser potente e criador, e que não impõe critérios ou exceções para construção de uma relação educativa. Cabe esclarecer que a igualdade aqui se contrapõe à desigualdade, à hierarquia e à dominação, e não à diferença. O reconhecimento do outro como igual implica ao mesmo tempo a abertura à alteridade, à possibilidade do encontro com o outro desprovido das linguagens e dos olhares que mancham (Skliar, 2013)⁴². Assim, não há como pensar e falar em relações de alteridade permanecendo apenas no princípio da igualdade. É preciso entender que a igualdade é o que nos dá abertura para entrar em relação com o outro como outro, como estrangeiro, desconhecido e não como uma imagem tranquila de nós mesmos; para que possamos viver aquilo que acontece entre nós, seja em conflito, em composição ou reinvenção.

Deste modo, para Skliar (2013) a possibilidade de entrar em uma relação educativa para ensinar a todos e qualquer um, isto é, para ensinar a desconhecidos, pode criar uma nova relação pedagógica e uma nova linguagem para a conversação na escola. Antes de resolver a questão de se é preciso informação ou desinformação sobre o outro para não produzir violências, nos parece profícuo agregarmos a estas reflexões a necessidade de, como um gesto educativo inicial, reconhecermos todos e todas, crianças, adolescentes e adultos em condição de igualdade. Esta condição requer um estar-junto que não tem valor moral, pois implica sentir e pensar o que passa entre nós, suspendendo qualquer noção de tolerância para vivenciar as alegrias e tristezas que podem emergir do encontro, mas nunca a indiferença (Skliar, 2011c). Posterior a este gesto de igualdade é que o ato educativo precisa considerar a multiplicidade

⁴² Para falar sobre o olhar que mancha ou sobre o olhar que mata, Skliar tem como um de seus intercessores o filósofo Emanuel Levinás para quem a ética é uma óptica, pois as formas de olhar determinam formas de relação.

de corpos em suas espacialidades e temporalidades, para que a diferença que emerge dos encontros entre estes corpos, não se objetive em desigualdades.

Retomando a perspectiva da Gestão do Cuidado e como ela pode ter oferecido novas palavras e olhares, é possível perceber as vozes do Curso atravessando modos de ler e reescrever das cursistas, objetivadas na composição de enunciados concretos. Em especial, as palavras afeto, afetividade, afetar o outro e ser afetado, foram ganhando lugar nos enunciados no Fórum do Módulo III, como efeitos das práticas discursivas agenciadas pelas ideias-força da Pedagogia do Afeto. A Pedagogia do Afeto foi apresentada no Curso ao mesmo tempo como uma metodologia educativa e um modo de estar em relação nos contextos escolares (Sousa, Miguel, & Lima, 2010). Seus pressupostos se sustentam, sobretudo, nas teorizações de dois autores chilenos: Rolando Toro e Humberto Maturana. Com estes autores, o Módulo I do Curso ofereceu as bases para as cursistas construírem propostas pedagógicas, isto é, práticas, intervenções, modos de conviver e de ensinar, fundamentadas na afetividade.

Levando em conta o pensamento de Maturana (1998, p. 33), a Pedagogia do Afeto pode ser compreendida como um encontro de intersubjetividades, em que o central na “[...] convivência humana é o amor, as ações que constituem o outro como um legítimo outro na realização do ser social que tanto vive na aceitação e respeito por si mesmo quanto na aceitação e respeito pelo outro.” (Sousa, Miguel, & Lima, 2010, p. 99).

A partir desta compreensão, vemos ressoar algumas vozes no Fórum do Módulo III, entre reflexões e propostas de intervenção, aonde a afetividade aparece como um componente pedagógico a ser incluído nas relações educativas.



A grande inclusão que precisamos na educação não é só a tecnológica, mas a afetiva e a de valores: Inclusão afetiva: acolher os alunos, valorizá-los, dar-lhes força, esperança, entusiasmo. (...) A afetividade é um componente fundamental pedagógico e contribui decisivamente para o sucesso pessoal e do coletivo (cursista).

A afetividade aparece também associada ao amor e como contraponto ao preconceito e à discriminação. E como algo que precisa ser vivido e falado na educação, mesmo que não haja escuta para tal.



(...) há que se falar de amor, afetividade mesmo que quem nos ouve pareça surdo (cursista).



(...) Viva o exercício da afetividade! Afetemos o outro com sensações de afeto e, não de preconceito e discriminação.

Aqui, a falta de respeito mútuo também é associada à falta de afetividade.



O fato do que diz na frase "porque ele é cego" mostra que pessoas tem o prazer de aumentar a discriminação para com o outro, fazendo da baixa visão uma anomalia contagiante; outra coisa é a falta de respeito mútuo, do companheirismo e como aprendemos no módulo I, há falta de afetividade (cursista).

E ainda, a afetividade associada à garantia dos direitos humanos.



(...) mas algo muito grande há de ser feito em nossas escolas para que a afetividade reine absoluta em prol dos Direitos Humanos (cursista).

Uma relação permeada pelo afeto é vista também como algo positivo e a expressão “afetar o outro” aparece como contraponto às relações hostis. E, uma das cursistas, revela que a leitura que ela faz de cada conteúdo do Curso está permeada pela ideia-força de que é preciso se transformar em alguém disposto a afetar e a ser afetado.



Concordo com a sua colocação que se conseguirmos nos afetar de fato com o outro e se os nossos professores se afetarem com os seus alunos. É o caminho é o siga o fluxo... Ou iremos ficar velando todas as violências que anos a fio imperam nas nossas escolas. Penso que nenhum de nós conseguirá se calar (cursista).



Aí está o "cerne" da proposta do nosso Curso: **afetar** o outro de modo que sensibilize a afetividade e a estimule em toda a sua essência positiva, rechaçando de vez a maneira ofensiva que sempre trilhou as relações humanas. Essa, querida [nome], é a leitura que faço de cada módulo. Se nós, não nos rendermos a essa mudança de atitudes que nos está sendo proposta, a partir do "eu" transformado, então, em balde seguiremos nos estudos e nas atividades (cursista).

Ao que parece, a fusão das palavras do Curso nas palavras das cursistas, mostra que houve uma apropriação peculiar do conceito de afetividade e do que pode uma relação em que se afeta e se é afetado. Ao analisar estes enunciados, identificamos uma conotação estritamente positiva à ideia-força que compõe a proposta de uma Pedagogia do Afeto, como se o simples fato de se falar em afetividade e afeto na escola significasse algo bom, em direção ao bem, ao amor. E, neste sentido, entendemos que esta perspectiva precisa ser tensionada, como o faremos na sequência do estudo.

Como vemos no conteúdo do Módulo I,

Toro (1996) ressalta que a afetividade é um estado de afinidade profunda entre os seres humanos, capaz de originar sentimentos de amor, amizade, altruísmo, maternidade, paternidade e companheirismo. Mas também sentimentos opostos, como a ira, a insegurança, a inveja, entendidos como componentes do complexo fenômeno de afetividade. Nesse sentido, uma Pedagogia do Afeto se realiza pela identificação de um pelo **outro**, quando nos sentimos capazes de amar as pessoas e compreendê-las, protegê-las; ou então, de rechaçá-las e agredi-las. A afetividade abarca qualquer das paixões do ânimo, em especial o carinho e o ódio (Sousa, Miguel, & Lima, 2010, pp. 100-101).

Deste modo, a ideia-força forte no conceito de afetividade é de que o afeto é um elemento da relação entre as pessoas que pode produzir tanto sentimentos, pensamentos e ações de carinho como de ódio. Porém, é absorvida nos enunciados das cursistas de modo que uma das partes, qual seja, o conflito que também pode surgir em uma relação afetiva, é suprimido ou não considerado. O que permanece da noção de afetividade é a de que uma relação de afeto significa o mesmo que uma

relação amorosa, carinhosa, de acolhida e, por consequência, de recusa às violências. O que também pode estar vinculado ao modo como a palavra afeto é usada no senso comum a partir do sentido dicionarizado – afeto como amor e amizade (Houaiss, 2001).

Assim, as vozes expressas no Módulo I do Curso acerca da afetividade e da importância do afeto nas relações, produziram, por um lado, um convite ao cuidado e ao estar junto com o outro firmado no princípio ético da importância desse outro e do sentir o mundo em comum (Sousa, Miguel & Lima, 2010). E, por outro, fez ressoar no encontro com as vozes das cursistas e com suas leituras, uma ideia-força outra, qual seja, de que a Gestão do Cuidado pode produzir uma escola sem conflitos, sem sofrimento, sem relações de domínio e controle por conta de um modo de relação que é afetivo. Cabe pensarmos que os múltiplos signos e sentidos ofertados em um processo de formação, no encontro com os corpos inseridos neste processo, podem ser lidos de múltiplas formas: repetindo, compondo, recriando, excluindo. Deste modo, o processo de ensino não é totalmente responsável pela aprendizagem, pois o sujeito da aprendizagem está envolvido numa rede dialógica muito mais ampla e, por isso, implica a experiência de cada um e de cada uma nesta rede.

Não obstante, afeto e a afetividade também são conceitos importantes para psicologia social, pois, conforme Sawaia (2006), são eles que permitem, junto com as categorias de estética e imaginação, pensar o humano como “potência de vida e criação” (p. 85). Sem estas categorias, a autora entende: “fetichiza-se o homem e a crítica social e a prática transformadora deslocam-se dos esforços e da ação deles e se direcionam exclusivamente às estruturas sociais e às culturas, que assim, reificam-se” (Sawaia, 2006, p. 85). Mas, nesta perspectiva, afeto e afetividade não são sentimentos que se oferece ao outro, mas aquilo que acontece a partir das afecções, do encontro entre os corpos e que pode aumentar ou diminuir as possibilidades de vida destes.

Sawaia (2006), leitora de Spinoza, afirma, neste sentido, que a alteração provocada pelo encontro entre corpos e a transição do grau de potência destes, “não é restrita ao âmbito pessoal e individual do cotidiano de cada um de nós, mas constitui a base do sistema ético-político de uma sociedade” (p.87). De tal modo, falar em afeto e afetividade implica em falarmos sobre a qualidade ética das relações entre as pessoas, ou seja, sobre como estas relações no campo educativo, aumentam ou diminuem a potência de vida e expansão dos sujeitos envolvidos. Implica também, abrir brechas para uma linguagem outra,

pois, mesmo em se tratando de uma situação nomeada como uma violência na escola, por exemplo, esta passa ser significada a partir dos afetos de que ela foi capaz de produzir e não, antecipadamente, como algo ruim ou negativo. Fica claro, a partir desta concepção, que afeto e afetividade não são opostos da violência, mas “espaços de vivência da ética” (Sawaia, 2006, p. 92).

Com a análise dos materiais do Curso, identificamos que há também mais do que uma concepção de relação com o outro nos conteúdos didáticos. No Módulo I e no Módulo III encontramos o seguinte:

[Alteridade] Aquilo que a presença do outro, em convivência, altera em mim. (...) A noção de outro ressalta que a diferença constitui a vida social, à medida que esta se efetiva através das dinâmicas das relações sociais. Assim sendo, a diferença é, simultaneamente, a base da vida social e fonte permanente de tensão e conflito (VELHO, 1996, p. 10) (Sousa, Miguel, & Lima, 2010, p. 11).

O **outro**, nesse texto carrega o sentido de alteridade (SKLIAR, 2004), portanto, ao falarmos do **outro** estamos falando também dos vários **outros** que nos habitam e que são produzidos sempre que, em convivência, nos deixarmos **afectar**. (...) O cuidado, como pressuposto da gestão, se dá por um processo de **alterização**, uma palavra que remete às noções de alteridade e que tem por significado a condição daquilo que é diferente em nós, ou seja, ela traz como possibilidade a condição de nos tornarmos outro (SKLIAR, 2004) (Sousa, Miguel, & Lima, 2010, p. 13).

(...) considerar a diversidade exige um posicionamento claro e vinculado à alteridade, jamais ao autoritarismo ou à autorização de um eu que se compreende como legítimo sobre um outro que se considera ilegítimo. A diversidade revela as diferenças e as internaliza como processo social, cultural, político, enriquecendo as relações e proporcionando aprendizados, mediando seus sujeitos para interações pautadas no respeito, na dignidade, no cuidado, no afeto, na solidariedade e também no conflito (Kern, 2011, p. 55).

A isso chamamos de alteridade, ou seja, o que somos e como chegamos a ser o que somos está intimamente relacionado com a intensidade que a presença do/a Outro/a é exercida em nossas vidas. (...) A simples presença do olhar do/a Outro/a, do corpo do/a Outro/a e

do gesto do/a Outro/a nos põe em movimento, altera-nos. A isso chamaremos de relação de alteridade (Rosa, 2011, pp. 69-70).

Nestes enunciados conceituais, há concepções múltiplas sobre o que se entende por uma relação de alteridade. Esses olhares também constituíram os enunciados de violência nos materiais didáticos e sinalizam a condição epistemológica plural dos/as integrantes do NUVIC. Ao longo de 10 anos de produção intelectual coletiva, pelo menos três perspectivas sobre violência permearam e permeiam a constituição do Núcleo. Mendes (2013), integrante do NUVIC, realizou em seu Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia na UFSC, um mapeamento da produção do Núcleo em torno do conceito de violência e o sistematizou a partir de três momentos: a) violências como sendo todo e qualquer processo interrelacional, em que alguém é submetido ao domínio do outro e por consequência sujeitado a condição de objeto; b) violências como produções que emergem das práticas discursivas que habitam e performatizam as relações sociais; c) as violências como linguagens que emergem por dentro de uma lógica de segregação e exclusão, que através de diferentes práticas institucionalizadas comportam preconceitos raciais, sexuais, geracionais, econômicos e culturais. Concepções estas que se fazem uma na feitura da outra (Mendes, 2013).

Assim, ao olharmos para estes enunciados cujos sentidos de alteridade, mas também de diferença e diversidade, se expressam, vemos também alguns movimentos: a) alteridade como uma relação que altera uma das partes; b) alteridade como aquilo que é diferente em nós e que carrega a possibilidade de nos tornarmos outro; c) a diferença como base da vida social e fonte de tensão e conflito; d) diferença como aquilo que o outro produz em nós quando nos deixamos afectar; e) diferença como diversidade; f) alteridade como a presença do outro em mim. Podemos ver que a alteridade não é entendida nestes enunciados como uma relação necessariamente consensual ou que vai produzir necessariamente relações “boas” na escola. A noção de alteridade aparece, sobretudo, como algo que altera os sujeitos na relação com o outro diverso ou diferente.

Estas vozes estão em circulação em alguns registros no Fórum do Módulo III, a começar pelo enunciado do professor que provocou as respostas e contrapalavras das cursistas. O enunciado do professor relaciona a inclusão das pessoas que são vistas como diferentes em relação àquelas consideradas normais.

 Escolha uma das falas anteriores, analise-a e proponha intervenções que tenham um cunho de criticidade e eticidade, aludindo ao direito à proteção e inclusão das pessoas diferentes daquilo que é considerado normal, aceitável ou idealizado pela sociedade (professor).

A partir disso, em alguns enunciados das cursistas, há a afirmação de que todos são diferentes mesmo que aparentemente não, e por isso, o diferente precisa ser visto como algo normal. A diferença aparece como algo natural e associada à ideia de que cada um/a possui uma identidade diferente da outra.

 Na verdade todos somos diferentes de alguma maneira. Alguns fisicamente visível e outros nem tanto visível. Porém temos hábitos, costumes opiniões personalidades, cultura etc diferente. Enfim!! Fazer o diferente ser normal! (cursista).

 Precisamos problematizar a ideia daquilo que é "normal" perante a sociedade e perceber que aquilo que é diferente também é normal, é natural, porém apresenta uma identidade única (cursista).

Já os enunciados abaixo, nos fazem pensar sobre quais sujeitos estavam fora da escola até pouco tempo e que agora precisamos incluir, conviver e respeitar.

 Cabe a nós desmistificar essas questões polêmicas trabalhando com nossos alunos no espaço escolar em relação aos valores, respeitando e convivendo com as diferenças cada vez mais presentes no nosso cotidiano. Como educadores temos que intervir sim, para que haja uma evolução nesse contexto (cursista).

 (...) a ESCOLA a cada dia está recebendo alunos com diversas diferenças (cursista)

Assim, o outro ainda aparece como o diferente nas vozes que dizem da diferença. Sobre isso, sentimos que há uma dificuldade – que transversaliza o processo desta formação - na problematização da diferença, que não saberíamos afirmar se está no plano da leitura dos intercessores eleitos para pensar e definir os conceitos de alteridade e diferença, ou no uso das palavras. Talvez, esta dificuldade esteja nos multiplanos que atravessam os sujeitos e, sobretudo, na racionalidade moderna que opera, hegemonicamente, modos de vida serializados, sustentados em identidades fixas, comprometidos com a norma e com a produção da normalidade (Guattari & Rolnik, 2010). Além disso, como refletem Skliar e Téllez (2008), há uma tendência na formação de professores e professoras em privilegiar que estes/as aprendam a falar sobre diversidade e sobre o outro, ao invés de aprender a falar com o outro.

A partir destes aspectos, podemos arriscar dizer que, por vezes, o que os/as profissionais da educação, da psicologia e outras áreas aprendem é um modo politicamente correto de permanecer falando do outro como estranho, diverso, anormal sem, no entanto, parecer preconceituoso, violento, indiferente. Vemos, com isso, que o lugar ocupado pela diferença, muitas vezes, é o do vazio das palavras repetidas, das palavras sem corpo, desabitadas (Skliar, 2011a). Com isso não queremos dizer que o Curso não privilegiou em seu programa de formação conteúdos e vivências que aproximassem as cursistas de uma convivência e conversação como outro. Pelo contrário, o objetivo da Gestão do Cuidado é construir nas escolas relações pautadas no estar-junto e na valorização de espaços e tempos para estar com crianças e adolescentes, desde aquilo que eles também pensam, sentem e trazem para relação (Sousa, Miguel, & Lima, 2010). E como veremos mais adiante, o que se pode ouvir em algumas propostas de intervenção, entre outras coisas, é essa disposição para sentar lado a lado com os/as alunos/as para juntos refletir e conversar sobre os preconceitos na escola.

No entanto, o que vemos em alguns enunciados é mais uma posição de naturalização e de normalização da diferença, do que uma posição questionadora dos binarismos construídos em meio a relações de poder e de como estas se efetuam no modo como afetamos e somos afetados por um acontecimento de alteridade. Parece-nos necessário, então, polemizar e entrar em disputa com a ideia-força que contrapõe o estar-junto nos contextos educativos ao conflito, pois “una relación de alteridad sin conflicto no es una relación de alteridad: es una relación de

uno consigo mismo, sin implicar la transformación de uno mismo desde la relación de alteridad” (Skliar & Téllez, 2008, p. 115). Por isso, diante de enunciados tais como: “a ESCOLA a cada dia está recebendo alunos com diversas diferenças” (cursista) e “as diferenças [estão] cada vez mais presentes no nosso cotidiano” (cursista), é necessário problematizar que o poder de definir e demarcar a diferença e as identidades nos contextos escolares não está separado das relações de poder mais amplas - imanescentes a outras formas de relação econômicas, de saber, sexuais, familiares, étnicas, de gênero (Foucault, 2012a). E, não são atos de fala inocentes, pois envolvem sempre operações de inclusão e exclusão (Silva, 2014).

Este autor, que trabalha com uma perspectiva dos estudos culturais, ao problematizar a produção social da identidade e da diferença, reflete que há perspectivas teóricas que consideram a diferença como um produto derivado da identidade e, nesta perspectiva, “a identidade é a referência, é o ponto original relativamente ao qual se define a diferença. Isso reflete a tendência a tomar aquilo que somos como sendo a norma pela qual descrevemos ou avaliamos aquilo que não somos” (Silva, 2014, p. 75-76). E, com isso, o que passa a existir são diferentes identidades fixadas em determinismos biológicos, culturais, sociais que, em meio à relações de poder, definem quem são os normais e os anormais, os iguais e os diferentes.

Para Maheirie (2002, p. 40), tradicionalmente, o conceito de identidade carregou as marcas “de uma unidade de semelhanças se fechando na permanência”, produzindo uma ideia de identidade como personalidade, como fixada em um sujeito. No âmbito da psicologia social e de outras áreas das ciências humanas e sociais, esta é uma categoria que tem passado, desde a década de 80, por ressignificações importantes por conta dos paradoxos que a envolve enquanto referencial para a análise de problemas sociais (Sawaia, 2008). Como um valor fundamental da modernidade, a identidade, segundo Sawaia (1999; 2008), está envolvida em pelo menos dois paradoxos quando utilizada como referencial conceitual: a) busca escapar das metanarrativas homogeneizadoras, mas acaba eliminando qualquer possibilidade de traços distintivos entre as pessoas; b) é utilizada como argumento de respeito à alteridade em relações democráticas e, ao mesmo tempo, como proteção ao estranho, gerando exclusões.

A existência destes paradoxos, para a autora, pode estar em concepções antagônicas de identidade: “a identidade

transformação/multiplicidade e a identidade permanência/unicidade e na concepção de que um é modelo de normalidade e o outro de patologia” (Sawaia, 2008, p. 121). Portanto, não podemos deixar de manter a perplexidade frente a determinados modos de enunciar a diferença no campo educativo, pois as ideias-força que se expressam em algumas vozes revelam as marcas de um processo histórico de produção de subjetividades binárias e de exclusão de outras possibilidades de vida. A este processo, Skliar e Téllez (2008) chamam de diferencialismo, isto é, a invenção do normal versus o diferente, o diverso, o estranho, o anormal. É o diferencialismo que determina, na escola e na sociedade como um todo, que a homossexualidade é o problema da diferença sexual, o negro o problema da questão racial e que se perpetue uma “linguagem oficial [que] reconhece os direitos das mulheres entre os direitos das *minorias*, como se a metade masculina da humanidade fosse a maioria” (Galeano, 1999, p. 41). Deste modo, frente a qualquer enunciado que para falar da diferença assume o outro como objeto de uma inclusão à normalidade ou inclusão de uma suposta minoria a uma suposta maioria:

cabe la duda de pensar si lo que está en juego no es más bien una nueva retórica, matizada – eso sí - por una serie de eufemismos democráticos como el respeto, la tolerancia, la aceptación y el reconocimiento del otro, pero cuyas raíces y sentidos todavía debemos poner bajo sospecha (Skliar & Téllez, 2008, p. 9).

Diante disso, nos parece importante pensar, olhar e estudar sobre como determinados conteúdos formativos sobre violência conectados às múltiplas vozes em uma determinada cadeia discursiva, são refratados na produção de contrapalavras. Há, num processo de formação, ideias fortes que permanecem nas leituras de mundo como é o caso da lógica normalizadora e binária de ler a vida, que ressoam em alguns enunciados das cursistas. Alguns discursos, inclusive, nos fazem lembrar uma campanha fortemente veiculada pela mídia televisiva que tinha como seu principal enunciado “ser diferente é normal”. Este enunciado, não só foi e é repetido via meios de comunicação, como é o slogan da instituição promotora da campanha e que tem como objetivo principal, desenvolver ações junto à mídia para promover a inclusão social⁴³.

⁴³ Instituto Meta Social. Disponível em: <http://www.metasocial.org.br>

Com este exemplo, ressaltamos que qualquer programa de formação de professores/as está dentro de regimes que legitimam e fazem funcionar verdades sobre o sujeito, codificando modos de pensar, de se comportar e de se relacionar, modelando e legitimando a circulação de determinadas subjetividades (Guattari & Rolnik, 2010). E, “a força homogeneizadora da identidade normal é diretamente proporcional à sua invisibilidade” (Silva, 2014, p. 83). Por isso, é ela que precisa ser questionada, pois o uno ou a unidade homofônica⁴⁴, sobretudo normal, é uma impossibilidade imanente ao estar sendo múltiplo dos corpos. E, quanto ao uso do referencial da identidade precisamos conhecer, sobretudo, quem se pergunta pela identidade, quem diz identidade e quais as suas motivações.

Deste modo, o uso do conceito de identidade carrega sempre a necessidade de um posicionamento por parte do/a pesquisador/a, pois “a referência à identidade só pode ser usada quando se supera o seu uso político para discriminar e explorar o outro, quando se reconhece a identidade como igualdade e diferença, fugindo da lógica da mesmidade” (Sawaia, 2008, p. 125). Tal posicionamento requer que olhemos para os processos de identificação, para os processos constantes de alteração e de permanência que reconfiguram aquilo que vamos nos tornando no encontro com o outro. Requer também um olhar atento aos processos de identificação que possibilitam, no campo das lutas sociais e da vida coletiva, a garantia e conquista de direitos a grupos e coletivos, a criação de vínculos solidários e de aumento da potência de suas vidas.

Entendemos que não há modos de vida fora da rede dialógica da existência e que a norma e a normalidade são ideias fortes nesta rede. No entanto, os enunciados com suas linguagens e respectivas ideias-força são deste mundo e, portanto, é possível interromper e reinventar leituras, efetuando outros sentidos, criando mapas e até mesmo linhas de fuga às categorias que se aderem facilmente à norma e a ideia-força da normalidade (Deleuze, 2010). Sem esquecer, é claro, que junto a estas recriações, há também aqueles movimentos sedentários nos quais alguns afetos retornam e voltam a se afirmar como mesmidade, um reflexo do mesmo. Por isso, a questão que envolve a identidade e da diferença é,

⁴⁴ Na música, a homofonia significa uma única linha melódica. Neste caso, um corpo homofônico é uma impossibilidade ao corpo dialógico e múltiplo em intensidade, movimento e composição.

segundo Silva (2014), ao mesmo tempo um problema social, pedagógico e curricular e, deste modo, não pode deixar de ser tratada como uma questão política no campo da educação.

Ainda na problematização de algumas ideias fortes, gostaríamos de abordar também as mudanças e permanências em torno da família como fonte do problema da violência. Houve no processo de formação alguns deslocamentos e a complexificação das causas das violências, mas também algumas repetições. Como neste processo houve uma mudança de olhar - que passou a dar visibilidade aos profissionais da educação também como produtores de violências - também os/as professores/as passaram a “ter família” na argumentação dos preconceitos produzidos por estes/as nas relações educativas.



A exclusão e até o repúdio, na forma de discriminação e preconceito, ao diferente, ele [professor] traz consigo nas entranhas de suas origens. Seus progenitores lhe delegam facetas ao subtrair de sua existência valores corretos e dignos. Eis aí, a fonte originária das violências diárias! (cursista).



De fato as questões dos (pré)conceitos são de grande complexidade, pois muitas vezes o próprio professor, educador, profissional da educação tem arraigado, ainda o preconceito (seja ele qual for), no seu íntimo e que também muitas vezes já vem consigo desde a infância na própria família (cursista).

Mas também para afirmar os preconceitos das crianças e adolescentes como determinados pela educação familiar.



"Eu não vou jogar com o fulano porque ele é cego -, referindo-se ao colega com baixa-visão". Esta frase nos remete a refletir que infelizmente ainda hoje há crianças e adolescentes que reproduzem o que aprenderam com seus pais ou responsáveis, de que a pessoa que não é "perfeita", não pode fazer parte da sociedade, não pode fazer parte da roda de amigos, não pode fazer parte da escola.

Outra cursista reconhece que os pais ficam nos dias de hoje pouco tempo com os/as filhos, porém, mesmo assim, ela acredita que são eles que devem dar educação em casa. Este olhar nos faz pensar

sobre a quantidade e qualidade de tempo que crianças e adolescentes ficam na escola, já que em alguns casos este tempo significa o período de todo um dia.



A educação deve e tem que ser dada em casa, a nós educadores cabe lapidá-la. Sei que a correria do dia a dia acaba fazendo com que os pais se afastem de seus filhos. Porém a quantidade de tempo junto à família mede-se pela qualidade. É melhor ficar pouco tempo e aproveitá-lo ao máximo, do que permanecer muito e não ter qualidade.

Ou seja, há a manutenção de um lugar de enunciar que ainda julga e situa no outro, agora nos/as docentes, o problema do preconceito, sendo este entendido como uma forma de violência. Se antes, os/as violentos/as eram as crianças e adolescentes, agora o olhar se volta também para os/as professores/as. A linguagem moral permanece e o que muda é quem é o outro no enunciado. Deste modo, ainda se pode ver circular a ideia-força de que a família é a responsável pelos acontecimentos de violência e, ao mesmo tempo, uma concepção de transmissão familiar natural e determinista que demarca uma cisão entre família e sociedade.

No bojo das discussões sobre preconceito diante das situações analisadas pelas cursistas neste Fórum, a família ainda aparece como a culpada ou responsável em detrimento de um pensamento mais complexo que podemos encontrar nos conteúdos do Curso e também no plano das discussões sobre os direitos humanos e em estudos críticos e pós-críticos nas ciências humanas e sociais. Ou seja, é possível construir modos de pensar que interroguem as condições históricas e culturais envolvidas na transmissão e produção de relações de preconceitos de classe, de cor, de gênero e que interrompam os preconceitos frutos da incompreensão dos modos de existência que escapam de um padrão de normalidade corporal, social, cultural, sexual.

A partir destas reflexões, podemos nos aproximar também do modo como a família vem sendo pensada desde o processo de redemocratização do país e pelas diferentes políticas públicas elaboradas no final do século XX e início do século XXI, já que segundo a Política Nacional de Assistência Social (Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2004), o reconhecimento da importância da família está explícito em diferentes documentos e legislações:

(...) no artigo 226, da Constituição Federal do Brasil, quando declara que a: ‘família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado’, endossando, assim, o artigo 16, da Declaração dos Direitos Humanos, que traduz a família como sendo o núcleo natural e fundamental da sociedade, e com direito à proteção da sociedade e do Estado. No Brasil, tal reconhecimento se reafirma nas legislações específicas da Assistência Social – Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Estatuto do Idoso e na própria Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS, entre outras (Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome [MDS], 2004, p. 35).

A família, desde uma linguagem jurídica, também emerge como base da sociedade e, neste sentido, o seu declínio, demarca ao mesmo tempo o declínio da estrutura social e econômica de um país. O que precisamos problematizar, neste caso, é que concepção de família vem se perpetuando e se recolocando historicamente nas relações cotidianas, nas relações educativas e nas legislações que visam a proteção ao mesmo tempo da família e da sociedade. Quais famílias são o foco desta proteção integral? Que condições as colocam neste lugar? Apesar das políticas públicas assistenciais serem para todos e todas, sabemos a quem mais especificamente elas se destinam: às famílias em situação de vulnerabilidade e risco social. Famílias estas que, caso não protegidas e assistidas, podem colocar em risco todo o funcionamento de uma sociedade. A questão é que a lógica produtiva e econômica, que cria as condições para que inúmeras famílias estejam em situação de pobreza e sem a garantia de direitos básicos de sobrevivência, é a mesma que demarca a necessidade da proteção integral para estas famílias. Assim, desde o ponto de vista das políticas públicas e de direitos:

A família, independente dos formatos ou modelos que assume, é mediadora das relações entre os sujeitos e a coletividade, delimitando, continuamente os deslocamentos entre o público e o privado, bem como geradora de modalidades comunitárias de vida. Todavia, não se pode desconsiderar que ela se caracteriza como um espaço contraditório, cuja dinâmica cotidiana de convivência é marcada por conflitos e geralmente, também, por desigualdades, além de que nas sociedades capitalistas a família é fundamental no âmbito da proteção social (MDS, 2004, p.35).

A família como aquela que faz a mediação entre sujeitos e coletivos e como geradora de modos de vida comunitários, independente de sua configuração, é importante para uma sociedade que produz cada vez mais modos de vida competitivos, individualistas, homogeneizadores; é importante para uma sociedade que determina quais são as violências não legítimas e que se deve combater, mesmo que estas violências sejam comumente associadas às mesmas famílias que se quer proteger. Ou seja, a proteção social básica “destina-se à população que vive em situação de fragilidade decorrente da pobreza, ausência de renda, acesso precário ou nulo aos serviços públicos ou fragilização de vínculos afetivos (discriminações etárias, étnicas, de gênero ou por deficiências, dentre outras)” (MDS, 2004, p. 27). E, deste modo, as versões que situam a origem das violências nos conflitos familiares, mas também nas carências afetivas, financeiras e na sociedade de modo geral, se misturam e atualizam as múltiplas vozes de um processo histórico e político que tem colocado a família, seja em seu formato amplo ou restrito à família nuclear, como a base da sociedade.

No entanto, também encontramos olhares ampliados e conectados aos processos sociais e culturais que envolvem a formação de crianças e adolescentes, assim como posicionamentos críticos em relação ao modo como, muitas vezes, são criados rótulos e estigmas atrelados ao parentesco familiar, como vimos no início deste estudo. Portanto, o lugar da família também se metamorfoseou enfraquecendo algumas ideias-força, sobretudo em direção à reflexão e à contextualização da família na sociedade, em detrimento dos julgamentos morais. A família e também a escola passam a ser pensadas como responsáveis pela formação de crianças e adolescentes.



Através do contato com o outro aprende-se a agir e reagir a determinadas situações. No entanto, é necessário aprender a lidar com frustrações, decepções e discriminações. Como aprendemos isso? Neste momento o papel da família e da escola é de fundamental importância tendo em vista sua função de contribuir e influenciar a formação do sujeito (cursista).

O olhar determinista sobre o outro também é questionado quando uma cursista se refere criticamente ao modo como esta questão aparece no cotidiano das relações pedagógicas.



(...) "A família toda é assim". Então dizemos: então não adianta... é de família!!!! (cursista).

E, para além da família e da escola, os preconceitos também são vistos como engendrados a uma questão cultural e social.



(...) isso (preconceito de gênero) é uma questão cultural passada de geração em geração por muitas pessoas na sociedade (cursista).

De todo modo, a relação construída entre violência e família é um campo a ser problematizado constantemente e posicionado na complexidade que a constitui, bem como, se faz necessário investir em análises que desnaturalizam tal relação e que coloquem em relevo o modo pelo qual reproduzimos ou não versões deterministas e reificadas. Neste sentido, Bonamigo (2008b) enfatiza que pesquisas e estudos que se debruçam sobre a temática da violência precisam apreender os significados e práticas relacionadas à categoria nos coletivos onde se desenvolve a pesquisa, e não *a priori*. E, em se tratando de suas possíveis causas, da mesma forma, estas só poderão ser explicadas se conectadas a práticas e a processos de subjetivação coletivos.

Ao adentrarmos na análise mais específica de algumas propostas de intervenção sobre as situações elaboradas pelo professor do Módulo III, Silva (2014) nos ajuda a compreender as propostas de intervenção no que se refere às situações de preconceito, e a abrir algumas marcas e matizes a respeito dos sustentáculos teóricos presumidos nas propostas, a partir da problematização de algumas estratégias pedagógicas e curriculares em torno da identidade e da diferença na educação. Para este autor, mais que tematizar ou celebrar a diferença, é preciso problematizar o processo de produção da identidade e da diferença como questões políticas.

Quando a escola não aborda estas questões como tal, emergem estratégias que Silva (2014) classifica como liberais, e que resumimos como: a) uma estratégia pedagógica-naturalizante que pressupõe que a natureza humana é diversa, por isso é preciso respeitar e tolerar e na qual se criam novas dicotomias como o dominante tolerante e o dominado tolerado; b) uma estratégia pedagógica-psicologizante que pressupõe que o preconceito e a discriminação são fruto de um desvio de

conduta proveniente da incapacidade de conviver com a diferença e que precisa ser corrigido.

Esta incapacidade de se relacionar com a diferença não é caso para uma intervenção corretiva, no sentido de que há algo no indivíduo a ser corrigido para que o problema seja eliminado. Porém, temos visto que um recurso com o qual já convivemos diz respeito à estratégia legislativa (Rifiotis & Castelnuovo, 2011), que criminaliza algumas formas de preconceito, como é o caso do racismo e, ainda, da luta em curso pela criminalização da homofobia. Entendemos esta estratégia como necessária para o momento presente, mas também, afirmamos a necessidade de agregarmos formas alternativas de resolução de conflitos e, sobretudo, mecanismos sociais, culturais e educativos que produzam mudanças nos modos de pensar, sentir e agir no coletivo.

As vozes destas estratégias pedagógicas demarcadas por Silva (2014) estão presentes nos enunciados das cursistas quando a proposta de intervenção propõe, por exemplo, que a escola adote os temas transversais em todas as disciplinas como forma de discutir a inclusão de pessoas diferentes na escola. A pessoa com deficiência, neste caso, é um tema a ser discutido, cuja existência é afirmada como mais um dos diversos que a escola vem recebendo nos últimos anos, e com o qual se deve manter uma relação de respeito e aceitação. Vejamos:



Aluna B: - Eu não vou jogar com o fulano porque ele é cego -, referindo-se ao colega com baixa-visão. Como proposta de intervenção, sugerimos que a escola adote estudos de temas transversais na escola durante o ano, envolvendo todas as séries e todas as disciplinas, para que sejam discutidos e promovam reflexões e quebras de paradigmas. A questão da proteção e inclusão das pessoas diferentes é apenas um dos temas que podem ser abordados. Essa interação do(s) tema(s) com a escola e os alunos poderá ser feita através de exposição de cartazes pelos corredores da escola; seminários para os alunos divididos por faixa etária; cada professor(a) incluirá o tema em sua disciplina, seja português, matemática, história, ciências, para que o aluno perceba que o tema está presente em nossa vida em todas as áreas e que com isso aprendam a respeito: do que é; quem tem; como agir e que seja multiplicadores dessa nova postura apreendida, começando em casa, pois a criança leva para casa o que aprende na escola e "cobra" de seus pais ou responsáveis tal coisa, quando estes não o fazem da maneira correta conforme o(a) professor(a) ensinaram. Pois mudar aquilo que é "considerado normal, aceitável ou idealizado pela sociedade" só se

realizará com a Educação e é um processo de médio a longo prazo (cursista).



Muito bem colocada sua proposta de intervenção. Eu também acho que cada vez mais os professores tem que inserir nas suas aulas discussões, roda de conversa, diálogo sobre as diferenças. Para que as crianças desde a educação infantil percebam com naturalidade que todos somos diferentes e precisamos conviver, respeitar e aprender com as diversidades. A inclusão se dá no processo do dia a dia. É uma construção e uma aprendizagem constante. Não é apenas abordar uma vez ou outra o assunto e pronto! Não se fala mais isso. São os ditos temas transversais que precisa pôr em ação na escola todos os dias.

Deste modo,

Mesmo que tratadas de forma marginal, como “temas transversais”, essas questões são reconhecidas, inclusive pelo oficialismo, como legítimas questões de *conhecimento*. O que causa estranheza nesta discussão é, entretanto, a ausência de uma teoria da identidade e da diferença. Em geral, o chamado “multiculturalismo” apoia-se em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença. É particularmente problemática, nessas perspectivas, a ideia de diversidade. Parece difícil que uma perspectiva que se limita a proclamar a *existência* da diversidade possa servir de base para uma pedagogia que coloque no seu centro a crítica política da identidade e da diferença (Silva, 2014, p. 73).

Construídos em meados da década de 90, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) preveem os seguintes temas transversais: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo (Brasil, 1998). Segundo o material que apresenta os temas transversais para a educação básica, estes devem ser incorporados às disciplinas curriculares e trabalhos educativos já existentes na escola. Dentre os objetivos dos PCN's para o ensino fundamental está o de oferecer aos alunos e às alunas o conhecimento e a valorização da pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro e de outros povos e nações, “posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais” (Brasil, 1998, p. 7). E, nesta direção, o material demarca que: “(...) se é desejável que os

alunos desenvolvam uma postura de respeito às diferenças, é fundamental que isso seja tratado desde o início da escolaridade e que continue sendo tratado cada vez com maiores possibilidades de reflexão, compreensão e autonomia” (Brasil, 1998, p. 29).

Não é nosso objetivo fazer uma análise dos PCN’s, apenas pontuar que as linguagens jurídica e técnica que os constituem são incorporadas nos enunciados das cursistas quando estas pensam sobre como intervir em situações de preconceito na escola e perceber, como apontado por Silva (2014), que não há neste material de referência para a educação básica necessariamente uma crítica e/ou explicação da produção social da identidade e da diferença. Há parâmetros para se trabalhar desde o ponto de vista da igualdade de direitos, da cidadania e do respeito, mas não há uma teorização problematizadora. Com isso, ainda permanece, por entre enunciados, um lugar de enunciação da diferença em que o outro é tematizado e apartado da possibilidade de um saber relacional.

Assim, a intervenção, via o trabalho com os temas transversais, intenta fazer com “que o aluno perceba que o tema [deficiência] está presente em nossa vida” (cursista) - como se o problema da inclusão fosse o deficiente, o da pobreza o pobre, o da violência o violento, o da homofobia o homossexual (Skliar, 2011a), como já refletido no estudo do capítulo anterior. E desde esta ideia-força do outro deficiente como problema, emergem enunciados, tais como: “Trabalhar o "diferente" é necessário e nunca sai de moda” (cursista). O que nos faz pensar um pouco mais e perguntar: como este outro ganha nome, lugar e existência nas linguagens utilizadas nas práticas educativas? E, ainda, como seria a escola se este outro não existisse aí?⁴⁵

Ainda refletindo sobre as propostas de intervenção, adentramos mais especificamente na voz da inclusão, na ideia-força do outro como aquele que precisa ser incluído a uma mesmidade presumida e, mais uma vez, problematizamos o uso da linguagem jurídica na educação.



Na fala da aluna B "Eu não vou jogar com fulano porque ele é cego", a ESCOLA a cada dia está recebendo alunos com diversas diferenças. E esta apresentando deficiência com baixa-visão. Todo aluno

⁴⁵ Esta pergunta é inspirada na questão de Skliar (2011a): “Y si el otro no estuviera ahí?”.

tem o direito de estar matriculado no ensino regular e a escola tem o dever de matricular todos os alunos, não devendo discriminar qualquer pessoa em razão de uma deficiência ou sob outro pretexto. Pois, a educação inclusiva tem por princípio o reconhecimento e a valorização das diferenças humanas, o que requer das escolas ambientes com condições de garantir acesso, participação, interação e autonomia para todos os alunos. A audição e o tato são os principais canais de informação utilizados pelas pessoas cegas. A criança cega necessita muito mais de intermediários para orientar o movimento do corpo no espaço e preencher de forma adequada os vazios derivados da falta de visão. O ambiente só é inclusivo quando as pessoas reconhecem e valorizam as diferenças. E a discriminação ainda ocorre. Neste caso da aluna B, a turma dela necessita ser trabalhada e orientada, assim como a escola num todo, o(a) professor(a) precisa de apoio pedagógico, auxílio, cursos de formação para trabalhar com a deficiência, materiais no sistema braille para a aprendizagem do aluno, deve-se criar especialmente um ambiente acolhedor sala/escola para esse sujeito e um olhar diferenciado sobre o aluno, sendo que a escola deveria ser um espaço às diferenças (cursista).

Sabe-se que até pouco tempo havia uma separação clara entre as instituições educativas que recebiam os alunos normais daquelas que recebiam os anormais, hoje também nomeados como os diferentes em alguns enunciados. No entanto, com a LDB de 1996 a educação especial passa a ser “oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (Brasil, 2010, p. 43). E, segundo o estudo de Silva (2012), a inclusão de crianças e adolescentes no processo regular de ensino passou nas últimas décadas a integrar as discussões em torno dos direitos humanos internacionalmente, em especial, a partir da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca, na Espanha, no ano de 1994.

A análise das políticas de inclusão escolar no Brasil, desde a LDB de 1996 até os documentos mais recentes sobre o tema, como é o caso do Decreto nº 7611/2011 que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, evidencia que houve um deslocamento no enfoque dado aos programas destinados a atender crianças e adolescentes com necessidades educativas especiais, na última década (Silva, 2012). Segundo a autora, se antes o foco da educação inclusiva estava nos sujeitos com necessidades especiais, atualmente, entende-se que o sujeito da educação inclusiva é a comunidade como um todo.

Apesar do público específico da educação especial serem as “pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2011), a educação inclusiva passa a ser pensada como um processo mais amplo de inclusão de todos à educação e, segundo Silva (2012, s/p), com a delimitação deste público define-se também quem são os sujeitos a receberem atendimento específico, sendo que “os demais passam a ser entendidos como parte da totalidade e cabe então à prática pedagógica dar conta da diversidade”. Cabe a reflexão, neste caso, sobre que parte do todo não estava incluída? A avaliação da cursista de que “a ESCOLA a cada dia está recebendo alunos com diversas diferenças”, faz ressoar os efeitos das políticas de inclusão de todos à educação regular e a entrada de determinados sujeitos na escola. A questão é que se por um lado a escola tem sido pensada do ponto de vista dos direitos humanos cada vez mais como um espaço de convivência e de aprendizagem para toda e qualquer criança e adolescente, por outro lado, a escola continua funcionando com as estratégias e tecnologias de poder e saber modernos que, por meio de sua arquitetura física, curricular e didática, continuam estratificando os corpos em normais e anormais (Araújo, 2007; Veiga-Neto, 2011).

Ouvimos as palavras diversidade, diferença e deficiência atreladas ainda àquilo que é do outro diverso. Professores, professoras e as políticas de inclusão dizem da necessidade de formação especializada para ensinar os diversos e que são necessárias práticas pedagógicas especiais sem, no entanto, perguntarmos ao outro o que ele quer, pensa, sente; sem nos perguntar por aquilo que acontece entre nós (Skliar, 2008). Perguntar pelo nosso encontro com o outro, por aquilo que me afeta na relação com o outro e menos sobre o que o outro é ou deve ser; desfazer um olhar que aponta o outro como diferente e passar a olhar para aquilo que passa entre nós é, nas palavras de Skliar (2008, p. 15), “la clave de la transformación política y educativa” que, no entanto, ainda não concretizamos.

Nesta perspectiva, alguns discursos em torno da inclusão na escola, reforçam, sobretudo, o paradigma da normalidade. E na reafirmação deste é que muitos corpos ainda são incluídos na escola. Deste modo, “é possível entender que a Educação Inclusiva possibilita um exercício de aproximação e conhecimento desses sujeitos anormais, de forma que seja possível discipliná-los, educá-los, governá-los” (Silva, 2012, s/p) e aproximá-los o máximo possível de uma suposta

normalidade humana. Acontece que a condição de igualdade a que se pretende incluir a todos e todas se pauta, infelizmente, em alguns casos, numa ideia-força de identidade como homogeneidade, unidade, personalidade, e não como uma produção social relacionada a um processo de identificação móvel, contraditório e em curso (Maheirie, 2002; Sawaia, 1999; 2008).

Assim, a ideia de tornar a diferença normal não pode ser um recurso à inclusão, pois o que há que ser questionado é o próprio paradigma da normalidade. A escola pode ser um contexto de vivência da igualdade de direitos que oferece condições para que se possa, ao mesmo tempo, viver esta igualdade de formas diferentes e respeitando a potência de cada corpo. Por isso, um espaço e tempo que permite a produção constante da diferença, não como um valor a ser conquistado, mas como condição da vida coletiva permeada por relações de alteridade (Skliar, 2008, 2011a). A diferença precisa, neste sentido, ser experienciada e, quiçá, uma das responsabilidades da educação seja viabilizar “toda experimentação que torne difícil o retorno do eu e do nós ao idêntico” (Silva, 2014, p. 100).

Nesta direção, o uso de uma linguagem jurídica na educação que prescreve que “todo aluno tem o direito de estar matriculado no ensino regular e a escola tem o dever de matricular todos os alunos, não devendo discriminar qualquer pessoa em razão de uma deficiência ou sob outro pretexto” (cursista), atrelada a uma linguagem técnica que, forma e especializa professores e professoras para receber e ensinar os sujeitos da inclusão, pode inviabilizar o gesto primeiro de igualdade e engessar a relação com o outro à norma, ao dever ser. Para Skliar (2008), frente à afirmação de que todos tem o direito de estar na escola, há que se perguntar, então, com que objetivo se quer incluir e pelo modo como se quer estar junto, pois para ele estas são questões relegadas ao segundo plano, quando, na educação, a linguagem jurídica se sobrepõe à linguagem ética e abre uma distância, por vezes, irreconciliável entre eu e o outro.

Com isso, entendemos a importância de problematizar enunciados cujas múltiplas vozes fazem funcionar uma conexão entre uma linguagem jurídica, técnica e moral para dizer da atenção às diferenças ou à diversidade, do direito à educação, da inclusão de todos na escola, da violência que é do outro e da necessidade de formação especializada. Juntas, estas linguagens podem efetuar um distanciamento do outro e da possibilidade de uma convivência não condicionada; impedem a intervenção pedagógica como um estar

disponível e aberto a existência do outro e desfazem a possibilidade de um saber relacional que emerge do estar junto (Skliar, 2008; Skliar & Téllez, 2008).

Abaixo, há uma proposta de intervenção na situação em que há um preconceito de gênero. Tal proposta de intervenção prevê dois momentos: um de conversa individual com o autor do preconceito e outro com o grupo de alunos/as. O foco das propostas de intervenção está tanto na possibilidade do diálogo sobre os aspectos que envolvem as questões de gênero bem como na criação de um momento de experimentação no qual os/as alunos/as são convidados/as a se olhar e a olhar para o corpo do outro na relação com o seu próprio corpo. Vejamos:



Escolhi a seguinte fala para ser analisada: Imaginemos que você é um/a professor/a que convida seus alunos a jogar vôlei, na escola. Para sua surpresa, três alunos exclamam: Aluno A: - Eu não vou jogar porque meu pai disse que vôlei é coisa de menina. Eu, enquanto (...), educadora, cidadã, chamaria o aluno para conversar e realizaria com ele as seguintes reflexões: Quais são os esportes de meninas e meninos? O que qualifica o vôlei como esporte de menina? Você entende que jogando vôlei se tornará uma menina, ou pensa, quem sabe que a jogadora Marta (do Santos, melhor jogadora do mundo) tornou-se homem ao jogar futebol? O que diferencia meninos e meninas? Entre outras questões as quais surgem de acordo com o diálogo. Num outro momento, com a turma, é necessário realizar uma intervenção maior, através da sensibilização e do diálogo, problematizando as diferenças de gênero, é importante identificar a compreensão que os estudantes tem sobre o tema, pontuando afetivamente que todos os seres humanos independente de sexo feminino ou masculino tem a liberdade de escolha e de expressão. Uma dinâmica muito interessante é a do espelho, onde cada aluno tem o tempo de ir até o espelho, olhar-se, perceber-se, e em seguida escrever o que sentiu. Logo o exercício de observação continua em duplas, em que o colega é o "espelho", e você deve perceber-se no outro, identificando o que se assemelha e o que difere, após as anotações das duplas, são realizadas as reflexões no grande grupo. A dinâmica pode variar as duplas, com integrantes do mesmo sexo e do sexo oposto, para ampliar as discussões, em busca de percepções do tipo: todos somos diferentes, mas igualmente importantes e merecedores de respeito, independente de gênero, sexualidade, cor, etnia, cultura, condição social... Segundo Rosa e Leite (2011), módulo III, existem identidades de gênero que configuram aspectos relativos a como os sujeitos se identificam

histórica, cultural e socialmente como femininos e masculinos, ou seja, em uma determinada cultura ou sociedade, como define-se o que é mulher e o que é homem e seus respectivos papéis. Gênero é plural, não se reduz ao binômio masculino/feminino, possui variações de expressões das legitimidades dos sexos. A compreensão de gênero deve trilhar pela desconstrução do que é normal ou anormal, e refletir sobre as possibilidades dentro deste e outros conceitos como diversidade, sexualidade, entre outros (cursista).



Ótimas suas colocações [nome]. E nestas quatro perguntas que você colocaria para o aluno, já penso que ele irá refletir no que fez. Assim, também deveria ser realizado este questionamento com todas as turmas da escola em outros momentos, pois isso é uma questão cultural passada de geração em geração por muitas pessoas na sociedade. Problematicar esse tema que parece tão inofensivo, mas que afeta a individualidade é preciso, para não gerar desigualdades, discriminação, indiferenças e violências. (...) certeza que fará toda diferença para aquela turma que a vivenciou. Eles já sairão diferentes daquele espaço para poder perceber o outro de outra forma com respeito (cursista).

Esta proposta coloca em evidência os efeitos do Curso na produção do enunciado da cursista à medida que compõe com as palavras do Curso as suas palavras. Isto é, a cursista reveste as suas palavras com as palavras do conteúdo do Curso para com elas expor as suas intenções e seu posicionamento axiológico sobre a situação analisada. Parte desta intenção se expressa na possibilidade da intervenção produzir a desconstrução da lógica binária que se expressa também pela imagem dos corpos feminino e masculino. No entanto, a intervenção ainda acontece mais no campo da afirmação da existência das múltiplas identidades do que no âmbito das problematizações políticas que envolvem a produção social e cultural das hierarquias de gênero e sexualidade. As relações de poder, nessa abordagem, não são questionadas, pois a atividade tem como intenção produzir a aceitação de que “todos somos diferentes, mas igualmente importantes e merecedores de respeito, independente de gênero, sexualidade, cor, etnia, cultura, condição social...” (cursista). Ou seja, não se explica e/ou problematiza junto aos/às estudantes como as hierarquias e o preconceito de gênero são produzidos.

A dinâmica proposta também visava à transformação dos sujeitos participantes. É o que a outra cursista que comenta a proposta da colega

salienta e, mesmo entendendo que esta é uma questão cultural, ela acredita que os/as alunos/as sairiam diferentes após participarem da dinâmica do espelho. Esta percepção de que é possível transformar o outro a partir de uma atividade de conscientização expressa, por um lado, uma das marcas da pedagogia, o seu salvacionismo, com seu correlato metodologismo e reducionismo (Veiga-Neto, 2005). Um modo de agir sobre o outro como se o preconceito não estivesse aí antes do acontecimento presenciado pelo/a professor/a. Como se saindo da atividade proposta e adentrando no plano mais amplo das relações fora dos muros da escola, os/as alunos/as não fossem cotidianamente atravessados pelas imposições de gênero que demarcam a produção dos lugares sociais e culturais para homens e mulheres. Por outro lado, entendemos que atividades como estas, são também formas possíveis de se lidar com o problema na escola, mas que precisam considerar mudanças tanto no pensar, como no sentir e agir das pessoas. Atividades de conscientização focadas na reflexão crítica, sozinhas, não dão conta da complexidade desta situação. Este é um campo de intervenção a ser investido, criado, inventado cotidianamente, capaz de construir processos educativos sensíveis à vivência no coletivo e à experimentação da diferença. “Uma sensibilidade, por sua vez, a ser continuamente reinventada no encontro com os outros, condição de uma existência ética e estética, atenta e comprometida com a polissemia da vida” (Zanella, 2013, p. 55).

No entanto, parece que a maioria das intervenções pedagógicas foram propostas no sentido da reflexão. Ou seja, há uma tentativa de leitura crítica da realidade e, ao mesmo tempo, a reprodução da norma via intencionalidades prescritivas (do deve ser) e teleológicas (ações visando um determinado fechamento e/ou objetivo). Há também, nesta e em outras estratégias, um modo de operar que interrompe o acontecimento para que se possa falar sobre ele desde uma atividade ou dinâmica específica. Há um esforço em estabilizar o que irrompeu por meio de ações pedagógicas diversificadas e conscientizadoras. Ou seja, há certa urgência em resolver a situação problema. Contudo, são estratégias pedagógicas que exigiriam um tempo e um espaço de transbordamento do currículo escolar em curso (Moraes, 2014). Exigiria a interrupção de uma lógica linear que povoa os espaços e as relações escolares e uma abertura a modos outros de encontro educativo. Ou seja, emerge desta proposta que para intervir, no sentido de criar uma estratégia para a conversação sobre um assunto como o preconceito de

gênero, é preciso tempo. Um tempo que muitas vezes a escola e os/as professores/as não possuem.

Abaixo apresentamos outras duas intervenções que interromperiam a atividade para, em seguida, proporem estratégias frente a uma situação de preconceito racial:



Diante da fala escolhida: Aluna C: - Eu quero jogar no time do fulano, porque é só isso que ele faz bem-, referindo-se ao colega negro. Segue minha proposta de intervenção. Inicialmente, a turma seria reunida em um ambiente neutro – sala de reuniões, auditório, biblioteca ou outro espaço além da sala de aula -. A turma se organizaria em círculo, desta forma todos podem se olhar e não existe lugar privilegiado, evitando assim que algum aluno fique de fora da conversa. Na sequência a pessoa que está responsável em mediar a conversa pode iniciar o assunto com questionamentos referentes a importância das pessoas dentro da sociedade e se sua cor é requisito para que isto aconteça. Diante das respostas recebidas levar os alunos a se questionarem sobre a situação da cor, se ela realmente pode caracterizar a personalidade e a idoneidade de uma pessoa, se for necessário mostrar exemplos reais de situações envolvendo casos onde os personagens tem as mais variadas etnias. Como sugestão, seria bastante interessante assistir ao filme DUELO DE TITÁ, onde a questão racial é bastante presente, e por se tratar de uma história verdadeira tem muito mais impacto. Na sequência existe a opção de se trabalhar cartazes com personalidades importantes de ambas as cores/raças e credos. Incluir ainda, se possível, horários para debater estas questões dentro da escola, isto em todas as disciplinas. Se a atividade for com crianças menores, pode-se neste momento usar como material lúdico o livro FLICTS – Ziraldo -, onde através da história pode-se levar as crianças a refletirem sobre as cores e a importância ou não que estas exercem em nossas vidas. Desenhos animados também podem ser usados para que as crianças entendam que a cor em nada deve ou deveria influenciar no cotidiano das pessoas e que, independente da cor que possuímos somos todos iguais perante a lei, sendo assim temos direitos e deveres que devem ser preservados. Assim como feito com os maiores, os trabalhos com imagens ou mesmo desenhos feitos pelos pequenos podem servir de lembrança a escola no seu todo de que as questões raciais precisam ser erradicadas da nossa sociedade (cursista).



Sobre a situação de intervenção: Aluna C: Eu quero jogar no time do fulano, porque é só isso que ele faz bem – referindo-se ao colega negro. Como professora , diante do fato ocorrido, minha intervenção

seria a seguinte: Eu iria parar com a atividade do jogo de vôlei, chamaria a todos para uma roda de conversa, onde perguntaria o que cada um entende por preconceito? Convidaria para uma reflexão, sobre o valor que o ser humano tem, seja qual for a sua cor, e perguntaria, e se fosse você a pessoa que sofresse algum tipo de preconceito, principalmente o racial, como você se sentiria? Ouviria as sugestões e após iria propor algumas atividades, através de: pesquisa (história do negro no Brasil), músicas, filmes, cartazes, teatro, pintura, personagens negros que se destacaram no esporte, ou em outras áreas, que existem leis contra o racismo, entre outros (cursista).

Há, em ambas as estratégias, um olhar que demarca: o negro como sendo o problema do racismo; o respeito à diferença que é do outro e; a diversidade como um dado da realidade (Skliar & Téllez, 2008; Silva, 2014). Ou seja, mais uma vez, a normalidade não é interrompida e o preconceito racial é tratado como uma questão individual que deve ser modificada. Se expressa nestas propostas, uma estratégia pedagógica-psicologizante:

Como o tratamento preconceituoso e discriminatório do outro é um desvio de conduta, a pedagogia e o currículo deveriam proporcionar atividades, exercícios e processos de conscientização que permitissem que as estudantes e os estudantes mudassem suas *atitudes*. Para essa abordagem, a discriminação e o preconceito são atitudes *psicológicas* inapropriadas e devem receber um tratamento que as corrija. Dinâmica de grupo, exercícios corporais, dramatizações são estratégias comuns nesse tipo de abordagem (Silva, 2014, p. 98).

Além disso, estas estratégias evidenciam que as cursistas construíram certa facilidade para falar e propor atividades sobre diversidade, instituindo sentidos de respeito e de tolerância. A Gestão do Cuidado, como pressuposto ao mesmo tempo teórico e metodológico ofereceu, nesta direção, uma linguagem técnica para se falar das violências cujas múltiplas vozes foram lidas e reescritas pelas cursistas, inscrevendo ideias fortes em torno da valorização da vida, da legitimidade do outro, da construção de relações afetivas na escola como relações de carinho e proteção, e em torno da afirmação das diferentes identidades nos contextos educativos. Porém, como nos ajuda pensar Silva (2014, p. 96), “por mais edificantes e desejáveis que possam parecer, esses nobres sentimentos impedem que vejamos a identidade e

a diferença como processos de *produção* social, como processos que envolvem relações de poder”. Impedem-nos de ver a produção social da identidade e da diferença entremeada às práticas pedagógicas e curriculares.

Ao proporem as intervenções neste Fórum às situações de preconceito na escola, as cursistas não só apresentaram estratégias e modos de pensar as relações educativas, como também, colocaram em cena como a escola produz cotidianamente o lugar da identidade, da diferença e da diversidade. Mesmo com algumas ideias sendo enfraquecidas no processo, ao analisarmos as vozes da afetividade, da diferença e da família, vemos ecoar ainda a ideia-força forte da normalidade sustentando modos de enunciar a violência e, também, nos modos de propor intervenções frente aos preconceitos na escola.

A grande maioria das intervenções se limitou ao contexto da escola, tendo como foco os alunos e as alunas envolvidas na situação. E, junto a outros regimes de saber que se pautam numa ordem monológica de exclusão das terceiras possibilidades de vida, firmados na exclusão do que escapa a lógica binária, emerge uma ideia-força forte de que o outro que é diferente precisa ser harmonizado, respeitado e valorizado para ser incluído no espaço e tempo uno da escola.

Se retomarmos as formas de violência mais comuns na escola, desde os olhares do Curso, das cursistas e de alguns estudos como o de Abramovay e Rua (2002), podemos afirmar que entre os bate-bocas, xingamentos e discussões entre alunos/as, estão, é claro, aquelas agressões verbais motivadas por preconceitos. No entanto, se antes do Curso de Especialização estas situações eram tratadas pelas cursistas apenas como objeto de ações pedagógicas, de conscientização e punição, com o processo da formação, passam a ganhar corpo estratégias de atenção às diferenças e de diversificação das práticas. E, a estratégia de punir, não aparece mais como um recurso possível. Contudo, mesmo as cursistas expressando neste Fórum certa segurança nos modos de intervir em situações de preconceito, ainda assim encontramos duas importantes reflexões: uma que trata da dificuldade em enfrentar um preconceito que também se carrega; e outra que se pergunta pelos modos de ensinar algo que tampouco se entende.



(...) pra além da intervenção no ato, há um trabalho de problematização a ser feito, não somente com nossos alunos, bem como

conosco, pois não somos capazes de combater um preconceito que também carregamos. (...) (cursista).

 (...) aponto ainda que muitas vezes questionamos e analisamos as relações de preconceito e discriminação entre os alunos, "para tentar resolver", sem ao menos refletir sobre nossas próprias atitudes como educadores (as), (re) produtoras de preconceitos. Questiono, então como ensinar algo que não se entende? Como desconstruir nos outros preconceitos que promovemos? (cursista).

Estas falas apontam para uma problematização necessária que diz respeito ao preconceito como uma linha produtora de subjetividades coletivas, de difícil compreensão e, por isso, de difícil superação. Nestes enunciados, vemos a latente necessidade de falar sobre as violências na escola, desde as relações de poder e de saber que as constituem, como também, colocar em pauta o poder daqueles/as que dizem violência nos contextos educativos. Assim, uma reflexão mais profunda sobre a lógica que opera na escola moderna e que passa pelo processo de “disciplinar, normalizar saberes e fabricar maneiras normalizadas de ser sujeito” (Skliar & OTélez, 2008, p. 68), não ganhou a visibilidade e a audibilidade necessária. Entendemos que a não problematização acerca das relações de poder e de saber constituidoras da escola, bem como das condições que possibilitam que algumas práticas educativas se perpetuem na escola, impede que tal lógica seja modificada e/ou interrompida nas relações cotidianas.

O que vemos, então, são modos de intervenção fundamentados em estratégias pedagógicas naturalizantes e psicologizantes, frente aos preconceitos que atravessam a escola e que produzem a manutenção do paradigma da normalidade, ao conceber a diferença de forma naturalizada e ao reafirmar que todos, mesmo os diferentes, são normais. Há o uso de uma linguagem técnica que tem como palavra de ordem a conscientização de que ser diferente é normal e natural e que os preconceitos produtores de violências na escola podem ser revertidos por meio da vivência de uma dinâmica, pela leitura de um livro, pela apreciação de um filme ou pela aceitação da diversidade. Ou seja, o lugar da enunciação não necessariamente se modificou, pois o outro permaneceu no lugar daquele que deve ser modificado ou daquele que precisa ser aceito, já que a diversidade é significada como um dado da realidade. Contudo, o outro passa a ser acolhido em sua legitimidade,

tendo sua vida permitida e tornada cada vez mais próxima do que vemos refletir quando nos olhamos no espelho.

Assim, ganham audibilidade múltiplas vozes de um processo de formação, onde identificamos algumas estratégias e linguagens utilizadas, a demarcação de espaços e tempos, lugares de enunciação e os sujeitos foco da intervenção. O que a maioria das propostas nos fez pensar foi sobre a convivência na escola, sobre as relações e contatos cotidianos entre estudantes, entre educadores/as e estudantes, que provocam em cada um e em cada uma a expressão de seus afetos: por meio do olhar, da fala, do toque; do não olhar, do silêncio e do distanciamento dos corpos. Há na escola muitos (des)encontros e as intervenções propostas pelas cursistas refletem e refratam a condição múltipla e (in)tensa das relações educativas entremeadas pelas vozes da inclusão, do respeito, do direito, da transformação, da conscientização que colocam em evidência leituras, reescritas e seus efeitos nas práticas pedagógicas. Mas que também, acionam o desafio e os riscos epistemológicos e políticos de enunciarmos, também, as violências produzidas pelo paradigma da normalidade.

5. PIE's – objetivações de uma experiência formativa

Neste estudo analisamos a versão final dos Projetos de Intervenção Educacionais elaborados pelos grupos de cursistas. Nosso foco de análise está nos efeitos da pesquisa etnográfica na elaboração dos mesmos, aonde olhamos para o objetivo geral de cada Projeto, a quem se destinam, de que forma foram propostas e, ainda, como a violência foi enunciada nestes textos. Com esta análise buscamos dar relevo ao modo como o objetivo central do Curso e os anseios iniciais das cursistas foram objetivados.

Na primeira etapa do livro do PIE, atrelada ao Módulo I, as autoras expuseram o objetivo do Projeto de Intervenção Educacional que foi o de “construir uma proposta de intervenção na temática das violências para que seja desenvolvida no ambiente escolar” (Miguel, Sousa & Lima, 2010, p.12). E ainda, inserir esta temática na proposta pedagógica das instituições e prevenir as situações destrutivas que envolvem educadores e educadoras, crianças, adolescentes e seus familiares. Na sequência o material pergunta: mas afinal o que é um Projeto de Intervenção Educacional? Desde esta questão, encontramos então a concepção proposta pelo Curso quanto ao que este entendia por uma intervenção educacional e a abordagem metodológica proposta às cursistas para a construção dos Projetos.

Como destacam as autoras do livro, “para traçar um Projeto de Intervenção Educacional, é necessário ter clareza de onde partimos e de onde queremos chegar” (Miguel, Sousa & Lima, 2010, p.13). Neste sentido, foram colocadas às cursistas a necessidade primeira de conhecer o contexto da escola, identificar quem são as crianças, adolescentes e jovens que frequentam a escola, quem são os educadores e as educadoras, o que eles/as pensam e quais os sentidos que dão as suas práticas pedagógicas. A construção deste “de onde partimos”, também demarcou por parte do Curso uma visão de escola não linear e imutável, mas de um espaço contraditório e complexo que para ser conhecido é preciso investigar (Miguel, Sousa & Lima, 2010).

Ao lançar algumas perguntas às cursistas sobre seus olhares para a escola e aos sujeitos que a habitam, o Curso afirmou a necessidade da pesquisa como condição para a elaboração dos Projetos de Intervenção nas escolas. Deste modo, o livro do PIE demarca a etnografia como o percurso metodológico a ser construído pelas cursistas, por entender, principalmente a partir do texto de Claudia Fonseca (1999) - “Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação”⁴⁶, que a etnografia possibilitaria às cursistas o estranhamento de um lugar que lhes era habitual, isto é, a escola (Miguel, Sousa & Lima, 2010). O desafio do método etnográfico, segundo as autoras, estava em desabituar o olhar das cursistas e desconstruir as obviedades produzidas pela imersão cotidiana na instituição, na relação com crianças, adolescentes e com os/as profissionais da educação.

A partir desta escolha metodológica e pela forma como ela foi apresentada no material didático do PIE - expondo a posição do pesquisador como aquele que constrói sentidos na sua relação com o local e sujeitos pesquisados, o detalhamento dos procedimentos de uso do diário de campo, da entrevista, da análise de documentos e da observação participante, bem como a necessidade do estranhamento a esta produção de informações por parte do pesquisador – o Curso demarcou a necessidade da problematização do cotidiano escolar. Para as autoras “a leitura do cotidiano, tomada como um objeto de estudo para composição do Projeto de Intervenção Educacional, é o momento de problematizar o que as pessoas vivenciam, o que e como percebem, sentem e significam as violências e o cuidado” (Miguel, Sousa & Lima, 2010, p. 25).

Deste modo, a primeira etapa da construção dos Projetos constituiu-se na escrita, em grupo, de um texto que apresentasse as violências na escola e no seu entorno, relacionando-as com as informações produzidas pela etnografia e os aportes teóricos do Módulo I, apontando um problema ou tema para o PIE. Para produção destas informações durante o Módulo I, foram realizadas algumas atividades específicas para subsidiar os primeiros escritos do Projeto, tais como: cada cursista fez um registro fotográfico do espaço escolar e do seu entorno e escolheu uma das fotografias para postar no ambiente virtual; a partir das imagens das integrantes de cada grupo, este selecionou uma

⁴⁶ Trabalho apresentado pela autora na XXI Reunião Anual da ANPED, Caxambu, setembro de 1998 e publicado na Revista Brasileira de Educação, edição de jan/abr 1999, nº 10.

das fotografias e com ela construíram um texto-diálogo referenciado nos marcos conceituais que problematizam a gestão do cuidado; realizaram estudos de caso e; a partir de um roteiro prévio⁴⁷ disponibilizado pelo Curso, as cursistas entrevistaram segmentos da comunidade (estudantes, familiares, secretário/a de educação, moradores/as da comunidade, professores/as, comerciantes, políticos/as, etc.), a fim de caracterizar o entrelaçamento entre violências, educação e gestão do cuidado.

Na segunda etapa do PIE, as cursistas já haviam criado um problema ou tema para o Projeto. A tarefa desta etapa foi então a construção da justificativa e os objetivos. Para isso, também foram realizadas algumas atividades para subsidiar a escrita: mapeamentos da Rede de Proteção à criança e ao adolescente nos municípios onde residiam as integrantes do grupo; a partir da escolha de uma das instituições dessa Rede de Proteção, o grupo realizou um levantamento de indicadores de violências e uma entrevista semi-estruturada com um/a profissional da instituição escolhida. Desde estas atividades e do diálogo com o Módulo II, a escrita da justificativa e dos objetivos precisava vincular “o tema/problema discutido no Módulo I à Rede de Proteção e ao Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente, focando na relação com a escola” (Miguel, Sousa & Lima, 2010, p. 40).

Com a passagem do Módulo II para o Módulo III, a ideia era que os grupos de cursistas tivessem produzido um Projeto de Intervenção Educacional com um problema, uma justificativa e seus objetivos. Contudo, na terceira etapa do livro do PIE foi solicitado aos grupos a ampliação das discussões e reflexões que transversalizavam o problema do Projeto, levando em conta questões étnico-raciais, de gênero e de sexualidade. Além destas questões, também compuseram capítulos específicos no livro do Módulo III a relação entre violências, deficiência e inclusão e; entre currículo e violências. A enunciação da violência desde o Módulo III agregou novas reflexões e a responsabilização da escola e de seus profissionais em relação às violências que são produzidas também pelas práticas pedagógicas e pelos modos de relação com as crianças e adolescentes nos contextos educativos. Olhares foram questionados e polemizados visando estranhamentos e a criação de olhares outros.

⁴⁷ Ver Anexo F.

Deste modo, a partir da terceira etapa do livro do PIE o que havia sido produzido nas etapas anteriores precisou ser revisitado para, uma vez mais, desconstruir cristalizações e visões desconectadas de uma postura de cuidado, de valorização das diferenças e de garantia dos direitos humanos. E, ao final dos Módulos e da etapa III, toda produção escrita do Projeto de Intervenção Educacional foi agrupada em um roteiro⁴⁸ que demonstrasse o que seria proposto como ação pedagógica de intervenção para uma escola que protege (Miguel, Sousa & Lima, 2010).

No caso do polo de Blumenau, foram constituídos quatro grupos - um com seis pessoas, dois com oito e outro com nove pessoas⁴⁹, que se autoneamaram desde o início do Curso de: Grupo Sol, Grupo Esperança, Grupo Luz e Grupo Vida. Neste polo foram elaborados então quatro Projetos de Intervenção Educacionais, fundamentados nas atividades que foram propostas no decorrer do Curso, objetivando no roteiro proposto uma experiência coletiva de pensamento e de escrita. As versões finais dos Projetos foram intituladas como: “Violências no contexto escolar” (Grupo Sol, 2011); “Afetividade no recreio escolar” (Grupo Esperança, 2011); “A escola inserida e atuante na Rede de Proteção” (Grupo Luz, 2011); “Reconhecendo as violências na escola: um convite a gestão do cuidado” (Grupo Vida, 2011)⁵⁰. Destes, três são propostas de formação continuada que intentam repassar e socializar, com os professores e as professoras das escolas onde as cursistas se vinculavam, os conteúdos aprendidos no Curso de Especialização. E outro que trata mais especificamente da intervenção no recreio de uma escola, mas que também propõe atividades de formação para docentes e estudantes.

Sobre os objetivos destes Projetos, encontramos um que teve como objetivo formar os/as professores/as para que estes/as se reconhecessem como produtores/as de violências (Grupo Vida, 2011). Neste PIE o lugar do/a profissional da educação foi problematizado, bem como as violências visíveis e invisíveis no espaço escolar, sendo que as violências produzidas pelos/as educadores/as foram reconhecidas

⁴⁸ O roteiro incluía: introdução, justificativa, questões norteadoras, objetivos, metodologia, cronograma, recursos e referências bibliográficas.

⁴⁹ Totalizando 31 pessoas divididas em quatro grupos. No entanto, uma destas pessoas não realizou o TCC do Curso e por isso, como apontado na caracterização do polo de Blumenau, apenas 30 finalizaram a Especialização.

⁵⁰ Ver Anexo G – síntese dos Projetos aonde constam os sujeitos e locais da intervenção, objetivos e metodologias.

como invisíveis ou veladas. Junto a esta reflexão, o grupo expôs no texto a fala de uma coordenadora pedagógica que foi entrevistada no processo da pesquisa e que afirmou que dificilmente o/a professor/a admite que praticou um ato de violência contra os/as alunos/as.



Durante a realização de nossa pesquisa, por meio de entrevistas, rodas de conversas, estudo de casos e produção de fotografias, nos relacionamos com diversos sujeitos o que nos possibilitou a produção de diversas informações sobre a (in)visibilidade das violências no contexto escolar. Percebemos que, se há dificuldade em reconhecer as violências na escola de modo geral, quando se fala em violências praticadas pelo/a professor/a o tema se torna praticamente um tabu. As reações mediante uma denúncia são de negação, ironia, raiva, ameaça. *“Ele nega. Raramente você encontra um professor que diz ‘eu falei isso mesmo’.* Eu diria que em 80% dos casos o adulto nega. Diz pra chamar a turma, pra perguntar na frente da turma, o que só faz aumentar a violência”- declaração de uma coordenadora pedagógica (Grupo Vida, 2011, p.6).

O foco deste PIE, nas violências produzidas pelos/as educadores/as, tem ressonância em outros Projetos mesmo estes tendo objetivos diferentes. O PIE do Grupo Luz, por exemplo, ao refletir sobre as violências que acontecem entre alunos/as e professores/as, diz que:



A escola é um espaço público e dentro deste contexto, tem-se dificuldade em reconhecer as violências que são praticadas cotidianamente. As violências entre alunos e professores são algo perturbador, busca-se culpados e condena-se a legislação que defende o direito da criança e do adolescente. A sensação é de que os que deveriam cuidar e proteger, são também autores das violências (Grupo Luz, 2011, p. 5).

E, na mesma direção, mas de modo mais complexo, outro grupo refletiu sobre algumas práticas que potencializam as violências na escola:



Percebemos também que nós educadores praticamos cuidados e violências e possuímos dificuldades em lidar com essas questões em sala de aula, nos espaços da escola ou na comunidade. Por isso, precisamos

dialogar sobre as práticas que potencializam as violências, ou seja, precisamos problematizar com os profissionais da educação acerca das avaliações classificatórias, da homogeneização das diferenças, das ações disciplinares e normativas, as coações exercidas pelo exagero da autoridade, a desvalorização e as péssimas condições de trabalho dos/as professores/as, a exclusão de educandos/as pela seleção meritocrática, entre outros (Grupo Sol, 2011, p. 9-10).

Podemos observar que as vozes que enunciavam a violência na escola ganharam novos contornos. Algumas práticas tais como a avaliação, o autoritarismo e a disciplina foram colocadas em cena e desnaturalizadas, mas nomeadas como violência, alargando ainda mais o arco conceitual da palavra. A própria escola e seus/suas profissionais também foram enunciados/as como autores/as de violências, produzindo a sensação de que a função da escola como integrante da Rede de Proteção de crianças e adolescentes, não tem sido exercida plenamente. Portanto, de um modo ou de outro, todos os PIE's problematizaram o lugar do/a profissional da educação como produtor/a de violências na escola.

Entre os Projetos que propuseram a formação continuada de professores/as, o principal objetivo do PIE construído pelo Grupo Sol foi o de prevenir as violências na escola entre crianças na educação infantil e entre adolescentes (Grupo Sol, 2011). Ou seja, o foco ainda permaneceu nas violências produzidas entre alunos/as. Já o Projeto do Grupo Luz (2011) focou em uma formação que desse condições para que professores e professoras se articulassem à Rede de Proteção e construíssem práticas pedagógicas sustentadas na Gestão do Cuidado, visando o enfrentamento das violências contra crianças e adolescentes. Assim, entre os projetos que propunham formações continuadas, um focou no/a reconhecimentos do/a professor/a como produtor/a de violências (Grupo Vida, 2011), outro na prevenção das violências entre crianças e adolescentes na escola (Grupo Sol, 2011), e o outro no enfrentamento das violências contra crianças e adolescentes (Grupo Luz, 2011).

Sobre as propostas metodológicas destes três PIE's, todos propõem encontros de formação com atividades, tais como: palestras, rodas de conversa, filmes, confecção de cartazes, leitura de textos. A carga horária das propostas varia entre 20 e 60 horas de formação, a serem realizadas de acordo com a disponibilidade das escolas e dos/as participantes. Os/as responsáveis pela formação são, em sua maioria, as

próprias proponentes dos Projetos, mas também aparece a possibilidade do convite a profissionais externos à escola.

Já o Projeto do Grupo Esperança, teve um foco bem mais específico: a prevenção das violências no contexto do recreio escolar. Este PIE propôs uma pesquisa com professores/as e alunos/as sobre os sentidos do recreio e, a partir disso, atividades formativas para ambos os públicos sobre violências e cuidados. Além disso, propôs a criação dos agentes da paz no recreio – no qual alguns alunos e alunas revezam a responsabilidade por ajudar a desenvolver atividades recreativas e a cuidar das crianças pequenas junto com um/a educador/a; a criação de uma rádio na escola e de um dia de confraternização com um piquenique coletivo.

Dentre os conteúdos das formações, podemos destacar que o paradoxo entre violências e cuidados aparece como conteúdo nos quatro PIE's, sendo trabalhado com foco na Gestão do Cuidado e na complexidade do fenômeno das violências. O Estatuto da Criança e do Adolescente só não aparece como conteúdo no PIE do Grupo Vida, mas é um tema específico nas propostas de formação dos outros três Projetos. A Rede de Proteção está marcadamente presente no conteúdo da formação proposta pelo PIE do Grupo Luz, inclusive propondo que os/as profissionais da escola escolhida para intervenção participassem de um Seminário organizado pelo Fórum Catarinense pelo fim da violência e da exploração sexual intanto-juvenil, no qual seria alinhavada a articulação da escola com a Rede do município. Em relação aos encontros de formação, podemos observar que há como intencionalidade a transmissão, a outros/as profissionais, dos conteúdos aprendidos no Curso de Especialização.

Com estas primeiras informações sobre os quatro Projetos de Intervenção elaborados no polo de Blumenau, já podemos sinalizar que apesar da família ter sido uma voz constante nos enunciados das cursistas durante o processo do Curso, esta não aparece nos Projetos como público alvo das intervenções. Como vimos nos capítulos anteriores, a ideia-força em torno da família conflituosa, desestruturada e distante da escola foi sendo recolocada em alguns momentos da formação. Mas, na construção dos PIE's, a família aparece como mais uma das instituições que deve se responsabilizar pela formação de crianças e adolescentes.

Os Projetos de Intervenção não se propuseram a intervir nas principais causas das violências apontadas no início da formação, mas,

sobretudo, intervir no modo como os/as profissionais pensam e olham para as situações de violência que afetam crianças e adolescentes no contexto educativo. De algum modo, podemos dizer então, que a perspectiva da intervenção se voltou muito mais para o envolvimento da escola e de seus/suas profissionais na produção das violências, do que nos conflitos e carências afetivas e financeiras das famílias. E, salvo o PIE que objetivou articular os/as profissionais da educação à Rede de Proteção (Grupo Luz, 2011), os outros Projetos propuseram formações e atividades endógenas à escola, isto é, para os/as próprios/as colegas de profissão.

Apesar da família não ter sido tomada como foco das intervenções, ela só não aparece como voz nos diálogos do PIE que foca nas violências produzidas pelos/as professores/as (Grupo Vida, 2011). Mas, está presente nas reflexões dos outros três Projetos quando estes problematizam as violências na justificativa das propostas. No PIE do Grupo Luz, por exemplo, a escola aparece, depois da família, como o primeiro espaço onde crianças e adolescentes podem vivenciar a diversidade:



A Escola é entendida enquanto uma organização coletiva que deve primar pelos interesses comunitários. É ela que logo após a família, possibilita ao ser humano ser, viver e aprender com e na diferença. É ela que permite a vivência da diversidade (Grupo Luz, 2011, p. 9).

E desde uma linguagem jurídica enunciam a família, os/as professores/as, a sociedade e o Estado como responsáveis pela garantia dos direitos de crianças e adolescentes, onde se pode ver as vozes do ECA ganhando audibilidade nas palavras das cursistas:



O professor em sua função profissional e social é o ponto crucial para manter o reconhecimento que as crianças e adolescentes alcançaram, status de sujeitos de direitos, e assim sendo, devem defender as premissas apresentadas na lei, onde são de responsabilidade da família, da sociedade e do Estado (Grupo Luz, 2011, p. 9).

Já no PIE do Grupo Sol, ao refletirem sobre as violências que acontecem diariamente na escola, as cursistas relacionam os diferentes costumes, os conflitos familiares e a falta de diálogo, com a geração de

agressões físicas e verbais na escola, retomando e reafirmando, de certo modo, o lugar de responsabilização das famílias.



(...) relacionados a isso estão as dificuldades de convivência, as diversidades culturais que resultam em diferentes crenças, os valores e costumes familiares diversos, conflitos nas relações intra-familiares e que repercutem nas relações dentro do contexto educativo, a falta de diálogo entre as crianças, entre adolescentes, entre seus pais e professores/as, o que acaba gerando muitas agressões verbais e físicas (Grupo Sol, 2011, p.8).

Há também um olhar sobre as violências na escola que transborda e contextualiza os diferentes e complexos problemas que a instituição enfrenta, incluída a ausência das famílias no processo de aprendizagem de seus filhos e filhas. Tais problemas dão visibilidade a ideia-força de uma violência que é estrutural na educação, ideia esta presente na linguagem serializante que classificou as diversas formas de violências no conteúdo do Módulo II. A violência estrutural, neste sentido, é significada pelas cursistas pela falta de investimento na educação, pela precarização do trabalho do/a educador/a e pela falta de investimento nos espaços físicos da escola.



Trabalhamos em escolas públicas carentes de reformas estruturais, de materiais didáticos e tecnológicos e, muitas vezes com a falta de profissionais comprometidos com uma educação de qualidade. Além disso, convivemos com a falta de vontade política e administrativa para melhorias nos contextos educativos e com famílias ausentes do processo de aprendizagem de seus filhos. São escolas com infraestrutura inadequada, com espaços reduzidos e, com elevado número de matrículas por turma, produzindo dificuldades na qualidade das relações entre professores e alunos no processo de ensino aprendizagem (Grupo Esperança, 2011, p. 4).

A ausência das famílias como sujeitos das intervenções, deste modo, nos lança a olhar para os critérios de escolha dos sujeitos e locais da intervenção, em cada PIE. Para criar a justificativa dos Projetos, os grupos realizaram reflexões a partir das informações produzidas com as fotografias, com as entrevistas e com os estudos em grupo, e ainda,

criaram diálogos teóricos para além dos conteúdos proporcionados pelo Curso. É o caso, por exemplo, do PIE do Grupo Vida que levou para o texto da justificativa a análise das entrevistas, bem como, construiu reflexões teóricas fundamentadas em escritos de Michel Foucault para questionar a escola e problematizar as violências produzidas por esta. Podemos observar que as análises das entrevistas e as leituras foucaultianas, direcionaram o olhar das cursistas deste grupo:



Tradicionalmente a escola é entendida na sociedade como o lugar da disciplina, das regras, da obediência, onde as práticas punitivas foram legitimadas para manutenção do controle dos corpos e das mentes. (...) Poderíamos até comparar o juiz ao professor, já que ambos abandonaram a imagem daquele que castiga para assumir discursos pautados no saber, na técnica, na ciência, que legitimam a punição como forma de curar as condutas tidas como inadequadas e anormais (Grupo Vida, 2011, p. 5).

Este mesmo grupo, como já comentado, também sinalizou as violências invisíveis na escola, pois segundo as informações produzidas no processo da pesquisa das cursistas, boa parte dos/as professores entrevistados/as se reconhecem como produtores/as de violências contra os/as alunos, no entanto, poucos/as alunos/as tem a mesma percepção. Cabe destacar que a violência invisível a que o grupo se refere, diz respeito principalmente às práticas disciplinares presentes na escola.



As violências veladas por parte de professores que dela se utilizam como mecanismo de disciplina se revelam nas respostas dos questionários onde 60% dos professores participantes reconhecem que há prática de violências de professores contra alunos. Em contradição, dentre os 33 alunos participantes, somente cinco, o que representa 15%, identificaram professores como autores de violências, nos possibilitando inferir que as violências praticadas por educadores são de difícil percepção para as crianças e adolescentes, pois inscrevem-se no campo simbólico (Grupo Vida, 2011, p. 10).

Neste caso, entendemos que há uma leitura neste PIE, que posiciona as relações de poder como violências. E a partir desta compreensão, o PIE do Grupo Vida construiu uma análise crítica sobre a escola e suas práticas educativas e os elementos para que o objetivo de formar professores e professoras para a prevenção das violências

produzidas por estes/as, fosse justificada. Inclusive, arrematam esta ideia-força com a afirmação de que “A escola como pretenso lugar de proteção desnuda o seu fracasso e se revela como produtora de violências” (Grupo Vida, 2011, p.11).

No caso do Grupo Esperança, que focou sua intervenção no recreio escolar, vemos o objetivo da terceira etapa do PIE - em ampliar as discussões incluindo as questões étnico-raciais, de gênero e de sexualidade - perpassar quase que exclusivamente o texto deste Projeto. Ao dialogarem sobre estas questões, a escrita deste grupo também enuncia as relações de poder, atravessadas por outras relações como as de gênero e os conflitos provenientes dessas, como sinônimos de violência.



(...) as práticas de violências são atravessadas por relações de gênero, sociais e econômicas e podem ser identificadas como elementos que estabelecem relações de poder e constituem certas manifestações corporais das quais as crianças e adolescentes se constituem e, por vezes, promovem relações agressivas. As relações de poder que se estabelecem no recreio, se constituem num quadro no qual as relações ali presentes incitam, seduzem, anulam, estimulam, oportunizam, disputam por meio das violências (Esperança, 2011, p. 9).

Poderíamos dizer que os efeitos das relações de poder, como teorizadas por Foucault (1995), se concretizam nestes verbos: incitar, seduzir, estimular, oportunizar, etc. No entanto, isso ocorre como uma microfísica, ou seja, não existe necessariamente alguém que detém o poder ou que tira o poder do outro numa situação de disputa. O poder se exerce em cada ato e, como diz Foucault (1995) onde há poder há resistência. Talvez seja este o jogo de forças na hora do recreio, mas que muitas vezes é nomeado como agressividade ou violência. É claro que é possível que haja também situações de violência no recreio, tais como a homofobia, o racismo, o machismo, os tapas, socos e empurrões, como efeitos de relações de poder. Porém, há na compreensão deste grupo uma contradição entre o que as relações de poder podem produzir no recreio e como elas acontecem. Para o grupo, as relações de poder acontecessem por meio da violência. No entanto, para Foucault (1995, p. 243) o poder “não é em si uma violência que, às vezes, se esconderia (...) ele é um conjunto de ações sobre ações possíveis” e a violência pode ser apenas um de seus efeitos, mas não o seu princípio. Neste caso,

ao tomar o recreio escolar como objeto de análise caberia, talvez, abrir outras problematizações em torno das teorizações de Veiga-Neto (2008b) sobre a diferença qualitativa entre as relações de dominação violentas e poderosas, e quem sabe, aprofundar a análise sobre como o poder funciona e o que ele produz nas relações educativas.

O Grupo Sol também colocou em cena as violências invisíveis na escola, ao problematizar as respostas das entrevistas que fizeram com dez profissionais da educação. A partir das entrevistas, elas concluíram que “(...) a violência é considerada uma forma de desrespeito a opinião e ao espaço do outro, porém, também se percebe que para algumas pessoas a violência ainda é vista, sobretudo, como uma forma de agredir o outro verbal ou fisicamente” (Grupo Sol, 2011, p. 9). E, neste sentido, problematizam no texto este olhar sobre as violências invisíveis, trazendo para o PIE um dos conceitos de violência do Curso, a saber, o de que “as violências ‘são todo e qualquer processo que produz a desorganização emocional do sujeito, a partir de situações em que este é submetido ao domínio e controle de um outro’” (Grupo Sol, 2011, p. 9). Ou seja, uma compreensão muito mais extensa do que as agressões verbais e físicas, as quais, neste momento final do Curso, o grupo questiona.

Este conceito também foi um dos enunciados pelo Grupo Vida. Logo após a citação do conceito, o grupo demarcou o entendimento de que “as violências são complexas, ultrapassam os limites do concreto e partem para o campo simbólico, sendo praticadas nas relações entre sujeitos localizados em tempos e espaços específicos” (Grupo Vida, 2011, p. 8). Vemos também que este conceito foi um dos que contribuíram para a abertura da ideia-força da existência de violências invisíveis e para construção da noção de relações de poder como sinônimo de violência. Isso porque a violência, como tudo aquilo que produz desorganização emocional, abarca muito mais do que simples formas de agressão, ampliando quase que sem limites o campo de possibilidades daquilo que se pode nomear como violência. E a ideia da violência como relações de domínio e controle, acaba se enlaçando facilmente com o modo usual com que a palavra poder é utilizada nos enunciados cotidianos.

Deste modo, podemos observar que as relações de poder que engendram determinadas práticas na escola foram colocadas, sobretudo, em uma dimensão negativa, como destrutivas e contrárias a uma escola que cuida e protege. No caso específico do PIE que trata das violências produzidas pelos/as professores/as, isso fica mais evidente, vejamos:



(...) identificar as violências invisíveis, que ficam veladas nas relações de poder e de subjugação é difícil e trabalhoso, pois requer uma sensibilidade no olhar. Muitas vezes não nos damos conta de como a escola está fundamentada em práticas violentas, pois os índices de brigas são baixos, ou os acidentes na hora do recreio foram reduzidos, isso para muitos significa uma escola segura, e não deixa de ser. Porém o que queremos problematizar são as violências que se manifestam de forma silenciosa, como por exemplo, o endereçamento dos alunos, ou seja, quando o aluno é categorizado, padronizado num sistema de condutas e expectativas de produtividade, sendo que o não enquadramento nesse modelo ideal faz com que ele seja relegado ao descaso e/ou fracasso (Grupo Vida, 2011, p. 8).

Apesar deste posicionamento crítico frente à escola e seu modo de funcionamento, cabe questionarmos os efeitos políticos para a educação quando aquilo que a sustenta como uma instituição disciplinar e normalizadora é significado como violência. Significar a disciplina, a hierarquia, o formato arquitetônico da escola, os modos de avaliação, entre outros, como violências que a escola produz, implica confessar a completa falência de um modo de educar? Significa a necessidade de uma completa reforma nas práticas escolares? Ou podemos dizer que se trata de mais uma das “pragas da pedagogia”, tal como o salvacionismo, que ao identificar o problema se coloca como tarefa a sua eliminação para o bem de todos e todas? Ou seja, fazer com que o professor e a professora reconheçam as práticas disciplinares, classificatórias, hierárquicas como violentas, irá transformar a escola em um lugar que recusa as violências? Que escola seria possível nestes termos?

Estas são algumas questões que nos pulsam. É certo que ainda há outras que podem nos fazer pensar sobre esta complexa trama conceitual, mas, sobretudo, sobre as tensões vividas nas relações cotidianas na escola. Todavia, o movimento deste grupo, de algum modo, coloca em xeque a lógica disciplinar que move a escola moderna desde o século XVIII. Ao mesmo tempo, nos faz pensar sobre o lugar político e epistemológico da nomeação de um conjunto de dispositivos e estratégias pelas quais a grande maioria da população é atravessada e subjetivada. Isto é, a escola é uma maquinaria educacional (Veiga-Neto & Lopes, 2010), composta de engrenagens espaciais, temporais, curriculares e humanas que funcionou – e ainda funciona, com novos

refinamentos – como uma usinagem produtora de subjetividades e sujeitos (Guattari & Rolnik, 2010).

Olhar para esta maquinaria, mas também para o seu entorno, foi o que o Grupo Sol fez quando se aproximou deste outro ângulo, do contexto dos Centros de Educação Infantil (CEI's) e da escola em que as cursistas trabalhavam. Na justificativa do PIE, o grupo expôs que foi através das atividades de pesquisa que elas se deram conta das violências visíveis e invisíveis que afetam principalmente os/as alunos/as.



Para construção deste PIE realizamos um (re)conhecimento destes territórios onde os CEI's e a Escola estão situados, pois mesmo trabalhando nestes espaços, faz-se necessário a construção de olhares de “estrangeiros” para podermos ver o que por vezes está invisível. Foi por meio de entrevistas com pais, alunos, professores e gestores, rodas de conversas, produção de fotografias e através de nossas discussões coletivas e estudos individuais, que nos lançamos na problematização das violências (in)visíveis que afetam, principalmente, crianças e adolescentes, nos contextos educacionais (Grupo Sol, 2011, p. 5).

Dentre as violências observadas nos contextos da pesquisa, elas destacaram as condições sociais e ambientais dos bairros onde os CEI's e a escola estão situados, pois apesar de estarem localizados em três bairros diferentes no município de Blumenau, os mesmos apresentam condições parecidas (Grupo Sol, 2011).



(...) casas nas encostas de morros, pouco espaço para brincar, precariedade nas construções, falta de saneamento básico, ou seja, contextos de vulnerabilidade social (Grupo Sol, 2011, p. 8).

Desde a experiência como professora tutora neste Curso, entendemos que este grupo ampliou a lente pela qual olhavam para seus contextos de trabalho, em especial, por meio da atividade da fotografia proposta no Módulo I. Depois de cada cursista realizar o registro fotográfico dos espaços escolares e de seus entornos, o grupo escolheu uma das imagens para ser postada no ambiente virtual e com ela construir um diálogo escrito. O texto-imagem produzido por este grupo agenciou visibilidades e dizibilidades sobre o espaço educativo e seu entorno, que até então parecia não estar objetivado na leitura do grupo

sobre seus locais de trabalho. Assim, como um dos produtos da pesquisa e seus efeitos na formação das cursistas, apresentamos o texto criado coletivamente por este grupo em diálogo com a imagem escolhida⁵¹:

 Esta foto caracteriza a comunidade a qual a instituição está inserida. Mostra em seus detalhes os tipos de moradias, construções irregulares em áreas de risco, ruas de chão, morros, falta de saneamento básico. Revela a realidade em que a comunidade está inserida. Como podemos observar na foto há pouco espaço para as crianças brincarem, pois, as casas ficam em morros. O único espaço que elas encontram para brincar é no parque do C.E.I. Há espaços para que as crianças se desenvolvam como adultos livres e com responsabilidade social? Compreendendo o contexto desta realidade como nós educadores poderemos aplicar a gestão do cuidado para uma escola que protege? Qual o nosso olhar diante desta realidade? **“A educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tão pouco a sociedade muda”**. Paulo Freire (Grupo Sol, grifo das autoras).



⁵¹ A autora desta imagem autorizou, via Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o uso de todos os seus registros no Ambiente Virtual do Curso para fins desta pesquisa.

Vemos na escrita deste PIE, o modo como o movimento de fotografar o espaço externo das instituições provocou olhares atentos à realidade vivida pelas crianças e adolescentes de cada CEI e escola. E o modo como a voz latente de uma Blumenau que relega a parte periférica da cidade uma determinada invisibilidade social e cultural (Hinkel, 2013) acabou ganhando cena nas reflexões destas cursistas. Ao mesmo tempo em que a imagem, nas palavras das cursistas, caracteriza a comunidade, ou seja, é um espelho ou uma ilustração desta, é por meio do diálogo com a imagem que elas também refratam o lugar da escola e do/a profissional da educação ao se implicarem com esta realidade. Por meio da imagem-texto, elas tematizam as questões sociais, ambientais e relacionais da comunidade, bem como demarcam um lugar de vulnerabilidade a estes contextos e apresentam o CEI como uma alternativa às crianças. Diante disso, se perguntam “como nós educadores poderemos aplicar a gestão do cuidado para uma escola que protege? Qual o nosso olhar diante desta realidade?”. E, ao dialogarem com a imagem e com os espaços vividos diariamente pelas crianças deste CEI, se questionam sobre os efeitos deste contexto na formação dessas crianças como “adultos livres e com responsabilidade social”.

Com as palavras de Paulo Freire, o grupo entende a função da educação como transformadora e formadora do futuro. Porém tensionam no texto citado, as contradições da realidade social e cultural daqueles/as que são “o futuro do país” - como ouvimos muitas vezes em discursos sobre crianças e adolescentes escolarizados. Assim, olhando para esta fotografia e conhecendo a produção escrita sobre ela e o modo como estes elementos foram expressos no PIE, nos parece que o processo da pesquisa etnográfica alcançou o que pretendia: fazer com que as cursistas realizassem uma leitura de seus cotidianos, contextualizando e problematizando as realidades escolares e o trabalho do/a educador/a (Miguel, Sousa & Lima, 2010).

A formação continuada de professores/as pode vir a se constituir em um acontecimento significativo na vida destes/as profissionais na medida em que pode criar condições para que novos e outros olhares sejam produzidos, sensíveis às realidades sociais e culturais, à inexorável historicidade de cada um/a de nós e ao reconhecimento da possibilidade do redimensionando das práticas e das relações educativas (Maheirie, et al., 2006; Zanella, 2006). Neste sentido, uma proposta de formação continuada pode estar permeada por (im)possibilidades de educação estética, ou seja, permeada pela produção de olhares “(...) que

se flexibilizam e que são flexibilizadores da inovação, posto que sensíveis ao visível e invisível, à diversidade que caracteriza a realidade e às infindáveis possibilidades de relações que podem com esta vir a ser estabelecidas” (Zanella, et al., 2007, p. 174).

Percebemos esta flexibilização do olhar se estender ao analisarmos os outros três PIE's, pois há um processo de saída de um lugar de saber cristalizado sobre a escola. O Grupo Luz, por exemplo, faz um diálogo com autores para além dos oferecidos pelo Curso, para aprofundar algumas reflexões em torno da sociedade capitalista, da divisão de classes e o modo como este tipo de sociedade produz desigualdades que passam a ser identificadas como violências. Porém, demarcam também que a “condição de vulnerabilidade social não explica necessariamente a violência” (Grupo Luz, 2011, p. 7). Ou seja, há um cuidado com os olhares deterministas que costumam rondar os enunciados que associam a violência à pobreza, em direção à compreensão de que “todas as pessoas estão vulneráveis às violências, porém as que mais sofrem com este processo são as mulheres, crianças e adolescentes e idosos” (Grupo Luz, 2011, p. 8). A preocupação deste PIE com esta população específica, revela a apropriação de um compromisso apresentado pelo Projeto do Curso de Especialização.

O Projeto deste grupo também apresenta em seu texto informações construídas com a pesquisa etnográfica. A escola foco do PIE foi escolhida por estar localizada em um bairro com problemas sociais, tal como o tráfico de drogas. Segundo a justificativa deste PIE a escola havia passado por diversas depredações, protagonizadas por alunos da própria escola e, diante disso surgiu “a necessidade de refletirmos sobre qual o papel esta escola exerce para seus alunos e a necessidade de mobilizar ações que busquem legitimar a verdadeira Gestão do cuidado” (Grupo Luz, 2011, p. 11). Aqui vemos as cursistas colocarem em questão o papel da escola ao afirmarem a ideia-força de um suposto modo verdadeiro de cuidado e proteção. Esta suspeita de que a escola não tem cumprido seu papel de cuidado emerge quando o grupo se pergunta pelos motivos que fizeram com que os/as próprios/as alunos/as depredassem a instituição, tensionando assim a relação entre violências e cuidados.

Destacamos que o uso conceitual da violência por este grupo aparece também desde a linguagem serializante, pois para elas “compreender o fenômeno das violências na contemporaneidade requer antes de tudo, conhecer as classificações de violências que permeiam

nossa sociedade” (Grupo Luz, 2011, p. 6). Ou seja, frisou-se a necessidade de ter clareza das diversas formas de violências para, a partir delas, compreender as violências contemporâneas. Assim, a linguagem serializante que define as violências em categorias estanques, antes mesmo de se analisar de modo complexo o acontecimento e o que os/as envolvidos/as tem a dizer, parece estar associada a uma necessidade de verdade sobre o fenômeno.

No caso deste PIE, que busca uma articulação da escola com a Rede de Proteção, esta necessidade fica mais saliente, pois o modo como a Rede se articula às políticas de prevenção e enfrentamentos das violências requer que estas possam ser identificadas do mesmo modo por diferentes atores e enquadradas em categorias. E a partir disso é que se pode agir e intervir de acordo com as prescrições jurídicas e normativas que fundamentam o Sistema de Garantia de direitos de crianças e adolescentes, previsto no ECA. Nestes termos, não podemos dissociar a necessidade de definição *a priori* sobre o que são e quais são as violências de uma linguagem jurídica e de uma linguagem moral que, juntas, dão suporte aos modos de falar e conversar sobre as violências no âmbito da educação e também em outros contextos.

Há, em cada PIE, um horizonte a ser alcançado pelas escolas, a saber, a recusa das violências. Nesse horizonte está o desejo por uma escola que cuida e que protege aqueles e aquelas que a habitam. Além disso, há em alguns enunciados a objetivação de um cruzamento de linguagens que foram sendo utilizadas ao longo do Curso, para se falar, pensar e escrever sobre as violências na escola e sobre as possibilidades de intervenção. As vozes do Projeto Escola que Protege e do ECA foram se compondo com as vozes do Curso e reescritas nas contrapalavras das cursistas. No entanto, não podemos desconsiderar ao analisarmos os Projetos de Intervenção, um dos traços constitutivos do enunciado, ou seja, o destinatário (Bakhtin, 2011a). Isso porque, os PIE’s foram escritos para serem avaliados pelos/as docentes do Curso e há que se considerar nesta fusão das palavras e ideias-força do Curso nos enunciados dos grupos, o que estes presumiam como respostas a partir da avaliação de seus textos. Por outro lado, mesmo sendo uma produção direcionada a um leitor específico, os/as professores/as do Curso, entendemos que há na escrita dos Projetos de Intervenção Educacionais uma assinatura e responsabilidade coletiva que precisa ser considerada.

O Curso agenciou novas leituras e reescritas no processo de formação das cursistas, mas não cabe aqui avaliarmos se este processo alcançou ou não o que o Curso almejava. Nossa intenção é colocar em

cena as vozes múltiplas que compuseram a experiência deste Curso de Especialização, bem como as posições axiológicas assumidas no processo. Assim, quando olhamos para o PIE do Grupo Luz, vemos uma tomada de posição quanto à perspectiva da Gestão do Cuidado. Para este grupo, quando efetivada como práxis, a Gestão do Cuidado possibilita a prevenção das violências e a garantia dos direitos. E, nestes termos, vemos o cruzamento de que falávamos acima, principalmente, entre duas linguagens que apareceram com pouca intensidade na análise dos enunciados das cursistas no início da formação: a linguagem jurídica e a linguagem crítica. Estas, ao final da formação, com a atualização das vozes do Curso se fundiram entre os enunciados das cursistas.



A Gestão do Cuidado envolve o enfrentamento das violências não apenas no discurso, mas na prática do dia a dia, o que configura uma práxis de cuidado. Gestar o cuidado em todas as possibilidades, trabalhando na prevenção e na garantia do direito, agindo e não se omitindo diante de sua violação, bem como, fazendo o espaço de trabalho como um local que não legitime as violências, ou que as fortaleçam através de estereótipos, preconceitos e julgamentos (Grupo Luz, 2011, p.5).

Observamos que muitas das palavras do Curso foram sendo reforçadas nos enunciados das cursistas. Para Bakhtin (2011a), quando escolhemos as palavras para dizer algo, projetamos o enunciado em seu conjunto, pois a palavra enunciada nunca é neutra. As palavras ecoam cada voz que as povoam, ou seja, as vozes alheias que entram em um enunciado concreto constroem ideias-força em determinados contextos de enunciação. Assim, as palavras afeto, cuidado e proteção são utilizadas nos PIE's para contrapor-se às violências.



(...) percebe-se que a Escola possui papel fundamental na rede de atendimentos às crianças e ao adolescente, contribuindo muitas vezes para a consolidação de um espaço afetivo, que promova o cuidado e o princípio biocêntrico, porém, a contramão desta proposta, produz várias violências e muitas vezes não se reconhece neste processo de produtora bem como acentua as violências e revitimiza pessoas. Diante disso, considera-se necessária a capacitação dos professores, que se constituem como atores imprescindíveis destes processos (Grupo Luz, 2011, p. 10).

No horizonte do Projeto do Grupo Vida, às violências se contrapõem a uma escola acolhedora, onde o/a profissional da educação também tem um papel importante na produção de relações de cuidado. O grupo perspectivou a possibilidade de construção de uma escola acolhedora de crianças e adolescentes, que não esteja somente preocupada com a transmissão dos conteúdos.



(...)compreendemos ser possível a construção de outros/novos olhares sobre as violências que afetam crianças e adolescentes no contexto escolar e a criação de ações em que o profissional da educação poderá participar, no sentido de produzir relações no contexto escolar pautadas no afeto, no cuidado mútuo, na solidariedade e na valorização de todas as formas de vida. (...) é fundamental reconhecermos as diversas formas de violências que se manifestam na escola (...) buscando uma gestão do cuidado que entende a escola como uma instituição que acolhe e protege e não apenas como transmissora de conteúdos (Grupo Vida, 2011, pp. 6-7).

Estes Projetos de Intervenção dão a ver sentidos outros - forjados no encontro das cursistas com o Curso de Especialização - sobre o que são e quais são as violências na escola. Podemos dizer, em síntese, que nos PIE's as violências são visíveis e invisíveis; produzem a desorganização emocional nos sujeitos; dominam e controlam o outro; são complexas e; ultrapassam os limites do concreto. Entre as situações ou acontecimentos nomeados como formas de violências, vemos circular nos Projetos as agressões verbais e físicas; as relações de poder; as práticas disciplinares; as normativas escolares; os autoritarismos; as avaliações meritocráticas; a padronização dos alunos/as; os problemas sociais e ambientais de comunidades periféricas e empobrecidas; a precarização da estrutura física da escola; a falta de valorização do/a professor/a.

Nestes PIE's os grupos expuseram as marcas de um processo de pesquisa sobre as violências no contexto da escola e como o foco inicial acerca das agressões verbais e físicas entre alunos/as foi ampliado. Esta ampliação do olhar e até mesmo o deslocamento para as violências que são produzidas pela própria escola e seus profissionais fica evidente. Há um abafamento também das ideias-força em torno da causa das violências na família e na falta de valores. As cursistas inscrevem uma metamorfose em suas releituras à medida que passam a problematizar

mais o papel da escola e dos profissionais da educação quando pensam a relação entre violência, crianças e adolescentes e contextos educativos.

Apesar disso, não há como saber ao certo se a dificuldade apresentada no início do Curso em lidar com as violências na escola foi superada, pois dos quatro Projetos, três acabam reproduzindo, de forma mais simplificada e com uma carga horária reduzida, os conteúdos teóricos da Especialização. O PIE do Grupo Esperança, que criou intervenções no recreio da escola, de algum modo, foi o que se aproximou e possibilitou que o anseio pela intervenção fosse objetivado. Neste PIE, podemos ver que as atividades propostas têm como principal eixo a prevenção das situações de violência no recreio escolar, se enlaçando ao objetivo do Curso em criar uma escola que gesta o cuidado.

Deste modo, a vontade de intervenção em situações e relações de violências na escola que unia as vozes do Curso, das cursistas, do Projeto Escola que Protege e do FNDE, também teve uma mudança de rumo nos PIE's. A ampliação conceitual em torno do que é violência talvez tenha inibido a vontade de intervenção inicial, já que o problema parece ter se ampliado ainda mais no contexto da escola, à medida que uma miríade de atos e modos de relação foram nomeados e enunciados como violência. Com isso, os anseios das cursistas se voltaram para a socialização dos conhecimentos aprendidos no Curso, emergindo a vontade de que outros/as profissionais da educação também pudessem acessar os conteúdos que envolvem a prevenção e o enfrentamento das violências, nos quais elas se especializaram.

Sobre isso, Debarbieux (2002) nos ajuda a pensar que em termos metodológicos, um conceito de violência que abarca um campo semântico extenso, se torna inoperante devido a sua generalidade. Por outro lado, o autor reflete que um conceito muito restrito ou limitado, por exemplo, ao que o código penal define como sendo violência, é igualmente problemático, em especial, se tratamos de acontecimentos envolvendo crianças e adolescentes e a escola. A questão é que o ato de nomear está sempre envolvido em relações de poder. Há no ato de nomear um campo de disputa pela verdade do conceito, o que para Debarbieux (2002) é também um erro fundamental, já que não há uma noção de violência que possa ser mais adequada do que outra, ou mais próxima do que outra do acontecimento. A linguagem é que cria os sentidos àquilo que nomeamos como violência, mas não um sentido que

possa ser mais verdadeiro do que outro, pois não há uma ligação direta entre as palavras e as coisas.

Para além das discussões em torno do uso genérico ou restrito da palavra violência, segundo Bonamigo (2008b, p. 205), “a denominação ‘violência’ está naturalizada. A mesma palavra é utilizada para referir-se a diversas situações e a diferentes significados, configurando-se um processo de generalização e homogeneização do fenômeno”. Porém, não podemos dizer, necessariamente, que na experiência deste Curso, tal ato de nomeação se naturalizou, apesar de sua multiplicação. O que aconteceu por um lado foi uma ampliação conceitual, ou seja, uma pluralização do conceito que se adequou ao próprio uso da palavra sempre no plural proposta pelo Curso e por outros autores que trabalham com a temática.

Entre as vozes do Curso, das cursistas e dos estudos realizados para construção do breve mapa sobre formação de professores/as, violência e escola, vemos a violência ser enunciada desde suas mais variadas formas nos contextos escolares, desde a depredação do patrimônio público, passando pela indisciplina dos alunos, pelas agressões físicas e verbais, pelo desrespeito, preconceitos, chegando a questões como uso de drogas, roubos e por aí uma lista de adjetivações da violência: simbólica, psicológica, institucional, estrutural, verbal, física, moral, etc.. Um modo de nomear situações e relações na escola que parece ter pressa em demarcar a violência como uma presença constante, como um problema para a educação, em detrimento de outras formas possíveis de se olhar, pensar e dizer sobre o que acontece nas relações cotidianas entre alunos/as, entre alunos/as e professores/as, entre professores/as, entre a escola e a comunidade.

Entendemos que o Curso não ofereceu uma linguagem sobre as violências que afetam crianças e adolescentes, mas uma experiência com diferentes linguagens que operaram modos plurais de olhar e de enunciar as violências na escola. Em relação à linguagem crítica, podemos dizer que ela emergiu junto com o movimento da pesquisa e produziu nos PIE's enunciados contextualizados sobre a escola e sobre os/as alunos/as, proporcionou um movimento de olhar para si, para aquilo que se está envolvido/a no cotidiano escolar, para aquilo que as práticas educativas produzem. Também reconhecemos que as vozes do cuidado e da proteção compuseram a linguagem jurídica, pois se articulam, sobretudo, aos direitos da população infanto-juvenil. E sustentando tanto os enunciados de recusa às violências como os horizontes possíveis para a escola, esteve a linguagem moral que

enuncia a violência como algo negativo, homogêneo e exterior (Rifiotis, 1997; 2006).

Assim, entre os modos de enunciar as violências, está a recusa incondicional das violências, já que estas são marcadas por uma ideia-força que as situam num lugar negativo, destrutivo, de negação de direitos. Este foi o principal ponto de contato entre as linguagens oferecidas pelo Curso e é a partir deste ponto que visualizamos a produção de um discurso especializado sobre a temática da violência. Mas, a premissa de recusa às violências deixou de problematizar o próprio ato político de nomeação, bem como os seus efeitos de poder na escola, pois, pautado em uma concepção de violência como o mal e do cuidado como o bem, a experiência desta formação instituiu o que é correto ou não neste campo de estudos e intervenção, o que é o bem e o mal nas relações humanas e sociais.

Frente a isso, o fato de diferentes situações “poderem ser agrupados sob o termo genérico de ‘violência’, por parte de pessoas de dentro das escolas é, por si só, um ato social que merece ser pensado, e um dos pontos de vista possíveis” (Debarbieux, 2002, p. 66). Portanto, entendemos que há na escolha de um modo de dizer, de nomear e de dar a ver as vidas e relações que pulsam em uma escola, uma reponsabilidade ética fundamental. Esta responsabilidade diz respeito ao modo como se produz conhecimentos em ciências humanas, à elaboração de projetos e de políticas públicas para a educação, às políticas de formação inicial e continuada de professores/as. Diz respeito, então, a forma como determinado modo de nomear os acontecimentos e relações educativas, articulados a sistemas e processos de produção social e material constituem e colocam em circulação subjetividades (Guattari & Rolnik, 2010).

Para nós, a questão central neste campo de pesquisa está em problematizarmos, sobretudo, a necessidade de dizer, em contextos educativos: isto é violência. Pois, o que vemos nos PIE's é que esta capacidade de nomeação foi potencializada e o que antes não era significado como violência, passou a ser nomeado como uma violência que era invisível. Arriscamos dizer então que dar visibilidade às violências invisíveis produzidas pela escola, pelos professores e professoras, pelas condições de vida dos/as alunos, por meio da formação continuada de outros/as profissionais da educação, foi um dos principais motivadores para a construção dos objetivos dos PIE's elaborados pelos grupos do polo de Blumenau.

Com isso, percebemos que o anseio pela troca de experiências permaneceu e que mais do que intervir em situações de violências, os Projetos buscaram intervir no modo como os colegas de profissão pensam e falam sobre o tema. Estes Projetos apontam para a possibilidade de uma homogeneização no uso das linguagens para enunciar a violência na educação, deixando poucas brechas para uma linguagem ética, aquela que emerge da experiência (Skliar, 2014) e que não carregaria *a priori* o sentido negativo da palavra violência. Descolar a palavra violência de seu sentido somente negativo no campo da educação possibilitaria, quem sabe, o surgimento de outras palavras, de outros pensamentos e formas inusitadas de enunciação e intervenção.

6. Por uma linguagem ética para enunciar a relação entre violência e escola

Esta tese teve como centralidade a análise do modo como a violência foi enunciada na experiência do Curso de Especialização: A Gestão do Cuidado para uma Escola que Protege, ou seja, um dispositivo de formação continuada para professores/as. Neste dispositivo se articularam as máquinas e processos que caracterizam as sociedades de controle (Deleuze, 2010); as políticas nacionais e internacionais de formação continuada de professores/as (Gatti, 2008; MEC/SASE, 2014); as políticas de prevenção e enfrentamento das violências nas escolas e aquelas que afetam de modo especial crianças e adolescentes, vinculadas ao MEC, à SECADI, ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2007); ao Projeto Escola que Protege (Brasil, 2008).

Se as formações continuadas para professores/as no Brasil datam do final dos anos 90, as pesquisas sobre o tema ainda são recentes e o interesse de pesquisadores/as da área da educação sobre esse objeto de estudo tem crescido ao longo do século XXI (Brzezinski, 2006; André, 2009). As políticas públicas destinadas à formação continuada de docentes com foco na temática das violências também são recentes e, deste modo, os estados do conhecimento produzidos na primeira década dos anos 2000 sobre formação de professores/as mostram que a violência ainda é um assunto escasso nesta linha de pesquisa (André, 2002; Brzezinski, 2006). Por outro lado, o panorama dos estudos sobre violência nas escolas mostra que há uma vasta produção sobre este tema, todavia falta articulação entre autores/as e há uma invisibilidade desta produção por conta da maioria dos estudos serem dissertações, teses e trabalhos de graduação não publicados (Sastre, 2009).

Desde uma perspectiva dialógica, procuramos dar audibilidade às múltiplas vozes e ideias-força presentes nos enunciados, tanto das cursistas como dos materiais do Curso, demarcando alguns lugares de enunciação, como o outro foi enunciado, que linguagens foram utilizadas para falar sobre as violências que afetam crianças, adolescentes e os contextos escolares, bem como acompanhamos algumas mudanças e permanências nos sentidos de violência no processo desta formação. Deste modo, entendemos que o programa de formação enunciou a palavra violência sempre no plural evidenciando,

desde uma linguagem jurídica (Skliar, 2014), a questão dos direitos de crianças e adolescentes, dos direitos humanos e das obrigações da escola, dos/as professores/as e da Rede de Proteção; desde uma linguagem serializante, classificou as diversas formas de violência em categorias; desde uma linguagem crítica buscou desnaturalizar contextos, quebrar a dicotomia violentador versus vítima e buscou desfazer o binômio de causa e efeito em torno do fenômeno; desde uma linguagem técnica propôs a valorização da vida, a legitimidade do outro, a construção de relações afetivas na escola como vínculos de carinho e proteção e a afirmação das diferenças nos contextos educativos.

No caso das cursistas, no início da formação, a violência foi enunciada por meio de uma linguagem estatística para acentuar a exacerbação desta na sociedade e na escola, ancorada, em especial, no discurso midiático. Entre as principais formas de violência na escola estavam as agressões verbais e físicas e o preconceito. No entanto, no processo da formação, as cursistas foram refletindo sobre as práticas disciplinares e sobre as relações de poder na escola, passando a nomear estas e outras práticas como violências que a escola e os/as profissionais produzem. E, se no início da formação, as cursistas demarcavam a causa das violências na família e na falta de valores, no final do Curso este olhar não desaparece, mas se amplia e a família passa a ser pensada, junto com a escola, como uma das instituições responsáveis pela educação de crianças e adolescentes. Nesta direção, as cursistas deslocam o foco da produção de violência nos/as alunos/as e passam a olhar mais para a relação entre professores/as e alunos/as, para a própria instituição educativa e seu entorno.

Instrumentalizar as cursistas para a construção de Projetos de Intervenção Educacionais, destinados a prevenir e enfrentar situações de violência nos contextos escolares contra crianças e adolescentes foi um anseio do Curso e uma exigência da política de formação de professores/as nesta temática que encontrou um ponto de apoio na vontade de intervenção das cursistas e no compromisso destas com a Especialização. No entanto, os PIE's elaborados pelas cursistas do polo de Blumenau, de modo geral, se propuseram a socializar os conteúdos aprendidos no Curso por meio da formação de outros/as colegas de profissão. Uma das marcas dos PIE's foi a reflexão sobre as violências visíveis e invisíveis e o lugar da escola e dos/as professores/as também como produtores/as de violências.

A enunciação do outro no processo de formação das cursistas não sofreu grandes mudanças, pois o outro permaneceu como aquele que

precisa ser transformado, seja o/a aluno/a como sujeito das intervenções em situações de preconceito, seja o/a professor/a como sujeito das formações propostas pelos PIE's. A experiência deste Curso colocou em relevo a ideia-força de que o outro que é diferente precisa ser respeitado e valorizado para ser incluído no espaço e tempo da escola. Já os discursos das cursistas em torno da “atenção às diferenças”, tiveram como referência a identidade no sentido daquilo que singulariza cada um de nós como diferentes dos outros. Assim, o que vimos foi um discurso em torno da aceitação e da legitimação das diferenças na escola, ancoradas no fortalecimento das identidades sob o argumento de que ser diferente é normal. E, deste modo, o paradigma da normalidade não foi necessariamente interrogado.

Sinalizamos que apesar de a escola e das práticas pedagógicas terem sido problematizadas, questionadas e até mesmo nomeadas como violência na experiência do Curso, a inquietação que tínhamos em torno da necessidade de se pensar a escola como uma instituição disciplinar moderna e de olhar para os seus efeitos nos processos de subjetivação, permanecem. Isso porque, entendemos que dizer que a escola e os/as profissionais da educação também produzem violências é uma das possibilidades de significar as relações e acontecimentos nos contextos educativos. Porém, esta é uma escolha e um posicionamento ao mesmo tempo político e epistemológico (Debarbieux, 2002), que não pode deixar de ser problematizado.

Consideramos que o lugar de enunciação da violência na experiência do Curso foi desde sua negatividade e por isso de sua recusa. Um lugar sustentado por uma linguagem moral ocidental judaico-cristã que, no contemporâneo, determina os valores de bem e de mal em nossa sociedade. Podemos dizer que esta linguagem, de algum modo, se atualiza nas outras que foram utilizadas para enunciar a violência, pois o princípio moral persegue os lugares de enunciação da violência, ao antepor uma dimensão maléfica e destruidora a toda e qualquer situação nomeada como violência nos contextos educativos. Deste modo, a centralidade da dimensão moral no campo de estudos das violências (Rifiotis, 2006), está presente na experiência do Curso e precisa igualmente ser desnaturalizada e problematizada.

A violência como problema social e como objeto do conhecimento tem uma história e as condições que possibilitam que sujeitos, relações e acontecimentos sejam marcados pelo signo da violência hoje, não são as mesmas de outros tempos. Para Passetti

(2002) cartografar a política das verdades das violências é um trabalho abrangente que implica olharmos para inúmeras linhas, revelando miopias; ler mapas de liberdades e castigos, de misérias e controles, poderes e assepsias, lidando com discursos e práticas que se intercambiam. Este autor, também nos lança para o estudo da modernidade e para o lugar do Estado moderno como “monopolizador da violência legítima” (Passetti, 2002, p.11), aquela utilizada para refrear as incivildades, manter a ordem e o *status quo*.

Para a racionalidade moderna a violência é significada como desordem da razão, da moral, do social, como uma ameaça ao consenso, um arcaísmo, e os indivíduos identificados como a origem e a causa das violências (Rifiotis, 1997; Pino, 2007). Nesta direção, ampliar ainda mais o conceito de violência no campo dos estudos que tomam como objeto a escola e a formação de seus/suas profissionais, faz com que deixemos de falar sobre o que há nas relações educativas, como elas acontecem e como as relações de poder que sustentam as práticas disciplinares funcionam no cotidiano. Um conceito amplo sobre violência faz com que dediquemos pouco tempo e estudo para falar, conversar e pensar sobre acontecimentos como as pichações, os roubos e a depredação dos espaços físicos da escola, sobre a relação da escola com a comunidade, sobre os modos de relação social entre grupos de adolescentes, sobre formas alternativas e criativas de resolução de conflitos. Ampliando o arco semântico daquilo que nomeamos como violência na escola, falamos menos sobre a homofobia, sobre os preconceitos de classe, étnicos, de raça, de gênero; falamos pouco sobre as relações de alteridade, sobre as transgressões, resistências e sobre a vida que pulsa no interior deste contexto.

Nossa inquietação se abre, então, para o modo como a violência é enunciada pelos/as profissionais da educação nos contextos escolares, para o modo como a relação entre violência e escola é produzida e enunciada pelos/as pesquisadores/as, em especial, das áreas da educação e da psicologia. Entendemos que falar sobre violência requer um ponto de vista não necessariamente abrangente, translúcido ou o mais verdadeiro, mas um ponto de vista analítico e não necessariamente teórico (Passetti, 2002). Portanto, a partir dos estudos desta tese, o ponto de vista que propomos para as investigações sobre a relação entre violência e escola, é aquele que destitui a palavra violência do território moral vigente. Isto significa encarar a palavra violência, como um dispositivo analítico que não carrega *a priori* valores de bem ou de mal nos contextos educativos, mas que nos possibilite uma aproximação

com a experiência vivida pelas pessoas, com aquilo que há nas relações e nos acontecimentos da vida.

Queremos inscrever como (pro)posição desta tese, um modo de enunciação que desarticula o princípio moral da violência como o mal, para fazer funcionar a palavra violência como uma categoria útil de análise dos modos qualitativos de existência (Deleuze, 2002) em contextos educativos. Um modo de enunciar ético que se pergunta por aquilo que acontece, por aquilo que compõe as relações nos espaços e tempos escolares, por aquilo que aumenta ou diminui a potência de vida dos corpos (Spinoza, 2009) que ali estão sendo (re)criados e investidos. Um lugar de enunciação que, desde uma linguagem ética, produz um saber pautado por aquilo que emerge do encontro entre os corpos, um saber relacional, local e singular (Skliar, 2014). Um lugar de enunciação que toma a relação entre violência e escola não como um tema, mas como um problema, como um plano de interrogações pautado naquilo que a escola pode como instituição produtora de bons e de maus encontros (Spinoza, 2009; Deleuze, 2002).

Parafraseando Skliar e Téllez (2008), o convite é para que possamos, enquanto pesquisadores/as, alterar as linguagens com as quais lemos e escrevemos a relação entre violência e escola, nos aproximando cada vez mais de uma linguagem ética que não alude *a priori* o que é o bem ou o mal, que não determina o que a escola, os/as professores/as e os/as alunos/as são, pois se pergunta pelo que há nos encontros e quais são os que investem na potencialização da vida, nos afetos criativos e alegres, no aumento daquilo que os corpos podem. Entendemos que os encontros na escola não estão fora das relações de poder que os constituem, pois se produzem no entre. É preciso, no entanto, analisar como estas relações funcionam, o que elas agenciam e como elas podem produzir afetos alegres e inventivos.

Assim, entendemos que é possível outra (est)ética argumentativa e enunciativa no âmbito das pesquisas e formações sobre violência e escola. Uma (est)ética dialógica (Bakhtin, 2010a; 2011a) que não se exime das interferências necessárias frente às situações e formas de relação que negam o outro, que decompõe, estratificam e impossibilitam a expressão e expansão dos corpos das crianças, dos/as adolescentes e dos/as adultos/as. Porém, uma (est)ética outra para enunciar a violência precisa abrir um espaço e tempo entre eu e o outro, isto é, um distanciamento necessário para que as palavras não tenham pressa em dizer e nomear o outro, referenciado naquele/a que diz. Uma (est)ética

outra é possível quando as vozes que nos povoam são questionadas em cada ato de enunciação e cuja linguagem não cristaliza a vida em conceitos estanques, como também não cria ou faz crescer um problema por conta do modo em que se institui sentidos à realidade. Uma (est)ética enunciativa que se propõe, então, a problematizar o instituído ao invés de pensar e viver a partir dele (Neves, 2009) e que se pergunta pela necessidade de se enunciar a palavra violência em contextos educativos.

Assim, entrar na disputa por outra (est)ética enunciativa no campo dos estudos e formações sobre violência e escola, significa nos responsabilizarmos pela produção de um conhecimento que se interessa pelo como, pelo que há e que investiga com, junto com aqueles/as que experienciam as relações educativas, sociais e culturais na escola. Um conhecimento dialógico que, ao desarticular as linguagens que situam a violência como um problema moral na escola, cria condições para produção de uma linguagem que nos possibilita estar de outros modos nos verbos da vida (Neves, 2009). Uma linguagem que, neste sentido, transforma o modo como somos afetados e o modo como afetamos a problemática contemporânea da violência nas escolas.

Considerações Finais

Não preciso do fim para chegar.

Manoel de Barros (2010)

Durante a trajetória no doutorado, ouvi dizer que a tese é a principal produção acadêmica de um/a pesquisador/a e que é ela que demarca nossos percursos futuros. De certo modo parece que sim, pois estar envolvida durante quatro anos em um trabalho de pesquisa que depende, sobretudo, de nossa dedicação, nos marca por todos os lados. Deixa vestígios em nossas relações com a família e com os/as amigos/as, fazendo-nos recuar de alguns projetos pessoais, mas também nos abre possibilidades outras. No entanto, sinto que mais importante do que a tese, como o produto final de um doutorado, é o percurso da formação e tudo que com ele aprendemos o mais significativo para um/a pesquisador/a. É no processo que experienciamos os bons e os maus encontros que tornam a construção de uma tese possível.

Foram as muitas voltas do coração, os bons encontros com os/as amigos, com a orientadora e com os/as autores/as com quem dialoguei que me afetaram e deram sentido à experiência com esta pesquisa. Portanto, é o processo que vai dando pistas, criando aberturas e acenando para o que ainda podemos enquanto pesquisadores/as. Neste processo, este trabalho borrou algumas fronteiras disciplinares da psicologia social, na medida em que fomos tecendo diálogos importantes com autores das áreas da filosofia, da antropologia e da educação. Este transbordar só foi possível, contudo, pois o modo como pesquisamos e produzimos conhecimentos em psicologia social no NUPRA abarca a vida em sua polissemia, tensão e multiplicidade. E apenas a produção de um conhecimento entre disciplinas pode abarcar esta complexidade.

Deste modo, os encontros entre disciplinas das ciências humanas e sociais, necessários à compreensão das intensidades da vida, são sempre bem vindos ao/a pesquisador/a que se reconhece vinculado ao passado e ao presente da perspectiva de produção de conhecimento e intervenção política da psicologia social “abrapsiana”⁵². Sinto-me

⁵² Nos referimos à Associação Brasileira de Psicologia Social – ABRAPSO.

potencializada enquanto pesquisadora por ter produzido este trabalho entre campos disciplinares e entre tantos/as autores/as que adentraram nossas leituras, especialmente, nesse processo. Esta tese acabou por evidenciar que o estudo dos modos de enunciação da violência, em diferentes contextos e dispositivos, exige de nós este entrelaçamento de saberes e uma disposição para compor olhares e expor tensões. Além disso, apesar de não termos dado conta de aprofundar em nossas análises as questões de raça, etnia, gênero, classe, sexualidade, território, cultura, entendemos que os estudos sobre violência precisam estar atentos e implicados a estas questões, realizando recortes, desnaturalizações e outras problematizações.

O trabalho de análise foi um exercício de criação objetivado durante a experiência das leituras e escritas. Neste sentido, não há uma imagem de método a ser reproduzida quando se parte da dialogia como perspectiva de trabalho. Cada pesquisador/a vai precisar criar, a seu modo, estratégias tanto de leitura dos materiais como de escrita do trabalho, pois vai depender do seu lugar na pesquisa, de sua capacidade, tempo e disponibilidade para diferir de suas convicções iniciais, para dar voz ao outro e com ela tensionar outras vozes, para problematizar o próprio olhar e, em meio a tudo isso, pensar também nos/a leitores/as e interlocutores/as presumidos/as ou não. Visualizar possíveis leitores/as é importante tanto no sentido de detalhar e esclarecer aspectos da escrita, conexões e ideias que a princípio pareciam óbvias, como para criar a possibilidade de encontro com aqueles/as com quem se quer, em outra temporalidade que não a da escrita, dialogar.

Contudo, entre os desafios e as possibilidades de uma análise dialógica, gostaríamos de partilhar algumas observações identificadas durante o processo da pesquisa, quais podem ser vistas como pistas que poderão auxiliar ou minimizar os entraves de uma investigação dialógica em espaço virtual.

Em primeiro lugar, vale destacar que a preparação do material a ser analisado é fundamental. No nosso caso, foi fundamental trabalhar com os textos impressos, uma vez que a leitura e conexão entre textos no computador nos mostrava um limite visual, ou seja, não havia como visualizá-los todos de uma vez. Com os textos impressos, podemos manejá-los em uma superfície, aproximando-os, fazendo composições e exclusões; é como se um mapa de textos, palavras e vozes ganhasse vida à medida que o/a pesquisador/a vai dando audibilidade e visibilidades às múltiplas vozes presentes, ausentes e presumidas.

Em segundo lugar, a leitura é a principal ferramenta em uma análise que se quer dialógica. Para tanto, ler, reler e reler uma vez mais os materiais da pesquisa, bem como, os escritos teóricos, nunca é demais. A cada leitura, outros sentidos vão se fazendo visíveis e possíveis ao/a pesquisador/a. O processo da leitura é ao mesmo tempo um trabalho de análise, portanto, as apropriações teóricas, o conhecimento sobre o campo da pesquisa, sobre os sujeitos e as vozes dos enunciados emergem juntos ao/à pesquisador/a e vão sendo conectadas entre leituras e escritas. Esta pode ser uma experiência desconfortável, pois traz com ela a sensação de que não vamos conseguir objetivar na escrita tudo o que pensamos no momento da leitura e que o tempo para isso também não será o suficiente. Por isso, a dica é para que se tenha sempre um caderno de anotações aonde perguntas, afirmações, articulações teóricas, etc., possam ser registradas e depois retomadas na hora da escrita do trabalho.

Em terceiro lugar, neste processo, não há necessariamente a criação de categorias de análise, pois o objetivo de uma análise dialógica é trabalhar com as vozes que constituem um enunciado e, também, com as quais ele se relaciona em um contexto extraverbal mais amplo. O trabalho a ser realizado terá de ser pautado nos objetivos do/a pesquisador/a, naquilo que mais o afetou no momento da leitura e nos limites que ele terá que impor à análise, pois esta é uma forma de trabalho que pode se estender sem limites. No caso desta tese criamos estudos ou capítulos a partir do cruzamento do próprio material de análise, ou seja, os materiais da pesquisa é que foram sinalizando as possibilidades dos estudos e entendemos que a sensibilidade do/a pesquisador/a com sua problemática de investigação é que vai direcionando e criando um novo texto, o texto da tese.

Por último, mas poderia ser por primeiro, o principal gesto de uma análise dialógica passa pela pergunta: como um determinado enunciado foi possível? A partir disso, podemos lançar olhares para as condições históricas de possibilidade, para as vozes sociais, políticas, culturais, cotidianas e da ciência, para os lugares de enunciação, para as relações de poder e, também, lançar olhares que se voltam àquele/a que olha.

Deste modo, algumas foram as vozes e linguagens que nos foi possível ver e ouvir, mas muitas outras escaparam ao nosso trabalho de análise. Dentre estas, percebemos que há um potencial de estudos sobre quais concepções de escola permearam a experiência deste Curso. Há

também a possibilidade de aprofundar e, talvez ampliar o material de análise por meio de entrevistas, para compreender quais ideias-força de família estão presentes nos enunciados das cursistas e como elas são possíveis. Além disso, como nosso ponto de partida de análise foram os materiais produzidos pelas cursistas de um polo, caberiam também outros estudos, até mesmo comparativos entre os estados participantes do Curso, abrangendo uma dimensão ainda maior de textos e o uso de outras perspectivas de trabalho com apoio, por exemplo, de *softwares* utilizados pela psicologia na análise quantitativa e qualitativa de textos.

Consideramos que este trabalho de tese pode abrir novos horizontes de estudo e problematizações envolvendo os modos de enunciar a violência na escola, mas também na produção científica em ciências humanas e sociais ao nos colocarmos atentos/as às vozes que carregam de antemão a ideia-força de que vivemos um crescente de violência ou em uma sociedade violenta. Entendemos que a posição de um/a pesquisador/a neste campo de conhecimentos precisa ser a de suspeita frente a discursos prontos e impressos especialmente pelos meios de comunicação ao enunciarem o fenômeno da violência de modo generalizante e fatalista. Cabe trabalharmos com as realidades locais e situar nossos argumentos a partir dos contextos e da realidade vivida por aqueles/as com quem realizamos nossas pesquisas.

Podemos problematizar os enunciados veiculados cotidianamente pelos meios de comunicação e como estes se refletem e se refratam nos discursos cotidianos, como estes se utilizam de uma linguagem estatística para (re)produzir a ideia-força da violência como um problema a ser combatido, como a necessidade de mais presídios e controle policial extensivo é incitado, com quais linguagens se criam desejos pela punição em detrimento de uma reflexão mais ampla sobre as condições sociais e econômicas com as quais vivemos e sobrevivemos.

Se abordarmos o plano das políticas públicas, por exemplo, vemos que há um cruzamento interessante entre diferentes linguagens que podem ser colocadas em cena. A linguagem estatística e a linguagem serializante que subsidiam a implantação das políticas, a linguagem jurídica que as sustentam no campo dos direitos humanos e sociais, a linguagem técnica fundamenta em pesquisas e teorias e que se efetiva nas ações que chegam à população foco das políticas públicas. Podemos olhar também para as estratégias de prevenção e de enfretamento e como os sujeitos são enunciados nos documentos e nas

campanhas dos governos. Entendemos que há neste terreno uma arena de vozes e um entrelaçamento de linguagens a serem auscultadas.

Podemos estudar também o modo como a violência é enunciada no campo das objetivações artísticas, como na literatura, no cinema, no teatro, na fotografia, na música. Ou seja, estudar como um dispositivo como um filme ou o cinema de uma época retrata e refrata a violência. Como a música, como o rap, por exemplo, enuncia a violência e quais linguagens se fazem presentes. Parece-nos, nesta direção, que a pergunta que moveu esta tese se trata de um problema de pesquisa que abarca possibilidades múltiplas de investigação.

Contudo, demarcamos a necessidade de um ponto de vista que tome a violência como uma categoria útil de análise e não como um conceito teórico. Este princípio é o que possibilita que o estudo dos modos de enunciar a violência, no passado e no presente, esteja desprovido de um posicionamento moral que *a priori* institui à palavra violência os sentidos de um ato maléfico, negativo, de desordem social e emocional. Este princípio também nos aproxima - como nos apontou o professor Skliar no momento da defesa desta tese - da possibilidade de que os envolvidos em uma pesquisa e/ou formação possam falar sobre suas experiências com a violência, como elas são sentidas no cotidiano, ou seja, como cada um e cada uma é afetado/a por situações e formas de relação que passam a ser nomeadas como violência.

Com estas considerações, parece que não precisamos do fim para chegar, mas de um meio intenso, recheado de bons encontros, de boas leituras, de conversas com os amigos e da parceria com a orientadora. Estar em outro país durante o período do doutorado também foi um belo acontecimento em minha vida e nos contornos deste trabalho. Por isso, viajar também é preciso, mas ser um pouco nômade sem sair do lugar também. Isto é, encarar leituras novas, navegar pelo mundo virtual, colher ideias aqui e ali, forçar o pensamento. É neste meio por onde a pesquisa cresce que nos movemos entre velocidades e lentidões, entre certezas e perplexidades, entre alegrias e tristezas, até construirmos um ponto de chegada. Assim, assinar um ponto final é um ato ético, responsável e responsivo que precisamos inscrever no pesquisar. E uma experiência de alegria por poder realizar algumas das potências de que nosso corpo é capaz: pensar, ler, dialogar, sentir e escrever.

Referências

- Abramovay, M., & Rua, M. G. (2002). *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO.
- Alonso, K. M., Silva, D. G., & Maciel, C. (2012, jan/abr). Os ambientes virtuais de aprendizagem, participação e interação, ou sobre o muito a caminhar. *Revista Perspectiva*, 30(1), 77-104. doi: 10.5007/2175-795x
- André, M. E. (2002). *Formação de professores no Brasil (1990-1998)* (Série Estado do Conhecimento), Vol. 6. Brasília: MEC/Inep/Comped.
- André, M. E. (2009, ago-dez). A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, 01(01), 41-56.
- Araújo, I. L. (2007). Vigiar e punir ou educar? *Educação, Segmento n.3 (Especial Foucault Pensa a Educação)*, 26-35.
- Bakhtin, M. (2010a). *Problemas da Poética de Dostoiévski* (5ª ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Bakhtin, M. (2010b). *Para uma filosofia do ato responsável* (2ª ed.). São Carlos: Pedro & João Editores.
- Bakhtin, M. (2011a). *Estética da Criação Verbal* (6ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhtin, M., & (Volochinov). (1926/1976). *Discurso na vida e discurso na arte*. New York: Academic Press.
- Bakhtin, M., & (Volochínov). (2010). *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (14ª ed.). São Paulo: Hucitec.
- Barros, M. (2010). *Poesia Completa*. São Paulo: Leya.

- Barros, R. B. (2007). Dicotomias ou a lógica do terceiro excluído/o plano de consistência ou a lógica do terceiro incluído. In R. B. Barros, *Grupo: a afirmação de um simulacro* (pp. 181-235). Porto Alegre: Ed. Sulina e UFRGS.
- Bonamigo, I. S. (2008a). Violências e processos contemporâneos de subjetivação. In I. S. Bonamigo, C. F. Tondin, & K. Bruxel (Orgs.), *As práticas da psicologia social com(o) movimento de resistência e criação*. (pp. 195-206). Porto Alegre: ABRAPSO SUL.
- Bonamigo, I. S. (2008b, jul-dez). Violências e contemporaneidade. *Revista Katálysis*, 11(2), 204-213. doi: 10.1590/S1414-49802008000200006
- Brasil. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental. Recuperado em 20 Dezembro, 2014 de <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>.
- Brasil. (2007). *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO.
- Brasil. (2008). *Resolução CD/FNDE n.37 de 22 de julho de 2008*. Recuperado de <http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/3266-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-37-de-22-de-julho-de-2008>.
- Brasil. (2010). *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (5ª ed.)*. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara.
- Brasil. (2011). *Decreto nº 7.611/11*. Secretaria de Educação. MEC. Recuperado em Dezembro, 2014 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm

- Brzezinski, I. (2006). *Formação de profissionais da educação (1997-2002)* (Série Estado do Conhecimento) Vol. 10. Brasília: MEC, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Coutinho, K. D., & Sommer, L. H. (2011, jan/jun de 2011). Discursos sobre formação de professores e a arte de governar. *Curriculo sem Fronteiras*, 11(1), 86-103.
- Cruz, T. M. (2005). *Relações de gênero, conflito e violência nas series iniciais*. 28ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Recuperado em 16 Fevereiro, 2014 de <http://28reuniao.anped.org.br/textos/gt14/gt14452int.rtf>>
- Debarbieux, É. (2002). "Violência nas escolas": divergências sobre palavras e um desafio político. In É. Debarbieux, & C. Blaya, *Violência nas escolas e políticas públicas*. (pp. 59-92). Brasília: UNESCO.
- Deleuze, G. (1990). O que é um dispositivo? In G. Deleuze, *Michel Foucault, filósofo* (pp. 155-161). Barcelona: Gedisa.
- Deleuze, G. (2002). *Espinosa: Filosofia Prática*. São Paulo: Escuta.
- Deleuze, G. (2010). *Conversações* (2ª ed.). São Paulo: Ed. 34.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1995). *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia* (1ª ed., Vol. 1). São Paulo: Ed. 34.
- Diniz-Pereira, J. E. (2013, jul/dez). A construção do campo de pesquisa sobre formação de professores. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, 22(40), 145-154.
- Filho, A. M., Filho, I. A., & Ponce, R. F. (2011). *Trabalho educativo humanizador: um instrumento possível de superação do fenômeno da violência na escola*. 34ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Recuperado em 16 Fevereiro, 2014 de

<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT17/GT17-979%20int.pdf>

- Filho, K. P. (2005). Para uma arqueologia da psicologia (ou: para pensar uma psicologia em outras bases). In N. M. Guareschi, & S. M. Hüning, *Foucault e a Psicologia* (pp. 73-91). Porto Alegre: Abrapso Sul.
- Filho, K. P., & Martins, S. (2007, set/dez). Subjetividade como objeto da(s) psicologia(s). *Psicologia & Sociedade*, 19(3), 14-19. doi: 10.1590/S0102-71822007000300003
- Foucault, M. (1970). *A ordem do discurso: aula inaugural do Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. (20ª ed.). São Paulo: Loyola.
- Foucault, M. (1979). Sobre a história da sexualidade. In M. Foucault, *Microfísica do Poder* (pp. 243-276). Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M. (1995). O sujeito e o poder. In H. Dreyfus, & P. Rabinow, *Michel Foucault: uma trajetória filosófica* (pp. 231-249). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (2009). *Vigiar e Punir: Nascimento da prisão* (36ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Foucault, M. (2010). Aula de 5 de março de 1975. In M. Foucault, *Os Anormais* (2ª ed.). (pp. 201-230). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- Foucault, M. (2012a). *História da sexualidade I: A vontade de saber* (22ª ed.). Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Foucault, M. (2012b). Polêmica, Política e Problematizações. In M. Foucault, *Ditos & Escritos, volume V: ética, sexualidade, política* (3ª ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Galeano, E. (1999). *De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso*. Porto Alegre: L&PM.

- Gatti, B. A. (2008, jan/abril). Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, 13(37), 57-70.
- Giron, M. F. (2010). As violências e seus contextos. In C. A. Zapelini, *Módulo 2 - Violências, Rede de Proteção e Sistema de Garantia de Direitos*. Florianópolis: NUVIC-CED-UFSC.
- Groff, A. R., Maheirie, K., & Zanella, A. V. (2010). Constituição do(a) pesquisador(a) em Ciências Humanas. *Revista Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 62(1), 97-103.
- Groff, A. R., Sousa, A. M., & Lima, P. M. (2011). *Relatório do Curso de Especialização: A Gestão do Cuidado para uma Escola que Protege* (convênio UFSC/MEC/SECADI - 2009 a 2011). Retirado de http://nuvic.com.br/wp-content/uploads/2012/04/Relatorio-Final-EQP_MEC_SECADI.pdf
- Grupo Esperança. (2011). *Afetividade no recreio escolar*. Projeto de Intervenção Educacional apresentado no Curso de Especialização: A Gestão do Cuidado para uma Escola que Protege, Blumenau.
- Grupo Luz. (2011). *A escola inserida e atuante na Rede de Proteção*. Projeto de Intervenção Educacional apresentado no Curso de Especialização: A Gestão do Cuidado para uma Escola que Protege, Blumenau.
- Grupo Sol. (2011). *Violências no contexto escolar*. Projeto de Intervenção Educacional apresentado no Curso de Especialização: A Gestão do Cuidado para uma Escola que Protege, Blumenau.
- Grupo Vida. (2011). *Reconhecendo as violências na escola: um convite a gestão do cuidado*. Projeto de Intervenção Educacional apresentado no Curso de Especialização: A Gestão do Cuidado para uma Escola que Protege, Blumenau.

- Guattari, F., & Rolnik, S. (2010). *Micropolítica: cartografias do Desejo*. Petrópolis: Vozes.
- Hardt, L. S., & Carneiro, M. S. (2011). Relatório de Avaliação do Curso de Especialização: A Gestão do Cuidado para uma Escola que Pretege. In A. R. Groff, A. M. Sousa, & P. M. Lima, *Relatório do Curso de Especialização: A Gestão do Cuidado para uma Escola que Pretege* (convênio UFSC/MEC/SECADI - 2009 a 2011). Retirado de http://nuvic.com.br/wp-content/uploads/2012/04/Relatorio-Final-EQP_MEC_SECADI.pdf
- Hinkel, J. (2013). *Música(s), sujeito(s) e cidade(s)...dialógo(s)*. (Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis). Recuperado de <http://tede.ufsc.br/teses/PPSI0553-T.pdf>
- Houaiss. (2011). *Mini Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Kern, C. Sexualidade, sensualidade, "deficiência"?: entre saberes e preconceitos. In R. M. Rosa, & A. M. Leite, *Módulo 3: educação, escola e violências* (parte 1, capítulo 2). (pp. 44-65). Florianópolis: NUVIC/CED/UFSC.
- Lapa, A. B., & Belloni, M. L. (2010). *Introdução à educação a distância*. Florianópolis: UFSC/CED/NUP.
- Larrosa, J. (jan-abr de 2001). Lenguaje y educación. *Revista Brasileira de Educação*(16), pp. 68-80.
- Larrosa, J. (jan/abr de 2002). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*(19), pp. 20-28.
- Larrosa, J. (2003a). Experiencia y sus lenguajes: algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. In *Serie Encuentros y Seminarios: La Formación Docente entre el siglo XIX y el siglo XXI* (11). Buenos Aires: Ministerio de Educación.

- Larrosa, J. (2003b). Literatura, experiência y formación. Entrevista por Alfredo Veiga-Neto. In J. Larrosa, *La experiencia de la lectura* (pp. 25-54). México: FCE.
- Larrosa, J. (2006). Una lengua para la conversación. *Revista Educación y Pedagogía*, 18, pp. 29-42.
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. In C. Skliar, & J. Larrosa, *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 13-44). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Larrosa, J., & Skliar, C. (2005). *Entre literatura y pedagogía. Una conversación*. Retirado de http://www.academia.edu/4253283/Entre_pedagog%C3%ADa_y_literatura_con_Jorge_Larrosa
- Leite, A. M., & Rosa, R. M. (2011). *Módulo 3 - Educação, escola e violências*. Florianópolis: NUVIC-CED-UFSC.
- Libório, R. M. C. *Pesquisa diagnóstica sobre violência sexual contra crianças e adolescentes: reflexões sobre a ação do educador*. 28ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Recuperado em 16 Fevereiro, 2014 de <http://28reuniao.anped.org.br/textos/ge23/ge23574int.pdf>
- Libório, R. M. C., & Camargo, L. S. *A violência sexual contra crianças e adolescentes na perspectiva de profissionais da educação das escolas públicas municipais de presidente prudente*. 29ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Recuperado em 16 Fevereiro, 2014 de <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT23-1810--Int.pdf>
- Lima, P. M. (2010). Cartografias, tempos e espaços da escola: linhas e fluxos de um (outro) desejo. In D. S. Miguel, & P. M. Lima, *Violências em (Com)Textos: Olhares*. Florianópolis: Ed. da UDESC.

- Lobato, V. S. (2006). *Concepções de professores sobre questões relacionadas à violência na escola*. 29ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Recuperado em 16 Fevereiro, 2014 em <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT20-1739--Int.pdf>
- Maheirie, K. (2002, jun). Constituição do Sujeito, Subjetividade e Identidade. *Interações*, 7(13), 31-44.
- Maheirie, K., Ros, S. Z., Zanella, A. V., Urnau, L. C., Titon, A. P., Werner, F., . . . Sander, L. (2006). O desenho de uma proposta de formação continuada de professores com oficinas estéticas. In S. Z. Ros, K. Maheirie, & A. V. Zanella, *Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência* (pp. 239-254). Florianópolis: NUP.
- Martins, E. F. (2010). *Formação de professores e violência nas escolas* (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. (2014). *Planejando a próxima década. Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação*. Recuperado de http://pne.mec.gov.br/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf.
- Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (s/d). Recuperado em 20 Maio, 2014 de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816.
- Mendes, S. S. (2013). *Violências no contexto da formação de professores no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina* (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Federal de Santa Catarina.
- Miguel, D. S., Sousa, A. M., & Lima, P. M. (2010). *Projeto de Intervenção Educacional*. Florianópolis: NUVIC-CED-UFSC.

- Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. (2004). *Política Nacional de Assistência Social - PNAS*. Brasília.
- Moraes, M. C. (2014). *Poéticas de vidas e mortes: metáforas e cartografias bordadas no contorno de um CURRÍCULO em curso* (Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis). Recuperado de <http://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/128795/3/29726.pdf?sequence=1>
- Mosé, V. (2005). *Nietzsche e a grade política da linguagem*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Neves, C. A. (2009). Gilles Deleuze e Política: interferências nos modos de se estar nos verbos da vida. In S. Tedesco, & M. L. Nascimento, *Ética e Subjetividade: novos impasses no contemporâneo* (pp. 191-212). Porto Alegre: Sulina.
- Nogueira, I. S. C. (2000). *A violência nas escolas e o desafio da educação para a cidadania*. 23ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Recuperado em 16 Fevereiro, 2014 de <http://23reuniao.anped.org.br/textos/0506p.PDF>
- Nogueira, R. M., & Pimenta, C. A. (2005). *Escola e violências: uma reflexão possível*. 28ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Recuperado em 16 Fevereiro, 2014 de <http://28reuniao.anped.org.br/textos/gt14/gt14845int.doc>
- NUVIC. (2010). *Projeto Político Pedagógico do Curso de Especialização A Gestão do Cuidado: Escola que Protege*. Recuperado em 10 Julho, 2014 de <http://www.escolaqueprotege.ufsc.br/moodle/prelogin/ppp.pdf>
- Ó, J. R. (2007, mar). O governo do aluno na modernidade. *Educação, Segmento n.3* (Especial Foucault Pensa a Educação), 36-45.

- O'Reilly, M. C. (2011). *Violência Escolar e a formação continuada dos docentes: políticas, programas e ações - a experiência de Minas Gerais* (Tese de Doutorado). UNESP, Araraquara.
- Passetti, E. (2002, jul). Cartografia de violências. *Serviço Social & Sociedade* (70), 5-42.
- Pino, A. (2007, out). Violência, educação e sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo. *Educ. Soc.*, 28(100), 763-785.
- Placco, V. M. (2007). *Aids, drogas, violência e prevenção: representações sociais de professores do ensino médio*. 30^a Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Recuperado em 16 Fevereiro, 2014 de <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT20-3025--Int.pdf>
- Rauter, C. (2011, jan/abr). Percepções da violência nas práticas dos profissionais de saúde: famílias desestruturadas, tiroteios e outras estórias. *Passagens. Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica*, 3(1), 99-116.
- Reategui, E., Lima, J. V., Oliveira, J. P., & Passerino, L. (2011, jul/dez). Editorial. *Revista Informática na Educação: Teoria e Prática*, 14(2), 9-10.
- Rifiotis, T. (1997). Nos campos da violência: diferença e positividade. *Antropologia em Primeira Mão*, 19. (pp. 1-19).
- Rifiotis, T. (2006). Alice do outro lado do espelho: revisitando as matrizes do campo das violências e dos conflitos sociais. *Revista de Ciências Sociais*, 37(2), 27-33.
- Rifiotis, T. (2008). Violência e poder: avesso do avesso? In R. Nobre, *O poder no pensamento social: dissonâncias do mesmo tema* (pp. 157-173). Belo Horizonte: UFMG.
- Rifiotis, T., & Castelnuovo, N. (2011). La "violencia" como punto de partida. In T. Rifiotis, & N. Castelnuovo, *Antropología, violencia y justicia: Repensando matrices de sociabilidad contemporánea en el campo del género y de la familia* (pp. 13-23). Buenos Aires: Antropofagia.

- Rosa, R. M. (2011). Diferença, alteridade e educação: o corpo como lugar de acontecimentos. In: R. M. Rosa, & A. M. Leite, *Módulo 3: educação, escola e violências*. Florianópolis: NUVIC/CED/UFSC.
- Santos, J. d. (2006). *Formação continuada: cartas de alforria & controles reguladores* (Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre). Recuperado de <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/6678/000533109.pdf?sequence=1>
- Sastre, E. (2009). *Panorama dos Estudos Sobre Violência nas Escolas no Brasil: 1980 - 2009*. Recuperado de <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000015503.pdf>
- Sawaia, B. B. (1999). Comunidade como Ética e Estética da Existência: uma reflexão mediada pelo conceito de identidade. *PSYKHE*, 8(1), 19-25.
- Sawaia, B. B. (2006). Introduzindo a afetividade na reflexão sobre estética, imaginação e constituição do sujeito. In S. Z. Ros, K. Maheirie, & A. V. Zanella, *Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência* (pp. 85-94). Florianópolis: NUP.
- Sawaia, B. B. (2008). Identidade: um ideologia separatista? In B. B. Sawaia, *As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social* (8ª ed.). Rio de Janeiro: Vozes.
- Silva, G. R. (2012). As políticas de inclusão escolar no Brasil e seus efeitos na prática educativa. *IX ANPED SUL: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*. Caxias do Sul: Recuperado de <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2210/692>

- Silva, N. R. (2006). *Relações sociais para superação da violência no cotidiano escolar e processos formativos de professores* (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Silva, T. T. (2002). "O adeus às metanarrativas educacionais". In T. T. SILVA, *O sujeito da educação: estudos foucaultianos* (pp. 247-258). Petrópolis: Vozes.
- Silva, T. T. (2014). A produção social da identidade e da diferença. In T. T. Silva, S. Hall, & K. Woodward, *Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais* (14ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Skliar, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Orientación y Sociedad*, 8, 1-17. Recuperado de http://www.fuentesmemoria.fahce.unpl.edu.ar/art_revistas/pr.3950/pr.3950.pdf
- Skliar, C. (2011a). *Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Skliar, C. (2011b). *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado: Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Skliar, C. (2012a). *Experiências com a palavra: notas sobre linguagem e diferença*. Rio de Janeiro: Wak Editora.
- Skliar, C. (2012b). *No tienen prisa las palabras*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Skliar, C. (2013) *Educar a todos significa educar a cualquiera y a cada uno: sobre la singularidad y la pluralidad en educación*. Recuperado de <http://www.the.uma.es/noticia/ver/id/25>.
- Skliar, C. (2014). *Desobedecer a linguagem: educar* (1ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica.

- Skliar, C., & Téllez, M. (2008). *Conmover la educación: ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Sousa, A. M., Miguel, D. S., & Lima, P. M. (2010). *Módulo 1- Gestão do Cuidado e Educação Biocêntrica*. Florianópolis: NUVIC-CED-UFSC.
- Souza, E. P., & Sena, C. P. (2011, jul/dez). Formação de Professores em Ambiente Virtual de Aprendizagem: a mineração de dados contribuindo para a análise das interações. *Revista Informática na Educação: Teoria e Prática*, 14(2), 47-61.
- Spinoza, B. (2009). *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Sposito, M. (2001, jan/jun). Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*, 27(1), 87-103.
- Veiga-Neto, A. (2005). Educação e Pós-Modernidade: impasses e perspectivas. *Aula Inaugural no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC/Rio*. Recuperado de <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/8708/8708.HTM>
- Veiga-Neto, A. (2008a). Crise da Modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. In E. Peres, *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas* (pp. 35-58). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Veiga-Neto, A. (2008b). Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de império. In A. Veiga-Neto, & M. Rago, *Figuras de Foucault* (2ª ed., pp. 13-38). Belo Horizonte: Autêntica.
- Veiga-Neto, A. (2009). Nietzsche y Wittgenstein: herramientas para pensar la diferencia y la Pedagogía. *Mutatis Mutandis*, 2(1), 122-133.

- Veiga-Neto, A. (2011). Incluir para excluir. In J. Larrosa, & C. Skliar. (Orgs.), *Habitantes de Babel: Políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Veiga-Neto, A., & Lopes, M. C. (2010, jul/dez). Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. *ETD - Educação Temática Digital*, 12(1), 147-166.
- Waiselfisz, J. J. (2012). *Mapa da Violência 2012. Crianças e Adolescentes do Brasil*. Rio de Janeiro: Flacso Brasil.
- Zanella, A. V. (2006). "Pode até ser flor se flor parece a quem o diga": reflexões sobre Educação Estética e o processo de constituição do sujeito. In S. Z. Ros, K. Maheirie, & A. V. Zanella (Orgs), *Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência* (pp. 33-41). Florianópolis: NUP.
- Zanella, A. V. (2013). *Perguntar, registrar, escrever: inquietações metodológicas*. Porto Alegre: Sulina, Editora da UFRGS.
- Zanella, A. V., Titon, A. P., Padilha, C. D., Werner, F., Maheirie, K., Urnau, L. C., . . . Ros, S. Z. (2007). Olhares e traços em movimento: análise de uma experiência estética em um contexto de formação continuada de professores(as). In: A. V. Zanella, F. C. Costa, K. Maheirie, L. Sander, & S. Z. Ros, *Educação Estética e Consituição do Sujeito: reflexões em curso* (pp. 173-182) Florianópolis: NUP.
- Zapelini, C. A. (2010). *Módulo II: Violências, Rede de Proteção e Sistema de Garantia de Direitos*. Florianópolis: NUVIC/CED/UFSC.

Anexos

ANEXO A
Banco de Teses CAPES, 2000-2011, assunto: ambiente virtual de ensino e aprendizagem.

Ano Base	Teses Ciências Humanas
2011	06
2010	11
2009	02
2008	07
2007	03
2006	05
2005	05
2004	02
2003	03
2002	04
2001	00
2000	00
Total	48

Área das Teses

Áreas	Quantidade Teses
Educação	29
Ensino e história da Terra	01
Educ.Cient. e Tecnológica	01
Informática na Educação	15
Psicologia	01
Teologia	01

ANEXO B
Banco de Teses CAPES, 2000-2011, assunto: formação de
professores e educação a distância.

Ano Base	Teses Ciências Humanas
2011	13
2010	11
2009	15
2008	15
2007	10
2006	05
2005	06
2004	05
2003	10
2002	04
2001	05
2000	02
Total	101

Área das Teses

Áreas	Quantidade Teses
Educação	86
Educação Escolar	03
Educ. Cient. e Tecnológica	02
Informática na Educação	06
Psicologia	03
Políticas Públicas e Formação Humana	01

ANEXO C
Banco de Teses CAPES, 2000-2011, assunto: violência e formação de professores.

Ano Base	Teses Ciências Humanas
2011	03
2010	03
2009	03
2008	00
2007	02
2006	02
2005	02
2004	00
2003	01
2002	00
2001	00
2000	01
Total	17

Área das Teses

Áreas	Quantidade Teses
Educação	10
Educação Escolar	03
Psicologia	04

ANEXO D
Tabela Trabalhos Reuniões Nacionais ANPED (2000- 2013).

	Ano	Grupo de Trabalho	Universidade	Título
1	2000	Estado e Política Educacional	UNESP/Araraquara	Pôster: A violência nas escolas e o desafio da educação para a cidadania
2	2001	Movimentos Sociais e Educação	UFMT	Trabalho completo: Aprovação popular da violência policial: um desafio político-pedagógico para o movimento de direitos humanos
3	2001	Sociologia da Educação	UFES	Trabalho completo: A violência nas práticas escolares de adolescentes
4	2002	Historia da Educação	UNIBAN	Trabalho completo: A violência física doméstica na educação de escritores brasileiros
5	2002	Movimentos Sociais e Educação	UFMG e USP	Trabalho completo: Iniciativas de redução da violência escolar: o caso de São Paulo
6	2002	Movimentos Sociais e Educação	UFMG	Trabalho completo: Práticas culturais na escola noturna: oposição, diversão e violência
7	2003	Sociologia da Educação	UEPontaGrossa	Trabalho completo: Violência na escola: análise da influência das mudanças socioculturais
8	2004	Educação Popular	UFPB	Trabalho completo: Educação popular na escola cidadã: em face da violência
9	2005	Educação Popular	UERRJ	Trabalho completo: Sobreviventes das

				fronteiras: cultura, violência e valores na educação
10	2005	Educação Popular	UFSC	Trabalho completo: A negação da violência como prática de liberdade: o cuidado de si como estratégia e princípio de uma formação ética
11	2005	Educação Popular	UFSC UFRGS-IPSEA	Trabalho completo: Violências e infância: as políticas de governo do corpo e o cuidado de si
12	2005	Sociologia da Educação	UNESUL	Trabalho completo: Relações de gênero, conflito e violência nas series iniciais
13	2005	Sociologia da Educação	PUC/SP	Trabalho completo: Escola e violências: uma reflexão possível
14	2005	Educação de Jovens e Adultos	UPF	Trabalho completo: Violência x não-violência nas produções textuais em linguagem poética de alunos da educação de jovens e adultos
15	2005	Gênero, sexualidade e educação	UNESP	Pôster: Pesquisa diagnóstica sobre violência sexual contra crianças e adolescentes: reflexões sobre a ação do educador
16	2006	Psicologia da Educação	PUC/SP	Trabalho completo: Concepções de professores sobre questões relacionadas à violência na escola
17	2006	Gênero, Sexualidade e Educação	UNESP	Trabalho completo: A violência sexual contra crianças e adolescentes na perspectiva de profissionais da educação das escolas públicas municipais de presidente prudente
18	2007	Psicologia da Educação	PUC/SP	Trabalho completo: Aids, drogas, violência

				e prevenção: representações sociais de professores do ensino médio
19	2008	Educação Fundamental	UNESP	Trabalho completo: A violência no âmbito escolar: considerações sobre a violência da e na escola
20	2008	Educação e Comunicação	PUC/Rio	Trabalho completo: Infância e violência: um estudo sobre a representação da infância em contexto de narco-experiência
21	2009	Educação Fundamental	UNICID	Trabalho completo: Violência escolar: medo e insegurança nos tempos e espaços da escola
22	2011	Filosofia da Educação	UNESP	Trabalho completo: Trabalho educativo humanizador: um instru- mento possível de super- ação do fenômeno da violência na escola
23	2013	Sociologia da educação	UEG	Trabalho completo: Escritores da Liberdade: O cinema como expressão da violência simbólica
24	2013	Psicologia da Educação	UFPE	Trabalho completo: Violência contra o professor: sentidos compartilhados e práticas docentes frente ao fenômeno

ANEXO E QUESTIONÁRIO

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO:
“A GESTÃO DO CUIDADO PARA UMA ESCOLA QUE PROTEGE”

PERFIL DO CURSISTA

I – Aspectos Sócio-Econômicos e de Formação Acadêmica

1. Polo:
2. Nome:
3. Estado Civil:
 solteiro casado divorciado outros
4. Sexo:
 Feminino Masculino
5. Cidade:
6. Faixa Etária:
 menos de 20 anos
 20 a 25 anos
 26 a 30 anos
 31 a 35 anos
 36 a 40 anos
 41 a 45 anos
 mais de 45 anos
7. Renda total mensal familiar (valor de referência – um salário mínimo):
 até 3 salários
 de 4 a 8 salários
 de 9 a 12 salários
 de 13 a 20 salários
 acima de 20 salários
8. Número de pessoas que reside com você:
 Nenhuma
 de 1 a 2 pessoas
 de 3 a 4 pessoas
 de 5 a 6 pessoas
 de 7 a 8 pessoas
 acima de 9 pessoas

9. Concluiu o ensino superior em:
 universidade pública universidade particular
10. Há quanto tempo você concluiu o ensino superior?
 até 5 anos entre 5 e 10 anos mais de 10 anos
11. Qual o curso superior realizado?
12. Em relação a cursos de pós-graduação, você possui:
 especialização mestrado doutorado não se aplica
13. A escola em que você atua pertence à rede:
 pública municipal
 pública estadual
 pública federal
 particular
14. Há quantos anos você é professor?
 há menos de 1 ano
 de 1 a 2 anos
 de 3 a 5 anos
 de 6 a 9 anos
 de 10 a 15 anos
 há mais de 20 anos
 não leciono
15. Nível de ensino em que atua/atuou:
 educação infantil
 ensino fundamental
 ensino médio
 ensino superior
 outro
 não atua/atuou
16. Qual a principal disciplina que leciona/lecionou?
 português
 matemática
 ciências
 inglês
 física

- química
- biologia
- geografia
- história
- ensino religioso
- artes
- educação física
- libras para ouvintes
- libras para surdos
- outra
- não leciona/lecionou

17. Caso não seja professor, em que função atua?

18. Há quantos anos atua nessa função?

19. Carga horária semanal de trabalho:

- até 10 horas
- entre 10 e 20 horas
- entre 20 e 30 horas
- entre 30 e 40 horas
- não se aplica

II – Experiência com novas tecnologias

20. Já realizou algum curso a distância?

- sim
- não

21. Tem acesso ao computador?

- sim
- não

22. Como é seu conhecimento sobre o uso do computador e da internet?

- aprofundado
- médio
- pouco
- nenhum

23. Com que frequência você utiliza o computador?

- não utiliza
- todos os dias
- uma vez por semana
- raramente

24. Tem acesso a internet?
 sim
 não
25. Caso sim, onde é esse acesso?
 casa
 trabalho
 escola
 amigo
 parente
 outro
26. Como é sua conexão à internet?
 não tem
 banda larga (ADSL, cabo...)
 discado local
 discado interurbano
 desconheço
27. Você usa o computador para:
 editor de texto (tipo word)
 planilha eletrônica (tipo excel)
 slides (tipo powerpoint)
 participar de chats
 fóruns
 pesquisa
 outros

II – Inventário Conceitual (as questões sublinhadas permitem mais de uma resposta)

1. Considerando sua experiência, as violências na escola são oriundas especialmente de:
 conflitos familiares
 violências na sociedade
 carências afetiva
 carência financeira
 dificuldades de aprendizagem
 outro. Qual?
2. Identifique os tipos mais comuns de violências nos ambientes educativos:

- agressão física
- agressão por gestos
- agressão verbal
- furtos
- autoritarismos
- outros. Quais?

3. Qual(Quais) a(s) expectativa(s) com o curso no que se refere ao tema das violências? (por ordem de prioridade):

- ampliar conhecimentos
- acessar práticas de intervenção
- acessar o título de especialista
- mediar situações de conflitos
- outras. Quais?

4. Identifique estratégias que vêm sendo utilizadas no combate às violências nos espaços educativos:

- punições
- advertências
- medidas sócio-educativas
- ações pedagógicas
- práticas para conscientização
- outras. Quais?

5. Como profissional você já sofreu algum tipo de violência? Qual ou quais?

6. Quais das abordagens abaixo podem ser eficazes no enfrentamento e prevenção às violências?

- atenção às diferenças
- currículo vinculado a vida
- “cuidado” do ser humano em suas especificidades
- diversificação de práticas pedagógicas
- outras. Quais?

7. O que você considera como violências?

ANEXO F

ROTEIRO PRÉVIO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM SEGMENTOS DA COMUNIDADE

Chamamos de roteiro “prévio” de entrevistas porque o grupo vai ampliá-lo com outras questões que emergirem das problematizações decorrentes da observação participante na escola e comunidade. As entrevistas podem ser gravadas desde que sejam autorizadas pelo/a entrevistado/a. Junto com cada entrevista faça um registro no diário de campo das observações sobre aspectos informais como as emoções, os valores, as questões visuais, o exótico, os gestos, roupas, cores, detalhes, enfim...As entrevistas podem ser realizadas por no máximo duas pessoas do grupo como entrevistadores/as. Assim, dividam o grupo para que cada dupla realize um conjunto de entrevistas que considerarem relevantes para a pesquisa.

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Data:

Entrevistador(es)/a(s):

Idade:

Sexo:

Estado civil:

Profissão:

Grau de instrução (caso tenha parado de estudar quando e por quê?)

Tem religião? Qual? É praticante? Recebe alguma orientação da igreja que participa sobre cuidado de si e do outro?

Fale um pouco sobre o que você entende por violências.

Como você reage diante de situações de violências?

Você já se sentiu sendo violentado/a? Onde? Em qual situação? Qual foi a consequência?

Você se percebe praticando alguma forma de violência?

Fale um pouco sobre o que você entende por cuidado.

Em que lugares você percebe acontecendo violências?

Em que lugares você percebe acontecendo cuidados?

Você considera a escola um espaço onde se praticam violências e cuidados?

Quais violências e quais cuidados?

ANEXO G

Síntese dos Projetos de Intervenção Educacionais

PIE's	Sujeitos e locais da intervenção	Objetivos	Metodologia e conteúdos
Grupo Sol	Professores/as de uma escola municipal e de três centros de educação infantil, em Blumenau.	“Nossa proposta é através de uma formação continuada promover a prevenção das violências que se constituem nos contextos educacionais, bem como, intervir de forma afetiva-reflexiva nas situações de violências que acontecem nestes espaços” (p. 10).	A formação em 10 encontros, totalizando 68 horas. Palestras, rodas de conversa e Biodanza. Conteúdos: Gestão do Cuidado e Educação Biocêntrica; Olhares complexos sobre as violências; ECA; Rede de Proteção; Paradoxo violências e cuidados.
Grupo Esperança	Educadores e educandos de uma escola municipal, em Itajaí. O PIE será direcionado aos alunos das séries finais do ensino fundamental, totalizando 312 educandos, divididos entre os períodos matutino e vespertino. Foco no recreio escolar.	“Desejamos instituir o cuidado de si e do outro e, efetivamente, a Gestão do Cuidado para uma Escola que protege ” (p. 11). “Potencializar educadores e educandos para a recusa todas as formas de violências no contexto escolar, com especial atenção às que acontecem no Recreio, para criação deste espaço-tempo como lugar de bons encontros” (p. 14).	Pesquisa sobre os sentidos do recreio para educadores e educandos, totalizando 24 horas com educadores e 32 horas com educandos. Formação continuada com palestras e conversas para educadores e educandos. Conteúdos: ECA; violências e cuidados; convivência. Criação: da rádio escola, dos agentes da paz no recreio e do dia diferente na escola aonde se realizará um

			piquenique coletivo.
Grupo Luz	Professores/as de uma escola municipal, em Rio do Sul.	<p>“(…) realizar a capacitação de professores/as através de formação continuada, buscando a construção de práticas educativas perspectivadas na Gestão do Cuidado, articuladas à Rede de proteção e ao Sistema de Garantias de Direitos para o enfrentamento às violências contra Crianças e Adolescentes” (p. 12).</p> <p>“A formação continuada levará aos participantes um conhecimento embasado de toda a rede de proteção, bem como uma nova proposta de atuação e de posicionamento frente às violências” (p. 10).</p>	<p>Noves encontros com professores/as da escola, totalizando 36 horas.</p> <p>Realização de palestras e rodas de conversa com a utilização de filmes trabalhados durante a especialização, disponibilização de textos, confecção de cartazes e dinâmicas de grupo.</p> <p>Conteúdos: Violências e Cuidados.</p> <p>Participação destes/as professores/as em um Seminário Regional do Município organizado pelo Fórum Catarinense pelo Fim da Violência e da exploração sexual Intanto-Juvenil.</p> <p>Neste Seminário seria abordado os avanços e desafios do ECA, as funções e desafios do trabalho em rede, entrega de materiais tais como Estatutos, folders de serviços e panfletos de orientação e enfrentamento das violências contra crianças e adolescentes.</p>

<p>Grupo Vida</p>	<p>Educadores e educadoras de uma escola municipal, em Blumenau.</p>	<p>“Reconhecer e problematizar, por meio de uma formação com educadores, as violências no contexto escolar para que estes transformem seu olhar sobre as relações que ali se desenvolvem, percebendo-se também como produtores de violências, para que possam construir a gestão do cuidado dentro da escola” (p. 13).</p>	<p>“A proposta é construir uma roda viva, dentro dos princípios da educação biocêntrica, onde todos se encontram e se percebem como sujeitos participantes e fundamentais para que a roda continue a girar” (p. 14).</p> <p>Três encontros, totalizando 20 horas.</p> <p>Conteúdos: proposta epistemológica do Curso; trabalho com um texto literário “quando a escola é de Vidro” apresentado por uma contadora de historias; conceito de violências; trabalho com musica Roda Viva de Chico Buarque no diálogo com imagens de escolas; Gestão do Cuidado; Educação Biocêntrica.</p>
--------------------------	--	--	---